



Valutazione delle scuole e dei docenti, IN ATTESA DI GIORNI MIGLIORI

Sarà l'esempio di Maria Antonietta – *brioche* al popolo che non ha pane – o sarà che in tempi di crisi di governo bisogna fare in fretta se si vuol apporre uno storico *imprimatur*? Sta di fatto che, nel periodo di maggiori tagli a finanziamenti e posti di lavoro nel sistema scolastico dal dopoguerra, dopo aver bloccato la carriera del personale, la Gelmini, insieme ad un recupero di scatti di anzianità non privo di incertezze sugli anni successivi, ha partorito due ipotesi sperimentali per “premiare il merito” di scuole e docenti.

L'attenzione dei sindacati sulla bozza di decreto era rivolta soprattutto alla prima notizia, quella dei media alla seconda. La stampa ha annunciato la caduta dell'ultimo tabù, il superamento dell'egualitarismo retributivo ed il conferimento ai docenti meritevoli della quattordicesima mensilità, curiosa variante

di **Giovanni Bachelet***

di sapore bancario da approfondire nei suoi risvolti contrattuali. Ciò preluderebbe alla differenziazione della carriera, a risorse aggiuntive per le scuole virtuose, a graduatorie personali e istituzionali che finalmente provocheranno la mobilità dell'utenza (unico fenomeno che da decenni si verifica già spontaneamente).

La rete restituisce opinioni contrastanti: c'è chi è contrario e chi è favorevole in linea di principio ma esprime riserve sulle modalità; ben pochi sembrano però disponibili a sperimentare subito. Due anni fa una ricerca di Nomisma metteva in evidenza una maggiore propensione alla valutazione rispetto a dieci anni prima, soprattutto da parte dei giovani, di coloro che hanno terminato la scuola di specializzazione. Ma

a parte il fatto che proprio a loro le epocali riforme di elementari e superiori hanno nel frattempo precluso l'entrata in ruolo, anche fra i favorevoli prevale l'insidiosa posizione “valutazione sì, ma non così”.

Già una decina di anni fa fu la reazione dei docenti a fermare un primo e non molto indovinato tentativo del ministro Berlinguer. Sembrerebbe ovvia l'importanza di una loro partecipazione nel nuovo tentativo: sia per far tesoro della loro esperienza sul campo, sia per consolidare il consenso dei favorevoli con riserva, essenziale per la riuscita dell'operazione. Invece, benché si tratti di un'azione morbida rispetto a Berlinguer (sperimentazione solo in quattro città), essa è gestita dalle Fondazioni Agnelli, San Paolo e Treelle, senza alcun coinvolgimento di organizzazioni e associazioni sindacali e professionali.

Ad aprire il presidente di Treelle,

ricordando che il progetto USA di miglioramento della scuola *Partnership for XXI Century Skills (P21)* è condiviso dal più potente sindacato degli insegnanti e da quaranta grandi imprese, chiedeva: “Perché anche da noi non succede che Confindustria e grandi Organizzazioni Sindacali collaborino per una scuola migliore, visto che è un campo in cui prevalgono evidenti interessi comuni?” Oggi possiamo facilmente rispondere: perché il Ministro ha scelto di chiamare le fondazioni vicine a Confindustria e non le grandi Organizzazioni Sindacali.

Prevedibile, quindi, il fuoco di sbarramento sindacale di fronte a modifiche unilaterali in un campo di esclusiva competenza negoziale; meno scontato il britannico apprezzamento sindacale del metodo sperimentale e degli osservatori esterni (le tre fondazioni); difficilmente confutabile il giudizio sindacale (la montagna ha partorito il topolino) sulla natura propagandistica dell'operazione, alla luce delle scarsissime risorse ad essa destinate, condiviso infatti da altri esperti: per *Tuttoscuola*, ad esempio, “la svolta meritocratica, se questi saranno i numeri, giocoforza dovrà aspettare tempi migliori (nel 2013?)”.

