

CORSO DI FORMAZIONE PER TUTTO IL PERSONALE DELLA SCUOLA

Capaci e meritevoli:

merito, meritocrazia, diseguaglianza sociale.

Martedì 8 febbraio 2011 h. 9,00 – 13,00

Liceo classico "M. d'Azeglio" aula "Augusto Monti"

Via Parini 8 - Torino



Nell'epoca delle parole ambigue cioè di quelle parole che, svuotate di significato, sono usate come formule magiche in grado di trovare una soluzione semplice a problemi complessi, la parola "merito" occupa un posto di primo piano. Cogliamo l'occasione offerta dal netto rifiuto della recente proposta di valutazione dei docenti e delle scuole per riflettere su valutazione, merito e meritocrazia e sul modo in cui si colleghino all'immobilità sociale che caratterizza il nostro Paese.

RELATORI:

Alessandra Algostino *Docente - Università di Torino*

La Costituzione, l'eguaglianza e il merito.

Mario Ambel *Insegnante e pedagogo, direttore di "Insegnare"*

La valutazione a scuola: malattia o cura, pretesa o necessità?

Marco Revelli *Docente - Università del Piemonte orientale*

Un Paese fragile: diseguaglianza economica, mobilità sociale, meritocrazia.

Claudio Novaro *Avvocato - Torino*

Un caso emblematico di meritocrazia.

Giovanna Lo Presti *Insegnante - Scuola e Società, Torino*

Il feticcio della meritocrazia: analisi della recente proposta di valutazione dei docenti.

Scuola e Società è un'associazione nazionale accreditata per l'aggiornamento e la formazione del personale della scuola (delibera MPI Prot. A00GGPer 1102 del 28 maggio 2007).

tel 011655897 – e-mail: scuola_e_societa@libero.it

sito web: <http://sites.google.com/site/scuolaesocieta/home>

INDICE

Introduzione	3
Modelli di valutazione degli insegnanti in UE a cura dell'Unità Italiana di Eurydice, novembre 2009	4
In GB meritocrazia in crisi di Nicol Degli Innocenti	6
La scuola in Finlandia, un'esperienza di successo formativo	7
A braccetto anzianità e merito di Emanuela Micucci	8
Qualche proposta per la valutazione (di sistema) di Mario Ambel	8
Quale idea di scuola fra progettualità e valutazione? dii Mario Ambel	11
Italia iniqua, senza giustizia sociale a vincere saranno odio e rancore intervista di Vittorio Bonanni a Marco Revelli	14
Scuola e democrazia intervista di N. Butini a Marco Revelli	16
L'Eguaglianza uccisa dal Progresso di Marco Revelli	17
L'inganno della meritocrazia di Mauro Boarelli	18
A proposito di merito di Bruno Trentin	20
Un merito senza talento di Marco Bascetta	21
La meritocrazia è una cosa seria, non facciamola diventare una passerella di Roberto Paglialonga	22
Il metodo sperimentale al servizio della scuola pubblica di Andrea Ichino	23
Le inefficienze italiane. Se la scuola è meritocratica il paese migliora di Innocenzo Cipolletta	24
A proposito di valutazione e formazione in servizio di Giorgio Israel	25
Merito, meritocrazia, motivazione di Carlo Avossa	26
Valutazione dei prof la via giusta è il dialogo di Giovanni Bachelet	29
Meritocrazia come premio di obbedienza di Bruno Accarino	30
La scuola della disuguaglianza di Marina Boscaino	31
Lettera aperta ai dirigenti scolastici di CUB Scuola, Università, Ricerca -Torino	31

Introduzione

Ormai è certo: la proposta ministeriale di valutazione dei docenti e delle scuole è stata respinta nelle città prescelte per la "sperimentazione". E' uno scatto d'orgoglio da parte di una categoria che da anni subisce tagli, riduzione del reddito, perdita di dignità lavorativa e culturale. A Torino e a Napoli il "NO" è stato plebiscitario. Il Ministro ha deciso allora di allargare la sperimentazione prima alla provincia torinese, a Milano e a Cagliari e di spostare in avanti la data per l'adesione, poi a tutta la Regione Piemonte e spostando ulteriormente in avanti i termini. E' quasi una farsa, anche perchè il *flop* è manifesto: nonostante tutti gli sforzi ministeriali, il progetto è stato bocciato dalle scuole. I colleghi docenti hanno evidentemente compreso l'inconsistenza, la pericolosità, la pretestuosità e la portata unicamente propagandistica della proposta.

