

## PENSATE ALLA SCUOLA

Alessandro Cavalli

Le elezioni si avvicinano. Ci si potrebbe augurare di vedere le segreterie dei partiti, e le schiere dei loro esperti, impegnate a elaborare programmi nella speranza di ottenere i consensi per governare. Non so se ciò accada e, se accade, non sembra si voglia dare all'impresa molta visibilità. Se però a qualcuno venisse in mente di scrivere anche un capitolo sulla scuola, l'università e la ricerca, suggerirei di procurarsi un libretto di 150 pagine, intitolato *I Numeri da cambiare – Scuola, università e ricerca – L'Italia nel confronto internazionale*, messo a punto e pubblicato dall'Associazione Trelle e dalla Fondazione Rocca. Come dice il titolo, è un libro fatto quasi esclusivamente di numeri, di grafici e di tabelle e di poche parole. Sono stati scelti 132 indicatori per far vedere dove si colloca la scuola italiana nei confronti dei paesi coi quali vorremmo competere, non solo sul piano economico e dell'innovazione, ma anche della qualità della vita civile e della democrazia. Le parole si limitano a qualche commento dei dati e a una dozzina di pagine dedicate alle “questioni aperte”, dove gli estensori non vogliono fare proposte (questo sarebbe il compito dei politici), ma sobriamente indicare i punti nevralgici dove scuola, università e ricerca, perdono colpi. Non è quindi un manifesto programmatico, ma un serio e documentato richiamo alla classe politica (e a tutta la classe dirigente) che non ha mai messo, se non a parole, i temi dell'*education* e della ricerca tra le sue priorità.

Alcune delle “questioni aperte” riguardano le risorse. Sappiamo che, salvo improbabili miracoli, difficilmente potranno essere aumentate in misura adeguata, almeno fino a quando non ci libereremo dal peso del debito pubblico ereditato dal passato. E poi, se lasciamo da parte per un momento l'università e la ricerca, dove il divario con gli altri paesi è impressionante, le risorse dedicate all'istruzione primaria e secondaria e alla formazione in termini sia di quota sul PIL sia di quota sulla spesa pubblica non si scostano molto dalle medie del resto d'Europa. Ad esempio, spendiamo addirittura qualcosa di più della Germania. Il problema dunque, per la scuola, non è l'ammontare complessivo delle risorse, ma i modi con cui vengono spese. La notizia non è nuova. Chi si occupa di istruzione lo sapeva da un pezzo, ma la consapevolezza non è entrata a far parte del sapere diffuso. Quando lo si racconta in giro suscita sorpresa. Se facessimo un'indagine a campione sono sicuro che il 90 % e anche più degli italiani ignora che abbiamo il costo per alunno della scuola primaria più alto d'Europa e forse non lo sa neppure la grande maggioranza degli insegnanti. E anche per la scuola secondaria, dove tuttavia il divario è più contenuto, la spesa pro capite resta elevata.

Come si spiega questo dato "sorprendente" ? Nella scuola primaria abbiamo un rapporto alunni/insegnanti di 11,4 e nella scuola secondaria di 11,1. Ovviamente si tratta di dati medi, che sarebbero ancora più ridotti se si calcolassero anche gli insegnanti di sostegno e di religione. Le "cause" di questo gonfiamento di docenti sono molteplici. Una prima causa riguarda il semplice rapporto orario: gli alunni e gli studenti italiani stanno a scuola un numero di ore all'anno leggermente più elevato dei loro coetanei europei, mentre il numero di ore contrattuali annuali per insegnante è leggermente inferiore alla media europea. Ci sono tanti insegnanti perché ci vogliono più docenti a orario ridotto per coprire una popolazione di studenti che scaldano i banchi per un numero maggiore di ore. Ma la causa probabilmente più rilevante dipende dal fatto che la scuola negli anni '70 e '80 è stata utilizzata anche per assorbire una quota non piccola di "intellettuali" (nel senso di una popolazione dotata di titoli di studio superiori) che se fossero restati troppo a lungo disoccupati avrebbero potuto costituire un serio problema di "coesione sociale". Non si spiega altrimenti il fatto che, con una popolazione studentesca decrescente per effetto del processo di denatalità, la popolazione docente sia invece costantemente cresciuta fin verso i primi anni '90. Due andamenti in controtendenza che invece avrebbero dovuto correre paralleli o al massimo sfasati di pochi anni.