L'ultima previsione coincide con quella fatta molti mesi prima dal partito democratico, ai tempi della manovra, e rielaborata nel suo documento sulla valutazione del sistema scolastico a luglio: togliendo con una mano gli scatti stipendiali e restituendoli con l'altra attraverso il fondo destinato alla valorizzazione degli insegnanti e delle scuole, il Governo rimanda quest'ultima, nei fatti, al 2013. E ancora non sapevamo che il lancio della “operazione valorizzazione” sarebbe avvenuto adesso, mentre la finanziaria taglia pure un quarto dei

finanziamenti all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e formazione (Invalsi) e all'Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (Ansas)! La tentazione di non confrontarsi sul merito di questa iniziativa per la parvità della materia e le quasi grottesche contraddizioni fra annunci e fatti (oltretutto il decreto interministeriale non è ancora scritto, chissà se mai lo sarà) va però respinta, se non altro per evitare che una seconda partenza falsa pregiudichi di nuovo, per anni, future iniziative più serie e sostanziose in questo campo. Veniamo dunque al merito.

Finora la valutazione ha interessato per lo più gli alunni e solo di riflesso docenti e scuole. Le indagini internazionali mettono in evidenza che in Italia è la didattica a non essere in linea con i quesiti valutativi; l'Invalsi, in assenza di coerenza e trasparenza tra obiettivi di insegnamento e modalità di valutazione, si muove per conto proprio. Manca inoltre un corpo di

Ispettori preparato e indipendente dal Ministro (dote, quest'ultima, che gioverebbe anche all'Invalsi); in tali condizioni le verifiche ispettive riguardano la conformità ad un ordinamento gestito in maniera centralistica più che la qualità del servizio definito attraverso un sistema di indicatori.

Coerenza e trasparenza dovrebbero riguardare indicatori e criteri di valutazione, in modo che aspettative e obbiettivi siano noti fin dall'inizio, tanto a chi deve essere valutato, quanto all'opinione pubblica: gli standard, si sa, prima di essere fatto statistico sono fatto sociale. Non risponde invece a trasparenza, ma a rozzo e provinciale giacobinismo, l'idea di pubblicare le *graduatorie* dei meritevoli. Un paio d'anni fa il *National Council on Teacher Quality*, organismo bipartisan di Washington, ha ammesso che il riconoscimento del merito aveva dato risultati non eccelsi e spesso controproducenti a causa di una eccessiva competizione fra insegnanti e fra scuole. E proprio in USA, in molte aziende dove vige una periodica *merit review* da cui dipende la retribuzione, l'istogramma dei salari viene pubblicato anonimo: ciascuno identifica la propria posizione rispetto agli altri ed è spinto a migliorarla, ma non conosce i nomi dei colleghi da invidiare o commiserare, in modo che la collaborazione e il lavoro di squadra, essenziali quanto la competizione per il successo dell'azienda, non ne siano pregiudicate.

Valutare i docenti attraverso un *team* composto dal dirigente scolastico, due docenti e un genitore-osservatore, sa più di compromesso tra i poteri dell'istituto che di efficace modalità di analisi. Un comitato di valutazione interno presieduto dal dirigente esiste dal 1974, ed era stato concepito come uno strumento a cui rivolgersi spontaneamente nel caso i docenti



►► stessi volessero cambiare il proprio status; è stato reso obbligatorio nelle procedure di immissione in ruolo. Se ci sono in ballo quattrini servirà?

Un'altra domanda è se il dirigente scolastico nel *team* di valutazione sia una buona idea. In una scuola autonoma il dirigente ha già a propria disposizione strumenti ordinari di governo che condizionano la vita e il rendimento dei propri insegnanti. Potrebbe essere spinto a preferire la fedeltà e l'ubbidienza all'intelligenza e alla qualità professionale, proprio come capita ai cattivi dirigenti politici, sindacali e aziendali. Un'idea migliore potrebbe essere quella dello scambio: coinvolgere nella valutazione degli insegnanti di una scuola il dirigente di una scuola vicina.

Se si parla di valutare il merito è inevitabile che ci si debba occupare anche delle emergenze: come si arriva alla sanzione di chi non fa il proprio dovere o si rivela palesemente inadatto all'insegnamento? Parliamo per fortuna di una percentuale bassissima, ma nella vita di uno studente si

alternano molti insegnanti, cosicché sull'arco di una carriera scolastica la probabilità di incontrare un caso patologico non è bassissima. L'esperimento avrebbe dunque potuto riguardare anche uno specifico codice di disciplina, necessario ad evitare che i docenti vengano semplicemente identificati dagli ultimi provvedimenti Brunetta come impiegati dello stato, originando una inaccettabile confusione tra patologie didattiche e libertà di insegnamento.