Ci sembra che tanta insistenza su quella che viene definita "meritocrazia" serva soprattutto ad occultare lo smantellamento del sistema scolastico (e universitario) statale; processo in atto da tempo, ma che deve avanzare con prudenza, passo dopo passo, e darsi una "copertura" ideologica. La copertura ideologica è fatta di parole-slogan che ben conosciamo: modernizzazione, efficacia, merito. Parole per tutte le stagioni, bifide, caricate indebitamente di un segno sempre positivo.

In molti sono portati, nel nostro corrotto paese – un vero Paese di Bengodi per immeritevoli truffaldini di ogni colore e di ogni taglia – a tessere le lodi del "merito". Chi può dirsi, immediatamente, contro il merito? Invece la critica della logica meritocratica ci sfida ad un attento lavoro di indagine e di analisi.

Una prima riflessione: quale scudo ideologico migliore del "*merito*" per occultare i processi di privatizzazione, asservimento, impoverimento progressivo dei docenti? Tutto il dibattito ideologico sul merito sortisce due effetti: da un lato toglie legittimità a concetti quali eguaglianza e redistribuzione, dall'altro distoglie l'attenzione dall'azione di governo e spinge ognuno di noi ad individuare nel proprio collega l'avversario più prossimo, quello con cui ingaggiare una competizione feroce per appropriarsi di risorse sempre più scarse.

Ancora: quanti e quali problemi sorgono nel momento in cui, in un contesto lavorativo complesso come è quello della scuola, si voglia individuare e premiare il "merito"?

Poniamo, per ipotesi, che soltanto il 20% degli insegnanti italiani sia meritevole; l'ovvio corollario è che l'80% non lo sia. La prima domanda è: cosa ce ne facciamo di questo 80%, all'interno del quale, per giunta, se Brunetta ha ragione, si deve individuare il massiccio contingente (25%) dei "fannulloni"? Chiediamoci poi come si individui l'essere meritevoli e poniamo che un criterio sia la conformità ad un modello ideale di comportamento all'interno di un gruppo. Quali conseguenze ne deriverebbero? (Ad esempio è chiaro che, in un gruppo di mafiosi, il comportamento onesto e rispettoso della Legge è un demerito).

A nostro parere la natura della comunità scolastica richiede cooperazione e non competizione; originalità di elaborazione e non conformismo pedagogico. Tutto il contrario del modello proposto dai cantori della meritocrazia. Di più: lo spostamento dell'attenzione sul momento valutativo, considerato come il "nocciolo duro" del processo dell'apprendere e dell'insegnare, ci appare come uno dei segnali più certi di impoverimento culturale della nostra scuola.

Abbiamo visto nell'ultimo decennio quante tensioni abbia creato nelle scuole la ripartizione del Fondo di Istituto. Abbiamo assistito al proliferare di "progetti" spesso inutili, talvolta dannosi, il cui scopo reale era quello di incrementare (di poco, ma a volte di molto) il reddito del "progettista". Pensiamo ai danni che potrebbe creare nelle nostre scuole l'individuazione degli insegnanti-primi della classe. Nella "scuola dell'autonomia" l'adesione alla *mission* del proprio istituto scolastico è già oggi, purtroppo, considerata doverosa; che spazio avrebbe, in una scuola futura e "meritocratica" la libertà di insegnamento, di critica e di espressione?

Oggi siamo davvero ad una svolta epocale; la scuola di massa, quella che dal secondo dopoguerra agli anni Novanta ha consentito in Italia una progressiva crescita dell'istruzione, non è più sentita, da chi governa, come una risorsa ma come un problema oneroso: i costi per la scuola debbono essere contenuti e, parallelamente, si deve aprire ai privati il mercato lucroso dell'istruzione. Da tempo l'Unione Europea si muove coerentemente in questa direzione e anche l'Italia (che pure si colloca agli ultimi posti fra i Paesi OCSE quanto alla spesa per l'istruzione) riceve continue ingiunzioni in tal senso.

L'enfasi posta da molti sulla meritocrazia ha già ottenuto un primo risultato: sta diventando senso comune l'idea che, nei servizi pubblici, la competizione e l'affermazione dei "meriti individuali" siano la chiave per ottenere migliori risultati con minore spesa sociale.

A noi pare invece che la semplificazione "meritocratica" serva a porre tra parentesi un dato del tutto evidente e che era già chiaro ai costituenti: se non si vogliono consolidare privilegi e premiare la subalternità, se si vuole invece davvero premiare il merito, bisogna passare per la "porta stretta" della parità effettiva e rimuovere gli ostacoli sociali, culturali, economici che creano ingiustizia e discriminazione.

