

IL VENERDÌ SANTO DELLA PROFESSIONE DOCENTE

Piorgiorgio Sensi

1. Tramonto o crisi della professione docente?

Mario Tei, con le sue considerazioni comparse nel numero 9/2004¹, ha aperto un dibattito che assume una valenza estremamente importante in questa fase storica, in particolare per il nostro paese ma anche, senza rischio di esagerare, per l'intera area dei paesi più sviluppati. Il suo invito ad approfondire la riflessione sulla «condizione professionale degli insegnanti italiani», e sul concreto rischio di scomparsa dell'insegnante in quanto tale, va senz'altro ripreso, anche perché l'eventuale scomparsa dell'insegnante starebbe a significare la fine della scuola e il naufragio non solo di una tradizione di trasmissione del sapere, ma di una società intera che, mentre sta smantellando una forma stabilizzata di istruzione, non ha ancora elaborato forme efficacemente alternative.

Tei sostiene, nella conclusione del suo intervento, che «la professione dell'insegnante non può essere raccontata che dagli insegnanti, perché per raccontarla occorre viverla. Ma di questa realtà pochi si rendono conto». Sono convinto che Tei abbia sostanzialmente ragione. Nessuno può dare conto della professione insegnante se non l'ha praticata e vissuta. L'insegnamento è un mestiere, un'arte, una *techne*, che va posseduta per poterla illustrare, mostrare, far capire. È un'arte: si sottopone al giudizio dei critici, ma il critico – per quanto a volte può

¹ M. Tei, *Prima che l'insegnante scompaia*, in «Punti critici», n. 9, Marzo 2004, Firenze, Libri Liberi, pp. 107-109.

cogliervi significati non del tutto consaputi dall'attore – non riesce a penetrare alcuni aspetti che si acquisiscono solo con l'esperienza. L'insegnare non è, però, solo arte; è anche un modo di istituire relazioni estremamente significative sotto il profilo personale con soggetti in formazione. Impone, per usare il linguaggio caro ai nostri pedagogisti e ai nostri riformatori, non solo di sapere, ma anche di saper fare e di saper essere. Prendersi cura dei soggetti in formazione non mette in gioco solo saperi e competenze tecniche, ma anche il modo d'essere adulto del docente e il modo di gestire le dinamiche psicologiche, esistenziali che si attivano all'interno del rapporto con i discenti. Chi non l'ha mai praticata e vissuta, se anche sa di che cosa genericamente si tratti, non sa fare (e non sa essere) l'insegnante.

Ma è altrettanto vero che la professione docente è una professione pubblica, esercitata su delega. Chi la esercita nel contesto della scuola pubblica è delegato dalla *polis*, dalla comunità politica, dallo Stato. Ogni mestiere pubblico è per sua stessa natura sottoposto al pubblico giudizio. Sostenere che solo un insegnante può parlare della sua professione non significa, perciò, che di scuola e di insegnamento debbano parlare solo gli insegnanti. Ogni cittadino ha diritto di parola sulla natura e la funzione della scuola (vorrei dire, ha anche il dovere di occuparsene). Certo, sarebbe auspicabile che quelli che a vario titolo ne parlano conoscano, se non bene almeno decentemente, ciò di cui stanno discorrendo. Perciò è sempre più stupefacente che, nelle (peraltro poche²) discussioni pubbliche sulla professione docente e sul ruolo della scuola, gli attori professionali abbiano poca o nulla voce pubblica. In questo caso, la scuola sembra veramente essere ancora un *hortus conclusus* e la voce di chi vi opera non eccede di norma le mura dell'edificio scolastico.

Se gli insegnanti debbono essere maggiormente visibili e protagonisti nel dibattito pubblico che investe anche la ridefinizione architettonica del sistema scolastico (leggi: le proposte di riforma della scuola) è

² In un incontro con un gruppo di insegnanti tenutosi a Perugia nell'inverno del 2003, il prof. E. Galli della Loggia, noto editorialista del «Corriere della Sera», ebbe ad affermare che, quando proponeva alla direzione del maggior quotidiano nazionale editoriali sul tema della scuola, trovava sempre qualche riserva, per la scarsa rilevanza «politica» che la questione sembra avere.

sempre auspicabile che quanti più soggetti possibili, autorevoli e documentati, intervengano nello stesso. Va in questo senso la pubblicazione del *Quaderno n. 4* dell'Associazione *TreeLLe*, «*Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?*», che è stato presentato il 1 luglio 2004 alla presenza e con l'intervento del Ministro dell'Istruzione Letizia Moratti³. In quel quaderno le preoccupate e appassionate considerazioni di Tei sembrano trovare ampia e autorevole conferma, a cominciare dalla ormai prossima «estinzione» se non dell'insegnante in quanto tale, sicuramente dell'insegnante maschio (in Europa sotto il 20%, in Italia, nel settore dell'istruzione primaria, sotto l'8% del totale).

Il *Quaderno* in questione offre una notevole messe di dati, di analisi e di proposte operative che meritano di essere raccolte, discusse e sviluppate, in quanto possono, se non esaurire, sicuramente offrire un indice analitico e una delimitazione estremamente efficace del dibattito. Dalla *Introduzione*, che mi piace riportare per esteso, prendo dunque la scaletta del mio contributo.

Perché un Quaderno sugli insegnanti? Perché è un problema europeo, seppure con diversi livelli di criticità. Se nel XX secolo l'obiettivo strategico è stato elevare al massimo il livello di scolarizzazione («una scuola per tutti»), l'obiettivo strategico del XXI secolo è garantire una «scuola di qualità per tutti. [...]

Le ricerche⁴ confermano preoccupanti segnali d'allarme:

³ Versione a stampa: *Quaderno n. 4, Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia? Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione*, Genova, Associazione *TreeLLe*, luglio 2004. Da qui derivano tutte le citazioni indicate non in nota ma tra parentesi quadra direttamente nel testo. Sul Web compaiono sia la sintesi del *Quaderno n. 4*, sia l'intervento del Ministro rispettivamente agli indirizzi: <http://www.associazionetreeelle.it/> e <http://www.istruzione.it/prehome/ministro/interventi/2004/010704.shtml>. L'associazione non profit *TreeLLe* si connota come associazione «per una società dell'apprendimento continuo», che si propone come obiettivo «il miglioramento della qualità dell'education (educazione, istruzione, formazione iniziale e permanente), proponendosi come «ponte» per «colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori. L'associazione è «decisamente apartitica e agovernativa»; è promossa e presieduta da A. Oliva e annovera, nel Comitato Operativo del Forum, T.J. Alexander, D. Antiseri, C. Callieri, S. Cassese, C. Dell'Aringa, A. De Maio, T. De Mauro, G. De Rita, A. Panebianco, C. Pontecorvo. I primi tre quaderni pubblicati, a partire dal maggio 2002, riguardavano rispettivamente: *Scuola italiana, scuola europea?*, *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?*, *Università italiana, università europea?*

⁴ Il *Quaderno* rimanda alla ricerca OCSE sul tema «*Attracting, developing and retaining effective teachers*», a quella commissionata dalla Commissione europea alla Eurydice European Unit,

- la carenza di insegnanti qualificati si verifica in molti paesi europei, in particolare del centro-nord;
- l'età media degli insegnanti è alta, il divario generazionale con gli studenti è molto forte ed è critico il ricambio con giovani insegnanti di recente formazione;
- la professione docente attrae sempre meno giovani di qualità e ancora meno di genere maschile;
- gli insegnanti percepiscono il loro prestigio sociale in continuo declino;
- la professione cresce in complessità e logora: i dati sul burnout e quelli sull'assenteismo, nei paesi in cui sono disponibili, sono sensibilmente più alti rispetto a quelli riscontrati tra la popolazione lavorativa in genere;
- in molti paesi, una parte di insegnanti non è in possesso di una regolare abilitazione professionale.

In tutto ciò si evidenzia un vero paradosso: tutti concordano sul fatto che oggi l'istruzione e la formazione di base sono sempre più cruciali per la vita e per il lavoro, ma nello stesso tempo in molti paesi la professione degli insegnanti perde prestigio e ha difficoltà ad attirare nuovi membri.

Le difficoltà di reclutamento di giovani motivati e di qualità sembrano dipendere da molte ragioni: a) remunerazione non competitiva b) scarse o nulle possibilità di carriera e/o riconoscimenti dei meriti professionali c) complessità crescente delle competenze richieste d) ambiente di lavoro troppo burocratico e poco stimolante». [pp. 13-14]

Non mi propongo di commentare per intero le considerazioni e le stimolanti proposte operative contenute nel *Quaderno* (anche se, forse, ne varrebbe la pena). Per formazione professionale e per attitudine intellettuale preferisco affrontare solo alcuni dei nodi strutturali e dei presupposti teorici (prima ancora che politici) sottesi all'attuale situazione. Nel corso del mio intervento, quindi, mi propongo di discutere solo alcune delle anomalie e delle proposte di soluzione che compaiono nel volume, cercando di radicarle in una prima riflessione sullo statuto della professione docente nell'epoca della complessità (o del post-moderno).

2. «L'obiettivo strategico del XXI secolo è garantire una scuola di qualità per tutti»

Scrivere una decina di anni fa Frabboni:

Questa nostra società in dirittura d'arrivo sul terzo millennio (la cui carta di identità porta stampati tre limpidi segni di riconoscimento: il mutamento, la complessità, la transizione) sta risolutamente ponendo al centro del suo «cambio» l'avvento e il primato dell'economia immateriale ... Un'enorme massa di conoscenze che sta interessando e attraversando un campionario di pubblici a 360 gradi: tradizionali (scolastici ed extrascolastici) e nuovi (postscolastici) ... [questi ultimi, in particolare, esigono] un modello di educazione permanente, in altre parole, intitolato ad una scuola per tutta la vita, capace di dare risposta al crescente bisogno di conoscenze proveniente da ogni età generazionale ... Dunque il prossimo millennio aprirà i propri battenti nel nome e nel segno della formazione diffusa ...⁵.

Frabboni interpretava, in maniera colorita ma sostanzialmente appropriata, lo «spirito dei tempi», che impone di prendere atto dello iato vieppiù crescente tra le nostre modalità tradizionali di concepire il sapere, e la sua trasmissione, e le sfide che la società postmoderna impone. È oramai un luogo comune indicare nella «globalizzazione» e nella «complessità» due dei tratti caratterizzanti la società postmoderna, ad essi si affianca l'espansione incontrollata del sapere.

Scrive Morin⁶:

L'accrescimento ininterrotto delle conoscenze edifica una gigantesca torre di Babele, rumoreggiante di linguaggi discordanti. La torre ci domina perché noi non possiamo dominare i nostri saperi. Eliot diceva: «dov'è la conoscenza che noi perdiamo con l'informazione?» [...] Sempre di più, la gigantesca proliferazione della conoscenza sfugge al controllo umano.

Di qui, secondo il sociologo francese, le sfide che siamo costretti ad affrontare: innanzitutto la sfida *culturale*, ossia la necessità della ri-

⁵ F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 1992, pp. 33-34.

⁶ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, R. Cortina editore, 2000, p. 9.

composizione della frammentazione imposta dalla iperspecializzazione delle scienze e dalla rigida separazione-contrapposizione tra cultura scientifica (sempre più orientata al particolare, sempre più efficace nel dominio dello stesso particolare ma sempre più ignorante delle questioni generali) e cultura umanistica (ancora interessata alle grandi questioni di senso e di valore, ma sempre più ridotta al ruolo di «mulino privato del grano costituito dalle acquisizioni scientifiche sul mondo e sulla vita» e sempre più impaurita dalle minacce che intravede nei successi tecnici della cultura scientifica).

In secondo luogo la sfida *sociologica*, di cui si è già detto: lo sviluppo degli aspetti cognitivi delle attività economiche, tecniche, sociali e politiche, nell'epoca della globalizzazione informatica, rende «l'informazione una materia prima che la conoscenza deve padroneggiare e integrare», impone una costante revisione e rivisitazione concettuale della struttura della conoscenza e della sua trasmissione, sì che «il pensiero è oggi più che mai il capitale più prezioso per l'individuo e per la società».

Di qui l'altra sfida, quella *civica*: la difficoltà di elaborazione di una comprensione della globalità dei problemi mette in discussione anche l'assunzione di responsabilità dei singoli, pronti a ripiegare sui singoli compiti parcellizzati e a delegare gli aspetti decisivi ad altri. Di qui il «deficit democratico» derivante dalla delega ad esperti del sapere tecnico (anche quello della politica sta diventando un ambito sempre più tecnico e specialistico) e dalla rinuncia del cittadino al «diritto alla conoscenza»: «mentre l'esperto perde la capacità di concepire il globale e il fondamentale, il cittadino perde il diritto alla conoscenza»⁷.

