

1. Ddl/1. Arriva al Senato una legge senza baricentro

Se si cercasse nel Disegno di legge approvato dalla Camera un 'centro di gravità', per dirla con la celebre canzone di Franco Battiato, non lo si troverebbe.

Già nella sua versione iniziale, uscita dal Consiglio dei ministri, il Disegno di legge aveva fatto qualche passo indietro rispetto alle novità del progetto 'La Buona Scuola' lanciato nel settembre 2014 (niente svuotamento completo delle GAE, eliminate le figure intermedie e i 'mentor'). Qualche altra rinuncia alle novità è stata fatta in Commissione e in Aula alla Camera (come nel caso del 5 per mille a favore delle scuole, ritirato per non far entrare le scuole in concorrenza con il volontariato).

Anche il ridimensionamento dei poteri (e delle responsabilità) del dirigente scolastico, per quanto apparso a molti opportuno, ha comunque costituito la rinuncia a un elemento di novità, di discontinuità, e bisognerà vedere se il non facile passaggio al Senato comporterà qualche ulteriore ripiegamento, magari su una delle poche vere innovazioni, quella degli albi territoriali - che peraltro già nel testo finale sono stati sostituiti da impalpabili 'ambiti' territoriali - e del connesso meccanismo di mobilità da e verso le scuole.

Insomma, se il baricentro della Buona Scuola voleva essere l'innovazione, intesa come rottura complessiva rispetto al passato (a prescindere dal giudizio sulle singole misure), non si può dire che lo scopo sia stato raggiunto, forse nemmeno per quanto riguarda la stabilizzazione del personale, fortemente ridimensionata.

2. Ddl/2. Manca un'idea guida

E allora forse non ha torto la deputata di 'Per l'Italia' Milena Santerini che, pur votando a favore del Disegno di legge, ne ha parlato nell'[intervista](#) rilasciata a Tuttoscuola come di una legge con più centri (l'autonomia, il precariato, i superpresidi, la sicurezza delle scuole...) ma forse proprio per questo priva di un asse portante, di un'idea guida, a differenza di quanto fatto da altri Paesi.

Avrebbe potuto essere una (vera) meritocrazia, declinata nei diversi ambiti, oppure una (vera) lotta alla dispersione con l'eliminazione delle bocciature, oppure una (vera) riforma degli ordinamenti come la riduzione della durata della scuola a 12 anni e l'ultimo anno delle superiori legato alle scelte successive.

Invece, in assenza di un unico baricentro innovativo, il testo del Ddl si è andato man mano caricando di ulteriori impegni che graveranno sull'attuale assetto, sui suoi tanti centri, a partire dall'appesantimento dei piani di studio, e rischia, nell'ulteriore passaggio al Senato, di subire ulteriori mediazioni conservatrici.

Staremo a vedere. Quel che ci sembra di poter dire è che rispetto alle attese e soprattutto rispetto alla prospettiva di un serio rilancio della qualità e dell'equità della nostra scuola le misure contemplate nel Ddl all'esame del Senato non appaiono incoraggianti. Anche l'aspra polemica in corso tra il presidente Renzi e i sindacati della scuola, che hanno dimostrato di poter contare su un largo seguito, crea un clima sfavorevole all'innovazione. E se non si troverà il modo di coinvolgere e (ri)motivare gli insegnanti non basterà certo mettere le scuole nelle mani dei presidi, neanche nominandoli sul campo sceriffi o sindaci.

3. Ddl/3. Il testo iniziale aumentato per oltre due terzi

Nel corso di varie interviste, all'indomani dell'approvazione del Ddl di riforma, vi sono stati diversi rappresentanti dell'opposizione che hanno minimizzato le integrazioni apportate dalla Camera al testo nell'approvazione definitiva, lasciando intendere che si sarebbe trattato, per la maggior parte, di semplici e minimi ritocchi formali, ininfluenti sulla portata complessiva della proposta di riforma.