Modelli di valutazione degli insegnanti in UE

a cura dell'Unità Italiana di Eurydice, novembre 2009

Gli ultimi due decenni sono stati caratterizzati da un aumento progressivo della valutazione dell'operato degli insegnanti. In più paesi, infatti, sono stati introdotti vari modelli di accountability degli insegnanti: dalla tradizionale ispezione esterna individuale basata sui processi, all'autovalutazione della scuola, che include la valutazione standardizzata degli apprendimenti degli alunni, passando dalla valutazione individuale interna effettuata dal capo di istituto. Queste diverse modalità di valutazione tendono sempre più a intersecarsi, creando in certi paesi delle reti di valutazioni interne ed esterne, individuali e collettive. Se durante gli anni 90, caratterizzati dallo sviluppo dell'autonomia scolastica, si è vista la valutazione individuale degli insegnanti progressivamente sostituita da una valutazione collettiva del gruppo docente, dal 2005, le valutazioni individuali tendono di nuovo a svilupparsi, in linea con una differenziazione delle carriere e delle promozioni stipendiali.

Tradizionalmente, la valutazione individuale si imponeva soprattutto come controllo dei processi. Oggi, le nuove modalità di valutazione pongono più l'accento sui risultati. Mentre l'autonomia e la decentralizzazione crescenti permettono sempre meno di imporre norme nazionali o regionali.

Nonostante queste tendenze rilevabili è giusto premettere che non esiste un modello omogeneo di valutazione dei docenti e neppure un modello prevalente.

Alcuni modelli rilevati possono essere i seguenti:

1) Valutazione individuale svolta da ispettori

Molti paesi trovano nell'ispezione degli insegnanti svolta da un corpo di specialisti esterni all'istituto la modalità più consolidata di valutazione degli insegnanti. Gli ispettorati possono dipendere dalle autorità nazionali, come in Francia, o essere sotto la tutela delle autorità regionali incaricate dell'istruzione, come in Germania, Spagna o Austria.

In Francia, per esempio, gli ispettori sono i principali attori della valutazione degli insegnanti. Nel livello primario, gli ispettori del Ministero (Inspecteur de l'Éducation Nationale – IEN) sono gli unici organi responsabili della valutazione degli insegnanti che vengono ispezionati ogni 4 anni circa. Spesso sono gli stessi insegnanti che chiedono di essere valutati per far progredire la loro carriera. L'ispettore attribuisce all'insegnante un voto basato su criteri sia didattici che amministrativi.

In Spagna, le autorità educative delle singole Comunità Autonome sono responsabili della creazione di piani per la valutazione dell'insegnamento nel settore pubblico. Questi piani, che devono essere resi pubblici, definiscono gli obiettivi e i criteri di valutazione, così come le modalità con cui gli insegnanti, la comunità scolastica e le autorità educative stesse partecipano al processo di valutazione. Le autorità educative, assimilabili a corpi ispettivi, promuovono pertanto anche la valutazione degli insegnanti su base volontaria e sono responsabili per la definizione delle modalità della valutazione stessa.

2) Valutazione individuale svolta da ispettori e capo di istituto

La valutazione esterna degli insegnanti svolta dagli ispettori viene talvolta integrata da una valutazione interna svolta dal capo di istituto.

Il caso più emblematico di questo modello è quello della Francia dove nei collèges (secondario inferiore) e nei lycées (secondario superiore), gli insegnanti sono valutati ogni 6/7 anni, anche se si tenta di ridurre il tempo tra una valutazione e l'altra, dagli ispettori pedagogici regionali (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux). L'ispezione si svolge sul campo, mentre l'insegnante tiene la sua lezione, e consta di un'osservazione di una sequenza didattica, seguita da un colloquio individuale con l'insegnante. La valutazione degli insegnanti si articola attorno a una doppia votazione: una "didattica" (su 60 punti), effettuata dall'ispettore competente ogni 6/7 anni, l'altra amministrativa (su 40 punti), effettuata ogni anno dal capo di istituto in base a criteri quali l'assiduità, la puntualità, l'autorità e l'ascendente sugli alunni e sui colleghi.

La votazione didattica è oggetto di un'armonizzazione annuale da parte di un collegio di esperti valutatori appartenente al corpo superiore del personale ispettivo. Questa armonizzazione permette di equilibrare le scale di votazione tra i diversi valutatori e di aggiornare le votazioni didattiche più vecchie.