Fu siglato implicitamente un patto: sosteniamo l'occupazione, manteniamo piuttosto bassi gli orari di lavoro, ma teniamo basse anche le retribuzioni. A questo patto è da ricondurre anche un altro tratto distintivo della scuola italiana: l'elevatissimo tasso di femminilizzazione del corpo docente. Intendiamoci, il fenomeno non è solo italiano. Tuttavia, a parte l'istruzione superiore (l'università), in tutti gli ordini di scuola le insegnanti donne sono in Italia largamente preponderanti rispetto agli altri paesi. Anche se ridotto, per una donna sposata, lo stipendio da insegnante rappresenta comunque una consistente integrazione del reddito familiare che si regge in prima istanza sul reddito del marito che resta il *main bread winner*. Mentre l'orario ridotto consente, senza troppi disagi, di combinare il lavoro extra-domestico con l'attività di cura della famiglia. Con il solo stipendio da insegnante è arduo mantenere una famiglia, è più facile farlo se si sommano due stipendi e infatti non è raro che si formino delle coppie dove entrambe i partner sono insegnanti.

Non penso che questo "patto" sia stato il frutto di un disegno intenzionale e consapevole e non potremo mai saperlo, a meno che qualche protagonista delle negoziazioni tra governo e sindacati non lasci qualche testimonianza per i futuri storici dell'istruzione. Credo piuttosto che sia stato l'effetto combinato di istanze diverse ma convergenti. Le conseguenze però sono state non trascurabili. Innanzitutto, un forte rallentamento del ricambio del corpo docente. Per normalizzare questo abnorme rigonfiamento, negli ultimi vent'anni si è ridotto di molto il ricambio generazionale nella scuola italiana, le nuove immissioni non hanno compensato i pensionamenti, con l'effetto di

produrre un aumento generalizzato dell'età media della popolazione docente. Sia nella scuola primaria che nella secondaria, gli insegnanti italiani sono in media sette anni più anziani dei loro colleghi francesi e inglesi (ma solo poco più di due anni rispetto ai tedeschi).

A parte le conseguenze sul piano pedagogico di un corpo docente fatto prevalentemente di donne piuttosto anziane, di cui qui non ci occupiamo, gli effetti si vedranno nei prossimi dieci anni in cui, nonostante lo slittamento dell'età di pensionamento, quasi metà degli insegnanti (anzi, meglio, delle insegnanti) lasceranno la scuola per raggiunti limiti d'età per godere del trattamento di quiescenza, come si dice nel linguaggio burocratico. Sarebbe un'occasione unica per rinnovare la scuola italiana e si dovrebbero dedicare tempo, intelligenza e anche un po' di risorse alla formazione professionale di una massa di circa 30 mila nuovi docenti ogni anno. Questo è un tasto dolente perché richiama il destino delle SISS, le scuole di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria. C'erano voluti decenni di discussioni per metterle in piedi, avevano cominciato a funzionare da quasi dieci anni (alcune, a dire il vero, un po' malamente), erano state fatte praticamente a costo zero (anzi, le università ci avevano anche un po' lucrato), avevano senz'altro bisogno di essere ripensate. Sono state invece abolite dalla sera alla mattina dal decisionismo del Ministro Avv. Gemini e, dopo un nuovo intermezzo di un paio di anni, sono state sostituite da una nuova formula istituzionale, i famosi Tirocini Formativi Attivi, sui quali non è possibile ancora esprimere una valutazione. Personalmente temo che siano un passo indietro e che ci abbiano fatto perdere ulteriormente del tempo. Per il futuro la formazione professionale dei docenti è un punto cruciale perché la scuola ha un bisogno drammatico di rinnovamento e innovazione sia nell'organizzazione, sia nelle pratiche didattiche.

