

Autonomia, professionalità, responsabilità per una scuola al servizio delle giovani generazioni e del Paese

Abbiamo letto, studiato, discusso sul documento governativo "La buona scuola" perché la buona scuola è quella che cerchiamo ogni giorno, insieme a tanti altri nelle scuole del nostro Paese, di costruire con passione e competenza. All'emergenza educativa del nostro tempo, una emergenza che riguarda l'intera società, possono rispondere solo persone che hanno una esperienza da comunicare, un desiderio di costruire, il coraggio di rischiare sulla libertà dei giovani per sostenere la speranza verso il futuro. Il documento del governo è certamente apprezzabile per avere tentato di mettere la scuola al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica. Ma l'occasione è decisiva per interrogarsi se i cambiamenti che si intendono introdurre andranno della direzione di garantire che nella scuola sia davvero possibile un'esperienza di istruzione ed educazione dei giovani. Occorre chiedersi "perché" si vorrebbe una scuola che funzioni meglio, consapevoli dello scopo per cui si fanno le cose che si propongono. Una buona scuola, aperta, ricca di strumenti e didatticamente più moderna, dovrebbe favorire l'incontro più libero e consapevole tra giovani ed adulti, appassionati a sé e alla realtà, che trasmettono delle conoscenze e delle competenze attraverso il loro stesso essere.

Serve una "buona politica" che riparta da una idea di Stato realmente sussidiario in grado di considerare l'intero sistema nazionale di istruzione abbattendo vecchi steccati ideologici, capace di valorizzare i fatti educativi in atto, di scommettere su una reale, integrale e anche valutata autonomia scolastica, di incentivare la professionalità dei docenti e delle loro libere aggregazioni.

Da qui siamo partiti per commentare il testo governativo, da qui nascono le nostre riflessioni e le nostre proposte.

1. Qual è la questione decisiva?

Il testo esordisce definendo il precariato come la grande emergenza. Il precariato è un problema, accanto alle questioni economiche, reale e serio, ma non è certo il primo. Chiudere il pluridecennale capitolo del precariato ci sembra necessario affinché, anche nel nostro Paese, possa aver luogo un confronto serio, coraggioso, capace di entrare nel merito della **questione decisiva: l'emergenza educativa**. Il documento del Governo è solo il primo passo, peraltro scontato visto l'incombere della sentenza della Corte europea di Giustizia sull'abuso da parte dell'Italia dei contratti a termine. Sciogliere il nodo del precariato e delle modalità di assunzione può anche essere un modo per aggredire la questione, ma questo non esime dal considerare adeguatamente gli effetti, immediati e a lungo termine, delle soluzioni che si vogliono applicare. Nel caso del precariato non si può per esempio trascurare la composizione storica delle graduatorie, composte anche da abilitati che da molto tempo non mettono piede in una scuola e svolgono normalmente altri lavori, utilizzando la permanenza nelle GaE come un "salvagente" per momenti di crisi.

Il piano straordinario di **assunzioni generalizzate** potrebbe far entrare nella scuola anche persone non più capaci o adeguatamente formate: sarebbe perciò opportuno introdurre una forma di valutazione mirata nei confronti di quanti da più tempo stazionano nelle GaE e hanno periodi di servizio limitati o nulli. Il passo successivo dovrebbe poi prudenzialmente considerare subito i soli posti di insegnamento realmente esistenti, magari dopo aver riconsiderato in diminuzione i numeri massimi di alunni per classe; le opportunità derivanti dalla creazione dell'organico funzionale andrebbero invece ponderate con maggiore

attenzione, soprattutto in relazione alla figura del docente e a quello che rappresenta il suo vero profilo professionale: la capacità di insegnare e il lavoro che svolge in classe.

Infatti, l'**organico funzionale** (ancora tutto da normare) è certamente una possibilità, ma il rischio è che le scuole/reti prima si vedano assegnati i docenti e poi si debbano "inventare" i progetti nei quali occupare il personale in tutta una serie di attività che poco hanno a che vedere con la sua professione.