La votazione amministrativa può variare a seconda delle diverse académies (sorta di USR). Di conseguenza, una perequazione del voto amministrativo va a compensare gli scarti di voti tra insegnanti posti in una stessa situazione (stesso scaglione, stessa posizione amministrativa) da un'académie all'altra.

L'aggregazione finale di due votazioni produce il voto globale su 100 punti che misura il valore professionale di ciascun insegnante e gli permette di far valere i suoi diritti in materia di avanzamento di scaglione. Di fatto, le diverse tappe della progressione di carriera degli insegnanti (promozione di scaglione, di grado, o di corpo) si basano tutte, più o meno in larga misura, su questo voto.

Anche in Germania, gli insegnanti vengono valutati dagli Ispettori scolastici (Schulaufsichtsbeamten) del Land e dal capo di istituto.

In base alle linee guida sulla valutazione degli insegnanti delle scuole del settore pubblico, predisposte dai Ministeri dell'educazione dei Länder, la valutazione deve basarsi su: colloqui con l'insegnante; rapporti sul suo rendimento predisposti dal capo di istituto; ispezioni durante le lezioni da parte del capo di istituto e degli ispettori scolastici, e valutazione dei risultati degli alunni. La valutazione si conclude con un rapporto finale che include solitamente una proposta relativa alla futura carriera.

3) Valutazione individuale svolta dal capo di istituto

In alcuni paesi europei la valutazione degli insegnanti viene effettuata internamente dal capo di istituto, che si assume l'intera responsabilità della sua scuola e quindi anche dei suoi docenti.

Caso esemplare è quello della Polonia in cui per tutti i livelli di istruzione, è il capo di istituto a effettuare la valutazione della performance professionale degli insegnanti, che si svolge su sua iniziativa, o su richiesta dell'insegnante, dell'autorità educativa regionale, del consiglio di istituto o su richiesta del consiglio dei genitori. Durante questa valutazione, il capo di istituto può richiedere il parere dell'organo di rappresentanza degli studenti. Il periodo che intercorre tra le due valutazioni consecutive (inclusa la valutazione ai fini della promozione) non può essere inferiore ad un anno. Il capo di istituto è obbligato a valutare la performance degli insegnanti entro 3 mesi dalla data della richiesta. Si tratta di una valutazione descrittiva, che si conclude con una valutazione generale (Eccellente, Buono, Negativo). Nel caso di una valutazione negativa, l'insegnante ha il diritto di richiedere una revisione della valutazione all'ente di supervisione pedagogica entro 14 giorni dal ricevimento del rapporto di valutazione. La valutazione emessa dall'ente per la supervisione pedagogica è definitiva. Nel caso in cui questa risulti negativa, è possibile effettuare un'altra valutazione solo se l'insegnante segue una formazione aggiuntiva della durata di nove mesi (su richiesta dell'insegnante e con il consenso del capo di istituto).

In Olanda, in cui gli istituti scolastici godono di una forte autonomia, gli insegnanti sono nominati dal consiglio di istituto, che è responsabile del personale, e anche del reclutamento, della formazione e della valutazione del suo staff educativo. Quindi sarebbe corretto dire che gli organi di valutazione degli insegnanti sono le scuole stesse. Nella pratica è poi il capo di istituto, in qualità di rappresentante della scuola, che si occupa della valutazione. Quest'ultima include:

- colloqui sulla performance professionale degli insegnanti (per lo più una volta ogni due anni), nell'ambito dei quali gli insegnanti discutono della loro performance con i loro capi di istituto e considerano le loro prospettive per il futuro;
- colloqui di valutazione della performance (una volta all'anno) nel periodo che precede il colloquio stesso. Alcune scuole non tengono colloqui di valutazione separatamente, ma valutano i loro insegnanti nell'ambito dei colloqui sulla performance professionale. I criteri utilizzati per la valutazione del personale insegnante includono la capacità di rapportarsi con i colleghi, e lo sviluppo professionale. I capi di istituto dispongono spesso di indicatori misurabili della performance dei singoli insegnanti e del personale insegnante nel suo insieme.

4) Valutazione delle scuole (autovalutazione) anziché dei singoli docenti

In questo modello si riconoscono prevalentemente i paesi del Nord in cui non esistono forme regolamentate di valutazione dei docenti. La selezione di qualità sui docenti avviene già a priori al momento dell'assunzione che viene fatta dalla municipalità o dalla scuola stessa. Successivamente, le scuole definiscono i compiti dei docenti in una programmazione annuale, e poi rendicontano dei propri esiti alla municipalità e questa, a sua volta, allo Stato.

