



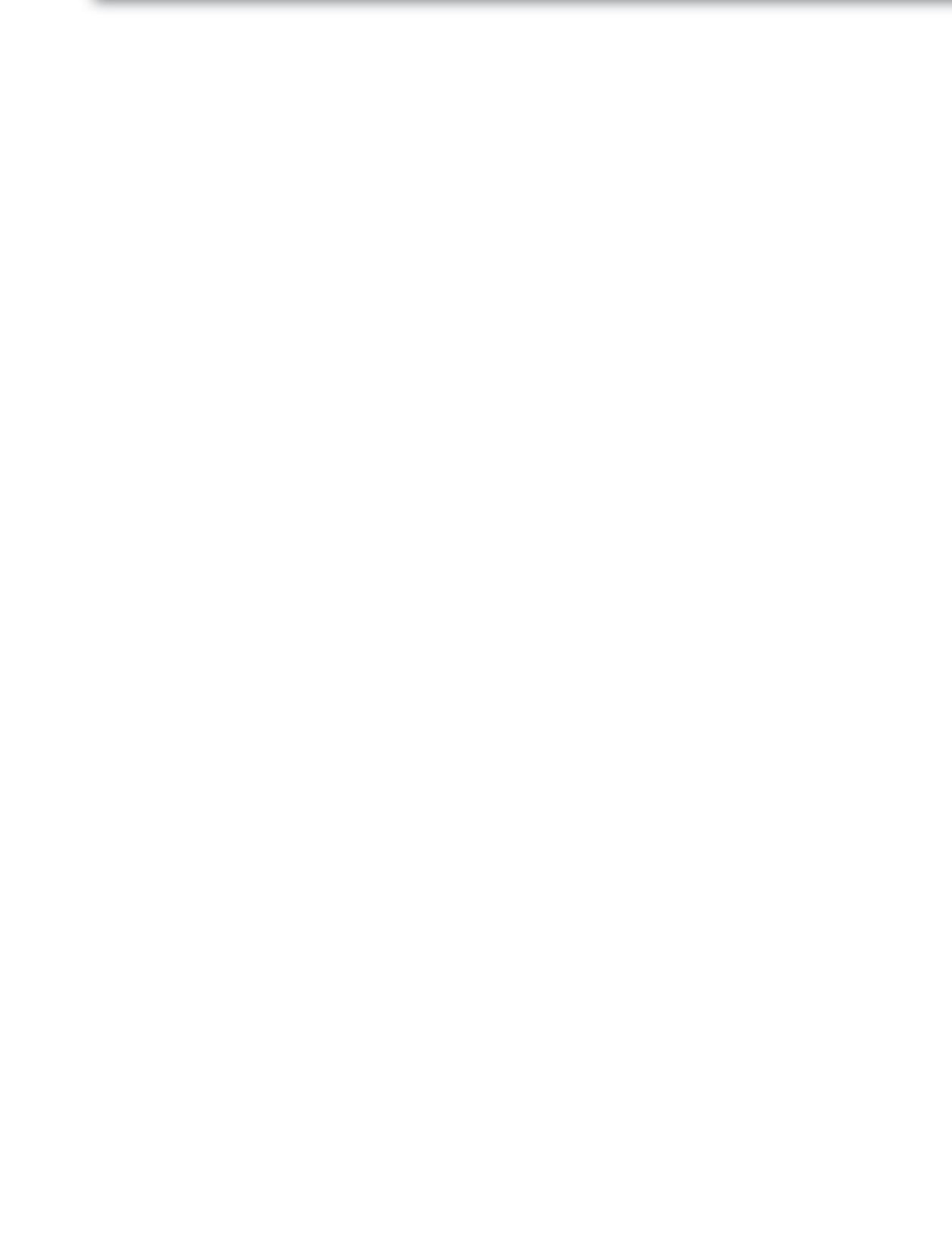
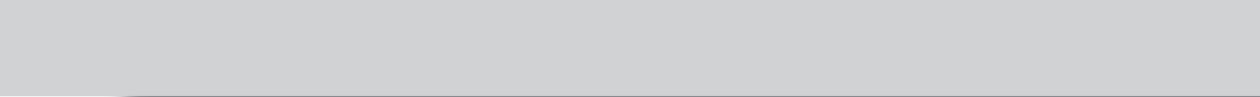
Quaderno n. 15
aprile 2019

Il coraggio di ripensare la scuola

Attilio Oliva
Antonino Petrolino

TREELLE

I Quaderni



Associazione TreeLLLe

Per una società dell'apprendimento permanente (Life Long Learning)

Profilo sintetico dell'Associazione

L'Associazione TreeLLLe - per una società dell'apprendimento permanente - ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell'education (educazione, istruzione, formazione) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. TreeLLLe è un "think tank" che, attraverso un'attività di ricerca, analisi e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale.

Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TreeLLLe si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi. In particolare si pone come "ponte" per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, distacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

TreeLLLe è una Associazione non profit, rigidamente apartitica e agovernativa. La peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno oggi bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche del presente. I *Soci Fondatori* sono garanti di questo impegno.

Il *presidente* è Attilio Oliva, promotore dell'iniziativa e coordinatore delle attività e delle ricerche. Il *Comitato Operativo* è composto da autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari. L'Associazione si avvale dei suggerimenti del Forum di esperti il cui *Chairman* è Antonino Petrolino e di *Eminent Advisor* (politici, direttori di quotidiani, rappresentanti di enti e istituzioni, nazionali e internazionali); tutti costoro non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte elaborate da TreeLLLe.

Gli elaborati sono generalmente firmati da TreeLLLe in quanto frutto del lavoro di "gruppi di progetto" con esperti nazionali ed internazionali coordinati dall'Associazione.

Le pubblicazioni di TreeLLLe

L'Associazione, attraverso il suo *Comitato Operativo*, si propone di affrontare ogni anno temi strategici di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si realizzano Seminari ad hoc (con pubblicazioni relative), si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

Per ogni tema strategico, l'attività dell'Associazione si articola in tre fasi:

- *elaborazione* dei Quaderni attraverso la costituzione di “gruppi di progetto” di esperti per ogni tema di ricerca e la raccolta di pareri dei membri del Forum e degli Eminent Advisor interessati;
- *diffusione* delle pubblicazioni mirata a informare decisori pubblici, partiti, forze sociali, istituzioni educative;
- *lobby trasparente* al fine di diffondere dati, informazioni e proposte presso i decisori pubblici a livello nazionale e regionale, i parlamentari, le forze politiche e sociali, le istituzioni educative.

Oltre ai Quaderni, l'Associazione pubblica altre collane: "Seminari", "Ricerche", "Questioni aperte".

Presentazione delle analisi e proposte, diffusione delle pubblicazioni

Le analisi e proposte delle varie pubblicazioni sono presentate sui media e discusse con autorità ed esperti in eventi pubblici. Le pubblicazioni sono comunicate sulla base di una mailing list di oltre diecimila persone. Possono anche essere scaricate dal sito dell'Associazione (www.treeille.org) nella sezione “Pubblicazioni” mentre nella sezione “Convegni” si trovano i programmi delle presentazioni dei singoli convegni con i relatori intervenuti, nonché la raccolta delle slides illustrate.

Enti sostenitori

Dalla sua costituzione ad oggi l'attività di TreeLLE è stata principalmente sostenuta dalla Compagnia di San Paolo di Torino e dalla sua Fondazione per la Scuola e dalla Fondazione CARIPLLO di Milano. Specifici progetti sono stati sostenuti dalle fondazioni Pietro Manodori di Reggio Emilia, Cassa di Risparmio in Bologna, Monte dei Paschi di Siena, Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, Fondazione Roma (e Fondazione Roma Terzo Settore), Fondazione Rocca, Fondazione Bracco e da Unicredit.

Questo Quaderno è stato realizzato grazie ai contributi della Fondazione Cariplo e della Fondazione Carilucca.

Chi fa parte dell'Associazione

Presidente
Attilio Oliva

Chairman del Forum
Antonino Petrolino

Comitato Operativo del Forum
Luigi Berlinguer, Carlo Callieri, Maria Grazia Colombo, Giuseppe Cosentino,
Giuseppe De Rita, Massimo Egidi, Domenico Fisichella, Attilio Oliva,
Angelo Panebianco, Antonino Petrolino.

Forum delle personalità e degli esperti
Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri, Federico Butera,
Carlo Callieri, Aldo Casali, Lorenzo Caselli, Elio Catania,
Alessandro Cavalli, Innocenzo Cipolletta, Carlo Dell'Aringa, Giuseppe De Rita,
Domenico Fisichella, Luciano Guerzoni, Mario Lodi,
Roberto Maragliano, Angelo Panebianco, Sergio Romano,
Domenico Siniscalco, Giuseppe Varchetta.

Eminent Advisor dell'Associazione
Tommaso Agasisti, Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Enzo Carra,
Ferruccio De Bortoli, Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Domenico Fisichella,
Silvio Fortuna, Franco Frattini, Stefania Fuscagni, Lia Ghisani, Lucio Guasti,
Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia, Gina Nieri,
Andrea Ranieri, Giorgio Rembado, Carlo Rossella, Fabio Roversi Monaco,
Marcello Sorgi, Piero Tosi, Giovanni Trainito, Giuseppe Valditara,
Benedetto Vertecchi, Vincenzo Zani.

Assemblea dei Soci fondatori e garanti
Fedele Confalonieri, Luigi Maramotti, Attilio Oliva,
Marco Tronchetti Provera, Gianfelice Rocca.
(Segretario Assemblea: Guido Alpa)

Collegio dei revisori
Giuseppe Lombardo (presidente), Vittorio Afferni, Michele Dassio

ASSOCIAZIONE TREEILLE
PER UNA SOCIETÀ
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO
VIA INTERIANO, 1
16124 GENOVA
TEL. + 39 010 582 221
FAX + 39 010 540 167
www.treelle.org
info@treelle.org

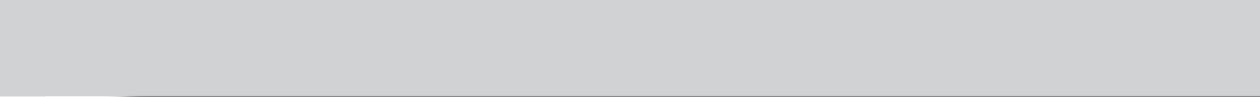
ISBN 9788894167665

PRIMA EDIZIONE: APRILE 2019
STAMPA: DITTA GIUSEPPE LANG SRL - GENOVA

Associazione TreeLLLe

Quaderno n. 15
aprile 2019

Il coraggio di ripensare la scuola



INDICE

RINGRAZIAMENTI	11
INTRODUZIONE E GUIDA ALLA LETTURA di Attilio Oliva	13
SINTESI DELLE PRINCIPALI PROPOSTE	21
PREMESSA IL RITARDO SOCIO-CULTURALE DEL NOSTRO PAESE: ALCUNI DATI	25
1. IL MANDATO SOCIALE DELLA SCUOLA: ALCUNI RISULTATI	31
2. UNA SCUOLA DA RIPENSARE CON LO STUDENTE COME FINE	39
3. LE MISSIONI DELLA SCUOLA NEL XXI SECOLO	45
4. RISORSE FINANZIARIE: MANCANO O SONO MALE UTILIZZATE?	55
5. RISORSE UMANE: UN PATRIMONIO NON VALORIZZATO	75
6. IL CURRICOLO: PIÙ PERSONALIZZAZIONE E PIÙ TEMPO	93
7. LE METODOLOGIE DIDATTICHE E GLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO	107
8. QUANTO TEMPO A SCUOLA?	123
9. L'AUTONOMIA SCOLASTICA E LA SUA GOVERNANCE	139
10. LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCUOLA	147
11. L'INNOVAZIONE: RESISTENZE ED OPPORTUNITÀ	159
12. PER UNA VISIONE SISTEMICA IN CUI TUTTO SI TIENE	169

APPENDICI

1. PER IL PLURALISMO DELL'OFFERTA: SCUOLE PUBBLICHE O SOLO STATALI?	177
2. A PROPOSITO DI MULTIMEDIALITÀ E TECNOLOGIE DIGITALI	181
ELENCO DELLE TABELLE E DELLE FIGURE	187
PUBBLICAZIONI DI TREEELLE	188

RINGRAZIAMENTI

Come di consueto, TreeLLLe intende anche quest'anno affrontare un tema rilevante per il mondo della scuola: anzi, forse con qualche presunzione, addirittura il suo assetto complessivo, per ridefinirne i connotati e le prospettive in una visione sistemica, in cui tutto si dovrebbe tenere.

Di qui la sfida e il titolo della pubblicazione *“Il coraggio di ripensare la scuola”*. Un invito al coraggio, che nel nostro caso è forse spericolatezza: quella che ci spinge ad affrontare un tema così complesso. Ma anche un richiamo al coraggio dei decisori pubblici, degli esperti e degli operatori del settore, affinché si impegnino a superare le resistenze dettate dall'abitudine: c'è bisogno di una scuola diversa per fronteggiare le sfide del XXI secolo. Ed il tempo stringe.

Treelle ha sempre avuto alcuni riferimenti metodologici costanti lungo i quasi vent'anni della sua attività: studiare le migliori esperienze internazionali; tenere conto dei dati e delle raccomandazioni dei più qualificati centri di ricerca europei (segnatamente l'OCSE e l'Eurostat), nonché delle opinioni dell'alta dirigenza del Miur; coinvolgere e coordinare i più qualificati esperti individuati in Europa e nel nostro paese sui diversi temi affrontati e infine, sulla base dei dati e delle evidenze empiriche disponibili, formulare e diffondere analisi e proposte che potessero risultare di qualche utilità per il miglioramento qualitativo del nostro sistema.

Le pubblicazioni di TreeLLLe si sono caratterizzate sempre come lavori di gruppo; in questa circostanza, considerata la natura globale del tema affrontato e per conferire una coerenza rafforzata all'insieme, abbiamo ritenuto di discostarci in parte dalla tradizione: riferimenti a dati e al panorama internazionale restano sullo sfondo, mentre su parecchi temi sono state riprese e citate molte analisi e proposte del passato, che ci sembra mantengano la loro attualità. Ma non mancano spunti e proposte originali, formulate per la prima volta in questa circostanza.

La responsabilità di queste ultime va attribuita solo ai due firmatari della pubblicazione: Attilio Oliva, fondatore e presidente di TreeLLLe e Antonino Petrolino (di recente nominato Chairman del Forum di TreeLLLe dall'assemblea dei soci fondatori). A lui si deve un particolare ringraziamento per il lavoro di riordino di tante discussioni e opinioni raccolte per questa pubblicazione e per la redazione finale del testo.

Si vuole però esprimere un ringraziamento a quanti hanno contribuito ad elaborare nel tempo le idee guida di TreeLLe, che in questo Quaderno si trovano raccolte in una sorta di sintesi globale ed in una proposta forte da cui discende il titolo.

Ci auguriamo che le forze politiche e i loro responsabili sappiano a loro volta trovare “il coraggio di ripensare la scuola” nell’interesse dei nostri giovani: quel coraggio che in più occasioni, in passato, avremmo voluto vedere in azione.

Un ringraziamento particolare va inoltre alla Fondazione Cariplo ed alla Fondazione CariLucca, senza il cui supporto questo Quaderno non sarebbe stato realizzato, ed alla LUISS, che ha ospitato il convegno di presentazione.

INTRODUZIONE E GUIDA ALLA LETTURA

di Attilio Oliva¹

Qualche domanda sul sistema scolastico italiano

Nella sua prima pubblicazione (Quaderno n. 1, “Scuola Italiana, scuola Europea” del 2002), TreeLLLe poneva una serie di interrogativi sul livello del capitale umano e sociale nel nostro Paese e sui riflessi che questa situazione poteva avere a medio termine sullo sviluppo del nostro paese e sugli equilibri della società civile. A distanza di quasi vent'anni, può essere interessante riprendere alcune di quelle domande per vedere se e quanto siano cambiate le cose:

- *Come si spiegano i men che mediocri risultati degli studenti italiani in tutte le indagini comparative internazionali? (vedi tabelle capitolo 1)*
- *È accettabile oggi, nel quadro della globalizzazione, una politica dell'istruzione/formazione che lascia indietro una parte tanto cospicua della popolazione?*
- *Si può continuare a mantenere un livello alto di sviluppo con il persistere di un livello comparativamente basso di istruzione/formazione della popolazione? Nel quadro della competizione globale, si può continuare ad essere ricchi ed ignoranti per più generazioni?*
- *Quali effetti può avere l'insufficiente livello di istruzione/formazione della popolazione adulta rispetto ad un esercizio responsabile dei diritti e dei doveri di cittadinanza, ad una partecipazione attiva e consapevole alle istituzioni democratiche e alla capacità di competere sul mercato del lavoro?*
- *È certamente vero che il mondo della scuola esprime insegnanti di straordinario valore, che famiglie e studenti ben riconoscono. È però necessario porsi una domanda chiave: dei circa 800mila insegnanti italiani, quale è la percentuale di professionisti ben preparati e motivati al loro difficile lavoro e quale è la percentuale di impiegati demotivati e con scarse ambizioni professionali?*
- *Come monitorare in modo sistematico e più oggettivo il sistema educativo e i suoi risultati? ad esempio, come monitorare gli apprendimenti degli studenti, l'efficacia delle singole scuole, le sperimentazioni e gli esiti di decisioni e provvedimenti politici?*

¹ Presidente Associazione TreeLLLe

Come vedremo nei capitoli successivi, queste domande non hanno perso nulla della loro attualità e potrebbero essere riproposte oggi, senza sostanziali differenze. Va riconosciuto che il nostro paese, a partire dagli anni Sessanta, ha compiuto rilevanti progressi: ma questo sviluppo non è stato ad oggi sufficiente per tenere il passo con altri paesi con cui siamo in diretta competizione. Eppure, non si può dire che i tentativi di riforma siano mancati: vanno citati almeno la legge 30/00 di Berlinguer, la legge 53/03 (legge Moratti) ed i suoi numerosi decreti attuativi; gli interventi dei ministri Fioroni e Gelmini (culminati nell'emanazione dei DPR 87, 88 e 89/10); la legge 107/15 del governo Renzi. E ci si limita solo agli interventi "maggiori": ma ve ne sono stati molti altri sulle più varie materie, senza che la situazione generale facesse registrare significativi miglioramenti nei risultati rilevati dalle più autorevoli indagini comparative internazionali (PISA, PIAAC, INES).

Qual è il male oscuro che affligge la nostra scuola? Abbiamo molti docenti, spendiamo più o meno quanto spendono la maggior parte dei principali paesi europei e molto più di altri (specialmente asiatici) che ottengono risultati migliori; abbiamo investito molto in tecnologie (vedi capitolo 4 – *Risorse finanziarie*). Eppure i risultati nei confronti internazionali rimangono sotto la media, il livello di abbandono degli studi è alto e troppi giovani sembrano aver perso persino la voglia di impegnarsi (capitolo 1 – *Mandato sociale della scuola: alcuni dati preoccupanti*).

Sembra a TreeLLLe che il tempo degli interventi settoriali, dei ritocchi su questo o quell'aspetto del sistema sia ormai esaurito. Con questo quaderno torniamo a interrogarci sul senso complessivo del *fare scuola oggi e a cercare di individuare i principali nodi che hanno impedito in tutti questi anni la concreta implementazione operativa di tanti tentativi di innovazione pur meritevolmente avviati*.

Sono ancora attuali le tradizionali *missioni* che la comunità affida alla sua scuola? Vanno rilette alla luce del mutato contesto e della mutata utenza (capitolo 3 – *Le Missioni della scuola nel XXI secolo*)? In quali direzioni, con quali contenuti, quali metodologie? A nessuno sfugge che la scuola oggi subisce la concorrenza di altre fonti formative che sono potenti emittenti di informazione e modelli di vita, spesso anche conflittuali con quelli educativi. Così oggi gli studenti si formano anche, e molto, fuori dalla scuola. È allora sufficiente il tempo che con la scuola destiniamo alla formazione dei giovani? E, soprattutto, è tempo speso bene? O non occorre pensare ad un tempo diverso, meno carico di nozioni, ma più disteso e più nutrito di attività formative della persona e del cittadino, oltre che del futuro lavoratore (capitolo 8 – *Quanto tempo a scuola*)?

E se oggi la missione della scuola non può essere solo quella di istruire ma anche quella di educare, può essere tutto ciò delegato solo alla scuola, nella sostanziale indifferenza del resto della società?

È questo il motivo per cui, a distanza di tanti anni dal suo primo lavoro di riflessione, TreeLLLe intende con questo Quaderno ritornare sui temi di fondo della scuola: il *successo formativo di tutti e di ciascuno, l'educazione a vivere con gli altri, l'educazione alla libertà (ai diritti e ai doveri) e al rispetto delle regole, una formazione al lavoro (sia intellettuale che operativo) all'altezza del XXI secolo*. Occorre avere il coraggio di *ripensare la scuola, da un lato sciogliendo i nodi principali che ne bloccano l'innovazione, dall'altro ripensandola nel suo insieme in una visione di sistema*. Da questa esigenza, il titolo che abbiamo scelto di dare alla ricerca.

Un certo radicalismo è necessario

TreeLLLe è consapevole che, nel momento in cui presenta questa ricerca, le sue tesi susciteranno perplessità o contrarietà in quanti le riterranno troppo nette e radicali e raccomanderebbero un approccio più morbido e graduale.

Quel che è certo è che nella nostra scuola, travolta, dagli anni Sessanta in poi, da una crescente ondata umana, (oggi circa 8 milioni di studenti, di cui poco meno del 10% stranieri), sono evidentemente entrate in crisi l'organizzazione e le pratiche didattiche ereditate dalla tradizione. Ma finora non si è avuto il coraggio di ripensarne la natura, di aggiornare le sue missioni e di modificare le modalità del suo funzionamento, la sua organizzazione.

I temi fondamentali del quaderno, quelli intorno a cui tutto il resto ruota, sono tre: il primo è che una scuola "per tutti" non può più limitarsi a istruire, ma deve fare proprio e pienamente anche l'obiettivo di "educare a vivere con gli altri". Il secondo è ridurre, o eliminare del tutto, gli attuali elevati livelli di abbandoni e dispersione scolastica. Il terzo è realizzare una scuola che abbia al centro il benessere e il successo formativo degli studenti.

Il primo tema è trattato in questo Quaderno al capitolo 3 (*le Missioni*) e, più ampiamente, in un precedente Quaderno, intitolato "*Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo*" (2016). Scrivevamo allora che con una scuola "per tutti" si è andati incontro una vera e propria mutazione (non solo dimensionale) dei suoi connotati, che l'ha esposta alla maggiore influenza della società, delle sue stratificazioni e contraddizioni. Non si può non prendere atto che gli studenti oggi si formano anche, e molto, fuori dalla scuola. Di qui l'importanza di una scuola che si faccia carico di "dare ragione, sempre con spirito critico, dei valori di base della nostra civiltà e delle buone regole di comportamento per rispettare i diritti di ciascuno e praticare una cittadinanza attiva... E per quanto riguarda lo spirito critico, di fronte a un flusso crescente di informazioni ed immagini che li investe, bisognerà educare i giovani a separare la verità dalla finzione, a distinguere tra fatti e opinioni, insomma a non dipendere dalla magia delle parole: purtroppo abbiamo evidenza continua che una popolazione sprovvista di cul-

tura e di spirito critico è in pericolo, perché soggetta a facili manipolazioni e ad una sudditanza perenne”.

E ancora, “quand’anche la scuola riuscisse nella missione impossibile della neutralità educativa, quello spazio, che non accetta di restare vuoto, sarebbe riempito da altre agenzie formative, incluse quelle che sono state definite “agenzie pirata”, potenti emittenti di informazioni e modelli di vita spesso alternativi, se non conflittuali, con quelli della cultura e tradizione scolastica.” Agenzie “pirata” oggettivamente prive di responsabilità educative e per lo più disinteressate alle conseguenze sui giovani: da tanta tv, a Internet, ai *social network*, all’industria dell’intrattenimento, del tempo libero.

Il secondo tema chiave di questo quaderno è *abbattere drasticamente gli attuali livelli di abbandoni precoci e di dispersione scolastica* (qui trattati nel capitolo 6 – *Il curriculum: più personalizzazione*): cioè quelle percentuali, indegne di un paese progredito, di giovani che lasciano un sistema formativo senza alcuna certificazione delle proprie competenze e senza gli strumenti minimi per inserirsi nella vita adulta. Non può sfuggire a nessuno che ogni abbandono precoce segna per tutta la vita. Ogni studente che la scuola perde per strada non è non è altro che una sconfitta della scuola e della società. Questo è a nostro avviso un impegno che i decisori politici devono assumere per i prossimi anni, un impegno reso ancora più categorico da una aggravante sociale ben nota: la scuola non perde studenti in modo casuale, perde prima di tutto e soprattutto coloro che la società le affida già in partenza come più deboli. Al dato quantitativo, già di per sé abnorme, si aggiunge quello etico-politico: invece di funzionare come compensatrice dei dislivelli iniziali, la scuola li certifica e li amplifica. Di fronte a questa situazione di fatto, non si può non essere radicali e pretendere che la scuola recuperi la sua funzione di fattore unificante della società civile. I forti troveranno sempre la propria strada: sono i deboli che hanno bisogno di interventi tanto più radicali quanto più forte è la loro emarginazione attuale.

Treille è convinta che questa inefficacia nel funzionamento della scuola tragga origine da un errore di prospettiva: la convinzione che, fornendo a ciascuno le stesse opportunità e gli stessi insegnamenti, si favorisca l’uguaglianza degli esiti. Non è così e dovremmo averlo imparato: da Don Milani e dai sessant’anni di fallimenti registrati da quando la scuola si è aperta a tutti. È inutile pensare di rendere uguali gli individui somministrando a tutti gli stessi rimedi: ci saranno sempre soggetti più forti e soggetti più deboli. Il massimo di equità possibile a livello di formazione scolastica consiste nel portare ciascuno al massimo sviluppo delle sue potenzialità individuali possibili nel contesto dato: e questo lo consideriamo un vero “successo formativo”.

Il che richiede, tra l’altro, che la scuola possa cominciare il suo lavoro di recupero e di compensazione il più presto possibile, fin dai tre anni di età (scuola dell’infanzia) e cioè prima che le disuguaglianze sociali e familiari abbiano avuto il tempo di segnare troppo a fondo le persone. E richiede ancora che i singoli non siano lasciati liberi di

farsi del male nei momenti cruciali del percorso, quando non hanno ancora la forza e la lucidità di visione per scegliere correttamente l'indirizzo delle scuole secondarie. La libertà dell'individuo è un punto di arrivo di un percorso di formazione: non è un dato di partenza che si possa dare per scontato.

Il **terzo tema** chiave è quello di realizzare una scuola a tempo lungo (qui nel capitolo 8 – *Quanto tempo a scuola*) e che abbia al centro il benessere e il successo formativo degli studenti, cioè lo sviluppo di tutto il loro potenziale nel contesto dato (qui nel capitolo 2 – *Gli studenti come fine*). Questa scuola non dovrebbe mai distruggere la loro autostima (bocciature). L'obiettivo è sviluppare individualità autonome e mature (i ragazzi non sono proprietà né delle famiglie né dello stato). Il modello dovrebbe essere una scuola come luogo autorevole (non autoritario), come istituzione amica e coinvolgente (oggi motiva poco all'apprendimento e la campanella di fine lezioni è spesso una liberazione). Una scuola mirata sui ritmi psicofisici dei giovani e non sulle convenienze del personale scolastico (orari, vacanze etc.). Una scuola come luogo di istruzione e educazione attraverso lezioni, ma anche "attività" differenziate che si sviluppano lungo tutta la giornata. Una scuola pensata in funzione dei bisogni e degli interessi dei giovani, con momenti di studio e impegno assistiti da insegnanti, alternati ad altri momenti di protagonismo creativo (teatro, musica, arti, volontariato, dibattiti) e di gioco / sport guidati da co-educatori o autogestiti. Una scuola che, attraverso una intensa interazione, oggi inesistente, fra adulti educatori e allievi e fra gli stessi allievi, faciliti il saper comunicare, il saper collaborare e soprattutto quella *alfabetizzazione emotiva* (controllare i propri impulsi, saper ascoltare, sapersi mettere al posto dell'altro, ecc.) senza la quale i giovani dovranno affrontare gravi problemi nella scuola, nel lavoro e nella vita (capitolo 7 – *Metodologie didattiche*). Insomma, facilitando anche la vita dei genitori, togliere i ragazzi dalla strada, da troppa tv, dalle insidie di un internet male utilizzato e dall'ossessione dei videogiochi.

È evidente che per affrontare i tre temi chiavi sopra indicati sarà necessaria una scuola diversa dall'attuale: nei prossimi capitoli si svilupperanno tutte le proposte di TreeLLLe in proposito.

Per migliorare la scuola è bene comprendere i suoi limiti e non lasciarla sola

La scuola è di tutti e per questo non può essere lasciata sola. Alla scuola serve un sostegno da parte della società: una sorta di grande patto di corresponsabilità che impegni tutti gli attori sociali. Famiglie, autorità pubbliche, forze e organizzazioni sociali, partiti, imprenditori, scienziati e segnatamente il sistema dei media (per l'influenza che ha sui decisori politici), ognuno per il suo specifico dovrebbero stimolare e supportare i decisori pubblici quando trovas-

sero il modo di concordare un progetto di coraggiosa e innovativa riorganizzazione del sistema scolastico per adeguarlo alle sfide attuali. E il Parlamento dovrebbe sempre avere presente che se l'educazione è costosa, l'ignoranza lo è ancora di più.

È però necessaria una presa d'atto preliminare: la scuola da sola non può cambiare il mondo. Per molto tempo le è stata delegata la gestione di problemi che hanno natura e radici sociali: dall'handicap, allo svantaggio socio economico, dalla crisi delle famiglie, a quella dei valori. La scuola è parte della società e non può chiamarsi fuori dai suoi problemi: ma non è il luogo per la soluzione di quei problemi. Il suo compito deve essere delimitato con realismo: la scuola è luogo per istruire ed educare, non per risolvere il problema del Mezzogiorno o per la terapia dell'handicap o per offrire compensazioni alle disuguaglianze sociali. La povertà, il disagio, l'emarginazione si combattono altrove, con strumenti appropriati: illudersi di scaricarli sulla scuola è un modo per ritrovarseli davanti al termine del percorso.

Valorizzare il personale meritevole, quello che fa la differenza tra scuola e scuola (vedi capitolo 5)

Per questo aspetto, che è decisivo, le organizzazioni sindacali dovrebbero smettere di perseguire l'obiettivo del massimo impiego ad ogni costo e superare la cultura egualitarista degli attuali contratti di lavoro per legittimare da un lato la indispensabile funzione di una leadership distribuita tra dirigente e *middle management* e dall'altro la valutazione per premiare e valorizzare il personale meritevole (e nei casi più gravi per allontanare quello dannoso per gli studenti che a scuola hanno una sola *chance*).

Se è bene tutelare la libertà di insegnamento come valore costituzionale, a garanzia di una scuola che non faccia propaganda e educhi criticamente, non è bene che questa libertà sia usata per tutelare l'individualismo pedagogico, rifiutare il lavoro collegiale ed evitare controlli e verifiche sulla professionalità dei singoli.

La scuola appartiene a tutti e non deve essere terreno di lotta politica

Non dovrebbe essere necessario spendere parole per dimostrarlo. Eppure, ogni volta che si parla di scuola o di riforme scolastiche, le tesi in campo si polarizzano secondo gli schieramenti e secondo i ruoli in quel momento rivestiti: chi è all'opposizione deve comunque paralizzare l'azione di chi è al governo; chi arriva al governo si preoccupa come prima cosa di fare piazza pulita delle norme che ha ricevuto in eredità da chi lo ha preceduto e di ricominciare da capo. Spesso, senza neppure metterle alla prova per vedere se funzionano: ma solo per principio, per contrapporsi e per lasciare *il proprio segno*, come se la scuola fosse una città vinta dopo lungo assedio, di cui non lasciare pietra su pietra.

Neppure è possibile continuare ad occuparsi di scuola solo per quanto riguarda il personale, docente e non, che vi lavora. Il continuo discutere di riforme ha mandato a re-

gime solo due interventi maggiori sugli ordinamenti in settant'anni (nel 1962 e nel 2010); ha prodotto invece decine di misure, dette solo a parole straordinarie, ma in realtà abituali, finalizzate ad assunzioni fuori concorso, con sanatorie più o meno mascherate. Forse queste tattiche portano voti nel breve periodo: ma sono deleterie per l'immagine della scuola e per la sua qualità. Uno dei punti su cui la politica dovrebbe mettersi d'accordo, senza distinzione di parti, è che la stagione delle sanatorie è finita, per sempre e per tutti.

È noto che i decisori politici rischiano molto ogni volta che affrontano il tema delle riforme scolastiche, dati i numeri in gioco e l'esistenza di intrecci inestricabili di interessi consolidati che rendono qualunque scelta controversa e, alla fine, impopolare. Proprio questo ci ha portati, alla fine, in una situazione critica, da cui occorre trovare il coraggio di uscire.

L'unica soluzione praticabile, a noi sembra, è quella di affrontare la questione non in ordine sparso (il che consente all'opposizione di turno di mobilitare contro chi governa tutti coloro che sono interessati alla conservazione dell'esistente), ma in un clima di unità nazionale, in cui tutte le forze politiche condividano la paternità e la responsabilità delle scelte.

Le idee e le proposte contenute in questo Quaderno si muovono all'interno di una corrente di pensiero largamente diffusa a livello internazionale ed anche messa in pratica in diversi paesi, inclusi quelli che ottengono i migliori risultati e, per questa ragione, ci auguriamo che possano essere prese in considerazione dalle forze politiche più avvertite ed innovative.

Come tutte le scelte che investono questioni di fondo, il modello proposto, una volta adottato, andrebbe mantenuto fermo per un tempo sufficientemente lungo a sperimentarne gli esiti, senza cedere alla tentazione di continue riscritture.

SINTESI DELLE PRINCIPALI PROPOSTE

1. Attualizzazione delle missioni storiche della scuola per adeguarle ai tempi (capitolo 3)

Le “nuove missioni” che TreeLLLe indica per la scuola del XXI secolo sono: promuovere il benessere degli studenti e non distruggere mai la loro autostima; non solo istruirli, ma educarli a vivere con gli altri; formarli in vista di una cittadinanza globale; strutturarsi in vista del successo formativo di tutti e di ciascuno.

2. Lo studente come fine (capitolo 2)

Assumere lo studente come fine della scuola significa curarsi del suo benessere e della sua autostima e soprattutto sviluppare al massimo le sue potenzialità in ciascuno dei tre ambiti assunti come “missioni”: l'educazione come persona, come cittadino e come futuro lavoratore.

3. Inizio della scuola a tre anni (capitolo 6)

La proposta di rendere obbligatoria la frequenza per tutti a partire dalla scuola dell'infanzia mira a rimuovere tempestivamente gli eventuali condizionamenti sociali negativi in una fase in cui prendono forma gli aspetti emozionali e cognitivi dell'individuo, a cominciare dal linguaggio, ed i suoi criteri di giudizio (giusto, bello, vero). Ha il fine di realizzare per quanto possibile una parità di condizioni di partenza, al netto di fattori socio-economici estranei alle potenzialità del singolo.

4. Obiettivo del successo formativo come realizzazione delle potenzialità individuali

TreeLLLe ritiene possibile e doveroso l'obiettivo del successo formativo di ciascun alunno, inteso non come l'impossibile acquisizione di pari conoscenze e competenze per tutti, ma come il massimo sviluppo possibile delle potenzialità personali e cognitive del singolo, a prescindere dal suo contesto familiare e sociale.

5. Tempo scuola di otto ore, obbligatorio dai 3 ai 14 anni, non differenziato, certificato (capitoli 6 e 8)

TreeLLLe propone un tempo scuola lungo, di otto ore al giorno più la mensa, per tutto il primo ciclo, con un curriculum comune, arricchito di opzioni negli ultimi due anni. Le “attività” pomeridiane (non lezioni) saranno essenzialmente mirate a sviluppare la dimensione sociale e civile degli alunni e di educazione alla cittadinanza: arti, sport, attività sociali. Tali attività saranno affidate a co-educatori, selezionati ed assunti dalla scuola.

6. Orientamento vincolante fatto dalla scuola in uscita dalla scuola media (capitolo 6)

Al termine della scuola secondaria di primo grado, l'orientamento agli studi successivi sarà deciso dalla scuola, in collaborazione con psicologi e consulenti del lavoro e sentita la famiglia. Una volta espressa, l'indicazione orientativa sarà vincolante. Sarà prevista una possibile revisione di seconda istanza.

7. Tempo scuola di otto ore (da 14 a 19 anni), non obbligatorio, ma incentivato, nettamente differenziato e certificato (capitoli 6 e 8)

Nella scuola secondaria superiore il tempo scuola lungo, fino alle 17, sarà incentivato, ma non obbligatorio: le "attività" saranno di potenziamento, di formazione personale e sociale, di volontariato, artistiche e sportive. Le competenze acquisite saranno certificate.

8. Percorsi formativi unitari fino alla scuola media, fortemente differenziati nella superiore (capitolo 6)

I percorsi formativi della scuola secondaria superiore saranno fortemente differenziati fra licei, tecnici e professionali, ma con una misura crescente di opzioni curricolari, che consentiranno di curare i profili di uscita secondo gli interessi e le potenzialità dei singoli e di indirizzare verso specifici percorsi terziari. La certificazione finale sarà analitica (per materie) e comprenderà le competenze acquisite.

9. Per gli istituti professionali: modello olandese, in cui si gestiscono le differenze tramite i livelli (capitolo 6)

Ciascun indirizzo dell'istruzione professionale sarà articolato in quattro livelli, graduati secondo la prevalenza di insegnamenti teorici o di attività di apprendimento esperienziale. In ogni livello saranno possibili opzioni individuali. I due livelli superiori daranno accesso agli ITS. Sarà previsto anche un percorso di uscita senza diploma, basato sull'apprendimento pratico di una competenza lavorativa. Sarà possibile in ogni momento il passaggio fra i livelli, previo bilancio di competenze.

10. Nuovi organi di governo per la scuola autonoma + rappresentanza scuole autonome (capitolo 9)

Il Collegio Docenti lavorerà solo per articolazioni funzionali e non potrà assumere decisioni di natura gestionale o che comportino ricadute sull'orario o la retribuzione dei suoi membri. Il Consiglio di Istituto, con funzione di indirizzo e controllo, avrà un massimo di nove membri, di cui due terzi per l'utenza e uno o più rappresentanti del territorio. Il dirigente partecipa

alle riunioni senza diritto di voto: mantiene il potere di indirizzo relativamente al PTOF ed il potere esclusivo di gestione ed amministrazione per tutto il resto. Le scuole autonome avranno un proprio organismo di rappresentanza istituzionale per i rapporti con gli Enti.

11. Formazione iniziale dei docenti tramite percorsi universitari specificamente dedicati (capitolo 5)

L'accesso all'insegnamento avverrà tramite specifici percorsi universitari quinquennali dedicati. Il piano di studi dovrà integrare competenze in: a) una o più discipline, b) scienze dell'educazione connesse e tirocinio in aula, c) "social and emotional skills", formazione alla cittadinanza. L'accesso a tali percorsi universitari sarà a numero programmato, mediante esami; la laurea sarà abilitante e titolo esclusivo per l'assunzione da parte delle scuole.

12. Metodologie didattiche attive e interattive e ambienti di apprendimento funzionali (capitolo 7)

Le raccomandate metodologie didattiche attive e interattive: l'alunno sarà sollecitato a mettersi in gioco ed a discutere senza timore di sbagliare (pedagogia della controversia); a motivare la propria risposta piuttosto che a fornire una formula corretta; sarà impegnato in compiti di realtà quando possibile; sarà valutato con prove oggettive (test) alternate a prove di sintesi (temi, relazioni).

13. Ispettori e visite nelle scuole (capitolo 10)

Sarà costituita una Direzione Generale dell'Ispettorato, che assicuri visite nelle scuole una volta in media ogni 4 anni, per assicurarne nel tempo la qualità.

14. Valutazione, incentivi e carriera per gli insegnanti (capitolo 10)

Un nucleo composto dal dirigente più due docenti valuterà, all'interno di ciascuna scuola e nei limiti del 30%, gli insegnanti meritevoli; alla valutazione potrà conseguire un bonus; solo ai meritevoli potranno essere conferiti incarichi di middle management e parte dello sviluppo economico.

15. Chiamata diretta dei docenti da parte delle scuole (capitolo 5) + reclutamento dirigenti

Tutti i supplenti ed i futuri insegnanti di ruolo, una volta formati secondo il modello della proposta 11, saranno chiamati dalle scuole, mediante esame del loro curriculum e delle competenze comprovate, più un eventuale colloquio. Ad operare la selezione sarà una commissione interna, composta dal dirigente e da due docenti qualificati (già valutati quali meritevoli, dell'area disciplinare, ecc.), che terrà conto della congruenza del profilo dell'aspirante e dei

suoi orientamenti metodologici con gli obiettivi del PTOF. Per qualificare l'accesso ai concorsi per dirigenti, sarà necessario aver svolto funzioni di middle management per almeno tre anni.

16. Profonda revisione del sistema delle supplenze che alimentano il precariato (capitolo 5)

Le assenze brevi dei docenti dovranno essere coperte dalle scuole senza conferimento di supplenze esterne. Quelle lunghe saranno conferite mediante chiamata diretta di docenti in possesso dei requisiti (vedi proposta 11) e non daranno luogo a punteggi di alcun tipo, né all'inserimento in graduatorie utili per l'assunzione in ruolo. Ai ruoli si accede solo attraverso il percorso dedicato ed integrato di formazione specialistica (vedi proposte 11 e 14).

17. Dove realizzare risparmi e recuperare risorse da investire nel modello (capitolo 4)

Le risorse necessarie per realizzare la riforma proposta potranno essere attinte, almeno in parte, ad economie di sistema, da realizzarsi, fra l'altro, mediante la revisione delle attuali norme in materia di sostegno e degli organici di potenziamento e la riduzione del percorso di studi di base dai tredici attuali a dodici anni. Sarebbe utile una "spending review" da condurre con la collaborazione dei dirigenti scolastici, che aiuti ad individuare tutte le aree di spreco.

18. Un'area di sperimentazione (da finanziare) per l'avvio del modello (capitolo 12)

Qualora si ritenesse di avviare il modello su scala ridotta a fini sperimentali, l'area delle scuole coinvolte dovrebbe comunque essere significativa (non meno di 200 scuole, scelte fra quelle disponibili, se possibile in proporzioni tali da costituire un campione stratificato significativo dell'insieme). Del campione dovrebbero far parte anche scuole paritarie. A tutte le scuole partecipanti andrebbe assicurato un finanziamento capitarario per lo svolgimento delle attività formative pomeridiane.

Il peso del ritardo socio-culturale del nostro paese: alcuni dati

Il livello di capitale umano e di capitale sociale di una popolazione (qui di seguito stimati da alcuni indicatori) rappresentano una misura approssimativa del livello di maturità civile dei cittadini e della professionalità della forza lavoro. Sono quindi fattori decisivi per la qualità della vita dei singoli, per la solidità delle istituzioni democratiche e per il rendimento economico di un paese.

La povertà di capitale umano e sociale insidia le nostre democrazie almeno tanto quanto le disuguaglianze economiche. Sembra infatti difficile aspirare a una equa distribuzione del lavoro e della ricchezza senza una più equa distribuzione della conoscenza e delle competenze.

In tempi di progressiva globalizzazione, si confrontano mercati e modelli culturali ed è in corso una redistribuzione internazionale del lavoro, della ricchezza e dei saperi.

Allora, prima di addentrarci in analisi e proposte che riguardino più da vicino la scuola italiana e le sue possibilità di miglioramento, è bene avere chiaro il contesto internazionale in cui ci si trova ad operare e in particolare il nostro posizionamento “in termini di competenze umane e sociali.”

I dati di seguito rappresentati ne forniscono un’indicazione di massima. Emerge una pesante eredità del nostro passato, un ritardo socio-culturale rispetto ai paesi più avanzati che pesa tuttora sulla nostra popolazione e ne ipoteca lo sviluppo futuro.

I costi sociali dei bassi livelli di capitale umano e di capitale sociale non sono facili da stimare. Tuttavia, le ricerche e i dati di alcuni paesi suggeriscono che i costi per gli individui e le società sono molto significativi. Schematizzando, si tratta di:

- a) costi individuali (esclusione sociale, precarietà, insicurezza, mancanza di autonomia, condizione di sudditanza, etc.);
- b) costi sociali (criminalità, spesa per la salute, democrazia poco partecipata, etc.);
- c) costi economici (bassa produttività, basso livello di sviluppo, scarsa innovazione, etc.).

Per l’Italia, che ha anche scarse risorse naturali, è allora imperativo puntare sulla crescita del capitale umano e del capitale sociale. Solo più collaborazione fra individui e forze sociali, più istruzione e più professionalità possono migliorare la qualità della vita di ognuno e assicurare uno sviluppo sostenibile, aumentando il valore aggiunto a merci e servizi. Queste sono le condizioni minime perché l’Italia si possa ritagliare uno spazio di competitività per assicurare ai cittadini più elevati livelli di sicurezza, prosperità, occupazione, autonomia e libertà.

Va riconosciuto che in campo educativo il nostro paese, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, ha compiuto rilevanti progressi, ma questo sviluppo non è stato fino ad oggi sufficiente per tenere il passo con i progressi di altri paesi con cui siamo in diretta competizione: infatti il successo dipende non tanto dal progresso che ogni paese fa rispetto alla sua storia, ma soprattutto dal confronto tra la propria *performance* e quella degli altri paesi.

Il capitale umano: alcuni indicatori

La storica arretratezza del capitale umano, sia in termini di “titoli di studio” che di “competenze funzionali” effettivamente possedute, come risulta da tutte le indagini internazionali che mettono a confronto i dati disponibili è forse la più grande emergenza del nostro paese, al di là di quella (di cui si parla però molto di più) dei conti pubblici:

- a) Il livello di istruzione della popolazione adulta (25/64 anni) in base ai **titoli di studio** è tuttora tra i più bassi dell’Unione Europea.

Tabella 1

**Il capitale umano in base ai titoli di studio (2010)
Popolazione 25-64 anni in alcuni dei paesi OCSE**

	Titolo di studio - livello di istruzione			
	Inferiore alla secondaria superiore	Secondaria superiore o post secondaria non terziaria	Terziario/ Dottorato	Tutti i livelli di istruzione
Francia	22	43	35	100
Germania	13	58	29	100
Italia	39	42	19	100
Regno Unito*	35	19	46	100
Stati Uniti	10	44	46	100
EU22 media	20	46	34	100

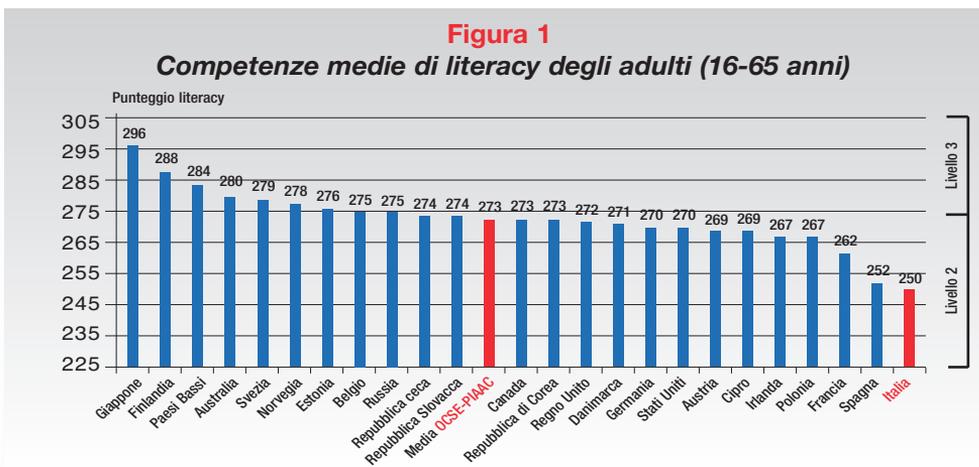
*Compreso il 17% di popolazione che ha completato programmi di secondaria superiore intermedi.

Fonte OCSE · Education at a Glance 2018

- b) Ancora più grave è la situazione dal punto di vista delle *competenze funzionali*, cioè della capacità di tradurre in azioni efficaci quel che si è appreso:

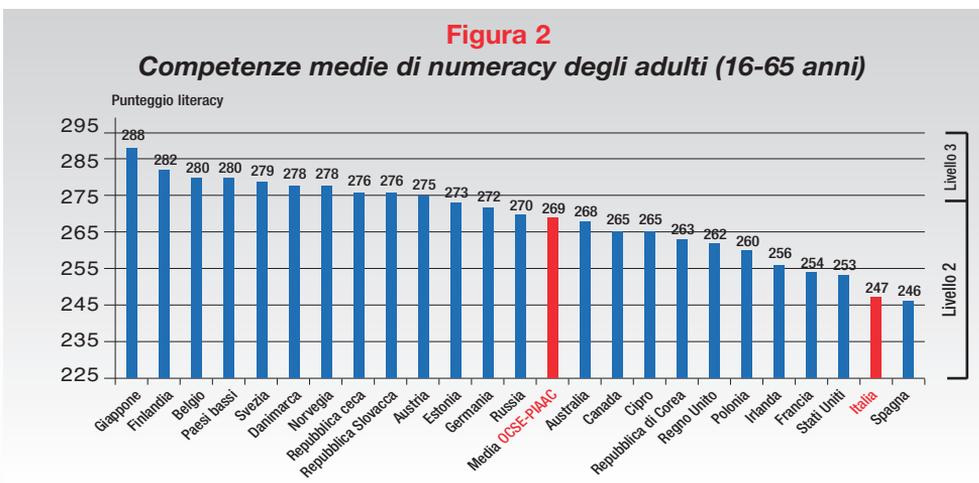
A dircelo è un'altra indagine internazionale, sempre coordinata dall'OCSE e denominata PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competences*). Il suo obiettivo è quello di misurare e mettere a confronto le competenze in *literacy* e *numeracy* della popolazione adulta (16-65 anni).

La tabella che segue mostra la situazione per quanto riguarda la *literacy*:



FONTE: elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC (2012)

Simile, anzi lievemente peggiore, anche la situazione per quanto riguarda la *numeracy*.



FONTE: elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC (2012)

L'OCSE, che raggruppa tutti i risultati in cinque livelli, considera il livello 3 come quello minimo richiesto per fronteggiare le richieste del mondo d'oggi. Nel nostro paese, circa il 30% della popolazione (16-64 anni) vive in condizione di sostanziale analfabetismo funzionale (livello 1 o inferiore), contro il 15% dei paesi avanzati UE. Il livello intermedio (40% contro 20% UE) ha competenze fragili e limitate (livello 2). Solo il 30% della nostra popolazione, contro il 65% UE, può vantare livelli adeguati o elevati.

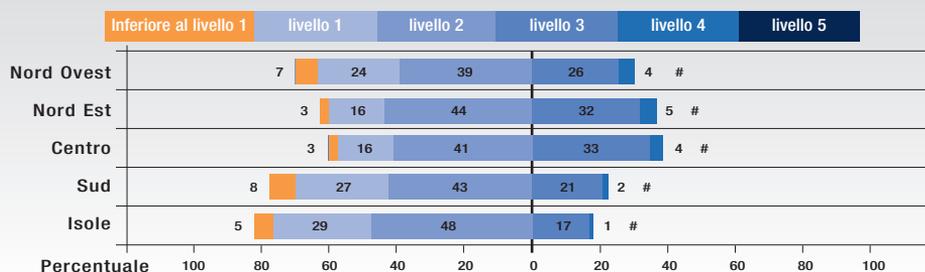
Tabella 2
Livelli di competenze funzionali degli adulti (16-65 anni)

Livelli di competenze funzionali degli adulti	Italia	UE
Analfabetismo funzionale (livello 1 e inferiore)	30	15
Competenze fragili e limitate (livello 2)	40	20
Competenze adeguate o elevate (livelli 3 e superiori)	30	65
	100	100

Elaborazione su dati OCSE-PIAAC (2012)

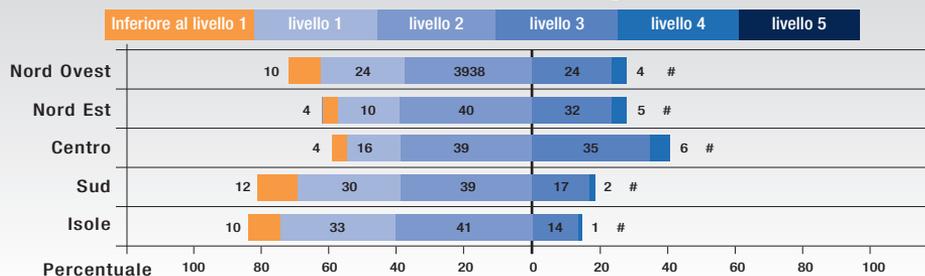
Sui nostri valori medi incide pesantemente l'arretratezza di alcune regioni del nostro Sud, come si vede dalle tabelle seguenti, che illustrano la distribuzione per macro-regioni:

Figura 3
Distribuzione territoriale della popolazione adulta italiana nei vari livelli di literacy



FONTE: elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC (2012)

Figura 4
Distribuzione territoriale della popolazione adulta italiana nei vari livelli di numeracy



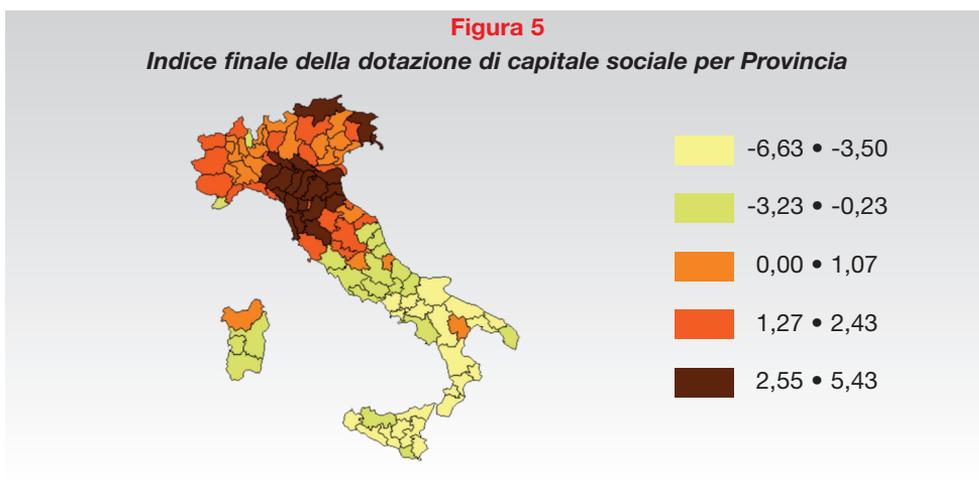
FONTE: elaborazione ISFOL su dati OCSE-PIAAC (2012)

Contrariamente al solito, qui è il Centro (e non il Nord) che presenta la situazione meno critica: ma il Sud e le Isole hanno oltre quattro adulti su cinque sotto la soglia minima auspicabile per quanto riguarda la capacità di leggere il mondo esterno e di orientarsi in esso.

Questo basso livello di istruzione degli adulti pesa come un macigno sulle nuove generazioni. La ultra-comprovata stretta correlazione tra qualità culturale dell'ambiente familiare e l'andamento scolastico dei giovani dice quanto negativamente influisce sugli apprendimenti scolastici dei giovani e evidenzia quanto è difficile per la scuola recuperare gli svantaggi che derivano da questi contesti famigliari e ambientali culturalmente poveri².

Il capitale sociale: alcuni indicatori

Il concetto di capitale umano è stato introdotto dagli economisti. I sociologi hanno introdotto quello di capitale sociale, più astratto del precedente. Si tratta di un bene collettivo basato sui livelli di fiducia interpersonale e sulla disponibilità a cooperare tra le persone; è segnalato dall'impegno civico e dall'intensità della diffusione di associazioni ricreative, sportive e culturali, cioè dalla rete sociale di collaborazione tra individui per il bene comune o anche per il bene personale. La figura sottostante, relativa al capitale sociale nel nostro paese, è frutto di una indagine dell'Istituto Carlo Cattaneo di Bologna, che ha rilevato lo stock di capitale sociale come ponderazione di quattro indicatori: la diffusione di quotidiani non sportivi per abitante, il livello di partecipazione elettorale, quello delle donazioni di sangue, la diffusione delle associazioni sportive. Il rapporto tra le province peggiori (le più chiare nella figura) e le migliori (le più scure) è di 1 a 3. Qui è ancora più evidente il pesante divario tra centro-nord e sud.



FONTE: R. Cartocci 2007. (Quaderno 9, Fig. 10)

² Questo capoverso è tratto dal Quaderno 9 di TreeLLe, pagina 20 – *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa* (2010)

Un'immagine complessiva dello stock di capitale sociale può essere desunta dalle ricerche condotte ogni anno nei diversi paesi europei dall'Eurobarometro e a intervalli più ampi dal World Value Survey Group (WVS). Tali indagini sono condotte attraverso questionari su campioni di cittadini e sono volte a rilevare le seguenti proprietà:

- fiducia interpersonale (fonte WVS);
- fiducia nelle istituzioni (fonte Eurobarometro);
- grado di soddisfazione nelle istituzioni (fonte Eurobarometro).

Gli italiani risultano in Europa uno dei popoli che ha meno fiducia nei propri connazionali e che diffida di più delle istituzioni dello Stato e della democrazia.

Conclusioni

Tutto ciò rappresenta una vera emergenza nazionale, tanto più grave quanto sottaciuta o ignorata; il basso livello di capitale sociale e di capitale umano del nostro paese prefigura tre emergenze: in primo luogo il rischio di uscire dal novero dei paesi ad alto sviluppo (emergenza economica), poi da quello dei paesi avanzati (emergenza culturale) e infine il rischio di una democrazia poco informata e poco partecipata (emergenza democratica). Se non si realizzeranno provvedimenti straordinari, è alle porte il rischio di una prossima subalternità culturale ed economica del nostro paese³.

Abbiamo voluto evidenziare questi dati per ricordare che è in questo contesto di ritardo socio-culturale e di ignoranza ancora troppo diffusa che operano il nostro sistema scolastico ed i suoi attori.

³ Questo capoverso è tratto dal Quaderno 9 di TreeLLLe, pagina 20 – *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa (2010)*

1. IL MANDATO SOCIALE DELLA SCUOLA: ALCUNI RISULTATI PREOCCUPANTI

L'assunto di questa ricerca è, fin dal suo titolo, che la scuola italiana sia da *ripensare*⁴. Prima di iniziare a formulare delle proposte al riguardo, è metodologicamente corretto fornire qualche dato a supporto.

Si può dire che un sistema scolastico è da ripensare quando i suoi risultati o le sue caratteristiche non corrispondono alle attese dei decisori politici e, soprattutto, dei cittadini, che sono i veri committenti di quel servizio. La domanda diventa quindi: cosa è legittimo attendersi da un sistema scolastico, quando sono trascorsi ormai quasi venti anni dall'inizio del XXI secolo ed in un paese che, nonostante le recenti difficoltà, è ancora l'ottava potenza economica del mondo?

La scuola deve assicurare tre profili attesi

Per consolidato consenso, un sistema di istruzione di base (primaria + secondaria) deve assicurare alla società civile cittadini preparati ad inserirsi nel mondo adulto sotto almeno tre differenti profili:

- a) come *soggetti attivi*, in senso lato, cioè come individui dotati delle conoscenze e delle competenze attese dal mondo del lavoro e delle professioni ed in grado di svolgere in esso un ruolo attivo;
- b) come *cittadini* di una comunità, che non è più solo quella del campanile, e neppure quella nazionale, ma si allarga ormai almeno all'Unione Europea (nel nostro caso), e – sempre più velocemente – al mondo. Cittadinanza globale, dunque, che comporta l'adozione di stili di vita sociale e modelli di comportamento partecipati e non conflittuali con coloro insieme a cui condividiamo un comune destino;

⁴ Non siamo i soli a pensarla così: ecco il giudizio di due autorevoli osservatori del nostro tempo.