Per affrontare queste sfide, per dominare e non subire il bombardamento acritico di informazioni, per organizzarle e non per limitarsi a scartare quelle che semplicemente non si riescono a comprendere (anche nel significato più banale del riuscire a trattenere), si impone una riforma del pensiero che è anche una riforma dell'insegnamento. In questi termini credo che si possa concordare con l'enunciato secondo il quale «garantire una scuola di qualità per tutti» è «obiettivo strategico per il XXI secolo».

Per garantire una scuola di qualità «il ruolo dell'insegnante è cruciale», la «qualità dell'insegnamento è correlata alla professionalità degli insegnanti». [*Quaderno TreeLLLe*, p. 14⁸]. È difficile non essere d'accordo. Solo all'interno del sistema formativo istituzionale, pubblico nel senso più preciso del termine, è possibile cercare di raccogliere le sfide sopra elencate e tentare di elaborare la strumentazione concettuale necessaria ad organizzare le conoscenze, a ricomporle unitariamente, a consentirne l'individuazione del senso complessivo.

Certo, gli insegnanti in primo luogo, debbono essere sempre più consapevoli di queste sfide e attrezzati per aiutare a loro volta i discenti ad attrezzarsi. Ma questo non è un appello morale al senso di responsabilità dei singoli docenti; vuol essere innanzitutto l'indicazione di un compito per chi in prima persona organizza e gestisce il sistema dell'istruzione e della formazione.

3. Un profilo psico-sociologico dell'insegnante esistente

Il *Quaderno di TreeLLLe* indica, con il supporto di analisi sociologiche, i segnali di crisi che investono i sistemi scolastici non solo italiani, ma europei. È innegabile che la crisi del sistema scolastico si sia accompagnata (non solo in Italia) ad una crisi della professionalità dei docenti. Le spiegazioni troppo autoreferenziali, se spiegano alcune peculiarità nostrane, non sono sufficienti a dare conto della crisi che investe a vario titolo gran parte dei paesi più industrializzati. I tratti comuni del deterioramento della condizione docente in tutta Europa sono così riassunti: la dequalificazione, il progressivo invecchiamento, la femminilizzazione, il declino del prestigio sociale, il logorio, il burn out. L'Italia presenta, però, alcune peculiarità che meritano attenzione. Procediamo con ordine.

⁸ Presentando il volume il ministro Moratti affermava: «I docenti, infatti, rappresentano il “soggetto strategico” attraverso il quale non solo il sistema scolastico e formativo può raggiungere migliori livelli di efficienza e di qualità, ma l'intero Paese può garantirsi un effettivo sviluppo in termini di crescita democratica, di solidarietà, di avanzamento degli ordinamenti civili e di benessere economico e sociale». Spero che alle parole facciano seguito scelte coerenti ed efficaci, altrimenti siamo di fronte alla solita retorica italiana.

3.1. *Provenienza sociale dell'insegnante e femminilizzazione dell'insegnamento*

La *provenienza sociale* dell'insegnante, tradizionalmente appartenente alla medio-alta borghesia, è sempre più in declino. Più di un quarto proviene ormai da ceti anch'essi declinanti (artigiani, piccoli commercianti, coltivatori diretti) e non riesce a trovare nella professione quella molla per risalire nella scala sociale; ne è prova la scarsa «appetibilità» sul «mercato matrimoniale» del mestiere di insegnante: gli insegnanti maschi sono «appetiti» sempre più da mogli che appartengono a ceti sociali collocati più in basso nella scala sociale e anche le insegnanti donne non trovano più così facilmente marito nei ceti sociali superiori.

In Italia, inoltre, la *femminilizzazione* ha subito una notevole accelerazione: non solo tra gli insegnanti di ruolo, ma soprattutto tra gli aspiranti (leggi: i precari, gli iscritti alle graduatorie per le supplenze) la percentuale di donne tocca il 90%. *TreeLLLe* individua bene una delle cause: «retribuzioni scarsamente competitive [...] che non assicurano il mantenimento di una famiglia di ceto medio in assenza di altre fonti di reddito» [p. 26]. E dunque non attraggono i giovani laureati maschi che, se possono, cercano altre collocazioni lavorative, più remunerative e socialmente apprezzate⁹. In una società ancora prevalentemente maschile (la presenza di donne ai vertici delle istituzioni o dei grandi gruppi imprenditoriali o delle professioni più prestigiose è minoritaria, in qualche caso irrisoria¹⁰), i maschi sono sempre meno invogliati a laurearsi per insegnare; ma anche per le

⁹ Il *Quaderno* lamenta giustamente la mancanza di studi specifici sugli effetti della massiccia presenza di donne nel sistema formativo. Sarebbe ora che qualcuno cominci a studiarli. Non sarà da attribuire alla femminilizzazione del corpo docente il fatto che gli alunni che vengono bocciati o che abbandonano in anticipo il sistema scolastico siano soprattutto maschi, ma è certo che i due dati stanno crescendo insieme. La mancanza di figure di riferimento maschili all'interno delle istituzioni scolastiche qualche problema nella costruzione dell'identità di genere dei soggetti in formazione sicuramente lo provoca. Anche qui, però, non essendo «competente in materia», auspico che qualcuno ci studi sopra seriamente.

¹⁰ Anche tra i dirigenti scolastici le donne sono in minoranza, non arrivano al 40%. Questo vorrà ben dire qualcosa.

femmine l'insegnamento comincia ad essere percepito sempre meno come attività in grado di consentire una piena realizzazione ed emancipazione sociale. Dunque, l'insegnamento non solo attrae sempre meno maschi, ma attrae anche sempre meno i migliori laureati, maschi o femmine che siano.

È vero che per molti anni in Italia la professione docente è stata considerata più una «missione» che una professione, sia da parte dei cattolici che delle forze di sinistra. L'insegnante è stato pensato (o semplicemente trattato) in stretta continuità con il catechista o il divulgatore propagandista e ciò non ha favorito la valorizzazione della specificità professionale del docente. In non pochi interventi politici sul tema della professione docente l'appello al senso del dovere e all'alta funzione sociale del docente veniva spesso a coprire una precisa volontà politica di non riconoscere la specificità culturale e – soprattutto – professionale della docenza. La «crisi delle ideologie» sembra aver lasciato molti orfani, incapaci di ridisegnarsi un ruolo, di ritrovar un senso al proprio operare; di qui la straordinaria diffusione di indicazioni burocratiche, di studi, riflessioni, corsi di aggiornamento sugli aspetti «tecnici» della docenza che ci hanno inondato negli anni Ottanta e Novanta. Il primato – tanto sbandierato da pedagogisti che hanno a vario titolo collaborato ai progetti ministeriali di riforma della scuola che si sono succeduti negli ultimi anni – della «didattica», al di là di una forse necessaria riproposizione di attenzione sugli aspetti tecnici e professionali della docenza, assume anche la forma (questa ancora tipicamente moderna) della ricerca di un terreno apparentemente deideologizzato e «neutrale» all'interno del quale collocare il dibattito sulla docenza. Ma la ricerca della neutralizzazione è operazione anch'essa ideologizzante e spesso si risolve in una surrettizia e non adeguatamente pensata inversione del rapporto tra mezzi e fini che dovrebbe essere invece sempre correttamente impostata all'inizio di ogni dibattito sulla docenza. Se si costringono i Collegi dei docenti a parlare solo di tecniche di progettazione, di trasmissione, di verifica, a prescindere dai contenuti culturali, la forma di neutralizzazione dello scontro ideologico e valoriale (che non è vero che sia tramontato con l'affievolirsi della guerra ideologica) consente sì di redigere Piani dell'Offerta Formativa

(POF), i quali finiscono per essere sufficientemente condivisi perché abbondantemente vuoti.

È vero, inoltre, che i governi della cosiddetta «prima repubblica» hanno mostrato di considerare l'insegnamento come un lavoro che si fondava su un tacito accordo: poche pretese (orarie e qualitative) da parte dello Stato, pochi quattrini, molta sicurezza. Anche di qui la notevole femminilizzazione italiana: *mater et magistra* non era solo il titolo di un'enciclica papale, ma anche una scelta strategica di governi che consideravano l'insegnamento primario in stretta correlazione e prosecuzione dell'allevamento familiare dei figli. Fino a qualche anno fa, molte donne riuscivano a conciliare egregiamente i due ruoli, distinguibili anche nell'arco della giornata: *magistra* dalle 8.30 alle 12.30 e da ottobre a giugno, *mater* nel resto del tempo. Ciò può spiegare anche il notevole ritardo con cui in Italia si è giunti a superare il valore abilitante del diploma dell'istituto magistrale e a imporre la laurea a tutti i docenti.

3.2. *L'invecchiamento del corpo docente e la follia del reclutamento*

I dati sono veramente preoccupanti: l'età media degli insegnanti di ruolo è di poco superiore ai 50 anni e tenderà a crescere, visto che è scomparso uno dei reali (e scandalosi) privilegi passati della professione: il pensionamento precoce; quello che preoccupa ancora di più, però, è il fatto che l'età media degli iscritti alle graduatorie degli aspiranti sia ormai di 39 anni [p. 28]¹¹. Questi sono gli effetti di una dissenata (e forse anche anti-costituzionale) politica di gestione e di reclutamento diventata, nel corso degli ultimi venticinque anni¹², sempre più caotica e delirante.

Da un lato – con il concorso di scellerate politiche sindacali, ispirate dal tacito pensiero secondo il quale l'insegnante svolgeva un lavoro

¹¹ «L'età media dei docenti italiani è la più elevata d'Europa. Oscilla nei vari ordini di scuola intorno ai 50-52 anni. Per di più, l'età media degli aspiranti insegnanti iscritti attualmente nelle graduatorie permanenti è anch'essa elevata (intorno ai 39 anni), quindi neppure le sostituzioni produrranno un sostanziale ringiovanimento». Anche qui sarebbe opportuno che qualcuno studiasse seriamente gli effetti psico-pedagogici del progressivo invecchiamento dei docenti e del progressivo aumento della differenza di età con i discenti.

¹² Gli anni in cui si colloca per intero la mia vita professionale.

privilegiato rispetto ad altre categorie, perché meno gravoso e logorante – il mestiere di insegnante è stato progressivamente appesantito da carichi burocratici e da vincoli di matrice impiegatizia, ispirati dalla logica aberrante secondo la quale il valore del lavoro del docente è misurato dalle ore di permanenza all'interno del luogo fisico in cui eroga la docenza, e non dal valore delle proprie conoscenze e dai risultati, dai progressi che riesce ad ottenere nella trasmissione delle stesse e nella formazione dei discenti¹³.

Dall'altro si consentiva l'accesso ai ruoli (o alle supplenze) a chi non aveva mai conseguito una specifica «abilitazione» all'esercizio della professione, ma si era solo sottoposto alla snervante e demotivante pratica del precariato istituzionalizzato, accumulando punti conseguiti fondamentalmente con spezzoni di servizio, ma anche con i più disparati ed eterogenei corsi. Se negli anni '70 vi erano 200.000 precari a fronte di circa 300.000 insegnanti di ruolo, oggi i precari ammontano a 420.000, a fronte di circa 800.000 insegnanti di ruolo: in percentuale rispetto agli effettivi sono diminuiti, ma in valore assoluto sono mostruosamente cresciuti. E forse, al di là delle cifre, bisognerà anche interrogarsi a fondo sui costi umani e sociali che vengono imposti a centinaia di migliaia di persone in attesa più che di un posto di un qualcosa che assomiglia sempre di più al Godot di Beckett.

Di qui la difficilissima quadratura del cerchio. Se è vero (ma è vero?¹⁴) che gli insegnanti di ruolo sono troppi, è sicuramente vero che sono troppi i precari e che è stata del tutto fallimentare la politica per

¹³ Si prenda come preclaro esempio, l'«aggiornamento coatto» previsto dal contratto collettivo di lavoro sino a 8 anni fa; la «formazione in servizio», l'aggiornamento, tratto indispensabile in una professione come quella docente, nominalmente considerato fattore di crescita professionale e perciò anche economica, veniva misurato soltanto con le ore di «seduta» nei molteplici (e spesso osceni) corsi che venivano offerti: chi non raggiungeva le 100 ore in sette anni (sic!) non scattava al gradone stipendiale successivo.