Nel caso della Finlandia dove, addirittura, non esiste neppure un corpo ispettivo gli insegnanti non vengono valutati come tali. Tuttavia, molte scuole hanno un sistema di qualità, che prevede colloqui annuali di sviluppo tra docenti e capi di istituto. Questi colloqui sono organizzati per valutare il raggiungimento degli obiettivi fissati nel precedente anno e gli obiettivi dello staff educativo o i bisogni individuati per l'anno successivo.

Anche nel caso della Svezia, la valutazione degli insegnanti non è regolamentata dalla legge. Tuttavia, tutto il personale della scuola ha regolari colloqui individuali con il capo di istituto sulla base degli obiettivi stabiliti annualmente a livello di scuola.

5) Valutazione delle scuole e dei singoli docenti da parte di più soggetti: Inghilterra

È il caso emblematico dell'Inghilterra che costituisce un modello a sé in quanto paese che più si è spinto verso un modello di gestione delle scuole di tipo manageriale e privatistico.

Gli organi responsabili della valutazione degli insegnanti sono:

- Capo di istituto + consulente esterno nominato dallo school governing body + 2 o 3 membri di quest'ultimo.

- Teacher's team leader*: insieme al capo di istituto svolge la review (revisione della performance).

Il processo di gestione della performance degli insegnanti si basa su standard professionali che definiscono compiti, conoscenze e competenze degli insegnanti ad ogni tappa della loro carriera. Le indicazioni riviste per la gestione della performance degli insegnanti sono entrate in vigore nel settembre 2007 (e, per le proposte di progressione salariale, da settembre 2008, quando sono state effettuate le prime valutazioni della performance con le nuove procedure).

La performance degli insegnanti deve essere verificata annualmente. La normativa prevede che le scuole sviluppino una politica di gestione degli stipendi e della performance (pay and performance management) che:

- stabilisca quali sono i risultati attesi e come devono essere misurati;
- mostri come le disposizioni della scuola per la gestione delle performance degli insegnanti siano collegate a quelle per il miglioramento della scuola, per l'autovalutazione di istituto e per il piano di sviluppo scolastico;
- mostri come la scuola cercherà di applicare coerenza di trattamento ed equità tra gli insegnanti con esperienza o livelli di responsabilità simili;
- stabilisca la tempistica del ciclo di valutazione;
- includa un protocollo di osservazione in classe;
- fornisca la necessaria formazione in caso di bisogno;
- stabilisca le disposizioni per il monitoraggio e la valutazione della politica;
- specifichi qualsiasi altra procedura accessoria o integrativa necessaria per l'operazione di gestione della performance degli insegnanti a scuola.

Un modello di politica di gestione della performance è stato sviluppato come guida per le scuole.

La normativa stabilisce che debba essere previsto una riunione di pianificazione all'inizio di ciascun ciclo di valutazione tra i responsabili della valutazione e l'insegnante in questione, 'the reviewee'. Gli argomenti da affrontare in questa riunione sono gli obiettivi dell'insegnante sottoposto a valutazione, le disposizioni per osservare la performance dell'insegnante in classe, ogni altro elemento che sarà tenuto in conto per giudicare la performance dell'insegnante, i criteri di performance, il sostegno da dare all'insegnante per permettergli di rispettare quei criteri, e qualsiasi bisogno di formazione e sviluppo professionale e le azioni conseguenti.

Successivamente a questa riunione deve essere preparata, entro cinque giorni, una bozza di piano di valutazione (e finalizzata entro dieci giorni). Questa parte del ciclo di valutazione deve essere finalizzata entro il 31 ottobre di ciascun anno.

Alla fine, o quasi, di ciascun ciclo si tiene una riunione di valutazione (review meeting) per valutare la performance dell'insegnante durante quel ciclo rispetto ai criteri specificati nel piano di valutazione iniziale. Il review meeting dovrebbe essere correlato alla riunione di pianificazione (planning meeting) per il ciclo successivo. Inoltre, entro cinque giorni dal review meeting deve essere preparata una bozza di rapporto che registri i risultati della valutazione e tutte le raccomandazioni sulla progressione salariale. L'insegnante valutato può integrare questo rapporto (sia nella fase di bozza che nella fase finale) con suoi commenti.