I risultati delle indagini comparative internazionali sugli apprendimenti e sulle competenze degli scolari e degli studenti danno un quadro di luci (poche) e ombre (molte) della situazione della scuola italiana. Le luci vengono dalle scuole dell'infanzia e dalla scuola primaria o elementare, come si diceva un tempo. E' un po' costosa, lo abbiamo visto, ma i risultati sono buoni. Qualche differenza tra le regioni è ancora rilevabile, restano ancora "aree di sofferenza", soprattutto nelle grandi città del Mezzogiorno, e resta sempre una quota, per quanto piccola, di bambini che non riescono ad arrivare alla fine. Nel complesso, però, a questo livello la scuola italiana se la cava egregiamente nei confronti con gli altri sistemi europei. Le polemiche di qualche anno fa sulla maestra unica, sulla compresenza di due o più maestre per la stessa classe, sul *team teaching*, sul tempo pieno o prolungato indicano questioni per nulla irrilevanti. Le carenze della scuola dell'infanzia sono soprattutto di ordine quantitativo, nel senso che in diverse regioni la domanda resta abbondantemente insoddisfatta e questo è uno dei fattori (non certo l'unico) che

contribuiscono a tenere bassa la quota di partecipazione delle donne madri all'offerta di lavoro. Ma non è da questi ordini di scuola che vengono le preoccupazioni maggiori.

Vediamo infatti le ombre. Se i dati delle indagini internazionali sugli apprendimenti e le competenze danno per la scuola primaria un risultato largamente soddisfacente, quando si passa alla secondaria avviene una sorta di crollo. I dati delle indagini PISA condotte sulla popolazione dei quindicenni (grosso modo quindi di II media) sono inquietanti. Cosa succede di così "traumatico" nel passaggio dalla primaria alla secondaria? Proviamo ad azzardare qualche ipotesi di spiegazione. Una parte del divario può ricondursi ai diversi strumenti di misura usati nelle indagini. E' possibile che ciò si verifichi effettivamente. Bisognerebbe però allora spiegare come mai i metodi di indagini usati da PISA penalizzano proprio i quindicenni italiani, mentre i metodi delle indagini PIRLS (sta per *Progress in International Reading and Literacy Study*) favoriscono i loro fratellini o sorelline di IV elementare, anche se entrambi riguardano la lettura e la comprensione di testi. Non è questa la sede per trattare di questioni metodologiche, ammettiamo pure che un 10 % del divario dipenda dagli strumenti di misurazione. Il nocciolo della spiegazione sta altrove.

Primo. Il passaggio rappresenta una brusca discontinuità didattica e organizzativa. Non era privo di senso pensare ad un'unica istituzione e ad un unico percorso diviso in più cicli che abbracciasse la vecchia scuola elementare e la vecchia media inferiore, come, qualcuno se lo ricorderà, era stato proposto all'inizio del secolo dall'allora ministro Luigi Berlinguer. Sta di fatto che la discontinuità è rimasta, sia pure con qualche attenuazione laddove si sono creati istituti comprensivi. Scuola primaria e secondaria appartengono a due culture educative diverse. E questa discontinuità non dipende soltanto dalla diversa fascia di età della popolazione scolastica che accolgono, quanto piuttosto dalla diversa cultura e formazione del corpo docente: tra maestre/maestri e professoresse/professori c'è un salto di cultura, prestigio e anche (purtroppo) di retribuzioni, salto che è stato ridotto, ma non annullato, da quando anche per insegnare nella scuola primaria è richiesto un titolo di studi superiore. Un aspetto, non irrilevante: i docenti della scuola primaria hanno ricevuto una formazione professionale che comprende le dimensioni socio-psicopedagogiche dell'educazione, quelli della scuola superiore ne sono invece, in genere, del tutto privi (a meno che non abbiano frequentato le SISS prima che fossero abolite).