Una volta risolta l'emergenza del precariato storico, il **reclutamento** del personale potrà essere svolto attraverso sistemi concorsuali che valorizzino l'autonomia scolastica e territoriale puntando, piuttosto che a concorsi a carattere nazionali, su concorsi svolti per scuole o reti di scuole, secondo modelli analoghi a quelli oggi in uso nel comparto della sanità.

2. Valorizzare la professione docente

L'insegnante non svolge (e non dovrebbe svolgere) una funzione impiegatizia, cioè un ruolo definito dalla somma delle attività che gli competono, perché è la figura alla quale la comunità civile affida un compito insostituibile, quello di introdurre gli alunni alla scoperta della realtà nella quale vivono. È quindi un soggetto che nelle attività professionali che svolge e nelle incombenze che si assume verifica continuamente lo scopo del suo lavoro.

Siamo convinti che la **formazione in servizio** deve entrare a fare parte stabilmente del profilo professionale del docente: la formazione permanente costituisce un punto qualificante per un professionista della scuola e deve essere riconosciuta all'interno di un percorso per lo sviluppo della carriera. Una formazione che si rispetti, tuttavia, oltre che approfondimento di conoscenze e competenze, è anche ripresa di motivazioni all'insegnamento. In questo senso, può essere di fondamentale importanza valorizzare le iniziative autonome nate in forma sussidiaria tra reti di scuole, università e mondo dell'associazionismo professionale. Inoltre deve essere adeguatamente riconosciuto il portfolio di esperienze e competenze maturate da docenti. Ma tutto ciò richiede reali investimenti che permettano un significativo sviluppo della professione. Preoccupa, inoltre, l'impostazione troppo analitica e prescrittiva che il documento sembra avere sulla formazione, fino al dettaglio di approcci e modelli formativi. La formazione dovrebbe invece essere definita dalla **comunità professionale dell'istituto**, tenendo conto degli **obiettivi della scuola** e delle **esigenze professionali dei docenti**, nel rispetto doveroso della **libertà di insegnamento**.

Per quanto riguarda la **formazione iniziale** alla professione docente occorre dare corpo e piena legittimazione a percorsi nei quali la vocazione all'insegnamento possa svilupparsi e maturare. Necessita, quindi, una seria formazione a livello universitario di base, alla quale, per gli aspiranti all'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado, segua un biennio specialistico dedicato alla didattica; al termine, chi vorrà insegnare potrà accedere a un tirocinio presso un istituto scolastico che avrà il compito di introdurre il tirocinante alla professione e di valutarne i risultati. L'abilitazione all'insegnamento sarà conferita dalla scuola e riconosciuta dallo Stato.

Le nuove procedure di formazione iniziale dovrebbero essere attuate nel più breve tempo possibile per far fronte all'alto livello di turnover previsto a breve per il sistema di istruzione nazionale.

Per **valorizzare la professione** docente è indispensabile un ripensamento della personalità giuridica degli insegnanti. Fermo restando che il compito specifico fondamentale della professionalità del docente è la relazione con lo studente, il **nuovo stato giuridico** deve prevedere precise fasi nella carriera, svincolando in modo sostanziale la progressione economica dal solo criterio dell'anzianità di servizio. Ridimensionata sia in termini temporali che quantitativi, quest'ultima deve però rimanere come base minima di progressione.

La **valutazione** del lavoro degli insegnanti è un aspetto fondamentale per una "buona scuola" e lodevole, oltre che atto di coraggio, è l'intenzione di valorizzare il **merito** individuandolo come criterio per la progressione di carriera. Tuttavia, affinché la sua introduzione nel contesto lavorativo della scuola non risulti una operazione burocratico-amministrativa, occorre identificarne senza equivoci sia il significato, sia le modalità di attuazione, sia le risorse da mettere sul tavolo.

Innanzitutto, la condizione imprescindibile perché una valutazione della professionalità docente sia reale e non formale è che venga affidata all'autonomia delle scuole; altrimenti il rischio è che per avere uniformità di valutazione a livello nazionale, si trascuri il fatto che il lavoro viene svolto in contesti che presentano invece ampie difformità territoriali e culturali che richiedono impegno professionale e attenzione molto diversi. «Nulla è così ingiusto – soleva dire don Milani – come fare parti uguali fra disuguali».