“Occorre cercare strade nuove per l'istruzione... Oggi ci vuole un'educazione di emergenza, anche informale... Nella scuola impariamo non solo conoscenze e contenuti ma anche abitudini e valori... Auguro una strada che nella scuola faccia crescere tre lingue: la lingua della mente, la lingua del cuore e quella delle mani... e che i tre linguaggi siano in armonia”. (Papa Francesco I – indirizzo di saluto al Congresso mondiale per l'Educazione Cattolica – Roma 2015)

“ Il mondo è tutto cambiato, la nostra scuola no... Così com'è rimasta strutturata finora, l'istruzione non assolve più il suo compito e non assicura a sufficienza né qualità né equità. Per questo va trasformata radicalmente... Sento di doverlo affermare in forma chiara: occorre un rinnovamento profondo, una “ricreazione”... il cui approdo però non può che essere il superamento di una scuola ormai desueta”. (Luigi Berlinguer, *Ri-creazione*, 2014)

c) come *persone* informate e senzienti, dotate degli strumenti indispensabili ad orientarsi nella vita autonoma e soprattutto delle categorie chiave di giudizio (cosa è vero, cosa è bello, cosa è bene, cosa è utile ...).

Alla luce di questa definizione del mandato, possiamo dire che la scuola italiana assolve al suo compito in modo soddisfacente, o almeno adeguato?

Purtroppo, il sistema universitario è poco attento alle vicende del sistema scolastico; e, salvo poche eccezioni (INDIRE e INVALSI), non esiste in Italia una ricerca approfondita, basata su dati ed evidenze empiriche, che consenta un'analisi dei punti deboli e dei punti forti del nostro sistema di istruzione. Tuttavia, alcuni dati di base sono reperibili da varie fonti.

a. La formazione alla vita attiva

Bisogna aver chiare le idee sulla situazione dei nostri giovani: quelli che ancora frequentano la scuola, ma ancora più quelli che hanno cessato di frequentarla, quelli che cercano lavoro, ma ancora più quelli che hanno smesso di cercarlo. La vera domanda è: quanto la scuola, così come è attualmente, è in grado di far fronte alla sfida del lavoro nei prossimi anni? E' evidente che la scuola non dovrebbe perdere troppi studenti per strada e lasciarli entrare nella società senza un diploma o una qualifica professionale, che consentano l'accesso ad un'occupazione qualificata.

Giovani senza diploma

Impostata la questione in questi termini, una prima risposta è di tipo quantitativo e indica che un numero elevato di giovani non completa l'iter formativo di base. Non si tratta qui dell'obbligo formale di istruzione, fissato dalla legge a 16 anni, quanto piuttosto dell'obbligo *formativo*, che sempre la legge colloca a 18 anni; ma che nella sostanza, in tutti i paesi avanzati, si fa coincidere con il termine degli studi secondari. Cioè, nel nostro caso, a 19 anni. La norma, per uno scrupolo giuridico relativo alle libertà costituzionali dei singoli, non si spinge a prescrivere l'obbligo oltre la soglia della maggiore età, stante che va fatta salva perfino la facoltà di non continuare ad istruirsi, una volta adulti. Ma, insomma, la sostanza è quella: un sistema scolastico al passo con i tempi dovrebbe idealmente coprire tutti i cittadini fino al completamento degli studi secondari.

Già su questo primo e limitato criterio, è evidente che il nostro sistema non soddisfa le attese. Una percentuale di giovani diciannovenni, che oscilla ormai da tempo vicino al 20%, contro il 10,6% medio europeo (EU28-anno 2017) esce dal sistema senza conseguire alcun diploma secondario. Si veda la tabella che segue:

Tabella 3
**Percentuale di popolazione 20-24 anni
senza titolo di scuola secondaria superiore (per macro-regioni)**

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Nord-ovest	22,0	22,4	21,9	20,1	20,2	19,2	17,1
Nord-est	20,5	19,6	18,0	16,2	15,1	13,9	14,7
Centro	21,1	19,8	19,7	17,5	17,3	16,0	14,8
Sud e Isole	25,5	25,2	25,8	24,1	24,1	23,7	22,7
Italia	23,0	22,6	22,4	20,6	20,3	19,5	18,5

FONTE: elaborazione su dati ISTAT

Abbandoni precoci

Il problema non riguarda solo il titolo di uscita. Già a sedici anni, il tasso di giovani che hanno abbandonato gli studi è superiore al 13%, con punte che sfiorano il 20% nel relativamente progredito Nord-Ovest. Si veda la tabella seguente:

Tabella 4
**Popolazione sedicenne non presente a scuola
per macro-regioni (abbandoni precoci)**

	2015	2016
Nord-Ovest	21,74	19,42
Nord-Est	16,60	13,57
Centro	12,49	9,32
Sud-Est	9,60	8,89
Sud-Ovest	11,72	11,01
Italia	15,06	13,07

FONTE: elaborazione su dati MIUR e ISTAT

Troppi giovani, quindi, abbandonano precocemente il sistema scolastico, per ragioni varie, non tutte ovviamente riconducibili a cause interne al sistema stesso. Tuttavia, è difficile considerare la scuola come “incolpevole” rispetto a questa emorragia: come minimo, non è stata in grado di convincere i giovani circa la propria efficacia nel preparare al meglio il loro futuro.

I NEET e la sfiducia nella formazione

Danno da pensare anche le risultanze di un'indagine (2017) della Commissione Europea sull'occupazione e gli sviluppi sociali in Europa (*ESDE*), secondo cui un giovane su cinque (19,9%), nella fascia di età fra i 15 ed i 24 anni, non studia, non lavora e non cerca un'occupazione. Sono i cosiddetti NEET (*Not in Education, nor in Employment and Training*), il cui numero è da noi sensibilmente più alto della media europea (11,5%). Può essere letto come un indice delle difficoltà del mercato del lavoro, ma di certo è anche un indicatore di sfiducia nella formazione come leva per la realizzazione personale⁵.

La disoccupazione giovanile

Ma, almeno, chi completa il percorso raggiunge una preparazione che lo metta in grado di affrontare la vita lavorativa in possesso degli strumenti richiesti? Stando ai dati sulla disoccupazione giovanile⁶, c'è da dubitarne. Sempre lo stesso rapporto dice che, nella fascia di età fino ai 24 anni, il tasso di disoccupazione è del 37,8%: quasi due giovani su cinque non trovano lavoro, il doppio rispetto alla media europea ed il terzo peggior dato dell'Unione⁷. Le conseguenze indirette di questo dato si allargano ad una ricaduta sociale: in media, i giovani italiani costituiscono un nucleo familiare non prima dei 31-32 anni, contro una media UE di 26. Un comportamento che incide, per esempio, sull'invecchiamento demografico e sulla spesa pensionistica.

Se ci fermiamo a questi elementi, almeno la prima fra le missioni della scuola che avevamo identificato in apertura viene mancata dal nostro sistema: troppi abbandonano senza completare e troppi di quelli che completano rimangono senza lavoro. Che dire delle altre due: formare l'uomo e il cittadino?

b. La formazione del cittadino

Bullismo e devianze minorili

Si tratta di domande cui è difficile dare risposte dirette, dato che investono dimensioni della persona meno agevolmente misurabili con metodi statistici. Un indicatore indiretto piuttosto significativo viene dalle ricerche, ormai numerose, in materia di *bullismo* e *cyberbullismo* nelle scuole: cioè tutti quei comportamenti, vissuti direttamente o subiti tramite Internet o telefonino, che possono essere considerate come spie di serie distorsioni nel "vivere con gli altri".

⁵ citato da: *Repubblica on line – Economia e Finanza – 17 luglio 2017*

(http://www.repubblica.it/economia/2017/07/17/news/ue_in_italia_record_di_neet_aumenta_la_poverta_-170984322/)

⁶ Se è vero che non si può addebitare questo dato alla sola responsabilità della scuola, è anche vero che molti studi hanno documentato il *mismatch* fra le competenze possedute dai diplomati e la richiesta del mondo del lavoro.

⁷ fonte: *Repubblica on line – Economia e Finanza – 17 luglio 2017*

Purtroppo le statistiche, per quanto abbondanti, sono sul punto scarsamente attendibili e forniscono numeri anche molto discordanti fra loro: si tratta di fenomeni in buona misura percepiti e/o riferiti e non si può quindi misurarli con un elevato livello di attendibilità. Quel che sembra certo è che almeno un ragazzo su due, nell'arco di età fra gli 11 e i 17 anni, si è trovato coinvolto, come attore o come vittima, in episodi di bullismo/cyberbullismo nell'ultimo anno. E, se si restringe il campo a coloro che dichiarano frequenze superiori, addirittura settimanali o plurisettimanali, le percentuali si collocano comunque intorno al dieci per cento⁸.

Anche in questo caso, non è corretto dare tutta la colpa alla scuola: ma certo c'è da chiedersi come abbia assolto alla missione di formare alla cittadinanza ed a quella che una volta si chiamava la "buona educazione". E, accessoriamente – visto che la maggior parte degli episodi riferiti si svolgono a scuola o ruotano intorno a relazioni scolastiche – è lecito chiedere quanto sia attenta anche sul piano della semplice vigilanza e del contrasto alle condotte antisociali.

L'educazione civica

Nella scuola non ci sono di fatto orari dedicati ad insegnamenti che educino a diventare cittadini e, particolarmente, buoni cittadini. La cosiddetta "educazione civica" (o simili), nonostante i vari tentativi, è rimasta nelle buone intenzioni e, per lo più, sulla carta.

Del resto, secondo una ricerca commissionata da TreELLE a Makno nel 2016, e condotta su un campione di circa 800 giovani fra i 19 ed i 23 anni, in due casi su tre le tematiche relative all'educazione alla cittadinanza non venivano mai, o quasi mai, affrontate in classe con gli insegnanti.

Tabella 5
Indagine TreELLE/Makno su giovani
diplomati 19 - 23 anni

Nel tuo percorso di scuola superiore, con che frequenza gli Insegnanti hanno affrontato temi di "educazione alla cittadinanza" o "educazione civica"?	%	
Mai	12,3	66
Qualche volta all'anno (1 o 2 volte all'anno)	53,7	
Qualche volta a mese (1 o 2 volte al mese)	24	34
Quasi ogni settimana (1 o 2 volte alla settimana)	10	
Totale	100,0	100,0
BASE: Totale campione (800 casi)		

FONTE: allegato a Quaderno TreELLE n°11, 2016

⁸ vedi, ex multis: <http://osservatorio-cyberbullismo.blogautore.repubblica.it/2016/10/12/facciamo-un-po-di-storia-e-di-chiarzza/>
<http://www.lastampa.it/2017/02/07/tecnologia/in-italia-ragazzi-su-in-italia-sono-stati-vittima-di-cyberbullismo-vy3ecfE185Pr5XNfy/18XJ/pagina.html>. Più circostanziato, ma non necessariamente più attendibile (per i motivi detti), l'ISTAT: <https://www.istat.it/it/archivio/176335>

Sempre la stessa ricerca rivelava che per tre ragazzi su quattro, anche lo studio della Costituzione era praticamente assente dalle aule scolastiche:

Tabella 6
Indagine Treelle/Makno su giovani
diplomati 19 - 23 anni

Durante il percorso della scuola superiore, hai letto la Costituzione Italiana?	%	
No, mai	20,5	74,7
Si, solo qualche articolo	54,2	
Si solo nelle sue parti principali	20,8	25,3
Si, interamente	4,5	
Totale	100,0	100,0
BASE: Totale campione (800 casi)		

Fonte: allegato a Quaderno Treelle n°11, 2016

Da questi dati emerge con chiarezza che anche la seconda delle missioni assegnate alla scuola – formare il cittadino – è attualmente oggetto di scarsa attenzione, con risultati conseguenti.

c. La formazione della persona

Resta da prendere in considerazione la missione relativa alla formazione della persona: *i)* nelle sue conoscenze e competenze di base; *ii)* nella strutturazione delle sue categorie di giudizio e della sua capacità di orientarsi nella sovrabbondante folla di messaggi che caratterizzano il mondo contemporaneo.

i) conoscenze e competenze di base – anche qui sono possibili solo indicatori indiretti: per esempio, le competenze in materia di *literacy* e *numeracy*, rilevate in occasione delle periodiche rilevazioni internazionali OCSE-PISA sui quindicenni. Come è noto, tali analisi non si limitano ad indagare il tradizionale *leggere, scrivere e far di conto*: esse offrono piuttosto la misura della capacità di leggere dentro il testo, per coglierne il senso argomentativo e le tesi sottostanti; ovvero di utilizzare categorie logico-matematiche per orientarsi nella vita di ogni giorno.

Anche qui, il nostro sistema non ne esce bene, nonostante i lievi miglioramenti fatti registrare da un'edizione all'altra dell'indagine. Ecco i dati storici delle varie rilevazioni fin qui condotte:

Tabella 7
Punteggio medio in Literacy dal 2003 al 2015

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA2012	PISA2015	Differenza punteggio PISA 2000
Francia	505	496	488	496	505	499	-6
Germania	484	491	495	497	508	509	25
Italia	487	476	469	486	490	485	-2
Spagna	493	481	461	481	488	496	3
Regno Unito	m	m	495	494	499	498	m
Stati Uniti	504	495	m	500	498	497	-7

FONTE: INVALSI - m = dato mancante

Tabella 8
Punteggio medio In Numeracy dal 2003 al 2015

	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA2012	PISA2015	Differenza punteggio PISA 2003
Francia	511	496	497	495	493	-18
Germania	503	504	513	514	506	3
Italia	466	462	483	485	490	24
Spagna	485	480	483	484	486	1
Regno Unito	m	495	492	494	492	m
Stati Uniti	483	474	487	481	470	-13

FONTE: INVALSI - m = dato mancante

Tabella 9
Punteggio medio in Scienze dal 2003 al 2015

	PISA 2006	PISA 2009	PISA2012	PISA2015	Differenza punteggio PISA 2015-PISA 2006
Francia	495	498	499	495	0
Germania	516	520	524	509	-7
Italia	475	489	494	481	6
Spagna	488	488	496	493	5
Regno Unito	515	514	514	509	-6
Stati Uniti	489	502	497	496	7

FONTE: INVALSI - m = dato mancante

La media PISA, come è noto, si situa convenzionalmente a livello 500. Dunque l'Italia, in quindici anni e cinque successive edizioni della ricerca, non è mai riuscita a toccare quella soglia. Può essere curioso notare come anche parecchi degli altri grandi paesi europei si trovino nella stessa condizione, pur avendo risultati numerici in genere lievemente

te superiori. A primeggiare in queste indagini, sono i paesi asiatici, come Shanghai, Corea e Giappone, e – in Europa – Finlandia, Svizzera e Paesi Bassi, che registrano livelli intorno ai 550. Spesso si tratta di paesi relativamente giovani, i cui sistemi scolastici – non gravati da tradizioni storiche importanti – sembra che abbiano più facilmente potuto trasformare i propri ordinamenti e le proprie pratiche⁹.

ii) categorie di giudizio e valori

“La scuola italiana del dopoguerra, per reazione all’enfasi del Ventennio, ha preso le distanze dalla missione educativa esplicita, preferendo percepirsi come luogo deputato all’istruzione. Una missione solo apparentemente laica, ma in realtà impossibile, perché l’educazione non può essere neutrale in modo assoluto. Nella pratica, l’obbligo costituzionale di imparzialità della pubblica amministrazione è stato spesso letto come obbligo di astenersi da tutti quegli interventi che potrebbero suonare come ideologicamente orientati. Solo che anche questo si è rivelato un errore: il contrario di un’educazione non imparziale non è un’impossibile educazione neutrale, è la rinuncia ad educare. Si educa sempre a qualcosa, non al nulla. E siccome in questo ambito il vuoto non esiste, perché i ragazzi comunque assumono i propri valori e modelli di comportamento dove li trovano, ecco che la reticenza dell’istituzione scuola lascia il campo ad altri soggetti, che predano il campo in cui agiscono, senza preoccuparsi delle conseguenze e senza assumere responsabilità: TV, Internet, industria del tempo libero e dell’abbigliamento, ecc. La Chiesa lo sa: e nelle scuole che essa ispira e governa non ha timidezze nel dichiarare e perseguire coerentemente un progetto educativo, ispirato ai valori cristiani. Lo Stato farebbe bene a ricordarsene: e, per cominciare, a inserire fra le attività scolastiche quell’educazione alla cittadinanza, o al vivere con gli altri, che – fondandosi sul principio base dell’etica della reciprocità (adottare comportamenti che possano essere generalizzati senza danno) – costituisce la migliore approssimazione possibile ad un progetto educativo non confessionale e che risulti utile alla comunità”¹⁰.

“È anche vero che una certa neutralità scolastica – come ci insegna il filosofo Fernando Savater - è auspicabile, ma non fino al punto di essere reticente rispetto ai valori costitutivi della nostra civiltà. Non può e non deve esserci neutralità, ad esempio, riguardo al rifiuto della tortura, del razzismo, del terrorismo e riguardo alla difesa delle garanzie sociali su sanità e istruzione, perché non si tratta di semplici opzioni partigiane, ma di conquiste di civiltà di cui non si può fare a meno senza incorrere nella barbarie”¹¹.

Come si è arrivati ad una situazione così seria? Quali sono le ragioni di fondo di un malessere talmente profondo per una istituzione che pure è stata per molto tempo – anche se per relativamente pochi – un solido punto di riferimento?

⁹ Per memoria, l’indagine PISA coinvolge oltre 80 paesi e 500.000 studenti in tutto il mondo. E’ basata non solo su test volti a misurare i livelli di apprendimento funzionale, ma anche su questionari di contesto, che servono a *situare* i dati grezzi.

¹⁰ Petrolino, A. – da *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo* p. 46 – *Quaderno 11 di TreeLLLe* (2016)

¹¹ Savater, F. – *ibidem* p. 20

2. UNA SCUOLA DA RIPENSARE, CON LO STUDENTE COME FINE

I – Le principali cause del malessere

Dalla scuola di pochi alla scuola per tutti

Il principale punto di crisi, il vero e proprio fattore scatenante, si colloca nel momento di passaggio fra la storica scuola delle élite e la sopravveniente scuola di tutti. Interessante notare che la scuola primaria, che da più tempo aveva elaborato una vocazione inclusiva, ha tenuto meglio quel momento critico ed ancora oggi si presenta come il segmento più efficace dell'insieme. Ma la secondaria, che non ha saputo riprogettare la propria missione, ha pagato un conto molto elevato a questo cambiamento di scala dimensionale, senza aver messo in discussione il suo impianto curricolare e le sue metodologie didattiche: né ha speranza di riscatto se non attraverso una preliminare presa di consapevolezza delle sue inadeguatezze.

La scuola gentiliana aveva lasciato in eredità un modello netto e razionale: scuola primaria per tutti, differenziazione netta a partire dalla secondaria di primo grado. Da una parte la scuola per le professioni liberali, dall'altra quella per i lavori manuali. La prima aveva beneficiato di un modello concettuale e pedagogico lungamente sperimentato, dal liceo dei Gesuiti in avanti: la seconda, di un pragmatismo al limite dell'indifferenza sociale, ma che pure aveva funzionato su numeri che restavano limitati. Il grosso dei giovani, del resto, non frequentava né i tecnici né i professionali: andava a lavorare dopo la scuola elementare, quando pure la completava. E dunque la scuola poteva disinteressarsi del loro destino. La sua missione era formare la classe dirigente da una parte ed i quadri intermedi dall'altra: e lo faceva bene.

Nel secondo dopoguerra, la situazione sociale cambia radicalmente, per effetto della rapida trasformazione del mondo produttivo e del volto del paese: da una realtà prevalentemente agricola e pastorale ad una in via di intensa industrializzazione; dalle campagne alle città, dal Sud al Nord.

Il sistema scolastico tenta di adeguarsi, con la riforma della scuola media unica (1962): ma sbaglia profezia. Quella riforma guarda al passato e non al futuro: la nuova scuola media nasce come punto terminale degli studi per tutti e non come fondamento per gli studi secondari superiori e ancor meno per quelli universitari: e questo, proprio nel momento in cui la domanda sociale si addensa sulla scuola secondaria superiore.

I “nuovi” utenti (ma, poi, per effetto della scuola media unica, tutti) si affacciano a questo segmento senza avere ricevuto in quello precedente basi adeguate e vanno subito in sofferenza, dal momento che le aspettative dei docenti rimarranno a lungo “tarate” sul modello alto cui erano abituati. Ci si rende ben presto conto che la riforma della scuola media, sommata all’allargamento della platea degli utenti, richiederebbe un radicale ripensamento del modello formativo e dei curricoli: ma i vari tentativi avviati abortiranno tutti.

La mancata riforma delle superiori occuperà quarant’anni della nostra storia: solo in tempi recenti si è messo mano ai curricoli, ma ancora una volta con in mente l’impronta gentiliana, cioè un percorso sostanzialmente e concettualmente liceale, esteso inopportuno anche ai tecnici ed in troppa parte anche ai professionali. Basta leggere i più recenti ordinamenti dei tre percorsi (2010)¹² per rendersi conto che larghe sezioni sono state pensate (e scritte) avendo in mente il liceo e non gli utenti reali, così profondamente segnati da una realtà socio-culturale variegata e stratificata. Metà circa dei giovani fra i 14 e i 19 anni non ha avuto fino ad oggi, e non ha ancora, una scuola pensata per i propri bisogni reali. Il primo ripensamento deve partire da qui: una scuola che si proponga di offrire risposte all’utenza come è, e non come si vorrebbe che fosse.

La scuola non può essere un ufficio di collocamento

Non si può non evocare l’altra grande causa del malessere della scuola: da almeno mezzo secolo a questa parte, i decisori pubblici hanno fatto quasi solo politica del personale e non politica della scuola. A fronte di due soli interventi maggiori sui curricoli (nel 1962 e nel 2010), ci sono state decine di leggi e leggine per “sistemare” centinaia di migliaia di aspiranti all’insegnamento. L’unico ufficio di collocamento che abbia realmente funzionato è stato il Ministero dell’Istruzione. Ma non è di questo che la scuola ha bisogno: anzi le serve alleggerirsi di un po’ del peso che suo malgrado ha dovuto imbarcare in questi decenni.

L’eccesso di personale (e soprattutto l’eccesso di personale non scelto in modo adeguato) è la principale ragione per cui oggi la scuola costa molto e rende poco. Non è l’unica: molte cose vanno riviste anche a livello di organizzazione e di *governance*.

La scuola va *ripensata* guardando a chi la frequenta ed alla società civile a cui deve render conto, e non, come è avvenuto fino ad ora, soprattutto a chi ci lavora. Non bisogna fraintendere: la *risorsa insegnanti* è fondamentale per il successo di qualunque serio piano di riforma della scuola. Ma come risorsa, appunto: non come fine.

¹² DD.PP.RR. 87,88 e 89 del 15 marzo 2010. L’istruzione professionale è stata oggetto di una ulteriore recentissima riscrittura, con il DLgs. 61 del 13 aprile 2017, che sta cominciando a trovare attuazione solo nel corrente anno scolastico (2018-19).

II – Una scuola con gli studenti come fine

La scuola è un classico esempio di *eterogenesi dei fini*, nel senso che in tutti i paesi nasce con lo scopo dichiarato di “porre lo studente al centro”, mentre il più delle volte finisce con l’occuparsi prioritariamente di altro. Del resto, questa deriva è comprensibile, date le enormi dimensioni della struttura necessaria per il suo funzionamento, che finisce con l’assorbire la maggior parte dei costi e delle attenzioni. Ad arginarla provvede – là dove è vigile ed ha un peso – l’opinione pubblica, che reclama per i propri figli un servizio di qualità ed incide sulle scelte dei decisori. Ne offrono esempi particolarmente illuminanti i paesi scandinavi o l’Olanda, ed in genere soprattutto quelli di cultura protestante, dove da sempre la scuola è stata considerata come un *servizio* all’utente più che come una *funzione* dello stato sovrano.

Purtroppo non è questo il caso dell’Italia, perché da noi la tradizione centralista non trova un adeguato contrappeso in un’opinione pubblica distratta rispetto alle questioni scolastiche, delle quali ha solitamente una visione indiretta e distorta.

A questa debolezza dell’utenza corrispondeva in passato un controllo centrale forte del sistema. Da noi, la scuola è sempre stata “*del principe*”, cioè dell’autorità centrale. Era un fatto esplicito e dichiarato che essa fosse investita di una “missione nazionale”, al di là ed in aggiunta rispetto a quella di istruire. All’inizio, si trattava di “fare gli Italiani”, cioè di costruire e cementare *ex post* il senso di appartenenza ad una comune entità nazionale; poi di sviluppare e sorreggere lo sforzo irredentista “per portare a compimento il Risorgimento”; poi ancora di edificare “l’uomo fascista” e la “nuova Roma”. E’ solo con il secondo dopoguerra che, cadute una dopo l’altra tutte le varie “idee forza” che avevano ispirato la pedagogia ministeriale, il sistema di istruzione ha cominciato ad interrogarsi su finalità proprie. Fino a quel momento, era stato dato per scontato che la scuola servisse sì ad istruire i singoli, ma in funzione di un progetto nazionale che li trascendeva. Caduta, nel discredito, anche l’ultima incarnazione di quel progetto, i vertici ministeriali – abituati a ricevere dall’autorità politica un mandato *esterno* – non sono stati in grado di elaborarne uno *interno* al sistema di istruzione: cioè tale da porre finalmente la scuola al servizio dell’utenza, mantenendola in una dimensione di committenza alta e nazionale.

Eppure, non è che mancasse materiale con cui alimentare un progetto educativo nazionale: c’era da recuperare un’idea di patria non infettata dal nazionalismo; c’era da ricostruire un capitale sociale di etica pubblica condivisa; c’era da far scoprire e condividere il senso di una scelta democratica di cui molti, allora e dopo, non avevano compreso il valore e la portata; c’era da far comprendere che la legittima dialettica delle idee non era fra nemici assoluti, ma fra cittadini di un’entità che tutti avevano interesse a preservare; c’era da far radicare un senso del dovere civico, (ad esempio, pagare le tasse) che da noi aveva sempre avuto vita grama.

Niente di tutto questo ha avuto il potere di dar vita ad un progetto comune: a viale

Trastevere ci si è illusi per un ventennio che si potesse mantenere in piedi la struttura di governo centralistica, anche senza una “missione” che fosse in grado di animarla. Un’illusione che si è rivelata tale sul finire degli anni Sessanta, quando la rivolta studentesca rimise in discussione tutto.

Il Sessantotto, prescindendo dai possibili aspetti positivi, lasciò dietro di sé le macerie di molte delle convinzioni e delle convenzioni sociali fino a quel momento in auge. Fra le altre, il principio di autorità e l’accettazione di un’idea di scuola come *funzione dello Stato*. Questo non è accaduto solo da noi: ed infatti, a partire dagli anni Settanta, un po’ dappertutto si è cominciata a sperimentare l’autonomia degli istituti scolastici. Una scelta con un duplice obiettivo: da una parte, farsi carico dei bisogni formativi di una *scuola per tutti*, quale ormai essa era divenuta. Il tradizionale curriculum unico pensato per le élite – che non era un’esclusività italiana o francese – era diventato un vestito troppo stretto per i nuovi utenti e si era compreso come fosse impossibile “metterlo a misura” in sede centrale. Dall’altra, una scuola non può vivere senza un sistema condiviso di fini, che le dia un senso ed un’anima agli occhi di chi la frequenta. E quindi si chiamava l’utenza a contribuire ad un progetto educativo disegnato sulla visione del mondo che desiderava per i propri figli. Fu, in molti paesi europei, e non solo, la stagione dei *Board* e delle autorità scolastiche locali.

Questo passo non fu compiuto in Italia, anche se quello era il momento giusto per farlo. Se ne fece invece uno assai più lungo, rivelatosi con il tempo un *salto nel buio*. Anziché trasferire il governo dei fini educativi all’utenza e l’attuazione di quei fini all’autonomia tecnica delle scuole, si preferì consegnare l’autonomia al singolo docente, enfatizzando una vaga e non meglio definita – soprattutto nei suoi limiti – libertà didattica. Quanto all’utenza, si spostò l’accento sulla *partecipazione*, termine vago che non voleva dire potere di indirizzo e che di fatto rimase priva di significati pratici.

Difficile dire se a mancare fu solo il coraggio, o se chi pilotò quel passaggio fosse incapace di immaginare una scuola strutturata sulla domanda piuttosto che sull’offerta, come era sempre stata. Nella migliore delle ipotesi, si trattò probabilmente di una disincantata visione negativa circa la maturità dell’utenza rispetto al compito da assumere. *Tutto per il popolo, ma niente attraverso il popolo*: l’eredità ideale giacobina era, e resterà ancora a lungo, difficile da accantonare. Sta di fatto che la rivoluzione dei Decreti Delegati, molto celebrata a quel tempo (1974), si risolse in una tipica operazione gattopardesca: cambiò tutto per non cambiare in profondità nulla.

Nel vuoto – anzitutto di idee – rimasto al centro, si cercò di assegnare alla scuola un compito meramente tecnico “di trasmissione ed elaborazione della conoscenza”¹³. Ma il vuoto tende sempre ad essere occupato ed in quello del potere centrale si inserirono altri soggetti ed altre forze, in primo luogo quelli che rappre-

¹³ DPR 31.5.1974, n. 417, art.2 (definizione della funzione docente)

sentavano gli interessi del personale. Erano gli anni dell'espansione tumultuosa della domanda di istruzione. In circa dieci anni, gli insegnanti passarono da circa centomila a quasi mezzo milione, per poi salire ancora, fino agli ottocentomila attuali. Era ovvio che il sindacato volesse far sentire la sua voce. A poco a poco, la scuola ha cominciato ad assumere la vocazione di un'agenzia per l'impiego e la politica scolastica è stata volta in prevalenza a moltiplicare il numero degli addetti. Anche le riforme degli ordinamenti, intorno a cui molto si è parlato e poco fatto, sono state occasione per assunzioni straordinarie.

Non è questa la sede per un'analisi di dettaglio sulle diverse conseguenze di questa deriva¹⁴: sta di fatto che, se si vuole uscire dalla condizione attuale, occorre fare una riconversione prima di tutto culturale. La scuola rinnovata *deve avere come fine lo studente* e non la conservazione della burocrazia ministeriale o il mantenimento del massimo impiego per i suoi addetti.

Cosa significa "lo studente come fine"

Lo studente, lo si è già detto, entra nella scuola per affrontare un percorso a più dimensioni: la sua formazione come persona, la sua educazione come cittadino, la sua preparazione per la vita attiva. Queste tre funzioni sono sempre tutte presenti, ma in forme e dosaggi diversi, in dipendenza dell'età e degli indirizzi di studio. Una scuola che assuma lo studente come fine, *deve proporsi il suo successo formativo (cioè realizzare il massimo del suo potenziale) in tutte queste direzioni.*

Successo formativo è un concetto non facile da definire e che si comprende meglio attraverso il suo contrario. Per esempio, gli abbandoni scolastici e le ripetenze sono sicuramente indice di un mancato successo; ma non è scontato che le promozioni bastino da sole per certificare il successo. Di fatto, il successo formativo si giudica pienamente solo quando la scuola è finita e l'individuo si è inserito nella società. Ed anche allora è difficile dire quanto di quel successo sia dovuto alla scuola.

Chi deve progettare e gestire un sistema scolastico non può ragionare se non in termini di "scommessa formativa": una scommessa che in passato – quando le trasformazioni sociali e delle conoscenze erano molto più lente – poteva basarsi largamente sull'esperienza. Oggi l'esperienza è solo parzialmente utile per anticipare il futuro; quel che si può dire è che – avendo una chiara visione delle tre dimensioni formative fondamentali – occorre lavorare per realizzare una scuola che massimizzi il successo in ciascuna di esse. Accettando – appunto come una *scommessa educativa* – l'ipotesi che ad un compiuto sviluppo dell'alunno in tutte le tre dimensioni consegua il suo successo formativo complessivo una volta adulto.

¹⁴ TreeLLe ha dedicato due dei suoi *Quaderni* alla questione degli insegnanti: nel 2004 (*Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?*) e nel 2006 (*Oltre il precariato*). Molte delle analisi ivi contenute sono tuttora attuali e ad esse si rimanda.

Occorre il coraggio di un ripensamento radicale in una visione di sistema in cui tutto si tiene

Un *ripensamento* presuppone un cambiamento di molti dei presupposti sui quali fin qui si è basato il sistema: tanto che alcuni autori si sono spinti ad auspicare una sorta di *Ground Zero* per la scuola, cioè un completo azzeramento di tutti i suoi ordinamenti e strutture per una rifondazione realmente innovativa.

Per quanto l'immagine abbia un suo potere evocativo forte, non si può però dimenticare il peso dell'esistente: oltre un milione di addetti, più di quarantamila edifici, quasi otto milioni di studenti. E un percorso che dura tredici anni più i tre dell'infanzia, che anch'essa va meglio integrata nel disegno. Posto pure che si potesse partire su basi totalmente nuove con i bambini di tre anni, ce ne vorrebbero ancora sedici prima di poter tirare le prime somme. Una traversata del deserto troppo impegnativa per non scoraggiare qualunque decisore politico, ben consapevole che il suo destino personale viene rimesso in gioco almeno 3-4 volte in quell'intervallo di tempo.

E dunque, ragionevolmente, le proposte che TreeLLLe intende illustrare ed argomentare nel corso di questa ricerca saranno meno radicali anche se, ovviamente, da realizzarsi in tempi medio-lunghi e dopo opportune sperimentazioni. Ciò non toglie che una certa misura di radicalismo sia necessaria: in particolare, il coraggio di toccare molti aspetti di sistema. Non è più tempo di ritocchi marginali: come si cercherà di dimostrare in seguito, in un sistema così complesso *tutto si deve tenere o niente si terrà*.

3. LE MISSIONI DELLA SCUOLA NEL XXI SECOLO

Una missione trasversale: non dimenticare la cura del benessere degli alunni

In larga misura, gli obiettivi che la scuola si deve proporre sono rimasti costanti nel tempo e si ritrovano nella classica triade: formare l'uomo, il cittadino, il lavoratore. Ce ne siamo già occupati nel primo capitolo e, nel seguito di questo, cercheremo di vedere come quegli obiettivi vadano aggiornati per adeguarli al mutato contesto ed alle sfide del XXI secolo.

C'è però una missione *altra*, che si potrebbe definire *trasversale*, in quanto riguarda l'insieme del rapporto fra la scuola e l'alunno e non singole dimensioni di esso. E' una missione relativamente nuova, in quanto, in passato, il problema non era così fortemente avvertito come oggi. Fino a qualche decennio fa, era considerato *normale* che gli studi fossero riservati ad una minoranza di ragazzi e che la maggior parte andasse a svolgere lavori manuali dopo una sommaria alfabetizzazione di base. E quindi non ci si preoccupava di sostenere l'autostima degli alunni. *Chi "non la reggeva", non era fatto per gli studi.*

Oggi le cose sono cambiate: l'istruzione per tutti fino al raggiungimento di una certificazione secondaria superiore è diventata un requisito di cittadinanza. Ma il fatto che sia necessaria non implica che essa costituisca la norma. Troppo numerose sono ancora le eccezioni: un ragazzo su cinque lascia la scuola senza una certificazione spendibile. In quasi tutti i casi, il primo sintomo del distacco è la sfiducia in se stessi e nelle proprie capacità, il dubbio di non farcela, l'interiorizzazione dello *stigma* derivante dai ripetuti giudizi negativi. E così cominciano le strategie di elusione, l'assenteismo e, prima o poi, il distacco definitivo.

Le dimensioni del fenomeno sono troppo grandi perché lo si possa considerare solo un accidente individuale, del quale la scuola possa disinteressarsi o dalla cui genesi possa chiamarsi fuori. Per cui, prima ancora di parlare delle missioni storiche e di quelle nuove dell'istituzione, bisognerà almeno fare un cenno ad una *missione* di tipo diverso: quella di evitare, per quanto possibile, di incidere sull'autostima dei propri alunni. Di tutti, ed in particolare dei più deboli, che sono i più esposti a questo rischio. Il *successo formativo per tutti e per ciascuno* parte da qui, prima ancora che dalle metodologie o dai curricoli o dall'uso del tempo scuola. Parte dal saper tenere aperto il canale della comunicazione e della reciproca fiducia fra l'istituzione che esiste per formare tutti – *non uno di meno* – e i suoi destinatari ed utenti.

La scommessa educativa parte da qui: dal credere che tutti possono farcela e dal fare in modo che anch'essi ne siano convinti. In altri tempi, quando ci si curava forse un po' meno di riempire i futuri docenti di nozioni accademiche ed un po' più di prepararli al mestiere, si soleva dire che per un insegnante l'*ottimismo pedagogico* era obbligatorio. L'*effetto Pigmalione* esiste: ma per funzionare, debbono crederci entrambi gli attori del rapporto. Adulti sfiduciati rispetto al proprio compito generano studenti a rischio di fallimento e dovrebbero cambiare mestiere.

C'è anche un aspetto strutturale in questa dinamica: qualcosa che non è riconducibile al singolo insegnante, ma alla scuola in quanto istituzione: essa parte dal postulato democratico che tutti i cittadini abbiano gli stessi diritti e gli stessi doveri e quindi che tutti abbiano in partenza le stesse possibilità di successo. Naturalmente si tratta di un postulato non dimostrabile, perché di fatto si determineranno gerarchie definite dal merito: gli allievi valgono quanto valgono le loro prestazioni in un sistema che di fatto è di competizione aperta e formalmente giusta.

Non bisogna sottovalutare la severità di questa prova per gli individui che falliscono e che sono progressivamente portati a interiorizzare i loro fallimenti. Alcuni sono tormentati dal senso di colpa, altri non vogliono più stare al gioco e fuggono dalla scuola, altri ancora si ribellano contro la scuola e gli insegnanti.

Ma la formazione del cittadino esige che gli allievi vengano protetti contro la demolizione della stima di sé, dall'umiliazione di certi inappropriati e definitivi giudizi sulla persona, cose insite potenzialmente nella logica del sistema.

Non a caso da tempo è aperto il dibattito sulla possibilità di abolire le bocciature: ciò che diversi paesi hanno già fatto e che anche l'OCSE raccomanda. Bisogna che anche agli allievi più deboli siano offerte opportunità di avere successo pur nei limiti delle loro potenzialità e che si trovino le modalità per riconoscerlo. Tutti sanno, anche se non è possibile dimostrarlo, che la stragrande maggioranza, sia delle assenze che degli abbandoni (entrambe si muovono attorno al 20% !!), sono la spia di un rifiuto psicologico da parte dei ragazzi: rifiuto della scuola, dei suoi tempi (così innaturali per i giovani), della noia che troppo spesso ne satura le giornate.

Non è un mistero: i bambini inizialmente vanno volentieri a scuola, in quella dell'infanzia e in quella primaria. Bastano pochi anni e nella scuola media la luce si spegne. Certo, la psicologia dell'età evolutiva può offrire spiegazioni per questo cambio di atteggiamento: ma quanta parte di responsabilità ha la scuola, che non è in grado di utilizzare il capitale che ha ricevuto e che anzi lo dilapida così rapidamente?

È naturale che una qualche misura di costrizione sia insita nella natura della formazione e che il giovane deve pur aver timore di qualcosa, se vogliamo che si applichi. Ma in troppi insegnanti permane una convinzione profonda riguardo la natura della scuola: un luogo di sacrificio e di rinuncia, dove il piccolo selvaggio deve essere radrizzato e condotto a diventare uomo.

Troppi insegnanti adottano il punto di vista della tradizione scolastica, per la quale il benessere, lo star bene e l'apprendimento sono cose profondamente incompatibili. È vero invece che la scuola non può non avere tra i suoi obiettivi anche il benessere dei giovani, che è un valore in sé, va curato e non può essere una variabile secondaria. Oltre ad essere un valore in sé, esso è la premessa perché il successo formativo di tutti e di ciascuno non rimanga una formula vuota.

Le sfide sono cambiate, la scuola no: le nuove missioni

Nei capitoli precedenti, abbiamo cercato di dimostrare come il sistema scolastico italiano sia oggi non più adeguato al compito di garantire livelli adeguati di formazione, in relazione ai tre obiettivi che, da sempre, i sistemi sociali assegnano alla scuola: formare la persona; formare il cittadino; formare al lavoro.

La scuola italiana non è sempre stata inadeguata a questi compiti: lo è diventata *nel tempo*, perché non ha saputo adeguarsi *ai tempi*. In particolare, perché non ha saputo individuare strategie e modalità operative nuove per rispondere ai bisogni di tutti e non solo delle élite. E dunque quel che è necessario oggi non è tanto un cambio degli obiettivi generali – che sono sempre validi – ma la messa in opera di scelte nuove, che le consentano di svolgere al meglio il proprio compito per tutti i giovani, tenuto conto della grande diversità delle loro caratteristiche cognitive e personali. E quindi le “nuove missioni” che la scuola deve proporsi si possono così riassumere:

- 1 educare la persona e non solo istruirla;
- 2 educare a vivere con gli altri nella prospettiva di una cittadinanza globale;
- 3 operare per il successo formativo di tutti e di ciascuno nella vita attiva.

Cercheremo di spiegare il perché nelle sezioni successive di questo capitolo.

1. Educare la persona e non solo istruirla

E' noto che le conoscenze non bastano, visto che possono essere usate dagli uomini per fini opposti: non è detto che, se insegni a qualcuno a pensare bene, penserà il bene; potrebbe *pensare bene il male*. Conoscenze e competenze hanno bisogno di essere orientate da valori sufficientemente condivisi e da un insieme di regole necessarie per vivere assieme nel rispetto reciproco. Allora è necessario che la scuola debba non soltanto istruire, ma anche educare le persone.

Si tratta di un obiettivo che la scuola aveva ben presente in passato e che ha poi gradualmente abbandonato: in parte, perché le altre agenzie educative tradizionali (la famiglia, la chiesa, la politica ...) si sono anch'esse ritirate in buona misura da quella sfida; in parte per un malinteso convincimento, secondo cui la scuola debba essere *neutrale* rispetto a qualunque scelta valoriale, che comporta inevitabilmente una

componente di ideologia. Si tratta però di un errore, del quale solo da poco si comincia a prendere consapevolezza, senza sapere ancora bene come uscirne. La scuola non può essere neutrale rispetto alle grandi questioni che riguardano l'individuo, sotto pena di diventare irrilevante ai fini della sua formazione come persona. Ma, in aggiunta, perseguire una tale, impossibile, neutralità significa dimenticare uno degli assiomi fondamentali della pedagogia, secondo cui, nell'età evolutiva, i giovani sono motivati ad apprendere dal *perché* e non dal *cosa*.

Detto in altri termini, è la rilevanza emotiva di quel che viene loro presentato che è in grado di motivarli; è la presenza di un messaggio che dia risposta alla domanda di senso così forte in quegli anni. Il pregio scientifico o anche la rilevanza pratica di una nozione li lascia indifferenti se non si aggancia ad un qualcosa che li coinvolga come persone. E cioè appunto ad un'educazione di tipo valoriale, avendo ben presente che *valoriale* non è sinonimo di *ideologico* e che la formazione è diversa dall'indottrinamento.

I valori cui fare riferimento sono bene individuati nella prima parte della nostra Costituzione, nonché nella prima parte della Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo dell'ONU. A questi principi guida fanno costante riferimento le leggi della nostra Repubblica, che stabiliscono cosa è lecito e cosa non è lecito, perché rappresentano la costante mediazione fra le molteplici stratificazioni socio-culturali del nostro paese, che sono in continua evoluzione.

Per la scuola, si tratta allora di dare ragione, anche con spirito critico, dei valori di base della nostra civiltà e delle regole di comportamento per rispettare i diritti di ciascuno ed onorare i propri doveri.

Il rispetto autentico per la libertà dell'alunno non consiste nel nascondergli le passioni che agitano il mondo, ma nel guidarlo a scoprirle ed a dotarsi degli strumenti per riconoscersi in esse e governarle.

Bisogna avere chiaro che il rischio di un ritorno alla barbarie, anche per culture e civiltà evolute, è sempre alle porte e la storia ce lo dimostra ampiamente. Gli antropologi ci ricordano che il nostro bagaglio emozionale deriva dal paleolitico, un'eredità biologica di cacciatori-raccoglitori che lottavano per la sopravvivenza. Le costanti antropologiche ereditate (e spesso tuttora ben evidenti) sono insicurezza, paura, gruppi chiusi (famiglie, tribù...), dove maturano egoismo, diffidenza o intolleranza per il diverso, istinti gregari, conformismo, aggressività, ecc. Il 98% della nostra storia è questa: la razionalità è solo un recente e sottile strato superficiale di un solido assieme di istinti e pulsioni consolidate nel corso dell'evoluzione. Così, in fatto di istinti, pulsioni ed emozioni siamo rimasti vecchi, e massimo dev'essere l'impegno degli educatori e dei giovani per tenerli sotto controllo.

Per il sociologo Edgard Morin la finalità educativa principale dev'essere l'insegnamento della condizione umana. C'è necessità di far crescere, al di là dell'identità nazionale tut-

tora prevalente, un'identità europea (e in prospettiva anche planetaria), per diventare così cittadini del mondo e capire che viviamo in una comunanza di destini e abbiamo interessi comuni da perseguire: la pace, il rispetto dell'ambiente, uno sviluppo sostenibile, la crescita del capitale umano e sociale, la cura per l'intelligenza emotiva e la ricerca per l'innovazione. Da tutto ciò risulta evidente come sia imprescindibile per i giovani d'oggi un combinato di istruzione-educazione che tenga conto dei più recenti portati delle scienze umane, di quelle psico-pedagogiche e delle scienze sociali.

2. Educare a vivere con gli altri in una prospettiva di cittadinanza globale

C'è un'altra missione che occorre pure prevedere e che è importante almeno quanto le altre nel mondo in cui viviamo ed in cui ci prepariamo a vivere: *educare a vivere con gli altri*.

La scuola rappresenta il primo modello di società con cui si viene in contatto e dentro la quale ci si abitua alla relazione multipolare che accompagnerà il resto della nostra esistenza.

Fino a tempi recenti, la scuola era il luogo della trasmissione dell'identità nazionale, cioè il contesto in cui valori, modi di pensare e di essere propri di un gruppo sociale "chiuso", cioè a dimensione nazionale, venivano trasmessi ai suoi figli. La scuola era la sede per riprodurre ciò che rendeva i popoli diversi gli uni dagli altri: e, per ciò stesso, potenzialmente avversari.

La società in cui in parte già viviamo oggi – e soprattutto quella in cui ci avviamo a vivere – non ha un'identità forte e comune da riprodurre: mai come in questi tempi è risultato arduo stabilire una gerarchia di valori e di regole universalmente accettate. Il rimescolamento è fortissimo e di dimensioni planetarie: in Italia, il 10% degli studenti ha già origini straniere. Questa percentuale sale, e di molto, in certe zone del nostro paese e in alcuni altri della Unione Europea. E' un dato con il quale bisogna fare i conti e dovremo farlo ancora per molto tempo. Il che significa che molto del patrimonio *culturale*, in senso lato, dei nostri genitori e dei nostri nonni non si trasmetterà ai nostri figli e che essi dovranno abituarsi a vivere in un crogiolo assai più misto e complesso.

Non è qualcosa che sia connaturato alla vocazione della scuola così come l'abbiamo conosciuta. Anzi, la scuola fondava molto del suo prestigio e della sua efficacia educativa sul suo essere custode di saperi e messaggi propri *della comunità di appartenenza* e apparentemente *immutabili*. Educare a valori che traggono origine da singoli sottoinsiemi di questa comunità ed imparare a leggere in questa diversità gli elementi comuni a tutti; comprendere che il destino degli uomini è ciò che riguarda tutti e non solo alcuni di loro: questa è una sfida non consueta e non naturale, che la scuola deve raccogliere, perché è quella da cui dipende la tenuta e la crescita futura della società a cui essa appartiene.

Se alcuni degli aspetti di questa nuova missione ci sono ormai evidenti, altri sono tutti da scoprire e non è detto che questa scoperta sarà facile né indolore. E però è necessaria e va considerata, al pari delle altre, come una missione per la scuola del XXI secolo.

Oggi, si parla di “cittadinanza globale”: che, in concreto e nel breve-medio periodo, significa essere cittadini dell’Unione Europea. In un mondo in cui l’economia, gli scambi, i viaggi, il tempo libero e lo spettacolo, la produzione ed il consumo di cultura hanno dimensioni globali, non ha senso tenere come punto di riferimento la scala unicamente locale.

Gli attori di riferimento, quelli con cui il nostro paese deve confrontarsi, non sono singoli Stati di dimensioni simili alle nostre: sono Stati-Continente, come gli USA, la Russia, la Cina e l’India. La scala minima necessaria per reggere il confronto deve di necessità essere anch’essa continentale, e cioè europea. Non ha senso isolarsi, con l’illusione di poter meglio gestire gli interessi nazionali: finiremmo isolati e sopraffatti.

Per difficile che a volte sia il rapporto, l’Europa è la nostra casa naturale: sempre meno una *seconda casa* e ormai di necessità si avvia a diventare l’unica possibile. L’Unione Europea ha favorito uno sviluppo economico che sessanta anni fa sembrava inarrivabile; ci ha garantito il più lungo periodo di pace nella nostra storia, dopo secoli e secoli in cui gli *stati sovrani* si sono dissanguati ad ogni generazione. Già oggi – e sempre più negli anni a venire – i nostri giovani della classe di età fra i venti ed i trent’anni appartengono a quella che viene detta *generazione Erasmus*, cresciuta senza passaporto e senza frontiere, che si sente a casa sua a Barcellona non meno che a Londra o a Berlino, che ha dato vita a migliaia di famiglie transnazionali. Come si può pensare di tornare indietro? soprattutto, mentre la spinta delle migrazioni ci sospinge se mai in direzione opposta, verso una sempre maggiore integrazione con popoli e persone ancora più diversi?

Diritti e doveri, di donne e uomini, di lavoratori ed imprenditori, le libertà fondamentali sono valori scontati nei nostri paesi: ma non è così in tanti paesi fuori dall’Europa. Grazie all’evoluzione politica e democratica maturata, la UE sembra chiamata dalla storia ad esercitare un’influenza positiva, per una collaborazione pacifica fra diversi paesi e culture, così da isolare gli antistorici estremismi nazionalistici, spesso all’origine di dittature e tragedie della storia.

Dunque, di necessità, l’educazione alla cittadinanza – per servire ai nostri studenti di oggi e di domani – deve essere orientata alla cittadinanza europea. Il che deve avere ovvi riflessi sui curricoli, in particolare di materie come la Storia, la Letteratura, l’Arte, la Geografia, che trasmettono il senso di appartenenza ad una tradizione condivisa e ad un patrimonio comune di interessi. Dei curricoli ci occuperemo in particolare più avanti: ma intanto occorre avere ben chiaro quale sia l’orizzonte di riferimento cui essi devono tendere.

3. Operare per il successo formativo di tutti e di ciascuno nella vita attiva

3.1. – *Non tutti gli studenti sono uguali*

Dal punto di vista della scuola, ogni studente è un fine ed un progetto, una vera e propria *scommessa educativa*: ma è anche una *risorsa* per la società, che occorre utilizzare – e cioè formare – al meglio, affinché nulla delle sue potenzialità vada disperso. Il che non significa soltanto ridurre la *dispersione scolastica* come fatto sociale, ma soprattutto adoperarsi per trarre da ogni individuo tutto quello che può dare.

È questo uno dei nodi classici dell'educazione: se essa debba tendere a *livellare le differenze*, assicurando punti di arrivo comuni indipendentemente dai livelli di partenza; oppure se debba avere come obiettivo il massimo di crescita individuale possibile a ciascuno, tenendo conto che gli individui non sono tutti uguali.

La prima risposta, storicamente, è stata quella del curriculum unico, che era la soluzione più semplice e più economica dal punto di vista organizzativo. Essa si proponeva di offrire a tutti uguali opportunità di crescita, lasciando che ognuno ne approfittasse secondo le proprie possibilità.

Un sistema a curriculum unico può mantenere livelli accettabili di efficacia quando la scuola accoglie solo le *élite* e quindi può situare la “barra” abbastanza in alto. Avendo davanti a sé solo studenti già ben equipaggiati, può chiedere a loro lo sforzo di elasticità necessario per adattarsi alla rigidità della proposta, pur mantenendo un livello medio elevato. La scuola di massa è invece radicalmente inconciliabile con questo approccio: o deve accettare tassi di dispersione indegni di un paese civile, o deve abbassare i propri livelli fino a garantire l'inclusione di tutti, a spese della qualità.

Il risultato lo conosciamo: se si vuole che *nessuno resti indietro*, tutto il sistema deve viaggiare alla velocità dei suoi studenti più deboli. E cioè risultare alla fine un sistema scadente per tutti.

Quando il livello di questa inefficienza è apparso insostenibile, la scelta di quasi tutti i paesi – in tempi diversi – è stata quella dell'*autonomia scolastica*. Dato per scontato che un curriculum costruito dal centro ed uguale per tutti non poteva coprire una gamma di bisogni e di capacità troppo diversi fra loro, si è dato mandato alle singole scuole di fare quel che il ministero non poteva più fare: diversificare l'offerta per coprire l'eterogeneità delle situazioni.

Ma la scuola italiana – che in gran parte è ancora nostalgica del curriculum unico, anche quando sa che quel tempo è passato – non ha ancora interiorizzato a livello consapevole un dato di realtà ormai evidente: *non tutti gli studenti sono uguali*. Anzi, reagisce con sdegno ogni volta che questa affermazione viene avanzata. Sembra quasi che prendere atto di quello che è un punto di partenza sia espressione di una volontà discriminatoria e che serva per programmare deliberatamente la disuguaglianza dei punti di arrivo: e cioè a voler fare della scuola uno *strumento di classe*.

La realtà però si vendica di chi ritiene di poterla ignorare. Negare quell'assunto significa alla fine avere il venti per cento di abbandoni ed il quaranta per cento di giovani disoccupati. Significa cioè amplificare *nei fatti* la funzione della scuola come strumento di discriminazione sociale, per aver voluto negare *in via di principio* che le differenze esistono; e che, se mai sono superabili, non è la scuola che può farlo.

La povertà economica e l'emarginazione sociale non si aboliscono per diploma: si combattono e si superano, nella misura del possibile, con scelte economiche e strumenti sociali dedicati. La supposta uguaglianza di opportunità, quando parte dalla negazione dei dati di realtà, si traduce nel suo contrario. Se ne era già accorto cinquant'anni fa don Milani, quando ammoniva a *non fare parti uguali fra disuguali*.

Intendiamoci: nessuno vuole negare *la pari dignità di tutti gli studenti davanti alla scuola*. Ma un conto è la pari dignità, un altro sono le differenze cognitive, intellettuali, emotive, in parte indotte dall'ambiente di provenienza, in parte aspetti chiave del patrimonio individuale. Queste differenze possono diventare ricchezza, individuale e collettiva, se vengono coltivate ciascuna nella sua specificità, con l'obiettivo di trarre il massimo da quel che ognuno può dare. Oppure diventare ostacoli non superabili su cui si infrange il diritto al successo formativo, che è di tutti.

Perché questo è il punto: tutti hanno diritto al successo formativo. Ma il successo di ciascuno è raggiungere il massimo delle proprie potenzialità, non doversi misurare con quelle degli altri. I paesi che lo hanno compreso – per esempio, i Paesi Bassi – hanno percentuali di abbandoni del quattro per cento e di disoccupazione giovanile intorno al dieci.

C'è allora da chiedersi: è socialmente più equo prevedere punti di arrivo diversi, e raggiungerli, avendo come riferimento solo lo sviluppo massimo di ciascuna persona, oppure subire le conseguenze di quella diversità, e in una misura molte volte superiore, come una sorta di sconfitta inevitabile? E' una scelta avveduta quella di esporre il più debole ad una prova fuori della sua portata, solo perché si è rifiutato di prendere atto dei suoi limiti? Per dirla tutta, è più corretto dal punto di vista politico perdere per strada il quattro per cento degli studenti o il venti?

In aggiunta, gli sforzi e le risorse spesi per inseguire inutilmente un obiettivo non raggiungibile non sono gratis. Non si vuole qui indicare solo il loro costo economico, che pure è alto; ma quello sociale, visto che quelle risorse e quel tempo sono sottratti a chi avrebbe la possibilità di fare di più e non viene *coltivato* dalla scuola, perché la scelta di obiettivi uguali per tutti porta ad abbandonare le eccellenze, senza per questo risollevare i più deboli. Lo spreco è quindi duplice, su entrambi i versanti della scala delle capacità. Si disperdono le potenzialità dei migliori e non si portano al successo coloro che hanno maggiori difficoltà.

Una scuola che voglia assumere *lo studente come fine* deve fare questo passo ed adottare come parametro la *personalizzazione* dell'offerta: che, per essere reale e non meramente dichiarata, deve implicare la progettazione di percorsi distinti, con tempi e contenuti diversi.

3.2. – *La differenziazione come chiave di successo nella scuola secondaria superiore*

Nella nostra scuola si sceglie tardi: e questo può essere un bene. Ma si sceglie a scatola chiusa, cioè un intero indirizzo di studi: cinque anni senza una sola ora di differenziazione. E qui sta la radice di molti dei problemi e dell'impossibilità di adottare strumenti pedagogici diversi a seconda della diversità dei bisogni.

Servono contemporaneamente due interventi: uno che definisca in modo più netto "a cosa serve" un liceo rispetto ad un tecnico e (soprattutto) quest'ultimo rispetto ad un professionale. A cosa serve, cioè per quali sbocchi deve preparare: per gli studi terziari teorici, per quelli applicativi, ovvero per il mondo del lavoro.

Di gran lunga più importante il secondo intervento, che deve aprire il ventaglio dell'offerta dentro ogni canale ed ogni indirizzo: mediante l'introduzione di insegnamenti opzionali da un lato, ma anche con la coesistenza di più livelli interni ad ogni percorso, per avvicinarsi a quella personalizzazione dell'offerta che finora è mancata.

In sintesi, se si vuole superare la crisi che si è aperta con la scolarizzazione di massa, occorre pensare ad un modello di scuola in cui trovino risposta sia la necessità di preparare una classe dirigente adeguata per un paese moderno, sia quella di offrire a tutti gli strumenti per entrare nella vita attiva con la necessaria preparazione. Il sistema scolastico deve offrire al proprio interno soluzioni adeguate ai bisogni di tutti: ma non può necessariamente farlo attraverso lo stesso canale o mediante canali diversi quasi solo nel nome.

3.3. – *Una risposta all'utenza come è e non come si vorrebbe che fosse*

Sono note le principali obiezioni a questo tipo di proposta: da un lato che, in un mondo in rapida trasformazione, molti dei lavori che saranno più diffusi fra venti anni non sono ancora stati "inventati" e che quindi non abbia senso "preparare al mondo del lavoro", vista la sua estrema mutevolezza. Dall'altro, che questo significa di fatto pensare a sistemi scolastici a vocazione distinta all'interno di un contenitore solo apparentemente unitario: e, ciò che sembra un argomento insormontabile, che si voglia riprodurre nella scuola, ed attraverso di essa, la stratificazione sociale esistente.

La prima obiezione colpisce per il suo apparente "realismo", ma è in realtà molto meno fondata di quanto appaia. Intanto, le trasformazioni, per quanto rapide, costituiscono un *continuum* e non una rottura brusca dell'esistente. Il percorso scolastico è comune fino ai quattordici anni e quindi rimane *neutrale* rispetto a qualunque curvatura successiva. Una previsione relativa al mercato del lavoro di qui a cinque anni ha molte maggiori probabilità di rivelarsi fondata che non una a venti anni. Ed ecco quindi che conferire elasticità ed apertura ai curricoli renderebbe possibile anche modificarli *in itinere*, se necessario, per tener conto di quel che accade. In secondo luogo, i lavori, per quanto possano sembrare inediti rispetto a quelli del

passato, utilizzano poi sempre le stesse *competenze* di base: o comunque queste si trasformano con molta maggiore lentezza rispetto alle singole attività che vi fanno appello. E quindi una scuola il cui curriculum non sia bloccato e che faccia il dovuto posto allo sviluppo di *competenze alte*, cioè di natura non meramente addestrativa e ripetitiva, è in grado di preparare efficacemente anche ai lavori che verranno.