Secondo. Nella scuola primaria, semplificando molto, prevale un insegnamento che parte dal fare per arrivare al sapere, nella scuola secondaria il sapere è strutturato per "discipline", si passa dal concreto all'astratto. Questo passaggio in qualche misura deve avvenire, accompagnando e favorendo lo sviluppo delle capacità cognitive, ma non avviene tra giugno e settembre, tra la fine della scuola primaria e l'inizio della scuola secondaria. I riti simbolici di passaggio sono importanti per marcare, anche soggettivamente, il passaggio dall'infanzia alla pre-adolescenza e

all'adolescenza. Ma qui siamo di fronte a qualcosa di più di un rito di passaggio: cambia radicalmente e bruscamente il contesto, e gli attori, dei processi educativi. Se si mette nella corsa un ostacolo innaturale, qualcuno inevitabilmente inciampa e cade.

Terzo. Nella nostra cultura (ma anche in altre) l'adolescenza è un'età difficile. Le difficoltà non sono più quelle di un tempo, non sono più, per intenderci, quelle del giovane Werther, ma non sono meno "dolorose". Oggi gli adolescenti devono affrontare un mondo e un futuro, pieno di incertezze e opacità. Non li invidio, la mia generazione quella fase l'ha vissuta negli anni del dopoguerra, quando era più chiaro perché ci si doveva rimboccare le maniche. Quasi tutti, alla fine, riescono a superare le difficoltà dell'adolescenza, con maggiore o minor successo e l'esito dipende largamente dal contesto. A questo contesto appartengono gli insegnanti, tra le poche figure adulte non della cerchia familiare che un adolescente incontra nel suo percorso (oltre agli "allenatori" se pratica uno sport). Gli insegnanti spesso non si rendono conto del "potere" che hanno nei confronti degli adolescenti che hanno di fronte. L'adolescenza è un'età di grandi prospettive e di grandi pericoli. L'adolescente è "vulnerabile" nel senso che non conosce ancora che cosa vuole, quali sono i suoi limiti e le sue capacità, ha bisogno di riscontri, di conferme, di guide, di esempi e di autorità, anche di autorità alle quali opporsi. E chi incontra a scuola? Magari un insegnante che è capace di ascoltare non solo le sue parole, ma anche i suoi comportamenti, che lo incoraggia a valorizzare le sue capacità e a correggere le sue carenze, qualcuno che l'adolescente sente come alleato dalla sua parte nell'affrontare i difficili compiti della crescita. Oppure, un insegnante scoraggiato e depresso, che cerca con immensa fatica di far passare nella testa degli alunni gli elementi fondamentali della sua materia, oppure un insegnante che non riesce a tenere la disciplina, che non sa suscitare l'interesse e la curiosità della classe, che non aspetta altro, come i suoi alunni, che suoni la campanella che segna la fine della lezione. Non tutti riescono a sopravvivere indenni agli insegnanti della seconda categoria.

In molti casi la scuola italiana si dimostra incapace di gestire con successo le fasi di transizione, dalla primaria alla secondaria e, poi, successivamente, alla superiore e dopo ancora all'università. E in questi passaggi perde invariabilmente una quota di coloro che erano stati affidati alle sue cure. La cosiddetta "dispersione scolastica" è un male antico della scuola italiana e siamo molto lontani dall'obiettivo fissato nel trattato di Lisbona che auspicava la riduzione del tasso relativo al 10 % entro il 2020 (gli ultimi dati dicono che siamo al doppio). Il tasso di dispersione però non è solo un dato che misura quanti si perdono per strada, ma è un indicatore di disfunzioni che colpiscono anche coloro che bene o male ce la fanno ad arrivare fino alla soglia della maturità. I dati delle indagini, ma anche le osservazioni di tutti coloro che insegnano o hanno insegnato nelle università, indicano che molti arrivano, ma con carenze culturali e motivazionali vistose. Peraltro,

sempre le indagini ci dicono che l'esperienza della noia a scuola colpisce uno studente su tre e non solo coloro che incontrano difficoltà di apprendimento, ma anche coloro che non hanno problemi di profitto scolastico. Uno spreco di talenti potenziali che la scuola non riesce a valorizzare sia nella fascia bassa sia nella fascia alta della popolazione studentesca.