In GB meritocrazia in crisi di Nicol Degli Innocenti

da Il Sole 24 Ore 12 gennaio 2009

La meritocrazia non esiste in Gran Bretagna: questo il verdetto della Social Mobility Commission, composta da economisti e accademici, che ha pubblicato oggi un rapporto secondo cui il successo nella vita dipende ancora in gran parte dallo status economico e sociale della famiglia di origine.

"L'ineguaglianza e' persistente nella societa' britannica," conclude il rapporto. I bambini nati in famiglie benestanti, che poi frequentano scuole private, tendono ad avere poi successo nel lavoro mentre i bambini nati in famiglie povere ed educati in scuole statali affrontano un percorso ad ostacoli per uscire dalla gabbia invisibile della marginalizzazione sociale.

Il partito liberaldemocratico, che ha istituito la Commissione, ha chiesto al Governo di concedere prestiti senza interessi alle famiglie piu' povere e di dare maggiori finanziamenti alle scuole statali nelle zone economicamente depresse del Paese. "E' una tragedia che due bambini nati nello stesso momento nello stesso ospedale abbiano aspettative di vita drasticamente diverse semplicemente a causa del reddito dei

□ Il teacher's team leader è un insegnante che supervisiona il lavoro dei colleghi. Potrebbe anche essere il capo di istituto o un altro insegnante con responsabilità dirigenziali.

genitori," ha detto Nick Clegg, leader dei liberaldemocratici, sottolineando che i notevoli investimenti nell'istruzione fatti dai laburisti non hanno avuto l'effetto voluto di creare "uguali opportunità" per tutti."

Il Governo laburista sta preparando già una controffensiva: il rapporto ufficiale sulla mobilità sociale verrà pubblicato domani e il premier Gordon Brown ha dato all'ex ministro della Sanità ed ex rivale politico Alan Milburn l'incarico di rendere il mondo del lavoro meno elitario. Milburn coordinerà un gruppo di imprenditori ed esperti che studierà misure per rimuovere gli ostacoli che ora impediscono a molti ragazzi che escono dalla scuola pubblica di trovare lavoro e avviare una carriera in settori come la magistratura, medicina, gli alti ranghi dell'amministrazione pubblica, i media e il mondo della finanza.

Milburn ha ammesso che la mobilità sociale è andata declinando in Gran Bretagna negli ultimi anni e che per esempio solo uno su dieci dei migliori avvocati proviene dalla scuola pubblica mentre gli altri hanno seguito il percorso privilegiato delle scuole private.

La scuola in Finlandia, un'esperienza di successo formativo.

ASSOCIAZIONE TRE ELLLE Seminario n. 2 - Settembre 2004

Estratti riguardanti la valutazione, dalla Relazione di A. Jäppinen: "Alcuni fattori di successo del sistema scuola finlandese"

Per quanto riguarda, infine, la valutazione dell'operato dei docenti, in Finlandia è attualmente molto dibattuto se gli insegnanti vadano valutati come singoli a livello personale, oppure per i livelli di apprendimento dei loro studenti. È raro che un insegnante venga giudicato individualmente, di norma si giudica l'esito di tutto l'istituto, di tutto il corpo docente, e quindi tutto il corpo docente viene giudicato attraverso i risultati della valutazione esterna. Più avanti mi soffermerò sulla valutazione, ma intanto chiarisco che in Finlandia la valutazione non è concepita come strumento potenzialmente punitivo, ma come mezzo per sviluppare e migliorare le nostre scuole.

È questo un fatto molto importante, lo abbiamo chiarito sin dall'inizio del processo di riforma, e tutti oggi sanno quali sono le reali finalità della valutazione, ossia fornire supporto ed indicazioni agli insegnanti su come migliorare il loro lavoro, coinvolgendo gli stessi in questo processo di valutazione.

Per quanto riguarda gli stipendi, in Finlandia il sistema retributivo non si basa su criteri di merito, e gli insegnanti stessi non insistono per ottenere riconoscimenti sotto il profilo retributivo, il cui ammontare corrisponde all'incirca alla media OCSE. Al momento non se ne ravvede la necessità. Se il Ministero prevede bonus o extra finanziamenti, questi sono destinati alle scuole, e non al singolo insegnante, dato che è la scuola che genera l'esito finale, il prodotto finale che viene valutato. Ci sono divergenze d'opinione su questo punto, ma questa è la linea di pensiero che abbiamo finora scelto in Finlandia.

intendo presentarvi, il sistema di valutazione esterna, i gestori scolastici ed il livello locale hanno il dovere di valutare la propria offerta di istruzione e formazione (auto-valutazione) e partecipare alle valutazioni esterne nazionali. Questo è quanto ha stabilito il Parlamento.