La seconda obiezione è più politica, ma trova anch'essa risposta nell'osservazione realistica dell'esistente. Proporre un modello unico – e sostanzialmente liceale – di scuola è quel che il nostro sistema ha fatto nell'ultimo mezzo secolo, spesso proprio con l'argomento della *non discriminazione*. Il risultato è sotto gli occhi di tutti ed è esattamente l'opposto: dispersione scolastica al 20% e disoccupazione giovanile vicina al 40%. Un modello che si ostini a rifiutare le dure lezioni della realtà produce in realtà il massimo di discriminazione sociale. A riprova, basterà osservare quel che accade in paesi, come la Germania o i Paesi Bassi, dove, senza complessi e da molto tempo, si canalizzano, anche precocemente, i percorsi scolastici per metterli alla portata delle diverse tipologie di utenti. La dispersione scolastica non supera il 4-5% e la disoccupazione giovanile il 10-12%.

Una politica sociale dell'istruzione non consiste nel proporre/imporre a chi non ne ha i mezzi né l'interesse culturale un modello formativo fondato sul pensiero teorico astratto, con l'argomento che è così che si formano le classi dirigenti. Si ottiene unicamente di allargare l'area del disagio e del rifiuto precoce della scuola in blocco. E' socialmente più equo che ognuno trovi nella scuola una risposta alle proprie aspettative ed ai propri modelli cognitivi: la frequenterà più volentieri e ne uscirà più pronto ad affrontare l'impatto con la vita adulta e la ricerca di un lavoro.

Per dirla in modo solo parzialmente diverso: la scuola deve costituire uno strumento al servizio dell'utenza *così come essa è e non come si vorrebbe che fosse*. Le trasformazioni degli assetti sociali – nella misura in cui esse sono desiderabili e opportune – vanno realizzate in altre sedi e con mezzi diversi. Ostinarsi a volerle attuare solo attraverso la scuola significa caricare quest'ultima di una funzione che non è la sua e metterla in condizione di assolvere male a quella per la quale esiste.

Non si tratta, è bene ribadire il concetto, di difendere ad ogni costo l'assetto attuale della società: significa invece riconoscere che una scuola che funzioni bene – cioè che risponda efficacemente ai bisogni di chi la frequenta – è più utile alla società nel suo insieme, ed anche al suo cambiamento futuro, che non una scuola di disadattati.

In sintesi estrema, le missioni per la scuola del XXI secolo sono: *essere una scuola per tutti e per ciascuno; educare e non solo istruire; essere attenti al benessere degli alunni; preparare l'uomo nella sua interezza, come persona e come cittadino, e non solo avendo in mente la sua funzione di lavoratore; guardare all'utenza ed ai suoi bisogni così come sono e non come si vorrebbe che fossero*.

Come, e con quali strumenti farsene carico, sarà l'oggetto dei prossimi capitoli.

4. RISORSE FINANZIARIE: MANCANO O SONO MALE UTILIZZATE?

Gli indicatori più usati

La scuola – intesa come sistema scolastico – è una grande consumatrice di risorse, finanziarie e non solo. Risorse che, nella grande maggioranza dei casi, sono a carico della finanza pubblica. Con poche eccezioni, il contributo dei privati al funzionamento della scuola di tutti è minoritario. Anche in paesi come l'Olanda, dove oltre il settanta per cento delle scuole sono gestite da privati, il finanziamento è totalmente statale.

Questo dato riguarda tutti i paesi avanzati, poiché tutti sono convinti che l'istruzione costituisca un bene pubblico e che la sua diffusione sia di aiuto per il benessere e la sicurezza di tutti. Una prova *ex adverso* viene dal fatto che solo nei paesi meno sviluppati la scuola è finanziata in prevalenza dalle famiglie: vale a dire che è frequentata solo da chi se la può permettere.

Partendo da questa considerazione, il livello di spesa pubblica per l'istruzione è uno dei dati più comunemente utilizzati per giudicare la qualità di un sistema, anche se poi gli orientamenti divergono circa l'indicatore specifico più significativo. Uno di quelli maggiormente usati, se non il più usato in assoluto, è la **percentuale del PIL spesa in istruzione**.

Il ragionamento sottostante è apparentemente semplice: più è grande la quota del proprio Prodotto Interno Lordo che un paese investe in istruzione, maggiore è l'importanza che vi annette. Ci sono però almeno due obiezioni fondamentali a questo approccio.

- a) la percentuale del PIL, considerata in sé, non tiene conto delle caratteristiche del sistema: per esempio, il numero di giovani in età scolare rispetto alla popolazione; oppure l'inclusione degli studenti svantaggiati; oppure l'incidenza del tempo pieno, il numero di anni di scolarità, o altro ancora. Sicché una stessa somma può essere spesa in modi assai diversi ed appare azzardato inferirne un giudizio di qualità;
- b) a parità di altre caratteristiche, una stessa somma può essere utilizzata in modo più o meno efficace: per esempio, per avere meno studenti per classe rispetto agli standard di fatto internazionali; oppure per includere nel servizio un certo numero di funzioni assistenziali o sociali rispetto a quelle istruzionali. Queste

“estensioni” sono costose e non è detto che migliorino la qualità degli apprendimenti: forse rappresentano comunque un aspetto positivo del sistema, ma il loro utilizzo a fini comparativi espone al rischio di errori.

Un indicatore più attendibile è oggi la **spesa media annuale per alunno**, meglio se suddivisa per ordine di scuola: primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado. Ovviamente, questo è soprattutto un indicatore di *efficienza*: una volta messo a riscontro con i risultati medi di apprendimento, misurati con altri strumenti, permette di comprendere se quei soldi sono spesi *bene*, cioè se producono risultati migliori o peggiori rispetto a quelli di paesi con analogo livello di spesa individuale.

Comunque, occorre essere consapevoli che, ogni volta che si confrontano fra di loro sistemi diversi, esiste un importante margine di rischio nella scelta degli indicatori e che nessuno di quelli disponibili va esente da riserve e da margini di errore. Tuttavia, la comparazione fra sistemi è uno strumento di decisione troppo importante per rinunciarvi a fronte delle difficoltà tecniche: in un sistema sempre più aperto e globale, nessun paese può permettersi di ignorare quale sia il suo “posizionamento” nel quadro internazionale.

L'istruzione è un investimento a lungo termine: quello che si spende oggi darà i suoi frutti fra venti anni. Dunque, per decidere quanto e come spendere in istruzione, è ragionevole misurarsi con quello che fanno i concorrenti più diretti. Se spendono significativamente di meno (o con minore efficacia), il loro sistema economico ne soffrirà in un futuro più o meno prossimo. Se spendono molto di più (senza un adeguato ritorno sui risultati), avranno inutilmente sostenuto un costo improduttivo: un peso che si scarica sull'economia di oggi, senza migliorare le prospettive di quella futura.

Da qui la crescente fortuna che, negli ultimi venti anni, hanno avuto le ricerche econometriche sulla scuola, accompagnate dalla diffusione delle ricerche comparative sui risultati di apprendimento e sui livelli di competenze. E' infatti il raffronto fra livelli di spesa e livelli di risultato che permette di orientare le decisioni politiche in questa materia¹⁵.

Questo almeno in teoria. Perché poi la politica tiene conto anche di altre variabili, a cominciare dal consenso. E quando un sistema è gravato da un eccesso di personale, e quindi di costi, non è facile né popolare adottare i rimedi che la teoria suggerirebbe. E chi lo fa, quasi sempre paga un pegno importante in termini di fortune politiche.

¹⁵ Fra le agenzie di ricerca più note e prestigiose a livello internazionale, l'OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development - OCSE*), con sede in Parigi. Il suo *Directorate for Education and Skills* raggruppa oltre 200 addetti, per lo più ricercatori, ed è diretto da Andreas Schleicher, che è anche *Special Advisor on Education Policy* del Segretario Generale. I Paesi associati all'OCSE sono 36, ma i Paesi che prendono parte alle ricerche sono ormai più di ottanta. Oltre alla produzione di *Country Reviews*, il lavoro del *Directorate* include PISA (*Programme for International Students Assessment*), PIAAC (*Programme for International Assessment of Adult Competences*); TALIS (*Teaching And Learning International Survey*); INES (*Indicators of Education Systems*).

Questa precisazione iniziale ha il fine di delimitare il campo della nostra riflessione. Posto che la scuola, così come è, ottiene nel nostro paese risultati largamente insoddisfacenti rispetto al mandato sociale, le domande cui occorre rispondere preliminarmente sono:

- *i problemi della scuola, così come oggi la conosciamo, dipendono dalla mancanza di risorse?*
- *oppure le risorse di cui dispone non bastano perché sono utilizzate male?*

Se fosse vera la prima ipotesi, il problema cambierebbe natura: non si tratterebbe più di pensare ad un modo diverso di “fare scuola”, ma di trovare maggiori risorse per fare meglio quello che stiamo già facendo.

Se invece fosse vera la seconda, l’inefficienza della nostra scuola non sarebbe spiegabile con la carenza di risorse, ma con la necessità di una profonda trasformazione dei suoi fini e della sua organizzazione.

Quanto costa la scuola italiana

Questa domanda, apparentemente semplice, non ha una risposta precisa. Infatti, per limitarci a quel che spende la mano pubblica, vi sono due canali principali di spesa: quello a carico del Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca e quello in capo agli Enti Locali (Province e Comuni).

Il **MIUR** non si occupa solo di istruzione di base, ma, appunto, anche di Università e Ricerca. Dato l’elevato livello di frammentazione e l’autonomia finanziaria delle istituzioni accademiche e dei centri di ricerca, non è facile – e neppure utile – includerli nella riflessione. L’obiettivo della nostra ricerca è infatti quello di vedere se si possa migliorare la scuola fino ai diciotto-diciannove anni. E quindi sceglieremo di limitarci alla quota di spesa assorbita da questo segmento.

Negli ultimi dieci anni, il livello di questa voce ha oscillato in misura abbastanza significativa: è prima sceso di circa otto miliardi annui di euro nei tre anni dell’ultimo governo Berlusconi (2009-2011); è rimasto pressoché stabile con i governi Monti e Letta; è poi salito di nuovo in misura rilevante con i governi Renzi e Gentiloni (quest’ultimo, soprattutto per gli effetti di trascinamento delle riforme del suo predecessore). Oggi si può stimare che si sia tornati al livello del 2009: e cioè circa cinquanta miliardi di euro annui: e, rispetto ad un PIL 2018 pari a circa 1.754 miliardi¹⁶ di euro, la percentuale di spesa si avvicina al tre per cento.

Ma questa è solo una parte, anche se la più importante. Un’altra somma, assai più difficile da stimare, è a carico degli **Enti Locali**. Questi ultimi devono assicurare la fornitura degli edifici scolastici, comprensiva degli oneri connessi (elettricità, riscaldamento, telefonia, manutenzione, ecc.), più una serie di altri servizi (mensa e trasporti per il primo ciclo,

¹⁶ Fonte: ISTAT - <https://www.istat.it/it/archivio/228024>

diritto allo studio, integrazione dell'offerta formativa). In particolare, i Comuni si occupano delle scuole del primo ciclo (primarie e secondarie di primo grado), le Province di quelle del secondo ciclo.

Le Province sono 107: numero solo teorico, dato che una parte di esse è stata assorbita dall'istituzione di dieci Città Metropolitane. Ma non è questo il punto: il punto è che non è facile ottenere dati aggregati e significativi per quanto riguarda il loro livello di spesa a sostegno del funzionamento delle scuole.

Ancora più complicata la situazione dei Comuni, che al 31 marzo 2018 risultavano essere 7.954¹⁷, alcuni dei quali con pochissimi abitanti. Avere una quantificazione del loro impegno di spesa per l'istruzione è pressoché impossibile e comunque non darebbe risultati attendibili.

Per quanto riguarda gli edifici, si tratta di un patrimonio molto rilevante, per lo più utilizzato solo per il 40% del tempo utile durante l'anno. Molti – soprattutto al Centro-Nord – sono di proprietà degli Enti e dati in comodato alle scuole. Nel Sud e nelle Isole, spesso, si tratta di edifici appartenenti a terzi, presi in locazione per essere adibiti a scuole. Nel primo caso, abbiamo un patrimonio consolidato, ma non un livello preciso di spesa annua (se non per le utenze e la manutenzione); nel secondo abbiamo una spesa effettiva per gli affitti. Si tratta di grandezze non direttamente comparabili, se non a livello di stima, necessariamente approssimativa.

In definitiva, non è il caso di addentrarsi in calcoli inevitabilmente grossolani ed è più sicuro attenersi a quelli già indicati, che risultano confermati anche dalla tabella che segue:

Qualche cifra sulla spesa complessiva in istruzione

Tabella 10
Spesa in istruzione primaria e secondaria
percentuale sul PIL- pubblica e privata

	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Francia	3,9	3,8	4,0	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7
Germania	3,3	3,1	..	3,3	3,2	3,1	3,1	3,1	3,0
Italia	3,0	3,1	3,1	3,0	2,8	3,0	3,0	3,0	3,0
Spagna	2,8	3,0	3,2	3,2	3,2	3,1	3,1	3,0	3,1
Regno Unito	4,1	3,8	4,2	4,3	4,4	4,4	4,8	4,8	4,4
Stati Uniti	3,8	3,9	3,9	3,9	3,8	3,7	3,6	3,6	3,5

FONTE: OCSE, <http://stats.oecd.org>; per l'anno 2015 Education At A Glance 2018

¹⁷ Fonte: ISTAT - <https://www.istat.it/it/files//2011/01/Novit%C3%A0-2018-2017.pdf>

Come si vede, i livelli di spesa, in percentuale sul PIL, non sono sostanzialmente diversi fra i principali paesi europei.

Si è già detto in precedenza che questo indicatore non risulta di per sé molto significativo e che indicazioni più utili ai fini della decisione politica vengono dal confronto fra la spesa media per alunno e i risultati di apprendimento misurati nei confronti internazionali.

Per quanto riguarda la *spesa media per alunno di scuola primaria*, si veda la tabella successiva:

Tabella 11
Spesa annuale per studente in dollari USA (convertiti in PPP)
scuola primaria (pubbliche e private)

	2011	2012	2013	2014	2015
Francia	6.917	7.013	7.201	7.396	7.395
Germania	7.579	7.749	8.103	8.546	8.619
Italia¹	8.448	7.924	8.392	8.442	8.426
Spagna	7.288	7.111	6.956	6.970	7.320
Regno Unito	9.857	10.017	10.669	11.367	11.630
Stati Uniti	10.958	11.030	10.959	11.319	11.727
UE 22	8.482	8.372	8.460	8.803	8.656

1) Fino al 2014 l'indicatore si riferisce alla spesa pubblica per studente delle scuole pubbliche

Fonte: OCSE, *Education at a glance* anni vari; Per l'anno 2015 EAG (2018). Tab. C 1.1

A livello di scuola primaria, dunque, l'Italia spende comparativamente molto. Vediamo adesso i dati *per quanto riguarda la scuola secondaria*:

Tabella 12
Spesa annuale per studente in dollari USA (convertiti in PPP)
scuola secondaria (pubbliche e private)

	2011	2012	2013	2014	2015
Francia	11.109	11.046	11.482	11.815	11.747
Germania	10.275	10.650	11.106	11.684	11.791
Italia¹	8.585	8.774	9.023	8.927	9.079
Spagna	9.615	9.141	8.520	8.528	9.020
Regno Unito	9.649	10.085	12.200	12.452	10.569
Stati Uniti	12.731	1.442	12.740	12.995	13.084
UE 22	9.615	9.931	9.968	10.360	10.105

1) Fino al 2014 l'indicatore si riferisce alla spesa pubblica per studente delle scuole pubbliche

Fonte: OCSE, *Education at a glance* anni vari; Per l'anno 2015 EAG (2018). Tab. C 1.1

Qui lo scarto fra l'Italia e gli altri paesi si fa maggiore: tendenza che si amplifica a livello di istruzione terziaria (che peraltro è fuori dall'ambito di questa analisi). Risulterebbe insomma confermato che l'Italia spende relativamente di più per i livelli iniziali di istruzione, e meno per quelli più avanzati.

Questi livelli di spesa peraltro vanno comparati con le informazioni disponibili in materia di risultati di apprendimento nei confronti internazionali periodicamente condotti in materia.

Per quanto riguarda i *risultati in Literacy*, si vedano i seguenti dati:

Tabella 13
Punteggi medi nelle indagini PISA-OCSE studenti quindicenni
Punteggi medio in Lettura dal 2003 al 2015

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA2012	PISA2015	Differenza punteggio PISA 2000
Francia	505	496	488	496	505	499	-6
Germania	484	491	495	497	508	509	25
Italia	487	476	469	486	490	485	-2
Spagna	493	481	461	481	488	496	3
Regno Unito	m	m	495	494	499	498	m
Stati Uniti	504	495	m	500	498	497	-7

FONTE: INVALSI - m = dato mancante

e, per *Numeracy*:

Tabella 14
Punteggio medio in Matematica dal 2003 al 2015

	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA2012	PISA2015	Differenza punteggio PISA 2003
Francia	511	496	497	495	493	-18
Germania	503	504	513	514	506	3
Italia	466	462	483	485	490	24
Spagna	485	480	483	484	486	1
Regno Unito	m	495	492	494	492	m
Stati Uniti	483	474	487	481	470	-13

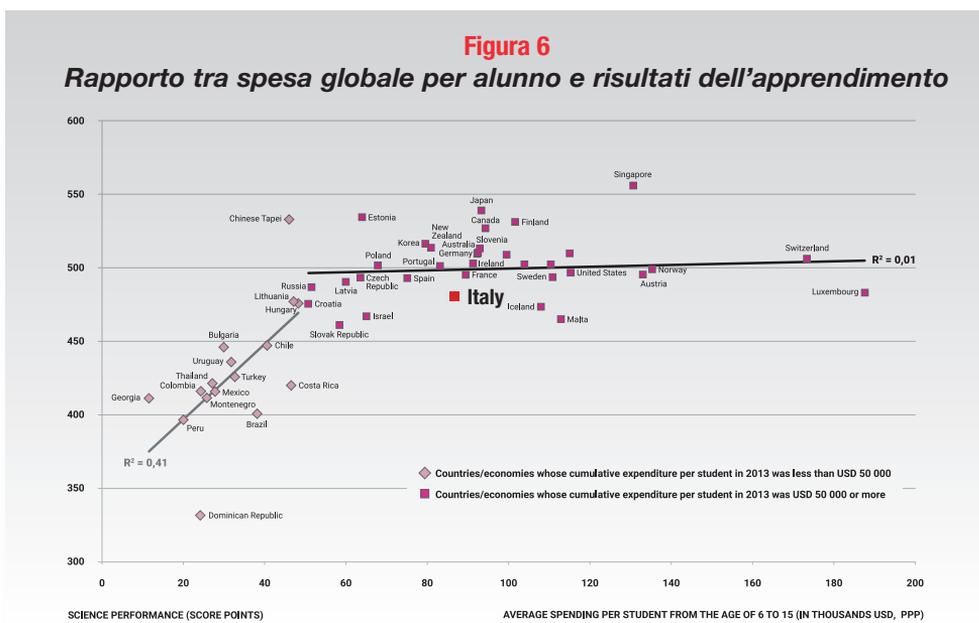
FONTE: INVALSI - m = dato mancante

Come si vede, i livelli di spesa per l'Italia non si discostano molto da quelli degli altri paesi europei, mentre i risultati di apprendimento sono sistematicamente inferiori, seppure non di molto. Del resto, una recente ricerca OCSE¹⁸ arriva alla stessa conclusione:

“Per i paesi che al momento spendono cumulativamente meno di 50 000 dollari USA per studente fra i 6 e i 15 anni, PISA mette in evidenza una forte correlazione fra la spesa per studente e la qualità dei risultati di apprendimento. Tuttavia, nei paesi che spendono più di quella cifra, e questo include la maggior parte dei paesi OCSE, non vi è relazione fra la spesa per studente e i livelli medi di prestazione”.

In sintesi: il successo non dipende solo da quanto denaro si spende, ma da come viene speso.

Di seguito, un grafico che mette in relazione i livelli di spesa e i livelli medi di apprendimento per quanto riguarda le Scienze:



Fonte: Database OCSE-PISA 2015

Si potrebbe spendere meglio?

La modestia dei risultati del sistema scolastico italiano non sta solo nei risultati PISA: come abbiamo avuto modo di vedere, va individuata soprattutto negli allarmanti livelli di dispersione e di abbandono e, sia pure attraverso una correlazione meno diretta, e comunque da approfondire, nei tassi elevati di disoccupazione

¹⁸ Andreas Schleicher – *World-class – How to build a 21st century school system* – p. 48

giovanile. Dal momento che il livello di spesa è invece significativamente vicino a quello degli altri paesi avanzati, la questione che si pone è quindi se, e come, quelle risorse potrebbero essere meglio spese.

Per rispondere a questa domanda, occorre chiedersi quali siano le spese meno produttive, che è possibile individuare. Ci sono, al riguardo, alcune ipotesi formulate da tempo e che cercheremo di verificare con i dati disponibili. Ma occorre dire anche che l'area dello spreco, o della spesa non efficiente, è probabilmente assai più vasta. Uno dei primi passi da compiere per affrontare il problema (e questa è una proposta di TreeLLLe) consisterebbe nell'attuazione di una seria *spending-review*, condotta con l'ausilio di coloro che meglio di ogni altro conoscono il funzionamento sul campo delle scuole, e cioè i loro dirigenti. Una tale indagine permetterebbe di far emergere importanti livelli di risorse che non sono impiegate in modo produttivo e che potrebbero, senza aggravio per la finanza pubblica, essere utilizzate per migliorare la qualità del sistema di istruzione in altre direzioni.

Posto che ne esista la volontà politica, questa azione ricognitiva potrebbe essere condotta a termine in tempi relativamente brevi: purchè appunto la si sviluppi coinvolgendo e motivando i responsabili delle scuole.

Cause conosciute di spesa poco produttiva

Una di quelle più spesso richiamate riguarda l'**eccessivo numero di insegnanti** in rapporto al numero degli studenti: 730.000 (agosto 2017¹⁹). Va ricordato che la recente legge 107/15 ha determinato il reclutamento di oltre 70.000 docenti *in soprannumero*, cioè in aggiunta rispetto a quelli necessari per coprire le ore curricolari di insegnamento. Questi insegnanti, detti *di potenziamento*, sono destinati ad assicurare l'ampliamento dell'offerta formativa, cioè lo svolgimento di progetti deliberati dalle scuole, oltre a coprire una parte delle supplenze brevi (quelle fino a dieci giorni).

Il numero complessivo non dice in realtà molto. Quello che conta è il **numero di studenti per docente**. Si vedano le due tabelle successive, rispettivamente per la scuola primaria e secondaria.

Da notare che i numeri esposti includono gli insegnanti di religione, ma non quelli di sostegno, che, nella scuola primaria, sono circa il 18% del totale e che quindi riducono ulteriormente il rapporto. Da notare altresì il brusco abbassamento del rapporto fra il 2015 ed il 2016, che è da ascrivere agli effetti del reclutamento conseguente alla legge 107/15, sopra ricordato. Anche senza considerare gli insegnanti di sostegno, per le ragioni che saranno esposte più avanti, il dato relativo all'Italia

¹⁹ Fonte MIUR – OpenData/AmbitoScuola/PersonaleScuola – Elaborazione Directafin (<https://www.directafin.it/infografica-sugli-insegnanti-in-italia>). Il dato include gli insegnanti di Religione, ma non quelli di sostegno: compresi questi ultimi, si superano gli ottocentomila.

è senz'altro anomalo, in quanto più “costoso” di tre punti (11,4 alunni per docente) rispetto alla media UE (14,1), per non parlare di paesi come la Francia (19,4), i cui risultati di apprendimento in PISA sono costantemente superiori.

Tabella 15
Numero di alunni per insegnante - scuola primaria
Scuole pubbliche e private (esclusi gli insegnanti di sostegno)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Francia	18,7	18,4	18,9	19,3	19,41	19,0	19,4
Germania	16,7	16,3	16,0	15,6	15,4	15,4	15,3
Italia	11,3	11,7	12,1	12,3	12,4	12,4	11,4
Spagna	13,2	13,2	13,4	13,8	13,5	13,7	13,6
Regno Unito	19,8	19,9	21,1	20,7	19,6	18,4	13,6
Stati Uniti	14,5	15,3	15,3	15,3	15,4	15,4	15,2
UE 22	14,3	14,1	14,4	14,2	13,9	14,3	14,1

NB: per l'Italia i dati comprendono anche gli insegnanti di religione

FONTE: OCSE., *Education at a Glance* (anni vari- Tab. D2.2); per il 2016 EAG2018

Veniamo al rapporto alunni/insegnante nella scuola secondaria:

Tabella 16
Numero di alunni per insegnante - scuola secondaria inf. e sup.
Scuole pubbliche e private (esclusi gli insegnanti di sostegno)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Francia	12,3	12,3	12,5	12,7	12,9	12,7	13,1
Germania	14,4	14,0	13,8	13,5	13,3	11,2	13,1
Italia	12,0	12,2	12,5	12,2	12,1	12,1	10,6
Spagna	9,9	10,1	10,4	11,3	11,5	11,5	11,2
Regno Unito	16,0	16,3	15,8	18,5	15,8	16,3	15,8
Stati Uniti	14,4	15,2	15,3	15,4	15,5	15,4	15,4
UE 22	12,3	12,0	12,1	11,8	12,0	12,0	11,7

NB: per l'Italia i dati comprendono anche gli insegnanti di religione

FONTE: OCSE., *Education at a Glance* (anni vari- Tab. D2.2); per il 2016 EAG2018

Ci sono altri dati relativi agli insegnanti che possono essere letti come indizio di una utilizzazione poco efficiente di questa importante risorsa. Per esempio, quelli relativi al **numero di ore annue di insegnamento previste per contratto**, nettamente più basse della media degli altri paesi:

Tabella 17
Orario contrattuale: numero annuo di ore di insegnamento (2017)

	Francia	Germania	Italia	Spagna	Regno Unito (Inghilterra)	Stati Uniti ^(a)	UE22
scuola primaria	900	801	766	880	942,4	1004,4	791
scuola secondaria inferiore	684	747	626	713	817	966	697
scuola secondaria superiore (programmi generali)	684	719	626	693	817	966	682

a) Dati riferiti all'anno 2016

FONTE: OCSE, *Education at a glance (2018)*; Tab. D 4.2

È vero che anche la retribuzione oraria è mediamente più bassa, di circa il 10% rispetto alla media; ma forse – dal punto di vista dell'utilizzo ottimale del personale – sarebbe più produttivo pagare di più un numero minore di persone piuttosto che sottopagarne un numero superiore.

Sempre sul versante del personale, c'è da ricordare anche il **livello elevato di personale ATA (amministrativi ed ausiliari)**:

Tabella 18
Personale ATA (amministrativo, tecnico e ausiliario) (tempo determinato e indeterminato)

	2015-16	2016-17
Nord-ovest	50.888	50.882
Nord-est	35.272	35.524
Centro	39.440	39.605
Sud-est	20.822	20.673
Sud-ovest	60.706	60.567
Italia	207.128	207.251

percorso: MIUR, Open data, Ambito Scuola, Personale scuola

FONTE: Elaborazioni su dati MIUR

Senza addentrarci in analisi complesse, basterà ricordare che i docenti (che sono troppi) sono in totale 723.000, cui vanno aggiunti quelli di sostegno, per un totale che supera largamente gli 800.000. Questo significa che il nostro sistema impiega un'unità ATA ogni quattro docenti. Non esistono su questo punto tabelle comparative internazionali: ma, anche senza tali confronti, si tratta di un rapporto difficilmente giustificabile.

Anche qui: è vero che sono pagati poco. Ma occorre chiedersi se le risorse che il sistema destina all'istruzione vadano impiegate come ammortizzatori sociali per oltre un milione di persone, oppure finalizzate al successo formativo di tutti gli studenti. Se l'obiettivo è il successo formativo, risorse da recuperare per cambiare il modello ce ne sono in molti punti.

Gli elevati costi delle politiche di sostegno

Un aspetto spesso indicato come fonte di costi eccessivi è quello del sostegno. Le questioni connesse sono numerose e politicamente sensibili: ogni volta che le si affronta bisogna mettere in conto le prevedibili reazioni dei genitori interessati e, più in generale, di un'opinione pubblica che tende a considerare come egoista ed inumano qualunque ragionamento che metta in discussione il livello di questa spesa. TreeLLLe ne è perfettamente consapevole, tanto che alla questione ha dedicato una apposita ricerca del 2011, condotta con Fondazione Agnelli e Caritas²⁰. Senza riprenderne qui l'impianto, né le conclusioni, cui si rimanda, sia consentito rilevare alcuni fatti.

Tabella 19
Percentuale degli insegnanti di sostegno per tipi di scuola e per macro-regioni

	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria inferiore	Scuola secondaria superiore
Nord-ovest	14,7	17,2	20,3	12,6
Nord-est	13,1	15,8	16,7	10,9
Centro	17,1	21,3	23,5	15,0
Sud-ovest	12,3	18,2	18,7	11,8
Sud-est	16,7	19,2	19,8	14,2
Italia	14,5	18,2	19,8	12,8

percorso: MIUR, Open data, Ambito Scuola, Personale scuola

Fonte: OCSE, *Education at a glance (2018)*; Tab. D 4.2

²⁰ *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte – 2011*

Le norme in vigore prevedono un insegnante di sostegno ogni due disabili; ma prevedono altresì che, a prescindere da quel rapporto, ogni alunno in condizioni di svantaggio abbia diritto all'assistenza, anche *in deroga*. Il concetto di *deroga* si è rivelato particolarmente elastico. Infatti, alle deroghe concesse dagli uffici periferici del MIUR, si sommano quelle concesse dai TAR, in genere sotto forma di *sospensiva*, cioè senza dibattimento, a fronte dei ricorsi presentati dalle famiglie che si sentono non abbastanza tutelate dalle decisioni amministrative. E' così che, partendo da un organico di circa 90.000 docenti di sostegno, che è già enorme, si arriva ogni anno intorno ai 130.000: cifra necessariamente stimata (che infatti non figura in nessuna pubblicazione ufficiale), dato che quel numero si forma in momenti ed in sedi di decisione diversi, con una pluralità di soggetti competenti in materia²¹. Si tratta di un rapporto di circa 1 docente di sostegno ogni 5,2 docenti in generale. Difficile sottrarsi alla tentazione di pensare che, da qualche parte, ci sia qualcosa che non gira per il verso giusto.

Come è noto, non è possibile fare in questo campo raffronti internazionali, vista l'unicità o quasi del modello italiano. Il nostro sistema ha adottato da tempo il criterio dell'inclusione totale nelle classi ordinarie. La maggior parte degli altri paesi attua un sistema misto, che integra nel percorso comune solo i disabili in grado di frequentarlo, o comunque di trarne tangibili benefici: mentre i casi gravi sono seguiti in strutture specializzate. Si argomenta che la scelta italiana sia migliore perché l'alunno disabile, integrato in una classe ordinaria, riceverebbe stimoli positivi neppure lontanamente ipotizzabili nelle classi differenziali. Sarà forse vero: ma chi vive la scuola dall'interno è testimone ogni giorno di situazioni in cui l'alunno disabile grave viene affidato in cura pressoché esclusiva all'insegnante di sostegno (non necessariamente specializzato per lo specifico tipo di handicap) e attraversa più o meno passivamente il corso degli studi fino ai diciotto anni, quando bruscamente cessa ogni forma di integrazione e di assistenza e viene lasciato a se stesso.

Difficile sottrarsi all'idea che, forse, un po' più di pragmatismo potrebbe in questi casi giovare sia al disabile grave che alle finanze pubbliche. Assistito in una struttura specializzata, l'interessato avrebbe qualche possibilità in più di acquisire abilità pratiche, sia pure elementari, che gli consentirebbero di affrontare con relativa autonomia la vita adulta quando sarà venuto il momento. Quando, come in questo ed altri casi, il modello italiano risulta molto più costoso di quello degli altri paesi, senza che vi siano benefici verificabili in termini di risultati, sarebbe almeno saggio interrogarsi sul permanere della sua validità. Ed anche chiedersi se, in questo modo, non si cerchi in realtà di

²¹ Secondo un'indagine di Repubblica (16 maggio 2018), nel 2017-18 sarebbero addirittura 139.554 (https://www.repubblica.it/scuola/2018/05/16/news/scuola_mai_cosi_tanti_studenti_disabili-196532791/)

mettersi la coscienza a posto rispetto al poco o nulla che si fa a livello sociale generale, scaricando sulla scuola, una volta di più, un problema che non è attrezzata per risolvere²².

Come che sia, si preferisce in questo Quaderno non avanzare proposte precise su questo punto, limitandoci ad invitare i decisori politici e l'opinione pubblica ad una seria riflessione sui costi e i benefici della situazione attuale. Giusto per buttar lì un'ultima cifra, prima di lasciare l'argomento, se solo ci si limitasse a non superare il numero base di 90.000 insegnanti (uno ogni due disabili), il risparmio sarebbe di 2 miliardi di euro, cioè il 4% del totale di spesa in istruzione del MIUR²³.

Un percorso di studi troppo lungo

La durata del percorso primaria+secondaria in Italia è di tredici anni, mentre molti dei paesi nostri concorrenti in Europa (Francia, Spagna, Inghilterra ed anche, in parte, Germania) sono da molto tempo attestati su una durata di dodici e con risultati di apprendimento spesso superiori ai nostri. Anche la ricerca OCSE molte volte citata in questo capitolo dimostra chiaramente come – oltre un certo livello – il numero di ore passate in aula ed i risultati di apprendimento non siano correlati.

La proposta di TreeLLLe è di allineare la durata totale degli studi, riducendo di un anno il secondo ciclo. Questa misura, da sola, porterebbe ad un risparmio stimabile in 4 miliardi di euro, pari ad un tredicesimo dei cinquanta miliardi di costo complessivo attuale del sistema. Allo stesso risultato si arriva moltiplicando il costo annuo per alunno (9.079 dollari pari a circa 8.000 euro) per cinquecentomila alunni, che costituiscono una coorte di età nella secondaria superiore.

Non c'è motivo di temere una drastica caduta degli attuali livelli di apprendimento: quel che conta è molto più *come* si fa scuola che *quanto* ci si sta. La scuola superiore non deve necessariamente fornire tutte le competenze necessarie per la vita attiva: e occorre comunque prevedere una qualche prosecuzione, breve (tipo ITS) o lunga, degli studi a livello terziario oltre la sua conclusione.

Lifelong learning non è solo uno slogan: è una necessità. Ed è in questa prospettiva che occorre ragionare. E dunque tanto vale concentrarsi sul modo migliore per prepararli a quegli studi: meno nozioni, ma più mirate e più orientate *ai talenti individuali* di ciascuno. Per far questo, dodici anni bastano. Non serve sostenere il costo aggiuntivo del tredicesimo: che oltretutto carica i nostri giovani di un anno di ritardo competitivo in termini di età rispetto ai loro colleghi del resto del mondo.

²² "In realtà, il modello italiano si fonda su principi validi, ma è poco trasparente e poco intelligente: poco **trasparente** perché è in corso un allargamento strisciante rispetto a quanto previsto dalla legge 104/92 (la certificazione di disabilità è troppo spesso riconosciuta anche ad alunni che a rigore disabili non sono, ma che presentano altri tipi di difficoltà o svantaggi: emotivi, comportamentali, ...); poco **intelligente** perché si fonda sul rigido binomio "alunno con disabilità certificata = insegnante di sostegno". (citazione da: "Gli alunni con disabilità nelle scuole italiane: bilancio e proposte" – Ricerca del 2011 condotta da TreeLLLe insieme con Fondazione Agnelli e Caritas Italia – sintesi del rapporto)

²³ Assumendo come costo annuo di un insegnante, comprensivo degli oneri riflessi, la cifra di 50.000 euro.

Altri indicatori di maggior spesa nel confronto internazionale

Abbiamo fin qui analizzato aspetti specifici del funzionamento del sistema. Prima di procedere, vogliamo proporre una riflessione più generale. La tabella che segue riunisce diversi indicatori, anche eterogenei fra loro, ma permette di svolgere alcune considerazioni di un certo interesse:

Tabella 20
Indicatori di funzionamento dei sistemi scolastici
(2017)

	Settimane di scuola	Giorni di scuola	Giorni di scuola secondaria inferiore	Media alunni per classe primaria	Media alunni per classe secondaria inferiore	età di termine dell'istruzione obbligatoria
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Francia	36	162	162	23,1	25,1	16
Germania	40	188	188	20,8	24,0	18
Italia	39	200	200	19,2	21,1	16
Spagna	37	175	175	21,9	25,6	16
Regno Unito	m	m	m	25,9	19,6	16
Stati Uniti	36	180	180	20,8	25,7	17
OCSE	38	185	183	21,3	22,9	16
UE22	37	182	180	20,1	21,0	16

FONTE: OCSE, Education at a Glance 2018; Tab. 4.1 (Col. 1); Tab D 1.2 (Coli. 2 e 3); Tab O 2.1 (Coli. 4 e 5); Tab X1.3 (Col. (6))

Gli studenti italiani svolgono in teoria il *maggior numero di giorni di lezione* rispetto ai paesi UE. In qualche caso – vedi Francia – lo scarto è impressionante, ma comunque si tratta, nel migliore dei casi, di un +10%. Ciononostante, i loro risultati di apprendimento sono inferiori ed i livelli di dispersione molto più elevati. Questo è un classico *indicatore sintetico*, cioè non permette di risalire ad una singola causa, ma sicuramente fa emergere un livello di spesa particolarmente alto.

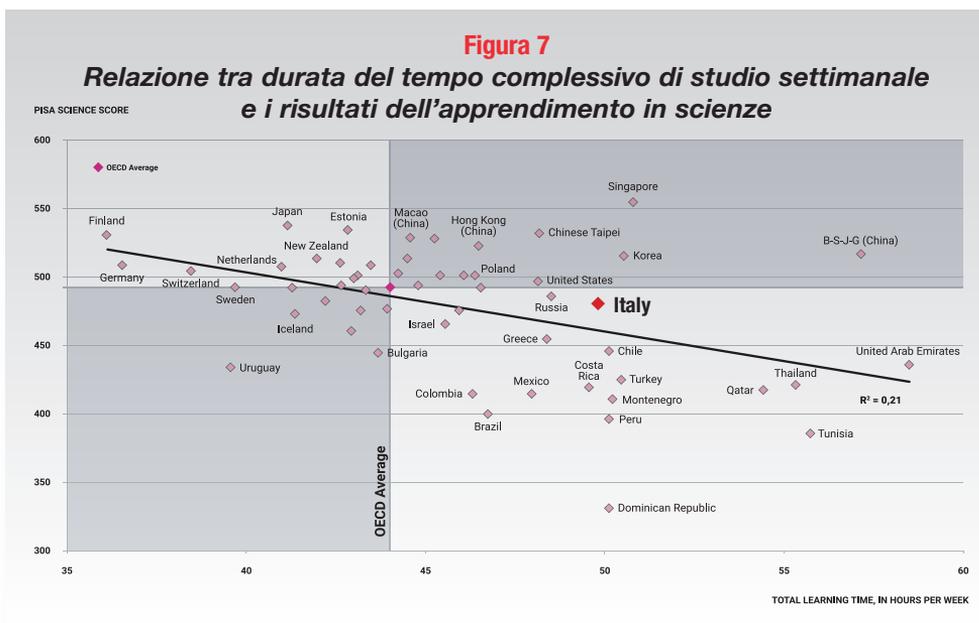
Seconda considerazione: il *numero degli studenti per classe è, in Italia, inferiore* a quello degli altri paesi presi in esame. Questo, in teoria, dovrebbe favorire l'apprendimento, cosa che è invece smentita dai risultati. Anche in questo caso, siamo in presenza di un indicatore sintetico di inefficienza, che rafforza l'assunto iniziale.

È interessante notare che queste risultanze sono in linea con quanto emerge dal più recente e già citato rapporto globale OCSE sull'istruzione a livello mondiale²⁴. Ecco quel che possiamo leggere riguardo al rapporto fra ore di lezione e risultati di apprendimento:

“I sistemi scolastici sono molto diversi rispetto al tempo che gli studenti passano a studiare, specie al di fuori dell’orario delle lezioni. All’interno di ogni paese, si tende ad associare un tempo di studio più lungo in una data materia con un migliore apprendimento della stessa. E quindi i decisori politici e le famiglie hanno un argomento per chiedere giornate scolastiche più lunghe. Ma quando si confrontano i paesi da questo punto di vista, la correlazione è invertita: i paesi con maggior numero di ore di lezione sono spesso quelli con i risultati peggiori in PISA.”

E, rispetto alla relazione fra numero di alunni per classe e risultati di apprendimento:

“Può risultare politicamente popolare impegnarsi per classi meno numerose, ma non vi è alcuna evidenza internazionale circa il fatto che questa sarebbe la strada giusta per migliorare gli esiti. Invece, ridurre le dimensioni delle classi significa deviare risorse che si sarebbero potute spendere meglio in altre direzioni: per esempio, per pagare meglio gli insegnanti più bravi. Di fatto, i sistemi che hanno i migliori risultati in PISA tendono a privilegiare la qualità degli insegnanti rispetto al numero di alunni per classe; ogni volta che devono scegliere fra classi meno numerose ed investimento nei propri insegnanti, è quest’ultima la strada che prendono”.



FONTE: Database OCSE-PISA 2015

²⁴ Andreas Schleicher – *World Class: How to Build a 21st Century School System* (2018) pp.48 e 50

Sarebbe utile destinare maggiori risorse alla scuola così come è?

Eppure, si sente ancora ripetere da molti la tesi secondo cui i problemi della nostra scuola non sono di natura strutturale: non dipenderebbero cioè da come è organizzata. Essi dipenderebbero invece da una carenza di risorse. Secondo questa lettura, il modello di scuola attuale è ancora valido ed è solo una questione di risorse insufficienti. In sostanza, l'espansione quantitativa della seconda metà del secolo scorso non è stata accompagnata da finanziamenti adeguati. Corollario: non c'è niente di importante da cambiare. Basta assumere più insegnanti, pagarli meglio, diminuire il numero di alunni per classe, fare più corsi di recupero, aumentare il numero di ore di lezione e tutto andrebbe a posto.

In realtà, l'esperienza comune a tutte le organizzazioni insegna che *aggiungere risorse ad una struttura che non funziona bene, senza ripensarne il modello, costituisce solo uno spreco*. Le risorse date a pioggia, nel migliore dei casi, possono mascherare alcuni dei problemi (e neanche tutti). In compenso, fanno crollare l'efficienza generale del sistema: cioè innalzano di molto il costo per alunno, senza significativi miglioramenti nei risultati di apprendimento. Senza tornare su un punto già toccato in questo capitolo, basta ricordare il grafico OCSE che dimostra come, *sopra una certa soglia di spesa pro capite, le risorse aggiuntive non incidono sostanzialmente sui risultati*; e come, a parità di spesa, i risultati possano essere anche molto diversi fra un paese e l'altro.

C'è un'altra considerazione da fare: *mettere risorse a pioggia in un sistema inadeguato genera di più e peggio che lo spreco immediato*. Un sistema inefficiente, le cui carenze vengano mascherate a colpi di finanziamenti, si abitua a quella condizione e non cerca di migliorare: anzi, nel tempo, tende a diminuire ancora il proprio rendimento ed a sollecitare ulteriori risorse.

Non si tratta solo di teorie, che, in quanto tali, possano sempre essere considerate opinabili e contrastate. Abbiamo un esempio recente e particolarmente persuasivo, quello del cosiddetto *svuotamento delle Graduatorie Ad Esaurimento*, previsto dalla legge 107/15. Oltre settantamila insegnanti sono stati assunti in un colpo solo, quasi il dieci per cento dell'organico esistente. Visto che il criterio utilizzato è stato unicamente quello di sistemare chi attendeva da anni, i neo-assunti sono stati assegnati alle scuole in base all'ordine di graduatoria, senza alcun rapporto con le richieste delle scuole stesse ed i loro eventuali bisogni. Semplicemente, in soprannumero, per un non meglio precisato *potenziamento*. La volontà politica di mettere a disposizione nuove risorse finanziarie ed umane poteva essere un'occasione storica per dare finalmente alle scuole strumenti per l'autonomia reale ed il miglioramento dell'offerta: invece è stato probabilmente uno spreco di risorse, stimato inizialmente in oltre tre miliardi, destinati a salire nel tempo, senza quasi alcun beneficio specifico per le singole scuole e con enormi malumori fra gli interessati e fra coloro che, nonostante tutto, sono rimasti fuori dalla lotteria.

Si potrebbe continuare, ma non serve. La questione di fondo è sufficientemente chiara. *Alla scuola servono risorse, anche in aggiunta a quelle, già considerevoli, che assorbe. Ma non spalmate alla cieca sulle inefficienze e sugli sprechi attuali. Le risorse devono essere mirate e devono accompagnare significative trasformazioni nel modello organizzativo; e soprattutto devono essere collegate ad un attento monitoraggio dei risultati.*

Questo è vero sia a modello invariato che – e ancor di più – nell’ipotesi di un sostanziale cambiamento nel modo di funzionare della scuola. La distribuzione delle risorse deve essere collegata alla valutazione circa i risultati del loro utilizzo. Attenzione: non se siano state utilizzate o meno, perché questo è il classico corto-circuito dell’approccio amministrativo. Le somme ricevute sono state spese secondo le norme (ci mancherebbe ...) e quindi va tutto bene. No: bisogna cominciare a cercare una valutazione diversa, quella sui risultati appunto. Il che *presuppone una radicale modifica dell’attuale modo di funzionamento di SNV*²⁵, che finora si è in pratica basato quasi soltanto sull’autovalutazione; ciò che contraddice gli stessi presupposti iniziali della norma.

In un recente Quaderno²⁶, TreeLLLe ha affrontato il problema di un nuovo modello di valutazione, strettamente collegato alla rifondazione del corpo ispettivo, per assicurare una valutazione esterna periodica della qualità di tutte le scuole. Vogliamo richiamarne soltanto una delle proposte avanzate: con una spesa complessiva annua inferiore ai 50 milioni di euro, si potrebbero visitare tutte le scuole italiane almeno una volta ogni quattro anni, oltre agli altri benefici di sistema connessi con la disponibilità di un Ispettorato efficiente. Per memoria, *50 milioni di euro significa l’un per mille della spesa totale per l’istruzione.*

A tanto maggior ragione, *una valutazione basata sui risultati* deve accompagnare e guidare qualunque percorso di riforma significativa della struttura e del modello di scuola. Valutazione dei risultati di apprendimento, certo, ma non solo. Dato che quei risultati dipendono largamente dal modo in cui si fa scuola, anche valutazione dell’utilizzo degli spazi didattici e di quelli formativi non didattici; valutazione dell’utilizzo del tempo, sia di quello base che di quello opzionale; valutazione del livello di differenziazione e personalizzazione dei percorsi formativi a seconda della diversità dei bisogni. E, naturalmente, valutazione del livello di mancato raggiungimento degli obiettivi generali di formazione: incidenza del bullismo, effettività dell’integrazione, educazione alla cittadinanza.

Non si tratta di schiacciare le scuole sotto una montagna di formulari e di monitoraggi: il senso della proposta non è quello di generare l’ennesimo documento amministrativo. Ma la proposta che cercheremo di articolare prevede un nuovo ruolo per gli organi collegiali – ed in particolare per il Consiglio di Istituto – che potrebbe diventare la sede per una valutazione in itinere da parte dell’utenza e del territorio.

²⁵ Sistema Nazionale di Valutazione DPR 80/13

²⁶ Quaderno 14 – Un nuovo Ispettorato per assicurare la qualità di tutte le scuole – dicembre 2017

Oltre, naturalmente, alla presenza – come *critical friends* – dei nuovi Ispettori ed eventuali forme di collaborazione reciproca fra scuole, secondo il modello della *peer review*.

Alcuni degli spunti qui solo enunciati saranno oggetto di approfondimento più avanti: per il momento, è importante chiarire che, nel nostro approccio, le risorse - anche e soprattutto quelle aggiuntive – **vanno comunque collegate ad un profondo ripensamento del modello** e del modo di funzionare del sistema e delle singole scuole.

Qualche parola sugli edifici scolastici

Sugli *spazi come ambienti di apprendimento* ci ripromettiamo di tornare. Qui ci limitiamo a qualche considerazione sugli edifici come risorse strumentali. Essi rappresentano un patrimonio ingente, anche solo in termini economici, pur se difficilmente quantificabile. E tuttavia costituiscono spesso anche un aspetto problematico, per diversi motivi.

Il **primo**, di cui si parla quasi solo in occasione di qualche incidente, riguarda la **messa in sicurezza**. Sono più di venti anni che è stata avviata l'anagrafe degli edifici adibiti a scuola, cioè la ricognizione sistematica del loro numero, stato di conservazione, adeguatezza a norma ed all'utilizzo, ecc. Ogni tanto si sente dire che sta per essere completata, ma non si completa mai. La verità è che il passo immediatamente successivo dovrebbe essere quello della messa a norma: e così si preferisce rimandare la conclusione, con la motivazione che i dati raccolti non sono ancora completi.

E' il caso di dirlo: ci sono edifici adibiti a scuola, nel centro di alcune grandi città, che non possono essere *messi a norma*, perché la loro struttura è troppo vecchia, oppure perché sono sotto tutela monumentale. Finora si è andati avanti accordando *deroghe* alle norme di sicurezza, ma non può chiaramente essere questa una soluzione definitiva.

Il **secondo tema**, cui si è già accennato, è quello del **risparmio energetico**. Molti edifici, o perché vecchi o perché carenti di manutenzione, hanno infissi o cassonetti delle serrande che lasciano passare consistenti spifferi, oltre a caratteristiche dei rivestimenti e degli stessi impianti che rendono inutilmente costoso riscaldarli in inverno. Quanto all'estate, il condizionamento – quando c'è – è solo negli uffici, ma anche su quello si potrebbe risparmiare: e comunque, nelle aule, soprattutto al Sud, il caldo non facilita di certo la concentrazione ed il lavoro. Un piano graduale di riqualificazione energetica, spalmato su un periodo lungo, ma portato avanti con regolarità, permetterebbe nel giro di qualche anno risparmi considerevoli e crescenti in combustibile ed elettricità. Risparmi che potrebbero essere reinvestiti in nuove scuole o in sicurezza generale.

Un terzo problema è dato dalla *situazione di degrado* in cui versa molta dell'edilizia scolastica del Sud, che per la maggior parte non è di proprietà degli Enti Locali, dato che in quelle regioni si è preferito affittare edifici dismessi, per lo più ex-conventi o palazzine di civile abitazione. Qui non basta affidarsi ai piani di riqualificazione, visto che non si può intervenire in modo efficace su strutture non di proprietà. Bisogna passare con decisione a sostituire l'esistente con edifici pensati e costruiti per l'uso scolastico, eventualmente con un supporto straordinario da parte dello Stato. Questo intervento sarebbe giustificato anche dall'emergenza educativa di quei territori: dovuta – almeno in parte – anche all'assoluta inadeguatezza degli spazi didattici.

Un quarto nodo riguarda il nuovo *modello di edificio scolastico* che si ritiene necessario per un diverso modo di fare scuola. Quello attuale è noto e risale alle origini stesse della scuola: una serie di aule rettangolari, pensate per la lezione *ex cathedra* ed il controllo degli alunni, raccordate da corridoi lunghi e rettilinei, anche qui per facilitare il controllo da parte dei bidelli; il tutto completato da un po' di uffici, qualche aula speciale e qualche laboratorio a seconda dei casi.

Su un ipotetico nuovo modello di spazio didattico si ritornerà più avanti: qui basterà dire che, ogni volta che – da oggi in poi – si metterà mano alla costruzione di un nuovo edificio scolastico o alla significativa ristrutturazione dell'esistente, bisognerà avere in mente il nuovo modello didattico di scuola che si vuole realizzare. E quindi, in sintesi, molto meno spazio per attività *frontali*, più spazi per la collaborazione ed il *cooperative-learning*, risorse didattiche distribuite e non accentrate nelle biblioteche, banda larga per l'accesso collettivo a Internet e così via.

Nel nuovo modello di scuola che si ritiene necessario attuare, quello che costa di più sono gli spazi da realizzare ex novo, o da adattare quando possibile. Ma si tratta di spese che occorrerebbe in molti casi affrontare comunque, per far fronte alle emergenze della sicurezza o ai costi insostenibili per la manutenzione e il riscaldamento di edifici inadeguati. Costruire in un'ottica diversa non costa alla fine più che costruire secondo un'ottica tradizionale: forse richiede più metri quadri, ma meno strutture ed impianti fissi.

In ogni caso, a fronte della situazione pur sommariamente descritta, non si può esitare o rimandare. Se si monetizzasse il costo sociale – ma, indirettamente, anche economico – della dispersione scolastica, ci si renderebbe conto che probabilmente un intervento deciso in questo campo conviene anche soltanto dal punto di vista del rapporto tra costi e benefici.

5. LE RISORSE UMANE: UN PATRIMONIO NON VALORIZZATO

I docenti: una risorsa chiave, mal dimensionata e male utilizzata

Nella scuola lavora oltre un milione di persone, di cui oltre ottocentomila docenti. Nel capitolo precedente, abbiamo analizzato questo dato sotto il profilo dei costi per la finanza pubblica, giungendo alla conclusione che i numeri attuali sono largamente sovradimensionati rispetto alle effettive esigenze. Troppi insegnanti rispetto agli studenti, troppi insegnanti di sostegno, troppi insegnanti di potenziamento assegnati a caso, troppi amministrativi ed ausiliari (uno ogni 4,5 docenti circa)²⁷.

Non si tratta solo di numeri: mai come ora gli insegnanti italiani sono stati in crisi individuale e collettiva, senza una chiara percezione del proprio ruolo, ma con la netta sensazione di essere mandati allo sbaraglio, a “mettere la faccia” su un sistema scolastico inadeguato, non solo per le sue storiche debolezze ma per l’incapacità di *visione* di chi lo regge. La filosofia che è prevalsa nel tempo è stata: più posti di lavoro, paga contenuta e uguale per tutti, nessuna valutazione delle qualità professionali. Così gli insegnanti sono stati impiegatizzati e il loro status è in forte declino.

A TreeLLLe sembra irresponsabile un paese che non cura come dovrebbe i propri educatori (attraverso un’adeguata formazione iniziale e in servizio) e non dà riconoscimento alcuno ai più apprezzati dalla comunità scolastica, che dovrebbero invece essere oggetto di emulazione e fare da traino per tutti gli altri che possono fare di meglio.

Invece, nonostante il loro numero – o forse proprio a causa di esso – i docenti sono *amministrati* dal sistema anziché *gestiti*.

La gestione del personale è un insieme di tecniche ormai sperimentate e consiste nel collocare le persone giuste al posto giusto e nell’assegnare loro una missione chiara ed i mezzi necessari. E, naturalmente, nel verificare *ex post*. L’amministrazione, con il suo peso morto di graduatorie e di regole stratificate, è l’esatto contrario: colloca le persone in modo *imparziale* e cioè senza badare ai bisogni dei singoli, e parte dall’assunto che tutti siano uguali per capacità ed impegno. Il che è contraddetto dall’evidenza empirica, oltre che dal buon senso. E, naturalmente, non verifica.

²⁷ Vedi capitolo sulle Risorse finanziarie

Del resto, i risultati del sistema, su cui ci siamo soffermati in particolare nel primo capitolo di questo Quaderno, dimostrano in modo evidente come la risorsa professionale costituita dai docenti sia male utilizzata, oltre che mal dimensionata. Eppure non si tratta di una fatalità inevitabile ed ancor meno di una colpa collettiva della loro professione: la ricerca internazionale ha ormai offerto abbondante materiale di riflessione e di analisi su quelle che sono le migliori pratiche cui ci si dovrebbe attenere in materia.

Gli insegnanti di qualità fanno la differenza: le proposte di TreeLLe

Tutte le ricerche internazionali condotte in materia di sistemi di istruzione, comprese le più recenti, concordano nell'indicare la *qualità* degli insegnanti²⁸ come la singola variabile maggiormente in grado di influenzare il livello degli apprendimenti. Molte persone che hanno avuto successo hanno avuto almeno un insegnante nella loro vita che ha fatto la differenza – perché è stato un modello di ruolo, perché ha provato un reale interesse per la vita ed il futuro dello studente, o perché gli ha fornito un supporto emotivo quando ne aveva bisogno. In nessuna parte del mondo la qualità di un sistema di istruzione supera quella dei suoi insegnanti. I sistemi di eccellenza sono quelli che scelgono e formano i propri insegnanti con la maggiore cura.

Ricerche condotte in modo sistematico dall'OFSTED inglese, che visita tutte le scuole ad intervalli predefiniti di tempo, tendono a dimostrare che i progressi nell'apprendimento dipendono più dalla qualità del lavoro di insegnanti e presidi che non dalle condizioni socio-economiche di partenza delle famiglie. Infatti, è empiricamente verificato che scuole che operano nello stesso ambiente sociale ed economico, anche deprivato, danno risultati molto diversi fra loro, che sono spiegabili solo con le differenze fra presidi e docenti utilizzati nelle une o nelle altre.

Le principali conclusioni di queste indagini sono contenute in un *Libro bianco* del 2010, che insiste molto sulla centralità della funzione docente nel miglioramento della qualità degli apprendimenti e nella riduzione delle disuguaglianze legate ai fattori socio-culturali. Vi si legge, fra l'altro:

*“Le evidenze di ricerca da ogni parte del mondo ci mostrano che il fattore più importante nel determinare l'efficacia di un sistema scolastico consiste nella qualità dei suoi insegnanti”*²⁹.

²⁸ Le stesse ricerche, ed anche altre indipendenti, indicano poi l'azione dei dirigenti come la seconda variabile di maggior peso per la qualità degli apprendimenti. Dei dirigenti tratteremo – per quanto riguarda il profilo funzionale e il reclutamento – in chiusura di questo capitolo; per quanto riguarda le funzioni di *governance* dell'autonomia scolastica, nel capitolo 9 *Autonomia e Governance*.

²⁹ *The Importance of Teaching – the Schools White Paper 2010 – Department for Education, pag. 19* - consultabile on line all'indirizzo Internet:
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf

Naturalmente, l'evidenza del rapporto fra qualità della risorsa docente e qualità degli apprendimenti non basta da sola a fornire le ricette operative più appropriate: anche perché gli insegnanti – per un riflesso psicologico proprio della loro professione – tendono a guardare come punto di riferimento all'esperienza consolidata della *loro* formazione piuttosto che alle riforme proposte e volute dai decisori politici.

Tuttavia, la ricerca educativa condotta in molti paesi – meno nel nostro – ha identificato da tempo un certo numero di **ambiti su cui intervenire** per il miglioramento della qualità dei docenti. Essi sono generalmente identificati nei seguenti³⁰:

1. formazione iniziale
2. chiara definizione di un profilo professionale
3. accesso e reclutamento
4. formazione in servizio
5. valutazione
6. incentivazione
7. carriera
8. codice deontologico

Va detto che nel nostro Paese si fa poca ricerca pedagogica sul campo: e quella poca non viene di solito presa in considerazione dai decisori politici quando è il momento di intervenire sugli ordinamenti. Ciò di cui ordinariamente ci si preoccupa è di aumentare ancora il numero degli insegnanti, anziché vegliare sulla loro qualità iniziale e sul loro successivo sviluppo professionale.

Nelle pagine che seguono, ci atterremo quindi principalmente alle indicazioni fornite dalla ricerca internazionale, facendo quando necessario gli opportuni confronti con la situazione italiana.

1. La formazione iniziale

In tutti i sistemi scolastici, agli insegnanti è richiesta una formazione universitaria. In Italia, questa formazione richiedeva, fino a qualche settimana fa, otto anni di studio e tirocinio: cinque anni per una laurea di secondo livello, seguita da un periodo formativo misto di teoria e pratica di altri tre anni (FIT)³¹.

³⁰ All'analisi approfondita di questi specifici aspetti, TreeLLLe ha dedicato i suoi Quaderni più noti ed importanti (*n. 4/2004 – Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia*; *n. 6/2006 – Oltre il precariato – Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità*)
Per un elenco sostanzialmente analogo, in inglese, vedi Andreas Schleicher, op. cit. pp. 79-80

³¹ La norma di riferimento era il DLgs. 59 dell'aprile 2017. Nella legge di bilancio per il 2019, questo impianto è stato cancellato e sembra che per il futuro si potrà accedere ai concorsi direttamente dopo la laurea scientifica. Il quadro però è tuttora incompleto, visto che dovranno essere emanati i relativi provvedimenti attuativi. Si è ripetuta, in questa circostanza, una spiacevole consuetudine del decisore politico italiano: quella di abrogare norme appena entrate in vigore prima di averle messe alla prova e di averne valutato gli effetti, sulla semplice base di scelte a priori. La stessa sorte era toccata tre anni fa al TFA, il modello che aveva preceduto il FIT.