¹⁴ Faccio due esempi numerici: secondo i dati OCSE del 2003 il rapporto tra docenti e alunni in Italia è, con lievi differenze nei vari gradi di istruzione, di circa 1 docente ogni 10 alunni. Nella scuola in cui insegno gli alunni sono poco più di mille e i docenti in organico di diritto sono 70, per cui il rapporto sarebbe 1 ogni 14,5 (più alto della media Unione Europea). Se contiamo anche i dieci insegnanti che hanno poche ore nella mia scuola e sono titolari in altre scuole, arriviamo a 82 docenti per circa mille alunni, con un rapporto di 1 a 12,5, in piena media UE per il grado di scuola. Allora dove si annida l'eccesso di insegnanti per numero di alunni? Vorrei che in

risolvere il problema del reclutamento. La soluzione matematicamente sostenibile (*ridentem dicere verum, quid vetat?*), visto il rallentamento della fuoriuscita degli insegnanti anziani per pensionamento, sarebbe la deportazione o la soppressione fisica di quasi la metà del corpo docente attualmente in servizio o, in alternativa, analoga manovra per i precari!

Che senso ha dichiarare nel «*testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione* [D. Lg. 297/1994, artt. 399 e ss.], che il reclutamento avviene mediante concorsi per titoli ed esami e concorsi per soli titoli, specificando che l'indizione dei concorsi (di ambedue i tipi) «è subordinata alla previsione del verificarsi, nel triennio di riferimento, di una effettiva disponibilità di cattedre o di posti di insegnamento¹⁵»? Negli ultimi trent'anni concorsi ordinari (titoli ed esami) per le scuole secondarie sono stati banditi nel 1982, nel 1984, nel 1990, nel 2000 (alla faccia della cadenza triennale). Di concorsi per soli titoli se ne sono tenuti più o meno un numero analogo, mentre sono stati decine i corsi abilitanti riservati a singoli gruppi di aspiranti variamente connotati (la casistica è infinita e sconvolgente, meriterebbe anch'essa un'analisi a parte). Quasi tutti in spregio alla «previsione della disponibilità di posti di insegnamento». Morale: i precari - nonostante il fatto che alla metà degli anni '80 ne siano stati «sistemati» più di duecentomila, molti dei quali senza alcuna qualificazione - invece che diminuire, nello stesso arco cronologico sono raddoppiati. Se è vero che gli insegnanti in servizio sono già troppi e devono essere ridotti di numero, se è vero che ci sono già 420.000 precari (intorno ai 40 anni, e dunque con ancora 25 anni di vita lavorativa di fronte) in attesa, i neolaureati per almeno 20 anni devono essere a forza tenuti lontani dall'insegnamento, almeno in quelle discipline più inflazionate. Ma è

qualche dibattito pubblico, nel quale si ripete stancamente questo ritornello dell'eccessivo numero degli insegnanti, qualcuno dei soggetti istituzionali fornisce cifre scorperate, in grado di mostrare dove si annidano gli eccessi.

¹⁵ Analogamente sia nelle leggi 341/90 e 315/98 che istituivano le SSIS, Scuole di Specializzazione per Insegnanti di Scuola Secondaria, sia nella attualmente circolante bozza di decreto attuativo dell'art. 5 della legge 53/2003, più nota come riforma Moratti) si continua a ripetere che le lauree specialistiche che consentiranno l'accesso all'insegnamento dovranno essere attivate sulla base della previsione dei posti di docenza che si renderanno disponibili nel contesto territoriale in cui operano le Università nel «triennio di riferimento».

questo un prezzo che un paese che vuole investire sulla formazione delle giovani generazioni può permettersi?

Purtroppo al momento non intravedo nelle effettuali azioni politiche segnali di definitiva inversione di tendenza, al di là delle tante volte sbandierate buone intenzioni; ma, com'è noto, le buone intenzioni lastricano la via dell'inferno (e il precariato è un inferno, alimentato costantemente¹⁶). Su ciò tornerò più avanti.

3.3. La meridionalizzazione e la mobilità geografica

L'insegnamento in Italia è sempre più un lavoro impiegatizio pubblico e, perciò, risente sempre di più delle dinamiche sociali tipiche del pubblico impiego. La metà del corpo docente è di provenienza meridionale e la percentuale sale tra gli aspiranti. Molti degli aspiranti meridionali cercano inevitabilmente lavoro nelle città del Nord, dove i laureati locali trovano maggiori possibilità di impiego in altri e più remunerativi settori; una volta che gli aspiranti meridionali riescono ad entrar nei ruoli al Nord, cercano inevitabilmente di riavvicinarsi ai luoghi di origine e ciò fa sì che la mobilità territoriale riguardi ogni anno circa un 20% dei docenti. Ciò di per sé potrebbe non essere negativo, ma se ne dovrà tenere adeguatamente conto nel passaggio di competenze in materia di istruzione dallo Stato alle Regioni.

3.4. La percezione della perdita del ruolo sociale e la mancanza di fiducia nel futuro

In tutta Europa gli insegnanti percepiscono la «svalutazione» dei valori della cultura (dei «beni durevoli» e degli investimenti a lunghissimo periodo, a favore dei più effimeri e consumistici valori «mobili» dei soldi, del successo, dell'affermazione di sé attraverso la visibilità mediatica ecc.), l'aumentare della distanza tra i luoghi di produzione della cultura (soprattutto le università) e il luogo della tra-

¹⁶ Le continue guerre per bande tra gruppi di precari sono all'ordine del giorno, ogni volta che si aggiornano le graduatorie per le supplenze, alimentate da incauti o criminali provvedimenti legislativi. Ssissini contro precari storici, abilitati dei concorsi ordinari contro abilitati dei corsi riservati, supplenti di montagna contro supplenti di mare ecc.

smissione (la scuola), l'aumentare della concorrenza degli strumenti che formano la cultura di massa (i media) e la diminuzione delle potenzialità degli strumenti a propria disposizione, la collocazione del prestigio sociale della professione sempre più verso il basso nella scala sociale; in Italia la situazione è caratterizzata anche da alcuni fattori specifici. L'alto livello della disoccupazione intellettuale (soprattutto tra i laureati delle facoltà umanistiche) si accompagna (ma è una legge di mercato questa?) al livello estremamente basso di gratificazioni stipendiali e simbolici. Il docente tedesco sarà anche preoccupato e demotivato per la perdita di valore della cultura, ma si può consolare con uno stipendio superiore di oltre il 50% del collega italiano [calcolando la percentuale al netto dell'effettivo potere di acquisto, cfr. *Quaderno*, pp. 87-89].

La diminuzione del prestigio sociale si affianca alla netta percezione della sostanziale irrilevanza (ai fini delle gratificazioni economiche e sociali) della propria validità culturale e didattica. In Italia lo stipendio aumenta solo con l'età (meglio, con l'anzianità di servizio), molto lentamente, ogni sette anni¹⁷. Oppure con il sottoporsi ad un vero e proprio snaturamento professionale. Gran parte delle voci che danno accesso alle forme di salario accessorio del Fondo dell'Istituzione scolastica vanno a remunerare le prestazioni extra-scolastiche dei docenti, in compiti di supporto organizzativo ai Dirigenti, oppure in attività di progettazione nelle quali il rapporto tra ore impiegate (se si fanno sul serio i progetti) e quelle remunerate è indegno anche per un manovale non in regola dell'edilizia.

Nella scuola, marxianamente, la struttura sembra ancora determinare la sovrastruttura, se è vero che «la maggioranza degli insegnanti di scuola superiore (58%) dichiarano che la loro condizione effettiva è quella di semplici impiegati» e che un altro 23% si percepisce come

¹⁷ L'Italia è il paese europeo che fa maturare più tardi il massimo stipendiale; anzi, se non ci saranno significative correzioni contrattuali, tra qualche anno nessuno riuscirà più a giungere al settimo gradone stipendiale, per il quale occorrono 35 anni effettivi di anzianità di ruolo (nella quale non vengono conteggiati gli anni di precariato o pre-ruolo, che, come i quattro anni di Università, sono però ancora riscattabili ai fini del computo del TFR e della pensione: sempre più docenti, nonostante l'innalzamento dell'età pensionabile, arriveranno alla pensione senza aver raggiunto il massimo livello retributivo, in quanto si sta innalzando sempre di più l'età dell'ingresso nei ruoli).

semplice funzionario. Solo il 9% percepisce il ruolo svolto come «professionista che fornisce servizi in base alle proprie competenze specialistiche». A parziale conforto c'è il dato che riguarda non più il principio di realtà, ma il principio del piacere: solo lo 0,5%, desidera essere considerato solo un impiegato; la maggioranza, però, desidera comunque essere considerata o come operatore sociale (38,7%) o come funzionario (22%). Solo il 38,6% rivendica la considerazione del ruolo di professionista [Q., p. 40].

La diminuzione del prestigio sociale è anche sicuramente collegata alla fallimentare politica di reclutamento. Insegnanti dequalificati e mortificati da anni di frustrazione maturata nella bolgia infernale del precariato, costretti a cercare di scalare posizioni accumulando punti spesso anche con corsi o attività che poco o nulla hanno a che vedere con la cultura (e talvolta anche con la docenza) giungono già stanchi e demotivati al lavoro in classe e sono molto più a rischio di fallimenti.

Di articolazioni e di prospettive di carriera non c'è ancora traccia. *Merito* è parola scomparsa dal lessico scolastico, sia per quel che riguarda i discenti, sia per quel che riguarda i docenti¹⁸. Una carriera regolata esclusivamente dall'anzianità di servizio tende inevitabilmente ad appiattirsi sui livelli medio-bassi di prestazione.

I media, inoltre, non esitano a dare ampio risalto ai casi di mala scuola e gran parte dell'opinione pubblica tende ad operare costantemente la sineddoche: qualche insegnante impreparato o incapace diventa bandiera simbolica di tutta la categoria. Tutto ciò contribuisce a far avere agli stessi insegnanti una percezione fortemente pessimistica delle prospettive per il futuro¹⁹.

¹⁸ Anche se mi fa piacere che la collega P. Mastrocola, col suo romanzo-apologo sulla mortificazione del merito e della cultura nelle nostre scuole (*La barca nel bosco*) abbia recentemente vinto il Campiello.

¹⁹ «Tutte le indagini sugli insegnanti degli ultimi vent'anni indicano concordemente che nel ceto docente serpeggia un diffuso sentimento del declino del prestigio sociale della professione. I dati delle due indagini IARD del 1992 e del 2000 non fanno altro che confermare ciò che coloro che hanno frequentazione con scuole e insegnanti sapevano già: *molti insegnanti guardano alla loro professione con pessimismo e non si aspettano che il futuro possa segnare un cambiamento di rotta*. Il fenomeno non riguarda solo l'Italia, ma tutti i paesi dove il sistema educativo ha assunto dimensioni di massa.» [Q., p. 30]

3.5. Anomalie di gestione

La deriva impiegatizia della professione docente è sicuramente connessa alla forte centralizzazione della gestione della scuola, cui non sfugge alcun aspetto della vita professionale dei docenti, a dispetto sia della lettera della Costituzione sia dei timidi tentativi di decentramento sin qui attuati. Il processo di centralizzazione è addirittura aumentato negli ultimi trent'anni [p. 44].

Il modello organizzativo è fortemente unitario e omogeneo. Ciò nonostante l'obiettivo democratico di «egualizzare le opportunità» tra gli alunni e gli studenti non sembra ancora raggiunto, se è vero che nelle scuole elementari sarde o siciliane la possibilità di un alunno di essere bocciato è di quattro volte più alta che nelle scuole (identiche quanto ad organizzazione e struttura) del Nord²⁰.

L'autonomia delle scuole (legge «Bassanini» 59/1997 e DPR 275/1999) è una bandiera che non corrisponde al «territorio» su cui viene issata. Gli spazi concreti di esercizio autonomo della offerta formativa e didattica sono ancora estremamente limitati²¹. Il trasferimento delle competenze alle Regioni (D. Lg. 112/99) sembra estremamente difficoltoso e fa balenare concreti rischi di ulteriori appesantimenti burocratici. L'apparato del MIUR è ancora il più folto di tutto il pubblico impiego. Gli amministrativi a livello ministeriale ammontano a 10.000 unità (8.000 negli uffici periferici). Le direzioni generali sono 32 (di cui 18 sono le recenti Direzioni regionali). I lavoratori del settore scolastico pubblico superano il milione di unità e 273.000 sono ATA (amministrativi, tecnici, ausiliari).

A compensazione dell'aggravio del carico burocratico e della dequalificazione dello specifico professionale della docenza, ma sempre in obbedienza alla logica di riduzione impiegatizia della professione,

²⁰ Cfr. M. Paci (a cura di), *Le dimensioni della disuguaglianza*, Bologna, Il Mulino, 1993.