Abbiamo messo a confronto il testo del DDL sulla Buona Scuola presentato il 27 marzo 2015 dal Consiglio dei Ministri alla Camera con quello approvato da quest'ultima il 20 maggio 2015. Prima di tutto va detto che di cambiamenti il testo originale ne ha ricevuti e non pochi, anche se, come si dice, non è stato 'rivoltato come un calzino'. Soprattutto in Commissione Cultura, anche in considerazione delle richieste venute dalla mobilitazione del mondo della scuola, sono state apportate numerose integrazioni.

Limitandosi in questa sede ad un confronto quantitativo, il testo iniziale era composto da 13.588 parole; quello finale è risultato di 22.476 parole.

Insomma tra cancellazioni, integrazioni e modifiche sono state aggiunte 8.888 parole in più, con un incremento quantitativo dell'iniziale testo pari al 65,4%.

Ovviamente il confronto si fa sul merito delle modifiche apportate e sulla loro qualità, ma una variazione quantitativa di questa dimensione non può essere considerata irrilevante e sorda alle richieste pervenute.

4. I dirigenti scolastici tra oneri e onori

I rapporti di lavoro anche nei contesti educativi danno luogo a forti manifestazioni conflittuali. Non deve sorprendere, perciò, la constatazione che una delle questioni più spinose del Ddl sulla buona scuola riguarda l'assegnazione di maggiori poteri e responsabilità ai dirigenti scolastici.

Il DPR 275/99, Regolamento dell'Autonomia scolastica, ha previsto che il dirigente assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio, organizza l'attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formativa ed è titolare delle relazioni sindacali. Forse sarebbe di per sé potuto bastare, se fosse stato possibile esercitarlo con pienezza... delle responsabilità. Il problema è stato che l'esercizio di tale responsabilità è stato diluito da un'amministrazione che si è "impegnata" a definirne i confini, le quote di autonomia, e a dettare regole minuziose e di dettaglio senza attivare (a quel punto... giustamente, a reciproco alibi!) una seria forma di valutazione (che invece era stata prevista, promossa e attivata sperimentalmente nell'anno scolastico 1999/2000 e bloccata nel 2001 con il forzoso ricambio dei vertici dirigenziali del Miur).

Se dunque sono stati ben pochi i margini per la piena assunzione delle responsabilità dirigenziali conseguenti quella 'autonomia', anche la relativa cultura che ne derivava si è poco sviluppata, con riflessi importanti proprio su ciò che oggi avrebbe favorito una ben più fiduciosa accoglienza delle nuove previsioni di legge.

Infatti per gestire le risorse umane, organizzare contesti innovativi che riguardano tanto l'area della professionalità quanto lo spazio per incontrare tante nuove e diversificate istanze ed esigenze, occorre che la dirigenza sia autorevole, riconosciuta e apprezzata perché ha dato prova di sé, sperimentandosi sul campo con successo. In tutte le situazioni in cui il successo si è verificato, al di là e oltre vincoli e paletti, i problemi non si pongono: il DS è riconosciuto e stimato e i docenti collaborano, con lui e tra loro, nella direzione di obiettivi e risultati condivisi e verso il miglioramento nell'innovazione.

Ma sono molte, forse troppe, le situazioni nelle quali il DS è a fatica 'sopportato' dai docenti che sono chiamati a supplire a competenze e funzioni assenti.

Questo contesto generato più da un non prevedere e non costruire che da precise volontà, non è esattamente un 'fare sistema', mentre ora sembrerebbe esserci questa volontà. Ma dando per scontate premesse che, purtroppo, mancano.

5. Cosa si intende quando si parla di dirigenza scolastica?

Se è facile argomentare contro un presente che esalta il diritto di chiunque di pontificare, rischia di apparire semplicistica anche la 'difesa' dell'art. 9 del DDL: "*Si oppongono solo per opporsi alla valutazione e al merito*" dice Rembado (ANP) al Corriere della Sera.