Laurea a parte, le modalità della formazione iniziale variano da un paese all'altro. Le differenze principali sono:

- a) nella durata complessiva degli studi universitari;
- b) nel loro contenuto;
- c) negli altri pre-requisiti (eventuali) per accedere alla professione.

(a) La **durata degli studi**, in diversi paesi, è di appena tre anni (una laurea di primo livello – *Bachelor Degree*). A volte, vi è una differenza a seconda della disciplina che si vuole insegnare: per alcune è richiesto un *Master* (laurea di secondo livello). Tale è, ad esempio, il caso della Francia e dell'Inghilterra. Là dove è sufficiente un *Bachelor*, questo è seguito di solito da una scuola di specializzazione di uno o due anni.

(b) Relativamente al **contenuto**, vi sono fondamentalmente due modelli:

i) quello che prevede prima una laurea disciplinare (come in Italia), seguita da un percorso separato di formazione metodologica all'insegnamento;

ii) quello che prevede un percorso universitario integrato, in cui si apprendono parallelamente la disciplina e il modo per insegnarla.

TreeLLLe è favorevole al secondo modello, che è quello seguito in alcuni dei paesi con i migliori risultati. La motivazione è relativamente semplice: separare la laurea disciplinare dalla formazione ad insegnare significa sostanzialmente negare alla funzione di insegnante un proprio *status professionale autonomo*. Per fare il medico, non ci si laurea prima in chimica, fisica, biologia, ecc.: si segue un percorso che integra fin dall'inizio fra loro le conoscenze e le pratiche necessarie. Lo stesso accade per la professione di ingegnere, di avvocato, di agronomo: insomma per tutte le vere professioni. Solo per l'insegnamento si crede ancora – sbagliando, come l'esperienza dovrebbe aver dimostrato – che prima ci si debba preparare alla ricerca pura in un ambito disciplinare e poi adattare quel che si è appreso per fare un lavoro diverso, che ha una sua precisa identità e caratteristiche del tutto distinte.

Nel modello italiano (che, per la verità, è comune anche ad altri paesi), il contenuto (la disciplina) è nettamente prevalente rispetto alla competenza di insegnamento, che viene in qualche modo “aggiunta” dopo, come un qualcosa di complementare: fra l'altro, in maniera sostanzialmente indifferenziata rispetto alla disciplina di riferimento. Come se insegnare Italiano o Matematica o Elettronica richiedesse tecniche e competenze del tutto equivalenti: il che è palesemente un errore. Inoltre, questa scelta allunga i tempi della formazione e consuma più risorse: della quantità di nozioni che si apprendono in una laurea specialistica, solo una minima parte sarà realmente utilizzata nell'insegnamento, soprattutto se questo si svolgerà in ambito secondario inferiore. E' questo il motivo per cui – in alcuni paesi – è richiesto un *Bachelor* o un *Master*; a seconda di cosa si vuole insegnare ed in quale tipologia di scuola.

È più ragionevole e più funzionale che la quota di tempo formativo destinata alla *disciplina in sé* sia tarata su quel che si dovrà realmente utilizzare, pur se è naturale che il docente debba saperne in ogni caso più di quel che deve insegnare. In aggiunta, è sicuramente più produttivo che il contenuto specifico ed il metodo per insegnarlo siano appresi in stretta sinergia, anziché in tempi separati e successivi.

I paesi che adottano questo modello, soprattutto quelli del Nord Europa, inseriscono di solito nel curriculum delle lauree destinate all'insegnamento una terza componente: quella che, sotto varie denominazioni, si può definire come un'educazione alla cittadinanza ed alla vita democratica. Il futuro insegnante viene cioè preparato in modo integrato in funzione di tre competenze: a) quella disciplinare in senso stretto; b) quella pedagogico-didattica (come si insegna *quella materia*); c) quella di *adulto di riferimento in ambito educativo*. TreeLLLe, che ha dedicato un proprio recente *Quaderno*³² a questa problematica, esprime nuovamente in questa sede la propria convinzione che la funzione di "educare a vivere con gli altri" debba far parte della professionalità di tutti i docenti, indipendentemente dalla materia insegnata.

Un altro aspetto della formazione integrata, che non ha ricevuto fin qui l'attenzione dovuta è quello relativo al *tirocinio*. Per la verità, sia il TFA che il FIT prevedevano un certo numero di crediti da maturare in situazioni di tirocinio presso le scuole: ma, in entrambi i casi, si trattava di una misura del tutto insufficiente. Invece, va ribadito che ad insegnare si impara soprattutto in classe, a contatto con gli alunni. Il tirocinio consente di farlo in una situazione protetta e guidata dalla presenza attiva del docente titolare, già esperto ed in grado di *passare* al tirocinante i suggerimenti più utili maturati nel tempo. L'alternativa è, come ora, che il neo-docente impari, da solo ed a proprie spese: o piuttosto, a spese delle prime generazioni di alunni con cui dovrà misurarsi.

- (c) Un numero relativamente piccolo di paesi – ma, significativamente, quelli di maggior successo in ambito scolastico – richiede **ulteriori condizioni** per accedere all'insegnamento, in aggiunta ai titoli di studio universitari. Tale è il caso di molti paesi dell'Estremo Oriente, culturalmente eredi della grande tradizione confuciana di rispetto per la figura del maestro (Corea, Singapore, ..). Ma tale è anche il caso di un paese molto diverso, come la Finlandia, che anch'essa è da venti anni ai vertici delle graduatorie mondiali per la qualità della sua scuola. Ecco come viene descritto il percorso nella ricerca OECD già più volte citata³³:

“Ogni anno ci sono regolarmente più di nove candidati per ogni posto disponibile nel percorso formativo finlandese per diventare insegnante; chi non supera la selezione potrà sempre fare l'avvocato o il medico. I candidati sono selezionati sulla base dei loro risultati scolastici e dei

³² *Quaderno n.11 - Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola?* (marzo 2016)

³³ *Andreas Schleicher, cit. p.83*

voti riportati nell'esame di ammissione. Ma la vera selezione, e la più rigorosa, è quella che viene dopo. Una volta che gli aspiranti hanno superato il filtro iniziale basato sulle loro credenziali di studio, essi vengono messi sotto osservazione in attività simili all'insegnamento ed intervistati. Solo i candidati con una chiara attitudine ad insegnare, unita ad eccellenti risultati accademici, sono ammessi a proseguire".

Incidentalmente, la Finlandia è uno dei paesi in cui il percorso di formazione degli insegnanti è integrato in un curriculum universitario dedicato. Diversamente da come si potrebbe pensare, gli stipendi degli insegnanti finlandesi sono confortevoli, ma non particolarmente elevati. Quello che attira nella professione i giovani più brillanti e preparati è il prestigio sociale di cui essa gode: prestigio che in parte è conseguenza della rigida selezione in ingresso e per il resto è il riflesso degli eccellenti risultati dei loro alunni nei confronti internazionali. Un circolo virtuoso che regge ormai da più di venti anni: i migliori scelgono di diventare insegnanti perché il successo della professione dà lustro a chi la esercita. Solo il dieci per cento delle migliori intelligenze del paese è ammesso in questo club ristretto: ed il farne parte non ha prezzo.

Riassumendo, quel che **TreeLLLe** propone per la futura formazione iniziale degli insegnanti è:

- a) formazione universitaria di livello *Master*, ma di tipologia integrata³⁴;
- b) esame di accesso a numero chiuso ad apposite facoltà dedicate³⁵;
- c) immediata chiusura di ogni altro canale di accesso facilitato alla professione³⁶.

Naturalmente, ci sono altre misure di sistema destinate a rendere attrattiva la funzione di insegnare, in attesa che si inneschi e si autoalimenti un circolo virtuoso alla finlandese.

2. Necessità di una chiara definizione di un profilo professionale

Le modalità piuttosto "casuali" con cui in Italia si è acceduto alla professione negli ultimi decenni hanno fatto dell'insegnare una attività "di risulta" fra le professioni intellettuali. Si può insegnare con qualunque laurea: e quindi, chi non trova di meglio, può sempre pensare di riconvertirsi all'insegnamento, anche in età relativamente avanzata.

³⁴ cioè che incorpori nel corso di laurea anche l'abilitazione all'insegnamento e la formazione per l'educazione alla cittadinanza

³⁵ cioè un esame che selezioni gli aspiranti in ingresso alle facoltà che preparano all'insegnamento, garantendo al tempo stesso che il loro numero corrisponda al fabbisogno e che solo i migliori vi accedano

³⁶ la Finlandia ci ha messo vent'anni per scalare i vertici dell'eccellenza mondiale in materia scolastica ed ha cominciato proprio da qui: una selezione accurata dei migliori aspiranti e una formazione iniziale rigorosa, senza indulgere a sanatorie di sorta

I rimedi per evitare questa deriva, in cui la funzione docente ha finito con l'avvitarsi e perdere prestigio, sono in parte già impliciti nel modello auspicato per la formazione iniziale. Insegnare deve essere una *prima scelta*, riservata ai migliori: una scelta che si fa quando si inizia il percorso universitario e non quando tutte le altre porte sono ormai chiuse.

Trattandosi di una scelta esigente, è giusto che chi la fa sappia che cosa ci si aspetta da lui (sempre più spesso, da lei). E quindi il profilo professionale del docente deve essere adeguatamente definito e pubblicizzato annualmente, in occasione delle selezioni in ingresso. Questo profilo deve comprendere una eccellente preparazione accademica, una reale vocazione ad insegnare, una piena assunzione della funzione di adulto educatore in vista della cittadinanza, dell'inclusione e del vivere con gli altri. Ma, in aggiunta, o come ulteriore declinazione di quel profilo, chi si candida deve sapere che il suo lavoro non consisterà solo nel trasmettere una disciplina: ci si aspetta da lui/lei l'assunzione di una funzione di accompagnamento in un percorso di crescita personale e professionale. Ecco come questo insieme di disponibilità viene descritto nella ricerca molte volte citata finora³⁷:

“Noi chiediamo molto ai nostri insegnanti. Noi ci aspettiamo che essi abbiano un'ampia e approfondita conoscenza di quel che insegnano e di coloro a cui insegnano, perché quel che i docenti sanno e ciò cui dedicano le proprie cure fa la differenza per l'apprendimento degli studenti. Questo comprende le conoscenze professionali (disciplinari, curriculari, su come gli studenti apprendono in quella disciplina) e l'esperienza professionale che li mette in grado di creare ambienti di apprendimento che accompagnino a risultati positivi. Include anche capacità di interrogarsi e di ricercare che consentano loro di apprendere a propria volta per tutta la vita e di crescere nella professione. Non ci sono molte probabilità che gli studenti apprendano ad apprendere per tutta la vita se non vedono i loro insegnanti fare altrettanto.

Ma noi ci aspettiamo dagli insegnanti più di quello che è descritto nel loro profilo professionale. Ci aspettiamo che si appassionino a quel che fanno, che siano capaci di comprendere gli altri e di pensare ai loro bisogni; di incoraggiare nei propri studenti l'impegno ed il senso di responsabilità; di dare risposte appropriate a persone con retroterra diversi e diversi bisogni; di saper promuovere la tolleranza e la coesione sociale; di offrire ai propri studenti una valutazione ed un feedback continui; di assicurarsi che essi si sentano apprezzati ed accolti; di incoraggiare l'apprendimento collaborativo”.

Come requisito aggiuntivo, coloro che aspirano a diventare insegnanti devono credere fermamente in almeno due cose: a) *che la scuola può fare la differenza* ; b) *e che tutti i loro alunni possono avere successo*. L'effetto Pigmalione non è solo un'espressione letteraria: è una profezia che tende ad auto-avverarsi.

³⁷ Andreas Schleicher, *cit.*, pp. 78-79

3. Accesso / reclutamento – basta con le sanatorie

Di questo si è già detto (quasi) tutto nelle sezioni precedenti. Se si inseriscono queste poche righe è solo per ribadire che non si può continuare con le modalità attuali. Qualunque progetto di riforma, per meditato che sia e per quanto si possa sostenerlo con grandi risorse, non darebbe risultati se alla professione si continuasse ad accedere in modo casuale e non mirato; per **sanatorie** e graduatorie ad esaurimento; grazie ad un minuzioso conteggio di frazioni di punto accumulate con le supplenze e con le più svariate esigenze di carattere personale e familiare.

L'ultimo punto richiamato richiede una sottolineatura: per TreeLLLe, occorre rivedere in modo radicale le norme che attualmente regolano il **conferimento delle supplenze**. *L'attuale sistema delle supplenze, oltre ad essere costoso in sé, genera incessantemente punteggi che alimentano graduatorie, da cui derivano aspettative di sistemazione e alla fine sanatorie; le quali, qualunque sia il numero dei beneficiari, non esauriscono il problema, perché le cause generatrici rimangono sempre attive.*

Fino ad ora, le modalità di accesso hanno costituito piuttosto una parte del problema che un aiuto alla sua soluzione. Qualunque strada diversa si voglia prendere, un accesso alla professione che sia dedicato, esigente e coerente con le premesse deve farne parte.

Un solo accenno specifico ci sembra di dover aggiungere in questa sede: nella riforma generale della scuola deve trovar spazio la **chiamata diretta**, quale garanzia della possibilità di coprire i bisogni formativi concreti di “quegli” studenti e non del generico ideal-tipo di alunno medio nazionale. Se si ritiene che l'esperienza – assai fugace e poco significativa – fatta negli anni scorsi non abbia funzionato, la si modifichi nelle premesse: per esempio, attribuendo al dirigente scolastico il ruolo di presidente di una commissione di selezione, che comprenda un docente della disciplina interessata ed uno dei responsabili del PTOF. A quel punto, il suo ruolo diventa quello di garante delle procedure e la scelta di merito ricade nella professione docente. Oppure, altri metodi che diano garanzie equivalenti. Quel che non si deve in alcun modo fare è gettare il bambino insieme con l'acqua sporca.

4. La formazione in servizio: un dovere, non solo un diritto

Per incredibile che possa apparire, un insegnante italiano, dopo l'assunzione (quasi sempre per scorrimento automatico di una qualche graduatoria ad esaurimento), non è più realmente tenuto ad aggiornarsi. Il suo contratto di lavoro (2007) definisce la formazione in servizio come un diritto, ma non un dovere. Un *diritto*: come se si trattasse di qualcosa che possa essere vietato a chicchessia, figuriamoci ad un docente.

Nel 2015, la legge 107 aveva introdotto il principio dell'obbligatorietà³⁸, rinviandone peraltro gli aspetti attuativi ad un futuro Piano Nazionale di Formazione, che

³⁸ Legge 107/15, articolo 1, comma 124: “la formazione in servizio per i docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale”.

vide la luce oltre un anno dopo³⁹. Il Piano, a sua volta, rimandava quegli aspetti al Piano di Istituto, che avrebbe dovuto essere approvato dal ... Collegio dei Docenti, con buona pace del conflitto di interessi. Peraltro, nessuna sanzione era prevista per la mancata approvazione del Piano, o per la mancata precisazione del numero minimo di ore o di ogni altro aspetto su cui si potesse verificare l'adempimento dell'obbligo: che è quindi rimasto meramente teorico.

Neppure il successivo contratto di lavoro del 2018 ha toccato la questione: anzi, il rinvio, che in esso si fa, per le parti non esplicitamente modificate, alla permanente vigenza del contratto del 2007, implicherebbe, secondo talune fonti sindacali, il ripristino dello status di mero *diritto* per la formazione.

Discutere la questione in termini di diritto o di dovere è perfino umiliante per un professionista, la cui stessa *ragion d'essere* consiste nell'elaborazione e trasmissione del sapere: il quale, per sua natura, non rimane fermo ed immutabile attraverso i decenni. E quindi la questione finisce con il derivare verso uno dei tanti paradossi della scuola italiana, che sembra amministrata con l'intento perverso di rendere controverso quel che dovrebbe essere ovvio e di offrire un premio indiretto ai propri attori meno meritevoli. Di fatto, i docenti degni di questo nome – che fortunatamente sono tanti – si aggiornano volontariamente e regolarmente per mantenersi all'altezza dei propri interessi culturali, prima che dei propri compiti professionali. Quelli – che purtroppo ci sono pure – che non hanno queste preoccupazioni, e che sarebbero i più bisognosi di studio e di aggiornamento, possono continuare a non imparare quel che non sanno e che non hanno alcun desiderio di conoscere. E, ovviamente, a non insegnarlo. Senza per questo rischiare un euro del loro stipendio e neppure una nota di biasimo.

Inutile dire che porre la questione sul piano degli obblighi e delle sanzioni, del numero delle ore e dei timbri sugli attestati, ne svilisce il significato e la portata reale. Ma qualcosa andrebbe pur fatto, almeno a livello di definizione del profilo professionale o di codice deontologico: così da poter gestire, se non altro, i casi limite.

In occasione dell'introduzione del *bonus* premiale individuale per i migliori insegnanti, TreeLLLe aveva avanzato una proposta: perché non chiedere, a chi è stato premiato per la qualità del suo lavoro, di farsi carico di un certo numero di ore di formazione, per condividere con i suoi colleghi le esperienze positive da lui elaborate? Sarebbe al tempo stesso una forma di diffusione "dal basso" delle buone pratiche professionali e di un "ritorno" sociale per il premio attribuito.

Un'altra questione legata alla formazione è quella del tempo che gli insegnanti dedicano a lavorare insieme per preparare le lezioni e per esaminare la situazione degli alunni in difficoltà. In alcuni paesi, fra cui l'Italia, il tempo di lavoro è quasi solo

³⁹ DM 797 del 19 ottobre 2016

tempo d'aula (spiegazioni, verifiche)⁴⁰. In altri, il tempo di preparazione e di confronto costituisce una quota significativamente alta del totale. Si tratta di pratiche particolarmente diffuse nei paesi con i migliori risultati di apprendimento, ed in particolare Finlandia, Giappone, Shanghai⁴¹, dove i docenti preparano insieme le attività didattiche che ognuno di loro svolgerà poi con i propri alunni e verificano congiuntamente gli esiti di apprendimento.

Definire dall'esterno, ed in termini solo quantitativi, un obbligo di formazione non è peraltro facile, data l'estrema diversità delle situazioni. L'evoluzione dei saperi e delle competenze nelle discipline classiche è cosa molto diversa dalla dinamica che interessa le materie tecnologiche e scientifiche. Si potrebbe – e forse si dovrebbe – rimettere la questione ad una Commissione deontologica nazionale, incaricata di fissare gli standard caso per caso e di adottare le misure eventualmente necessarie. Fermo restando che un conto è il livello minimo, su cui può avere un senso discutere di obblighi, ed un conto è tutto quel che rientra nel legittimo esercizio del diritto ad apprendere ed a formarsi, che non può essere limitato ad alcuno.

5. La valutazione delle professionalità

Tutte le professioni liberali sono soggette ad una qualche forma di valutazione. Quelle che *stanno sul mercato* (avvocati, architetti, ingegneri, ecc.) trovano la propria valutazione implicita nel favore di un numero maggiore o minore di clienti. Quelle che si esercitano nelle aziende o nelle organizzazioni conoscono procedure interne apposite, collegate di regola all'avanzamento nelle funzioni e nella retribuzione.

Ci sono poi alcune professioni intellettuali ad elevato *contenuto etico*, quelle cioè che godono da sempre di una larghissima libertà nel merito delle scelte compiute, in quanto dal loro esercizio discendono conseguenze importanti per le persone che ad esse sono affidate: come quella del magistrato, da cui dipendono la libertà, l'onore ed interessi anche vitali dei cittadini; quella del medico, da cui dipendono beni essenziali, come la salute e la vita stessa dei pazienti; e, parente povera di questa speciale categoria, quella del docente, dalla cui funzione trae alimento la libertà intellettuale, la qualità del pensiero e la capacità lavorativa futura di tutti noi.

Queste professioni vanno esenti per tradizione da forme di valutazione analoghe a quelle delle altre, quelle che meno incidono su valori sensibili. Questo *status* apparentemente privilegiato è posto peraltro a tutela dei cittadini e non dei professio-

⁴⁰ Solo nella scuola primaria, tutti gli insegnanti hanno l'obbligo di dedicare due ore settimanali ad incontri di programmazione con i colleghi dello stesso *team*, cioè gruppo classe.

⁴¹ *"in paesi diversi fra di loro come la Finlandia, il Giappone e Shanghai, il lavoro degli insegnanti è oggetto di revisione da parte di altri insegnanti della scuola. Nessuna classe è il territorio esclusivo di un solo docente." / "i loro colleghi in Giappone o in Vietnam dedicano solo una frazione del loro tempo di lavoro a fare lezione, e così hanno molto tempo da dedicare ad altre cose, come vedere i genitori, lavorare con i singoli studenti che hanno dei problemi e, soprattutto, lavorare con i propri colleghi".*
Andreas Schleicher – *opera citata* – pagine 100-101

nisti. Secoli di pensiero e di esperienza hanno indotto a ritenere che la salute, la libertà, l'autonomia intellettuale dei cittadini siano meglio garantite se sul medico, sul magistrato e sull'insegnante non possa esercitarsi un potere gerarchico che li vincoli nella scelta dei modi più opportuni per esercitare il proprio lavoro. L'unico criterio di giudizio che si applica nel loro caso è quello riassunto nell'aurea formula: *in scientia et in conscientia*, un'endiadi che bene esprime la radice fondante della libertà professionale loro accordata.

E tuttavia, né il medico né il magistrato vanno del tutto esenti da un vaglio esterno del proprio operato: solo che si tratta di un vaglio di natura deontologica e non amministrativa. I medici hanno un proprio Ordine, da cui si può essere sanzionati o espulsi in caso di comportamenti in contrasto con l'etica della professione. I magistrati hanno il Consiglio Superiore, da cui dipendono le loro carriere, la loro disciplina e la permanenza nella funzione. Si potrà poi non essere soddisfatti del modo in cui, nei casi concreti, questa *giustizia dei pari* si eserciti: ma comunque essa esiste e, in genere, funziona accettabilmente.

Per gli insegnanti, le cose vanno diversamente, almeno in Italia. In tutti i paesi – almeno in quelli evoluti – essi godono della più ampia libertà metodologica e scientifica: ma vengono valutati e giudicati sotto altri profili, da quello deontologico a quello del corretto adempimento dei propri doveri a quello dell'aggiornamento o anche dell'apprezzamento degli utenti. In Italia, almeno da quarant'anni a questa parte, si è colpevolmente sovrapposta la *libertà dell'insegnamento*, garantita dalla Costituzione, alla *libertà dell'insegnante*, inteso come persona. Di fatto, questo ha portato ad eliminare ogni forma di controllo sulla professionalità dei singoli: il che non ha impedito ai migliori di trovare nella propria coscienza una guida esigente, ma ha lasciato senza freni coloro che, approdati in cattedra magari in modo casuale, non avevano analoghi strumenti di controllo interno e non ne trovavano neppure intorno a sé.

Quando i numeri sono quelli che sono, anche una piccola percentuale di persone che non sono all'altezza significa molte migliaia di casi individuali: ed ognuno di questi casi, nell'arco di quaranta anni, significa decine di migliaia di vittime, per fortuna solo intellettuali, ma pur sempre vittime.

5.1 La valutazione professionale dei docenti e una proposta di TreeLLLe

Una scuola di qualità deve prevedere, fra le proprie caratteristiche strutturali, anche una valutazione sistematica dei propri docenti, per valorizzare i migliori ed individuare quelli meno idonei: ai fini di un recupero, se possibile, o anche di un allontanamento negli altri casi.

Questa valutazione può assumere molte forme, data la molteplicità delle competenze richieste: e probabilmente è bene che all'esito complessivo concorrano diversi punti di vista indipendenti. Come minimo, andrebbero valutati:

- aspetti relativi al rapporto di impiego (assiduità, puntualità, rispetto dei tempi programmati, ..);
- aspetti relazionali (collaborazione con i colleghi, disponibilità verso l'utenza, ...);
- quantità e qualità della formazione in servizio e sue ricadute nell'attività didattica;
- qualità e personalizzazione della didattica e sue ricadute sul successo formativo degli studenti;
- rispetto di un codice deontologico.

Chi deve valutare i docenti? Una valutazione *solo dei pari*, come quella dei medici o dei magistrati, non è purtroppo ipotizzabile, dato che non esiste una cultura consolidata in questo campo. C'è da temere che essa deriverebbe in una forma di autotutela corporativa, perfino più pericolosa della attuale assenza di valutazione. Fermo restando quanto si dirà, fra poco, circa la necessità di un codice deontologico e di un'autorità incaricata di farlo rispettare.

Non è necessario, e forse neppure auspicabile, che vi sia un unico soggetto valutatore. Sicuramente, il dirigente è quello più qualificato per valutare gli aspetti relativi al rapporto di impiego e a quelli relazionali: per far ciò egli dispone della conoscenza diretta e di un gran numero di occasioni di osservazione personale e di informazioni da parte dell'utenza. D'altra parte, si tratta di comportamenti che sono sotto gli occhi di tutti e che difficilmente possono dar luogo a divergenze valutative.

Gli aspetti relativi alla formazione ed alle sue ricadute e quelli che riguardano la didattica ed il successo formativo è bene che non siano oggetto di valutazione monocratica. Da un lato, sono quelli più vicini al *cuore della professione* ed alla *libertà* che deve esserle riconosciuta; dall'altro sono quelli in cui la percezione soggettiva e gli orientamenti di chi giudica possono esercitare un peso determinante. TreeLLLe ritiene che la valutazione debba essere un giudizio *olistico*, effettuato per *condivisione intersoggettiva* fra il dirigente ed alcuni dei pari, che operano nel contesto della singola scuola; e che il bilanciamento ideale possa essere trovato in una terna di valutatori: il dirigente più due docenti, questi ultimi scelti in una rosa ristretta di soggetti particolarmente stimati dai loro pari e dall'utenza. Uno potrebbe essere scelto dal dirigente e l'altro dal Collegio Docenti. In questa terna, il punto di vista professionale dei docenti avrebbe un'incidenza prevalente (due su tre), in parte bilanciata dal fatto che uno dei due sarebbe scelto dal dirigente. A sua volta, il dirigente potrebbe scegliere solo all'interno di una rosa formata da altri (docenti e utenti): e quindi non potrebbe scegliersi a priori una persona a lui devota. Dopo qualche anno, si potrebbe porre come ulteriore condizione per far parte della terna che si tratti di docenti già valutati più volte in modo favorevole.

La valutazione dovrebbe svolgersi ad intervalli regolari (ogni tre anni) e riguardare anche gli insegnanti non di ruolo. I valutatori avrebbero l'autorità di formulare *consigli di miglioramento* e di verificarne l'attuazione alla scadenza successiva. Qualora per due volte i *consigli* non fossero stati seguiti, alla terza volta dovrebbe scattare la

decadenza dall'impiego. Stiamo parlando di una situazione in cui il giudizio monocratico del dirigente e/o quello collegiale della terna fossero rimasti inascoltati su un arco di tempo di diversi anni: una condizione forse perfino troppo garantista nei confronti di chi avrebbe avuto intanto il tempo di danneggiare parecchie decine di alunni. Loro sì, privi di tutele reali.

Per quanto riguarda il *codice deontologico*, si rinvia alla specifica sezione di questo capitolo.

6. L'incentivazione

Si tratta di una forma di integrazione della retribuzione avente carattere occasionale e collegata a prestazioni aggiuntive o di particolare pregio rispetto a quanto dovuto. Nel caso dei docenti, essa viene attualmente attribuita attraverso due canali, ciascuno dei quali dovrebbe rispondere ad una finalità diversa: da una parte, il fondo di istituto, destinato a remunerare prestazioni aggiuntive rispetto all'orario d'obbligo; dall'altra il cosiddetto *bonus*, destinato a riconoscere la *qualità* piuttosto che la *quantità* della prestazione.

Concettualmente, potrebbe essere uno schema corretto: di fatto, però, l'attribuzione del fondo di istituto è l'esito di una serrata trattativa sindacale, che mira il più delle volte a moltiplicare il numero dei beneficiari a scapito dell'entità del beneficio. Anche il *bonus*, inizialmente posto nella disponibilità quasi totale del dirigente, dopo due anni è stato quasi dimezzato nell'importo e soggetto anch'esso a vincoli contrattuali, sia pure meno stringenti che per il fondo.

Di fatto, per le modalità della loro distribuzione, l'uno e l'altro costituiscono piuttosto modalità per distribuire somme tutto sommato modeste⁴²: più un riconoscimento simbolico che una reale retribuzione ed ancor meno un premio.

Nell'impostazione che TreeLLLe vorrebbe darle, l'incentivazione via *bonus* andrebbe collegata strettamente alla valutazione, dovrebbe andare a non più del 20-25% degli interessati ed essere resa significativa rispetto allo stipendio base (almeno una mensilità aggiuntiva). Andrebbe attribuita per un periodo di tre anni, per evitare la tentazione di distribuirla a rotazione fra tutti, qualora la decisione si facesse ogni anno. Dopo un triennio, si ripeterebbe il processo di valutazione/incentivazione.

Le somme attribuite a questo titolo non dovrebbero entrare a far parte della retribuzione ordinaria, per evitare l'effetto di appagamento, salvo quanto esposto nella sezione successiva. Se da una parte esse dovrebbero rappresentare un *bonus* significativo, dall'altro andrebbero mantenute solo fino a quando l'interessato si conferma come una risorsa pregiata per la scuola.

⁴² circa il due per cento del monte salari

7. La carriera

La nozione di *carriera* va tenuta distinta da quella di *incentivazione* di cui si è appena detto. E' normale che, in tutte le organizzazioni complesse, siano previste forme di crescita economica interna per motivare il personale e riconoscerne lo sviluppo professionale consolidato. Di regola, questa crescita, una volta acquisita, è permanente (non si ritorna indietro).

Nella scuola italiana, questa nozione è purtroppo connessa soltanto al crescere dell'anzianità di servizio e del tutto scollegata da ogni valutazione di merito. Nell'arco di una vita professionale, sono previsti scaglioni retributivi, che maturano ad intervalli di sei-sette anni l'uno dall'altro e si differenziano per circa duemila euro annui lordi. Al netto delle ritenute varie, intorno ai cento euro mensili. Questo modello è al tempo stesso inefficiente ed iniquo: non costituisce una leva per il miglioramento del personale, che sa di non poter maturare l'aumento se non allo scadere di un certo intervallo di tempo, qualunque sia il livello del suo impegno e dei suoi risultati; penalizza i migliori che devono comunque stare in fila ed attendere il proprio turno. In definitiva, una gratifica a fondo perduto, più che uno strumento di governo del personale.

TreeLLLe ritiene che carriera ed incentivazione andrebbero collegate, sia pure in modo non automatico. Fermo restando quanto detto nella sezione precedente a proposito della incentivazione conseguente a valutazione positiva, a partire dalla terza valutazione con attribuzione di premio, una quota di questo (per esempio, il 20%) dovrebbe entrare stabilmente a far parte dello stipendio base. E lo stesso dovrebbe accadere per ogni successiva attribuzione di premio, fino ad un tetto massimo prefissato (per esempio, al raddoppio dello stipendio stesso). Queste somme rimarrebbero acquisite, qualunque cosa accada.

Di regola, gli incarichi aggiuntivi andrebbero attribuiti dal dirigente solo a docenti che abbiano ottenuto valutazione positiva con attribuzione di premio, anche non consolidato. La natura degli incarichi dovrebbe ovviamente rispecchiare le qualità emerse in sede di valutazione.

Lo svolgimento di un incarico aggiuntivo darebbe luogo ad un premio supplementare, di entità commisurata alla complessità dell'incarico, e solo per la durata dello stesso. Nessun consolidamento avrebbe luogo su questa voce della retribuzione.

Si avrebbero così tre condizioni professionali, attraverso un incrocio di valutazione, incarichi e carriera:

1. docenti valutati ogni tre anni, ma che non rientrano almeno tre volte nella quota dei destinatari del premio di qualità: il loro sviluppo economico seguirebbe, come oggi, l'anzianità di servizio;
2. docenti che, in seguito alla valutazione triennale, ricevono un premio pari ad una mensilità aggiuntiva per tre anni; se questo premio viene ottenuto per almeno tre

volte, anche non consecutive, una quota crescente di esso entra a far parte della retribuzione fissa, fino eventualmente al suo raddoppio, come tetto massimo;

3. fra i docenti di cui al punto ii, il dirigente sceglie quelli cui attribuire incarichi di *middle management*; questi incarichi vengono retribuiti – solo per il tempo della loro durata – con una ulteriore somma commisurata alla loro complessità. La relativa retribuzione non si consolida.

Secondo questo schema, lo sviluppo economico potrebbe avvenire per anzianità, come ora, oppure per consolidamento di almeno tre valutazioni triennali di eccellenza, anche non consecutive. Tutte le altre somme corrisposte a titolo di premio di valutazione o di compenso per incarichi aggiuntivi non enterebbero a far parte stabilmente della retribuzione.

8. Necessità di un codice deontologico

Attualmente non esiste ed il semplice parlarne appare ai più come una inutile bizzarria. Invece una professione connotata da un lato da una libertà amplissima, dall'altro da una difficoltà obiettiva di evitare che questa libertà necessaria trascenda in arbitrio, difficilmente può farne a meno. Si tratta dell'anello mancante fra il principio "*in scientia et in conscientia*" e l'obbligo di render conto, che è il naturale complemento di ogni libertà. Lo dimostra, a tacer d'altro, il fatto che le altre due professioni *etiche* di cui si è parlato – medici e magistrati – se ne siano dotate da tempo.

La sua istituzione, le modalità per la sua gestione, il tipo di decisioni che potrebbero scaturire dalla sua adozione dovrebbero essere discussi nel contesto della legge di riforma generale della scuola, a cui questo Quaderno è dedicato. A titolo di suggerimento orientativo, il codice – una volta approvato – potrebbe essere affidato ad una commissione mista nazionale, in cui siano rappresentati docenti, dirigenti e utenti. La commissione esaminerebbe i casi portati alla sua attenzione da chi ritiene di essere stato oggetto di un comportamento eticamente non accettabile da parte di un docente e deciderebbe sulle eventuali sanzioni, fino alla radiazione dalla professione per i casi più gravi. L'esistenza di una tale possibilità, anche se prevedibilmente poco utilizzata, sarebbe un elemento significativo per la ricostruzione del prestigio sociale della figura docente. Un *corpus professionale* capace di allontanare da sé uno dei propri membri per mancanze relative all'etica si guadagnerebbe per ciò stesso il rispetto della pubblica opinione.

Il cosiddetto *middle management*

Grandi assenti nel contratto di lavoro e negli ordinamenti della scuola, quelli che in altri contesti lavorativi si chiamano *quadri* costituiscono l'*anello mancante* fra il

dirigente, che ha un profilo giuridico saldamente definito e “tutti gli altri”, che costituiscono invece un insieme magmatico, ricco di differenze interne quanto povero di visibilità.

Questa assenza è in larga misura il frutto di una convergenza di interessi fra l'amministrazione ed il sindacato: quest'ultimo ha trovato utile indebolire la figura del dirigente, isolandolo e costituendolo come controparte di tutto il rimanente personale, da combattere come “*sceriffo*”. In aggiunta, individuare fra i docenti quelli idonei a diventare *quadri* comporta, necessariamente, una valutazione comparativa dei loro meriti: cosa a cui il sindacato si è sempre strenuamente opposto.

Quanto all'amministrazione, essa pure teme le differenziazioni interne ad una categoria vasta e spesso rivendicativa come quella dei docenti: legittimare una posizione intermedia significa da un lato pagarla meglio e dall'altro porre le premesse per eventuali rivendicazioni di *carriera automatica*, cioè di promozione *interna* a dirigenti o ispettori.

La realtà, naturalmente, si disinteressa dei timori dell'una e degli altri e procede per la sua strada, facendo i conti con il mutare del contesto: da un lato, l'autonomia, che ha trasferito sulle scuole una serie di compiti che prima erano svolti dalle strutture centrali e periferiche del Ministero; dall'altra, il dimensionamento, che ha portato a raddoppiare o triplicare le dimensioni di ogni singola istituzione. Tutto questo ha reso necessario sviluppare di fatto quelle che sono state chiamate in molti modi: *figure intermedie*, *funzioni strumentali*, *figure di sistema*. In sostanza, dei docenti che fanno *anche altro* rispetto all'insegnare: essenzialmente, funzioni di coordinamento e di organizzazione, sia sul piano generale del funzionamento della scuola (orario, attività integrative, sito web, viaggi di istruzione, ...), sia su quello della didattica (formazione dei colleghi, orientamento degli studenti, autovalutazione, piani di miglioramento, dipartimenti disciplinari, ecc.).

Il loro numero e le loro funzioni fluttuano largamente, vista l'assenza di ogni regolazione: ma non è esagerato stimare in un 15% circa del totale il numero di coloro che, in un modo o nell'altro, prestano parte del proprio lavoro in funzioni che non sono di insegnamento, ma di collaborazione al funzionamento della scuola.

La loro individuazione segue anch'essa canali diversi: in gran parte, per cooptazione del dirigente, ma anche attraverso designazione del Collegio Docenti. Ma i loro incarichi sono conferiti solo per un anno (anche se spesso rinnovati all'infinito) e remunerati con poco più che un obolo tratto dal fondo di istituto. Non si consolidano, non fanno carriera, la loro esperienza va dispersa.

TreeLLLe è invece convinta (vedi precedente sezione sulla valutazione e la carriera in questo stesso capitolo) che la loro attività vada strutturata ed inserita in un percorso logico-funzionale, che comincia con la valutazione dei più meritevoli. Fra quelli valutati positivamente, ed in relazione alle loro specifiche competenze, il di-

rigente dovrebbe conferire gli incarichi di *middle management*; la valutazione positiva ripetuta porterebbe al consolidamento di una parte della retribuzione aggiuntiva; l'aver svolto efficacemente le funzioni per alcuni anni dovrebbe diventare requisito di ammissione ai concorsi per funzioni superiori, quali quelle di dirigente o ispettore.

In questo modo, si avrebbero diversi benefici: il dirigente non sarebbe più isolato, sarebbe meno indotto ad assumere un profilo di decisionista unico e potrebbe avvalersi per le funzioni intermedie dei docenti valutati come migliori. A sua volta, il sistema potrebbe contare, per la selezione delle sue funzioni di vertice, su una prima scrematura e su una esperienza consolidata nel tempo e sorretta dal consenso dei colleghi.

Il dirigente: un leader educativo

Il tema della leadership delle scuole autonome è una priorità politica per tutti i paesi avanzati: il dirigente non può essere considerato un *primus inter pares*, ma per attitudini, competenze e responsabilità deve essere un vero e proprio *leader educativo*. Gli standard internazionali che ne definiscono il profilo prevedono per i dirigenti almeno le seguenti funzioni specifiche:

- stimolare l'innovazione di sistema;
- veicolare le politiche di riforma agli insegnanti;
- saper delegare ai più stretti collaboratori secondo i principi della leadership distribuita;
- curare lo sviluppo professionale dei docenti;
- valutare i docenti;
- motivarli e favorirne la collaborazione;
- assicurare un clima scolastico di equità e serenità a studenti e famiglie;
- incoraggiare l'autovalutazione e collaborare alla valutazione esterna, mediante visite ispettive, per verificare i risultati della scuola a confronto con altre omogenee;
- creare reti e sinergie con altre scuole e soggetti del territorio.

Se nessuna scuola può essere migliore dei suoi insegnanti, nessuna scuola può fare a meno di leader legittimati ed apprezzati dalla comunità scolastica.

Il reclutamento

In considerazione della pur relativa autonomia delle scuole e di quanto si è venuto dicendo circa l'accresciuto ruolo che bisogna riconoscere all'utenza – il dirigente deve anche porsi come garante di quest'ultima. Il suo ruolo deve essere, come del

resto è stato negli ultimi decenni, di ago della bilancia fra il mandato pubblico e gli interessi dei cittadini che sono utenti della scuola.

Il punto centrale del problema è che, una volta nominato, il dirigente sarà di fatto inamovibile. Il che comporta che non si può sbagliare la scelta, per i danni che si andrebbero a creare nelle scuole che andrebbe a dirigere. Ne deriva che il momento del reclutamento deve essere anche quello in cui si attua la prima e forse unica valutazione sostanziale della sua idoneità alla leadership.

Per quanto riguarda le modalità di selezione, va bene la forma del concorso pubblico a base nazionale. Ma occorre, per ridurre i margini di errore, essere molto più esigenti per quanto riguarda i **prerequisiti di accesso**: cinque anni di insegnamento e la laurea non sono una base sufficiente. In troppi casi, negli ultimi anni, sono approdati alla direzione degli istituti docenti in possesso di conoscenze teoriche, ma privi di esperienza pratica e perfino di una visione chiara di ciò cui dovevano far fronte.

La proposta di TreeLLLe è che possano partecipare ai concorsi solo coloro che abbiano svolto per almeno tre anni funzioni di middle management all'interno delle scuole, come collaboratori del dirigente o responsabili di funzioni intermedie (coordinatori di dipartimenti, di indirizzo e simili). Questa condizione dovrebbe garantire che si tratti di persone con una qualche esperienza di gestione e con una visione più ampia circa il funzionamento della scuola; e, al tempo stesso, legittimarli agli occhi dei docenti per aver messo alla prova e dimostrato sul campo la propria capacità di guidare gruppi di lavoro.

Questa proposta va vista anche in connessione con l'altra di TreeLLLe, cioè che *alle posizioni di middle management debbano poter accedere solo i docenti meritevoli, che abbiano ottenuto il bonus per la propria attività*. Attraverso l'effetto combinato di queste due condizioni, alla dirigenza degli istituti approderebbero a termine soltanto insegnanti di provato valore, che in più abbiano dimostrato interesse al buon funzionamento delle strutture scolastiche ed abbiano maturato esperienza di organizzazione e gestione intermedia.

6 - IL CURRICOLO ⁴³

Una difficile (ed incompiuta) transizione: conoscenze e competenze

La scuola italiana ha conosciuto per buona parte del XX secolo l'egemonia culturale del pensiero idealista, che tendeva a privilegiare il modello di formazione umanistico, centrato quasi esclusivamente sulle discipline, sul pensiero teorico astratto e sul metodo deduttivo. Solo negli ultimi vent'anni si è avviato un processo di rinnovamento e sono apparse sulla scena nuove teorie dell'apprendimento, centrate sulle competenze, sul valore dell'esperienza e sul metodo induttivo.

In realtà, questo processo è ben lontano dall'essere approdato stabilmente ad un nuovo equilibrio. Glielo hanno impedito almeno due circostanze: la prima, costituita dalla resistenza di molti docenti ad abbandonare le proprie pratiche di insegnamento di tipo tradizionale; la seconda, dalla permanenza di ordinamenti didattici dettati dal Ministero, in cui il vecchio ed il nuovo modello si sovrappongono in un ibrido, una via di mezzo fra un impianto disciplinare tuttora forte e resistente ed uno orientato alle competenze, che stenta a trovare la via per consolidarsi e diventare *normale*.

In aggiunta, mentre le conoscenze, da sempre, *si insegnano*, le competenze *si sviluppano*. Vale a dire che il processo tradizionale mette al centro il ruolo ed il peso dell'insegnante, mentre quello nuovo dovrebbe fondarsi sul ruolo attivo dello studente. Né gli studenti né gli insegnanti sembrano pronti ad assumere le nuove funzioni che sarebbero coerenti con i modelli suggeriti.

C'è almeno un'altra considerazione da fare prima di passare alle proposte. Non è affatto evidente che il modello fondato sulle discipline sia realmente superato per chi vorrà fare ricerca universitaria o diventare un professionista ad alto livello. Il pensiero teorico astratto è il condensato di secoli di pensiero scientifico di molte persone: pensiero che, a sua volta, è basato sull'esperienza. Pensare di fare acquisire per via esperienziale diretta la stessa monumentale dote di conoscenze è del tutto irrealistico: servirebbero, appunto, secoli, o comunque un tempo che non è dato al singolo individuo.

⁴³ Il termine *curricolo* viene qui usato nel suo significato "ordinamentale": cioè di struttura del percorso scolastico (cicli, indirizzi, titoli di studio, esami finali). In altra parte di questo Quaderno viene usato nella sua valenza didattica (contenuti reali dell'insegnamento, criteri di valutazione utilizzati ...). Entrambe le accezioni del termine sono di uso corrente.

Dunque, lo studio basato sulle *conoscenze* e sul *pensiero teorico astratto* ha tutt'altro che esaurito la sua fecondità generativa: salvo la doverosa presa d'atto che esso è di fatto accessibile ad un numero relativamente ristretto di soggetti che siano in possesso di certi pre-requisiti, come il tempo non limitato, la curiosità intellettuale fine a se stessa e non piegata sull'utilità immediata, la capacità di studio, le doti intellettuali per elaborare concetti sempre più astratti a misura che si procede nella ricerca.

Un patrimonio, spiace dirlo, ma va realisticamente ammesso, alla portata di pochi: e non è solo una questione di censo. La realtà è che comunque pochi, anche fra i fortunati per censo, sono all'altezza; ma che, a quelli che fortunati non sono, questa strada è quasi sempre preclusa a priori. A meno che gli ostacoli sociali non vengano rimossi in tempi molto brevi dopo la nascita e prima che il percorso di studi si faccia impegnativo: compito che non può essere affidato alla scuola, il cui mandato non è quello di rimuovere le disuguaglianze economiche e sociali.

Le considerazioni fin qui esposte – sia pure sommariamente – rendono conto delle proposte sviluppate nelle pagine successive.

Elementi per un curriculum ordinamentale orientato al successo formativo: la proposta di TreeLLLe ⁴⁴

- *ingresso a scuola precoce e obbligatorio (almeno a tre anni di età)*

Per comprendere appieno il senso della proposta, si tenga presente che – come documentato dalle indagini PISA-OCSE già citate nella Premessa – la popolazione italiana adulta (25-64 anni) possiede livelli di competenze in *literacy* e *numeracy* particolarmente ridotti: in un terzo dei casi, a livello di analfabetismo funzionale. Lasciare i bambini, in una fase così cruciale per lo sviluppo delle loro potenzialità future, in un contesto culturalmente deprivato li grava di uno svantaggio iniziale che potrebbe non colmarsi mai del tutto.

Se si vuole realmente tentare di rimuovere il peso delle differenze sociali e di nascita, sarebbe auspicabile che tutti i bambini frequentassero gli asili nido e le scuole dell'infanzia, fino dai tre anni di età⁴⁵.

Questa condizione consentirebbe di ridurre di molto il condizionamento sociale, familiare ed ambientale: si pensi solo allo sviluppo del linguaggio, che avviene soprattutto fra i due ed i tre anni e che è la premessa per la strutturazione del pensiero nelle fasi successive dello sviluppo. Un bambino che entra nella scuola dell'infanzia a tre anni, con un patrimonio linguistico povero e poco strutturato ha già un pesante handicap sulle spalle, che ne rallenterà le acquisizioni ulteriori.

⁴⁴ La proposta è ripresa nel capitolo *Tempo Scuola*, dove viene approfondita dal punto di vista della distribuzione delle attività nel tempo.

⁴⁵ Non si tratta di un obiettivo impossibile da raggiungere: già oggi, la frequenza dei bambini della classe di età 3-6 anni alle scuole dell'infanzia (pubbliche e private) è molto vicina al 100%. In aggiunta, gli insegnanti devono essere in possesso di una laurea quinquennale specifica. Vedi dati ISTAT: http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_INFANZIA

Rinunciare a questa pre-condizione, che mira ad eliminare – o a ridurre al minimo fisiologico – l'eventuale eredità negativa dell'ambiente di provenienza, comporta il rischio che molte delle proposte che seguono funzionino come amplificatori delle disparità sociali, anziché garantire il massimo sviluppo delle facoltà personali.

- scuola d'infanzia e primaria a "tempo lungo" obbligatorio dai tre ai dieci anni

La scuola d'infanzia e primaria comune – a curricolo unico – è necessaria per offrire a tutti uguali opportunità di partenza; il tempo lungo per massimizzare l'influenza della formazione scolastica e ridurre al minimo i condizionamenti socio-economici esterni.

Per *tempo lungo*⁴⁶ si intendono almeno otto ore di permanenza a scuola (più un'ora di mensa), ma non otto ore di lezione. Nella scuola primaria, delle tre *missioni* della scuola già ricordate, quella prevalente è di sicuro l'accompagnamento alla crescita emotiva ed intellettuale della persona; che questo avvenga in un ambito in cui tutti i bambini condividano le esperienze è anche una condizione per *l'educazione a vivere con gli altri*.

Dunque relativamente poche, ma solide, nozioni di base, soprattutto per quanto attiene ai *linguaggi*, cioè gli strumenti attraverso cui non solo si comunica, ma si struttura la conoscenza: lingua materna e matematica sopra ogni altro, ma poi anche inglese, espressione corporea, figurativa e musicale. E poi le conoscenze fondanti *dell'io sociale*: il *dove viviamo* (geografia), il *da dove veniamo* (storia), le *regole del mondo naturale* (scienze), le *regole del vivere insieme*. Può bastare, sempre tenendo presente che il fine è quello di trarre da ciascuno tutto quello che può dare e che, per fare questo, le nozioni devono essere poche di numero, ma significative ed accompagnate dall'esperienza e dal gioco. Starà agli insegnanti osservare e riconoscere, soprattutto a partire dai sette-otto anni, i sintomi delle doti intellettuali personali per esercitarle e svilupparle, con attività opportune.

- scuola media (11-14 anni) a tempo lungo obbligatorio con un inizio di personalizzazione

La scuola media segna, in Italia come altrove, il passaggio verso le discipline. Diventa sempre più importante la dimensione dell'educazione alla crescita sociale e civile: esigenza tanto più forte, in quanto questa è l'età in cui il ragazzo comincia a riconoscersi come individuo, diverso ed in concorrenza con i suoi simili. Questa spinta al confronto ed allo scontro, che è una forza naturale e utile a preparare i singoli alla competizione sociale, va però guidata e bilanciata appunto dall'azione educativa, per non lasciare spazio al *bullismo* ed ai comportamenti anti-sociali. È in questa fase che la formazione deve far emergere i vantaggi della cooperazione con gli altri.

⁴⁶ Qui e altrove si userà l'espressione "tempo lungo", per distinguerla da quella "tempo pieno". La differenza sta non tanto nella durata, che è di otto ore in entrambi i casi, ma nell'utilizzo del tempo in questione. Tempo lungo, nella proposta di TreeLLe, è un tempo *disteso*, non completamente riempito di "scuola", in cui si alternino lezioni ed attività formative di diversa natura, che cerchino di sviluppare la dimensione personale e quella civica e sociale degli alunni. Per approfondimenti, vedi capitolo 8.

L'esperienza insegna che queste dinamiche non si insegnano come una materia, soprattutto quando dall'altra parte ci sono pulsioni istintive che possono essere fortissime. Non si insegnano dalla cattedra con la parola, ma si possono indirizzare e contenere con le attività collaborative, sviluppando situazioni in cui il singolo non può mai prevalere con le sue sole forze e deve imparare a riconoscere i vantaggi della cooperazione e il valore della solidarietà; in cui il prepotente non può mai vincere, perché si trova di fronte una forza collettiva maggiore della sua; in cui i comportamenti degli adulti, prima e più che le loro parole, indichino la strada.

Il curriculum può restare unico per il primo anno, ma nei due successivi deve prevedere spazi di differenziazione, sotto forma di alcune ore di attività o di studi opzionali, scelti dal singolo in una rosa di proposte della scuola. Il processo di scelta deve essere accompagnato, ma non forzato, dagli insegnanti, in quanto è una delle prime spie delle caratteristiche psicologiche ed intellettuali del futuro individuo. Per quanto possibile, deve trattarsi di scelte reversibili, per consentire l'errore e il riallineamento: non tutti maturano nello stesso momento.

Le discipline di studio devono restare limitate di numero e significative nei contenuti, perché in questa fase si gettano ancora le fondamenta del futuro edificio delle acquisizioni di ciascuno. Non ha senso, per esempio, far svolgere sofisticati esercizi di analisi strutturale del testo letterario a ragazzi che, il più delle volte, hanno ancora serie difficoltà con l'utilizzo corretto della lingua. Molto tempo deve essere dedicato al lavoro in comune ed allo studio assistito: anche qui bisogna far coesistere due esigenze solo in apparenza contraddittorie, quella del crescere insieme e quella del monitoraggio delle potenzialità del singolo.

Fra le attività pomeridiane, occorre fare largo spazio a quelle che fanno appello all'intelligenza emotiva e ai diversi linguaggi espressivi: arti sonore, visive, teatro, cinema, ma anche sport e danza. Tutto quel che può da una parte sollecitare lo sviluppo delle intelligenze multiple e dall'altro fornire spunti di osservazione ai formatori per diagnosticare le inclinazioni naturali dei singoli.

- L'orientamento agli studi secondari superiori: una scelta della scuola

L'ultimo anno deve riservare spazi ed attenzione significativi all'orientamento, con il concorso anche di specialisti esterni (psicologi, consulenti del lavoro⁴⁷). L'indicazione deve scaturire da un lavoro sinergico degli insegnanti e dei formatori delle attività pomeridiane con gli specialisti e con la famiglia: ma, una volta messa a punto, deve risultare **vincolante**, o almeno difficilmente superabile da un'impuntatura del singolo.

⁴⁷ Si indicano, non a caso, queste due professionalità: l'orientamento è, infatti, un processo centrato sull'individuo, ma che non può ignorare le condizioni di contesto in cui egli va a collocarsi. A meno di vocazioni fortissime e chiaramente riconoscibili (particolarmente in ambito artistico), una giusta attenzione andrà anche dedicata alle opportunità di lavoro che corrispondono alle diverse scelte teoricamente possibili. E' altrettanto ovvio che **i consulenti esterni sono, appunto, consulenti**: e che la scuola non può delegare interamente a loro la formulazione dell'indicazione orientativa. La responsabilità è, e deve rimanere, dei docenti.

In una fase transitoria, per far “digerire” la novità, si può pensare ad una istanza di appello di secondo livello, davanti a cui le famiglie potrebbero portare eventuali motivi di opposizione alla scelta indicata dalla scuola. Sedi di appello che dovrebbero essere “terze”, cioè composte di rappresentanti delle scuole e delle famiglie e non dai diretti interessati.

Il senso di questa proposta è chiaro, ancorché forse dirompente per le nostre abitudini. Una scelta fatta da persone competenti e non influenzate da fattori emotivi individuali ha maggiori probabilità di riuscire corretta. E, d'altra parte, non ha senso dedicare tempo, risorse ed attenzione a studiare le inclinazioni e le potenzialità del ragazzo per poi permettergli di “farsi del male” da solo, per una malintesa forma di rispetto della sua libertà, che somiglia ad un'abdicazione alla responsabilità educativa. La libertà è il punto di approdo di un processo formativo, non il suo presupposto a prescindere.

Che le cose stiano in questi termini, lo dimostrano del resto le statistiche, secondo cui, nei paesi in cui l'orientamento della scuola è vincolante (Francia e Olanda, fra gli altri), le percentuali di insuccesso negli studi successivi sono molto più basse che da noi.

- scuola secondaria superiore (14-19 anni): tempo lungo opzionale e differenziazione dei canali

Se si esaminano gli ordinamenti vigenti per le scuole secondarie superiori in Italia⁴⁸, sarà facile riconoscerne un'impronta comune, in cui – sotto una vernice “modernista” (che raccomanda la didattica laboratoriale, la certificazione delle competenze, ecc.) – sopravvive un impianto di tipo liceale, con una netta prevalenza dello studio teorico sulle ore di laboratorio.

Va rilevato preliminarmente che non ha senso avere tre percorsi secondari superiori “fotocopia” o poco dissimili l'uno dall'altro: quel che abbiamo in atto è una scuola poco differenziata lungo tutto il suo percorso, fino ai 19 anni: basti guardare ai profili attesi in uscita dai tre ordini ed alla struttura dell'esame conclusivo⁴⁹.

E questo determina un'ulteriore criticità. Tre canali, poco differenziati nell'impianto concettuale e strutturale, altro non sono che una forma di “curricolo unico”⁵⁰: salvo che qui è l'approccio pedagogico ad essere comune e non i singoli contenuti di apprendimento. E questo aiuta a comprendere come né i Licei, né gli Istituti tecnici e professionali risultino adeguati a quella che in teoria sarebbe la loro missione. Con i Licei un po' meno penalizzati, vista la maggiore congruenza di fondo dell'impianto ordinamentale con quella che è, da sempre, la loro vocazione naturale.

⁴⁸ DPR 87, 88 e 89 del 15.3.2010

⁴⁹ *ibidem*

⁵⁰ Nella sostanza, l'impianto di fondo rimane quello liceale: prevalenza delle materie teoriche, manuali di studio enciclopedici, poche ore di laboratorio, verifiche mirate soprattutto al possesso di saperi teorici e non allo sviluppo di competenze (a dispetto delle affermazioni di segno contrario).

Se si guarda in particolare al tasso di abbandoni, risulta chiaro come il canale più critico sia quello professionale, chiaramente il meno adeguato a dare risposte adeguate al tipo di utenza⁵¹.

Occorre invece prendere atto che l'età che comincia intorno ai 14 anni è quella in cui l'individuo si riconosce come tale e costruisce, per tentativi ed errori, la propria fisionomia intellettuale. Proporgli una formula indifferenziata, o poco differenziata, non lo aiuta in questo processo. E' molto più utile metterlo di fronte a scelte nette, in cui possa riconoscersi o che possa scartare. Dopo di che, i percorsi disponibili devono essere realmente alternativi fra loro, per dare spazio alle inclinazioni personali.

Per alternativi, non intendiamo tanto il piano orario delle materie (anche quello ...), quanto l'impianto generale: la prevalenza dello studio teorico o delle esperienze di laboratorio, dell'approccio deduttivo o di quello induttivo, delle discipline astratte o delle materie tecnologiche: e così via.

La proposta di TreeLLe per i canali della secondaria superiore

Coerentemente con questa analisi, la proposta di TreeLLe prevede il mantenimento dei tre canali oggi esistenti: licei, tecnici e professionali. Ma prevede altresì una netta distinzione nelle caratteristiche formative e negli obiettivi finali di ciascuno di essi.

- *liceo*

Il liceo non dovrebbe essere molto diverso da quello tradizionale, sia come impianto che come piano di studi: la base potrebbe essere quella del liceo scientifico, su cui innestare un consistente sistema di opzioni che lo articoli in due o tre indirizzi; per esempio, classico, scientifico e linguistico. Tutti licei e quindi tutti orientati alla prosecuzione degli studi, ma con diverse coloriture, per assecondare le inclinazioni dei singoli.

In aggiunta alle "opzioni di indirizzo", cioè quelle che darebbero vita ai percorsi principali, sarebbe opportuno prevedere qualche ora di "opzioni individuali", da scegliere in una rosa proposta dalla scuola, con la funzione di dare spazio alle differenze di interessi dei singoli.

- *Istituto tecnico*

TreeLLe è favorevole al permanere di un canale tecnico distinto da quello professionale, entrambi però più nettamente caratterizzati degli attuali. Ritiene che un utile modello possa essere costituito da quello esistente da tempo in Olanda, al quale è ispirata la proposta che segue, che TreeLLe fa sua.

⁵¹ Vedi proposte di TreeLLe nel Quaderno 12: *Accendere i fari sull'istruzione e formazione professionale* - 2016

L'istituto tecnico deve essere un percorso ad alto livello, più un liceo tecnologico che una scuola di avviamento al lavoro⁵². Si propone che vi abbia largo spazio lo studio delle materie scientifiche e tecnologiche, condotto in forma ampiamente laboratoriale e non solo teorica.

L'istituto tecnico non dovrebbe condurre direttamente al lavoro, ma di regola a studi ulteriori: come minimo, a un biennio sul modello degli ITS, ma soprattutto ai politecnici e alle facoltà di scienze applicate.