Anche con i limiti accennati, per un giudizio sull'esperimento

occorrerà comunque conoscere le annunciate modalità di rilevazione dell'apprezzamento da parte di genitori e studenti, e soprattutto la loro coerenza sul miglioramento economico e la carriera dei docenti. Più in generale occorrerà controllare se la ricetta proposta per la valutazione sul campo dia sufficiente peso al lavoro con gli alunni o si limiti invece a misurare in modo burocratico titoli e partecipazione a corsi ed attività formative extrascolastiche, indipendentemente dalla loro qualità e impatto sulla didattica quotidiana; se insomma il "cruscotto" adottato (una pluralità di indicatori prodotti da una pluralità di valutatori) sia abbastanza ampio ed equilibrato da identificare le "qualità desiderabili di un docente" o invece test e marchingegni valutativi producano alla fine l'imprevisto risultato di escludere don Milani e Marco Lodoli dal novero dei buoni insegnanti.

Da questo punto di vista non andrebbe trascurato il "documento di autovalutazione" previsto dal documento Gelmini. Nei paesi dove la valutazione è di casa si parla di *accountability* e il termine tutto italiano di autovalutazione suona come un ossimoro, ma in sostanza ogni docente potrebbe mantenere un archivio di rapporti annuali e/o un portfolio delle competenze che documenti e renda espliciti gli eventi più significativi della propria attività e consenta un periodico ed aggiornato bilancio professionale, come in parte già avviene in Trentino. La professionalità del docente è infatti legata a conoscenze e competenze iniziali, magari arricchite da successivi momenti di formazione in servizio, ma si crea e si struttura nella progressiva partecipazione ad una "comunità di pratiche".

In ogni caso per i docenti deve essere chiara la finalità della valutazione, ci deve essere trasparenza, come si è detto, nell'uso degli strumenti, e deve essere stabile il processo valutativo nell'arco della

carriera. Anche per quest'ultimo motivo è doveroso confrontarsi con l'iniziativa del Governo: certo per il partito democratico l'intero sistema scolastico andrebbe sottoposto a valutazione (inclusi i dirigenti scolastici e gli Uffici Scolastici Regionali), e il fatto che il Governo si sia mosso senza consultare né Parlamento né Sindacati è molto grave, ma in questo campo stabilità e continuità sono così importanti che, per quel che sta in noi, è bene contrapporre serietà e rigore al poco responsabile bipolarismo scolastico inaugurato da questo Governo.

Continuando in questo spirito a guardare al merito delle sperimentazioni ministeriali, appare più interessante la valutazione delle scuole. Si tratta di aiutare quelle in difficoltà e sostenere quelle che dimostrano maggiori qualità, nell'ottica di un sistema che continui ad assicurare pari opportunità. E' in tale ampio contesto che si inseriscono gli esiti degli allievi; il valore aggiunto, in termini di incentivi economici, va soprattutto a favore del personale. Anche qui esistono, però, due questioni: una, già illustrata, relativa alla trasparenza dei criteri di valutazione; l'altra al grado di reale *autonomia* delle istituzioni scolastiche. C'è infatti grande enfasi nell'introdurre la valutazione delle scuole senza considerare che i loro attuali spazi di manovra sono limitati.

Per migliorare ci vogliono buoni consigli da parte dei valutatori, ma ci vogliono risorse e libertà di riorganizzarle e qualificarle all'interno della scuola. In altre parole, se il Governo, anziché finanziare e potenziare l'autonomia, la limita con ulteriori norme centralistiche e non paga i debiti alle scuole, anche la loro valutazione si riduce fatalmente alla verifica di adempimenti burocratici e rendimenti. Che altro rimane da valutare in una scuola non solo priva di adeguate risorse, ma anche della libertà di usarle come meglio crede? In questo senso



la sperimentazione avrebbe potuto riguardare anche il grado di autonomia e il finanziamento degli istituti coinvolti. A proposito di debiti, il Governo dice che dopo due anni di buco ricomincerà a pagarli, ma purtroppo dice anche che userà a tale scopo gli stessi soldi promessi anche per il recupero degli scatti e per la valorizzazione del merito, e la cosa pare matematicamente impossibile...