²¹ Faccio un solo esempio «a casa». Il Collegio Docenti del mio Istituto, l'unico liceo Classico statale di Perugia, aveva deciso tre anni fa di potenziare l'insegnamento della matematica nelle classi ginnasiali, sfruttando le due ore di obbligatorio completamento cattedra che gli insegnanti di matematica e fisica hanno nel liceo Classico, in quanto la cattedra ordinaria era di 16 ore settimanali. L'obbligo sancito dal MIUR nel 2003 di completare le 18 ore settimanali con l'impiego in attività ordinarie, ossia prendendo spezzoni di insegnamento di due ore in altre classi-sezioni, non solo ha ridotto il numero degli insegnanti della disciplina, ma ha di fatto vanificato il potenziamento dell'offerta formativa annullando le disponibilità orarie.

negli ultimi trent'anni venivano smantellate, però, tutte le residue forme di controllo e valutazione non autoreferenziali dei singoli docenti o dei singoli consigli di classe: basti citare la riforma degli esami di Stato, ormai totalmente affidata ai soli docenti interni²².

L'unica cosa veramente garantita – per l'insegnante italiano di ruolo – era la sicurezza dell'impiego, se è vero che dal 1990 al 1996 il Consiglio Nazionale dell'Istruzione, cui compete l'azione disciplinare nei confronti di insegnanti inadempienti ha esaminato in media soltanto 178 provvedimenti all'anno. Gli insegnanti trasferiti d'ufficio per incompatibilità ambientale (nel medesimo arco di tempo 1990-96) sono stati 155. Le eccedenze venutesi a creare in singole classi di concorso per la diminuzione del numero degli alunni vengono assorbite nell'elenco dei «soprannumerari». Per chi riesce ad entrare di ruolo, il lungo precariato viene così a trasformarsi in purgatorio. Ma il ruolo è veramente il paradiso? Non ne esci se non con la pensione, ma all'interno del ruolo devi solo aspettare di invecchiare per aumentare di stipendio e l'eccesso di egualitarismo nel trattamento rischia di mortificare ben presto ogni sana attitudine a incrementare costantemente la propria preparazione culturale e la qualità delle proprie prestazioni.

3.6. Una prima conclusione: l'anomalia politica ...

Cominciamo a tirare le fila dell'analisi di questi dati: il corpo insegnante italiano è quasi interamente femminilizzato, anziano, convinto che sia più o meno irreversibile (nel breve-medio periodo) il declino del prestigio sociale della propria professione, sfiduciato, demotivato, rassegnato²³.

Prima di tutto ci si deve chiedere: questo è un destino ineludibile, necessariamente conseguente alla scolarizzazione di massa avviatasi a partire dagli anni '70? Altro apparente nesso: la scuola di massa è una scuola necessariamente femminilizzata²⁴ e dequalificata?

²² Che ha finito per esaltare i processi inflattivi dei voti nelle scuole statali e ha generato veri e propri «scandali» di cui si sta occupando il MIUR in molti istituti paritari privati.

²³ La percentuale di iscritti ai sindacati è la più bassa all'interno di tutto il pubblico impiego.

²⁴ Nessuno che io conosca collega la dequalificazione alla femminilizzazione; neanch'io; perciò non mi soffermo su questo aspetto. Ho già detto che è psico-pedagogicamente auspicabile che i no-

Non nego che la concomitanza dei fenomeni sia palese e non nego che i cosiddetti «reazionari», quando credono di vedere un nesso di causa-effetto tra la massificazione dell'istruzione (soprattutto superiore) e la dequalificazione del personale operante nella scuola, abbiano validi argomenti a sostegno. Mi domando solo se il nesso causale sia effettivo. Se fosse vero il nesso causale, l'auspicio degli estensori del *Quaderno* e dello stesso Ministro Moratti²⁵ sarebbe improprio. Una scuola di qualità per tutti sarebbe un ossimoro.

Da più parti, però, si ribadisce che la scuola italiana è dequalificata non solo perché ha assunto insegnanti dequalificati, ma perché non è più capace di rispondere alle nuove sfide della società contemporanea, di non essere più «al passo con i tempi».

Nella presentazione del *Quaderno*, il Ministro ha affermato: «Dalla metà degli anni Ottanta, con l'affermarsi di grandi mutamenti sociali, economici e culturali e di nuovi modelli e stili di vita, cominciava a farsi strada la consapevolezza di dover disporre di un sistema formativo di elevata qualità, al passo con i tempi, che sapesse dare risposte adeguate ai mutati e accresciuti bisogni e aspettative del Paese». Ammettendo – ma non concedendo – che sino alla fine degli anni Settanta il sistema formativo funzionasse bene, mi domando: che cosa significa in effetti «un sistema formativo di qualità al passo con i tempi»? Quali sono i «mutati e accresciuti bisogni e aspettative del paese»? Le tanto sbandierate 3 I (Inglese, Internet, Impresa)²⁶? Mi limito a indicare che se i bisogni formativi si limitano ad una alfabetizzazione in Inglese, Informatica e Impresa, la scuola dovrebbe durare non più di tre anni e fermarsi al ciclo primario: è noto sia ai pedagogisti che al comune buon senso (quello che secondo l'ironia cartesiana «tutti ritengono di avere in abbondanza») che i processi di alfabetizzazione linguistica

stri figli trovino nelle scuole insegnanti sia maschi che femmine in quanto, nel processo di formazione psicologica e umana che essi compiono nel periodo in cui frequentano la scuola, la presenza di punti di riferimento autorevoli di ambi i sessi è sicuramente migliore della «mono-tonia».

²⁵ «Se nel XX secolo l'obiettivo strategico è stato elevare al massimo il livello di scolarizzazione (»una scuola per tutti«), l'obiettivo strategico del XXI secolo è garantire una »scuola di qualità per tutti«. L'ulteriore specificazione posta dal Ministro Moratti suona »garantire una scuola di qualità per tutti e per ognuno».

²⁶ Colgo una punta di maliziosa contrapposizione alle 3 I nella denominazione «treeLLLe» assunta dall'associazione in oggetto.

debbano avvenire nei primissimi anni di formazione, che l'informatica la maggior parte dei nostri figli l'apprende praticandola sin dall'infanzia con i videogiochi²⁷, e che anche per impraticarsi con le dinamiche d'impresa gli *stages* valgono molto più della teoria.

Mi sembra che avesse ragione Umberto Agnelli quando raccomandava ai giovani:

Il suggerimento che cerco di dare è sostanzialmente uno solo: cercate di scegliere una scuola secondaria buona, con professori bravi. Non importa se un liceo o altro. E dopo, nei corsi universitari, studiate seriamente filosofia e storia. Più qualche disciplina artistica, che vi abitui a essere creativi. Quando vi sarete ben laureati, sarà sufficiente un corso di management e business administration per imparare ciò che serve per diventare un ottimo uomo - o donna - di impresa. Con altrettanta sincerità devo riconoscere che nessuno, o quasi, dà retta al mio consiglio. Che appare troppo semplice o un poco paradossale²⁸.

Amore del paradosso. Il grande imprenditore asserisce che per diventare uomo di impresa basta qualche corso (master) di management, purché sia basato su una solida e ricca preparazione culturale. E allora mi domando: la forza della scuola (che non è più) non consiste(va) proprio nel fornire agli studenti una solida preparazione culturale? Le discipline non disciplinano anche il modo di pensare, di apprendere, di affrontare con rigore lo studio (e poi il lavoro)? Le discipline umanistiche e scientifiche di base (le Lingue antiche e moderne, Italiano Greco Latino Inglese o Francese o Tedesco, Storia, Filosofia, Arte, Matematica, Fisica, Scienze naturali) non consentivano e consentono di avere competenze e strumenti idonei per affrontare le sfide imposte dai nuovi saperi tecnici e specialistici che il mondo del lavoro impone costantemente di acquisire? Allora il problema non potrebbe essere affrontato da un altro punto prospettico, e cioè domandandosi che cosa si è rotto – nei segmenti superiori dell'istruzione pubblica – nell'insegnamento disciplinare?

²⁷ Tutti ricordano che Maragliano, che guidava la commissione dei saggi istituita dall'allora Ministro Berlinguer all'avvio della sua riforma, ebbe polemicamente a dichiarare che era preferibile un pilota d'aereo che da bambino fosse stato esperto in videogiochi piuttosto che in *Divina Commedia*.

²⁸ Anche la citazione di U. Agnelli è tratta dal *Quaderno* n. 4 dell'associazione *TreeLLLe*.

A onor del vero, negli anni '90 del secolo scorso le forze politiche italiane hanno messo mano a una riforma complessiva del sistema dell'istruzione, che non ha ancora visto il suo completamento. Non è mio interesse scendere nella valutazione dei progetti di riforma; su questa rivista²⁹ se ne sono già occupati altri. Al di là di rilevanti differenze tra la riforma abortita (quella del centro-sinistra) e quella non ancora completata dal governo in carica, mi limito a sottolineare, però, alcune pericolose continuità lessicali di derivazione aziendalistica, una acritica utilizzazione del termine «modernità», una pericolosa dipendenza da non esplicitate premesse teoriche «deboli», l'enfasi eccessiva sugli aspetti «architettonici» dell'impianto e sulle modalità tecniche di erogazione del servizio (la didattizzazione). In tutto questo, il ruolo culturale e sociale della scuola e del docente viene ancora lasciato al suo declino. A giudicare almeno dagli interventi di politica scolastica effettuale, dalla contrattazione sindacale agli interventi legislativi sul reclutamento, la deriva impiegatizia, la dequalificazione, la confusione non sembrano destinati nel breve periodo a diminuire³⁰. Così come non accenna a diminuire la perdita di credibilità del sistema scolastico nel suo insieme.

Tanto la sinistra quanto la destra si sono fatti un punto d'onore nell'intraprendere azioni virtuose di «valutazione» del sistema scolastico nazionale, invertendo la pessima deriva che ha portato negli anni settanta e ottanta nelle scuole a ubriacarsi con la parola sperimentazione, dimenticando che la parola «sperimentazione» implica necessariamente la verifica (o popperianamente il tentativo di falsificazione), la valutazione e il repentino abbandono di strategie e di strade dimostrate infruttuose quando non dannose. La trasformazione del CEDE in Istituto Nazionale di Valutazione del sistema dell'istruzione e della formazione (*Invalsi*) e il suo potenziamento operativo hanno

²⁹ Cfr. l'articolo di A. Martini, sul n. 9/2004

³⁰ Faccio solo un esempio, dopo aver premesso che non ho riserve pregiudiziali sulla riforma Moratti e che molte delle indicazioni previste dall'art. 5 della legge 53/2003 mi trovano favorevole. Da un lato si cerca di stabilire un teorico percorso di formazione per un docente di qualità, dall'altro si invitano le uniche strutture attualmente operanti nella qualificazione dei futuri docenti (le SSIS o comunque gli atenei) ad organizzare mini corsi abilitanti (e dunque corsi farsa) per vari gruppi di precari storici non abilitati; mi riferisco al recente Decreto Legge 7 aprile 2004, n. 97 convertito in Legge il 4 giugno 2004, n. 143.

retto al cambio di maggioranza politica. Ciò dovrebbe significare che una valutazione non autoreferenziale e non inflazionistica dell'efficacia dell'istruzione i decisori politici se la propongono. Ma in evidente contrasto con questa intenzione – e per fini molto meno nobili e virtuosi – *ambedue le maggioranze hanno intanto liquidato quei pochi strumenti di valutazione esterna che ancora sussistevano nella scuola italiana* (leggi: gli esami di stato, ormai affidati ad una commissione composta da soli docenti interni). Il risultato è – per dirla con Hölderlin - che «più non sono gli dèi fuggiti» (leggi: i vecchi esami), «ancora non sono i venienti» (gli obiettivi comuni di apprendimento uniformi su tutto il territorio nazionale e i relativi test di controllo dell'Invalsi³¹) e il Ministro Moratti deve preoccuparsi di una pericolosa dequalificazione di certi diplomi conferiti al termine di esami di stato in istituti che – sottratti ad ogni logica di controllo – per squallide ragioni di mercato effettuano «saldi di fine stagione» a prezzi scontati di titoli aventi ancora nominalmente corso legale³².