- Istituto professionale

Dovrebbe trattarsi di un percorso dedicato all'avviamento lavorativo diretto, ma che – per ogni indirizzo (meccanico, elettrico, edile, ecc.) – preveda quattro livelli di complessità: da quello con una buona misura di studio teorico a quello quasi soltanto di apprendistato pratico. Tutti dovrebbero portare al diploma finale di indirizzo, ma con una chiara menzione di livello (A, B, C, D). Inoltre, i due più impegnativi consentirebbero anche di frequentare bienni successivi “professionali superiori”, gli altri due no. E, per coloro che non fossero in grado di frequentare con successo neppure il livello più semplice fra i quattro che portano al diploma, dovrebbe esistere un ulteriore percorso, che non si conclude con un diploma, ma con un semplice attestato di frequenza, e che comunque assicura l'apprendimento pratico di un “mestiere”. Insomma, *una scuola dove non si boccia nessuno, e dove sono i contenuti ad adattarsi alle capacità del singolo studente.*

Questo sistema, in Olanda, è in grado di garantire tassi di dispersione intorno al 4%, percentuale in cui sono compresi sia il “quinto canale” (quello senza diploma) che i casi gravi di disabilità personale (trattati in classi speciali). La chiave del suo successo sta nella diversificazione che esso è in grado di garantire: al punto che, oltre alle tante possibilità di base, è previsto anche lo spazio per opzioni individuali. Non solo, ma sono possibili passaggi da un livello all'altro in corso di studi, in funzione dei risultati ottenuti nel livello di collocazione iniziale.

TreeLLLe ritiene che un modello del genere andrebbe attuato anche nel nostro paese.

Uscita a diciotto anni, e cioè dopo dodici anni (e non più tredici), come in quasi tutti i paesi

- licei e tecnici portano agli studi terziari; i professionali al mondo del lavoro o a specializzazioni ulteriori. Non vi è quindi la necessità di costruire il curriculum secondario in funzione di una impossibile completezza. Pertanto, lo si disegni su quattro anni, che sono sufficienti, se si ha chiara la vocazione degli studi secondari in ciascuno dei diversi canali ipotizzati.

⁵² Incidentalmente, questo è il motivo per cui non si è proposto l'inserimento di un indirizzo “delle scienze applicate” fra quelli dei licei. Farlo significa spingere l'istituto tecnico corrispondente verso una dimensione applicativa e quindi rendere meno netta la distinzione di vocazione fra i tre canali. Il tecnico, nel contesto di questa proposta, presuppone l'università, come il liceo, ma in una dimensione di economia, tecnologia e scienze applicate. Una confusione nelle vocazioni non giova all'orientamento né al successo.

Ulteriori caratteristiche del curriculum secondario superiore

La filosofia generale della proposta si basa inoltre su alcuni ulteriori presupposti:

a) coerenza fra obiettivo finale e percorso secondario:

- i licei portano solo all'università, con qualche possibile vincolo fra l'indirizzo seguito e le facoltà cui si può accedere. L'impianto degli studi è nettamente disciplinare, con forte vocazione al pensiero teorico astratto;
- i tecnici portano prevalentemente ai politecnici ed alle facoltà di scienze applicate: eventualmente, a bienni di specializzazione post-secondaria non universitaria. Hanno una buona componente teorica, ma accompagnata da una misura importante di competenze lavorative, sviluppate anche attraverso esperienze di laboratorio e di alternanza scuola-lavoro;
- i professionali portano al mondo del lavoro, a diversi livelli di competenza e di responsabilità in funzione del livello di approfondimento dei fondamenti teorici di settore; prevedono passaggi interni da un livello all'altro. I livelli superiori consentono di accedere ai bienni di specializzazione post-secondaria non universitaria. Per gli studenti in maggiore difficoltà, è prevista un'uscita laterale senza diploma, ma con un attestato di idoneità all'esercizio di un mestiere;
- a completamento del quadro, dovrebbero essere previste "passerelle", che consentano di transitare in qualunque momento da un canale all'altro, qualora vengano rilevate significative variazioni – in positivo o in negativo – rispetto al livello di collocazione iniziale. Per questa via, fra l'altro, si potrebbe ridurre di molto il dato delle ripetenze: in caso di insufficienze parziali, la criticità potrebbe essere gestita facendo proseguire gli studi in un percorso meno impegnativo, anziché facendo ripetere l'anno. Non va dimenticato che le ripetenze rappresentano un importante costo aggiuntivo per lo Stato, oltre ad intaccare – a volte irrimediabilmente – l'autostima degli alunni e la loro possibilità di concludere positivamente il percorso scolastico;

b) forte flessibilità interna a ciascun canale:

- nei licei e nei tecnici, mediante un sistema di "opzioni di indirizzo", che avrebbero anche funzione di canalizzazione verso le facoltà universitarie; accompagnato da "opzioni individuali", che sostengano la motivazione allo studio e consentano a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità ed i propri interessi;
- nei professionali, mediante un sistema di "livelli" (quattro), differenziati per il peso della componente teorica degli studi rispetto alla dimensione applicativa; più un livello di apprendistato per chi non raggiunge neppure i livelli minimi. Anche qui, possibilità di "opzioni individuali";

c) forte vocazione al "successo formativo":

- la chiave sta nel riconoscimento tempestivo delle attitudini e delle caratteristiche cognitive di ciascuno. Questo processo, tenuto al riparo per quanto possibile dal condizionamento sociale della famiglia di origine⁵³, permetterebbe di indirizzare i singoli verso i canali più adatti alla piena realizzazione delle loro potenzialità;
- le inevitabili approssimazioni nell'individuare i percorsi più adatti possono essere corrette in itinere mediante il sistema di opzioni e passerelle;
- le certificazioni finali, cui in teoria tutti devono poter arrivare (a parte il canale residuale di cui si è detto), devono dare evidenza dei livelli di conoscenza e di competenza effettivamente raggiunti da ciascuno nelle singole discipline o attività previste dal canale frequentato. Per questa via, pur essendo tutti "diplomati", potrebbero più facilmente indirizzarsi, o essere indirizzati, nei settori che meglio corrispondono al loro profilo reale di competenza in uscita.

d) *lifelong learning: nei fatti e non a parole*

- licei e tecnici postulano alcuni anni di studio terziario; i professionali possono dare accesso a corsi brevi di specializzazione. Ma tutti sappiamo che questo non esaurisce il problema: l'evoluzione delle tecnologie e dei saperi è oggi talmente rapida che, nel giro di alcuni anni, sarà necessario comunque ritornare in formazione. L'importante è che ne siano consapevoli anche gli interessati: a cui non bisogna dare l'illusione che – una volta conseguito il "pezzo di carta" – il percorso di formazione sia concluso per sempre. Anche l'uscita a 18 anni li rende avvertiti di questa necessità;
- per ottenere questo risultato, non basta predicarlo. Occorre che la formazione sia realmente attenta ai bisogni ed agli interessi di ciascuno: e che gli dimostri che il "suo" successo, come individuo, è un fine di sistema. Dimostrazione che va data in concreto, con il sistema delle opzioni e con l'assistenza tutoriale: solo così i giovani usciranno dalla scuola, se non con rimpianto, almeno senza l'avversione per la prospettiva di un ritorno futuro, come avviene adesso;

e) *sistema di assistenza alla persona*

- non abbiamo menzionato la questione del tempo lungo a livello secondario superiore, in quanto è difficile immaginare di poterlo rendere obbligatorio, data l'età e le dinamiche psicologiche legate all'adolescenza⁵⁴. Ma la scuola – che bisogna pensare in funzione del successo formativo – deve rendere *attrattiva* la permanenza volontaria, mediante una gamma di opportunità offerte;
- questo presuppone una scuola aperta almeno fino alle 17 ogni giorno: ma una

⁵³ principalmente, attraverso la frequenza precoce della scuola dell'infanzia, il tempo lungo e l'orientamento vincolante operato dalla scuola media

⁵⁴ La questione è ripresa ed approfondita nel capitolo dedicato al "tempo scuola"

scuola “viva”, cioè ricca di opportunità e di servizi. Per esempio, l’assistenza allo studio; una funzione di “*tutor*” individuale, che guidi lo studente nella scelta delle opzioni più adatte; una funzione di “*coach*” che lo sostenga nella motivazione e lo aiuti nella ricerca del metodo di studio più efficace; una serie di funzioni di natura sociale e di volontariato (per cui vedi anche punto successivo);

f) *sistema di “tenuta sociale” e di “educazione alla cittadinanza”*

- questo è un tema molto delicato, dal momento che si sovrappone con l’età dell’adolescenza, in cui più forti sono le pulsioni che tendono all’affermazione dell’*io* e le lusinghe che provengono dal mondo delle cosiddette “agenzie pirata” e dalla pervasività dell’intrattenimento tecnologico (videogiochi e simili), di cui spesso i giovani diventano vittime e dipendenti. TreeLLLe ha dedicato alla questione il recente Quaderno n. 11, a cui rimanda per tutta una serie di proposte generali e di dettaglio⁵⁵.

In sostanza, TreeLLLe propone che tutte le attività pomeridiane abbiano impostazione prevalentemente comunitaria e tendano a sviluppare lo spirito di solidarietà e atteggiamenti collaborativi verso i compagni e la società civile e dove il gioco e l’agonismo agiscano sempre all’interno di regole ben definite, da rispettare rigidamente.

g) *educazione all’inclusione ed all’interculturalità*

- questo è un obiettivo centrale, data la crescente diversità etnica, linguistica e culturale che connota le società avanzate europee. L’Italia, in prima linea sul fronte dell’immigrazione, non fa eccezione: quasi il 10% degli studenti di primaria e secondaria sono di origine straniera. Non è facile pensare che questo dato possa essere invertito a breve termine: anzi, è verosimile che abbia a crescere ancora, prima di stabilizzarsi su livelli anche più elevati degli attuali. E dunque l’abitudine a vivere ed avere relazioni forti con persone diverse diventa una condizione per lo sviluppo sociale dei singoli e della comunità.

Un’attitudine come quella interculturale non è qualcosa nasca spontaneamente: va acquisita e non può essere insegnata *ex cathedra* come una disciplina. Le attività formative in questo campo vanno quindi sviluppate nel contesto di quella funzione educativa generale alla nuova cittadinanza di cui si è già fatto cenno: innanzitutto, vivere in una dimensione *sociale*, in cui il successo di uno dipenda da quello di tutto il gruppo; acquisire un’abitudine alla collaborazione; neutralizzare l’ansia che deriva dal doversi misurare con ciò che non si conosce. Sono solo alcune delle competenze interculturali che sono necessarie già oggi e che saranno indispensabili domani: possono essere acquisite vivendo e crescendo insieme in un ambiente che le dia come naturali e doverose. E soprattutto attraverso l’esempio positivo degli adulti, docenti e non.

⁵⁵ *Quaderno n. 11 – Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo – cosa può fare la scuola – marzo 2016*

Quanto spazio dare alle “nuove discipline” ed alle “soft skills” nei futuri curricula⁵⁶

Il dibattito sullo “svecchiamento” dei curricula e sulle “nuove discipline” cui fare spazio, in aggiunta o in luogo di quelle tradizionali, si sviluppa ormai da parecchi anni. Ricerche in merito sono state condotte da diversi soggetti, che di volta in volta hanno raccolto le preferenze degli utenti o hanno riflettuto sul contributo che le diverse materie potrebbero auspicabilmente dare ad una scuola rinnovata.

Per diverso tempo, la questione si era polarizzata intorno al tema delle “due culture”. Diversi osservatori segnalavano la prevalenza, nei piani di studio, delle materie umanistiche rispetto a quelle scientifiche o tecnologiche, anche nei piani di studio degli istituti tecnici e professionali. Oggi, il dibattito ha cambiato oggetto e natura: l’avanzare impetuoso di nuovi saperi e di competenze non disciplinari ha allargato l’area del confronto e l’ha reso anche più complesso. In sintesi, oggi la contrapposizione passa soprattutto fra coloro che chiedono “nuove materie” e coloro che sollecitano lo sviluppo di competenze e “soft skills”.

Per quanto riguarda le nuove materie, una delle richieste più diffuse, soprattutto da parte delle imprese, è quella per un rafforzamento delle discipline dell’area detta STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria – *Engineering* – e Matematica).

Una ricerca condotta da EURISPES suggerisce invece che vi sarebbe una forte richiesta fra il pubblico per Musica, Inglese, *Coding* ed Educazione finanziaria.

Altre indagini – oltre che l’evidenza quotidiana – indicano la necessità di maggiori competenze in materia statistica e di calcolo di probabilità, come pure nell’ambito delle scienze sociali e nello studio (e pratica) delle arti.

Sul versante delle competenze, nel maggio 2018, appena pochi mesi fa, l’Unione Europea ha poi aggiornato la propria storica raccomandazione del 2006 relativa alle *competenze europee*, al cui sviluppo tutti i sistemi scolastici dovrebbero tendere. Nella loro più recente versione, esse sono:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditiva;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

⁵⁶ Senza entrare nel merito di una questione assai vasta, basterà ricordare che le discipline sono oggetto di insegnamento, mentre le cosiddette *soft skills* sono caratteristiche della persona, che si acquisiscono soprattutto grazie alle esperienze personali di vita. Fra queste esperienze sono comprese, ma non necessariamente prevalenti, quelle che si compiono a scuola e che in parte possono essere programmate come elementi del curriculum.

Infine, una richiesta continuamente ricorrente è quella di inserire nel tempo scuola le più diverse “educazioni”: alla salute, all’affettività, alimentare, stradale, ecc.

Si potrebbe continuare ad elencare contributi e suggerimenti delle più varie provenienze, ma a TreeLLLe pare che la questione vada posta in termini diversi. Non *se la tale o tale materia sia utile o meno*: in teoria ed in astratto, lo sono tutte. Ma è evidente che non tutte possono trovare spazio nel tempo scuola, sia pure allargato, e soprattutto nella capacità di apprendimento di un ragazzo o di un adolescente.

Altri sono gli aspetti da prendere in considerazione: per esempio, trigonometria non è certamente *utile* per chi studierà lettere classiche, ma potrebbe esserlo per chi farà matematica; greco non servirà a molto a chi studierà informatica gestionale, ma è indispensabile per chi farà filologia classica. Insomma, che una disciplina sia *utile* in certi canali o in vista di certi percorsi terziari non significa automaticamente che sia *necessaria* in tutti.

Ancora: la creatività o la fantasia possono essere considerate dai più come doti auspicabili, ma non *utili*: eppure, nel mondo del lavoro odierno, costituiscono *soft skills* fra le più pregiate. E il *pensiero divergente*, che tanto fa irritare chi procede secondo algoritmi logici rigorosi, è generatore di innovazione e di progresso.

Insomma, tutti, o molti, degli inserimenti proposti possono riuscire *utili* in certi contesti formativi, ma questo non è un motivo per sollecitarne l’inserimento nel curriculum generale, quello comune. Il che comporta che, al di fuori di una rosa relativamente ristretta di *discipline fondanti*⁵⁷, tutto il resto va riservato all’area delle opzioni di indirizzo e va coltivato da chi lo connette con il proprio progetto di studi o di lavoro futuro.

Anche così, bisogna rimanere saggi e sobri nella costruzione dei curricula. Se un indirizzo di studi secondari ha la vocazione di costituire un passaggio intermedio, in cui si consolidano le fondamenta di un edificio di competenze professionali da erigere in seguito, non ha senso e non è neppure utile riempirlo a saturazione di materie. Occorre sapersi limitare all’essenziale, ma farlo bene.

Quanto alle competenze europee, che solo in parte si possono ricondurre direttamente a questa o quella materia, sembra evidente che il modello da noi proposto incorpora già molte di esse.

Quanto costa tutto questo

Molto, non c’è dubbio: solo il tempo lungo per tutti fino a 14 anni richiede spese importanti, non solo di stipendi ma per infrastrutture, come le mense e gli spazi per le attività non frontali. Anche il sistema delle opzioni è costoso e così pure la formazione necessaria per gli insegnanti.

⁵⁷ In altra parte di questo Quaderno, si è già fatta un’ipotesi di massima al riguardo: lingua madre, inglese, storia, matematica, scienze, attività espressive, artistiche e corporee, economia (per le scuole secondarie superiori).

D'altra parte, come abbiamo dimostrato in alcuni dei capitoli precedenti, il modello attuale spreca molto e quindi ci sono ampi margini di risorse da recuperare a questo fine. Solo per ricordarne uno, la riduzione del percorso complessivo dell'istruzione di base, da tredici a dodici anni, produrrebbe da sola, nel tempo, un'economia di almeno 4 miliardi di euro.

Altri risparmi si potrebbero fare, ma è certo che la scuola non si rinnova a fondo senza investire. Resta da decidere qual è il livello di investimento che il paese vuole e può permettersi nel momento presente. E, soprattutto, bisogna anche decidere qual è il livello di danno che può permettersi di sopportare, nel medio-lungo termine, per il protrarsi dell'attuale livello di inefficacia e inefficienza, sia organizzativa che didattica, del proprio sistema formativo.

È giusto anche tener presente che molte delle proposte contenute in questo capitolo ed anche negli altri non hanno un costo economico: richiedono solo un diverso approccio al modo di fare scuola (metodologie, valutazione, ambienti, ecc.).

7. LE METODOLOGIE DIDATTICHE ⁵⁸

Non sarà male richiamare alcuni dei **principi chiave**, soprattutto di quelli più coerenti con l'assunto di una scuola che vuole assicurare il *successo formativo di tutti*, accettando le differenze individuali, anzi facendone una leva per il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascuno.

Rafforzare la motivazione di chi apprende

“Imparare”, dice un vecchio adagio della pratica pedagogica, è un verbo che non conosce il modo imperativo. Cioè non si impara perché un altro te lo ordina: e, conseguentemente, non si può indurre l'apprendimento con la forza o con la paura. Anche se in certe epoche ed in certi luoghi lo si è creduto, quel che si può ottenere è al massimo una memorizzazione di formule, destinate a svanire presto nell'oblio. Figuriamoci oggi, quando l'uso dei mezzi di costrizione è bandito, giustamente, dalle nostre aule.

Si impara solo se, dentro di noi, scatta una molla, il desiderio di imparare. Le motivazioni possono essere le più varie, ma è necessario che esistano perché lo studente trovi le proprie strategie di apprendimento. Nella primissima infanzia, si impara a parlare per ottenere la gratificazione materna e poi via via quella degli adulti di riferimento, alla cui approvazione si tiene: è un meccanismo ben noto agli insegnanti della scuola primaria e, fino a quando dura, funziona a meraviglia.

Dopo, cominciano i problemi. Ci sono, anche nei livelli superiori, degli insegnanti particolarmente carismatici, in grado di trasmettere in alcuni alunni – non tutti – il desiderio di essere da loro “approvati” ed in qualche modo apprezzati. Per gli altri, si tratta di mettere a punto strategie di presentazione della materia tali da agganciare la curiosità intellettuale del ragazzo. Tutti i ragazzi hanno fortissima la molla della curiosità: si tratta di non farla spegnere e di indirizzarla nel modo giusto. Si tratta di capire quali sono gli interessi naturali della persona che si ha di fronte e di presentare i contenuti da apprendere come suscettibili di offrire la risposta di cui l'altro è in cerca.

Per alcune discipline questa “scommessa educativa” può risultare più *naturale*: tipicamente filosofia, arte, letteratura, storia ed in genere tutte quelle umanistiche. Ancor più facile ai licei: e, per la stessa ragione, più difficile nei tecnici o nei professionali. Ma non impossibile: gli adolescenti attraversano una stagione inquieta e controversa, in cui all'adulto intelligente riesce abbastanza agevole trovare lo spiraglio attraverso cui passare. Ma ci vuole un reale interesse per la persona che si ha di

⁵⁸ con una breve appendice finale sugli ambienti di apprendimento

fronte, con l'aggravante che le persone sono 25-30 e non si ha spesso il tempo di guardare attraverso ognuno di loro e di leggergli dentro la domanda giusta.

Per le discipline tecniche e scientifiche, il discorso è rovesciato: il compito sarebbe più facile nei tecnici e nei professionali. Ma l'utenza che si ha di fronte è più difficile ed entrare in sintonia può risultare problematico. Resta il fatto che, a parità di ogni altra condizione esterna, qui sta la principale differenza fra un docente che "sa insegnare" ed un docente ordinario. Il docente ordinario "sa" la materia (quando va bene), ma non riesce a trovare la chiave per aprire l'invisibile serratura attraverso cui farla passare nella curiosità dello studente. I francesi hanno una definizione molto efficace per questa specialissima dote: la chiamano "*esprit pédagogique*".

Per concludere questa parte, non sarà inutile citare uno dei più vecchi e sperimentati assiomi della pedagogia: *non si impara per la rilevanza del "cosa", ma per quella del "perché"*. Vale a dire che lo studente, nella fase più critica per il suo apprendimento, quella dell'adolescenza, è sostanzialmente indifferente alla rilevanza dei contenuti che gli vengono proposti, mentre è sensibile a ciò che gli viene presentato in modo da farglielo sentire come una risposta ai suoi tanti "perché". Conoscere le persone è la premessa per capire le domande che si agitano dentro di loro: chi è in grado di leggere quella pagina ha in mano le chiavi per far apprendere.

Inutile dire che questa capacità "divinatoria" non si apprende sui manuali universitari: si apprende vivendo in rapporto con gli altri, restando attenti rispetto al loro mondo, dandosi il tempo e la curiosità per diagnosticarne gli interessi. E poi non stancandosi di cercare strategie sempre nuove per trovare la strada che mette in rapporto con l'altro.

Costruire relazioni ricche di senso fra adulti formatori (non solo insegnanti) e studenti

Si tratta in fondo di un corollario del punto precedente. Lo studente, soprattutto adolescente, non si lascia indagare passivamente dall'adulto che ha di fronte: lo indaga a sua volta, per capire di che pasta è fatto e se merita la sua fiducia. Se sa la materia, certo: ma anche se "ci crede" nella sua materia. Per quale motivo – è la domanda implicita – io dovrei credere che quel che mi dici è importante, se tu sei il primo a non crederci?

E poi: perché dovrei lasciarti cercare la chiave dei miei pensieri più intimi? Chi sei tu per leggermi dentro? Posso fidarmi di te? Sei una persona "vera", che fa quel che dice e che crede in quel che fa?

Un adolescente ha generalmente un bisogno molto forte di qualcuno di cui fidarsi: di solito lo cerca nella cerchia dei pari, perché da loro non si sente giudicato. L'adulto "che mette i voti" cerca di leggerti dentro per giudicarti. Da qui la "chiusura a riccio" ed il rifiuto del rapporto. Ma se l'adulto è capace di far sentire che il suo interesse è autentico e non strumentale, che egli cerca di capire i bisogni della persona per offrirgli risposte e non per mettergli voti, il discorso può cambiare. Non

che i voti non si debbano mettere: ed anche gli studenti lo sanno. Ma, per metterli, non bisogna usare quel che il ragazzo ci ha rivelato di se stesso o quel che ci ha lasciato leggere dentro di lui. Mettere i voti è una cosa, stabilire un rapporto educativo è una cosa diversa.

Anche qui si può citare un vecchio assioma della pedagogia: *“non si insegna quel che si sa, si insegna quel che si è”*. Lo studente “sente” molto bene questa differenza, anche se non è in grado di concettualizzarla: ed è disposto a “farti credito” su quel che insegni se si fida di quel che sei.

Ancor più che per l'altra competenza citata – quella diagnostica – questa capacità non si acquisisce sui libri. Si ha o non si ha: si è o non si è, come persona, prima che come insegnante. L'esperienza, anche qui, aiuta: ma non risolve, se non è sorretta da un interesse pieno ed autentico per le persone che si hanno di fronte. In questo, veramente, insegnare non è una tecnica, ma un'arte. Poi esistono anche le tecniche: ma, fino a quando si lavora sulla motivazione e cioè sulla relazione, quel che si è come persona è infinitamente più importante di quel che si può studiare.

In una scuola per tutti, dal tempo lungo e che punti al successo formativo di ciascuno, conta molto la presenza di adulti non insegnanti, cioè non incaricati di trasmettere contenuti disciplinari: adulti che genericamente potremo indicare come *formatori o co-educatori*. Sono quelli che dovrebbero occuparsi di sviluppare l'educazione alla cittadinanza e al vivere con gli altri, di accompagnare la crescita della persona, di svolgere le attività non curriculari attraverso cui si apprende a rispettare l'ambiente, le persone, la società di cui si fa parte, i diversi. TreeLLLe ha dedicato un recente Quaderno⁵⁹ a queste attività non curriculari, che dovrebbero accompagnare in modo costante ed in misura consistente le lezioni d'aula. A quello studio, ed alle proposte che lo accompagnano, si rimanda in questa sede.

A parte le finalità proprie delle attività di cui si dovrebbero occupare, la loro presenza è importante per contribuire ad ispirare nei ragazzi la fiducia verso gli adulti: loro *non insegnano, e, se giudicano, lo fanno in modo diverso*. Loro si occupano di come sei e di come dovresti essere: e ti spiegano anche perché, prima di tutto con l'esempio diretto. Indirettamente, contribuiscono al successo formativo partecipando alla creazione di un clima positivo, di reciproca fiducia, in cui adulti e ragazzi possono stare insieme ed imparare a comunicare gli uni con gli altri.

Le metodologie didattiche “attive” e interattive

Soprattutto la pedagogia anglosassone ha riservato grande attenzione alle cosiddette *metodologie attive*, cioè fondate prevalentemente sulle attività che si chiede allo

⁵⁹ Quaderno n. 11 – *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: che cosa può fare la scuola?* – marzo 2016

studente di svolgere, anziché sulle tecniche di trasmissione dell'insegnante. Ripor-
tiamo un passaggio di Alessandro Cavalli⁶⁰, che ben illustra il senso e alcune pos-
sibili modalità attuative del modello.

“Questo insegnamento richiede didattiche attive fondate sulla partecipazione diretta dei discenti. Se con una certa periodicità (settimanalmente, ogni due settimane ?), la classe fosse chiamata a discutere di un tema rilevante e/o di attualità, dopo una breve presentazione introduttiva del docente, si creerebbe uno spazio, una palestra, per la formazione delle competenze necessarie all'esercizio della cittadinanza. Il metodo didattico stesso fa parte dei contenuti educativi, la cittadinanza democratica non si fonda su un sapere che viene dall'alto, ma su una pratica che deve essa stessa essere oggetto di addestramento. Vi sono infatti alcune competenze di base come la capacità di argomentare le proprie opinioni, di ascoltare le opinioni altrui, di convincere e di lasciarsi convincere, che sono alla base dell'educazione alla cittadinanza e alla cittadinanza democratica in particolare. Ciò vale in particolare quando l'oggetto da affrontare è per sua natura controverso e può essere affrontato da punti di vista diversi e anche fortemente contrastanti. Chi vuole contribuire allo sviluppo di una “pedagogia della controversia” farà bene a ricorrere al modello di Dewey che, sul rapporto tra educazione e democrazia, resta ancor oggi un punto di riferimento obbligato. Egli suggerisce che l'insegnante debba svolgere una funzione maieutica, debba organizzare la classe in piccoli gruppi, di composizione possibilmente eterogenea, all'interno dei quali si possa sviluppare una dinamica interattiva, alla quale partecipino potenzialmente tutti i soggetti coinvolti. Suggerisce anche di tener conto delle emozioni in modo da incanalarle e non di soffocarle, affinché favoriscano la cooperazione senza negare la competizione. L'apprendimento cooperativo e la pedagogia dei giochi di ruolo risalgono tutti, direttamente o indirettamente, all'insegnamento di Dewey. La pedagogia della controversia consente di “parlare” di politica, di suscitare interessi e stimolare forme di partecipazione, senza “fare” politica.”

Varrà la pena di citare almeno le principali modalità con cui si esercita questa di-
dattica attiva e di sottolineare l'importanza di trarne elementi per la pratica quoti-
diana dell'insegnare:

- *interazione* fra docente e studenti. L'insegnante dovrebbe sollecitare costantemente l'intervento degli alunni, sia in fase di spiegazione che di verifica: per tener desta l'attenzione, ma anche per chiamarli a ricostruire il percorso logico sottostante ai contenuti in esame;
- *feedback*, cioè rinforzo positivo dato, il più spesso possibile, ai contributi ed agli interventi degli studenti, in modo da incoraggiarne il coinvolgimento attivo. Ma con *feedback* si intende anche la sollecita restituzione delle verifiche scritte, la puntuale spiegazione degli errori rilevati, la motivazione dei giudizi formulati;
- *cooperative learning* (cioè svolgere attività di gruppo, in cui l'alunno si senta responsabile in prima persona per il successo del gruppo di cui fa parte);

⁶⁰ *Ibidem*, pag. 56-57

- *project work* (cioè impegnare gli studenti non nello studio teorico di un argomento, ma nella realizzazione di un progetto, nell'impegno a costruire/realizzare un oggetto sensibile – anche un video o simili – che richieda per il suo completamento la conoscenza operativa di una teoria);
- *inquiry based learning* (cioè far approfondire problemi che hanno senso per gli individui e la società in cui vivono, in modo da coinvolgere emotivamente gli studenti);
- *learning by doing* (cioè collegare sistematicamente le conoscenze al loro utilizzo per fini pratici). A questo proposito, si richiama volentieri la massima attribuita a Confucio: “ascolto e dimentico, vedo e ricordo, faccio e capisco”. Sulla questione conoscenze/competenze, vedi anche oltre in questo capitolo;
- *service learning* (praticare attività di volontariato promosse dalle scuole a servizio della comunità), come strumento di coinvolgimento emotivo e di motivazione sociale, più che come tecnica diretta di apprendimento.

Incoraggiare gli studenti a “mettersi in gioco”, senza paura di sbagliare

Una delle differenze più note – ed insieme meno studiate – fra la pedagogia dei paesi cattolici e quella dei paesi protestanti risiede nelle modalità di verifica. Da noi si spiega la lezione, si assegnano compiti e poi si *interroga*: che significa essenzialmente vedere se l'alunno sa riproporre quello che ha sentito dal docente o che ha studiato sul libro. Anche qui esistono diverse gradazioni di intelligenza pedagogica: il “bravo” insegnante sa apprezzare una risposta “non conforme”, purché corretta nella sostanza e purché lo studente sia in grado di argomentarla. Quello meno bravo, o il somaro in cattedra, si attacca all'esattezza della definizione, perché è il primo a non averne capito il senso.

Nei paesi protestanti, la verifica consiste in genere nell'invitare la classe (non il singolo, almeno in partenza) ad esprimersi sull'argomento assegnato: dire cosa se ne è capito, cosa se ne pensa, se si è d'accordo. Parla chi ha qualcosa da dire, senza un ordine preciso: se mai, se l'insegnante nota che un alunno tace, lo stimola ad intervenire.

Anche qui esiste una differenza fra l'insegnante bravo e quello ordinario: il primo raccoglie lo stimolo per far riflettere ed eventualmente far capire che la risposta non è corretta o non è ben argomentata. Il secondo si limita a registrare quel che gli studenti dicono e se mai, alla fine, a dare la risposta “giusta”.

Questa diversa modalità ha radici profonde nella storia pedagogica degli uni e degli altri. La scuola cattolica nasce come scuola degli ordini religiosi dopo la Controriforma: nasce quindi come scuola di gerarchia, che parte dal presupposto che la verità esiste; che è – ovviamente – una sola e che il maestro la conosce. Inutile, anzi pericoloso,

sollecitare risposte creative: se la verità è una, tutte le altre risposte possibili sono *errore*. O, in un contesto religioso, *eresia*: nel senso etimologico di *scelta* sbagliata.

Nei secoli, concetti come verità rivelata ed eresia si sono perduti nelle nebbie della storia: ma la convinzione che esista una (ed una sola) risposta esatta rimane saldamente radicata nella mente di non pochi insegnanti e tanto più quanto meno sono intelligenti ed intellettualmente aperti. Dunque, l'alunno viene stimolato a memorizzare *quella, e non altre*, risposte: e gratificato con il voto ed il rinforzo positivo quando lo fa.

La scuola protestante nasce dal rifiuto del *magistero sacerdotale*: ogni uomo è sacerdote di se stesso e deve darsi da solo le risposte che contano alle grandi domande da cui dipende la sua salvezza. La verità esiste, ma non è rivelata agli umani, se non per decisione imperscrutabile del divino: e nessuno sa, finché vive, se è fra i predestinati oppure no. Sa solo che deve cercare, sempre e da solo: e che quel che può salvarlo sta proprio in questa ricerca autonoma del vero.

Sta di fatto che, nelle scuole di tradizione protestante, si ritiene più utile stimolare la risposta individuale e, se mai, incoraggiare lo studente ad esplicitare il percorso che ha fatto per arrivarci. Non che non esista la risposta *giusta* (quanto meno, in alcune discipline): ma si ritiene che il *valore aggiunto individuale* consista nel cammino seguito per trovarla e non nella formula finale.

La conseguenza è, che in queste scuole, gli studenti non hanno paura di riflettere autonomamente e di dire come la pensano: sanno che il giudizio verterà sulla capacità di difendere la loro verità e non sulla verità in se stessa. Da noi accade spesso l'opposto: lo studente non parla se non è sicuro di conoscere la risposta *giusta*. E quindi viene sollecitato a *memorizzare formule e dati*, più che sviluppare ragionamenti.

Questo non aiuta certo la motivazione, che è la molla per il vero apprendimento. La risposta giusta fa premio sul ragionamento brillante. Certo, non sempre e non con tutti gli insegnanti: ma questa è la prassi prevalente e sembra fatta apposta per disamorare della scuola e del pensiero autonomo.

In una scuola che si propone come obiettivo il *successo formativo per tutti*, non dovrebbe esserci bisogno di dire quale sia la corretta modalità di verifica: è quella che stimola l'alunno alla ricerca ed alla argomentazione; che rispetta il suo punto di vista purché lui lo rispetti, cioè dimostri di saperlo difendere; che gli fa capire che sarà giudicato per la qualità del suo ragionamento e non per aver preso a prestito le parole del maestro per compiacerlo.

Utilizzare sempre, quando è possibile, compiti di realtà

Un compito di realtà è un problema della vita di tutti i giorni, per risolvere il quale sia necessario mobilitare le conoscenze apprese. Ma il compito non sta nel ripetere correttamente le conoscenze: sta nel servirsene in modo appropriato. Il che permet-

te di giudicare contemporaneamente due aspetti:

a) se si è appresa la nozione rilevante;

b) se si è capaci di individuare, fra le molte nozioni apprese, quella necessaria per risolvere il problema. Questo tipo di prove è detto anche *prova autentica* o *prova di competenza*.

La sua finalità consiste nello stimolare l'autonomia dell'alunno: non c'è un premio per la risposta in sé quanto per il ragionamento seguito. Si tratta quindi di un compito che ha un forte potenziale di motivazione e di rinforzo positivo.

Ovviamente, a nessuno sfugge che non tutte le discipline si prestano ad assegnare questo tipo di compiti di verifica: quelle più naturalmente indicate sono quelle tecniche, in cui il collegamento si stabilisce facilmente. Meno evidenti – ma non meno significative – quelle scientifiche astratte, come matematica o fisica, in cui occorre un passaggio in più fra il principio teorico e le sue possibili implicazioni per la risoluzione di problemi reali. Ancor meno evidenti, e in genere non praticabili, sono i compiti di realtà in relazione a discipline come la filosofia o l'arte.

Questa non è realmente un'obiezione. Si è già asserito, nel capitolo precedente, che le scuole, a partire da quelle secondarie superiori – cioè quelle nettamente fondate sulle discipline – devono essere ben distinte per finalità, e quindi anche per metodi. I compiti di realtà dovranno essere ben presenti e frequentemente utilizzati nei tecnici e nei professionali: non necessariamente, e comunque meno, ed in modo diverso, nei licei.

Questa impostazione è coerente con l'assunto che il *successo formativo* non è un obiettivo che esista e sia definibile in sé: esiste ed è definibile come il massimo di realizzazione delle potenzialità di ciascuno. E quindi va bene che i compiti siano diversificati come gli obiettivi.

Lo si è già detto in altra parte e quindi qui ci si limiterà a richiamarlo: lo *sviluppo delle competenze* è un obiettivo che risponde ai bisogni ed alle motivazioni dell'utenza più a rischio rispetto alle modalità tradizionali del fare scuola. E' bene quindi che in esse sia al centro delle preoccupazioni e della programmazione del tempo e delle attività. Tuttavia, non esaurisce tutti i bisogni e le curiosità: esiste una misura di intelligenze che funzionano meglio secondo le modalità del pensiero teorico astratto. Anche queste vanno coltivate, con attività adeguate.

Il concetto stesso di *utilità pedagogica* va compreso nella sua dimensione plurale: una scuola *utile* non è necessariamente solo quella che prepara al lavoro inteso come impiego o lavoro dipendente. Scuola *utile* è quella che prepara alla vita, in tutte le sue dimensioni. Quando in queste prevalgono gli interessi scientifici o letterari a livello di ricerca, è giusta ed *utile* una scuola che se ne faccia carico e che alleni i muscoli dell'intelletto, senza preoccuparsi dell'*utilità economica immediata*. Una scuola che si dia il tempo lungo della riflessione come dimensione ottimale ed *utile* in un senso diverso e più alto.

Dosare il tempo delle discipline e quello delle attività

Di questo si è già detto più volte. L'esigenza è tanto più forte quanto più lungo è il tempo scuola. Nella proposta che viene analizzata in questo Quaderno, il tempo lungo deve andare, in linea di principio, dalla scuola dell'infanzia fin verso i 14 anni: ma non avrebbe senso pensare ad una giornata di otto ore tutta riempita di insegnamenti teorici.

Il tempo degli insegnamenti teorici potrebbe essere prevalentemente quello anti-meridiano, come da tradizione: ma non è detto che, anche di mattina, non ci siano spazi destinati ad attività non disciplinari. Per esempio, attività performative, come quelle motorie o quelle artistiche: oppure educative, come attività di educazione alla cittadinanza ed a vivere con gli altri.

Resta il fatto che le ore del mattino sono quelle in cui l'intelligenza teorica è più fresca e più vigile e che quindi la scelta di collocarvi gli insegnamenti disciplinari abbia una sua logica. Nelle ore pomeridiane, dovrebbero avere uno spazio prevalente le attività educative e quelle sociali, cioè svolte in gruppo e volte a rafforzare l'abitudine a sentirsi parte di una comunità solidale.

L'importante è che vi sia un'alternanza funzionale, che eviti la monotonia e la ripetitività. Per esempio, non è affatto obbligatorio che matematica o inglese si facciano sempre alla stessa ora degli stessi giorni. La routine uccide l'interesse: un po' di turnazione, senza eccedere, può essere uno degli ingredienti per tenere desta l'attenzione e la partecipazione. Così come le uscite sul territorio e le attività di volontariato sociale per i più grandicelli.

In sostanza, le parole d'ordine in questo campo sono poche e chiare: equilibrio nella distribuzione fra attività e lezioni; prevalenza (non monopolio) al mattino dei compiti che richiedono concentrazione ed astrazione; alternanza fra impegno teorico e impegno fisico; moderata modularità nel corso dell'anno; flessibilità nella scelta delle cose da fare. E, ogni tanto, una *sorpresa*, cioè una rottura della routine, che tenga desta l'attenzione.

Dare spazio nelle secondarie alle scelte individuali

Dopo i 14 anni, diventa difficile pensare ad un tempo pieno *obbligatorio*, che susciterebbe reazioni di insofferenza. Si può però pensare ad un *tempo scelto*, cioè ad una serie di attività, ed anche di insegnamenti disciplinari, opzionali.

Questi insegnamenti/attività potrebbero essere in parte pomeridiani, cioè *extra-curricolari*: ed in questo caso andrebbero scelti fra quelli di maggior attrattiva per ragazzi di quell'età. Per esempio, fotografia, recitazione, attività sportive, informatica, *webdesign*, gestione di *blog*, ecc.

Il senso è evidente: si tratta di invogliare i giovani a passare a scuola più tempo pos-

sibile, sviluppando al tempo stesso competenze sociali e sottraendoli alle sirene del *tempo vuoto* che spesso li attende fuori da scuola. Più tempo passano insieme fra loro e con gli adulti educatori, meno opportunità vi sono per le *agenzie pirata* (dell'abbigliamento, del tempo libero, del consumo) per far arrivare i loro messaggi, troppo spesso in conflitto con quelli dell'educazione scolastica.

Accanto alle attività formative, andrebbe offerta una misurata *scelta di materie opzionali obbligatorie*, cioè da svolgere all'interno del curriculum, ma da scegliere in una rosa offerta dalla scuola. Anche qui il fine è chiaro: dare ai ragazzi la sensazione che le loro inclinazioni contano e possono cambiare una parte del loro percorso. In aggiunta, questa scelta – che dovrebbe essere facilitata ed assistita da *tutor* – fornirebbe un'altra opportunità: al ragazzo per sentirsi “preso in carico” come persona; alla scuola per conoscerlo meglio nei suoi interessi e nelle sue potenzialità (o nei suoi limiti). Servirebbe, cioè, anche per *l'orientamento*.

Nel modello che si è ipotizzato in particolare per gli istituti professionali (quello multilivello), il sistema delle opzioni potrebbe servire anche a regolare il livello di impegno teorico rispetto a quello applicativo.

Nel suo complesso, questo insieme di misure costituirebbe un significativo capovolgimento di quelle caratteristiche che attualmente più incidono sulla dispersione. Finora, la scelta dell'indirizzo di studi di fatto avviene senza alcuna assistenza degna di questo nome e quindi spesso in modo superficiale ed errato: per di più, una volta scelto il canale, per cinque anni non si può scegliere più neppure un'ora di attività. Nel modello qui proposto, la scelta del canale secondario superiore sarebbe fortemente guidata, al limite della scelta determinata dalla scuola media (sia pure con tutte le opportune collaborazioni istituzionali); ma, dopo, una misura crescente di tempo diventerebbe *tempo scelto* dallo studente, sulla misura dei suoi interessi e delle sue capacità.

Dal punto di vista organizzativo, le opzioni extracurricolari non suscitano problemi particolari, salvo la disponibilità degli spazi e dei formatori. Quelle interne al curriculum, invece, richiedono che l'orario delle lezioni sia pensato fin dall'inizio in funzione di questa esigenza. Non è difficile, ma certo si tratta di un vincolo in più. Si tratta di collocare le materie obbligatorie in certe fasce orarie predefinite, che non si toccano più: mentre quelle opzionali si svolgono – in parallelo fra di loro – in altre ore destinate fin dall'inizio a questo scopo.

Questo comporta anche che – nelle ore opzionali – si adotti un sistema di classi a geometria variabile: gli alunni di una classe si dividerebbero in due o tre gruppi, secondo le opzioni scelte e disponibili in quell'ora, e si aggregerebbero ad altri gruppi, provenienti da altre classi, che abbiano fatto la stessa scelta. Naturalmente, il numero di gruppi risultanti non potrebbe eccedere quello totale dei locali disponibili: ma, utilizzando con cura tutti gli spazi (compresi palestre e laboratori), si

tratta di un problema sicuramente risolvibile. Soprattutto adesso che molte scuole adottano software sofisticati per redigere e modificare l'orario delle lezioni.

Quale dovrebbe essere *l'incidenza delle opzioni*, nel loro insieme, sul totale dell'orario curricolare? TreeLLLe è dell'avviso che essa dovrebbe essere flessibile a seconda degli indirizzi e crescente con l'età dello studente. I licei hanno probabilmente meno bisogno di opzionalità, stante il carattere più generale e teorico degli insegnamenti che vi si impartiscono: una o due materie opzionali, per un totale di 4-5 ore settimanali, sarebbero probabilmente sufficienti.

I tecnici – e soprattutto i professionali – sono quelli che hanno più bisogno di opzioni, sia per il carattere *anelastico* di molte delle attività curricolari, sia per le difficoltà di adattamento di molti dei loro studenti. Non sembra eccessivo partire con 4-5 ore nei primi due anni per arrivare ad ipotizzare fino a 10-12 ore di opzioni negli ultimi anni di corso. Le opzioni curricolari, oltre ad essere oggetto di normale valutazione, dovrebbero entrare nell'esame conclusivo del ciclo ed essere certificate nel titolo di studio finale, al fine di valorizzare adeguatamente le scelte individuali e di favorire l'inserimento nel mondo del lavoro (o di indirizzarli – se del caso – nell'accesso agli studi terziari).

Quid del valore legale del titolo di studio? E' noto che, di fatto, si tratta ormai di una mera finzione giuridica, cui tuttavia l'opinione pubblica è molto affezionata. TreeLLLe è del parere che il problema si potrebbe tranquillamente superare accompagnando il titolo con la certificazione dei livelli di conoscenze / competenze conseguite in tutte le discipline studiate, comprese quelle opzionali.

Una tale soluzione aggiungerebbe dignità e valore al titolo, perché gli restituirebbe significato informativo e certificativo. *Il signor XY è perito meccanico, ma si è dimostrato particolarmente preparato in a, b o c ...*

Alternare valutazioni strutturate (test) e valutazioni di sintesi

Una questione molto dibattuta è quella docimologica: quali siano cioè le prove di verifica più opportune e più significative. Nella nostra tradizione, la verifica orale consisteva soprattutto nell'interrogazione *alla cattedra*, quella scritta nel compito in classe, prevalentemente di tipo "saggio" o "tema".

Questa prassi ha suscitato molte critiche, sia per la sua ripetitività, sia per la propensione che essa incoraggiava a ripetere le parole del docente, o del libro di testo, piuttosto che ad esprimersi; ma soprattutto per la rilevante soggettività delle valutazioni. La stessa prova, valutata da insegnanti diversi, riceveva voti anche sensibilmente disuguali, soprattutto quando mancavano elementi di fatto incontrovertibili – per lo più errori – che permettessero di adottare criteri "oggettivi".

Al tema o saggio, poi, si muoveva una critica specifica: che la qualità della lingua

tendesse a far aggio su tutto il resto, sia in positivo che in negativo. Insomma che uno svolgimento banale, ma scritto bene, venisse sopravvalutato; mentre uno originale fosse penalizzato da qualche errore o da una prosa faticosa o sciatta.

Il rimedio prevalente a questo tipo di critiche è consistito nella crescente fortuna delle cosiddette *prove strutturate*, cioè prove la cui valutazione risultasse indipendente dal correttore. Detto in termini sbrigativi, “*prove a crocette*”. In realtà, le prove a risposta multipla costituiscono solo una delle prove strutturate, quella più nota e più utilizzata, per la sua apparente semplicità.

Costruire una buona prova strutturata non è un compito banale, o alla portata dell’insegnante medio: con l’aggravante che una prova di questo tipo “si brucia” con un solo utilizzo e che quindi il rapporto fra tempo necessario per predisporla e tempo di utilizzo risulta particolarmente sfavorevole. Come contropartita, la correzione è molto semplice (può essere addirittura condotta con mezzi automatici) e il risultato assolutamente certo.

“Certo” non vuole però sempre dire “significativo” in relazione all’obiettivo. Se la prova non era stata tarata bene, e validata prima di essere somministrata, si rischia il classico errore di misurare cosa diversa da quella che si desiderava. *La misura è giusta: ma cosa si è misurato?*

Molto è stato scritto al riguardo, ma la sostanza è una sola: le prove strutturate, come tutte le prove, hanno vantaggi e limiti. L’importante è usarle a proposito e quando servono: non farne una sorta di attrezzo universale, buono per tutti gli usi.

Il limite principale di queste prove è che esse sono idonee a misurare solo quello che è stato previsto da chi le ha concepite: il pensiero divergente o creativo non trova spazio. In aggiunta, esse sono fatte per misurare gli errori, ma non riescono ad intercettare le qualità positive o l’originalità di un ragionamento.

Si riconferma su questo punto una caratteristica con cui ci siamo molte volte misurati in questa ricerca: nella realtà scolastica, la ricetta giusta non è mai una sola. Inutile pensare di trovare metodi di insegnamento che vadano bene per tutti; ma inutile anche pensare di usare un solo tipo di prova. Se mai, la differenza fra un bravo insegnante ed uno “normale” è che quello bravo sa individuare il contesto in cui si trova e leggerne le caratteristiche ed i bisogni: e poi sa individuare il modo migliore per spiegare ed anche quello per condurre le verifiche. E non è detto che quel metodo sia lo stesso che userà nella classe accanto: perché lui è lo stesso, ma i suoi alunni sono diversi.

L’insegnante ordinario tende a riproporre il modo di spiegare e di interrogare che i suoi insegnanti usavano con lui. Una sorta di *coazione a ripetere* lo porta a reiterare quel che ha funzionato con lui, senza riflettere sulle differenze di luogo, di tempo e di persone. E senza imparare, o imparando poco, dall’esperienza.

Non possiamo a nostra volta cadere nell'errore che abbiamo appena criticato: e quindi non forniremo la ricetta "giusta", o la migliore possibile. In realtà, una tale ricetta non esiste: l'approssimazione più vicina consiste nell'usarne più di una, a ragion veduta, e nel saper imparare dagli insuccessi.

Quel che è certo è che una certa misura di prove *di sintesi* non dovrebbe mancare nella cassetta degli attrezzi di ogni buon insegnante. Prove di sintesi sono quelle che tendono a valutare la persona nel suo insieme e non nelle sue singole caratteristiche. La prova di sintesi per eccellenza esiste da sempre ed è il tema: con tutti i suoi difetti ed i suoi limiti, non esiste uno strumento altrettanto sensibile per leggere dentro le persone, in tutte le loro caratteristiche. Con in più il vantaggio di vedere *non solo quel che manca, ma quel che c'è*: vale a dire di cogliere non solo gli errori di lingua o gli inciampi di sintassi, ma l'originalità del pensiero e la capacità di argomentare.

In ambito tecnico-scientifico, l'equivalente del tema è la *relazione* illustrativa di un esperimento assegnato. Serve per andare oltre il semplice risultato, per leggere il ragionamento retrostante.

Certo, nessuno strumento è più abile della mano che lo impugna: un tema dato da correggere ad un insegnante mediocre non gli rivela nulla di significativo, tranne – forse – gli errori. Perché nessuno strumento offre le risposte giuste a chi non sa formulare le domande: cioè leggere lo svolgimento con l'occhio attento e l'intelligenza aperta ad incontrare l'altro. Che è, da sempre, l'unico segreto di chi ha la divina capacità di insegnare. O, più laicamente, di chi possiede *l'esprit pédagogique*.

UN'APPENDICE: AMBIENTI DI APPRENDIMENTO

Gli ambienti di apprendimento come specchio di un modello pedagogico

Di *ambienti di apprendimento* si discute da parecchio tempo: ma il senso del termine ha conosciuto un'importante evoluzione. Fino a circa vent'anni fa, se ne parlava principalmente in termini fisici e igienici: ci si occupava cioè di questioni come l'illuminazione, la qualità dell'aria, l'insonorizzazione; oppure, sotto un altro versante, di sicurezza statica ed impiantistica, di vie di fuga in caso di emergenze, ecc.

Non vi era, o era relativamente meno avvertita, un'attenzione al rapporto fra l'ambiente fisico in cui si svolgeva l'attività scolastica e l'aiuto, o l'ostacolo, che da esso poteva derivare ai processi didattici. Certo, si sapeva da tempo che, soprattutto nelle scuole dell'infanzia o del primo ciclo, i colori delle pareti e degli arredi dovevano essere chiari e vivaci, per stimolare l'attenzione; o che le tinteggiature fino ad una certa altezza dovevano essere impermeabili per poter essere pulite ed igienizzate

senza sforzo ed in modo efficace. Si sapeva che la luce naturale doveva provenire dal lato (e preferibilmente da quello sinistro) per non creare ombre sfavorevoli alla lettura ed alla scrittura. Si era stabilita una serie di parametri sul volume dell'aria per alunno e sui metri quadri a disposizione, sull'altezza delle sedie e dei banchi da terra alle diverse età, ecc.

Tutti questi dettagli, che oggi suscitano il sorriso – quando non l'ironia – non sono banali e ci sono voluti decenni per metterli a punto. Il risultato è quello che conosciamo: gli edifici costruiti per uso scolastico – in gran parte fra gli anni Sessanta e Ottanta – si somigliano tutti. Grandi parallelepipedi di cemento armato, spesso prefabbricati modularmente ed assemblati sul posto: aule da cinquanta metri quadri, destinate ad ospitare 25-27 alunni, lunghi corridoi rettilinei, qualche laboratorio, una palestra, un po' di uffici. Quelle più "antiche", costruite fra le due guerre o anche prima, si distinguevano per avere soffitti molto più alti, corridoi e scale molto più larghi, cortili ampi (per le "adunate") e qualche pretesa architettonica, prevalentemente di ispirazione neo-classica. Fra parentesi, a parte gli infissi e l'impiantistica, ormai logorati dall'uso, spesso queste scuole si presentano in migliori condizioni di quelle più recenti, costruite di sovente all'insegna del risparmio e quindi soggette a rapida obsolescenza.

Quel modello architettonico era il logico prolungamento di un modello pedagogico: rapporto "frontale" fra docente ed alunni, disposizione dei banchi favorevole all'acustica ma anche alla vigilanza, ruolo "passivo" degli studenti, chiamati ad ascoltare le spiegazioni e, occasionalmente, alla cattedra per le interrogazioni. Un modello *taylorista*, come è stato definito, per un'attività scolastica di tipo industriale, con grandi numeri e poca attenzione per il singolo.

Quando la scuola era per pochi, la capacità di adattarsi all'ambiente fisico, oltre che a quello didattico, era uno dei requisiti richiesti per andare avanti: chi non la possedeva "non era fatto per gli studi". Quando subentrò la scuola di massa, l'attenzione a questi aspetti, se possibile, scese ancora: l'urgenza era quella di mettere a sedere in qualche modo quanti più ragazzi possibile in ogni singolo contenitore-aula⁶¹. E poi che ognuno si arrangiasse come poteva. Addirittura, in molte località del Sud, gran parte delle scuole sono tuttora ospitate in edifici non costruiti per questo scopo: vecchi conventi o caserme riconvertite o, addirittura, palazzine "di civile abitazione", prese in affitto da Enti Locali cronicamente in bolletta.

Ci sarebbe poi un altro capitolo ancor più critico, quello della **sicurezza**: con l'aumentare della sensibilità intorno a questo tema e l'adozione di normative sempre più rigorose al riguardo, la percentuale di scuole "in regola" non ha cessato di scendere. Secondo i rapporti annuali di Cittadinanza Attiva, fra il 30 ed il 40% degli

⁶¹ *A chi scrive è capitato, nel 1968-69, di insegnare in una classe con 37 alunni e 36 posti a sedere, dove non c'era lo spazio fisico per un altro banco. Si andava avanti sfruttando a rotazione i posti degli assenti (ce n'era sempre qualcuno). Le rare volte che erano tutti presenti, uno sedeva sulla pedana della cattedra. Altro che classi pollaio ...*

edifici scolastici ha seri problemi di staticità e di impianti, mentre solo un quarto viene monitorato con una certa regolarità. E questo nonostante lo stanziamento di somme importanti, soprattutto a partire dal 2015, con la legge 107.

Sviluppi recenti: da semplice contenitore ad ingrediente del processo di apprendimento

Fin qui, abbiamo dato al termine “ambienti di apprendimento” il suo significato tradizionale, di contenitore “neutrale” rispetto ad un processo di insegnamento / apprendimento di tipo frontale e gerarchico. Ma, negli ultimi venti anni circa, a quel significato se ne è andato affiancando un altro, che ha preso sempre maggiore importanza ed oggi è diventato prevalente. Quando si parla oggi di ambienti di apprendimento, si intende designare non solo un *contenitore di processi*, ma uno degli *elementi del processo di apprendimento*. Anche se non sempre il senso attribuito al termine ha una portata univoca, è innegabile che la diffusione di questa nuova accezione sia strettamente legata alle crescenti fortune del *costruttivismo*, come scuola di pensiero filosofica e psicologica.

Va detto che ci sono a livello internazionale decine o centinaia di studiosi al lavoro intorno al tema. Fino a tempi molto recenti, ognuno di loro ha agito per proprio conto, senza collegamenti: ora si cominciano a vedere gruppi di ricerca transnazionali, che cercano di mettere a fattor comune le singole esperienze.

In Italia, il soggetto che più si è impegnato nella ricerca teorica – ed anche nella sperimentazione pratica – in questo settore è stato l'INDIRE, il quale sta anche sostenendo dal punto di vista finanziario la predisposizione di un certo numero di *ambienti di apprendimento* rispondenti ad un modello pensato in funzione dell'approccio dei suoi ricercatori.

Fra i prodotti più recenti di questa azione, il *Manifesto per le Architetture Scolastiche* (marzo 2016)⁶² ed il volume *Dall'aula all'ambiente di apprendimento* (marzo 2017)⁶³. Inoltre, l'INDIRE ha coordinato la partecipazione dell'Italia ad un gruppo di ricerca internazionale (ICWG), che ha pubblicato nell'aprile 2018 i risultati di una riflessione collettiva e la documentazione di uno studio di caso per ognuno dei paesi partecipanti⁶⁴ (Austria, Repubblica Ceca, Estonia, Irlanda, Italia, Norvegia, Portogallo e Svizzera).

Una delle risultanze più interessanti di questa ricerca consiste nell'individuazione e nella definizione funzionale di *sei aree di attività*, in cui dovrebbe articolarsi ogni ambiente di apprendimento. Queste aree sono:

⁶² http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf

⁶³ *Dall'aula all'ambiente di apprendimento* – a cura di Giovanni Biondi, Samuele Borri, Leonardo Tosi / <http://www.indire.it/2017/03/10/uscito-il-volume-dallaula-allambiente-di-apprendimento/>

⁶⁴ *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola – aprile 2018* - http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/04/Learning_spaces_IT_v5_WEB.pdf (in italiano) - ICWG è un gruppo di lavoro di EUN (European School Net), una rete costituita e finanziata dai Ministeri dell'Istruzione dei paesi membri dell'Unione.

Figura 8
Le sei aree di attività



La pianta ipotizzata – è solo un esempio – è quella di un ambiente unico, a parte un'appendice contigua e comunicante per la funzione “interagire”, che è uno spazio in cui potenzialmente devono poter essere presenti contemporaneamente tutti gli studenti del gruppo classe. In pratica, un grande quadrato per le altre cinque funzioni (in cui la separazione è elastica e ridefinibile, realizzata essenzialmente a mezzo di arredi mobili) e un rettangolo più piccolo per le attività interattive.

All'interno dell'ambiente principale non vi sono pareti, ma solo arredi bassi e mobili: eventualmente, la specializzazione funzionale delle aree può essere marcata con il colore del pavimento. Il modulo sviluppato prende il nome di *Future Classroom Lab*, come il progetto da cui è nato nel 2012 ed a cui hanno partecipato 14 Ministeri dell'Istruzione più altri partner di progetto.

Non vi sono riferimenti dimensionali precisi, ma si può stimare che il modulo principale richieda uno spazio da una volta e mezza al doppio rispetto ad un'aula tradizionale (tipicamente, 50 m²): il modulo per l'interazione, sempre a titolo indicativo, dovrebbe richiedere 25-30 m² come minimo.

In pratica, da due aule tradizionali si potrebbe ricavare un modulo classe *FCL*, naturalmente al netto di eventuali ostacoli strutturali, come pilastri, colonne di scarico e simili.

Va detto che il modulo presentato, fermi restando i concetti di base, è stato poi im-

plementato con modalità diverse nei diversi paesi partecipanti al progetto. Anche gli studi di caso nazionali che fanno parte della pubblicazione mettono in evidenza interpretazioni differenti. Ma tutti hanno in comune la caratteristica di avere, all'interno del modulo, più gruppi di alunni impegnati nello stesso tempo in attività distinte. Il ruolo dell'insegnante, ovviamente, è lontano da quello solito: non "fa lezione" a tutta la classe, se non per tempi molto limitati e per fini ben precisi. La sua funzione ordinaria è quella di regista delle varie azioni che si svolgono contemporaneamente e di assistente per la risoluzione delle eventuali difficoltà. Qualcosa cui i nostri insegnanti non sono al momento preparati e che richiede una forte motivazione personale e professionale per "reinventare" il proprio lavoro. Anche la formazione universitaria iniziale non prepara in alcun modo i futuri insegnanti a gestire questi nuovi ambienti in modo appropriato.