Lo spreco non è solo dei talenti degli studenti, ma anche dei talenti dei docenti. Anche qui, le ricerche sugli insegnanti ci dicono che ve ne è una minoranza consistente (diciamo, tra un quarto e un terzo) che si impegna al massimo, dedica alla scuola la sua intelligenza, non perde occasione per migliorare la propria formazione ed è fortemente innovativa nelle sue pratiche didattiche. In una scuola, gli studenti, i genitori e anche i colleghi e i dirigenti sanno bene chi sono questi insegnanti. Un'organizzazione ben funzionante non perderebbe l'occasione per valorizzare al massimo le loro capacità, dando loro responsabilità e riconoscimenti. Dovrebbero essere loro a diventare i leader dell'innovazione, a gestire i dipartimenti dei settori disciplinari, ad occuparsi del tirocinio dei nuovi assunti e della formazione in servizio dei loro colleghi. Se l'innovazione che da buoni risultati rimane isolata nei confini di una classe o anche di una scuola non contribuisce al miglioramento del sistema. Nella nostra scuola ci sono tante buone pratiche innovative che non si generalizzano.

In ogni ordine di scuola vi sono istituti eccellenti ed altri mediocri e in ogni istituto vi sono insegnanti eccellenti e insegnanti mediocri (ovviamente, anche studenti di entrambe le categorie). Come fare a migliorare le prestazioni degli istituti mediocri e degli insegnanti mediocri? Prima di tutto bisogna identificarli correttamente e in modi che ricevano il consenso di tutti e soprattutto degli insegnanti. Ovviamente, quindi, valutazione. Si sono fatti i primi passi. Bisogna andare avanti. La valutazione è il modo attraverso il quale le istituzioni imparano dai loro successi e dai loro errori. Non si scappa, il sistema non è migliorabile senza un monitoraggio costante e ben fatto delle sue prestazioni.

Ma dopo la conoscenza ci vuole l'azione. Se un istituto, dopo un sufficiente periodo di tempo, mostra costantemente risultati insoddisfacenti, se non migliora, bisogna avere il coraggio di chiuderlo o di porlo sotto tutela da parte di un istituto eccellente. Mantenerlo in vita è uno spreco di risorse e produce danni ai suoi studenti. Poi, bisogna invertire la naturale tendenza, riscontrabile in tutti i sistemi scolastici, in base alla quale gli insegnanti migliori finiscono nelle scuole migliori e gli insegnanti peggiori nelle scuole peggiori. Questa tendenza amplifica le disparità tra le scuole e la disuguaglianza tra gli studenti. La scuola non può, da sola, correggere le disuguaglianze sociali che fanno sì che il modo migliore per prevedere il successo scolastico di uno studente sia di andare a vedere il livello di istruzione dei suoi genitori. Può però cercare di non ampliarle e di favorire il più possibile la mobilità sociale identificando, valorizzando e premiando i talenti.

Ho toccato solo alcune delle “questioni aperte” dal libro di Treille e della Fondazione Rocca ed ho tralasciato tutte quelle che riguardano l’università e la ricerca. Alcune delle questioni aperte (soprattutto quelle dell’*higher education* e della ricerca) richiedono probabilmente risorse aggiuntive e non sembra probabile che se ne possano trovare molte nell’immediato futuro. Ma molte cose si possono fare a costo zero o a costi limitati soltanto riducendo gli sprechi ed eliminando le inefficienze. Chi sa se in qualche ufficio nascosto in qualche sede di partito non ci sia qualcuno che leggendo *I numeri da cambiare* non sia indotto a scrivere un (realistico) programma di medio-lungo termine per la scuola italiana ?