In secondo luogo, bisogna definire con cautela e coerenza il complesso dei criteri di valutazione. Non basta, come fa il documento, limitarsi ad affermare che "la qualità della didattica sarà il criterio di valutazione più importante del docente che vorrà fare carriera" senza indicare criteri di giudizio. Calcolare crediti formativi e attività aggiuntive è facile, perché quantificabile, ma non è assolutamente rappresentativo del lavoro del docente. Molto più complesso è valutare il lavoro in classe, ma questa è la vera sfida per una reale considerazione degli insegnanti come professionisti dell'educazione.

Tante sono le perplessità e le domande sul sistema di valutazione proposto. Se il "pacchetto" più importante ai fini della valutazione è quello dei **crediti didattici** (cosa che senz'altro condividiamo), ci chiediamo come saranno codificati e con quali criteri specifici? Chi avrà il compito di identificarli e valutarli e chi li attribuirà in modo corretto e trasparente? Ci si limiterà a considerare strategie didattiche e tecniche innovative o avrà un peso anche la capacità di insegnare e di rapportarsi con gli allievi? I risultati dell'attività professionale in senso stretto sono considerati anche in rapporto alla condizione locale e del contesto culturale territoriale? Relativamente poi ai **crediti formativi** ci chiediamo come saranno codificati e con quali criteri specifici? Chi potrà erogarli e certificarli? Chi li attribuirà formalmente? E, soprattutto, la spesa per conseguirli sarà a carico totale dei docenti? Mentre per i **crediti professionali**, che sarebbe più corretto chiamare "crediti organizzativi e gestionali", riteniamo debbano entrare nel pacchetto della valutazione ai fini della progressione della carriera con un peso decisamente minore rispetto ai crediti didattici. Considerando che le attività organizzative e funzionali sono già annualmente retribuite in modo "accessorio e variabile" sarebbe utile sapere come si accederà alle figure organizzative (sarà ancora solo il dirigente scolastico ad individuare figure come i coordinatori di classe o di dipartimento, ecc.?) e con quali criteri specifici saranno definiti. E ancora, chi avrà il compito di identificarli e valutarli?

In definitiva, riteniamo che ai fini della valutazione del lavoro degli insegnanti i *crediti didattici* debbano avere peso preponderante, affiancati, con peso minore, da quelli *formativi* funzionali alla didattica e dai cosiddetti *crediti professionali*.

A conti fatti, il **nuovo sistema economico e di progressione di carriera** proposto dal documento basato soltanto su scatti di retribuzione triennali detti "**scatti di competenza**" si è ormai rivelato un sistema di **tagli camuffati**, nascosti dietro il paravento di un sedicente riconoscimento del merito, anche piuttosto pesanti per alcuni gruppi di docenti. Si pensi soltanto a coloro che saranno assunti dal 2015, i quali potrebbero non vedere mai riconosciuti ai fini stipendiali gli anni di servizio prestati in pre-ruolo (per la norma che ha accorpato I e II gradone) e dover aspettare anche fino a cinque anni per vedere un primo misero aumento (60 euro!) sullo stipendio base. Senza contare che per nessun docente si potranno avere scatti stipendiali fino al 2019.

Come abbiamo già detto, concordiamo con la scelta di premiare il merito, ma farlo attraverso la progressione di carriera è ben altra cosa dal meccanismo a orologeria descritto dal documento. A meno di

non aver deciso di utilizzarlo – appunto – per altro scopo, perché legarlo a scatti triennali e perché bloccarlo al solo 66% dei docenti? E perché definire una cifra minima uguale per tutti, senza alcuna flessibilità (e, soprattutto, senza alcun investimento reale sul merito)? La realtà è che il meccanismo dei gradoni per merito e la soppressione degli scatti per anzianità maschera un **taglio effettivo degli stipendi** per la maggior parte dei docenti, soprattutto di quanti non si potranno permettere di cumulare crediti per tutta la carriera. Mentre dal meccanismo retributivo del documento resta comunque fuori tutto il **lavoro sommerso** che distingue le diverse discipline (preparazione delle lezioni, correzione dei compiti, numero delle classi, ecc.) e continuano ad essere trattati allo stesso modo insegnamenti che nelle valutazioni contemplano il solo orale e quelle che hanno anche scritto e laboratorio.