Va detto che tutti gli esempi di applicazione del modello si riferiscono a scuole dell'infanzia o a scuole primarie: livelli in cui l'aspetto dei risultati è in qualche modo secondario rispetto ad altri come la socializzazione o l'interesse con cui gli alunni prendono parte alle attività. Del resto, anche in Italia esiste da tempo una sperimentazione in anticipo sui tempi, che è quella di *Reggio Children* ed anch'essa si riferisce alla scuola dell'infanzia.

Ma tutti sappiamo che il vero nodo critico per quanto riguarda l'apprendimento e lo sviluppo di competenze riguarda piuttosto la scuola media e le scuole secondarie superiori. Sarebbe interessante sapere se esistono esempi relativi a queste fasce di scolarità e quali risultati abbiano dato.

8. QUANTO TEMPO A SCUOLA?

1 – La proposta di TreeLLLe

Nella sostanza, è stata già largamente anticipata nel capitolo sul curricolo. La si riprende qui, in apertura di questo capitolo dedicato, per formularla in modo sintetico e netto. A fini di chiarezza espositiva, si è ritenuto utile partire dall'enunciazione per poi motivarla nel seguito, contrariamente a quanto si è fatto fin qui.

TreeLLLe ritiene necessario che la scolarità obbligatoria inizi molto presto, al massimo a tre anni, e sia a tempo lungo, cioè per otto ore al giorno (più il tempo mensa)⁶⁵, almeno fino al quattordicesimo anno di età, ovvero al termine del primo ciclo. Ritiene altresì fortemente raccomandabile per gli studenti della scuola secondaria superiore, fino al diploma, che un tempo scuola analogo – fin verso le 17, dal lunedì al venerdì – sia promosso o incentivato, pur senza essere obbligatorio in senso stretto.

Oggi come oggi, la scuola utilizza male il suo tempo, che è troppo denso e al tempo stesso troppo vuoto. Denso di materie e di insegnanti che si susseguono a ritmo accelerato nelle aule: fino a 12-14 materie, insegnate da 10-12 docenti diversi. Un carico mentale difficile da sopportare, soprattutto da parte di adolescenti; ma vuoto di “attività” che li sappiano coinvolgere realmente.

2 – La ragione principale

Questo Quaderno è dedicato al tema di una scuola per tutti, che sia costruita intorno ad un obiettivo prioritario: il successo formativo per tutti e per ciascuno, inteso come lo sviluppo pieno del potenziale individuale, da raggiungere anche attraverso la cura del benessere come persone.

Col tempo lungo e disteso, alternato fra lezioni con insegnanti ed attività con co-educatori, distribuito per moduli e con molte opzioni in base agli interessi degli studenti, si supererebbe il malessere della scuola attuale, che in larga parte deriva da una cattiva gestione del tempo.

È evidente che un tale obiettivo non può coincidere con quello dell'uguaglianza dei risultati, che comporterebbe l'accettazione di livelli di uscita a misura degli studenti meno dotati. Né può adottare traguardi uniformemente elevati, che provocherebbero – come provocano – livelli di abbandoni scolastici incompatibili con gli interessi individuali e collettivi.

⁶⁵ Il tempo scuola complessivo sarebbe ripartito fra insegnamenti veri e propri ed attività formative, volte allo sviluppo della persona ed in particolare della sua dimensione civica e civile.

Una scuola che si ponga l'obiettivo enunciato può solo essere una scuola che accetti consapevolmente di perseguire per ciascuno dei propri studenti il massimo del successo formativo di cui egli è individualmente capace. Il che comporta punti di arrivo diversi per i singoli: solo che, ora come ora, i punti di arrivo sono una sorta di accidente casuale e restano spesso molto al di sotto di quel che le potenzialità individuali consentirebbero. Nella visione che qui è stata enunciata, sono invece frutto di una progettazione consapevole e si collocano il più vicino possibile ai limiti superiori di ogni persona.

Ogni volta che si parla di obiettivi differenziati a seconda delle capacità, affiora immediatamente l'obiezione che – così facendo – la scuola funzionerebbe come un amplificatore delle differenze di partenza, che sarebbero di origine socio-economica più che intellettuale. Questo può in parte esser vero: ma lo è tanto più quanto più a lungo si siano lasciate agire senza contrasto le forze sociali che favoriscono alcuni e penalizzano altri. Ed è proprio per questo che la nostra proposta ipotizza un radicale anticipo nell'inizio dell'obbligo ed un tempo lungo per tutti.

Quando si inizia la scolarità a sei anni, le differenze indotte dall'ambiente familiare e sociale di origine si sono ormai saldamente radicate. Anche a tre anni, quando inizia la scuola per l'infanzia, è probabilmente tardi: il linguaggio, per esempio, si struttura a partire dai due. Per problematico che possa risultare, bisognerebbe prendersi cura dei bambini ancora prima, se possibile non più tardi dei due anni, ed immergerli per buona parte della giornata in un ambiente formativo che tenda a contrastare gli eventuali condizionamenti familiari negativi. E' ovvio che l'effetto di una tale misura sarebbe tanto più positivo quanto più deprivato fosse l'ambiente sociale ed economico di partenza.

È inutile illudersi che le differenze si possano azzerare del tutto: neppure se i bambini fossero sottratti alla famiglia di origine subito dopo la nascita, dato che le caratteristiche cognitive e caratteriali proprie di ciascuno agirebbero comunque. Ma almeno bisogna lasciar loro il minimo di *chances*; solo così si possono legittimamente progettare livelli diversi di successo formativo individuale, modellati sulle caratteristiche personali insopprimibili e non su quelle sociali acquisite.

Una volta che si è fatto tutto per ridurre al minimo il peso di una problematica eredità sociale, prendere atto delle differenze rimaste è al tempo stesso una scelta di saggezza ed un modo per dare comunque a ciascuno la possibilità di arrivare il più vicino possibile ai propri limiti superiori. Se quell'eredità avesse avuto invece il tempo di consolidarsi, l'assumerla come criterio per disegnare il percorso formativo di ciascuno sarebbe socialmente iniquo.

3 – Ragioni ulteriori

Il tempo pieno, almeno dai tre ai quattordici anni, vuole assolvere anche ad altre finalità positive, che qui di seguito vengono sommariamente richiamate:

- *offrire alle famiglie un servizio sociale*, togliendo loro la preoccupazione di organizzare ed

accompagnare i figli durante le attività pomeridiane (per quelli che già se ne occupavano) ovvero di saperli incustoditi ed esposti ad influenze potenzialmente dannose.

Sarebbe un vantaggio sia per quelle famiglie che già oggi si possono permettere di “riempire” i pomeriggi dei loro figli con le lezioni di inglese o di danza o la palestra e la piscina, sia per quelle che non se lo possono permettere e che hanno come unica baby sitter disponibile la televisione, quando non si tratta del bar sotto casa o di altri intrattenitori più pericolosi. I primi sarebbero comunque sollevati dalle complicazioni domestiche dell’accompagnamento incrociato di figli che fanno cose diverse; i secondi sarebbero protetti da un impiego del tempo sicuro e tale da agevolare il pieno sviluppo dei loro ragazzi.

- *favorire lo sviluppo del lavoro femminile*: sempre nell’ambito delle ricadute indirette, come non considerare l’impatto sul lavoro femminile? Sollevate dalla necessità di occuparsi dei figli, soprattutto nell’età della infanzia e della prima adolescenza, in cui non si può lasciarli a loro stessi, molte donne potrebbero trovare opportunità di lavoro e di realizzazione sociale nei nuovi spazi che si aprirebbero all’organizzazione della vita familiare;
- *sottrarre i ragazzi all’azione diseducativa delle “agenzie pirata” e al cattivo uso delle tecnologie* : oggi come oggi, ad occuparsi di organizzare il tempo pomeridiano dei ragazzi in età scolare sono soprattutto potenti lobby attive nel campo dell’abbigliamento, del tempo libero e del costume; ovvero l’eccesso di Internet e dei social network. Agenzie che operano con finalità di profitto, senza preoccuparsi della coerenza del loro agire con gli indirizzi educativi della scuola. Non a caso, sono indicate di solito come *agenzie pirata*, cioè come soggetti che tendono a realizzare vantaggi per sé, prevaricando le persone cui si rivolgono, senza assumersene alcuna responsabilità giuridica e morale;
- *elevare il livello di occupazione nel campo della formazione*: nelle ore pomeridiane, ad occuparsi dei ragazzi a scuola non sarebbero di regola insegnanti, ma adulti in qualità di coeducatori, allenatori ed altre funzioni di accompagnamento alla crescita. Tutte persone che vedrebbero aprirsi opportunità di lavoro attualmente non disponibili;
- *conseguire vantaggi indiretti di sistema*: se, attraverso un tempo pomeridiano riempito di attività educative, si tenessero tanti ragazzi lontani dalle piazze, dai centri commerciali, dai baretto più o meno ben frequentati, dai luoghi dello spaccio e della devianza, dalla frequentazione compulsiva di videogiochi e *social network*, quanto si risparmierebbe in termini di costi sociali? Per esempio, dal punto di vista della riduzione delle dipendenze, della micro-criminalità, del vandalismo urbano? Ci sono studi, purtroppo condotti quasi solo negli USA, che dimostrano la correlazione fra ogni anno di scolarità aggiuntiva ed il calo dei delitti, delle malattie e di altri comportamenti anti-sociali nell’area di riferimento;

- benché questo non sia l'obiettivo principale della proposta, *andrebbero considerati anche i benefici effetti sul traffico*: madri o nonni, che ogni giorno intasano le vie delle città per andare a prendere i ragazzi all'uscita di scuola e poi di nuovo per portarli in palestra o altrove, potrebbero stare tranquillamente a casa o al lavoro; oppure muoversi una sola volta, al termine della giornata. Questo consentirebbe sensibili economie, sia per i bilanci familiari che per quelli dei Comuni, oltre a migliorare la qualità della vita urbana. Economie che, ancora una volta, potrebbero andare a finanziare i maggiori costi della scuola, in forme da studiare;
- *utilizzare pienamente gli spazi scolastici*: attualmente, una quantità rilevante di spazi scolastici è utilizzata solo durante le ore antimeridiane. Si tratta di un rilevantissimo patrimonio edile, un poderoso investimento di risorse del tutto sprecato per oltre la metà delle sue potenzialità. La proposta formulata le renderebbe pienamente utili a fini formativi durante la rimanente parte del giorno. Non solo: una volta che le scuole fossero stabilmente aperte, potrebbero diventare risorse utilizzabili anche per la formazione degli adulti, per università della terza età, per attività sportive o teatrali, ecc.;
- *stimolare e realizzare finalmente l'autonomia delle scuole*: una delle ragioni per cui questa non è mai decollata è che è mancata la materia su cui esercitarsi, visto che l'attività della scuola si limitava quasi solo alle ore curricolari, che sono sempre rimaste sotto lo stretto controllo ministeriale. Una volta che la scuola dovesse progettare metà della giornata, svolgendo per la prima volta un servizio disegnato sui bisogni dell'utenza, anziché su quelli della committenza, ne trarrebbe stimolo la capacità di immaginare e realizzare percorsi formativi innovativi e flessibili;
- *offrire un tempo disteso per l'educazione emotiva e l'attitudine a vivere con gli altri*: questo è un argomento che è stato già diffusamente trattato da TreeLLLe nel Quaderno n. 11, cui si rimanda. Basterà qui ricordare che l'educazione alla cittadinanza e le diverse forme di crescita personale che vanno sotto questa definizione hanno bisogno di un *tempo disteso*, in cui la persona possa seguire le proprie inclinazioni e riscoprire se stesso, al di fuori delle rigidità dei piani di studio tradizionali. Al tempo stesso, coinvolgersi abitualmente in dinamiche ed iniziative di gruppo guidate favorirebbe la socializzazione e la capacità di integrarsi nella società. Un solo esempio: le attività di *service learning*, l'apprendimento attraverso attività di volontariato sociale nel territorio...
- *creare le condizioni per lo sviluppo e l'utilizzo didattico delle tecnologie digitali*, che non riescono a trovare spazi nell'utilizzo serrato dei tempi antimeridiani e nella successione di lezioni disciplinari, il cui impianto è stato pensato prima che i nuovi strumenti fossero disponibili. Di pomeriggio, in attività meno strutturate e più libere, sarebbe più agevole e naturale che venissero utilizzate spontaneamente per lo svolgimento dei vari compiti.

Infine, se è vero, come noi crediamo che sia, che questa impostazione del tempo scuola è prima di tutto condizione necessaria, anche se forse non sufficiente, per il successo formativo di tutti, come non ricordare i numeri dell'attuale dispersione – richiamati nel primo capitolo di questo Quaderno – per misurare l'importanza sociale ed economica di un tale progetto?

4 – Le principali obiezioni (in corsivo)

- *La scuola ha il compito di agire come ascensore sociale (e quindi di portare tutti allo stesso livello).* Si tratta di una generosa sciocchezza, se questo significa – come ha significato finora – sottoporre ad un inutile stress formativo quelli che *non ce la fanno*, attraverso un curriculum unico tagliato sulla misura di un *alunno medio tipo* e non dei singoli. Il risultato lo abbiamo sotto gli occhi ormai da decenni: i più deboli non riescono a stare al passo e abbandonano gli studi più o meno presto. Quanto ai più capaci, la loro attenzione e le loro facoltà non sono adeguatamente sollecitate e finiscono con il risultare sprecate. Quando addirittura non abbandonano anch'essi per la noia e la mancanza di motivazione causata da un'offerta non abbastanza *impegnativa*.

Il compito della scuola non è quello di rimediare alle ingiustizie sociali, né di offrire compensazioni illusorie: non è attrezzata per farlo. Le ingiustizie sociali si combattono e si superano nella società, ogni volta che questo sia possibile. Compito della scuola è formare al meglio: cosa che sarà tanto più agevole quanto più saprà personalizzare l'offerta, proponendo ai singoli carichi di lavoro a misura delle loro inclinazioni e possibilità. La formazione agisce assecondando la natura dei singoli per orientarla sulla base delle loro potenzialità verificate e non forzandola oltre misura.

- *Non si può anticipare troppo il momento della scolarità* – Infatti per TREELLE non si tratta di scolarizzare i bambini nel senso tradizionale del termine: si tratta di offrire loro un ambiente di socializzazione formativa che non amplifichi i condizionamenti sociali di partenza, ma anzi cerchi di ridurli; il che sarà tanto meno difficile quanto più l'intervento sarà precoce. L'importante è che il peso di un ambiente sfavorito non abbia troppo tempo per segnare la personalità: in particolare, in una fase in cui – insieme con il linguaggio – si modella la capacità di strutturare il pensiero e la conoscenza.
- *Una scuola-caserma contrasta il libero sviluppo della personalità* – Nessuno pensa ad una caserma e neppure ad una scuola com'è adesso. Nelle otto ore di scuola giornaliera troverebbero spazio lezioni, ma anche attività creative e ricreative, in grado di sollecitare la fantasia e la socialità, di offrire spazio agli interessi più vari. Senza l'ossessione del *programma da finire* perché il tempo non basta mai, la scuola potrebbe offrire spazi di libertà molto più ampi e gratificanti di quelli di cui dispone nelle asfittiche cinque ore attuali. Soprattutto occorre sgomberare il

campo da ogni tentazione di estendere all'intera giornata quel che oggi si fa per poco più di metà di essa. Il tempo in più sarà, e deve essere, un tempo del tutto diverso, un mix di lezioni e attività, quello che restituirà un senso allo stare insieme a scuola di adulti e ragazzi.

- *Questo disegno emargina la famiglia dal proprio ruolo nell'educazione dei figli* – Ovviamente, non è questo l'obiettivo. E' scontato il ruolo chiave che un sano ambiente familiare esercita sull'educazione dei giovani. La famiglia è infatti la prima scuola naturale di apprendimento emotivo, uno spazio di affettività primaria, un bene sociale, a condizione che i genitori siano presenti e consapevoli delle loro responsabilità educative. Nei casi positivi si instillano principi e regole moralmente validi, in quelli negativi si radicano pregiudizi che, più tardi, sarà quasi impossibile estirpare.

È altrettanto scontato quanto importante sarebbe il coinvolgimento delle famiglie in un costruttivo e costante dialogo con gli insegnanti per una più personalizzata cura del loro sviluppo. Purtroppo si deve rilevare che questo dialogo è per lo più occasionale ed inefficace.

L'anticipazione della scolarità ed il tempo lungo qui proposti sono pensati non solo per immergere presto i giovani in un ambiente di relazioni e stimoli più ricco e diversificato della stretta cerchia familiare, ma anche per sottrarre i bambini all'influenza di quegli ambienti familiari che, per ignoranza⁶⁶, non esercitano la propria azione educativa o lo fanno in modo negativo. Il senso è quello di evitare che coloro che sono attualmente più penalizzati continuino ad esserlo. Dietro un apparente rispetto per il ruolo educativo della famiglia, troppo spesso fino ad oggi si è nascosta solo l'indifferenza per l'assenza di quel ruolo o addirittura per un suo esercizio dannoso per i figli stessi, oltre che per la società. Certo, occorrerà una speciale attenzione ad evitare i rischi di indottrinamento di Stato⁶⁷; ma quelli di un condizionamento dell'ignoranza, del familismo amorale, della scarsità di spirito comunitario e di senso dello Stato e, per troppe fasce della nostra popolazione, persino della tolleranza del malaffare sono già adesso, e da molto tempo, più gravi e concreti.

In sostanza, il tempo in più che si ritiene necessario assicurare all'azione educativa della scuola è uno strumento per rafforzare l'uguaglianza reale di opportunità, che ha bisogno *non solo di più tempo, ma di un tempo disteso*.

- *Si rischia di ridurre il tutto ad un mero servizio di custodia pomeridiana dei minori* – Il rischio esiste, ma ovviamente la sua misura dipende dalla corretta scelta dei formatori / co-educatori delle attività: né più né meno di quanto oggi non

⁶⁶ Vedi i risultati delle indagini PIAAC-OCSE su *literacy e numeracy* della popolazione adulta italiana (25-64 anni), che dimostrano come oltre un terzo sia a livelli di analfabetismo funzionale. http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf pp. 69-70.

⁶⁷ Rischi che, del resto, sono già oggi efficacemente prevenuti dall'assoluta libertà didattica degli insegnanti, garantita anche dalla Costituzione.

si rischi di avere in cattedra insegnanti non all'altezza del proprio compito. Servirà attenzione nel momento della chiamata e poi vigilanza sulla loro attività: che peraltro, essendo affidata alla scuola ed ai suoi organi di governo (vedi capitolo *Autonomia e Governance*), sarà anche sotto il controllo sociale diretto delle famiglie.

- *Il tempo lungo costa troppo e non è realizzabile* – Sicuramente, il tempo lungo ha un costo: tuttavia, la valutazione deve tener conto anche delle economie di sistema possibili. Valutando in tre ore il tempo aggiuntivo giornaliero rispetto alle cinque ore attuali, il maggior costo si può, con buona approssimazione, stimare in tre quinti rispetto a quello dei soli stipendi (42 miliardi) e quindi in circa 25 miliardi. Le stime sulle economie di sistema possibili, che abbiamo esposto nel capitolo 4, portano a valutare in circa 10-12 miliardi i risparmi realizzabili con una razionalizzazione del sistema. Resterebbe da coprire una somma equivalente, che, sebbene elevata, non è fuori portata, quando si consideri l'importanza sociale del progetto e le sue ricadute.

5 – Articolazione del tempo scuola – primo ciclo (fino a 14 anni)

Scuola dell'infanzia e scuola primaria (3-10 anni)

In linea di principio, la quota oraria dedicata alle lezioni non dovrebbe eccedere la misura attuale, cioè circa trenta ore medie a settimana⁶⁸: anzi, se possibile, dovrebbe ridursi un po'. Il resto del tempo, almeno dieci ore, dovrebbe essere destinato ad *attività*, non a lezioni. Per attività si possono intendere cose molto diverse, a seconda dell'età e del contesto: dal semplice gioco per i più piccoli ad attività di laboratorio teatrale, da attività sportive (molto più che le due asfittiche ore di Educazione fisica attuali) a uscite sul territorio, da studio assistito a ricerche individuali o di gruppo, dal disegno alla musica, all'informatica, ed altro ancora.

Almeno fino alla fine della scuola primaria, la programmazione di queste attività dovrebbe essere lasciata alla scuola, cui spetterebbe il compito di diversificarle adeguatamente, anche in riferimento ai differenti contesti ambientali e logistici, in modo da non affaticare i bambini e non annoiarli con compiti sempre uguali o troppo simili. Inoltre, l'osservazione del modo in cui reagiscono alle varie tipologie di proposte e di come vi si impegnano offrirebbe spunti significativi per diagnosticare gli interessi e le attitudini dei singoli.

⁶⁸ Ovviamente, nella scuola dell'infanzia non si può parlare di lezioni in senso proprio. Si intendano le normali attività già in essere secondo gli obiettivi didattici propri di quel livello.

Scuola media (11-14 anni)

Durante la scuola secondaria di primo grado, la ripartizione generale dovrebbe essere più o meno la stessa: 28-30 ore di lezioni curricolari, più 10-12 di attività formative. Di queste, metà circa dovrebbe essere programmata dalla scuola (anche diversificando fra gli alunni in base alle loro caratteristiche) ed il resto dedicato ad attività scelte dai singoli in una rosa proposta dalla scuola e sufficientemente varia per intercettare gli interessi e le inclinazioni del più gran numero. Questa quota di opzioni servirebbe sia ad offrire stimoli per tutti, sia – ancora una volta – a diagnosticarne le potenzialità.

Bisognerebbe comunque evitare ad ogni costo che queste ore vengano affidate a docenti disciplinari, magari per completamento di orario, perché troppo forte sarebbe la tentazione di trasformarle in ore di insegnamento tradizionale.

Ed ogni attività, che sia svolta dai singoli o da parte di piccoli gruppi, dovrebbe per quanto possibile proporsi un *prodotto* di qualche genere: un disegno, una scultura, uno spettacolo, un saggio, un giornalino, un video o altro, per abituare i ragazzi all'assunzione di responsabilità in ordine ad un fine che possano toccare con mano. Una delle ragioni che li demotivano dallo studio, e poi dalla scuola, è che non è sempre facile capire a che cosa serve quel che devono studiare e non è neppure facile farglielo comprendere a parole. Attraverso il progetto di qualcosa ideato e realizzato da loro comincerebbero a prendere consapevolezza del nesso che sempre c'è fra un'azione ed un risultato.

6 – Articolazione del tempo scuola – secondo ciclo (14-19 anni)

Durante la secondaria superiore, ci si trova di fronte a due tensioni contrapposte: da una parte, questa è l'età più a rischio per gli abbandoni e le devianze. La vita adulta, ancora lontana ed irraggiungibile, comincia però ad attrarre, con le sue (apparentemente) infinite possibilità; l'individuo prende consapevolezza di se stesso e cerca di affermarsi come *io* in contrapposizione con coloro che lo circondano, soprattutto con gli adulti che gli dicono quel che dovrebbe fare. E' l'età in cui l'adolescente scopre la libertà ed è tentato di abusarne: comincia ad avere la possibilità di autodeterminarsi, ma non ha gli strumenti per autogovernarsi. Insomma, è il momento in cui più dovrebbe essere tenuto impegnato, per evitare che faccia cattivo uso del suo tempo e delle sue forze, ed al tempo stesso è più difficile obbligarlo.

Obbligo o non obbligo? – Nella consapevolezza di questa antinomia, è sembrato opportuno non prevedere il tempo pieno come obbligatorio, per evitare ribellioni o resistenze di principio. Al tempo stesso, si vorrebbe renderlo *attrattivo*, in modo che venga liberamente scelto dal maggior numero possibile di ragazzi. Questo si può cercare di ottenere conferendogli un carattere il più possibile vicino agli interessi dei protagonisti, offrendo un palinsesto di attività educative strutturate e stimolanti,

che si sviluppino lungo la giornata: una buona alternativa alle tante sirene della strada, di troppa TV, all'eccesso di *social network* e così via. Tutte le ore pomeridiane sarebbero da dedicare ad *opzioni* – visto che non vi sono più attività obbligatorie al di fuori di quelle curriculari. Opzioni sempre scelte su una rosa proposta dalla scuola, ma che potrebbero variare da un anno all'altro, per mantenere vivo l'interesse. Comunque, sarebbe un errore se la scuola offrisse sempre e solo le stesse opportunità: né bisogna pensare ad una sorta di *cattedre delle attività*, con tanto di titolari inamovibili. Se c'è un imperativo categorico che la nuova scuola dovrebbe tener presente è che essa non deve pensare di sé come di un luogo fatto per chi ci lavora, ma per chi ci studia. E quindi non agire per conservare o moltiplicare i posti di lavoro di chi già la abita, ma per offrire stimoli alla curiosità intellettuale ed alla vocazione di chi la frequenta per trovarvi risposte ai propri interrogativi di formazione.

Un orario flessibile – Sempre nell'ottica del considerare le attività extra-curricolari come un fattore di motivazione e di scoperta delle inclinazioni individuali, sarebbe bene che esse non fossero calendarizzate come le altre, cioè secondo un ciclo settimanale che si ripete sempre uguale per tutto l'anno. Sarebbe invece auspicabile che esse seguissero un'articolazione modulare, cioè per pacchetti orari compatti, che durano un mese o due e poi lasciano il posto ad altri. Questa organizzazione del tempo sarebbe particolarmente consigliabile durante la scuola secondaria superiore, o almeno l'ultimo triennio.

Naturalmente, questa impostazione richiede un diverso modo di concepire l'orario dei docenti: ma non si tratta di qualcosa di impossibile. Lo si fa correntemente, ad esempio, in Finlandia (vedi box), ma anche in tutte le Università, comprese quelle italiane. Basta volerlo: e, per volerlo, bisogna accettare che il tempo scuola, come tutte le risorse formative, sia disegnato sulle esigenze di chi studia e non su quelle di chi insegna.

Un esempio da considerare – l'articolazione oraria nel liceo finlandese

Nella celebrata scuola finlandese, ma non solo, i licei sono organizzati per *corsi*. Ogni materia, comprese quelle curriculari, ed ogni attività programmata sono articolate in un certo numero di *corsi*, più o meno numerosi a seconda della rilevanza della disciplina o dell'attività nel curriculum. Ogni corso comprende 35 ore di lezione/attività distribuite su sette settimane: nell'ottava, ci sono le prove di verifica. Di conseguenza, ogni ciclo occupa due mesi ed in un anno scolastico ci sono cinque cicli. Ci sono materie da 12-15 corsi e materie da 2. Per un raffronto, un *corso* corrisponde come numero di ore ad un'ora settimanale "spalmata" su un anno nel nostro ordinamento: ma occupa in quel contesto solo due mesi, con molto maggior efficacia.

Le prove di verifica decidono se uno studente ha superato il *corso* e quindi può andare a quello successivo della stessa attività/disciplina: in caso negativo, ripete solo quel corso e non tutto l'anno. Se il corso era l'ultimo previsto per quella materia/attività, non ne segue altri e passa ad altri ambiti.

Le attività che si potrebbero definire *complementari* (nella nostra proposta, le opzioni), occupano di solito pochi moduli e quindi la loro frequenza può durare anche solo parte di un anno scolastico: quelle *fondamentali* possono assorbire anche quindici moduli e richiedere tre anni. Un intero ciclo liceale (in Finlandia) comprende 75 corsi: per memoria, 45 di questi sono *obbligatori* in relazione all'indirizzo prescelto e 30 sono *opzionali*, cioè debbono comunque essere svolti, ma lo studente può scegliere con quali contenuti. Una parte di questi 30 è da scegliere in una rosa, coerente con l'indirizzo prescelto, un'altra è totalmente libera. Per le materie *fondamentali* esistono, come è ovvio, alcuni vincoli di propedeuticità: cioè non si possono affrontare certi corsi se non si sono superati non solo i corsi inferiori dello stesso ambito, ma anche corsi di altri ambiti che costituiscono il fondamento cognitivo di quelli.

A partire dal 2016, è in atto una sperimentazione che punta a ridurre l'articolazione disciplinare ed a rafforzare quella per moduli multidisciplinari e per competenze trasversali.

Unità orarie di durata flessibile – Altre possibili varianti riguarderebbero la durata delle diverse lezioni e attività: non è detto che una lezione frontale ed un'esercitazione di laboratorio debbano richiedere lo stesso tempo, scandito dalla campanella. Una modalità organizzativa del tempo scuola diversa da quella attuale potrebbe fondarsi su unità temporali di 15 o 20 minuti l'una: naturalmente, le singole attività non durerebbero 15 minuti, ma un certo numero di unità elementari. Quel che si vuol dire è che sarebbe molto più flessibile usare il tempo per multipli di 15 minuti che per ore fisse. E se l'orario non "chiudesse" al 100%, un quarto d'ora di pausa fra un'attività e l'altra non potrebbe che essere benvenuto e dare "respiro", sia ai docenti che agli studenti⁶⁹.

Compiti "a casa" – Nel capitolo sulle metodologie didattiche ci siamo espressi in favore di una diversa conduzione delle attività didattiche curricolari: lezioni interattive, stimolo all'intervento degli studenti, abbandono del vecchio ciclo di "*spiegazione, verifica, voto*". Questo dovrebbe comportare una riduzione del tempo da dedicare ai tradizionali "compiti a casa", che del resto sarebbero poco compatibili con una permanenza prolungata a scuola. Ad ogni modo, per quella misura di studio individuale che dovesse comunque essere necessaria, potrebbero esserci spazi

⁶⁹ Si tratta di una possibilità esplicitamente prevista dall'art. 4 comma 2 del DPR 275/99 (Regolamento dell'autonomia).

appositi nel pomeriggio, eventualmente con l'assistenza di un docente disponibile. Anche qui si tratta di progettare il tempo-scuola intorno alle esigenze degli studenti, utilizzando gli adulti per quel che devono essere: una risorsa esperta e non il centro di gravità del sistema.

Mattina e pomeriggio – Quando la giornata scolastica dura otto ore (più la mensa), le variabili possono diventare tante: per esempio, non è detto che le materie curricolari debbano obbligatoriamente svolgersi di mattina e le attività diverse da quelle solo nel pomeriggio. Fermo restando che è ragionevole collocare nel tempo antimeridiano le attività che richiedono maggior impegno e concentrazione intellettuale, niente impedisce che vi sia anche qualche “alleggerimento” e che qualche ora di lezione vada al pomeriggio. Come si può ben pensare che le otto ore non siano saldate a blocco, ma che vi siano delle pause da destinare allo studio individuale o assistito, alla frequentazione della biblioteca o del centro di documentazione, ad attività sportive o ricreative ed altro ancora. Quello che ha finora impedito di coltivare certe “fantasie”, che sono in realtà il sale della pedagogia e del “piacere di andare a scuola”, è stato il voler concentrare troppe “lezioni” – e quasi solo lezioni frontali – in un numero limitato di ore, tutte antimeridiane. Dilatare il contenitore senza saturarlo di contenuti tutti obbligatori è anche un modo per favorire la distensione spirituale che agevola l'apprendimento, oltre che la dimensione sociale e cooperativa, così importante nell'età formativa.

Tempo disteso e spazi flessibili sono le due chiavi per concepire un modello di scuola in cui il singolo si senta al tempo stesso in carico ed a proprio agio. Un ambiente in cui egli può realmente coltivare il progetto del massimo successo formativo individuale alla sua portata.

7 – Altre questioni di rilievo

Le “nuove materie” – Nel capitolo dedicato al curricolo, abbiamo evidenziato un nodo dell'attuale dibattito sulla scuola: da una parte, vi è una forte spinta sociale per l'introduzione di nuove materie che meglio corrispondano ad esigenze della società contemporanea: dal *coding* alla educazione finanziaria, dalle scienze sociali alla statistica o altro ancora. La difficoltà è evidente: per inserire nuove ore bisogna togliere parte di quelle esistenti. A spese di chi?

Un'altra soluzione proposta: bisognerebbe ridurre i contenuti, spesso enciclopedici, attualmente previsti per “alleggerire” le materie esistenti. Ma sono note le controindicazioni di un curriculum “polverizzato” fra molte materie, ciascuna con pochissime ore settimanali a disposizione.

Il modello da noi proposto – ricalcato su quello finlandese – offrirebbe un'alternativa efficace ad entrambi gli scenari ipotizzati. Una materia da un'ora settimanale occupa teoricamente trentatré ore in un anno: se insegnata per cinque ore a setti-

mana, il modulo si conclude in meno di due mesi. Si potrebbe in questo modo insegnare “a rotazione” un numero importante di materie *complementari*, senza dover ridurre di necessità nè l’orario complessivo nè l’articolazione delle materie *fondamentali*. In ogni bimestre, il numero degli insegnamenti *contemporanei* potrebbe rimanere entro un limite ragionevole (diciamo, otto o nove): ma nell’arco dell’anno se ne potrebbero coprire anche dodici o più.

Le attività pomeridiane debbono essere valutate? – Il fatto che non si tratti di materie e che vi sia un largo spazio per la scelta non significa che si tratti di attività del tutto destrutturate.

Da un punto di vista psicologico, sarebbe bene che non si attribuissero veri e propri voti, per decomprimere un po’ l’ambiente scolastico ed il rapporto con gli adulti: queste ore dovrebbero mirare a sollecitare l’interesse spontaneo e la motivazione dei ragazzi.

D’altra parte, non si può dimenticare che coloro cui in primo luogo è destinata la proposta (cioè gli alunni provenienti da ambienti a rischio) potrebbero sottovalutare un’offerta che non sia sostenuta da verifiche e voti. Potrebbero, in sostanza, considerare che – se non si rischia nulla a non seguirla – tanto vale non occuparsene affatto e di conseguenza sottrarsi all’impegno della frequenza pomeridiana. Questo rischio sarebbe particolarmente alto proprio in quelle sacche sociali ed aree geografiche che più avrebbero bisogno dell’intervento riequilibratore della scuola: e questa considerazione sembra indicare la necessità di una qualche forma di valutazione anche per le attività pomeridiane. Magari sotto forma di una certificazione di competenze o di attestato finale.

Una tale valutazione dovrebbe poi trovare un riscontro nelle decisioni del consiglio di classe in sede di scrutinio finale⁷⁰.

Un possibile compromesso potrebbe riguardare la natura delle attività: per esempio, potrebbero non essere valutate con voti (o essere solo certificate relativamente all’impegno) quelle di natura artistica, o sportiva, o sociale. Le altre, per esempio l’educazione alla cittadinanza, potrebbero invece ricevere un vero e proprio voto, con tutte le conseguenze del caso.

Cosa valutare nelle attività formative – La certificazione delle attività formative non dovrebbe avere come base le tradizionali verifiche, ma un’interazione più dinamica fra co-educatori e studenti: non si dovrebbe sollecitare a fornire la risposta “giusta”, ma piuttosto ad argomentare il proprio punto di vista. E dovrebbero entrare in gioco anche altri aspetti, come la partecipazione attiva, la solidarietà con gli altri, l’entusiasmo che si mette nell’azione, l’originalità del pensiero, la bellezza del gesto, l’etica sociale. Tutti quei fattori che servono a crescere e che troppo spesso

⁷⁰ Restano da risolvere – ma non è questa la sede – altre questioni, come appunto il modo per far entrare nella valutazione complessiva attività che sono, per loro natura, estranee al curriculum obbligatorio.

non trovano spazio nella scuola delle discipline. All'opposto, dovrebbero essere scoraggiati, anche attraverso la valutazione, comportamenti come la violenza, la volgarità, l'egoismo, il disprezzo per il bene comune, il vandalismo spicciolo, la derisione del più debole. Il tutto attraverso l'esempio e la condivisione, più che attraverso la predica: attraverso compiti di realtà, anziché *l'astratto dover essere* di una lezione *ex cathedra*.

Formatori/co-educatori per le attività pomeridiane – Una parte rilevante delle attività andrebbe svolta sotto la supervisione o con la partecipazione di *adulti non insegnanti*. Manca nella nostra lingua perfino la parola per definirli, visto che finora non si è saputo immaginare il concetto sottostante. Si potrebbe pensare ad *educatori*, ma questo termine richiama altri contesti, fra cui i convitti e i riformatori, che non sono esattamente il modello cui si vuole guardare. Forse *formatori* o *co-educatori* potrebbe suonare meglio: ma comunque l'importante non è trovare subito la parola, quanto aver chiaro il concetto. La loro missione sarebbe di aiutare il ragazzo a crescere svolgendo un'attività formativa, che si tratti di sport o di teatro, di informatica o di musica, di web o di giornalismo, di scacchi o di volontariato sociale, per i più grandi.

Quali requisiti per i co-educatori – Non dovrebbero essere *titolari* del proprio incarico, ma solo incaricati a tempo, con contratti specifici. Bisognerebbe evitare fin dal momento della definizione del loro incarico che questo possa cristallizzarsi e diventare un contenitore rigido nel quale incanalare a forza i ragazzi, *perché così si mantiene la cattedra*.

Per la stessa ragione, dovrebbero essere *scelti dalla scuola* e non nominati dal Ministero, per evitare che si riproduca la logica del *posto*, che esiste prima ed a prescindere dalle necessità degli utenti. La scuola avrebbe il compito di disegnare la mappa dell'offerta formativa extracurricolare e poi di coprirla con le persone fornite di competenze adeguate.

Terza condizione, la nomina dovrebbe avvenire per *chiamata su competenze* e non su graduatorie e punteggi, i quali fatalmente riprodurrebbero la logica del precariato e l'aspettativa, prima o poi, di una stabilizzazione, che è in contrasto radicale con quella di un impiego su domanda dell'utente.

Tutti questi elementi portano a ritenere che dovrebbe trattarsi prevalentemente di giovani, sotto la trentina o poco più, studenti o neo-laureati o diplomati in attesa di un'altra occupazione permanente, che intanto mettono i propri talenti a disposizione di ragazzi più giovani per aiutarli a crescere. Un incarico così strutturato e con questa funzione non potrebbe ragionevolmente essere proposto ad un cinquantenne con famiglia a carico.

D'altra parte, una modesta differenza di età rispetto agli studenti sarebbe un ulteriore elemento di attrazione e motivazione per questi ultimi, abituati a vedere in cattedra quasi solo insegnanti sessantenni.

In un numero limitato di casi, per attività che richiedano grande esperienza, ma impegno fisico limitato, si potrebbe considerare la possibilità di affidarle a pensionati tuttora attivi ed in grado di trasferire competenze ed esperienze pregiate. Magari per poche ore a settimana/nell'anno.

Attività di recupero e di sostegno – Non si vuol essere troppo radicali nell'opporre le attività di studio rispetto a quelle educative. L'importante è aver chiara la distinzione e la necessità che la crescita della persona ed il suo successo formativo dipendano da entrambe le componenti. Detto questo, niente impedisce di pensare che qualche ora di quelle pomeridiane, magari a domanda dell'interessato, possa essere dedicata a corsi di recupero del profitto nelle discipline del mattino o a sportelli didattici, o ancora a studio assistito ed ai compiti a casa.

Una scuola aperta a collaborazioni esterne – Niente obbliga a pensare che la scuola debba coprire tutte le attività e tutte le opzioni con personale da essa messo direttamente sotto contratto. Per attività particolari, per le quali non sia facile reperire esperti, o che siano richieste da un numero limitato di studenti, si potrebbe ben pensare ad un sistema di *outsourcing*, mediante convenzioni con cooperative, centri sportivi o altri soggetti in possesso delle competenze ricercate. Come pure sarebbe possibile immaginare che più scuole si consorzino per assicurarsi la collaborazione di un esperto o di un fornitore di servizi, dividendo fra loro i relativi oneri.

Il caso tedesco

In Germania, come è noto, le scuole dipendono dai *Länder* e quindi il sistema può differire da uno stato regionale all'altro. L'organismo di coordinamento federale (KMK) esercita un'azione di orientamento delle scelte e di monitoraggio, ma non ha una vera e propria autorità gerarchica sui singoli Stati.

In questo quadro, si va vieppiù diffondendo la tendenza ad istituire scuole a tempo lungo: fino ad 8 ore giornaliere, che includono un pasto caldo per gli studenti della primaria e della secondaria. La domanda delle famiglie è molto forte: ma lo sviluppo del modello è limitato dalla disponibilità di risorse. Tuttavia, il modello non è unico, nè ugualmente diffuso: in Baviera, le scuole a tempo lungo coprono solo il 16% della popolazione scolastica, mentre nella ex Germania orientale l'esperienza è più seguita, con punte dell'89% in Sassonia. Nel complesso, circa il 40% degli studenti frequenta oggi scuole a tempo lungo.

Le attività curricolari e quelle formative sono distribuite indifferentemente fra mattina e pomeriggio, sono decise dalla scuola e sono obbligatorie per tutti. Parte del tempo è in ogni caso dedicata ai compiti a casa, con l'assistenza dei docenti. Tutte le attività, sia antimeridiane che pomeridiane, sono oggetto di valutazione.

Le attività pomeridiane sono svolte da insegnanti, se si tratta di “materie”, oppure da esperti dei vari settori interessati (artistici, sportivi, ...) o ancora da “social workers”. La proporzione è, in via orientativa, di due terzi di insegnanti e di un terzo di altri: questi ultimi hanno un contratto a termine, di un anno o due, e sono sostituiti con una certa facilità.

Abbiamo citato il caso tedesco: ma in molti altri paesi europei è prassi comune che le attività scolastiche si prolunghino nel pomeriggio almeno per due o tre ore, in tutti i giorni della settimana o anche solo in parte. Si tratta quindi di una tendenza largamente consolidata.

8 – Le risorse finanziarie per le attività formative

Per assicurare questa possibilità, ed anche la flessibilità che questa impostazione richiede, le risorse necessarie per le attività formative pomeridiane dovrebbero essere finanziate a parte, mediante una somma assegnata alle scuole su base capitaria (un *tanto* per alunno, definito in termini di costi standard). La scuola sarebbe libera di utilizzare la somma assegnata in qualunque modo coerente con gli obiettivi formativi previsti per questa parte della sua missione e coerenti con il suo PTOF. Ovviamente, con le rendicontazioni amministrative d'uso, ma senza vincoli predefiniti di destinazione di utilizzo. In sostanza, non dovrebbe necessariamente *pagare ore di lezione*: piuttosto, anche, stipulare contratti. Trattandosi di personale non assunto per la docenza, ci sarebbero in ogni caso sensibili economie di bilancio, visto che la retribuzione oraria dei *formatori* sarebbe verosimilmente minore di quella di chi è chiamato ad insegnare.

Non è neppure da escludere, ma dovrebbe trattarsi di un *di più*, di un'integrazione, e non di parte del fabbisogno ordinario, che la scuola possa accettare *contributi volontari* delle famiglie finalizzati all'attività pomeridiana. Naturalmente, siccome quell'attività è un diritto di tutti, tutti devono avere la possibilità di svolgerla con i fondi di bilancio e questi fondi debbono essere correttamente dimensionati.

In ogni caso, l'eventuale contributo delle famiglie servirebbe ad allargare il ventaglio delle attività o ad affrontare progetti più impegnativi: ma non dovrebbe in nessun caso diventare strutturale, cioè indispensabile per assicurare il pieno svolgimento dell'attività formativa.

9 – Un ruolo nuovo per gli Enti Locali

Molti aspetti delle proposte di TreeLLe coinvolgono il ruolo e la presenza degli Enti Locali: ciò che del resto dovrebbe essere del tutto normale, considerato l'interesse specifico che essi hanno nel buon funzionamento delle scuole per i propri cit-

tadini. E' alla luce di questo che, nel capitolo successivo, viene proposta la presenza di almeno un loro rappresentante su otto-nove nel Consiglio di ciascun Istituto.

Fra le questioni più importanti da affrontare, l'esistenza e la disponibilità delle *mense scolastiche*. Per queste ultime, si dovrebbe gravare sui Comuni: ma si potrebbe anche richiedere, come già avviene, un contributo da parte delle famiglie, che non avrebbero più l'onere materiale ed economico di provvedere ai pasti. Con in più la garanzia di un regime dietetico equilibrato e di una vigilanza sulle condizioni igieniche.

Oltre alle mense, sarebbe necessario pensare agli spazi per lo svolgimento di molte delle "nuove" attività, che non è detto possano svolgersi nelle normali aule di cui sono composte le scuole. Servirebbero certamente *spazi aperti consistenti*, ma anche spazi al coperto vuoti e quindi equipaggiabili in modo flessibile: ovvero attrezzati per specifiche attività, come quelle teatrali o sportive.

Su questo si potrebbe agire gradualmente, approfittando di due circostanze esterne, entrambe favorevoli: da una parte, la necessità di interventi per la messa in sicurezza, che riguardano molti plessi e che potrebbero essere l'occasione anche per lavori di adattamento degli spazi esistenti. Dall'altra, la denatalità, che renderà disponibili spazi attualmente occupati: cosa che avverrà in misura sempre crescente, anche se non omogenea, nei prossimi anni. Un'opportunità da cogliere per riqualificare gli ambienti rimasti disponibili, anziché abbandonarli al degrado o ad utilizzi impropri da parte di centri sociali o altri soggetti della galassia degli emarginati che finora hanno di fatto colonizzato ogni spazio pubblico dismesso dalle proprie funzioni.

9. L'AUTONOMIA SCOLASTICA E LA SUA GOVERNANCE

Autonomia delle scuole o autonomia degli insegnanti?

L'autonomia è entrata nel nostro ordinamento scolastico alla fine degli anni Novanta, ma – a distanza di circa venti anni – non si può dire realmente attuata. Certo, le norme esistono, ma manca tuttora una effettiva comprensione di quel che essa dovrebbe essere; e, soprattutto, la sua effettiva messa in pratica.

Dappertutto dove essa è stata introdotta, nel resto d'Europa, l'autonomia è stata *autonomia delle scuole dal Ministero* per quanto riguarda le scelte curriculari e didattiche. Il fine dichiarato di questa scelta è stato sempre lo stesso: consentire di personalizzare l'insegnamento per venire incontro ai bisogni formativi di un'utenza nuova. Gli utenti nuovi, figli della scolarità di massa, non erano in grado di piegarsi alla rigidità del *curricolo unico*, che era la modalità originaria di tutti i sistemi scolastici: e dunque bisognava trovare un modo per *diversificare* a livello di singole scuole.

Non a caso, questo passaggio è stato compiuto più sollecitamente là dove il *curricolo unico* era meno radicato, cioè nelle scuole del nord Europa, da sempre molto attente alla domanda degli utenti. Nel momento in cui, sotto la spinta della *globalizzazione*, anche lì si rendeva necessario portare in qualche modo a convergenza i curricula e certificare gli esiti, si ritenne opportuno bilanciare questa spinta al centralismo con misure di compensazione: l'autonomia, appunto.

In Italia, le cose sono andate diversamente. Da noi, la scuola era sempre stata centralista e non si concepiva neppure che potesse essere diversamente. Quando si manifestarono i primi problemi nel far fronte ai bisogni formativi di utenti diversi da quelli tradizionali, la risposta fu in un primo tempo quella di dilatare il tempo del curricolo unico: più ore, più materie, più contenuti. Per tutti. Di fronte ai magri risultati ed agli alti costi di questa strategia, si tentò la strada delle *sperimentazioni*, che erano una forma di autonomia sempre controllata ed autorizzata caso per caso dal Ministero: ma forse ancora più spinta, perché consentiva alle scuole – cioè ai loro Collegi Docenti – di progettare addirittura nuovi indirizzi e nuovi diplomi ⁷¹. Di fatto, però, senza cambiare la logica di funzionamento del sistema.

⁷¹ Nei paesi di autonomia consolidata, questo problema di solito non si è posto, in quanto non esistono titoli di studio con valore legale; sono le certificazioni di competenze nelle diverse materie che accompagnano il certificato di fine studi a dare evidenza pubblica della capacità del giovane diplomato a proseguire gli studi (e sono le singole università che decidono se ammetterli o meno) o ad inserirsi nel mondo del lavoro.

Le sperimentazioni furono “chiuso” ufficialmente nel 1999, per far posto ad una nuova stagione di riforme di sistema disegnate dal centro: prima la legge 30/00, poi la 53/03 e poi via via le altre. Paradossalmente, ma non tanto, la fortuna delle sperimentazioni – che arrivarono ad investire circa mille scuole secondarie superiori – è uno dei fattori che spiegano la resistenza verso l'autonomia delle scuole, introdotta in seguito: le sperimentazioni consentivano libertà molto più ampie di quelle previste dall'autonomia.

In aggiunta, i singoli insegnanti godevano già di un'autonomia didattica individuale pressoché senza limiti: e questo fin dagli anni Settanta. Con le nuove norme, avrebbero dovuto devolvere una parte di questa libertà alle scuole, cioè *tornare indietro*.

Questi aspetti, peculiari dell'esperienza italiana, concorrono a spiegare la scarsa fortuna di cui l'autonomia ha goduto nel nostro paese: gli insegnanti erano contrari perché avrebbero dovuto rinunciare a parte dell'autonomia personale di cui godevano; e le scuole non erano favorevoli perché avevano la sensazione di perdere anch'esse margini importanti di scelta rispetto alla condizione precedente. Naturalmente, c'erano anche altri motivi: la resistenza sorda del Ministero che non voleva abbandonare il controllo *formale* del sistema (quello *sostanziale* lo aveva perso ormai da più di vent'anni); l'opposizione decisa dei sindacati, che temevano di perdere a loro volta il governo del personale, cui – dopo una battaglia durata decenni – erano appena approdati con i due patti sul lavoro (1992 e 1993) e con la contrattualizzazione del lavoro dei pubblici dipendenti (1995). Per non citare che due questioni molto note: ma non sono le sole.

C'è un'altra spiegazione a quanto è accaduto ed è forse la più sostanziale. Nei paesi in cui l'autonomia era nata ed aveva reale forza, la *governance* delle scuole era affidata a *Board*⁷², in cui il peso maggiore apparteneva all'utenza ed ai rappresentanti degli Enti locali. Da noi, tutto quel che riguarda, anche indirettamente, la didattica – e quindi l'autonomia curricolare e metodologica – è materia esclusiva del Collegio Docenti; ed anche quello che non la tocca appartiene al Consiglio di Istituto, in cui i docenti sono la metà del totale e il doppio dei genitori, mentre il territorio non ha rappresentanza.

In sostanza, ogni scelta di autonomia doveva passare per il voto favorevole di due organi, in entrambi i quali il potere decisionale apparteneva ai docenti: cioè di coloro che maggiormente diffidavano del nuovo assetto. Si comprende come quasi l'unica delibera di autonomia che sia passata riguardasse l'articolazione delle lezioni in cinque giorni, ormai diffusissima.

Questa sia pur sommaria analisi fa comprendere come la riforma dell'autonomia, senza una parallela riforma della *governance*, che attribuisca il potere decisionale all'utenza ed al territorio, non ha speranza di successo. L'autonomia è nell'interesse dell'utenza, mentre i docenti, ormai lo si è visto, si sentono più garantiti da un

⁷² Letteralmente: *Consiglio*. Nella sostanza, le sue funzioni sono in genere quelle di un *Consiglio di Amministrazione*.

assetto centralistico, in cui il potere di indirizzo reale risiede lontano e non fa paura. Se la sede per decidere dell'autonomia è presidiata dai docenti, le probabilità di vederla attuata sono molto scarse.

L'argomento classico contro ogni tentativo di riforma degli organi collegiali nel senso indicato è che l'utenza non è matura per prendere in mano il potere di indirizzo nella scuola: ed è forse vero, ma è anche vero che non è tenendola lontana da quella responsabilità che essa imparerà ad esercitarla. Come è vero che questa è una delle conseguenze dell'errore storico commesso dal Ministero a metà degli anni Settanta, quando – di fronte all'ondata delle contestazioni studentesche – preferì devolvere tutto il governo locale del sistema al personale docente, anziché all'utenza.

È tardi oggi per recriminare su ciò che è stato e che ci condanna comunque ad un ritardo difficile da colmare nei confronti di altri paesi: ma almeno deve esser chiaro che l'autonomia non ha speranza di decollare se non si accompagnerà ad una riforma della *governance* locale delle scuole.

La governance didattica: il Collegio Docenti

Alla questione della *governance scolastica*, TreeLLLe si è già interessata in passato⁷³. Rispetto a quanto accade altrove, il nostro sistema presenta tuttora alcune singolarità che ne intralciano il funzionamento.

Una di queste riguarda proprio l'esistenza del Collegio Docenti, inteso come assemblea plenaria di tutti i docenti in servizio nella scuola: un'entità che non ha quasi riscontro altrove. In quasi tutti gli altri paesi, i docenti si riuniscono per gruppi, cui partecipano solo coloro che sono coinvolti nell'oggetto della discussione. A seconda dei casi, si tratterà di dipartimenti, in cui si dibattono problematiche inerenti l'insegnamento di una materia; ovvero di consigli di classe, in cui ci si occupa di uno specifico gruppo di alunni; o ancora di gruppi di lavoro relativi all'orientamento, all'aggiornamento professionale o altro.

Anche da noi questo tipo di riunioni esistono: ma in più c'è il Collegio plenario, i cui componenti non hanno in comune né la materia insegnata, né gli alunni a cui la insegnano, né argomenti di natura tecnica. L'unica cosa che li accomuna tutti è l'essere docenti di quella scuola, anche solo per una supplenza di qualche giorno: ne discende, quasi fatalmente, che il Collegio Docenti è costantemente esposto ad una deriva verso la rappresentanza di interessi, anziché intorno a tematiche professionali.

Questa situazione esisteva fin dalla riforma Gentile, che aveva costituito il Collegio Docenti come "organo" della scuola, anche se gli aveva attribuito competenze quasi esclusivamente didattiche. E' solo a partire dal secondo dopoguerra – ed in parti-

⁷³ Quaderno n. 5 – *Per una scuola autonoma e responsabile* – giugno 2006
Seminario n. 5 – *Il governo della scuola autonoma: responsabilità ed accountability* – settembre 2005

colare dagli anni Settanta, con i Decreti delegati – che queste competenze si sono dilatate, finendo con l'assorbire buona parte delle questioni relative alla organizzazione della scuola. Il punto di corto circuito è la sovranità in materia di organizzazione della didattica: e, siccome nella scuola tutto ruota intorno alla didattica, la competenza del Collegio diventa assorbente. Vi rientrano l'orario delle lezioni, l'assegnazione dei docenti alle classi, il piano annuale delle attività, il calendario degli esami, il piano dell'offerta formativa e molto altro. E' vero che in molte di queste materie l'ultima parola spetta al dirigente o al Consiglio di Istituto, ma previo parere obbligatorio del Collegio: e, per discostarsene, occorre una puntuale motivazione. Un percorso macchinoso che spesso finisce per scoraggiare chi dovrebbe intraprenderlo. E comunque, quando si tratta di scelte di autonomia didattica, il parere (o il veto) del Collegio è in ogni caso vincolante.

La proposta di TreeLLLe è che il Collegio Docenti diventi un organo consultivo; che i suoi componenti operino unicamente per gruppi di lavoro, dipartimenti e consigli di classe, con competenze esclusivamente didattiche e senza ricadute di natura gestionale e organizzativa.

Un ulteriore principio, sulla cui osservanza occorrerebbe vigilare in modo ferreo, è che nessuno dei gruppi in questione possa prendere alcuna decisione che abbia riflessi, neppure indiretti, sulla retribuzione o sugli orari di lavoro dei suoi membri. Sembra ovvio, ma sono decenni che questo elementare principio di separazione degli interessi viene calpestato: attualmente, buona parte delle decisioni del Collegio, a cominciare dal piano dell'offerta formativa, ha riflessi – a volte molto diretti ed evidenti – su interessi personali dei suoi componenti.

Il potere di indirizzo e controllo: il Consiglio di Istituto

In questo caso, la particolarità italiana non è altrettanto stridente: esistono anche altri paesi in cui il Consiglio della scuola (con varie denominazioni) è un organo di rappresentanza, anziché un organo di indirizzo. Quel che rende singolare la nostra situazione è che i compiti attribuiti al consiglio sono (anche) di indirizzo (pur se su materie ormai marginali)⁷⁴, mentre la sua struttura lo rende inidoneo a svolgerli.

L'equivoco risale al 1974, anno in cui fu istituito. Fu presentato e ritenuto come il principale organo di governo delle scuole, mentre era solo un luogo di rappresentanza degli interessi del personale. Si spiega così la sua composizione pletorica (diciannove membri) e la prevalenza numerica dei docenti (otto) e degli ATA (due): una maggioranza del personale interno, precostituita a tutela degli interessi dei dipendenti ed una altrettanto precostituita minoranza di quelli degli utenti. Nessuna traccia di rappresentanti degli Enti Locali.

⁷⁴ L'elenco delle competenze è sempre quello del 1974 e si trova in atto nell'art. 10 del DLgs 297/94. Molte di quelle indicazioni hanno ormai perso di significato pratico.

Eppure i poteri attribuiti erano sulla carta molto vasti: fino al 2000 includevano perfino gli acquisti, anche per importi modesti. In seguito alla riforma della Pubblica Amministrazione degli anni Novanta, l'organo ha acquisito inoltre poteri di indirizzo, ma la sua composizione non è mutata. Sembra che nessuno abbia voluto rilevare l'incongruenza di un organo che dovrebbe dettare indirizzi ed esercitare il controllo, ma in cui la maggioranza dei componenti sono coloro che dovrebbero ricevere gli indirizzi ed essere controllati.

Altra anomalia: tutti i consiglieri sono eletti, senza altro prerequisito che quello di candidarsi in una lista e di essere votati dai propri pari. Né prima né dopo l'elezione viene loro assicurata una qualche formazione ai compiti che dovrebbero in teoria assolvere. In Olanda o in Inghilterra, i membri dei *Board* sono scelti fra persone già in possesso di competenze coerenti con i compiti che devono svolgere, oppure che ricevono una formazione iniziale. Addirittura, in Olanda, ogni *Board* governa reti di più scuole ed i suoi componenti sono professionisti dei vari rami di gestione e ricevono un compenso (e naturalmente rispondono per gli atti di gestione compiuti).

Come esito di queste caratteristiche, il Consiglio di Istituto è ormai un organo sostanzialmente inutile, quando non dannoso, perché vi si sviluppano dinamiche contrappositive. Sulle questioni tecniche e organizzative e su quelle aventi riflessi giuridici, a guidare i lavori è di regola il dirigente, in quanto è l'unico fornito delle competenze necessarie: a meno che il presidente dell'organo, che è sempre un genitore, non sia a sua volta un professionista e non ritenga di poterlo contrastare. Questo è uno scenario in genere negativo, perché genera una polarizzazione, che paralizza o rallenta le decisioni.

Quando ciò si verifica, i docenti finiscono quasi sempre per schierarsi con il dirigente, per un riflesso identitario contro l'utenza, percepita come prevaricatrice. Sulle questioni di natura progettuale o didattica, sono invece i docenti a guidare le scelte, forti del loro numero: non di rado, in questa materia, si registra un rovesciamento delle alleanze ed il dirigente si allea con l'utenza. Altre volte – in contesti particolarmente politicizzati – gli schieramenti passano attraverso l'appartenenza ideologica (tutti sono eletti su liste e queste possono essere variamente colorate); in questi casi si verificano alleanze trasversali, non meno pericolose, in quanto prescindono dal merito delle questioni da trattare per obbedire alle logiche di parte. In via generale, questo incrocio di ruoli e di incompetenze genera l'incapacità di svolgere realmente il ruolo assegnato.

La proposta di TreeLLLe è anche qui molto lineare: riduzione drastica del numero dei componenti (non più di otto-nove), maggioranza di due terzi ai rappresentanti dell'utenza, presenza di almeno un rappresentante del territorio (Enti Locali e altri importanti stakeholder, se presenti), forti poteri di indirizzo e controllo, stretti rapporti di collaborazione con il dirigente.

Fra le funzioni di controllo da conferire all'organo, quella di vigilare sulle modalità di chiamata diretta dei docenti e sui risultati di apprendimento degli studenti, alla luce delle prove INVALSI e delle visite ispettive periodiche.

Il dirigente – pur partecipando alle sedute del Board con diritto di parola – non ne fa parte e non vota, in quanto non può essere al tempo stesso partecipe del potere di indirizzo e titolare esclusivo di quello di attuazione. La presenza di docenti, per lo stesso motivo, sarà solo in funzione di collegamento, con diritto di parola, ma non di voto.