Che la situazione del sistema scolastico italiano non sia delle migliori è risaputo. Gli ultimi risultati Oese-Pisa mostrano un miglioramento della nostra posizione, che resta comunque bassa nelle classifiche internazionali e mostra un peggioramento della già drammatica forbice fra diverse regioni e diverse scuole del Paese. Il confronto internazionale suggerisce che la valutazione è utile ma non indispensabile a rendere competitivo il sistema: la citatissima Finlandia, ai primi posti del mondo per rendimento scolastico, non possiede un sistema nazionale di valutazione; in compenso le sue scuole pubbliche sono ben finanziate, fortemente decentrate, inclusive e in dialogo diretto con le comunità territoriali. Forse ha poco senso puntare tutto sull'accanimento valutativo senza una strategia di completamento dell'autonomia scolastica e di sostegno sul piano finanziario e della coesione sociale, che finora, per usare un eufemismo, non si intravede nelle proposte del Governo.

Last but not least. Premiare il merito dei docenti e delle scuole vuol dire agire soltanto, o soprattutto, sul piano salariale? Più soldi significa più considerazione sociale? Sì, senz'altro. E' deprimente, per chi lavora sul serio, vedere che dopo decenni di servizio ti pagano poco più della badante di una vecchia zia o che, per tre giorni all'estero h24 con i tuoi alunni urlanti, non ti pagano nemmeno un euro in più rispetto a chi rimane fra casa e scuola tutto l'anno. Molte ricerche dicono però

che la considerazione sociale nasce non solo dallo stipendio, ma anche dallo star bene a scuola con gli allievi e magari con i colleghi e il dirigente; che da questo insieme nasce la spinta interiore a fare del proprio meglio, a continuare a studiare e perfezionarsi, a mettersi continuamente in gioco con i ragazzi, nascono la produttività e il merito. Sotto questo profilo sembrerebbero allora cruciali anche altri interventi che esigono soldi, ma non in tasca al docente: un edificio scolastico gradevole, dotato di laboratori e ambienti che in alcuni momenti consentano di abbandonare il gruppo classe e formarne altri, e di un piccolo ufficio con telefono e computer per ogni docente, anziché uno squallido stanzone comune dove l'unico spazio personale è rappresentato da un loculo di legno

chiamato armadietto; o almeno un edificio ordinato, pulito, dotato di palestre e magari qualche tavolo da ping-pong, se non proprio di campi da gioco e verde circostante come in quasi tutte le scuole di quell'Europa che ottiene buoni risultati nell'apprendimento. Molti, fra i docenti motivati e competenti che tengono in piedi la scuola pubblica italiana, sarebbero motivati da simili investimenti quanto e forse più che da un meritatissimo aumento di stipendio legato al loro indiscutibile merito. Qualunque schieramento che voglia lavorare seriamente e non solo mediaticamente al miglioramento della scuola dovrà assicurarsi il coinvolgimento e il consenso informato di questi eroi del nostro tempo.

**Presidente del forum nazionale delle politiche per l'istruzione del PD*

Fasti educativi europei e dintorni

Nell'ormai numerosa produzione di testi che affrontano in "chiave europea" la configurazione e l'organizzazione dei sistemi educativi, si distingue il recente "*Spazi educativi europei e dintorni*" curato da **Giovanna Barzanò**, dirigente tecnico del MIUR con vasta esperienza internazionale. Il percorso di riflessione e di approfondimento, proposto dalla curatrice e dagli altri interventi contenuti nel volume, tocca non solo i concetti di globalizzazione, di Unione Europea, di processo di Lisbona e di *lifelong learning*, ma anche, attraverso sintetiche tabelle comparative, rapporti di ricerca e riferimenti normativi, dà conto delle principali questioni (obbligo scolastico, tempo scuola, formazione degli insegnanti, ruolo del dirigente scolastico, autonomia, accoglienza degli alunni stranieri, ...) che riguardano il funzionamento dei sistemi educativi e delle scuole. L'utilità di questo agile volumetto va oltre le informazioni comparative fornite, la cui conoscenza è richiesta da attuali e futuri concorsi nella scuola, per dirigenti tecnici, dirigenti scolastici, docenti.

Il libro aiuta piuttosto a formarsi una "cultura internazionale ed europea" che serve a chi dirige o insegna nella scuola italiana a comprendere la direzione di marcia dei processi che quotidianamente mette in atto e che non possono più avere la sola prospettiva "domestica", e permette anche di comprendere con più consapevolezza gli indubbi deficit che il governo del nostro sistema educativo registra in termini di implementazione delle innovazioni per il raggiungimento non solo di migliori risultati di apprendimento ma anche per realizzare più agevoli condizioni organizzative delle nostre scuole.

Giovanna Barzanò (a cura di), *Spazi educativi europei e dintorni*. Tecno-
did Editrice, Napoli 2010, euro 22

P.G.