Ora, è noto a tutti gli addetti ai lavori, ma anche ai cittadini attenti, che il sistema di istruzione e di formazione deve godere di un'ampia e condivisa legittimazione sociale. L'insegnante è un «esercente di autorità delegata»³³: egli deve, innanzitutto, assumere i caratteri dell'autorevolezza e della rappresentanza culturale; ma questi caratteri glieli può conferire solo la condivisione comunitaria dei valori legittimanti la sua azione e il riconoscimento della «scientificità» dei contenuti e dei metodi della sua azione. La credibilità dell'insegnamento *exercito*

³¹ La legge 53/2003, art. 3 c. 1b prevede che «ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del Sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (Invalsi) effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative». A onor del vero il MIUR e l'Invalsi hanno già effettuato delle prime rilevazioni sperimentali, negli anni scorsi (Progetto Pilota, 1, 2, 3); ci sono però delle incongruenze che vanno presto corrette: le verifiche devono essere fatte *dopo* che ogni scuola (in cui l'autonomia di facciata ha spesso finito per autorizzare di fatto comportamenti troppo «anarchici») sappia chiaramente, per ogni disciplina, quali sono gli obiettivi minimi di apprendimento che verranno controllati; inoltre si deve evitare di fare controlli su insegnamenti di discipline che non sono ancora state impartite (come è successo nel 2002); bisogna anche prevedere che le scuole che restano sotto il livello di sufficiente acquisizione siano costrette a mettere in atto in tempi rapidi strategie correttive.

³² Ma non è un caso che molte università – in particolare la Bocconi – comincino a fare i test di ammissione alle future matricole prima e a prescindere dal risultato degli esami di Stato.

³³ Cfr. E. Damiano, *L'azione didattica*, Armando, Roma 1996, p. 203

è data in gran parte dalla «autorità delegata» e la delega viene dalla comunità politica, soprattutto nelle sue forme istituzionali. Se le istituzioni pubbliche, politiche, hanno assecondato (e spesso favorito esplicitamente) il degrado del contesto istituzionale in cui si esercita la funzione dell'insegnare, gli (attuali e i futuri) insegnanti che vogliono svolgere la professione con serietà e rigore sanno di doversi preparare a una battaglia di difesa difficile e in situazione di grave svantaggio.

Gli effetti di demotivazione del corpo insegnante, la renitenza dei migliori laureati a pensare all'insegnamento come ad una degna prosecuzione della loro formazione universitaria, la diffusione della convinzione che l'insegnamento sia un valido mestiere solo se la famiglia già dispone di un'altra più redditizia e più socialmente appetibile forma di reddito, la tendenza propria di un sempre più vasto (politicamente e sindacalmente alimentato) *Lumpenproletariat* di precari che aspirano alla sistemazione in un ruolo «a prescindere» dalla disciplina in cui hanno avuto un minimo di formazione approfondita, le abilitazioni all'insegnamento fatte con corsi farsa, con la logica da supermercato in liquidazione (3×2 o anche peggio), non possono non avere effetti distruttivi sulla formazione dei nuovi insegnanti e sul sistema³⁴.

Per ridare efficacia alla formazione e dignità al mestiere di insegnante, il contesto istituzionale deve profondamente cambiare, invertendo la rotta. La comunità politica deve tornare ad investire sulla cultura, sul rigore degli studi. Altrimenti l'autorità delegata è nulla.

3.7. ... e la debolezza culturale

Ma la questione non è solo politica. Qui ha ragion Morin: la questione è squisitamente culturale. L'inadeguatezza sempre più profonda e grave tra il sapere, sia quello impartito nelle scuole che quello posseduto da ciascuno, e i problemi globali, planetari ecc., impone

³⁴ Mi piace rimandare al terzo paragrafo dell'articolo di F. Minazzi, *Dalla didattica alla teoresi e dalla teoresi alla didattica*, comparso su *Comunicazione filosofica* 12, giugno 2003, rivista on line della Società Filosofica Italiana, rintracciabile nel sito della stessa: <http://www.sfi.it>. Così chiude: «Oggi, infatti, la difesa della cultura nella scuola (e non solo nella società) rappresenta una battaglia e un impegno civile che devono essere condotti con la piena consapevolezza di muoversi in netta contro-tendenza contro un mondo istituzionale e civile che – per svariati motivi (che non è ora possibile analizzare) – ha perso la bussola e si muove a tentoni, lungo un precipizio».

una riforma che prima ancora di essere una riforma della scuola deve essere una riforma del pensiero. Non si può inseguire la iperspecializzazione scientifico-tecnologica aggiungendo pezzetti di discipline nuove da insegnare nelle scuole. «Le conoscenze frammentate servono solo per utilizzazioni tecniche. Non riescono a coniugarsi per nutrire un pensiero che possa considerare la condizione umana, in seno alla vita, sulla Terra, nel mondo, e che possa affrontare le grandi sfide del nostro tempo³⁵». La scuola deve ancora classicamente e prioritariamente proporsi l'obiettivo di contribuire a costruire una «testa ben fatta» e non una «testa piena». La frase di Montagne rilanciata da Morin è ancora valida. Ma che cosa significa «una testa ben fatta»?

Negli ultimi anni, la didattizzazione che ha investito e quasi fagocitato l'intero dibattito sulla scuola, apparentemente aveva il medesimo obiettivo: non riempiamo tanto la testa dei nostri alunni (che – sia detto *en passant* – sono sempre meno «secchioni» e, dunque, sempre meno «capienti» in quanto privilegiano le fonti di informazione più di moda della scuola), ma aiutiamoli a costruire competenze, mettiamoli in condizione di avere i principi organizzatori del sapere, che consentano loro di collegare le varie aree disciplinari. Quali competenze? Intuizione, elasticità mentale, senso dell'opportunità, capacità di risolvere problemi, di cavarsela, analisi, sintesi.

Al tempo stesso, però, si smantellava l'impianto di insegnamento disciplinare di alcune di quelle forme culturali che per secoli avevano consentito lo sviluppo di queste competenze. Mi sia consentita una breve digressione: sono anni che cerco di imporre – agli specializzandi della SSIS che mi vengono affidati – l'uso del termine «disciplina» al posto di quello di «materia» per indicare ciò che essi andranno ad insegnare. Là dove «materia» indica semplicemente il contenuto consolidato e pubblicamente definito delle conoscenze da trasmettere, «disciplina» indica con molta più chiarezza ed efficacia che ogni sapere consolidato ha in sé dei principi di organizzazione e di ordine strettamente connessi ai propri contenuti. L'insegnamento della «disciplina» implica la costruzione di tutta una serie di competenze generali e specifiche che è impossibile insegnare altrimenti. Vale sempre il detto hege-

³⁵ E. Morin, *La testa ben fatta* cit., p. 9.

liano che sbeffeggia tutti coloro che «vogliono imparare a nuotare senza buttarsi in acqua³⁶». O, per parafrasare Kant, «i contenuti senza le competenze sono ciechi, le competenze senza i contenuti sono vuote». In ogni disciplina, però, si realizza sistematicamente la connessione organica tra forma e contenuto. Ogni disciplina promuove e allena tutta una serie di competenze, di abilità. Ogni disciplina, correttamente insegnata e studiata, è in grado di disciplinare anche alcuni tratti del saper essere. Per affinare la sensibilità artistica e poetica non si può far a meno di contemplare e studiare opere d'arte e poesie! Per sviluppare la propria razionalità analitica o deduttiva non si può prescindere dall'apprendere i procedimenti dimostrativi propri della matematica. Per acquisire e sviluppare la capacità critica perché autocritica, la capacità di dislocazione del proprio punto di vista, non si può prescindere da un serio studio di alcuni autori nodali della storia del pensiero filosofico, ecc.

Insegnare seriamente una disciplina significa far prendere coscienza di qual è il punto prospettico a partire dal quale si scelgono gli oggetti di studio, di quali sono i principi logici di organizzazione del materiale studiato, di quali sono gli strumenti di controllo dell'efficacia conoscitiva della disciplina stessa, dei principi euristici sulla base dei quali vengono individuati i problemi e dei principi di argomentazione-dimostrazione con i quali i problemi stessi vengono affrontati e risolti. In uno slogan, ogni disciplina, seriamente insegnata, consente al discente la progressiva acquisizione dello «statuto epistemologico» della stessa e – ciò facendo – consente l'acquisizione di molte delle competenze che i metodologi vogliono astrarre e decontestualizzare.

Certo, se invece si è ormai definitivamente convinti che stiamo vivendo nell'epoca della paralogia, del dissenso, della frammentazione e della regionalizzazione dei saperi, della decanonizzazione, dell'ibridazione, della contaminazione, (queste le parole chiave del post-moderno), dell'anarchismo non solo metodologico; se³⁷ ha ragione Maffesoli,

³⁶ Cfr. G.W.F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, § 10 Ann., tr. it. di V. Cicero, Milano, Rusconi, 1996, p. 111.

³⁷ Cfr. G. Stelli, *Avventure del post-moderno (I)*, in «Punti critici», 9/2004 cit., in particolare le pp. 20-31.

nell'epoca post-moderna dominano il *nomadismo* e «l'ordine *confusionale*», un ordine ispirato al principio della *reversibilità*, della *eranza*: «ad essere preminente non è più la funzione oggettiva, reale, che un soggetto svolge nella società, bensì il suo ruolo, ciò che appare, o, meglio, la molteplicità dei suoi ruoli intercambiabili». Il tratto dominante è la *teatralità*, in cui «niente è importante, perché tutto è importante». È chiaro allora che chi vuole a tutti i costi adeguare la scuola all'epoca postmoderna *deve* rifiutare le discipline, in quanto queste sono intrinsecamente principi di ordine e di selezione, offrono risposte dotate di senso e inducono ad elaborare un senso complessivo della propria visione del mondo. Ma il post-moderno, sotto l'apparenza della proclamata forma di liberazione da ogni imperialismo teorico (il rifiuto delle «grandi narrazioni» dei *meta-recits*, proclamato da J.F. Lyotard, di ogni residuo discorso di fondazione), in realtà non fa altro che abbandonarsi all'esito nichilistico di una certa idea di modernità e al trionfo di quella che ne è stata la ragione più forte, la ragione tecnologica come forma estrema della volontà di potenza. L'iperspecialismo e l'estrema frammentazione tecnocratica delle conoscenze sono considerati in certa misura irreversibili e, dunque, a nulla vale cercare di trovare – come vorrebbe Morin – ancora *un* senso.

L'impostazione postmoderna del sapere porta alla svalutazione-liquidazione delle discipline tradizionali, di cui viene messa in questione la validità epistemologica nonché la tradizione storico-scientifica. Il sapere viene considerato come un ampio e multiforme complesso di competenze e si manifesta innanzitutto come sapere narrativo (racconto), e in questa categoria si cerca di ricondurre (forzatamente) anche il «sapere scientifico». Il primo accoglie una pluralità di giochi linguistici³⁸, non dà importanza al problema della propria legittimazione, affidandosi alla pragmatica della sua trasmissione. Il sapere scientifico, invece, continua ad esigere l'isolamento di un solo gioco linguistico (quello denotativo); considera essenziale la propria legittimazione attraverso il ricorso all'argomentazione e all'amministrazione delle prove; è per sua natura intollerante e prevaricatore; ma non

³⁸ Scontato il rimando a L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi, 1980.

può legittimarsi senza ricorrere ai meta-racconti filosofici. E comunque si presenta ormai come «provvisorio». Ciò rende ancor più difficile l'opera di ricongiunzione tra le due tradizioni auspicata da Morin.

Le conseguenze sul piano didattico di questi punti sono assolutamente devastanti. È facile capire come le caratteristiche della nuova nozione di ragione si riflettano in modo rovinoso sull'insegnamento. La allegra negazione dei confini tra le discipline produce, da parte sua, sul piano didattico, un effetto di confusione tra i saperi, che è profondamente antiscientifico, abitua alla superficialità e al diletterismo, vanifica qualsiasi contenuto dell'insegnamento, non favorisce lo sviluppo di competenze e di abilità indispensabili (ancora e nonostante i post-moderni) per efficacemente affrontare e risolvere problemi teorici e pratici.

In una situazione del genere gli scienziati e i filosofi - che restano comunque di necessità legati alla loro disciplina - hanno in effetti ben poco, se non nessun spazio. Le conseguenze didattiche dell'impostazione postmoderna possono essere gestite solo da «esperti» di nuovo tipo, i didatti autonomizzati non solo dalla filosofia, ma anche dalla pedagogia e dalle scienze sociali, e che perciò sono in grado di rivestire le insensatezze di cui sopra di un gergo pseudo-scientifico che conferisce loro quella dignità di cui sono prive.

4. Un profilo psico-sociologico dell'insegnante per il XXI secolo: i nodi della formazione iniziale, del reclutamento, della formazione in servizio

Chi scrive è convinto che il post-moderno - in quanto per sua stessa natura effimero e contraddittorio - sia destinato a tramontare abbastanza presto e, con esso, siano destinate a tramontare presto le pseudo-pedagogie e le didattiche ad esso connesse. E allora anche gli auspici ministeriali (per quanto in Italia i Ministri dell'Istruzione siano più effimeri del post-moderno) possono servire per avviare un dibattito che non vuol essere troppo centrato sul presente, perché ambisce ad avere una consistenza più duratura. Il ministro Moratti, presentando il quaderno di *TreeLLLe*, ebbe a dire:

«La scuola dell'autonomia», ha bisogno di insegnanti che:

- «sappiano essere all'altezza della missione docente, con una vasta e aggiornata preparazione culturale e didattica;
- siano in possesso di un forte senso etico e siano capaci di trasmettere i valori; abbiano una forte capacità di relazione e di comunicazione con gli allievi, con i colleghi e con le famiglie;
- abbiano una forte capacità di progettazione didattica a seconda delle diverse situazioni educative e dei singoli alunni, nello spirito della riforma, che passa dalla concezione di una scuola uguale per tutti a quella di una scuola «per ognuno e per tutti».