I rappresentanti dell'utenza, entro due mesi dall'elezione, a pena di decadenza, dovranno seguire un corso di formazione, a cura delle associazioni di categoria, per acquisire conoscenza sulle competenze del Consiglio, i loro diritti e le loro responsabilità nell'incarico.

Il dirigente

Del profilo del dirigente quale *leader educativo* e delle proposte relative al suo reclutamento abbiamo già detto nel capitolo sulle *Risorse Umane*. Come è noto, in qualsiasi organizzazione, il momento in cui si sceglie chi dovrà dirigerla è un momento decisivo per il futuro sviluppo della stessa: un errore commesso in quel momento non potrà essere corretto in seguito (perchè di fatto i dirigenti sono inamovibili) e comunque ci vorrà molto tempo e conseguenze pesanti.

Per quanto riguarda il suo ruolo come rappresentante e organo di governo dell'autonomia scolastica, le **proposte di TreeLLLe** riguardano sostanzialmente:

- *il rapporto con il Consiglio di Istituto*
- *la valutazione*
- *il “gradimento”*

a. per quanto riguarda i rapporti con il Consiglio di Istituto, si è già detto. Sostanzialmente, il *dirigente non dovrebbe più far parte del Consiglio e dovrebbe partecipare ai suoi lavori con diritto di parola, ma non di voto*. Da una parte, continuerebbe ad esercitare uno specifico potere di indirizzo per il Piano triennale dell'offerta formativa (per il quale sono richieste competenze e visione che il Consiglio non può avere); dall'altro *dovrebbe vedere molto rafforzata la competenza esclusiva in materia di gestione* di tutte le risorse interne, incluse quelle di personale.

b. per quanto riguarda la valutazione del dirigente, se si accetta – come per il momento si è accettato – che egli rimanga nella scuola come *rappresentante della committenza*, è ovvio che spetterà a quest'ultima, cioè all'Amministrazione, valutarlo, in relazione ai compiti che gli sono propri ed agli obiettivi che gli avrà eventualmente assegnato. Ma, coerentemente con l'accento che si è voluto porre sul suo ruolo di garante dell'utenza e dell'autonomia della scuola, un certo peso nella valutazione dovrebbe averlo anche il modo con cui queste funzioni sono state svolte, a giudizio del Consiglio della scuola in cui opera.

A titolo orientativo, *si ritiene che tale peso non possa essere inferiore al venti per cento e che ad essere sentito al riguardo debba essere il Consiglio di Istituto*, come rappresentante di questa parte della committenza. Resta da definire come e con quali garanzie questo debba avvenire: ma il principio dovrebbe essere fatto salvo, proprio per responsabilizzare il dirigente anche su questo versante della sua attività⁷⁵.

c. Un altro punto, sempre nella stessa logica, che TreeLLLe ritiene significativo: il dirigente arriva nella scuola su nomina dell'Amministrazione: ma, al termine dei tre anni di incarico, *l'eventuale rinnovo dovrebbe ricevere il gradimento vincolante del Consiglio*, proprio come espressione di un giudizio di merito sul modo con cui egli abbia esercitato le sue funzioni di garante dell'autonomia.

Ovviamente, le funzioni del dirigente non si limitano a quanto qui ricordato, che riguarda solo le innovazioni proposte da TreeLLLe. Restano ferme tutte le altre competenze stabilite per legge⁷⁶.

La rappresentanza istituzionale delle scuole autonome

Uno dei motivi per cui l'autonomia delle scuole non ha mai preso vigore è la condizione di isolamento di ciascuna istituzione scolastica rispetto ai suoi naturali interlocutori istituzionali: da una parte l'Amministrazione scolastica, a scala provinciale o regionale (e, in aggiunta, con il peso della dipendenza gerarchica); dall'altra gli Enti Locali (Comune o Provincia) che – salvo il caso dei piccolissimi comuni montani – hanno dimensioni economiche e funzionali molto più significative.

Il rimedio ovvio, che è stato anche tentato, è stato quello di costituire Associazioni di scuole autonome, come soggetto collettivo portatore di interessi aggregati di scala comparabile a quella dei potenziali interlocutori. Solo che queste Associazioni, che erano di diritto privato, non sono mai state riconosciute come controparte dai poteri pubblici.

La proposta di TreeLLLe è quella di rendere istituzionale la rappresentanza delle scuole autonome, cioè di conferire ad essa una veste di diritto pubblico. Il che comporta che siano definite per legge la sua composizione, gli organi di governo e le competenze.

Per il primo punto – *la composizione* – tenuto conto che nella scuola autonoma convivono le due anime della committenza pubblica e dell'utenza – la soluzione più naturale sembra essere quella di una *rappresentanza affidata sia al dirigente che al presidente del Consiglio di Istituto*. E quindi nell'Assemblea generale dei soci, ogni scuola sarebbe rappresentata congiuntamente dal dirigente e dal presidente del Consiglio di Istituto.

⁷⁵ Fermo restando quanto si è già detto circa l'opportunità che i docenti non facciano parte strutturale del Consiglio, se qualcuno di loro vi figurasse comunque dovrebbe astenersi in questa votazione, per evitare corto-circuiti di interessi.

⁷⁶ Si veda al riguardo il DLgs. 165/01, art. 25

Per quanto riguarda gli *organi di governo*, occorre tener conto che – nelle regioni più popolate – l'assemblea dei rappresentanti (due per scuola) finirebbe con il comprendere migliaia di persone. Sembra dunque ovvio che la *rappresentanza operativa sia affidata ad organi di secondo livello*, eletti dall'assemblea generale e chiamati a discutere con gli Enti Locali a scala comunale, provinciale o regionale, a seconda delle materie su cui decidere.

Le competenze dovrebbero comprendere tutte le questioni che interessano la vita delle scuole autonome: dall'istituzione e soppressione di sedi e di indirizzi, ai finanziamenti a carico degli Enti Locali, ai trasporti scolastici, alle mense, alla manutenzione degli edifici e così via. Fermo restando che il potere decisionale in queste materie è assegnato dalla legge ai poteri pubblici, quanto meno dovrebbe essere obbligatoria per questi ultimi la consultazione delle associazioni delle scuole e l'obbligo di tener conto delle loro richieste o di motivare l'impossibilità di accoglierle.

Tale è in ogni caso la proposta di TreeLLLe, in una materia che rimane tutta da articolare. Ma che almeno bisogna cominciare ad immaginare e progettare, se si vuole conferire all'autonomia delle scuole una sede ufficiale di riconoscimento ed una interlocuzione strutturale con il territorio.

10. LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCUOLA

Sistema scolastico: la valutazione degli ambiti chiave

La valutazione è sempre un'operazione di carattere soggettivo: il valore che si attribuisce a qualcosa è strettamente collegato alle aspettative che si nutrono in relazione ad essa. Da qui, il ricorrente equivoco semantico, che tende a considerare *valutazione* quel che in realtà è solo una sua premessa: cioè la *misurazione* di determinate caratteristiche o indicatori che si assume siano strettamente connessi alle qualità desiderate.

In ambito scolastico, la ricerca internazionale ha da tempo individuato alcuni ambiti che possono costituire oggetto di valutazione. Essi sono:

1. il sistema scolastico nel suo complesso;
2. gli apprendimenti degli alunni (a livello aggregato);
3. le singole scuole;
4. i singoli operatori, soprattutto i docenti.

A parte, si colloca la valutazione degli studenti da parte dei propri insegnanti, che costituisce un caso a sé e che non trattiamo in questo Quaderno. Essa è da sempre presente in tutti i sistemi, sia pure attraverso pratiche in parte differenti.

I quattro ambiti di sistema differiscono da un sistema all'altro e non sono neppure tutti presenti in ogni caso: anzi, ogni paese tende a valutare alcuni aspetti a preferenza di altri. In via generale, nelle realtà fortemente centralizzate, si tende a valutare il sistema (che è l'elemento regolatore e decisionale) ed i singoli operatori (per valutare la conformità della loro prestazione alle prescrizioni emanate). Là dove è forte il decentramento – e con esso l'autonomia delle scuole – ad essere oggetto di valutazione sono soprattutto le scuole stesse (come sede delle decisioni più rilevanti) e gli apprendimenti aggregati degli alunni (il cui livello serve quale indicatore del buon funzionamento della scuola). E quando si vogliono citare esempi classici dell'una e dell'altra tendenza, il pensiero corre sempre alla Francia, per il primo modello, ed all'Inghilterra per il secondo.

1. La valutazione del sistema scolastico in alcuni paesi europei

In **Inghilterra**, ogni scuola dispone di una larghissima autonomia decisionale, governata da un *Board*⁷⁷ in cui l'utenza ha un peso preminente. Assume tutte le decisioni in materia di personale, di orari delle lezioni, di curricoli, di metodologie

⁷⁷ di fatto, un vero e proprio Consiglio di Amministrazione, con competenze molto ampie

di verifica interna. Ma ci sono due leve *esterne* di sistema, che garantiscono la tenuta del tutto: una è l'OFSTED, cioè l'Ispettorato, che visita tutte le scuole ad intervalli variabili (da due a sei anni); l'altra è il sistema dei SAT (*Standard Assessment Tests*), cioè le verifiche standardizzate degli apprendimenti in quattro momenti chiave del percorso scolastico di ciascun alunno: 7, 11, 14 e 16 anni.

Qualcosa di simile accade nei **Paesi Bassi**: anche qui le scuole godono di grande autonomia e ricevono finanziamenti a costo standard da parte del Ministero. Oltre il 70% di esse sono gestite da privati su una base di assoluta parità con quelle pubbliche; il che da un lato le impegna a garantire livelli di apprendimento fissati da rigorosi standard nazionali, dall'altro assicura loro un finanziamento garantito ed una totale libertà nelle scelte di metodo e di orientamento generale. La tenuta del sistema è garantita da un Ispettorato nazionale che monitora costantemente tutte le scuole attraverso un sistema di indicatori: ogni scuola è obbligata a tenerli aggiornati online tramite una linea dedicata. Le visite avvengono ogni quattro anni in media, ma questo intervallo può variare secondo il criterio della "proporzionalità del rischio"⁷⁸. E tutti gli alunni devono sostenere verifiche di apprendimento in determinati momenti del percorso scolastico, tramite agenzie accreditate dal Ministero, che adottano sofisticati metodi di trattamento dei dati per ottenere esiti comparabili e tracciabili nel tempo.

Pur nella sua storica "diversità", la **Francia** non è meno attenta alle questioni valutative, salvo scegliere lo strumento ispettivo come metodo privilegiato e quasi unico per "leggere" il sistema. Oltre tremila ispettori tengono monitorate le scuole ed il personale e redigono rapporti sintetici annuali, che vengono elaborati dagli Ispettori Centrali e presentati al Ministro. Ogni tre anni, il Ministro si presenta in Parlamento con una diagnosi complessiva dello stato di salute dell'istruzione francese, su cui si apre un dibattito e vengono decise eventuali azioni di correzione e riforma.

I costi

Certo, tutto questo ha un costo. Le ricerche svolte nel tempo da TreeLLLe⁷⁹ indicano che in paesi come Inghilterra, Spagna, Francia, Olanda si spende in media per la valutazione – secondo le modalità proprie di ciascuno di essi – molto più che in Italia: almeno cinque volte di più.⁸⁰

⁷⁸ Le scuole più a rischio, cioè in cui sono state riscontrate criticità, vengono visitate con maggior frequenza.

⁷⁹ Seminario n. 10 – *Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto* – ottobre 2008. Disponibile on line: http://www.treelle.org/files/III/seminario10_0.pdf

Seminario n. 14 – *Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici* – dicembre 2013. Disponibile on line: http://www.treelle.org/files/III/Seminario_14_0.pdf

⁸⁰ A questa conclusione si giunge sommando ai costi INVALSI quelli per gli Ispettori (attualmente, circa 12 milioni, di soli stipendi, che includono anche gli Ispettori con contratto triennale).

Gli 8-10 milioni di euro che con gran fatica l'INVALSI riesce ad ottenere in Italia sono ben poca cosa: soprattutto a fronte di un lavoro notevolissimo, sia in termini di quantità che di qualità. Il vero problema è che questo lavoro è poco conosciuto e soprattutto poco utilizzato. Una classe politica che avesse a cuore il proprio sistema di istruzione, per il quale spende comunque circa 50 miliardi l'anno, dovrebbe rafforzare prima di tutto il proprio strumento principale di diagnosi e conoscenza, invece di prendere in considerazione ipotesi di una sua marginalizzazione avanzate da alcune organizzazioni sindacali. Perché conoscere per decidere non è di destra né di sinistra: è semplice buon senso e merita investimenti ben più significativi degli attuali.

Lo scopo di questo Quaderno non è quello di entrare nel dettaglio degli assetti valutativi dei singoli Paesi. Non si può però fare a meno di osservare che qualunque riforma della scuola, come quella che in queste pagine viene proposta, ma anche la semplice manutenzione ordinaria di sistema, presuppongano un sistema di valutazione effettivo ed efficiente.

Perché è necessaria la valutazione di sistema*

La valutazione del sistema, cioè in sostanza degli *ordinamenti*, utilizza in genere come principale indicatore il livello medio di apprendimenti degli studenti, oltre ad altri correlati, come i tassi di abbandono scolastico, le manifestazioni di disagio (bullismo, devianza), la disoccupazione e così via. Si appoggia, oltre che sui dati statistici, su rapporti – di solito affidati al corpo ispettivo – che a loro volta traggono alimento dalla visita diretta alle scuole.

La valutazione di sistema è, tipicamente, uno strumento per la decisione politica. In particolare, essa ha le seguenti funzioni:

- *per decidere*: sulla base dell'analisi della situazione, il Ministero propone l'adozione di misure (riforme) per migliorare lo stato dell'istruzione. E' ovvio che la natura di questi interventi dipende dalle conclusioni che emergono dalla valutazione;
- *per cambiare*: quando i dati indicano una tendenza al peggioramento o una difficoltà del sistema a far fronte alla necessità di adeguarsi alle mutate condizioni della società, occorre cambiare. Cambiare i programmi, gli indirizzi di studio, gli standard valutativi, gli strumenti di rilevazione: le decisioni specifiche possono essere diverse, anche in funzione degli orientamenti politici della maggioranza di governo. Quello che conta è che il cambiamento deve sempre essere indirizzato dal giudizio informato sulla situazione in essere;
- *per investire*: investire nei sistemi di istruzione è una delle necessità del nostro tempo, data la continua trasformazione della società, ma anche dei saperi e delle tecnologie. Perché l'investimento sia mirato e non a pioggia, occorre capire quali sono le tendenze da sostenere e quelle da limitare o da contrastare. E quindi, ancora una volta, conoscere è la premessa per ogni decisione informata;

* Di molte delle considerazioni sulla valutazione di sistema qui esposte siamo debitori a Giorgio Allulli, che ha contribuito a più riprese all'elaborazione delle tesi e delle proposte di TreeLLLe in materia di valutazione e di istruzione tecnica e professionale. Lo ringraziamo in questo passaggio, non potendo farlo in tutte le occasioni in cui lo abbiamo implicitamente citato senza nominarlo.

- *per render conto*: tutti i sistemi scolastici dei paesi progrediti costano molto e la tendenza è ad aumentare. Ne consegue che i governi sono sotto forte pressione delle rispettive opinioni pubbliche, che chiedono a gran voce dati attendibili: da un lato sulla qualità della preparazione che viene data ai loro figli, dall'altro sull'utilizzo delle risorse. *Render conto* è uno degli imperativi della politica nei sistemi fondati sul suffragio universale per scegliere i governanti: e per render conto è necessario basarsi su informazioni e valutazioni attendibili relativamente a tutti gli aspetti cui i media e i cittadini sono sensibili. E, in tempi di crisi economica, render conto dell'uso attento delle risorse costituisce un imperativo di prima grandezza.

In conclusione, senza un sistema nazionale di valutazione, decisori pubblici, famiglie e gli stessi operatori scolastici non avrebbero la bussola per capire dove si trova e dove sta andando il sistema scolastico nazionale rispetto agli obiettivi che si è posto e nel confronto con i sistemi educativi negli altri paesi.

Un Rapporto annuale quale supporto alla decisione politica

Nei paesi di più lunga tradizione valutativa, è d'uso che, a scadenze periodiche fisse, venga pubblicato un Rapporto sullo stato dell'istruzione, che utilizza a tal fine le relazioni ispettive redatte a seguito delle visite nelle scuole, i dati sugli apprendimenti e ogni altro elemento statistico o informativo disponibile a sistema. Di solito, la cadenza di queste pubblicazioni è annuale, ma può anche essere più lunga quando abbiano il fine di disegnare una tendenza. Nulla di simile, finora, è accaduto nel nostro paese.

Al riguardo, va segnalato che il Servizio statistico del MIUR dispone di una messe di dati molto importante, che però sono relativamente poco conosciuti all'esterno e soprattutto scarsamente utilizzati e divulgati dai vertici amministrativi e politici.

Analogamente a quanto avviene negli altri paesi, **TreLLe propone** di avviare, anche in Italia, un'attività di ricerca e di analisi statistica finalizzata alla predisposizione di un **Rapporto annuale**. Esso, sulla base di indicatori comparabili a livello nazionale e internazionale, dovrebbe rispondere a domande chiave, del tipo:

- quanto costa alla collettività nazionale il sistema educativo?
- quali sono i suoi risultati misurabili?
- in che modo la scuola contribuisce alla riduzione delle disuguaglianze?
- come prepara i giovani a inserirsi nella vita attiva o nella prosecuzione degli studi?

Un simile Rapporto dovrebbe costituire la base documentata a partire dalla quale sviluppare una auspicabile attività di ricerca da parte del MIUR, delle Università, dei centri di ricerca indipendenti, nonché un corretto dibattito nazionale che favorisca scelte politiche meditate e condivise ⁸¹.

⁸¹ Un buon esempio è quello francese: ogni anno il Ministero pubblica un documento intitolato *L'état de l'école*, nel quale viene tracciato un profilo sintetico, ma completo, della scuola transalpina, aggiornato sulla base di una trentina di indicatori. Il rapporto è disponibile in linea: http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat28/13/5/depp-2018-ee_1043135.pdf

Caratteristiche auspicabili di un sistema di valutazione

La valutazione, per essere attendibile, richiede un forte livello di unitarietà e di coerenza interna. È perciò necessario servirsi di strumenti accuratamente tarati a livello nazionale, in modo da poter condurre confronti omogenei e garantire analisi e diagnosi affidabili.

Inoltre, si dovrà aver cura di integrare, ovunque possibile, la valutazione esterna con l'autovalutazione di istituto, che peraltro deve essere stimolata e sostenuta anche da strumenti comuni predisposti centralmente.

La valutazione, idealmente, non dovrebbe perseguire obiettivi sanzionatori, ma proporsi come offerta di informazioni, dati e strumenti per tutti i protagonisti dell'universo scolastico, vero e proprio servizio per gli operatori, che li aiuti a migliorare la qualità delle proprie prestazioni⁸².

“Per chi” si deve valutare

La valutazione del sistema scolastico tende a favorire confronti tra situazioni comparabili attraverso indicatori di efficacia e di efficienza. Non si tratta – come alcuni temono – di togliere valore alla attività di valutazione propria dei docenti, ma di sottolineare come gli insegnanti, i capi di istituto, le singole scuole – confrontandosi su elementi oggettivi – potrebbero meglio valutare l'efficacia del proprio lavoro, fare riferimento alle migliori “pratiche” e contribuire così a far crescere la qualità del servizio. Ciò verrebbe anche a determinare un diffuso clima di emulazione virtuosa.

Nel nostro paese diventa allora tanto più urgente porre in essere un sistema di valutazione, anche per confrontare l'efficacia della scuola italiana con quella di altre nazioni: la concorrenza tra sistemi-paese può non piacere, ma è ormai un dato di fatto non eludibile.

In particolare, i risultati della valutazione dovranno interessare:

- **chi ha il compito di governare il sistema.** Le informazioni sugli esiti della valutazione sono indispensabili, a livello centrale e locale, per monitorare la qualità del servizio scolastico – nel suo complesso e nelle sue articolazioni – e per accompagnare i conseguenti interventi di riforma e di correzione. In questo modo, si potrà tra l'altro evitare il rischio che l'autonomia scolastica, in assenza di adeguate forme di verifica dei risultati, aumenti gli squilibri, oggi già piuttosto ampi, tra i livelli di qualità delle diverse istituzioni scolastiche operanti nel paese;
- **chi opera all'interno delle scuole.** Le informazioni sugli esiti della valutazione divengono strumenti utili ai dirigenti scolastici, ai docenti e al perso-

⁸² Ci sono peraltro sistemi – definiti *high stakes* (cioè con un'elevata posta in gioco) – che incorporano aspetti di premialità / sanzione.

nale ATA per migliorare il proprio profilo professionale. Le scuole dell'autonomia sono infatti sollecitate a inediti rapporti interistituzionali, fondati su una trasparenza e una integrazione progettuale che richiedono apertura al territorio, scambi di informazioni e di esperienze, disponibilità al confronto e alla collaborazione;

- **chi fruisce del servizio.** Le informazioni sugli esiti della valutazione interessano direttamente le famiglie e gli studenti per poter confrontare risultati delle scuole che siano ragionevolmente comparabili. Le informazioni sugli esiti della valutazione interessano direttamente i potenziali utenti, che disporrebbero di uno strumento in più per giudicare la qualità della scuola e, laddove possibile, per poter scegliere quella più conforme ai propri desideri. Anche il mondo del lavoro e l'intera società sono interessati a conoscere l'andamento del sistema formativo, perché questo è comunque in stretto rapporto sia con un organico sviluppo produttivo, sia con la stessa qualità della vita civile e culturale del paese. L'impegno dovrà essere quello di garantire che gli esiti di un sistema di valutazione possano essere utilizzati dall'intera platea dei fruitori del servizio scolastico, assicurando la loro libertà di scelta nei diversi contesti socio-economici.

A che punto siamo in Italia: l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione (2014)

Per molto tempo, l'Italia è stata pressoché l'unico fra i grandi paesi europei a non prevedere alcuna valutazione di sistema all'interno della propria organizzazione scolastica. Non si valutavano le scuole, nè il personale, nè gli apprendimenti degli studenti e neppure il livello di sistema. Le riforme scolastiche erano qualcosa di cui si discuteva in astratto, sulla base delle opzioni politiche ed ideologiche dei vari schieramenti, ma senza una seria base di conoscenza di quanto accadeva in concreto.

Quella situazione è in parte cambiata: a partire dal 2014 è stato avviato un Sistema Nazionale di Valutazione, che però si basa ad oggi quasi esclusivamente sull'autovalutazione delle scuole: manca ancora invece un efficace e capillare sistema di verifiche esterne⁸³. Stenta ad avviarsi la valutazione dei dirigenti scolastici, mentre del tutto assente è ogni ipotesi per quanto riguarda gli insegnanti.

Quanto agli apprendimenti degli studenti, l'INVALSI effettua da alcuni anni rilevazioni censuarie, cioè relative ad intere classi di età: ma questa attività si svolge fra mille difficoltà (a cominciare dall'incertezza sui finanziamenti) e con frequenti contestazioni da parte dei docenti. Ad ogni cambiamento di maggioranza governativa, il ruolo e l'esistenza stessa dell'INVALSI sono messi in discussione. Resta quindi sostanzialmente valido il giudizio formulato in uno dei primi Quaderni pubblicati da TreeLLLe⁸⁴:

⁸³ O, più esattamente, il numero di scuole che riesce a visitare ogni anno è del tutto marginale rispetto al sistema nel suo insieme.

⁸⁴ Quaderno n. 2 – *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?* – novembre 2002

“In Italia, a differenza di quanto accade nella maggior parte dei paesi europei, non c’è ancora un sistema efficiente ed efficace di valutazione per controllare in modo sistematico e obiettivo i risultati e la qualità del servizio scolastico.

Nel nostro paese non si sa cosa accada nelle scuole – se ogni scuola faccia il possibile per garantire la qualità del proprio servizio – non si hanno i mezzi per valutare la qualità dell’insegnamento e non si misura in modo sistematico e oggettivo quanto i giovani apprendono e trattengono.

Il fatto è che nessun luogo pubblico è più privato e discreto della scuola: privato perché l’esercizio della funzione docente è spesso considerato una prerogativa individuale; discreto perché nulla si sa di preciso di quanto avviene nel corso delle attività didattiche.”

Ed ancora:

“La scuola non è un’azienda e non produce banali merci: proprio per questo è paradossale che l’attenzione alla valutazione della qualità del servizio sia quasi inesistente proprio qui, dove dovrebbe essere maggiore. Se la scuola non è un’azienda, tuttavia nessuno potrà negare che la scuola è un’organizzazione, per giunta molto complessa e strutturata, che produce un servizio, anzi un bene, quello educativo. In quanto tale, non può sottrarsi alle regole che governano tutte le organizzazioni, tra le quali certamente rientrano la verifica e la valutazione della sua efficienza ed efficacia.”

2. La valutazione degli apprendimenti e la questione degli standard

La valutazione degli apprendimenti è strettamente connessa al problema della loro *misurazione*. La misurazione non costituisce di per sé un giudizio valutativo, ma ne è la premessa necessaria. Perché queste due funzioni possano svilupparsi, occorrono due strumenti: un’unità di misura ed un criterio di sufficienza, cioè la definizione di una soglia minima ritenuta adeguata rispetto agli obiettivi. Tradizionalmente, l’unità di misura adottata a questo fine è fornita da prove strutturate, soprattutto domande a risposta chiusa, che facilitano la comparazione dei risultati. Meno evidente – e meno condivisa – l’individuazione del criterio soglia, indicato solitamente con il termine di *standard*.

Esistono due principali modalità per definirlo, ciascuna delle quali presenta vantaggi e svantaggi: quella che adotta standard *a priori* e quella che adatta standard *a posteriori*. I primi sono definiti e resi noti, con atto formale, prima che la valutazione abbia luogo. E’ quel che accade in molti paesi, dove esistono liste di saperi o di competenze attesi e, al loro interno, viene indicata la misura minima di *sufficienza*. In Francia, si parla di “*socle de compétences*”, cioè di un certo insieme di competenze che debbono essere possedute dagli studenti in uscita dal *Collège*, all’età di quindici anni. In Inghilterra, esistono liste apposite di quelle che sono

definite le *key competences*, cioè le competenze chiave a 7, 11, 14 e 16 anni di età. Altri paesi hanno strumenti analoghi, ma non tutti.

Fra questi, l'Italia, che non ha mai adottato standard ufficiali di conoscenze o competenze: tutti i documenti ministeriali varati nel tempo sono strutturati sotto forma di liste, a volte sterminate, di saperi e (da qualche anno) anche di abilità e competenze. Si dà per scontato che essi delineino un obiettivo *di tendenza*, auspicabile ma non raggiungibile, se non forse da pochissimi alunni superdotati. Per gli altri, ci si rimette al giudizio dei singoli insegnanti e dei consigli di classe, i quali di volta in volta adottano – senza formalizzarli – *standard di fatto*, cioè criteri di sufficienza per la promozione o per il diploma. Criteri che, non di rado, variano da una classe all'altra e da una scuola all'altra, rendendo difficile attribuire un valore certo ad una stessa valutazione.

Quando, alcuni anni fa, si è deciso di fare rilevazioni sistematiche e comparative degli apprendimenti, è stato necessario adottare un criterio diverso, già sperimentato in altri paesi: quello degli standard *a posteriori*. Si tratta, in sostanza, di livelli di prestazione determinati per via statistica, in base ai risultati dei test: la *mediana* di tutti i risultati ottenuti diventa la soglia di sufficienza, cui viene attribuito un valore numerico convenzionale. Su quella base vengono valutati per comparazione tutti i risultati dei singoli, previa l'eventuale applicazione di fattori di correzione, anche questi determinati per via statistica. Per memoria, questo è anche il metodo utilizzato da sempre per l'indagine internazionale PISA.

Come si è detto, entrambe le modalità in questione hanno pregi e difetti. Senza entrare nel dettaglio, gli standard *a priori* tendono a risultare severi con i soggetti che presentano svantaggi socio-economici: quel che don Milani chiamava *fare parti uguali fra disuguali*. Gli standard statistici possono superare quel limite, ma non forniscono indicazioni precise sul valore intrinseco delle prestazioni, dato che il criterio di sufficienza è fluttuante (la mediana dei risultati ottenuti).

E' però essenziale che la valutazione ci sia e sia sistematica e stabile nei criteri, per consentire analisi longitudinali nel tempo. Sotto questo profilo, la metodologia INVALSI ha ormai raggiunto un grado di solidità ed affidabilità notevoli e sarebbe un peccato rimetterne in discussione i presupposti, tanto più che la realtà che ne emerge è tutt'altro che rassicurante.

Non è questa la sede per un'analisi di merito, ma non si può non ricordare che – oltre alla modestia dei risultati aggregati – le indagini INVALSI confermano quel che già le indagini OCSE- PISA avevano messo in luce e cioè il grave squilibrio fra regioni del Nord-Centro e regioni del Sud-Isole. E' anche bene ricordare che, nelle periodiche rilevazioni PISA sulle competenze dei 15enni, basate su confronti internazionali (oltre 80 paesi), l'Italia si colloca stabilmente sotto la media. Se si vuole metter mano ad una riqualificazione sostanziale del nostro sistema nazionale di

istruzione, bisogna partire proprio dalla conoscenza analitica della situazione di partenza: situazione che solo l'esistenza di un valido sistema nazionale di valutazione può documentare in tutti i suoi aspetti.

3. La valutazione delle scuole

Per la valutazione delle singole scuole, esiste un sistema denominato SNV (Sistema Nazionale di Valutazione), che ha cominciato a funzionare nel 2014 e concluderà il suo primo ciclo di rilevazioni nel 2019. Collegato con esso, anche se distinto nei metodi e nei soggetti, vi è anche il sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, che solo da poco ha cominciato a muovere i primi passi.

Si tratta di un sistema complesso, che non mette qui conto analizzare nel dettaglio: in sintesi, esso ha un andamento ciclico, che si avvia con un processo di auto-analisi strutturata e di autovalutazione, che le scuole compiono per mezzo di uno strumento messo a punto da INVALSI, detto RAV (Rapporto di Autovalutazione). Il RAV viene compilato *on line*, in quanto anch'esso utilizza il sistema degli standard statistici.

Ogni ciclo dura di regola tre anni: al suo interno, dovrebbe aver luogo una *valutazione esterna*, ad opera di un NEV (Nucleo Esterno di Valutazione), composto da un ispettore e due esperti. La valutazione esterna dovrebbe partire dall'autovalutazione ed offrire una revisione critica ed un supporto per il miglioramento.

Questo è il punto debole del sistema. Non ci sono abbastanza ispettori ed esperti per consentire di effettuare le visite in modo sistematico. In teoria, ciascuna scuola dovrebbe ricevere una visita una volta ogni dieci anni; ma, con i numeri disponibili, neppure questo intervallo potrà essere rispettato: che è come dire che la valutazione esterna è ancora assente dal nostro panorama. L'autovalutazione non può sostituirla: anzi, priva di bilanciamento, rischia di fare più danni che la mancanza totale di verifiche.

In una sua recente ricerca⁸⁵, **TreeLLLe ha proposto di istituire presso il MIUR una "Direzione generale dell'ispettorato"**, guidata da un ispettore capo di prima fascia, e ha presentato un modello di valutazione esterna delle scuole che considera auspicabile. In esso, ferma restando la struttura autovalutativa introdotta dal SNV, si prevede l'effettuazione di una visita esterna, da parte del NEV, almeno una volta ogni quattro anni. Incidentalmente, quattro anni è anche l'intervallo *medio* fra una visita e la successiva adottato dall'OFSTED inglese e dall'Ispettorato olandese.

Perché questa frequenza sia sostenibile, il nuovo Ispettorato dovrebbe avere a sua disposizione almeno 400 ispettori, contro i circa 70 (più altrettanti assunti per tre anni) su cui può attualmente contare. Si tratterebbe di un investimento realmente

⁸⁵ Quaderno n. 14 – *Un nuovo Ispettorato per assicurare la qualità di tutte le scuole* – dicembre 2017

strategico per assicurare la qualità di tutte le scuole, ancorché minimo quando si consideri che, con la legge 107/2015, sono stati assunti in un colpo solo oltre 70.000 insegnanti per il “ potenziamento”!!

4. La valutazione degli insegnanti

Tutte le ricerche internazionali concordano su un punto: che gli insegnanti sono la variabile di gran lunga più importante per la qualità di un sistema scolastico. O anche, detto in un altro modo, che nessun sistema può eccedere in qualità quella dei propri docenti.

Se è così, come sostanzialmente nessuno dubita che sia, risulta tanto più incomprensibile come mai nel nostro paese si rinunci a valutare questo aspetto del sistema. Perché spendere tempo e denaro per valutare variabili di gran lunga meno importanti, quando quella principale viene lasciata inesplorata?

TreeLLe, e anche l'OCSE, è peraltro convinta che la valutazione dei docenti debba svolgersi principalmente a livello della singola scuola, dato che la professionalità docente è qualcosa che non si valuta in astratto, ma nella situazione concreta in cui i singoli sono chiamati ad operare.

La valutazione dei singoli operatori – soprattutto dei docenti, ma anche dei dirigenti e del personale amministrativo – è uno degli aspetti classici delle politiche di *gestione del personale*. Le principali funzioni di essa sono riassumibili nei seguenti punti:

- *per premiare i meritevoli*: ottocentomila docenti non svolgono il proprio lavoro con uguale efficacia e impegno. Rimane quindi aperta la questione di una qualche forma di *giustizia distributiva*, che permetta di riconoscere il merito di chi fa di più e meglio: e, per far questo, serve la valutazione. Purtroppo, questa esigenza, che sembrerebbe evidente, si scontra con forti resistenze interne di una parte della categoria docente, radicate soprattutto nella sua rappresentanza sindacale. Riconoscere il merito di alcuni significa automaticamente indicare che gli altri non sono allo stesso livello: e questo è qualcosa che è difficile per gli interessati accettare, specie quando si tratta di insegnanti, la cui efficacia pedagogica dipende in misura non piccola anche dalla loro *immagine sociale*.

D'altra parte, non riconoscere il merito significa, di fatto, attribuire un premio immeritato a chi fa meno e peggio, visto che riceve la stessa retribuzione degli altri. Significa anche proiettare su tutti il discredito per le eventuali inadempienze o negligenze di alcuni. In un modo o nell'altro, occorre quindi interrompere questa consuetudine inaccettabile (e inaccettata in qualsiasi altro mestiere o professione);

- *per costruire il middle management (i quadri)*: abbiamo toccato in altra parte di questo Quaderno la questione del *middle management* e della sua necessità nella scuola dell'autonomia. Ormai non è più pensabile che la struttura organizzativa della scuola riposi solo su due profili: quello del dirigente e quello di tutti gli altri. Un numero crescente di docenti svolgono, per scelta o per necessità, ruoli organizzativi intermedi, nell'ambito

logistico o in quello didattico. La valutazione del loro operato è necessaria, *a monte*, per individuare le caratteristiche che possano essere considerate come *predittive* della loro idoneità a svolgere i compiti in questione; *a valle*, per giudicare se li abbiano assolti con efficacia e quindi se siano da confermare o se possano anche ascendere nella scala delle responsabilità interne della scuola. In prospettiva, la valutazione di queste figure intermedie è anche il modo migliore per circoscrivere in via preventiva l'ambito di chi potrebbe assumere l'onere di diventare dirigente o ispettore. Uno *screening* basato sulla valutazione dei meritevoli risulterebbe molto più attendibile di una preselezione basata sui test;

- *per allontanare dall'insegnamento gli inadatti al compito*: non è facile, nè piacevole, dirlo, ma la valutazione farebbe inevitabilmente emergere anche un certo numero di situazioni realmente patologiche, che esistono del resto in ogni contesto (e certamente in un insieme professionale di circa 800.000 persone); ma che, in quello dell'insegnamento, provocano danni duraturi e vasti. Un insegnante incapace compromette l'apprendimento di molte generazioni di studenti e quindi di migliaia di futuri cittadini. Occorre dirsi che, quando casi del genere vengono alla luce, una volta fatti tutti gli opportuni tentativi per correggere la situazione, si deve anche considerare la possibilità di allontanarli dall'insegnamento, per evitare di danneggiare gli studenti, l'immagine della categoria e il futuro del paese.

Il bonus come valutazione premiale

Fra gli aspetti innovativi della legge 107/15, ve ne era anche uno che riguardava, sia pure indirettamente, il tema della valutazione degli insegnanti. Si trattava del cosiddetto *bonus premiale*, per il quale era istituito un fondo annuo nazionale di 200 milioni di euro.

A questo fondo potevano attingere i dirigenti scolastici, per attribuire annualmente un premio in denaro, detto appunto *bonus*, agli insegnanti da essi giudicati più meritevoli, sulla base di un certo numero di criteri di qualità definiti dal Comitato per la valutazione, interno a ciascuna scuola.

Non vi era valutazione sistematica di tutti i docenti, ma solo individuazione dei più meritevoli. In questo senso, si trattava di una valutazione unicamente premiale, che traeva non pochi elementi di ispirazione da una originale sperimentazione ministeriale di qualche anno prima, denominata *Valorizza*⁸⁶.

⁸⁶ Il MIUR realizzò (nel 2011/12) VALORIZZA, una sperimentazione su 33 scuole (Piemonte, Lazio, Campania) per la valutazione degli insegnanti meritevoli. L'ipotesi di lavoro era che "in ogni scuola tutti sanno chi sono gli insegnanti meritevoli per la reputazione di cui godono in quello specifico contesto". Un nucleo di valutazione, composto dal dirigente e da due insegnanti eletti dal collegio dei docenti, doveva individuare i meritevoli all'interno di un tetto del 30% dei candidati (tetto purtroppo non previsto dalla legge 107), da premiare con un bonus pari ad una mensilità. Due terzi dei prescelti sono stati individuati all'unanimità dai tre valutatori, un terzo a maggioranza da due valutatori. Per l'OCSE, che lo studiò attentamente, il modello Valorizza era un "approccio originale e un contributo di peso al dibattito internazionale sulla valutazione degli insegnanti" (vedi in "Valorizza: un approccio reputazionale per la valutazione degli insegnanti", ricerca che fu commissionata dal MIUR a TreeLLLe e alla Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo).

Questa innovazione legislativa non è stata gradita dai sindacati, secondo i quali essa mirava a dividere la categoria ed offriva ai presidi uno strumento di azione clientelare. Neppure il MIUR sembra avervi creduto più di tanto: un monitoraggio sull'attuazione della legge è stato condotto solo per il primo anno ed ha dato risultati controversi. Risulterebbe che il premio è stato attribuito in media a circa il 40% dei docenti, una percentuale evidentemente troppo poco selettiva. Incidentalmente, un premio distribuito a molti ha finito con il risultare piuttosto modesto come importo e quindi con il perdere parte del suo significato.

Al terzo anno di applicazione (2018), per effetto del nuovo contratto nazionale di lavoro, lo stanziamento è stato ridotto a 130 milioni di euro e la decisione del dirigente vincolata ad un passaggio di contrattazione sindacale relativamente all'entità dei premi. Insomma, anche questo tentativo sta incontrando serie difficoltà. Ma il problema sottostante rimane vivo ed è destinato a riproporsi, qualora si voglia affrontare seriamente la sfida per un miglioramento sostanziale e duraturo nella qualità della scuola italiana.

Ci preme, una volta di più, sottolineare il punto centrale per il miglioramento della qualità dell'insegnamento: si tratta di realizzare tre passaggi, fra loro connessi in un circolo virtuoso complessivo:

- a) necessità assoluta di individuare gli insegnanti meritevoli in ogni scuola (non più del 30%);
- b) selezione dei *quadri* operata dal dirigente solo fra coloro che sono stati riconosciuti meritevoli;
- c) reclutamento dei dirigenti tramite concorsi con accesso limitato a chi abbia operato bene nella funzione di *quadro*.

Senza la valorizzazione degli insegnanti meritevoli e dei quadri per il *middle management*, nessun risultato importante è possibile.

La proposta operativa di TreeLLLe è formulata nel capitolo *Risorse umane*.

11. L'INNOVAZIONE NEI SISTEMI SCOLASTICI: RESISTENZE E OPPORTUNITÀ

E debbesi considerare come non è cosa più difficile a trattare, né più dubbia a riuscire, nè più pericolosa a maneggiare, che farsi capo ad introdurre nuovi ordini. Perché l'introduttore ha per nimici tutti coloro che degli ordini vecchi fanno bene; e tepidi difensori quelli che degli ordini nuovi farebbono bene.

(N. Machiavelli, *Il Principe*, cap.VI)

Resistenze di merito e resistenze di principio

Nei capitoli precedenti, abbiamo avuto più volte modo di indicare i motivi per i quali determinate misure non sono state finora introdotte o lo sono state solo formalmente. A questa individuazione di resistenze specifiche, di merito, sarà il caso di aggiungere qui una rapida carrellata di alcune resistenze, che potremmo chiamare di principio, in quanto non si oppongono a questa o a quella riforma, ma a qualunque cambiamento dello *status quo*, in quanto tale. Ecco perché abbiamo voluto introdurre questo capitolo con il celebre passaggio del *Principe*, che individuava per primo questo tipo di criticità come un ostacolo sulla via di qualunque riformatore.

1. Una rassegna delle resistenze

Uno dei principali studiosi⁸⁷ dei problemi connessi con la riprogettazione dei curricoli ha provato a formulare l'elenco dei fattori, interni ai sistemi scolastici, che svolgono una funzione di freno rispetto a qualunque tentativo di modificarli. Eccoli, in sintesi (in carattere tondo, la presentazione del problema, in *corsivo* le citazioni dell'autore):

L'inerzia dei sistemi formativi – “Tutti i sistemi persistono in parte perché i loro elementi continuano a perpetuarli. Questo accade anche nei sistemi educativi, il che rende estremamente difficile operare riforme di ampio respiro, malgrado sia riconosciuto il bisogno urgente di tali cambiamenti. Come una superpetroliera, il sistema educativo è grande e potente, e richiede un'equivalente grande forza per modificarne la direzione.”

⁸⁷ Charles Fadel, fondatore ed animatore del *Center for Curriculum Redesign*, noto per numerose pubblicazioni, fra cui *21st century skills*, *Four-Dimensional Education*, *Five Things I've learned*. Le citazioni e le argomentazioni qui riprese (in *corsivo*) sono tratte dal suo intervento al seminario di TreeLLLe nel settembre 2017, intitolato *Cosa dovrebbero apprendere gli studenti per il XXI secolo e perché?* – Seminario n. 16 – pag. 32 sgg.

Meccanismi di inerzia sistemica – Ma il sistema scolastico incorpora un ulteriore e forte elemento di inerzia, dal momento che esso è visto come il luogo di trasmissione e consolidamento dell'identità collettiva nei confronti delle nuove generazioni: e quindi troppo spesso l'aspettativa sociale che lo riguarda è che esso sia fedele alla tradizione e custode geloso di essa.

“Il sistema educativo svolge un ruolo molto specifico nella società: mira a instillare nei futuri cittadini le conoscenze e le competenze necessarie per condurre una vita soddisfacente e portare un contributo significativo alla comunità. Questa posizione della scuola come preparazione obbligatoria per l'ulteriore istruzione superiore, per il lavoro e la vita, impone particolari limiti e incentivi.”

Requisiti per accedere a livelli ulteriori di istruzione – L'istruzione primaria e secondaria, che sono l'oggetto di questo Quaderno, sono considerate spesso come un momento di passaggio verso studi superiori o il mondo del lavoro: e quindi le rigidità di quei punti di arrivo attesi (e soprattutto gli standard fissati per le varie prove di esame finale) diventano un fattore di conservazione per il percorso precedente. Il che porta, fra l'altro, a dimenticare che la missione della scuola non riguarda solo la preparazione al lavoro o agli studi ulteriori, ma investe anche la personalità dell'uomo e il suo essere cittadino di una comunità. Spesso si finisce con il sacrificare un cambiamento, pur riconosciuto necessario, sull'altare della supposta necessità di salvaguardare il rapporto fra un curriculum ormai superato ed un mondo degli studi superiori altrettanto avulso rispetto al tempo.

“I sistemi educativi, per inserire in modo efficace gli studenti nell'istruzione superiore (Higher Education), devono assicurare l'allineamento tra i precedenti e successivi cicli di istruzione. Per esempio, algebra e calcolo sono spesso considerati le parti più importanti della matematica a livello di scuola superiore, il punto di partenza della facoltà universitaria di matematica, e spesso ritenuti elementi indicatori di una futura carriera universitaria di successo: una specie di cartina di tornasole. {...} Questo è importante per la continuità dell'Education; tuttavia ci può essere qualche indesiderato effetto collaterale. Prendendo come esempio l'algebra, se essa è utile per il 28% dei liceali che entrano al college con un indirizzo STEM (Scienze, Tecnologia, Engineering e Matematica) qual è l'esperienza del restante 72%? Inoltre, qual è l'utilità dell'algebra per i diplomati di scuola superiore che non si iscrivono all'università? Anche se certi requisiti spesso servono solo a una minoranza di studenti, è difficile cambiarli per timore di sconvolgere un equilibrio delicato necessario a un'importante minoranza. {...} I meccanismi di selezione, anche se possono continuare a essere necessari, hanno bisogno di essere rivisti e ristudiati in quanto rappresentano una piccola parte degli obiettivi dell'educazione primaria e secondaria. Gli scopi dell'Education non dovrebbero limitarsi ai requisiti per l'accesso al college.”

La politica – Le riforme sono costose e richiedono un notevole impegno collettivo per decidere di attuarle, studiarne gli aspetti fondamentali, approvarle e realizzarle.

Tutto questo richiede tempo e sforzi da parte dei decisori politici: mentre i risultati si vedranno su un tempo assai lungo. Ne consegue che il tempo delle riforme si misura in decenni, mentre il tempo della politica è molto più breve. Un politico ha davanti a sé appena qualche anno prima di doversi presentare al giudizio degli elettori, che fin lì hanno visto solo i costi e gli inconvenienti delle sue scelte riformiste: costi ed inconvenienti tanto più pesanti quanto più incisive ed ambiziose saranno state quelle riforme. Ce n'è più che abbastanza perché la maggior parte dei decisori scelga di non avventurarsi su un terreno minato e di lasciare le cose come stanno.

“Per quanto riguarda la politica, la maggior parte dei paesi si muove con un intrinseco livello di instabilità, con elezioni e cambi di leadership nello spazio di pochi anni. I frequenti avviamenti del personale e le pressioni politiche per mediare tra gli interessi conflittuali di elettori, genitori, sindacati, imprese, e così via, spesso impediscono quella continuità che sarebbe necessaria per riflettere sulle tendenze su grande scala, programmare per obiettivi a lungo termine, assumere rischi calcolati o abbracciare il cambiamento e l'innovazione. Il desiderio di essere rieletti disincentiva i politici a operare rilevanti cambiamenti che potrebbero costare loro il seggio.”

La valutazione – Da qualche decennio a questa parte, la valutazione è entrata a far parte delle attività connesse ai sistemi scolastici, rispetto ai quali esercita in genere una positiva funzione di stimolo e di garanzia. Tuttavia, essa presenta pure un risvolto critico, che concorre a frenare le riforme. La valutazione richiede infatti l'adozione di *standard*, cioè di livelli e contenuti predeterminati di prestazione rispetto a cui confrontare le singole situazioni. Inevitabilmente, gli standard si costruiscono sull'esistente: cosicché, quando vengono introdotte delle riforme, i loro risultati risultano in genere penalizzati, poiché gli standard applicati per valutarli sono stati elaborati su situazioni precedenti. Sotto questo profilo, la valutazione – che presenta tanti aspetti positivi – agisce anch'essa come una forza di conservazione rispetto all'esistente.

“La scienza della valutazione (assessment) è ancora relativamente nuova e imperfetta, e i suoi elementi di frizione non sono ancora stati risolti. I limiti della ricerca, in particolare in materia di competenze e qualità del “character”, rallentano il progresso delle riforme. L'assessment (...) non è stato del tutto integrato nei valori e nel funzionamento dell'Education. Rimane una componente aggiuntiva, al di là delle tradizionali attività accademiche, imposta da pressioni esterne. La mancata integrazione limita gli effetti positivi che potrebbe avere per le pratiche educative.”

Gli esperti – *“Le decisioni sono spesso riservate alla autorevolezza degli esperti delle singole discipline. Le opinioni di questi esperti sono parziali e prevedibilmente condizionate da pregiudizi. In primo luogo, gli esperti sentono la responsabilità di mantenere gli standard del passato, poiché talvolta hanno contribuito a crearli. In secondo luogo, gli esperti sono spesso iper-concentrati sul campo specifico della loro disciplina, con il rischio che “si focalizzano*

sugli alberi e perdono di vista la foresta". Il risultato è che possono addirittura ignorare l'intero albero della matematica, per fare un esempio, per difendere la geometria, e di sicuro non guardano all'impatto della matematica sul resto delle specie di alberi della foresta (le altre discipline) e neppure all'ecosistema sostenuto dalla foresta (la matematica nel mondo reale). Anche gli insegnanti cadono nella stessa trappola di enfatizzare l'importanza della loro disciplina o del loro ramo rispetto agli altri perché è quella su cui sono concentrati. Per questa ragione affidare il pieno controllo degli standard ai sindacati degli insegnanti o agli esperti accademici costituisce una buona ricetta per l'inerzia."

Il consenso – Gli esperti ed i ricercatori accademici vivono del consenso dei loro pari. Una ricerca del tutto originale, o troppo in anticipo rispetto ai tempi, rischia di passare inosservata o di ricevere giudizi negativi perché la sua "bibliografia" è troppo scarsa: e lo è tanto più quanto più quella prospettiva è innovativa rispetto all'esistente. Ne deriva che la ricerca del mutuo consenso spinge il più delle volte al conformismo ed alla conservazione, mentre le idee nuove incontrano diffidenza.

"Gli esperti delle varie materie, come pure gli esperti di riforme educative danno grande importanza ai modi in cui, a livello mondiale, altri nel loro campo stanno portando avanti analoghe revisioni del curricolo, anche per adeguarsi a confronti internazionali come TIMSS e PISA. In questo tentativo di adeguamento, sono soggetti al pensiero unico, e quindi difficilmente riescono a essere davvero innovativi. Idee troppo al di fuori di ciò che è accettabile al momento non vengono appoggiate e la ricerca del consenso spesso ha come conseguenza una regressione nella mediocrità."

Gli insegnanti – Chi promuove le riforme tende spesso ad innamorarsi degli schemi e delle idee e finisce col dimenticare che a tradurle in conoscenze scolastiche saranno gli insegnanti. Si ritiene spesso che, una volta approvati nuovi programmi, il resto verrà da sé. Invece non è così. L'insegnante, che sente passare sulla sua testa decisioni in cui non è stato coinvolto, non ne comprende la portata e non è ben disposto a collaborare. Una parte importante del tempo e delle energie che si spendono nel processo riformatore dovrebbe essere spesa nel coinvolgimento e nella formazione degli insegnanti, per portarli a condividere quel che si chiede loro di fare. Trascurare questo aspetto significa averli nel migliore dei casi estranei e nel peggiore ostili.

"A portare avanti i cambiamenti nel settore educativo sono in genere gli insegnanti, che pure raramente sono coinvolti nel dibattito. Ne consegue che spesso i programmi sono imposti loro "dall'alto"; e, senza un'adeguata formazione, gli insegnanti non sono in grado di applicarli con successo. Il risultato è che i programmi non mantengono le promesse, e gli insegnanti si scoraggiano. È fondamentale ricordare che in fin dei conti, quale che sia la strategia, le riforme si attuano attraverso le persone, e non attraverso le strategie, i curricula o la tecnologia. Per cambiare la comprensione della materia da parte degli insegnanti e l'approccio all'insegnamento sono necessari una programmazione accurata e meditata e un adeguato training, coerente negli obiettivi e nell'implementazione."

I genitori – Un altro aspetto del *puzzle* complessivo è quello rappresentato dai genitori, i quali tendono a giudicare la scuola sulla base delle proprie esperienze personali, necessariamente riferite al passato. Per questo motivo, tendono a diffidare di tutto quello che si allontana dalla loro visione della scuola e, se non vengono coinvolti, tendono a diventare scettici o oppositivi. Dal momento che le riforme costano e che quel denaro viene dalla fiscalità generale, il consenso della pubblica opinione è uno dei fattori essenziali perché si possa andare avanti.

“Il ruolo dei genitori è spesso trascurato nei dibattiti sulle riforme educative, perché essi rappresentano la parte nascosta del sistema, meno visibili di decisori politici, amministratori, insegnanti e studenti. Però non si deve sottovalutare il loro coinvolgimento. In fin dei conti i genitori sono il pubblico, e la loro esperienza del sistema educativo attraverso le esperienze dei figli costituisce la base delle loro opinioni e dei loro atteggiamenti. Se lo sforzo riformatore ignora i genitori e toglie loro potere escludendoli dal dibattito, i cambiamenti sperimentati non dureranno a lungo perché sono destinati a perdere ben presto il sostegno dell’opinione pubblica.”

2. Le opportunità e le condizioni abilitanti per l’avvio delle innovazioni

La rassegna delle difficoltà e delle resistenze di sistema non deve far perdere di vista che ci sono però degli elementi che spingono in senso opposto e che tendono a favorire le riforme. Fra i principali, possiamo ricordare:

Le ricerche comparative internazionali sui risultati di apprendimento

Venute in auge negli ultimi venti anni, costituiscono una delle spinte principali al cambiamento. La loro diffusione ha messo in crisi convinzioni radicate e scosso illusioni profonde. In un mondo globalizzato, in cui tutti competono con tutti su una pluralità di scenari, nessun paese può ignorare quello che fanno i suoi vicini e soprattutto i suoi concorrenti.

Se altri spendono di meno per gli stessi risultati, questo dà loro un vantaggio competitivo immediato, dato che il sistema scolastico grava di meno sul bilancio dello stato e quindi, indirettamente, sul sistema economico. Dappertutto, infatti, è la fiscalità generale che sostiene le spese per l’istruzione.

Peggio ancora se i concorrenti, oltre a spendere meno, ottengono anche migliori risultati: in questo caso, oltre al vantaggio immediato sul piano dei costi, vi è da attenderne anche uno futuro, quando le generazioni attualmente in formazione si fronteggeranno sul mercato del lavoro e su quello della produttività.

Si comprende quindi come – a fronte di confronti che scuotono radicate certezze – tutti i governi si sentano spronati ad impegnarsi nel miglioramento della situazione presente: coloro che “stanno bene” per mantenere il vantaggio acquisito e gli altri per recuperare terreno.

Sotto questo profilo, l'OCSE e gli altri organismi internazionali attivi in questo campo agiscono come uno dei principali fattori di cambiamento e di progresso nel campo dell'educazione. Se mai, è lecito interrogarsi sulla *neutralità* delle ricerche e delle conclusioni cui pervengono. Nessuno strumento di misura è mai del tutto neutrale: se ad essere prese a riferimento come positive o pregiate sono certe caratteristiche, di cui sono attualmente dotati alcuni Paesi piuttosto che altri, quei Paesi vedranno rivalutarsi il loro capitale sociale; di converso, saranno messi sotto pressione per maggiori spese e per un cambiamento i Paesi che non sono *allineati* rispetto al pensiero dominante.

Contro questo potenziale fattore distorsivo non vi sono rimedi sostanziali: sarebbe come proporre di abolire l'uso della lingua inglese nei rapporti internazionali. E' vero che l'esistenza di questo standard *de facto* conferisce all'Inghilterra – ed ai paesi anglofoni in generale – una rendita di posizione più che consistente. Ma è vero anche che, nel breve periodo, questo è uno degli elementi del contesto fattuale e non un qualcosa che possa essere messo in discussione.

Lo stesso si può dire delle idee chiave che sottostanno al disegno di ricerca nei confronti internazionali: se in questo momento la parola chiave è “sviluppo delle competenze” – e di certe competenze in particolare – le eventuali riserve che si potrebbero avanzare circa la misura del vantaggio comparativo che questa scelta assicura ad alcuni piuttosto che ad altri non hanno di fatto alcun rilievo sostanziale. Le partite, ivi incluse quelle sulle riforme scolastiche, vanno giocate con i giocatori che sono in campo e con le regole che gli altri accettano: non con partner da noi scelti e rispetto ai quali possiamo sentirci a nostro agio.

Conoscere per decidere e per cambiare

Mai come oggi sono stati disponibili tanti dati e statistiche sull'istruzione: e questo comincia a diventare vero anche per l'Italia, che era stata per molti anni in forte ritardo a questo proposito. Chi si occupa di queste cose da un certo tempo, ricorda bene quando – nelle prime edizioni di *Education at a Glance* o di altre analoghe pubblicazioni – le righe riferite all'Italia erano spesso in bianco o recavano un mortificante “m.” (*missing – non disponibile*).

Se mai, è l'utilizzo dei dati e la loro accessibilità che lasciano a desiderare: la sezione *Open Data* del sito del Ministero, tutto è meno che “aperta”. La ricerca dei dati risulta spesso faticosa, le indicazioni sono fornite in un linguaggio quasi iniziatico ed il formato dei dati – forse per una scelta di rigore scientifico, ma certo con ricadute sulla trasparenza – non è facilmente accessibile a chi non sia in possesso di software professionali e di competenze specialistiche.

Un buon esempio di come potrebbe e dovrebbe essere la comunicazione statistica rivolta ai cittadini viene da un paese vicino a noi, come la Francia. Ogni anno, a cura

dell'Ispettorato, ma sotto l'egida del Ministro, che lo fa proprio, viene pubblicato un agile fascicolo contenente i principali dati sul sistema scolastico transalpino attraverso una trentina di indicatori⁸⁸: destinato non agli specialisti, ma al pubblico generale. Non dovrebbe essere difficile imitare un buon esempio di trasparenza ed efficacia.

Ciò non toglie che la disponibilità di dati, seppure accessibili ad un numero relativamente ristretto di persone, costituisca una forte leva per il cambiamento. E' solo attraverso la conoscenza, sorretta da evidenze empiriche, che passa la spinta documentata per le riforme. E, prima o poi, si forma una pubblica opinione in grado di spingere i decisori politici in quella direzione.

La rete web

Uno strumento potentissimo di cambiamento, come si è visto in ambito politico, è dato dalla Rete, che ha anche largamente influito sull'esito delle recenti consultazioni elettorali. E' vero che gli esempi non sono tutti confortanti, anzi: ma la colpa non è dello strumento, se mai di chi ne ha fatto un uso spregiudicato ed a volte scorretto.

Resta il fatto che l'esistenza di un moltiplicatore di informazioni a basso costo ed accessibile a tutti costituisce un potenziale di cambiamento elevatissimo, alla portata di chi voglia servirsene. E dunque il discorso sulle riforme scolastiche può passare attraverso quel canale e cercare in esso i collegamenti e le alleanze necessarie per superare le molteplici resistenze esistenti.

Non si vuol dire che sia facile, tutt'altro: ma che è possibile, sì. E se è possibile, tanto vale includerlo fra i fattori disponibili per promuovere una stagione di cambiamento positivo.

3. Trasformare vs. Riformare

L'esistenza di elementi di conoscenza numerosi ed accessibili, unitamente a strumenti di comunicazione altrettanto facili da utilizzare, può innescare un processo che finora non ha avuto forza per operare: la trasformazione dal basso in luogo della riforma calata dall'alto.

Sono in molti ad essersene resi conto: le buone pratiche che nascono in alcune scuole possono diffondersi rapidamente in altre, non solo in quelle fisicamente vicine. E, nascendo da chi la scuola la fa e la vive giorno dopo giorno, possono rappresentare per gli insegnanti, ma anche per gli utenti, un qualcosa a cui vale la pena di interessarsi e per cui merita di impegnarsi.

⁸⁸ *L'état de l'école* – Disponibile in Internet:

http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat28/13/5/depp-2018-ee_1043135.pdf

In un seminario di TreeLLLe dell'autunno 2017⁸⁹, l'attuale SottoSegretario di Stato all'Istruzione, prof. Salvatore Giuliano, ebbe a dire:

“Dal punto di vista psicologico la “riforma” di un sistema educativo viene quasi sempre vista ed interpretata dal mondo della scuola come una “imposizione” dall'alto e per questo, di norma, le riforme incontrano difficoltà nell'essere attuate e recepite dal mondo della scuola.