3. Autonomia, scelta imprescindibile

Il modello di scuola che più riteniamo adatto allo scopo fondamentale dell'istruzione non può prescindere dall'attuarsi di una reale **autonomia** scolastica; ogni istituto va reso veramente autonomo nella gestione del personale, nella gestione dei fondi, nella proposta educativa.

Su questo tema il documento, pur affrontando questioni decisive, risente di un approccio ancora viziato da un centralismo anacronistico. Infatti, la logica dell'autonomia delle scuole rimane ancora solo quella di una autonomia funzionale, mentre una trasformazione in chiave davvero sussidiaria del sistema scuola è ancora lontana.

Se lo scopo della **valutazione** è il rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza, legarla all'autonomia (da realizzare), e quindi alla responsabilità, degli istituti ci sembra un'impostazione condivisibile. Nelle ricerche internazionali, infatti, un fattore che risulta strettamente correlato a livelli alti di apprendimento è proprio il tasso di autonomia delle istituzioni scolastiche. Ma proprio per questo il documento lascia ancora aperti molti interrogativi, anche considerando le indicazioni che il MIUR ha dato alle scuole per l'avvio del Sistema Nazionale di valutazione nell'anno scolastico corrente.

Per quanto riguarda la **governance** delle scuole al di là dei cambiamenti a livello strettamente nominale, i nuovi Organi Collegiali sono tutti da definire riguardo a composizione e competenze. Anche se a parole sembra si voglia superare la logica – fallimentare – degli OOC nati negli anni '70, nella sostanza pare si vogliano comunque ricalcare quelli già esistenti.

Il documento affronta in modo apprezzabile il tema della **trasparenza**, con riferimento alla pubblicazione di "microdati" relativi alle scuole e al loro funzionamento. La trasparenza però non è solo questione di dati, ma anche rendicontazione sull'utilizzo delle risorse in funzione della *mission* nel contesto; si nota in particolare l'assenza di riferimento al tema del **bilancio sociale**, che ad oggi è lo strumento di rendicontazione trasparente per le imprese non profit e su cui molte scuole stanno da anni lavorando.

Positiva l'ipotesi del "Registro Nazionale dei docenti" e la conseguente apertura alla possibilità di una sorta di chiamata diretta dei docenti da parte delle scuole.

Grande enfasi – forse eccessiva – sui temi della **digitalizzazione**, vista un po' troppo come la soluzione dei problemi dell'insegnamento: i Paesi più avanti di noi su questa strada mostrano che le nuove tecnologie sono uno strumento utile, non la risposta ai mali della scuola.

Interessanti le proposte di connessione delle "scuole aperte" alle realtà del territorio. Occorre però ribadire che **la scuola non è un centro sociale**, ma un luogo dove si educa istruendo. Inoltre, deve essere ben chiaro che l'apertura delle scuole non è la risposta all'abbandono, perché spesso il disagio nasce proprio a scuola.

Anche qui, solo una scuola realmente autonoma e responsabile può individuare modi, tempi, risorse per un'apertura al contesto sociale realmente utile e non formale.

4. Nuove discipline?

Purtroppo qui si vede come il centralismo, negato sulla carta, rientra dalla finestra. Si decide al centro di **incrementare il numero di discipline e anche quali discipline** incrementare; bisognerebbe invece differenziare i percorsi, non appesantirli. La motivazione del potenziamento di alcune materie in funzione del raggiungimento di competenze trasversali (la progettazione, la creatività) è tutta da discutere, ma è soprattutto doveroso **lasciare all'autonomia delle scuole la scelta di quali discipline aggiuntive** offrire nel proprio curriculum.