Cominciamo con ordine: per essere all'altezza della propria missione (con tutte le riserve già esposte sul termine missione riferito all'insegnamento) gli insegnanti devono essere consapevoli di quale essa sia. I politici (il ministro *in primis*) debbono fare in modo che il contesto pubblico in cui si legittima e da cui prende autorità la funzione docente sia adeguato alla missione. Che il fare scuola torni ad essere considerato un settore strategicamente decisivo per lo sviluppo del paese, che debba essere prodotto un servizio di qualità, con obiettivi chiari e ampiamente condivisi, in un sistema di regole trasparente e rispettato. Gli insegnanti debbono sapere quali sono le finalità generali e gli obiettivi specifici che il contesto pubblico chiede alla loro azione e, perciò, debbono avere una preparazione culturale e metodologica adeguata. Ma se le finalità e gli obiettivi sono fumosi, qual è la preparazione ad essa corrispondente?

In un'epoca in cui una parte delle stesse forze al governo (ma anche buona parte di quelle all'opposizione) sembra condividere solo il relativismo etico, come si fa a chiedere agli insegnanti un forte senso etico e la capacità di trasmettere i valori?

Il contesto pubblico, politico, faccia uno sforzo di ridefinizione valoriale a cui debba essere ispirata l'azione educativa e formativa, senza minimamente toccare il principio costituzionale della libertà dell'insegnamento. Laicamente, la criticità, la responsabilità, il senso del rispetto della propria e dell'altrui dignità personale, il rispetto delle regole, l'istanza di universalizzazione della propria azione sono valori strettamente collegati a quella formazione di una personalità libera, autonoma e responsabile che può ancora rappresentare una finalità

generale del sistema dell'istruzione e della formazione³⁹. Più modestamente, sarebbe sufficiente anche precisare una deontologia professionale meno fondata sui vincoli burocratici e più sull'assunzione di responsabilità degli attori del processo formativo.

Per avere una forte capacità di relazione con gli allievi, le famiglie, la società, bisogna che tutti si adoperino per rimettere in atto il circuito virtuoso di reciproco rispetto fondato sul riconoscimento e della distinzione dei ruoli e della importanza del ruolo di ciascun soggetto, senza indebite invasioni di campo.

Sull'ultimo punto, ho poco da dire, se non lamentare l'abuso del termine progettazione.

Cercando di dare maggiore sostanza teorica a queste considerazioni, mi limito a ricordare che, in letteratura, molti dei pedagogisti e dei didatti⁴⁰ che in questi anni hanno cercato di ripensare i tratti caratterizzanti la professionalità docente avevano sottolineato il «crocevia» di conoscenze e di competenze che gli insegnanti debbono avere e che possono essere riassunte nelle seguenti: oltre ai tratti dell'amore per il sapere, del rispetto per la personalità degli alunni, della dedizione ai valori della democrazia, gli insegnanti devono avere competenze *disciplinari* (relative al possesso di contenuti solidi, approfonditi, costantemente aggiornati e alla capacità di identificare, nell'ambito della propria disciplina, finalità ed obiettivi formativi); *socio-psico-pedagogiche*, (relative al possesso di conoscenze sulla psicologia dell'apprendimento e alla capacità di strutturare itinerari formativi mirati al recupero e/o all'approfondimento); *metodologico-didattiche* (relative alla capacità di progettare, programmare curricula, attività formative, strutturare e attrezzare unità di apprendimento, di formulare chiari ed univoci obiettivi e giudizi di valutazione; identificando le risorse

³⁹ Mi rendo conto che quest'aspetto meriterebbe una discussione a parte e maggior profondità di analisi, che non posso produrre qui per l'economia dell'intervento. Non mi dispiacerebbe tornarvi in successivi interventi.

⁴⁰ Per comodità mi limito a citare soltanto i contributi di F. Cambi, nel volume collettivo di Laporta, Fiorentini, Cambi, Tassinari, Testi, *Aggiornamento e formazione degli insegnanti*, Milano, La Nuova Italia, 2000, ed E. Damiano, nel volume a cura di S. Bucci, *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti*, Roma, Armando, 2000.

necessarie); e in subordine: *comunicative-interrelazionali*, relative al possesso di capacità propositive e di ascolto; al *lavoro in equipe*, relative al possesso di capacità di mediazione e di individuazione comune di obiettivi; *normative*, relative al possesso di norme sul funzionamento dell'istituzione in cui si è chiamati ad operare, sulla deontologia professionale; *organizzative e socio-gestionali*.

Per quel che riguarda le conoscenze, un insegnante di qualità deve ben possedere:

- 1) una notevole conoscenza delle discipline che andrà ad insegnare;
- 2) le teorie dei saperi che andrà a trasmettere (lo «statuto epistemologico»);
- 3) una teoria dell'istituzione scolastica;
- 4) teorie dell'apprendere-insegnare;
- 5) teorie della programmazione;
- 6) teorie del curriculum;
- 7) teorie della comunicazione (insegnare è comunicare).

Tutto ciò è riassumibile nei due tipi di saperi indispensabili alla formazione del docente: Saperi Disciplinari e Saperi Pedagogici. Questi due tipi di saperi sono stati pensati spesso arbitrariamente come contrapposti. E a lungo si è discusso su quale dei due tipi avesse la priorità, la signoria, all'interno della concezione del rapporto inevitabilmente ancillare che doveva sussistere tra i due. Se fino a qualche decennio fa si andava avanti secondo una impropria ed estremistica volgarizzazione della pedagogia gentiliana (per insegnare basta sapere la propria disciplina), oggi si è piuttosto estremizzato in senso opposto: importante è sapere come insegnare, non più che cosa.

A proposito del dibattito sull'insegnamento della filosofia, ha di recente scritto Luciano Malusa, presidente della Società Filosofica Italiana:

In luogo di trattare degli specifici problemi filosofici nella loro traducibilità per la mentalità dei giovani, si preferisce oggi disquisire su ciò che la filosofia è per il mondo giovanile o su ciò che occorrerebbe fare per rendere operante un influsso filosofico nella scuola. Si disquisisce su modalità didattiche standardizzate, presentate come risolutive per un'efficace formazione filosofica. La tendenza della didattizzazione ora si trasferisce

dai testi ai siti internet in cui si parla di didattica della filosofia e si riportano materiali su di essa. Si trasferisce sui «forum» informatici, e viene istituzionalizzata dal Ministero attuale, il quale affida anche alla SFI il compito di seguire «via internet» gli insegnanti in ruolo più giovani nel loro primo contatto con le problematiche didattiche. Di filosofia intesa nel senso di ricerca e di verifica non se ne vede più⁴¹.

Una volta, infatti, si parlava di insegnamento in termini di «razionalità applicata», perché si riteneva possibile *dedurre* l'azione didattica da una teoria scientifica (in genere da una teoria sull'apprendimento). Oggi però sta cambiando il paradigma (per dirla con Kuhn); il profilo professionale dell'insegnante tende a definirsi in termini «riflessivi», mediante una critica della pratica didattica «agita» direttamente e cooperativamente.

La riflessione sull'insegnamento e sull'insegnante può essere ed è stata variamente declinata⁴².

a) Tradizionalmente l'insegnamento veniva considerato dal punto di vista prevalente della *trasmissione* di conoscenze e di regole. Ciò fa emergere in primo piano la considerazione della dissimmetria cognitiva tra chi insegna e colui che apprende. L'insegnante è depositario (conservatore) di un patrimonio che deve poter trasmettere (efficacemente) a chi apprende, in modo tale da rendere lo stesso discente partecipe del patrimonio stesso. La centralità non è tanto della relazione educativa quanto *dell'oggetto* da trasmettere, dei «contenuti» da far passare e da condividere. L'insegnante si concepisce nella forma del mediatore, ma anche del maestro. Colui che *magis* sa, che sa di più. È questa eccedenza di sapere (rispetto all'allievo) che lo rende abile all'insegnare (all'indicare ad altri la via di accesso al patrimonio di cui il *magister* è depositario). Ma l'attività di insegnamento non si esaurisce nella pura e semplice trasmissione. Il discente deve poter accedere, prender parte, fruire del contenuto trasmessogli. L'insegnamento, cioè, non si propone sol-

⁴¹ L. Malusa, in *Comunicazione filosofica*, 12, cit.

⁴² Buona parte delle considerazioni che seguono costituiscono una personale rielaborazione – in molti punti discordante – di alcune delle argomentazioni che a tale riguardo ha sviluppato E. Damiano in *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993.

tanto di trasmettere, bensì di suscitare dei cambiamenti nel destinatario della trasmissione (a meno di postulare l'assoluta irrilevanza esistenziale dei contenuti dell'insegnamento stesso). Il maestro non è solo colui che sa dal punto di vista dell'informazione, ma colui che possiede una «saggezza» maggiore, che si è posto le domande che anche i discenti si propongono e (se è un insegnante di filosofia che ha esercitato la filosofia, se è un filosofo) ha tentato risposte razionali alle stesse; dunque è in grado di indicare anche vie di soluzione possibili, razionalmente discusse. Sa come si affrontano problemi e come si valutano risposte. Sa come fare.

- b) La considerazione dell'insegnamento può altresì privilegiare la centralità della *relazione tra soggetti*, che lo costituisce. In questo caso l'attenzione si concentra sulle caratteristiche che costituiscono i soggetti e sulla dinamica del rapporto. Qui la pedagogia moderna (e post-moderna) ha dispiegato tutta la sua forza per spostare il centro di gravità dell'azione didattica non più e non tanto sull'insegnare (e sui contenuti) quanto sull'apprendere. Di qui anche la tendenza delle scienze umane (antropologia, psicologia, sociologia, pedagogie, didattica) di presentarsi a tutti gli effetti come discipline professionalizzanti. L'area 1 del piano di studi delle SSIS, il taglio dato agli ultimi corsi abilitanti riservati ne rappresentano illustri ed ufficiali esempi. L'insegnante viene, in questo contesto, ad assumere la funzione di *tutor*, di colui che segue passo passo lo sviluppo autonomo del discente, preoccupato non tanto di ciò che questi apprende quanto di creare tutte le condizioni perché l'apprendimento sia efficace, o meglio «significativo». Il problema teorico sottostante a questo approccio, che pure ha una dignità e un valore innegabili, è che l'educare presuppone che – per dirla con Hölderlin⁴³ – sia chiaro al tutor quell'*oltre*, quel «più alto» verso cui tendono sia il bambino che l'albero. Il farsi bambino con i bambini non sempre giova alla loro crescita. A me piace sostituire all'immagine del *tutor* l'immagi-

⁴³ Mi riferisco all'epigramma di F. Hölderlin *Falsche Popularität*, in *Le liriche*, a cura di E. Mandruzzato, Adelphi, Milano 1993, p. 406: «O der Menschenkenner! er stellt sich kindisch mit Kindern / Aber der Baum und das Kind suchet, was über ihm ist. Che psicologo [conoscitore di uomini, letteralmente]. Con i fanciulli si fa fanciullo. Ma il fanciullo, come l'albero, cerca ciò che è più in alto di sé».

ne del *coltivatore* o dell'*allenatore*. L'allenatore deve predisporre esercizi adatti all'atleta che sta preparando, ma esercizi destinati a metterlo in grado di raggiungere – da solo – le mete prefissate. Tanto il coltivatore che l'allenatore hanno a cuore il destino di ciò che coltivano e allenano perché hanno chiaro che c'è una comune destinazione; il buon coltivatore e il buon allenatore non sono quelli che applicano metodi astratti validi per ogni pianta o per ogni atleta, ma si sforzano costantemente di personalizzare quanto più possibile l'azione didattica, senza mai rinunciare, però, alla dissimmetria dei ruoli.