Per "valutazioni esterne", si intende il fatto che queste valutazioni a livello di sistema e di politica spettano al Consiglio di Valutazione dell'Istruzione: è questo ente che ha la responsabilità di organizzare queste valutazioni, mentre i risultati dell'apprendimento vengono poi valutati dall'Ente Nazionale per l'Istruzione, in collaborazione con l'amministrazione centrale.

Quindi, ad occuparsi di valutazione nazionale in Finlandia non ci sono soltanto i dipendenti statali, ma esiste una rete di esperti, di ricercatori, che appunto si occupano di questo ed anche le università collaborano strettamente con queste forme di valutazione.

C'è un'importante e peculiare caratteristica del nostro sistema; gli uffici periferici dello Stato (Provincial State Offices) monitorano esclusivamente l'organizzazione dei servizi, delle strutture educative nella regione; si tratta di un compito di valutazione che vuole verificare che la rete scolastica funzioni, in maniera tale cioè che tutti gli allievi abbiano la stessa opportunità di avere accesso al sistema scolastico. Per quanto riguarda i trasporti, ad esempio, viene calcolato quanti studenti vivono a più di cinque chilometri di distanza dalle scuole, in modo che i Comuni organizzino i mezzi di trasporto per gli allievi, per garantire loro l'accesso all'istruzione. E se occorrono più di due ore al giorno (un'ora al mattino e un'ora al pomeriggio) per gli spostamenti casa-scuola, tenendo anche conto che possono esserci delle attività aggiuntive, allora possono esserci ulteriori provvedimenti.

Inoltre, i risultati della valutazione vengono utilizzati per sviluppare la formazione e l'istruzione, e per sostenere ovviamente le decisioni politiche a livello nazionale e a livello locale. È in corso un interessante dibattito circa l'eventuale pubblicità dei risultati. Siamo tuttavia convinti che sia meglio fornire i risultati soltanto agli enti locali e alle scuole; non cerchiamo di creare una classifica perché la classifica equivarrebbe a penalizzare o punire quelle scuole che si trovano in fondo alla classifica, e non sempre questo produce effetti positivi. Quale sarebbe, infatti, la scuola più virtuosa? Quella scuola che ha i migliori allievi sin dall'inizio e non li fa peggiorare, oppure quella scuola che ha i peggiori allievi e riesce a portarli alla fine del ciclo di studi? Talvolta, fare una classifica significherebbe soltanto sancire che le scuole migliori sono quelle che hanno avuto i migliori allievi sin dall'inizio, il che non sempre è vero; i genitori talvolta ci spingono a far

sapere loro se le scuole e gli insegnanti sono o non sono buone, ma noi in realtà parliamo soltanto dei risultati della scuola, e inoltre forniamo questi risultati agli enti locali e agli istituti di formazione in modo che questi possano in qualche modo migliorare la situazione.

A braccetto anzianità e merito di Emanuela Micucci

In Europa gli stipendi degli insegnanti associano esperienza e verifiche sul servizio. - ItaliaOggi 23/11/2010

Merito contro anzianità. Ecco i duellanti nella singolar tenzone, tutta italiana, sulla carriera dei docenti. In Europa, invece, è pace fatta. Un armistizio che prevede nella maggior parte dei Paesi un'unica condizione: a stabilire la carriera e il trattamento economico degli insegnanti è un mix tra anzianità di servizio e valutazione del merito.

A offrire una panoramica internazionale sulle diverse modalità di retribuzione e carriera dei docenti nei paesi Ocse è un dossier presentato dalla Cisl scuola in occasione dell'annuncio della sperimentazione di due valutazioni del merito dei docenti. «Definire carriere in cui», spiega il segretario generale, Francesco Scrima, «l'anzianità, comunque da riconoscere, non sia più l'unico fattore di avanzamento, è un obiettivo a cui siamo disposti a lavorare».

Elemento fondamentale per il calcolo del reddito di base in tutti i paesi è l'anzianità. Esclusa la Finlandia, che non la considera affatto. Addirittura in Belgio, Grecia, Austria, Scozia, Spagna, Giappone, Korea e Stati Uniti è l'unico criterio per lo stipendio di base. Negli altri paesi conta l'esperienza insieme a criteri legati alle condizioni d'insegnamento e alle responsabilità, a quelli riguardanti qualifiche, formazione, performance e a criteri anagrafici.