I risultati che stanno in capo all'istituzione scolastica non sono il frutto di macchine e meccanismi, non si tratta del frutto di processi produttivi fondati su economie di spazi, tempi e mezzi, regolabili con l'applicazione di norme stringenti, attraverso forme di amministrazione. Per raggiungere il risultato del successo educativo e formativo di ogni singolo allievo, delle persone a cui la scuola si rivolge, è necessario un clima di reciproca accoglienza, favorevole al confronto e al dialogo, ciò che realizza la comunità educante e... auto-educante.

Il clima si determina con una cultura che permette buone relazioni e buone soluzioni organizzative: il dirigente deve riuscire a favorire e far sviluppare questo clima, deve possederne la cultura. Lì dove c'è questa capacità e consapevolezza è favorita anche la crescita professionale e si possono osservare risultati nell'apprendimento e in tutti gli aspetti educativi. Lì si attua il circolo virtuoso fondato sul buon esempio e si dovrebbero poter condividere oneri e onori con buona valutazione e giusto riconoscimento del merito.

Paure, pregiudizi, privilegi, arbitrio, prevalere di interessi estranei e contrapposti ottengono soltanto di avvelenare l'aria che si respira, portano, inevitabilmente, sfiducia e sospetto, realizzano chiusure e conflittualità. E' questo ciò che serve alla scuola della nostra società in crisi? Così possiamo proiettarci verso il superamento della crisi?

No, l'obiettivo deve essere chiudere presto la vicenda, varare la riforma e promuovere un piano di formazione in servizio dei dirigenti scolastici, tenendo conto dell'esperienza di formazione dei capi d'istituto realizzata nell'anno scolastico 1998/99 in parallelo all'attribuzione della qualifica dirigenziale. La formazione, valutata in ingresso ed in uscita, è lo strumento per fare entrare a pieno titolo nel bagaglio delle competenze del dirigente la disponibilità mentale al cambiamento, la capacità di trasformare le "minacce" in opportunità, di integrare i diversi apporti, produrre visioni capaci di trascinare i docenti verso nuove mete.

Il Sole 24 ore – 8 giugno 2015

I quattro malanni della scuola

di Salvatore Modica e Daniele Terlizze *

Mai lasciare che una crisi vada sprecata. Forse Matteo Renzi aveva in mente l'antica arguzia di Winston Churchill quando ha deciso di sfidare tutti – insegnanti, studenti, sindacati – sulla «buona scuola». Eppure sembra proprio che la crisi andrà sprecata, perché non è riuscito a prospettare per la scuola un progetto culturale coerente e su quello costruire il consenso. A sua discolpa va rilevato che sono bastati timidi accenni a valutazione, scelta, premi per il merito, a scatenare la reazione difensiva del mondo della scuola, che ha trasformato in draghi dei topolini timorosi. Ma da parte del Governo è mancata la capacità di aggredire davvero i malanni della scuola italiana. Sono questi che vogliamo elencare, nella (tenue) speranza che ciò possa orientare in una direzione più costruttiva il dibattito.

1. Il 1° è la struttura della scuola dell'obbligo.

La successione delle riforme l'ha lasciata in mezzo al guado: dura dieci anni, ma non riflette un progetto formativo unitario. Dopo i cinque anni delle elementari ci sono tre anni di una scuola media deresponsabilizzata dall'idea che i suoi insegnamenti verranno comunque ripresi nella secondaria superiore, e i successivi due anni, incerti tra il compito di colmare le lacune della media e quello di preparare i ragazzi al triennio finale. La conclusione è che i 5 anni dopo le elementari sono in larga misura sprecati. Tant'è che nei test di confronto internazionale fatti al quarto anno di scolarità, l'Italia è sopra la media dei paesi considerati; in quelli fatti ai ragazzi di 15 anni, alla fine della scuola dell'obbligo, l'Italia precipita molto al di sotto della media. Abbiamo bisogno, dopo le elementari, di un secondo ciclo quinquennale, unitario nel disegno, che rifletta un'identità culturale condivisa, con un punto di arrivo preciso per tutti, che si concluda con esami nazionali, valutati in modo omogeneo.