- c) L'insegnamento può essere traguardato anche dal punto di vista delle intenzioni che lo ispirano. Qui il *focus* viene individuato nella discussione delle finalità, delle ispirazioni ideali, dei valori ultimi legittimanti. Le procedure vengono subordinate alla definizione degli scopi. La vulgata post-moderna preferisce ridurre i valori legittimanti ad aspettative sociali, a obiettivi miopi, preferendo concentrarsi sulla definizione di competenze (plurali e slegate) da conseguire. Da questo punto di vista l'insegnante viene ad assumere il ruolo dell'esperto, o più riduttivamente del *bricoleur* (nella accezione che ne dà Levi Strauss ne *Il pensiero selvaggio*). Ma questo sta portando alla dequalificazione non solo dell'insegnamento (e dell'insegnante) ma anche dell'apprendimento e del discente.
- d) L'insegnamento può essere considerato dal punto di vista della istituzione, ossia del «soggetto collettivo» che produce insegnamento. Qui il ruolo dell'insegnante rischia di essere ridotto a quello di funzionario. Se è vero che nella nostra epoca nessuno insegna in modo totalmente libero, perché si insegna sempre all'interno di contesti più o meno istituzionalizzati (dalla famiglia alle organizzazioni del tempo libero, alla scuola) e, dunque, si insegna sempre rispetto ad un «mandato» (sulla base del quale si instaura quello che nelle scuole si suole ormai chiamare «contratto formativo»); è altrettanto vero che il mandato dell'istituzione rappresenta la legittimazione sociale dell'insegnamento stesso, ma è ben lungi dall'esaurirne i significati e la portata. In ogni attività di formazione entra in gioco un rapporto esistenzialmente significativo sia per il docente che per il discente, le aspettative sono non solo sociali, ma anche personali.

L'insegnamento è tutte queste cose insieme; l'insegnante, nella costruzione della sua identità e della sua professionalità non può non tener conto di ciascuna di esse. Ma all'insegnante è demandato il compito di armonizzare le quattro componenti sopra elencate, in una concezione il più possibile coerente e dotata di senso.

È per questo che vanno discusse e magari anche accolte alcune delle proposte che il *Quaderno di TreeLLe* fa per quel che riguarda formazione iniziale e formazione in servizio dei docenti, mentre meno convincenti mi appaiono quelle sul reclutamento.

4.1 Formazione iniziale e in servizio: oltre le SSIS. Centri unificati di eccellenza per la formazione iniziale e in servizio

4.1.1 La formazione iniziale

L'art. 5 della legge 53/2003 (riforma Moratti), e la successiva Bozza di Decreto delegato attuativo⁴⁴, sulla scia delle leggi sopra richiamate che istituivano le SSIS ma con profonde differenze, prevede che la formazione degli insegnanti si realizzi in corsi di laurea specialistica, con accesso programmato sulla base dei posti effettivamente disponibili nel «triennio di riferimento». Le lauree specialistiche dovrebbero conformarsi nella forma del 3 + 2 (laurea di base + specializzazione). Al termine della laurea specialistica c'è l'esame di stato abilitante alla professione. Il tirocinio viene introdotto solo come anno di prova, preliminare all'accesso ai ruoli organici del personale docente e viene previsto nella forma del contratto di formazione lavoro tra singole istituzioni scolastiche e le costituenti strutture didattiche dell'Università.

È chiaro ai più che la struttura delle lauree triennali finisce per impoverire la preparazione contenutistica e specificamente disciplinare dei laureandi. Il biennio di specializzazione dovrà configurarsi, pertanto, come approfondimento disciplinare specifico ma, al contempo

⁴⁴ La bozza in questione circola in ambito sindacale in forma non protocollata, e mi è pervenuta grazie alla Gilda; insieme ad essa va letto il Disegno di Legge sullo «Statuto dei diritti degli insegnanti» attualmente all'esame della Settima Commissione della Camera dei Deputati

dovrà contemplare anche lo studio di quelle discipline professionalizzanti (dell'area psicologica, sociale, pedagogica e didattica, che costituivano il «piatto forte» dell'area 1 delle SSIS). Ora – e qui concordo pienamente con quanto sostenuto dagli estensori del *Quaderno treeLLLe* [pp. 99-103] – il Miur dovrebbe indicare – a livello nazionale – la «mappa ideale» delle competenze dell'insegnante e definire i requisiti minimi (accertabili all'esame finale) per l'abilitazione, stabilire la struttura del curriculum delle lauree specialistiche abilitanti. In questa mappa ideale delle competenze i saperi specialistici disciplinari e i saperi pedagogici vanno entrambi previsti. L'articolazione quantitativa del rapporto tra di essi può oscillare tra il 66% dei crediti di approfondimento disciplinare consigliati dal *Quaderno treeLLLe* e l'80% previsto dall'art. 1 della bozza di decreto delegato attuativo dell'art. 5 della legge 53/2003. L'importante è che non venga espunta dal percorso di specializzazione universitaria la riflessione critica sull'attività di tirocinio.

4.1.2 *Il tirocinio, la ricerca didattica, la formazione in servizio*

Ora, una delle cose più positive dell'esperienza della SSIS (a giudizio non solo di chi vi ha operato come Supervisore di tirocinio, ma anche degli stessi specializzandi) era lo stretto collegamento tra dimensione teorica e riflessione sulla pratica dell'insegnamento osservata e sperimentata nel tirocinio. Il tirocinio non può essere di nuovo separato dalla formazione teorica. Va superato definitivamente il circolo vizioso ingeneratosi tra «“teorici” [...] impegnati a formulare “parole per” gli insegnanti» ma sempre «più lontani dalla possibilità di accertarne l'adeguatezza al lavoro in aula e “pratici”, tanto più solerti frequentatori di corsi di aggiornamento quanto più persuasi di non essere capaci di misurarsi creativamente con il loro mestiere [...] gli insegnanti non leggono le pubblicazioni scientifiche, se le leggono non le capiscono; ma quando riescono a coglierne il significato, si chiedono con smarrimento in che modo possano effettivamente servirsene ai fini del lavoro di aula e di scuola»⁴⁵. Va rivisto criticamente e oltrepassato il paradigma positivista che concepiva l'insegnamento in termini di

⁴⁵ Cfr. E. Damiano in S. Bucci, *Professionalità...cit.*, p. 45.

«razionalità applicata», ritenendo che fosse possibile dedurre l'azione didattica da una teoria scientifica sull'apprendimento.

L'impostazione solo «esecutiva» del rapporto tra teorici e pratici va superata definitivamente innescando un «circolo virtuoso» tra teoria e prassi dell'insegnamento, prendendo definitivamente coscienza che «a) l'azione didattica è interpretazione produttiva; b) gli strumenti si costituiscono all'atto di insegnare; c) il sapere teorico è il sapere del linguaggio dell'insegnare». In termini più generali, l'insegnamento va considerato alla stregua della aristotelica «filosofia pratica» come una forma di conoscenza dotata di una sua «specificità irriducibile a quella puramente speculativa». Nel disegnare «il profilo culturale e professionale del docente», compito che la bozza di decreto ministeriale citata affida ad un successivo Decreto, il Miur e i decisori politici, che dovranno convertire in legge il Decreto, non possono non tener conto di come gli insegnanti concepiscono l'insegnamento; non possono non tener conto che la teoria pedagogico-didattica deve essere sempre più un linguaggio coerente e possibile che possa descrivere e spiegare le effettive pratiche professionali della docenza, l'azione concretamente *exercita* dell'insegnamento. I curricoli di base per la formazione dei futuri docenti non possono prescindere dal mettere al centro «l'esperienza degli insegnanti in servizio»⁴⁶ e la ricerca didattica da questi messa in atto in questi ultimi anni (che in gran parte è ancora misconosciuta). Lo schema virtuoso dovrebbe essere quello che va dalla ricerca teorica alla riflessione sull'esperienza pratica e di nuovo alla riflessione teorica. Non si dovrebbe dare un tirocinio senza un laboratorio di progettazione e di riflessione; non si dovrebbero fare laboratori senza riferimenti ai corsi teorici e al tirocinio. Il laboratorio deve poter rappresentare la vera e propria interfaccia tra teoria e pratica. Le scuole in cui viene effettuato il tirocinio vanno coinvolte a pieno in quanto il tirocinio e i laboratori possono costituire i centri deputati alla discussione critica dell'efficacia delle pratiche scolastiche, tradizionali o innovative che siano.

A onore del vero, l'art. 2 della bozza di decreto citata, istituendo i «Centri di servizio per la formazione degli insegnanti» (che dovrebbero sostituire le SSIS), affida ad essi il compito di «organizzare in ma-

⁴⁶ E. Damiano, *L'azione didattica*, cit., p. 259.

niera unitaria e integrata le lezioni teoriche, i laboratori professionali, i tirocini e le esercitazioni ad essi connesse». È indubbiamente un passo avanti positivo rispetto alla configurazione del tirocinio nell'art. 5 della legge 53, che sembrava contemplare il tirocinio in funzione appendiciale e sostanzialmente slegata rispetto alla formazione teorica dei futuri docenti. Bisognerebbe avere un po' più di coraggio e dire che i laboratori professionali, il tirocinio e la riflessione critica su di esso con gli insegnanti «esperti» (figura che compare nel disegno di legge sullo «Statuto dei diritti degli insegnanti» all'esame della Commissione VII della Camera dei Deputati) debbono diventare il centro delle attività del biennio specialistico. *Il tirocinio deve essere fatto interagire con il saper generale. Questa deve essere la funzione specifica dei Laboratori professionali.* In questi debbono comparire con ruolo attivo e centrale gli insegnanti *esperti*, in stretta collaborazione con i ricercatori teorici e con i tutor che accompagnano i docenti in formazione nella pratica del tirocinio.

È per questo che anche i «Centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti delle istituzioni di istruzione e di formazione», previsti dall'art. 4 della Bozza di decreto citata, vanno pensati in stretta correlazione ai «Centri di servizio della formazione degli insegnanti». I soggetti istituzionali deputati alla realizzazione di iniziative per la formazione permanente dei docenti, Università, Direzioni Regionali del MIUR, Indire, Invalsi, gli Irre, debbono cooperare integrandosi e integrando i docenti in servizio nelle attività laboratoriali e nella ricerca-riflessione sulla pratica dell'insegnare. A livello legislativo va previsto un costante interscambio tra docenti attivi nelle scuole di ogni ordine e grado e ricercatori teorici delle accademie, anche con periodi temporanei di distacco o periodi sabbatici in cui i docenti in servizio rientrano nelle Università per aggiornarsi ma anche per formare i futuri docenti, mettendo al loro servizio la riflessione sulla prassi.

In questa maniera si ricomporrebbe anche quella frattura tra luoghi di produzione del sapere e luoghi di trasmissione che costituisce, stando alle ricerche riferite dal *Quaderno treeLLLe*, uno dei motivi di frustrazione e di perdita di senso del ruolo dell'insegnante. Ma soprattutto si riattiverebbe quel circolo virtuoso che potrebbe scuotere non poche inerzie che la deriva impiegatizia della gestione della professione docente

ha prodotto. Diversi insegnanti hanno prodotto negli anni molta ricerca didattica, hanno pubblicato articoli, libri, manuali scolastici, esperienze didattiche, hanno prodotto strumenti, hanno progettato curricoli. Questa attività va valorizzata; non va lasciata al puro volontariato, va socializzata, discussa criticamente a livello «alto» di ricerca teorica. Va raccolto perciò l'invito del *Quaderno treeLLLe* [p. 104], che invita i centri di formazione e di eccellenza delle università a porre in essere convenzioni con le istituzioni scolastiche e gli istituti di ricerca (IRRE) con «l'obiettivo di assicurarsi una collaborazione a pari dignità e garantire la rappresentanza del mondo scolastico nelle strutture unitarie di ateneo, e ai migliori insegnanti la possibilità di docenza e di ricerca». La ricerca educativa e didattica non deve essere terreno di caccia esclusiva degli atenei o degli IRRE, ma deve diventare una pratica sempre più diffusa a livello di singole istituzioni scolastiche, magari (come va di moda dire) collegate in rete, ma soprattutto collegate organicamente con i centri di formazione iniziale e in servizio istituendi presso le Università.

Ai docenti esperti provenienti dalla «scuola militante» andranno anche e soprattutto affidati – nel curriculum di formazione della laurea specialistica abilitante e nei curricoli per la formazione in servizio – anche i *compiti relativi alla docenza delle «didattiche disciplinari specifiche»*, previste. Qui veramente vale il detto che chi non sa non sa insegnare. La didattica disciplinare può essere efficacemente insegnata ai futuri docenti solo da chi ha non solo pensato teoricamente, ma ha anche verificato sul campo le strategie e le modalità operative.