Ci pare invece che, se si vuole correttamente ripensare cosa si impara a scuola, siano da riprendere in considerazione aspetti decisivi che determinano la situazione attuale dell'intero sistema di istruzione, quali i bassi livelli di conoscenze e competenze in discipline base (italiano e matematica) degli studenti italiani che OCSE e Invalsi segnalano, la crisi degli Istituti tecnici e lo sviluppo abnorme e fuori controllo di alcuni professionali, la licealizzazione della scuola superiore (laboratori in crisi per assenza di assistenti tecnici e ITP), la formazione professionale ignorata, ecc..

L'utilizzo di personale docente formato per la secondaria nelle scuole del primo ciclo e in particolare nella primaria, lascia alquanto perplessi, sia dal punto di vista strettamente didattico che per quanto riguarda l'inquadramento stipendiale.

Ricorrere alla metodologia CLIL per l'insegnamento nella scuola primaria rischia di produrre, anziché un aumento delle competenze linguistiche, una secondarizzazione dell'insegnamento curricolare, deleteria dal punto di vista pedagogico-didattico e dell'apprendimento. La stessa preoccupazione riguarda l'ipotesi di una alfabetizzazione informatica diffusa, spinta fino alla pretesa di trasformarla in metodologia didattica obbligatoria trasversale; inoltre, appare piuttosto pretenziosa, oltre che alquanto limitativa dal punto di vista pedagogico, l'introduzione a tutti i livelli di scolarità dell'utilizzo del *coding* come paradigma diffuso per la soluzione dei "problemi complessi".

Se, come afferma il documento, si vuole "progettare ciò che si insegna con una forte attenzione ai bisogni delle famiglie e del territorio", l'esercizio dell'autonomia da parte delle scuole deve essere pieno anche sul piano organizzativo e didattico. Condividiamo pertanto la proposta di partire da «*un cuore di discipline di base snello e comune a tutti*» da personalizzare attraverso "diverse discipline opzionali" definite dalle scuole; non ci pare però che sia questa la strada indicata nella prima parte del capitolo.

5. Il rapporto tra scuola e mondo del lavoro

L'apprendimento in alternanza scuola-lavoro, così come presentato dal documento, appare tutto spostato su "esperienze di lavoro", ma non cambia la concezione strumentale della metodologia: il mondo del lavoro è interpellato per la sua possibilità di "far fare esperienza", o al più per fornire "orientamento", non per la valenza educativa intrinseca nella cultura del lavoro. La scuola dovrebbe invece essere aiutata ad avviare una **condivisione educativa** con il soggetto diverso che è il mondo del lavoro, considerando i suoi metodi, i suoi tempi, i suoi contenuti, la sua cultura e i suoi scopi. E questo avrebbe molto senso anche per tutto il settore liceale, che invece sembra restare fuori dalle ipotesi di sviluppo indicate nel documento.

Condizione fondamentale perché il rapporto educativo-formativo col mondo del lavoro si impianti e si sviluppi è che le scuole abbiano subito tutta l'autonomia necessaria, non solo sotto il profilo didattico. Non è più sufficiente una semplice autonomia funzionale e occorrono probabilmente molte più risorse economiche di quelle preventivate.

I percorsi di alternanza, gli stage, l'avvio dell'apprendistato, ecc. richiedono personale qualificato a diversi livelli nella scuola (ad es., formazione di tutor, definizione di percorsi coerenti) e non si può contare solo sulla disponibilità dei docenti (non sempre facile da avere) e sull'improvvisazione di certi ruoli. Occorre una formazione specifica per i tutor di scuola, che deve avvenire attraverso la costruzione di un rapporto diretto con le aziende e il mondo produttivo: il docente tutor deve conoscere l'azienda e in generale il mondo del lavoro, i meccanismi della produzione. Inoltre, la formazione deve essere sostenuta economicamente e la competenza acquisita va riconosciuta formalmente come qualificazione professionale.

Interessante la possibilità di creare i poli tecnico-professionali: ma le Regioni (e gli EELL) sono in grado di fare una vera programmazione territoriale o rispondono a logiche localistiche nel disseminare scuole sul territorio?