2. Il 2° malanno riguarda la formazione tecnica e professionale.

La concorrenza dei paesi emergenti e l'evoluzione dei bisogni spingono le attività manuali verso una maggiore complessità intellettuale. Molti paesi avanzati, dove la formazione delle

professioni tecniche ha un rango accademico e sociale analogo a quello dell'università, sono attrezzati per rispondere a questa sfida: in Svizzera le scuole alberghiere attirano studenti da tutto il mondo, in Germania dalle Hochschule escono i migliori tecnici specializzati, la Spagna forma i grandi chef. In Italia la formazione tecnico-professionale a livello terziario è quasi inesistente: ce l'ha solo lo 0,3% dei giovani tra 30 e 35 anni, contro l'8,6% a livello europeo; i corsi attivati nel 2014 dai circa 70 Istituti Tecnici Superiori del Paese sono frequentati da appena 1300 studenti. Inoltre, gli istituti tecnici e professionali della secondaria sono relegati nella serie C dell'istruzione. Le proposte della "buona scuola" segnalano forse la consapevolezza del problema, ma certo non ne sono all'altezza. L'Europa è all'avanguardia nell'uniformare i contenuti dei crediti formativi e nel definire standard di qualità. Dovremmo ancorarci a queste valutazioni "competitive", per misurarci e migliorarci.

3. Il 3° malanno riguarda la selezione e l'incentivazione degli insegnanti.

Il collegamento stretto tra la qualità dell'insegnante e l'apprendimento dello studente è ormai assodato. Quindi, come un paese seleziona i propri insegnanti e come ne incentiva l'attività determina i risultati della scuola. C'è il rischio di innescare un circolo vizioso: studenti impreparati diventeranno insegnanti che producono studenti impreparati. Sembra proprio che questa sia la situazione dell'Italia: le competenze numeriche e letterarie degli insegnanti italiani sono le più basse fra i 23 paesi esaminati in un recente studio; ciò riflette sia le minori competenze dei laureati italiani, sia il fatto che l'Italia sceglie prevalentemente gli insegnanti tra i suoi laureati meno preparati. Per dare i giusti incentivi, bisogna prevedere passaggi di carriera che riflettano gradi diversi di maturità professionale ed efficacia educativa: passaggi non automatici, legati al merito, non all'anzianità. Molto più efficaci dei premi annuali previsti nel DDL. Inoltre, bisogna ripensare i meccanismi di selezione: sveltendo le procedure concorsuali ma prevedendo anche modalità di ingresso nella scuola più snelle (come il programma Teach for America, che utilizza per due anni nelle scuole più svantaggiate degli Stati Uniti i laureati delle sue università più prestigiose).

4. Il 4° malanno è l'ostilità profonda verso la misurazione e valutazione dei risultati.

Si sostiene che un fenomeno complesso come l'apprendimento non possa essere "ridotto a un numero", dimenticando che anche una misura imprecisa consente di fare confronti. Eppure, come ha scritto recentemente il Governatore Visco, «per indirizzare le risorse dove sono più necessarie non si può prescindere da una valutazione sistematica e approfondita dei servizi offerti e delle conoscenze acquisite». Magari per spostare le risorse proprio verso le scuole che hanno maggiori difficoltà. È vero che i test standardizzati hanno dei limiti, ma l'impegno deve essere a migliorarli e integrarli in un sistema informativo che consenta, per ciascun livello di insegnamento, la valutazione anche in base ai risultati che lo studente ottiene al livello successivo.

Per concludere, è probabilmente velleitario pensare di poter ridisegnare a tavolino il sistema scolastico italiano. Nella scuola, come in ogni settore con processi complessi, il progresso è fatto di sperimentazioni e miglioramenti al margine. Sarebbe quindi saggio dare maggior spazio alle sperimentazioni, prendendo spunto per esempio dalle Charter e Academy Schools americane e inglesi, per mettere a punto, su piccola scala, dei progetti concreti di cambiamento; da far crescere solo quando, e se, l'esperienza empirica abbia dimostrato che producono risultati migliori .