{Per questo motivo}, ritengo sia doveroso intervenire per “trasformare” più che “riformare” la scuola. La differenza sostanziale tra “riformare” e “trasformare” risiede nel fatto che la “riforma”, parte dall'alto e la “trasformazione” parte dal basso. In questa sede preferisco concentrarmi sulla “trasformazione” come processo proveniente dal basso e che coinvolge tutti coloro che, a diverso titolo e con diversi ruoli, operano all'interno delle istituzioni scolastiche.

Come e cosa “trasformare”? Trasformare il modo in cui viene esplicata la pratica didattica quotidiana e in cui viene concepito il tempo e lo spazio dell'apprendimento in primo luogo. Ma anche trasformare il modo in cui le istituzioni scolastiche si relazionano con il territorio e con l'utenza, nei processi comunicativi e decisionali interni. Altra sostanziale differenza tra “riformare” e “trasformare” consiste nei soggetti chiamati ad operare i cambiamenti: la “riforma” la possono attuare solo i decisori politici, la “trasformazione”, proprio perché proveniente dal basso, è il prodotto del contributo di ogni singolo operatore scolastico. Come? Nel modo più efficace possibile: l'esempio.

In molte realtà scolastiche italiane, già da diversi anni, sono attuate forme di “trasformazione” che hanno contribuito a migliorare significativamente gli obiettivi del sistema educativo: apprendimenti disciplinari c.d. fondamentali, riduzione dell'abbandono e acquisizione di soft skills.

Occorre mettere a sistema le migliori pratiche didattiche e gestionali presenti nelle istituzioni scolastiche italiane, puntando alla loro trasferibilità in altre realtà, tenendo in debito conto singoli, peculiari e differenti contesti. Questo compito di messa a sistema è evidente che appartiene in primis al c.d. decisore politico ed alle strutture amministrative centrali e, sia pur con diversa accezione, anche all'interno delle singole istituzioni scolastiche. Anche in questo occorre cambiare paradigma. Non considerare le innovazioni migliorative basate sulla “trasformazione” alla stregua di pericolose “fughe in avanti”, ma studiarle, capirle, assisterle, monitorarle e renderle di sistema al fine di migliorare in continuo il nostro sistema educativo.”

⁸⁹ Seminario n. 16 - *Quali skills per i giovani del XXI secolo? Cosa può fare la scuola italiana?*

Il cambiamento è possibile: ma bisogna comprenderne, oltre che la necessità, le condizioni abilitanti. Come quelle che abbiamo sommariamente indicato, più una: non è forse indispensabile che *tutte le scuole* attuino una riforma globale come quella che ci siamo sforzati di illustrare; ma è necessario che quelle che decidono di farlo la abbraccino in tutti i suoi aspetti.

È quello su cui ci soffermeremo nel capitolo successivo.

12. PER UNA VISIONE SISTEMICA IN CUI TUTTO SI TIENE

La proposta che TreeLLLe ha costruito ed illustrato nel Quaderno è un insieme fatto di elementi che si tengono a vicenda: ogni aspetto di esso è parte integrante del disegno generale. Abbiamo cercato di dimostrarlo nei capitoli precedenti: riprendiamo in mano l'argomentazione alla fine del percorso in modo sintetico, nelle pagine che seguono.

1. Senza attenzione per le cause, inutile auspicare gli effetti

- *senza scolarità precoce, la disuguaglianza cresce* – Si tratta di un'evidenza: i bambini costruiscono i propri strumenti cognitivi ed emozionali nei primissimi mesi e anni di vita e lo fanno imitando gli adulti che hanno intorno a sé, in primo luogo i genitori e gli altri familiari, i vicini di casa, ecc. Fra gli strumenti cognitivi fondamentali c'è il linguaggio, l'apprendimento della lingua materna, perché è il veicolo indispensabile di ogni altra cognizione futura. Quanto più il linguaggio naturale sarà povero, tanto minore è il numero e la complessità delle idee che esso sarà in grado di veicolare e di elaborare. Chi padroneggia un linguaggio di qualità, imparerà meglio e più in fretta: chi vive in un ambiente ricco di libri e di parole colte sarà un adulto ricco ed attrezzato per crescere ancora. E dunque tutti a scuola, per tutto il giorno (o almeno fino a metà pomeriggio), a partire almeno dai tre anni. Non ci guadagneranno tanto i figli di genitori agiati e colti, ma ne beneficeranno enormemente quelli delle famiglie deprivate e socialmente marginali.

- *senza scuola a tempo lungo, non c'è tempo per le missioni formative, né per le nuove tecnologie, che hanno bisogno di tempi distesi* – A scuola subito ed a scuola per almeno otto ore al giorno: ma non per ascoltare otto ore di lezioni. Il tempo dello studio disciplinare è anche troppo denso nella scuola di oggi: e questo diventa un fattore di noia e demotivazione per i bambini. Il tempo lungo ha due funzioni fondamentali: da una parte serve a tenerli *tutti insieme*, al riparo dai condizionamenti dell'ambiente eventualmente sfavorito di provenienza, per il maggior tempo possibile; dall'altra, serve per fare della scuola un luogo non solo di istruzione, ma anche di educazione. Educazione della persona; educazione al rispetto di sé e degli altri; educazione a vivere in comunità; educazione alla cittadinanza; educazione interculturale: e via via tutte le altre *educazioni*, che nel tempo si sono scaricate, a parole, addosso alla scuola, senza darle i mezzi per provvedervi. Per educare, la scuola deve avere un

tempo disteso, deve avvalersi di adulti *educatori* e non solo di insegnanti: deve dare spazio agli interessi dei singoli ed alle attività fisiche, espressive, artistiche, musicali, sportive. Deve essere un ambiente ricco di stimoli positivi, perché il bambino possa tornare ad essere una *fiaccola da alimentare e non un vaso da riempire*.

- *senza una scuola a tempo lungo, gli adolescenti si perdono per strada* – TreeLLe ha proposto il *tempo lungo obbligatorio* fino a 14 anni, per adottare in seguito, e fino ai 18, la formula del *tempo lungo incentivato*, cioè reso attrattivo e promosso in ogni modo possibile. L'età che va dai 13-14 ai 15-16 è quella a maggior rischio di *distacco educativo*, fino al limite della devianza: ma è anche quella in cui si forma la consapevolezza dell'*io*, e si forma quasi sempre per opposizione alle figure adulte. Imporre un obbligo di frequenza al di là di quello del mattino, che già è mal sopportato, rischia di moltiplicare le occasioni di scontro, piuttosto che quelle di dialogo. Abbiamo ritenuto preferibile riempire la proposta del tempo lungo di ogni possibile attrattiva formativa, per renderla *seducente* agli occhi dei ragazzi e mostrare loro la scuola come il *luogo* della propria realizzazione e dello sviluppo pieno della personalità. E' vero, e ne siamo consapevoli, che – se a rifiutare la proposta fosse anche solo il dieci per cento – sarebbe con ogni probabilità quel dieci per cento che già oggi è a maggior rischio, quelli per salvare i quali è stata elaborata l'intera proposta. Forse il rimedio potrebbe stare in una *gradualità* nel venir meno dell'obbligo pomeridiano, con una diminuzione progressiva nell'arco di un paio d'anni. Ma si deve essere consapevoli che la scelta non è fra un obbligo universalmente accettato ed una facoltà selettivamente rifiutata: la scelta sarebbe fra la facoltà rifiutabile e l'obbligo rifiutato. La scuola a tempo lungo non può diventare il terreno di un braccio di ferro permanente: o avrà perso la sua missione educativa e formativa per quanti più ragazzi possibile.

- *senza orientamento serio, gli errori crescono ed a pagarli sono i ragazzi* – In Italia, la scelta del corso di studi da seguire dopo i 14 anni è lasciata alla famiglia: di fatto, spesso, agli stessi ragazzi, in nome di una malintesa *libertà di decidere del proprio futuro*. La libertà, lo abbiamo già detto, è il punto di arrivo di un percorso di formazione, non un presupposto di partenza. Nella nostra proposta, la responsabilità dell'orientamento deve appartenere alla scuola: la quale deve avvalersi a questo fine di una pluralità di strumenti. Da una parte, ovviamente, la conoscenza dei ragazzi, rafforzata ed arricchita dalla possibilità che abbiamo previsto, di qualche ora di attività *scelte da loro stessi in una rosa proposta dalla scuola* negli ultimi due anni della media. Dall'altra, la collaborazione con specialisti esterni, come psicologi e consulenti del lavoro. L'orientamento è un processo di riconoscimento delle potenzialità individuali, ma anche di ricognizione delle opportunità esterne. A meno di vocazioni fortissime, rare a quest'età, sarebbe irresponsabile non tener conto di quel che è concretamente disponibile fra le possibilità accessibili al singolo. E, naturalmente, dovrebbe essere sentita anche la famiglia: ma "sentita", non assecondata per principio. La scelta deve essere della scuola, che ha le competenze per farlo e può avvalersi

di collaborazioni istituzionali, di cui la famiglia non dispone. Rimetterla alla famiglia o al ragazzo è un atto di vigliaccheria educativa, non un gesto di fiducia.

Del resto, l'esempio dei paesi in cui è la scuola a scegliere dimostra che gli errori di orientamento sono molto meno numerosi e gravi che da noi. In Italia si "perdono", nei primi due anni dopo la media, fra il 10 e il 15% dei ragazzi: in Germania, Olanda o Francia, non si arriva al 5%.

- senza netta differenziazione tra i diversi percorsi della secondaria, troppi abbandoni e scarsa risposta al mondo del lavoro – Gli attuali percorsi della secondaria di secondo grado sono diversi quasi solo per le discipline che vi si studiano (ed anche lì, in una misura insufficiente). Sono invece molto simili per le scelte metodologiche e didattiche: troppe lezioni teoriche, troppo poca esperienza sul lavoro; troppo metodo deduttivo, troppe conoscenze e poche competenze. Quel che è peggio, è che, quando al Ministero "scoprono" un nuovo Verbo (le competenze, appunto, ma anche l'alternanza scuola-lavoro o la laborialità), lo adottano per tutti i percorsi. Invece, bisogna prendere atto che il liceo è una cosa, i tecnici un'altra ed i professionali un'altra ancora: hanno vocazioni diverse e sollecitano facoltà cognitive diverse. Non serve avere tre canali per avere tre repliche di un modello didattico sostanzialmente unico. Bisogna affidare missioni nettamente diverse ai diversi indirizzi: i licei per preparare alle professioni liberali, i tecnici per preparare ai politecnici ed alle facoltà di scienze applicate; i professionali per preparare al lavoro, previo eventualmente (e non per tutti) un biennio di approfondimento. E diverse non debbono essere solo le materie di studio, ma le metodologie didattiche, dosando in modo differenziato il pensiero teorico astratto, l'esperienza in laboratorio, il metodo duale.

Dopo di che, debbono esserci in ogni canale delle opzioni, che permettano di affinare le scelte; e debbono rimanere aperti i passaggi di livello. Per i professionali in particolare, che sono il vero punto di sofferenza della scuola superiore, si veda la proposta di un percorso a più livelli, mutuato sul modello olandese, che è stata esposta in dettaglio nel capitolo sui curricoli.

- senza metodologie didattiche interattive, cade la motivazione e l'interesse – A prescindere dalle differenze fra i vari indirizzi, in tutti si deve ricorrere maggiormente a metodologie didattiche interattive, che catturino e tengano l'attenzione e la motivazione degli alunni. Questo vale sia per le "spiegazioni" che per le "verifiche" (che oggi portano via un tempo enorme): i ragazzi devono essere sollecitati ad esprimersi liberamente, ma argomentando quello che dicono. Non devono temere di non dare la formula giusta, quanto di non essere in grado di spiegarla. Altrimenti, sono incoraggiati solo a memorizzare e non a capire.

- senza una diversa formazione iniziale dei docenti, non cambia nulla – Abbiamo argomentato in dettaglio la nostra proposta nel capitolo sulle Risorse umane.

Ricordiamo qui, in sintesi, che – secondo TreeLLe – all’insegnamento non si deve più accedere con le lauree specialistiche generali, ma tramite appositi percorsi universitari con accesso a numero programmato, il cui piano di studi preveda tre assi principali: la disciplina o le discipline che si vuole insegnare; le scienze dell’educazione e le metodologie didattiche correlate, sostenute da molto tirocinio in aula; la formazione a diventare *formatori* anche per l’educazione alla cittadinanza, a vivere con gli altri. Non si deve più poter accedere all’insegnamento per graduatorie, sanatorie o altri percorsi diversi da quello espressamente dedicato. Insegnanti formati, come ora, attraverso lauree specialistiche largamente sovradimensionate rispetto a quel che dovranno insegnare, tendono a riprodurre un approccio teorico ed astratto alle discipline, fallendo il compito di motivare ed accompagnare chi non ha quel tipo di struttura cognitiva. E quanto alle graduatorie ed alle sanatorie, è solo un modo per mandare allo sbaraglio degli autodidatti privi di formazione specifica adeguata.

- *senza revisione delle supplenze, continua l’ingorgo dei precari* – Parallelamente all’istituzione di nuovi percorsi universitari dedicati all’insegnamento e pensati in funzione di esso, va rivisto il sistema delle supplenze. Intanto, vanno conferite solo per assenze lunghe dei titolari; per quelle brevi, le scuole devono essere incentivate a provvedere da sole, con ore di straordinario o di potenziamento. In ogni caso, le supplenze non devono generare punteggio, né essere utili per progredire in graduatorie, al fine di evitare che si riproducano gli ingorghi di precari che non si riesce a prosciugare, perché il meccanismo che le alimenta è sempre attivo e continua a produrre aspettative di sistemazione automatica. I supplenti vanno chiamati direttamente dalle scuole, con l’abolizione delle graduatorie provinciali, che generano solo perdite di tempo e contenzioso inesauribile. I Consigli di Istituto, se serve, vigileranno sui dirigenti in ordine al corretto utilizzo di questa competenza.

- *senza valutazione degli insegnanti e senza carriera, non emerge il middle management ed i migliori futuri dirigenti* – Valutare i docenti è doveroso, fra le molte altre ragioni, anche per far emergere i più capaci e preparati fra di loro, coloro che sono in grado di assumere responsabilità di supporto didattico ed organizzativo, figure intermedie (quadri) di cui le scuole hanno bisogno per il loro funzionamento quotidiano e per far crescere la propria autonomia. Inoltre, in prospettiva, i concorsi per un reclutamento più selettivo ed efficace dei futuri dirigenti dovrebbero essere riservati a chi è stato valutato positivamente ed ha svolto funzioni di *middle management*. Si tratta di un pre-requisito fondamentale, perché i futuri dirigenti emergano da coloro che meglio conoscono il funzionamento delle scuole ed abbiano dimostrato di saper contribuire al loro governo.

- *senza middle management, inutile gridare contro il preside sceriffo* - Non si può contrastare l’emergere delle figure intermedie e poi deplorare l’eccesso di potere attribuito ai dirigenti. Se il dirigente non ha fra i docenti dei collaboratori preparati e desiderosi di contribuire al buon andamento della scuola, deve di necessità enfatizzare il

proprio ruolo di regolatore e decisore unico.

- *senza profonda revisione dei contratti di lavoro, troppa rigidità e nessun cambiamento* – Gli attuali contratti di lavoro sembrano pensati apposta per irrigidire i ruoli e le funzioni e per scoraggiare ogni flessibilità negli orari e nei compiti che è possibile affidare ai singoli. Servono contratti molto più aperti, magari su base volontaria, che permettano di variare orari, compiti e profili per adeguarli alle necessità della scuola e non per alimentare la finzione dell'unicità del profilo docente.

- *senza una periodica valutazione esterna delle scuole, l'autonomia non assicura di per se la qualità del sistema ed il MIUR non saprebbe dove mettere le mani (e le risorse)* – L'autonomia senza render conto non funziona da nessuna parte e lo si è visto; serve un'autonomia responsabile, sorretta e monitorata da un Ispettorato rinnovato, che visiti le scuole almeno ogni 4 anni e che permetta loro di crescere ed al Ministero di intervenire nel sistema là dove ce n'è bisogno e di allocare le risorse a ragione veduta.

- *senza una valutazione degli apprendimenti (centralizzata e a mezzo test) da parte dell'INVALSI* – non sarebbero possibili confronti ed analisi delle tendenze sia fra le scuole che nel tempo.

- *senza una spending review, non ci sono le risorse per cambiare* – La proposta di riforma che TreeLLe presenta in questo Quaderno è senza dubbio costosa, non foss'altro che per la generalizzazione del tempo lungo. Tuttavia, in più punti abbiamo indicato come sarebbe possibile realizzare notevoli economie di sistema, incidendo su sprechi o spese comunque inefficaci, che potrebbero essere tagliate senza pregiudizio per il buon andamento del servizio. Quel che serve è una seria *spending review*, che passi in rassegna tutti i punti da cui è possibile ricavare risorse. Un'azione del genere dovrebbe essere fatta giovandosi della collaborazione dei dirigenti, che sono quelli che meglio conoscono le pieghe della macchina e tutti gli snodi su cui si può intervenire.

- *senza riforma della governance, l'autonomia non decolla ed è in pieno conflitto di interessi* – Non si può più rinviare un serio intervento sulla *governance*, pensata in un periodo ormai lontano nel tempo (quasi mezzo secolo) e mai adeguata al mutare della normativa e delle circostanze. Il Collegio Docenti va ricondotto al ruolo tecnico che è il suo, da esercitare prevalentemente per gruppi di lavoro tematici e non in plenaria; non deve interferire nella gestione e nell'organizzazione e non deve assumere decisioni che abbiano riflessi sull'orario di lavoro e la retribuzione dei suoi membri. Il Consiglio di Istituto va dimezzato di numero, messo in mano all'utenza ed al territorio, per diventare realmente organo di indirizzo e di controllo. La gestione, l'organizzazione e l'amministrazione devono essere competenza esclusiva del dirigente, che deve agire come amministratore delegato del Consiglio.

- *senza rappresentanza istituzionale delle scuole autonome, la loro voce non è udita dagli Enti Locali e dal Ministero* – Deve essere istituita a livello territoriale una rappresentanza istituzionale delle scuole autonome, nelle persone del dirigente e del presidente del Consiglio di Istituto. Attraverso di essa, le scuole devono poter essere udite in vista delle decisioni che le riguardano. Altrimenti, vi sarà una costante dissimmetria nel "peso" istituzionale dei diversi interlocutori.

2. Una condizione abilitante: rafforzare l'istituzione scolastica curandone la dimensione simbolica

Non è ragionevole chiedere alla scuola di *educare*, oltre che di *istruire*, e lasciare poi che intorno ad essa continuino ad agire indisturbati soggetti che svolgono attività in netto contrasto con quel fine: dagli spacciatori che infestano i dintorni delle zone scolastiche, alle pubblicità martellanti che calpestano la dignità delle persone e la parità di genere; dai programmi televisivi che ammiccano a stili di vita discutibili, all'industria dell'intrattenimento e del tempo libero, che fa della trasgressione un valore sistematicamente positivo.

Ancora: non si può esaltare a parole la democrazia rappresentativa iscritta nelle leggi e nella Costituzione e lasciare poi nei fatti che essa venga calpestata ogni autunno in tutte le scuole superiori, attraverso le autogestioni e le occupazioni. Nella migliore delle ipotesi, si tratta di una forma distorta di *democrazia diretta: distorta*, perché vi ha diritto di parola solo chi è allineato con i promotori. Nella peggiore, si tratta di vandalismo, furto ed una collezione di altri reati; di una *sospensione della legalità*; di una violenza simbolica, e non solo, consumata nei confronti dell'*istituzione scuola*. Come si fa a chiedere autorevolezza formativa ad una istituzione che chiunque può impunemente irridere senza pagare alcun prezzo? Eppure, tutti coloro che dovrebbero difendere la scuola in quella stagione difficile quanto ricorrente preferiscono girare la testa dall'altra parte, suggerire a mezza voce ai presidi di *non esasperare gli animi, aspettare che le acque si calmino* e così via.

Con gli anni Settanta, la scuola italiana ha subito un processo graduale di svuotamento istituzionale. È opportuno invece recuperare la dimensione simbolica ed emotiva del vivere insieme a scuola e dei momenti tipici della sua attività, come ad esempio: inizio e conclusione dell'anno scolastico, consegna di diplomi e premi, l'associazionismo degli ex-allievi, consegna di certificati di cittadinanza agli alunni stranieri, gli auguri per gli insegnanti che vanno in pensione, ecc. Di tutto questo, purtroppo, si è perduta la memoria ed anche il senso.

Scrivono Levi Strauss: *“Pur essendo stato educato, come molti altri, in licei dove l'entrata e l'uscita di ogni classe si faceva al suono del tamburo, dove le più piccole infrazioni disciplinari erano severamente punite.. non ricordo che la grande maggioranza di noi bambini ne abbia concepito odio e disgusto. Oggi, adulto, e per di più etnologo, ravviso in queste usanze il riflesso, attenuato sì, ma sempre riconoscibile, di riti diffusi in tutto il mondo, che conferiscono sacralità alle pratiche grazie alle quali ogni generazione si prepara a condividere le proprie responsabilità con quella che la segue (...). A condizione di agire con misura, non si vede come una qualsiasi società possa ignorare o trascurare questa risorsa”*⁹⁰.

⁹⁰ Questo capoverso ed il precedente sono tratti da *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola?* – Quaderno 11 di TreeLLe, pag. 109 - 2016. Si ringrazia l'autore di quel capitolo, Rosario Drago, per le illuminanti riflessioni sul valore della dimensione simbolica per rafforzare il potenziale educativo della scuola. Nell'impossibilità di farlo in modo puntuale, si coglie anche l'occasione per ringraziarlo qui di numerosi spunti presi a prestito dai suoi scritti e recepiti nel presente Quaderno.

Non si tratta di chiedere un controllo poliziesco su ogni aspetto della vita sociale: si tratta di scegliere cosa si vuole e quanto si è disposti a pagarlo. Si tratta di scegliere cosa va vietato *tout court* e cosa va spostato, attenuato, filtrato; si tratta di promuovere un patto sociale fra gli attori che di fatto si indirizzano al pubblico giovanile, affinché certi messaggi non si riversino in modo indiscriminato sui giovani in formazione. Non si possono volere gli effetti senza occuparsi delle cause.

3. Tutto deve tenersi: ma tutto nello stesso tempo?

In questo capitolo abbiamo cercato di dimostrare che le diverse parti della proposta di TreeLLLe non possono essere funzionalmente separate e che esse costituiscono un tutt'uno che si connette e si sorregge mutuamente nel suo insieme.

Altra questione è se questi elementi di riforma debbano necessariamente investire tutto il sistema nello stesso tempo: cosa che è molto più complessa e potrebbe diventare un ostacolo non sormontabile per una ipotesi di avvio.

Si può pensare però che proposte di questa dimensione e rilevanza possano trovare attuazione graduale anche per singole parti, purché si tenga sempre presente il quadro complessivo in cui ogni parte introdotta vada necessariamente ad inserirsi.

Il disegno complessivo dovrebbe peraltro essere discusso e condiviso tra le forze politiche e reso noto fin dall'inizio dell'incarico di governo, per poi procedere con misure legislative e atti coerenti al progetto. Le proposte avanzate da TreeLLLe sono tante e di diversa rilevanza e natura, ma molte di queste hanno bisogno, per realizzarsi concretamente, di un tempo lungo esteso al pomeriggio: ad esempio, per promuovere il benessere degli studenti in una scuola amica e attrattiva, per educare a una cittadinanza consapevole (e non solo istruire), per sviluppare le differenti potenzialità e soddisfare gli interessi dei singoli, per praticare metodologie didattiche interattive, etc.. Questa, di una scuola a tempo lungo di otto ore, obbligatorio dai 3 fino ai 14 anni e opzionale, ma attrattivo e sempre disponibile negli anni successivi, è quindi una condizione indispensabile per modificare l'offerta formativa e prestare una maggior cura allo sviluppo di ognuno.

Il suggerimento, del resto non nuovo, è allora quello di procedere per *sperimentazioni* delimitate: sperimentazioni che potrebbero riguardare solo scuole che volontariamente si candidino oppure un sotto insieme individuato dal Ministero.

Il ministero potrebbe stabilire, in una prima fase, un contingente annuo di scuole autorizzabili (200 almeno) a praticare il tempo lungo, fissando i criteri per accedere a questa possibilità e destinando così le necessarie nuove risorse.

Questo permetterebbe di graduare non solo l'ampiezza della sperimentazione, ma anche la distribuzione delle scuole autorizzate fra i vari ordini e gradi: quindi di garantirsi al tempo stesso la volontarietà (e quindi la collaborazione convinta) e la distribuzione equilibrata dell'esperimento.

È evidente che il ruolo e il favore degli enti locali (che dovrebbero accollarsi almeno parte dei costi delle mense) e la domanda delle famiglie sarebbero decisivi per l'avvio e lo sviluppo del modello proposto e che il governo dovrebbe assecondare in una prima fase proprio quelle scuole più mature e disponibili a praticarlo. Dai buoni risultati, e per emulazione, potrebbe svilupparsi gradualmente una domanda dal basso più estesa da parte di chi ha la responsabilità del governo e della allocazione delle risorse secondo sensate scale di priorità.

Sarebbe in questa seconda fase il momento di destinare crescenti risorse alle scuole e ai contesti locali più deprivati, quelli che più hanno bisogno di interventi perequativi per combattere lo scandalo inaccettabile degli abbandoni precoci e dei troppi giovani che escono dalla scuola senza aver ben capito le buone ragioni dei diritti e doveri da onorare, da dove vengono, dove vanno e perché.

Una sfida per il futuro del nostro Paese

È tempo, a noi sembra e per molte ragioni, che il nostro paese decida di ripensare con coraggio il proprio sistema scolastico sulla scorta, come abbiamo fatto noi, delle esperienze più efficaci dei paesi avanzati e scelga di assumere una sfida sociale di grandi proporzioni, così da tornare a credere nel proprio futuro. E quale sfida migliore e più giusta di questa, che avrebbe come traguardo una generazione di giovani adulti più pienamente realizzati, in un paese che avesse deciso di investire in se stesso e nei propri cittadini?

APPENDICE 1

PER IL PLURALISMO DELL'OFFERTA: SCUOLE PUBBLICHE O SOLO STATALI?

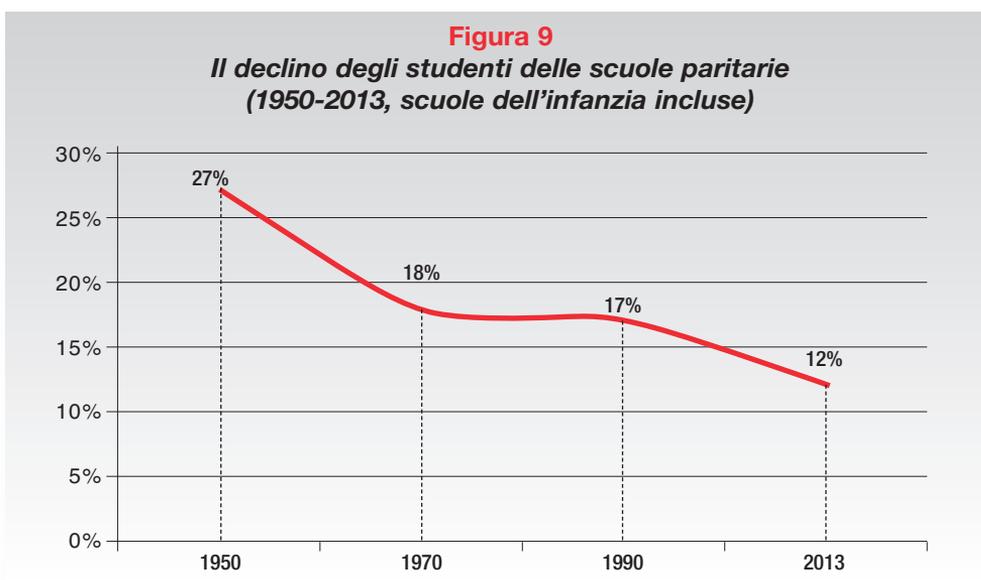
Riprendiamo qui dati ed argomenti ampiamente trattati nel nostro Quaderno numero 10 (2014) che, oltre al caso Italia, trattava approfonditamente il regime delle scuole “riconosciute”, ma non statali in Francia, Olanda, Inghilterra, USA.

In Italia determinante è stata la legge sulla parità (n. 62/2000) che, a fronte degli obblighi connessi al riconoscimento della parità, stabiliva che queste scuole diventassero a tutti gli effetti parte di un servizio pubblico di istruzione pluralistico.

Qualche dato: la popolazione studentesca delle scuole paritarie è di poco superiore al 10% (se si includono anche gli studenti della scuola dell'infanzia paritaria, che sono circa il 40% della stessa, mentre gli studenti delle scuole primarie e secondarie sono solo il 5% circa del totale nazionale.

Le Scuole paritarie sono per circa due terzi di “ispirazione cristiana”.

Il numero degli studenti che frequentano scuole private o paritarie è in continuo declino:



FONTE: Quaderno TreeLLLe n°10, 2014

La spesa dello Stato per le paritarie (che, come abbiamo detto, gestiscono circa il 10% della popolazione scolastica) è solo l'1% circa del totale della spesa nazionale per l'istruzione. Solo laddove è integrata da altri contributi di regioni ed enti locali, soprattutto nel Nord del paese, può al massimo raddoppiare.

Una veloce carrellata della situazione dei più importanti paesi avanzati per quanto riguarda le scuole primarie e secondarie non statali, ma "riconosciute" e finanziate (totalmente o quasi) con risorse pubbliche, è offerta dalla tabella qui di seguito.

Tabella 21
Popolazione scolastica nelle scuole non statali "riconosciute" e finanziate con risorse pubbliche

Paese	Totale alunni (primarie e secondarie)	% sul totale nazionale	Tendenza iscrizioni
USA	~ 6.200.000	13%	In crescita
INGHILTERRA	~ 1.865.000	26%	In crescita
PAESI BASSI	1.834.000	71%	Stabile
FRANCIA	1.741.000	17%	Stabile
ITALIA	413.000	5%	In diminuzione

FONTE: Quaderno TreeLLLe n°10, 2014

Nel confronto internazionale, l'Italia si caratterizza per una posizione anomala: le famiglie, per scegliere una scuola paritaria, devono farsi carico quasi in toto delle relative rette (da 3.000/4.000 a 7.000 /10.000 € annui) ed è per questo che le iscrizioni continuano a declinare. In un paese civile, la possibilità di scegliere, quando si tratta di beni essenziali come l'istruzione, non dovrebbe essere riservata solo agli abbienti (vedi art. 30 e 34 Costituzione).

Con un finanziamento pubblico alle scuole paritarie ci sarebbe forse un rischio concreto di privatizzazione del sistema scolastico? Al momento il vero rischio che si corre è quello esattamente opposto: che quel poco di offerta paritaria che sopravvive venga meno, determinando una statalizzazione totale del nostro sistema.

E sono ben noti i difetti tipici dei modelli di gestione statale centralizzati: con-

tinua crescita dei costi, scarsa attenzione alla qualità dei servizi resi agli utenti, mancato riconoscimento dei meriti fra gli operatori e conseguente frustrazione dei più impegnati. Per di più, in un monopolio di Stato, gli interessi degli operatori tendono a prevalere rispetto a quelle degli utenti. In proposito Luigi Einaudi sapientemente affermava: *“il pericolo dei monopoli pubblici è divenuto oggi, per la tendenza fatale degli stati moderni ad ampliare i propri compiti, forse il problema dominante del nostro momento storico... Senza concorrenza o possibilità di concorrenza tra istituti statali e privati non vi è sicurezza che l'insegnamento sia l'ottimo. Importa che esista rivalità, emulazione, concorrenza... il Monopolio dello Stato è sinonimo di stasi, pigrizia mentale, di prepotenza.”*

Per tutte queste ragioni il rischio di un monopolio educativo va evitato. In molti paesi avanzati il finanziamento pubblico totale, o comunque elevato, è assicurato anche a scuole non statali (paritarie, convenzionate, a contratto) affidate a soggetti indipendenti: famiglie, insegnanti, presidi, fondazioni, imprese, enti *no profit* eccetera. Queste scuole dispongono di un elevato grado di autonomia riguardo sia a modelli organizzativi che a quelli pedagogici ed anche per le ispirazioni valoriali esplicitamente dichiarate, purché non in contrasto con i principi costituzionali. Non a caso il diritto ad una offerta educativa pluralistica è garantito anche dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2007).

Va evidenziato altresì che “non statale” non è necessariamente sinonimo di “religioso” o di “*profit oriented*”: le charter School in USA, le Academies in Inghilterra, le scuole private a contratto in Olanda (vedi Quaderno Treille n. 10/2014) dimostrano che vi è spazio per altre formule, in cui la gestione viene assunta da *stakeholder* indipendenti. Condizione essenziale per la sostenibilità di qualsiasi scenario di questo genere è comunque quella di poter disporre di un Sistema nazionale di valutazione esterna credibile, che permetta ai decisori pubblici e ai cittadini di comprendere dove stanno qualità e criticità: quel che conta infatti non è chi gestisce la scuola, ma se l'insegnamento che vi si impartisce è di buona qualità ed è questo che va sistematicamente monitorato.

Perché allora avere paura della sussidiarietà educativa? Meglio metterla in condizioni di pari opportunità di sviluppo (non solo normativa, che oggi c'è già, ma anche economica, che invece manca del tutto) per vagliarne poi oggettivamente le potenzialità.

APPENDICE 2

A PROPOSITO DI MULTIMEDIALITÀ E TECNOLOGIE DIGITALI

I sussidi all'apprendimento nel tempo

Per secoli, l'unico strumento al servizio dell'apprendimento è stato il *maestro*: la sua voce, la sua capacità di persuasione, il suo carisma, il potere di seduzione intellettuale nel migliore dei casi. Tutto passava attraverso la parola, parlata o scritta, e qualche elementare segno tracciato sulla lavagna.

La lavagna è stata a sua volta il primo sussidio materiale alla didattica, insieme a pochi altri: le carte geografiche appese alle pareti; qualche *carta storica*, con i confini dei grandi stati del passato nelle varie fasi della loro espansione; la *tavola degli elementi*, e quasi nient'altro.

A partire dagli anni Sessanta, inizialmente per imitazione delle suggestioni nord-americane, si cominciò a parlare di *sussidi audiovisivi*: filmmini, registratori vocali, lavagne luminose e trasparenti per proiezione, laboratori linguistici. Negli anni Ottanta, le scuole furono invase da un'offerta sovrabbondante di questi ausili e spesso si dotarono di mediateche ricche di centinaia di pezzi e delle dotazioni necessarie per usufruirne.

Come molte altre mode, anche questa passò in fretta: molti degli audiovisivi acquistati a lotti interi in quella stagione sono andati al macero senza essere mai stati usati a fini didattici. Eppure il presupposto era in sé corretto: *se ascolto, dimentico; se vedo, ricordo; se faccio, imparo*. Ma gli insegnanti si erano formati in un'altra stagione, assai più povera: e molti di loro erano convinti che solo la *rap-presentazione mentale delle idee e dei fenomeni*, mediata attraverso la lettura e lo studio, potesse nutrire l'apprendimento.

In aggiunta, quasi sempre gli audiovisivi richiedevano di essere fruiti in *aule speciali*, attrezzate con gli strumenti necessari: ed anche quando gli strumenti erano trasportabili, c'erano sempre difficoltà con le prese di corrente, con l'oscuramento dei locali, con i tempi per allestire e disallestire le aule ordinarie. E poi la durata delle unità didattiche disponibili in forma audiovisiva quasi mai si adattava alla durata delle ore di lezione, al netto del tempo di allestimento / disallestimento o spostamento degli alunni.

Insomma, resistenze umane e difficoltà materiali – unite alla tradizionale rigidità organizzativa delle scuole – fecero rapidamente tramontare anche la stagione degli audiovisivi. Anche perché si affacciava già all'orizzonte un concorrente ben più temibile: il *personal computer* e, più in generale, tutta la famiglia delle tecno-

logie dell'informazione e della comunicazione, che sembrava – ed era – la rivoluzione più grande nel modo e nei tempi della comunicazione dagli anni di Gutenberg.

Fu l'inizio di un'altra stagione di grandi acquisti di materiale e di programmi informatici, tuttora in parte in corso. Ma, parallelamente, fu anche l'inizio di una riflessione sul *sensu e sul valore* dei nuovi strumenti ai fini della didattica.

Una questione aperta

Nel controverso rapporto fra la scuola ed il mondo digitale, vi sono già state diverse fasi: quella iniziale, della corsa all'*hardware*, cioè ai PC, alle stampanti, alle varie periferiche; quella della rapida espansione nell'offerta di *software generale* (trattamento testi, fogli di calcolo, presentazioni, database); quella della "messa in rete" delle singole postazioni di lavoro (che ha richiesto importanti lavori di infrastruttura); quella, molto più lenta, dei *software didattici*, pensati cioè specificamente per l'uso scolastico; e, ultima in ordine di tempo, quella delle LIM (Lavagne Interattive Multimediali), che integrano un PC, uno schermo ed un videoproiettore, spesso in rete.

Queste tendenze successive riflettono anche aspettative di segno diverso: in un primo tempo, si pensava che la rivoluzione digitale consistesse nell'insegnare a tutti gli studenti come programmare i PC, per metterli in grado di padroneggiare i nuovi strumenti; subito dopo, si prese atto che le macchine si sviluppavano ad un ritmo tale che i linguaggi di programmazione erano ormai riservati a specialisti; infine, la produzione di *software didattici* riprodusse la reazione di diffidenza e rigetto che a suo tempo era stata generata dall'offerta sovrabbondante di *audiovisivi*. Le LIM rappresentano oggi un tentativo di integrare multimedialità e tecnologie informatiche, con il vantaggio di poter accedere da ogni aula alle risorse disponibili sia in rete locale (scuola) che remota (Internet). Ma neppure esse sembrano aver vinto la battaglia principale: spingere i docenti ad usarle come parte ordinaria della propria attività didattica e come strumenti di apprendimento.

Gli insegnanti, in molti casi, si sentono *usati* per fini commerciali, non riescono a vedere un utilizzo significativo di quel che viene loro offerto, sempre più si pongono il problema *dei fini* e sempre meno quello *dei mezzi*. In sostanza: *va bene tutto, ma per fare che?*

La pubblicistica e la ricerca accademica non sono state finora di grande aiuto: si è andati da un estremo all'altro, dalla celebrazione delle *magnifiche sorti* che il pensiero digitale avrebbe aperto all'umanità alla diffidenza per lo stravolgimento delle metodologie tradizionali di analisi ed elaborazione. Per dirla in un modo forse antiquato, ma tuttora persuasivo, manca ancora una *epistemologia del digitale*, cioè il fondamento scientifico di un modo di pensare e di conoscere realmente diverso ed intimamente connesso con le nuove tecnologie.

Non che manchino, o siano mancate, prese di posizione anche molto assertive in un senso o nell'altro: ma si è sempre trattato di dichiarazioni di principio o di enunciazioni semi-profetiche, senza indicazioni spendibili in concreto e soprattutto traducibili in piani di studio ed obiettivi di apprendimento.

In un tale contesto, TreeLLLe non ha ritenuto opportuno aggiungere alle molte voci di un coro già troppo dissonante e confuso anche un proprio punto di vista. E quindi, da una parte, non ha dedicato alla questione del digitale un capitolo a sè nel Quaderno; dall'altra, in questa Appendice, ha scelto di dar conto di alcune posizioni espresse al riguardo da studiosi illustri, senza sposarne alcuna.

Alcuni giudizi di studiosi di problemi educazionali

Nel quaderno 11 di TreeLLLe ⁹¹, compare una riflessione su didattica e multimedialità, che per certi versi è applicabile anche alla questione digitale.

C'è chi sostiene che siamo alle soglie di una rivoluzione epocale assimilabile al passaggio dalla cultura verbale a quella scritta. Telematica (eliminazione a basso costo della tirannia del tempo e dello spazio) e multimedialità (suono, immagine, testo) non possono essere considerate puri strumenti innovativi ma neutri, bensì tecnologie che forniscono uno specifico "valore aggiunto" ai processi cognitivi e di apprendimento. Gli insegnanti, attraverso questi strumenti, possono migliorare enormemente la qualità dell'attenzione, l'interesse e le capacità di memorizzazione dei loro studenti. Ma anche ravvivarne la motivazione, troppo spesso addormentata dalla didattica tradizionale. Così come le nuove tecnologie hanno profondamente modificato nelle imprese l'organizzazione del lavoro e i rapporti tra le persone, anche l'uso della telematica e della multimedialità trasformerà l'atteggiamento dei protagonisti e l'organizzazione della scuola (ad esempio, rottura dello spazio-classe a favore di aule di grandi dimensioni in cui proiettare materiali per 100/200 ragazzi e aule più piccole per discussioni guidate tra tutor e gruppi ridotti di studenti; lezioni o conferenze su CD-Rom predisposti dai migliori studiosi di ogni singola materia, etc.).

Vanno ribaditi il valore e l'imprescindibilità della cultura scritta, che va difesa a oltranza: la lettura e la scrittura richiedono momenti di solitudine, concentrazione, capacità di apprezzare la chiarezza e le distinzioni. L'uomo è un animale simbolico e guai se riduce o perde le sue capacità di astrazione, di razionalità.

"Peraltro, come rileva Roberto Maragliano⁹², oggi impera un rigido monoteismo testuale, la scuola è il regno della mono-medialità, dove l'istruzione è contro il consumo, la pagina contro lo schermo, il libro contro la televisione e il computer, l'astrazione contro l'immersione ... l'uomo è invece per natura un soggetto multimediale ed è logico che la multimedialità lo seduca, lo faccia giocare, ma lo metta anche in gioco (stare in contatto con, stare dentro a, muoversi, scegliere, agire, etc.)".

⁹¹ *Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo – cosa può fare la scuola.* Quaderno 11 di TreeLLLe (2016), pag. 93-94

⁹² Docente di Tecnologie per la Formazione degli Adulti e Comunicazione di Rete per l'Apprendimento presso l'Università Roma Tre.

Non è ragionevole sottolineare più del necessario il contrasto e la inconciliabilità della cultura scritta con quella audiovisiva: piuttosto, consapevoli dei limiti di ognuna, vanno ricercate le giuste integrazioni e sinergie. Con la telematica e la multimedialità, gli studenti sono incoraggiati ad autoapprendere e a diventare ricercatori, sia a scuola che a casa: più spazio alla curiosità e alla creatività.

Sussiste peraltro il rischio di un colossale zapping senza senso. Va demitizzata la filosofia dell'auto-organizzazione dell'istruzione. L'insegnante manterrà sempre un ruolo decisivo, semplicemente non sarà più solo un dispensatore di conoscenze, ma anche una guida – un "tutor" – in grado di selezionare, programmare, commentare i materiali, insegnare ad apprendere. In conclusione telematica e multimedialità offrono nuove straordinarie possibilità per interessare e coinvolgere gli studenti.

A sua volta, un altro dei più noti studiosi in materia di *Education* a livello mondiale, **Schleicher**, scrive:

"Le persone che non possono navigare nei territori digitali non potranno partecipare pienamente alla vita economica, sociale e culturale la tecnologia dovrebbe giocare un ruolo importante se doteremo gli insegnanti di ambienti di apprendimento che favoriscano metodi di insegnamento per il XXI secolo e ancora più importante se doteremo gli studenti delle abilità e skills di cui hanno bisogno per per avere successo. {...}

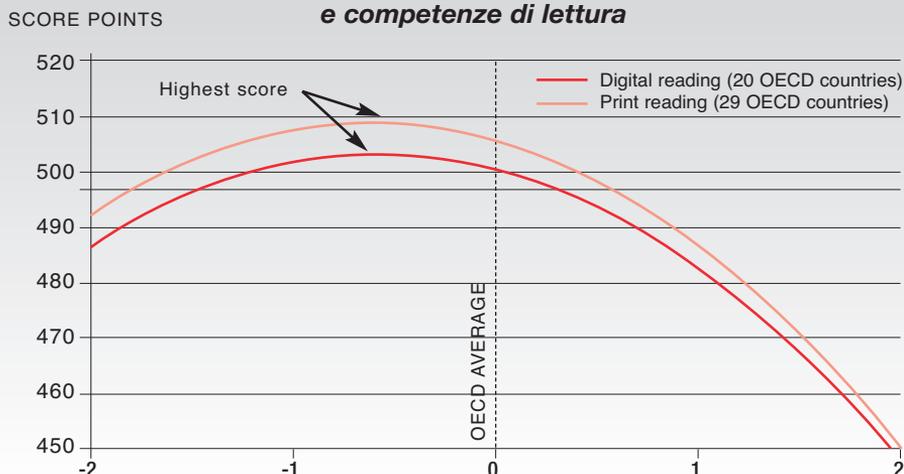
La tecnologia può consentire all'insegnante e allo studente di avere accesso a materiali specializzati, che vanno bene aldilà dei libri di testo e che sono disponibili in formati molteplici e in grado di bypassare i limiti del tempo e dello spazio {}: basti pensare che un insegnante può oggi educare e ispirare milioni di giovani che apprendono e che anch'essi possono comunicare le loro idee al mondo intero (vedi le notissime conferenze Ted).

Si può immaginare persino una piattaforma gigantesca di "crowdsourcing" dove insegnanti, ricercatori del settore e esperti di politiche educative collaborino per individuare i contenuti più rilevanti e le pratiche pedagogiche più funzionali a raggiungere obiettivi educativi e dove gli studenti, ovunque nel mondo, possano avere accesso alle esperienze educative più innovative ed efficaci.

Ma la realtà che si manifesta nelle nostre aule è abbastanza diversa da queste promesse. Ancora più importante è il fatto che, anche quando queste tecnologie sono utilizzate in aula, il loro impatto sulla performance degli studenti è quanto meno controverso. PISA ha misurato la literacy digitale degli studenti e la frequenza e l'intensità con cui usavano i computer in classe. Ebbene, gli studenti che ne fanno un uso moderato sembrerebbero avere risultati di apprendimento leggermente superiori a quelli degli studenti che li usano di rado. Ma gli studenti che usano i computer molto intensamente a scuola fanno molto peggio in molti dei campi di apprendimento, anche al netto del loro contesto socio-economico e demografico. Queste risultanze rimangono valide anche per quanto riguarda le competenze in numeracy e nelle scienze (vedi figura).

Figura 10

Rapporto tra uso scolastico intensivo delle tecnologie e competenze di lettura



FONTE: World-class. How to build a 21st century school system – OECD (2018) – pag. 259 sgg.

PISA dimostra anche che non ci sono apprezzabili miglioramenti negli apprendimenti degli studenti nei paesi che hanno investito pesantemente nelle tecnologie digitali per l'educazione.

Forse la scoperta più preoccupante è stata che le tecnologie sono state di poco aiuto nel ridurre il divario in conoscenze e competenze tra gli studenti avvantaggiati e quelli svantaggiati.

Per dirla in modo semplice, far sì che ogni studente raggiunga un livello base di profitto nella lettura e nella matematica sembra ancora oggi più efficace, ai fini della creazione di pari opportunità sociali, ed anche in un mondo digitale, che non spendere molto ed offrire sussidi per attrezzare le scuole con tecnologie di alto livello.

Una possibile interpretazione di questo fenomeno {...} è che non siamo ancora abbastanza bravi nel genere di pedagogia che sarebbe necessaria per trarre profitto dalle tecnologie: e che mettere insieme le tecnologie del XXI secolo con le pratiche pedagogiche del XX secolo e con l'organizzazione scolastica del XIX secolo ha piuttosto il risultato di diluire l'efficacia dell'insegnamento che di svilupparlo.”⁹³

Qui di seguito, un *decalogo delle tecnologie a scuola*, suggerito da **Francesco Profumo**⁹⁴:

1. il tema non è il digitale, ma la scuola e il suo rinnovamento di sistema;
2. il cambiamento è prima di tutto culturale, non strumentale;
3. la tecnologia non è un'aggiunta al sistema esistente, ma implica un'evoluzione vera del sistema;

⁹³ World-class. How to build a 21st century school system – OECD (2018) – pag. 259 sgg.

⁹⁴ Già Ministro dell'Istruzione, Presidente della Compagnia di San Paolo e della Fondazione Bruno Kessler. Citazione tratta da: *Leadership per l'innovazione nella scuola*, a cura di – Il Mulino 2018

4. innovazione pedagogica e innovazione tecnologica devono co-evolvere: se introduco la tecnologia, devo cambiare le strategie didattiche, le attività e gli spazi;
5. il digitale è per tutti e ordinario (non per pochi e straordinario);
6. la tecnologia per tutti è trasparente e abilitante;
7. equità ed uguaglianza nell'accesso alla rete, agli strumenti e alle sue risorse;
8. le competenze digitali devono essere intese come abilità non solo tecniche, ma anche concettuali e sociali;
9. il senso critico digitale è la stella polare;
10. le persone sono al centro: il digitale è un potenziamento delle capacità e delle possibilità di tutti noi.

Secondo *Francesco Pedrò*, Direttore UNESCO, il denaro speso meglio sarà proprio quello impiegato per formare insegnanti competenti per il miglior uso didattico delle nuove tecnologie e motivati, non solo a istruire, ma anche ad “educare a vivere con gli altri”. Di conseguenza, l'UNESCO suggerisce che gli investimenti nella formazione degli insegnanti dovrebbero essere altrettanto significativi di quelli utilizzati per la strumentazione tecnologica.

In ogni caso, e preso atto che sulla questione vi sono tuttora pareri divergenti, non possono essere sottaciuti almeno i principali ostacoli che si frappongono:

a) le resistenze culturali e/o psicologiche di molti insegnanti, che devono rimettere in discussione il proprio ruolo e le metodologie didattiche: c'è assoluta necessità di trovare incentivi affinché gli insegnanti più motivati si impegnino in progetti di formazione e aggiornamento continuo. Per usare con cognizione di causa lo strumento, occorre padroneggiarlo e qui molto spesso gli alunni sono più esperti dei loro docenti. Investimenti in tecnologie non combinati con investimenti per l'aggiornamento degli insegnanti sono insensati. L'obiettivo è rendere gli insegnanti capaci di progettare e gestire la propria didattica in presenza di tecnologie, non di subire software preconfezionati;

b) la rigidità del sistema scolastico (programmi, orari, distinzione netta tra discipline, spazio-aula, etc.): la scuola dell'autonomia potrà offrire quella flessibilità del contesto indispensabile all'adozione delle nuove tecnologie didattiche.

Elenco delle tabelle e delle figure

Table

Tabella 1	26
Il capitale umano in base ai titoli di studio (2010) Popolazione 25-64 anni in alcuni dei paesi OCSE	
Tabella 2	28
Livelli di competenze funzionali degli adulti (16-65 anni)	
Tabella 3	33
Percentuale di popolazione 20-24 anni senza titolo di scuola secondaria superiore (per macro-regioni)	
Tabella 4	33
Popolazione sedicenne non presente a scuola per macro-regioni (abbandoni precoci)	
Tabella 5	35
Indagine Treellle/Makno su giovani diplomati 19 - 23 anni	
Tabella 6	36
Indagine Treellle/Makno su giovani diplomati 19 - 23 anni	
Tabella 7	37
Punteggio medio in Literacy dal 2003 al 2015	
Tabella 8	37
Punteggio medio In Numeracy dal 2003 al 2015	
Tabella 9	37
Punteggio medio in Scienze dal 2003 al 2015	
Tabella 10	58
Spesa in istruzione primaria e secondaria percentuale sul PIL- pubblica e privata	
Tabella 11	59
Spesa annuale per studente in dollari USA (convertiti in PPP) scuola primaria (pubbliche e private)	
Tabella 12	59
Spesa annuale per studente in dollari USA (convertiti in PPP) scuola secondaria (pubbliche e private)	
Tabella 13	60
Punteggi medi nelle indagini PISA-OCSE studenti quindicenni Punteggi medio in Lettura dal 2003 al 2015	
Tabella 14	60
Punteggio medio in Matematica dal 2003 al 2015	
Tabella 15	63
Numero di alunni per insegnante - scuola primaria Scuole pubbliche e private (esclusi gli insegnanti di sostegno)	

Tabella 16	63
Numero di alunni per insegnante - scuola secondaria inf. e sup. Scuole pubbliche e private (esclusi gli insegnanti di sostegno)	
Tabella 17	64
Orario contrattuale: numero annuo di ore di insegnamento (2017)	
Tabella 18	64
Personale ATA (amministrativo, tecnico e ausiliario) (tempo determinato e indeterminato)	
Tabella 19	65
Percentuale degli insegnanti di sostegno per tipi di scuola e per macro-regioni	
Tabella 20	68
Indicatori di funzionamento dei sistemi scolastici (2017)	
Tabella 21	178
Popolazione scolastica nelle scuole non statali “riconosciute” e finanziate con risorse pubbliche	

Figure

Figura 1	27
Competenze medie di literacy degli adulti (16-65 anni)	
Figura 2	27
Competenze medie di numeracy degli adulti (16-65 anni)	
Figura 3	28
Distribuzione territoriale della popolazione adulta italiana nei vari livelli di literacy	
Figura 4	28
Distribuzione territoriale della popolazione adulta italiana nei vari livelli di numeracy	
Figura 5	29
Indice finale della dotazione di capitale sociale per Provincia	
Figura 6	61
Rapporto tra spesa globale per alunno e risultati dell'apprendimento	
Figura 7	69
Relazione tra durata del tempo complessivo di studio settimanale e i risultati dell'apprendimento in scienze	
Figura 8	121
Le sei aree di attività	
Figura 9	177
Il declino degli studenti delle scuole paritarie (1950-2013, scuole dell'infanzia incluse)	
Figura 10	185
Rapporto tra uso scolastico intensivo delle tecnologie e competenze di lettura	

Pubblicazioni di TreeLLLe

Quaderni

- Quaderno n. 1 Scuola italiana, scuola europea?
Dati, confronti e questioni aperte
Maggio 2002; dicembre 2002; marzo 2003
- Quaderno n. 2 L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?
Un sistema nazionale di valutazione per una scuola
autonoma e responsabile
Novembre 2002; settembre 2003; ottobre 2005
- Quaderno n. 3 Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Settembre 2003; dicembre 2003
- Sintesi Q. n. 3 Università italiana, università europea?
Dati, proposte e questioni aperte
Settembre 2003
- Quaderno n. 4 Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Maggio 2004
- Sintesi Q. n. 4 Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Giugno 2004
- Quaderno n. 5 Per una scuola autonoma e responsabile
Giugno 2006
- Fascicolo di sintesi: **Per una scuola più europea.**
2006
- Fascicolo di sintesi: **Per una università più europea.**
2006
- Quaderno n. 6 Oltre il precariato
Valorizzare la professione degli insegnanti per una
scuola di qualità
Dicembre 2006
- Quaderno n. 6/2 Oltre il precariato/Interventi
Interventi sulle proposte di TreeLLLe
Marzo 2007
- Quaderno n. 7 Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia?
Proposte per una professione "nuova"
Dicembre 2007

- Quaderno n. 8** Istruzione tecnica
Un'opportunità per i giovani, una necessità per il paese
Dicembre 2008
- Quaderno n. 8/2** Istruzione tecnica/Interventi
Sintesi delle proposte di TreeLLLe e interventi
Gennaio 2009
- Quaderno n. 9** Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa
Dati, confronti e proposte
Dicembre 2010
- Quaderno n. 9/2** Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa
Sintesi delle proposte di TreeLLLe e interventi
Aprile 2011
- Quaderno n. 10** Scuole pubbliche o solo statali?
Per il pluralismo dell'offerta Francia, Olanda, Inghilterra,
USA e il caso Italia
Giugno 2014
- Quaderno n. 11** Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola?
I casi di Francia Germania Italia Polonia e la Global Citizenship
(allegato: ricerca TreeLLLe-Makno) Marzo 2016
- Quaderno n. 12** Accendere i fari sull'Istruzione e Formazione professionale (IFP/VET)
Giugno 2016
- Quaderno n. 13** Dopo la riforma: università italiana, università europea?
Proposte per il miglioramento del sistema
Marzo 2017
- Quaderno n. 14** Un nuovo Ispettorato per assicurare la qualità di tutte le scuole
Dicembre 2017
- Quaderno n. 15** "Il coraggio di ripensare la scuola"
Aprile 2019

Seminari

- Seminario n. 1** Moratti-Morris
Due Ministri commentano la presentazione dell'indagine
P.I.S.A.
Gennaio 2003
- Seminario n. 2** La scuola in Finlandia
Un'esperienza di successo formativo
Gennaio 2005
- Seminario n. 3** Il futuro della scuola in Francia
Rapporto della Commissione Thélot
Atti del seminario internazionale di TreeLLLe
Maggio 2005
- Seminario n. 4** L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della Compagnia
di San Paolo
Luglio 2005

- Seminario n. 5** Il governo della scuola autonoma: responsabilità e accountability
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della
Compagnia di San Paolo
Novembre 2005
- Seminario n. 6** Stato, Regioni, Enti Locali e scuola: chi deve fare cosa?
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della
Compagnia di San Paolo
Maggio 2006
- Seminario n. 7** La scuola dell'infanzia
Presentazione del Rapporto OCSE 2006 - Il caso italiano
Seminario TreeLLLe - Reggio Children, in collaborazione con
l'OCSE
Settembre 2006
- Seminario n. 8** La dirigenza della scuola in Europa
n. 9 Finlandia, Francia, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della
Compagnia di San Paolo
Aprile 2007 / giugno 2007
- Seminario n. 10** Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto
Novembre 2008
- Seminario n. 11** Politiche di innovazione per la scuola
In collaborazione con MIUR e OCSE
Novembre 2009
- Seminario n. 12** La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della
Compagnia di San Paolo
Luglio 2010
- Seminario n. 13** I dirigenti scolastici: funzioni, reclutamento, valutazione
in Italia e in Europa
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della
Compagnia di San Paolo
Aprile 2013
- Seminario n. 14** Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici
Seminario TreeLLLe - Fondazione per la Scuola della
Compagnia di San Paolo
Aprile 2014
- Seminario n. 15** Pratiche di contrasto alla povertà educativa minorile.
Casi di Francia, Inghilterra, Paesi Bassi.
in collaborazione: Con i Bambini Impresa Sociale
Giugno 2017

Seminario n. 16 Quali skills per i giovani del XXI secolo?
Cosa può fare la scuola italiana?
Seminario TreeLLe con Fondazione per la Scuola
Settembre 2017

Ricerche

Ricerca n. 1 La scuola vista dai cittadini
Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti
del sistema scolastico
In collaborazione con Istituto Cattaneo
Maggio 2004; ottobre 2005

Ricerca n. 2 La scuola vista dai giovani adulti
Indagine sulle opinioni dei 19-25enni nei confronti
del sistema scolastico
Aprile 2009

Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte
In collaborazione con Caritas e Fondazione Agnelli
Edizioni Erickson, 2011

"VALORIZZA" Un approccio reputazionale per la valutazione degli insegnanti
In collaborazione con la Fondazione per la Scuola della Compagnia
di San Paolo
Marzo 2013

Una scuola più europea per la competitività e la cittadinanza attiva
Convegno Nazionale dei Cavalieri del Lavoro
In collaborazione con l'Associazione TreeLLe
Maggio 2013

Questioni aperte

Questioni aperte/1 Latino perché? Latino per chi?
Confronti internazionali per un dibattito
Maggio 2008

Collana "I numeri da cambiare" TreeLLe/Fondazione Rocca

1 Scuola, università e ricerca.

L'Italia nel confronto internazionale
Settembre 2012

2. Educare alla cittadinanza, al lavoro ed all'innovazione.

Il modello tedesco e proposte per l'Italia
Gennaio 2015

3. Innovare l'Istruzione tecnica secondaria e terziaria.

Per un sistema che connetta scuole, università e imprese
Novembre 2015

Questa pubblicazione è stata supportata da



fondazione
c a r i p l o



Fondazione
Cassa di Risparmio
di Lucca

dalla sua costituzione a oggi, ricerche specifiche di TreeLLLe
sono state realizzate con il contributo delle Fondazioni
Compagnia di San Paolo (Torino),
Fondazione Cassa di Risparmio di Roma,
Fondazione Pietro Manodori di Reggio Emilia,
Fondazione Cassa di Risparmio in Bologna,
Fondazione Monte dei Paschi di Siena,
Fondazione Carige Cassa di Risparmio di Genova e Imperia,
Fondazione Rocca (Milano),
Fondazione Bracco (Milano)
Unicredit