I Centri di eccellenza per la formazione in servizio dei docenti, se così aperti e articolati, debbono poter *sviluppare nei docenti atteggiamenti attivi verso la propria crescita professionale*; questi atteggiamenti attivi devono poter promuovere e sviluppare la domanda e le attività di ricerca didattica; tali attività di ricerca non vanno concepite come slegate o accessorie rispetto alla concreta pratica didattica esercitata nei vari ordini di scuole; ogni insegnante deve poter partecipare ad attività che lo mettano in grado, nel corso della carriera, di ampliare le proprie competenze disciplinari, le proprie competenze psicologiche, pedagogiche, didattiche, comunicative e – al tempo stesso – di poter condividere con altri docenti (in particolare con quelli in formazione) la riflessione critica sull'esperienza.

Tali atteggiamenti vanno adeguatamente incentivati, sotto il profilo del riconoscimento delle competenze in termini di avanzamento di carriera e stipendiale. La partecipazione alle attività dei centri di formazione in servizio e ai centri di eccellenza per la formazione (che, torno a ripetere, devono essere strettamente collegati, interagenti), mediante una adeguata valutazione dei risultati conseguiti (esami o quant'altro) potrebbe anche costituire uno dei criteri (o meglio, il criterio fondamentale) per accedere ai livelli più alti di carriera di cui si parla nel Disegno di Legge attualmente in discussione alla Camera dei deputati (docenti «esperti», ma si potrebbe anche articolare una sottosezione riservata ai «docenti ricercatori», ampliando a quattro le fasce di articolazione della carriera). Gli esami di cui si parla in quel Disegno di Legge potrebbero non essere confinati ai soli titoli, oppure potrebbero essere considerati titoli privilegiati quelli conseguiti nelle strutture di formazione di cui sopra.

Un'altra notazione si impone. La valutazione dei titoli o la gestione degli esami dovranno essere fatte da commissioni in cui sia prevista (accanto a un rappresentante delle istituzioni, quali il MIUR, le Direzioni regionali, e da qualche accademico operante nei centri di formazione, la presenza di un congruo numero di docenti esperti, qualificati dai titoli e dalla loro produzione di ricerca, non dalle raccomandazioni sindacali, come stava per succedere nel «concorso» per l'avanzamento stipendiale previsto dagli artt. 29 e 38 del penultimo contratto collettivo (1998-2001, ai tempi del ministero Berlinguer) e poi abortito.

4.2. Il nodo gordiano del reclutamento

Qui si giustifica in pieno il titolo di questa riflessione. La Via Crucis dei precari l'abbiamo sinteticamente descritta più sopra. Il precario, fino ad ora, ha scoperto che il precariato è una delle condizioni più stabili di questa professione in Italia, se è vero che i precari sono circa 400.000 e hanno in media circa 40 anni. Ma questo è veramente lo »scandalo per i giudei e la follia per i gentili«. Questo scandalo e questa follia devono finire. Ma come si risolve – senza una miracolosa alba di Resurrezione – il tragico problema?

Il *Quaderno treeLLLe* [pp. 113-117], propone ben precise soluzioni, alcune delle quali interamente condivisibili, altre generano qualche perplessità, più o meno pesante. I punti fermi per la soluzione sono così riassunti: «1) superamento dei concorsi (sia nazionali che regionali); 2) blocco di qualunque sanatoria comunque denominata per l'immissione in ruolo *ope legis* e sterilizzazione delle graduatorie permanenti; 3) trasferimento progressivo alle scuole della competenza ad assumere i nuovi docenti, in prospettiva solo attraverso la formazione universitaria specializzata a numero programmato, l'accesso alla quale costituisce il concorso» [p. 114].

Sono interamente d'accordo sul punto 2 e sulla sterilizzazione delle graduatorie permanenti. Il governo (e tutti gli aspiranti a governare la scuola) devono solennemente giurare sulla propria testa di finirla con le «ipotesi ausiliarie» per dirla con Popper, ossia con le infinite leggine, che hanno il solo effetto di generare un caos normativo di dubbia costituzionalità e che scatenano nei precari interminabili guerre per bande.

Da subito va affermato il principio secondo il quale, a partire dal 2005, non potrà più iscriversi alle graduatorie chi non si è formato con la specializzazione universitaria (cominciamo con il diminuire gli aspiranti più giovani, senza annullare le speranze di quei pochi motivati che vogliono comunque provarci e superano i test di ingresso alle lauree specialistiche). Per coloro che sono già iscritti si eliminino – nella valutazione dei titoli – tutte quelle voci che consentono di aumentare il punteggio con la semplice frequenza (senza sostenere alcuna prova valutativa finale) di corsi-truffa (anche se spesso organizzati da atenei).

Nelle graduatorie stesse si fissino dei limiti massimi di età per il mantenimento dell'iscrizione stessa; in alternativa si penalizzino tutti coloro che, pur avendo avuto le possibilità e avendo tentato, non abbiano mai superato un concorso.

Le graduatorie vengano sempre più considerate come una sorta di albo professionale.

Le immissioni in ruolo vengano fatte con regolarità e costanza sulla base dei posti disponibili. Si faccia però un reale censimento dei posti disponibili e si abbia il coraggio di non considerare più insegnanti in servizio chi da anni, pur mantenendo la qualifica, fa altro.

Oltre alla sostituzione dei pensionamenti della generazione entrata in

ruolo negli anni Settanta, si punti ad una reale determinazione dei posti disponibili calcolati scuola per scuola e non sul totale generale. Ho già mostrato, in nota, come in Istituti come quello in cui lavoro il rapporto insegnanti-studenti è ampiamente nella media europea: si abbia il coraggio politico di indicare dove si annidano le eccedenze e se ne individuino puntualmente cause e rimedi. So che entro in una serie di considerazioni sgradite e impopolari, che i sindacati «generalisti» non potranno mai fare proprie. Ma siamo veramente sicuri che la cura dimagrante del MIUR debba riguardare solo i docenti? Uno snellimento della macchina amministrativa e una riduzione progressiva dei 273.000 ATA non è altrettanto necessaria? Ho il timore, invece, che il trasferimento di competenze scolastiche alle regioni «implementerà» questo settore.

Uno dei dati preoccupanti che emergono dalle ultime rilevazioni statistiche, è l'alta incidenza del *burn-out* tra gli insegnanti: si abbia il coraggio politico di ammettere che la professione insegnante quanto più è mortificata e svilita tanto più logora; si offrano concrete possibilità di passaggio ad altri ruoli e ad altre mansioni a quelli che, per i più svariati motivi (oggettivi e soggettivi) non ce la fanno più. E si dia spazio ai giovani motivati, non a quelli che sono già scoppiati prima ancora di entrare in ruolo.

Su un'altra considerazione del *Quaderno* mi trovo interamente d'accordo. «Il precariato è costantemente riprodotto dal fenomeno delle supplenze brevi»; le radici del fenomeno «precariato» vanno prosciugate e il blocco delle supplenze brevi è uno strumento efficace, ma non nella forma in cui il MIUR ha cominciato a praticarlo da qualche anno a questa parte. La medicina va somministrata affidando a ciascuna scuola autonoma quello che nell'originario progetto di riforma veniva chiamato «*organico funzionale*», che è stato subito smantellato, dopo le prime sperimentazioni, per bieche ragioni contabili. Se si intende aumentare il carico di lavoro (dopo aver ponderato attentamente le conseguenze in termini di depauperamento della qualità del servizio) la si renda appetibile con una politica di concreti e solidi incentivi. Si può anche ipotizzare una quota oraria obbligatoria per tutti i docenti per sostituire i colleghi assenti, ma va adeguatamente remunerata. Così come si possono modulare gli orari di insegnamento,

superando gli schemi rigidi dell'orario settimanale fissato una volta per tutte all'inizio dell'anno per tutte le classi.

Non ho voluto, in questa sede, affrontare il nodo del rapporto tra ore di insegnamento e lavoro effettivo; se avrò modo interverrò in altro momento. Quello che vorrei sperare che venisse sempre tenuto presente nei dibattiti al riguardo è che la qualità del lavoro di un docente deve essere misurata in termini di efficacia dell'apprendimento dei discenti e non in quantità oraria di presenza nell'edificio scolastico.

Se si aumentano le ore di insegnamento di ciascun docente frazionando le cattedre, si rendono impossibili sia la programmazione sia la continuità d'azione nel curriculum dell'insegnamento di una data disciplina⁴⁷.

Per tornare alle proposte di *treeLLLE*, non mi convince la proposta di eliminazione totale dei concorsi che è strettamente collegata all'altra (ancor meno convincente) proposta di assunzione diretta degli insegnanti da parte delle scuole. Chi è che dovrebbe chiamare direttamente gli insegnanti a lavorare nelle scuole? È ovvio, i Dirigenti scolastici. Allora ogni dirigente scolastico si costruirà un collegio docenti a propria immagine e somiglianza (alcuni di loro già si sentono abbastanza padreterno così, non c'è bisogno di incentivarli), alla faccia del pluralismo e della democraticità della scuola pubblica. Ma i Dirigenti scolastici quanti anni resteranno in ciascuna scuola? Se cambieranno ogni due o tre anni (come già la normativa attuale sembra consentire) assisteremo ad uno *spoils system* generale in ciascuna istituzione scuola? Torneremo ai clerici vaganti del medioevo, alle corti di clienti del dirigente-feudatario?

Siamo inoltre sicuri che i Dirigenti scolastici chiameranno i migliori? Come potranno invogliare i più preparati? Non si creerà piuttosto un gi-

⁴⁵ Non mi soffermo con troppi esempi; chi vive nella scuola sa di che cosa parlo: l'innalzamento di tutte le cattedre a 18 ore effettive di insegnamento nelle medie e nelle superiori sta impedendo la copertura anche delle assenze brevi di singoli docenti; inoltre, costringe i Dirigenti scolastici a frazionare numericamente gli spezzoni orari e ad impedire spesso la prosecuzione all'interno del curriculum dell'azione dello stesso docente; un solo caso come esempio: i docenti di matematica e fisica nei Licei Classici hanno una cattedra ordinaria di 16 ore in un intero corso. Per giungere alle 18 ore devono prendere due ore in un altro corso (di fisica in seconda liceo o di matematica al ginnasio). Chi prende le 2 ore di fisica in seconda liceo, l'anno successivo non potrà proseguire la propria azione in quella classe, perché in terza liceo le ore di fisica sono 3 e così pure chi prende le 2 ore di matematica in quinta ginnasio, perché in prima liceo le ore sono 3. Se si smembrano sistematicamente le ore dei ginnasi, si ha l'effetto di impedire la programmazione e la continuità didattica per tutti e cinque gli anni del curriculum.

gantesco sistema clientelare? Nel paese del familismo amorale la domanda è senz'altro legittima. Il meccanismo del concorso non sarà il massimo, ma è meno esposto a corrottele generalizzate (quanto meno perché è pubblicizzabile il giudizio di merito dei commissari sulle prove scritte).

Di più: la chiamata diretta da parte delle scuole dovrebbe conseguentemente portare con sé la fine dell'ultima delle sicurezze della professione, il contratto a tempo indeterminato, il ruolo. A fronte di che cosa? Lo stipendio basso (e difficilmente incrementabile a livelli di adeguata compensazione della precarizzazione del rapporto di lavoro) era in gran parte connesso al basso rischio di licenziamento. Se si innalza questo deve innalzarsi proporzionalmente anche l'altro. Ma tutto questo costa ...

I profili degli insegnanti futuri, finché sono allo stato di progetto su carta sono belli, ricchi, articolati, accattivanti, ben pensati. Quando si entra in contatto con la realtà effettuale, però, la questione politica generale si ripropone in tutta la sua drammatica urgenza: la nostra società opulenta, viziata, disabituata anche a masticare il cibo consistente, è disposta ancora a investire massicciamente nella formazione dei propri giovani? È disposta a investire importanti risorse economiche per rendere il sistema dell'istruzione pubblica (che sia gestita dallo Stato o da privati qui è poco rilevante) sempre più adeguato alle sfide di cui si parlava in apertura del contributo? È disposta ad attrarre menti brillanti e motivate al lavoro della docenza? Per attrarli deve prospettare loro adeguata remunerazione e adeguato prestigio sociale; solo così potrà anche chiedere loro di formarsi adeguatamente (all'inizio e in servizio) e potrà pretendere di essere sempre adeguati al loro compito; potrà pretendere molto perché molto offre.

Per sperare nella radiosa alba della Domenica di Pasqua della scuola italiana, in un futuro migliore per gli insegnanti, o - ed è collegato - in un futuro migliore per i nostri figli, oggi come oggi, nel Venerdì Santo della scuola tradizionale, del trionfo del post-moderno e del formalismo tenocratico, liquidatorio della serietà del sapere e del lavoro intellettuale, ci vuole un «ottimismo della volontà», più forte del «pessimismo della ragione»: in altre parole ci vuole fede, ché la speranza è figlia della fede. Per parte mia, pur tra mille dubbi e perplessità, voglio ancora credere.