6. E gli investimenti? I tagli?

Purtroppo, a fronte di apprezzabili intenzioni, il disegno di legge di stabilità per il 2015 ripercorre sentieri già battuti anticipando di fatto le scelte del governo e smentendo alcuni buoni propositi presenti nel documento. Vediamone alcuni aspetti.

Si stanziano fondi? Sì, l'art. 3 della legge di stabilità destina 1 miliardo di euro per il 2015 e 3 miliardi a partire dal 2016. Scopo prioritario? Piano straordinario di assunzioni di docenti e potenziamento dell'alternanza scuola-lavoro. Però, facendo due conti l'ammontare previsto nel 2015 non sarà sufficiente neanche per i docenti da assumere.

E i tagli? Molti, e anche in contraddizione con il documento. Ad esempio: se nel documento si vuole salvaguardare il fondo per il miglioramento dell'offerta formativa (MOF) nel ddl di stabilità è invece ridotto di 30 milioni di euro, a decorrere dall'esercizio 2015, il Fondo per la legge n. 440/1997, tagliandolo di circa il 25%. Ne consegue che la formazione obbligatoria dei docenti, grazie al pesante taglio dei fondi per la formazione in servizio, dovranno pagarsela di tasca propria. In compenso parte dei fondi sottratti alla 440 vengono dirottati all'Invalsi per il completamento del piano di assunzioni; in netto contrasto con l'affermazione, contenuta nel documento, che le risorse «non dovranno più essere dirottate su altri capitoli di spesa».

Ancora: dovranno rientrare in classe tutti gli attuali docenti con incarico di collaborazione col dirigente scolastico che sono attualmente in esonero o semiesonero. L'operazione è giustificata dall'introduzione dell'organico dell'autonomia (o funzionale), ma questo è ancora tutto da normare: nel frattempo come funzioneranno le scuole?

E poi: si tagliano definitivamente tutti i comandi presso le associazioni professionali di dirigenti e docenti e le associazioni di recupero dei tossicodipendenti: 150 posti in tutto, in netto contrasto con «la valorizzazione delle associazioni professionali dei docenti» proclamata dal documento, mentre non si toccano alcune migliaia tra docenti e ATA collocati presso altre amministrazioni statali ed enti, e che sono a carico del Miur.

Se poi aggiungiamo ai tagli imposti dalla legge di stabilità – che non sono comunque sufficienti a coprire il miliardo di euro necessario per le assunzioni in ruolo – il blocco dei contratti e il fermo degli scatti, non occorre fare tanti calcoli per capire che non ci troviamo di fronte a un investimento da parte dello Stato quanto piuttosto a un autofinanziamento imposto forzatamente al comparto stesso; mentre per gli anni successivi le risorse necessarie saranno garantite – e in sovrabbondanza – da quel 33% di docenti che non avranno gli “scatti di competenza”.

E le risorse private? Il documento illustra un pacchetto di proposte per investimenti differenziati nella scuola, offerto dal documento al settore privato e no-profit: **School Bonus, School Guarantee, crowdfunding** e altri strumenti di “**finanza buona**” (obbligazioni ad impatto sociale sul tipo dei cosiddetti **Social Impact Bonds**). Che la scuola debba essere un interesse di tutti e che meriti l'attenzione dei privati anche in termini di erogazione di finanziamenti è una posizione che condividiamo. Tuttavia, l'approccio da cui muovono le proposte ci pare inadeguato in quanto vede nel capitale privato, piccolo o grande che sia, quasi esclusivamente una fonte di approvvigionamento di risorse in cambio di sgravi fiscali. In questi termini sarebbe più opportuno chiedere il finanziamento alle Fondazioni bancarie, che per statuto hanno la necessità di elargire fondi. Si aggiunga poi che il clima economico del periodo che stiamo attraversando non è certamente favorevole ad un coinvolgimento dei privati cittadini: l'appello alla loro buona volontà è probabilmente destinato a cadere nel vuoto.

Siamo consapevoli che il cammino è ancora lungo, anzi siamo solo all'inizio; speriamo che il Parlamento e il Governo valutino con attenzione le proposte emerse in questi mesi e che le affermazioni sulla centralità della questione educativa si trasformino in rapidi ed efficaci interventi.