Questi ultimi, considerati anche in Italia, sono ignorati in Olanda e Messico, i Paesi che adottano il maggior numero di voci per determinare la retribuzione degli insegnanti. Tra cui l'insegnamento a più classi o per più ore rispetto ai livelli massimi indicati nel contratto, che con la Svezia sono le uniche a considerare per il trattamento economico fondamentale. Mentre per il trattamento accessorio è la voce ovunque più presente, insieme a orientamento e tutoraggio degli studenti, che invece solo Islanda, Messico e Olanda valutano per il reddito fondamentale.

Il terzo paese per mix di elementi che strutturano la carriera è la Svezia. Attività come sport, teatro, club per compiti o scuole estive contano per il trattamento fondamentale solo in Olanda. Stupisce che possedere titoli che abilitano all'insegnamento di più materie si ritrovi solo in 3 Paesi: Olanda, Danimarca e Finlandia. Il voto eccellente all'esame di abilitazione, poi, pesa solo in 4 nazioni, tra cui il Portogallo. Invece un titolo di studio superiore rispetto alla qualifica minima richiesta per diventare insegnante vale quasi dappertutto.

Stesso discorso per la responsabilità gestionale aggiuntive all'insegnamento. In 6 paesi si fa carriera insegnando a studenti diversamente abili. O in zone svantaggiate, isolate o con elevato costo della vita, tanto da ottenere un'indennità di dislocazione. È il caso di Inghilterra e Francia.

Se il trattamento accessorio in Italia è legato esclusivamente allo svolgimento di mansioni aggiuntive e alla disponibilità ad assumersi incarichi ulteriori rispetto a quelli assegnati per contratto, nei paesi Ocse lo determinano criteri quali condizioni d'insegnamento e responsabilità. Ma anche performance eccezionale nell'insegnamento, come in Repubblica Ceca, Ungheria o Austria. Sono però retribuzioni erogate in forma occasionale. Tra quelle annuali spiccano le responsabilità di gestione aggiuntive alla docenza e l'indennità di dislocazione.

In Italia né i risultati degli istituti né le valutazioni di sistema hanno risvolti sulla carriera e sul merito. Mentre in Belgio l'insegnante è valutato ogni 3 anni con conseguenze che arrivano fino alla riduzione del salario o al licenziamento. In Danimarca lo stipendio è attribuito in base al raggiungimento di obiettivi qualitativi e quantitativi secondo un sistema di incentivi individuali. A determinare scatti di carriera in Francia è una verifica condotta per il 40% dal preside e per il 60% dall'ispettore e poi esaminata da una commissione nominata dai sindacati.

Aumenti salariali collegati ai risultati anche in Germania. La carriera dei prof inglesi, invece, premia i più meritevoli purché non intendano diventare dirigenti scolastici: tre le soglie, insegnanti esperti, eccellenti e con competenze avanzate.

Qualche proposta per la valutazione (di sistema) di Mario Ambel

Stralcio da "La valutazione e il disagio della scuola", di prossima pubblicazione su 'Cadmio. Tendenze della ricerca valutativa'.

[...]

Valutazione e responsabilità istituzionali: due ipotesi a confronto

Un ultimo ambito di questioni irrisolte e di conseguenti preoccupazioni riguarda i diversi livelli di responsabilità istituzionale. Per mettere in atto una "valutazione responsabile" è necessario anzitutto chiarire e delimitare le competenze e soprattutto le responsabilità di ciascun livello del sistema e definire con chiarezza i loro rapporti reciproci. Poiché il terreno della valutazione è quanto mai delicato e complesso

è infatti necessario che ne tocchi a ciascuno una parte precisa e che sia svolta con cura, senso di misura e di responsabilità, affinché tutto il sistema e ciascuna componente al suo interno acquistino quella credibilità che deriva anzitutto dal fare bene la propria parte, senza pretendere di invadere o condizionare quella altrui. Anche in questo caso, si ha la sensazione che le conseguenze di questa recente stagione siano state di segno opposto.

È probabile che la gestione (anzi, la congestione) un po' improvvida di criteri e strumenti di valutazione abbia finito con il delegittimare enti, pratiche, strumenti. E che oggi sia ancor più difficile di ieri avviare buone procedure di valutazione ai diversi livelli del sistema. Vorrei al riguardo proporre una sorta di ragionamento dicotomico, forse un po' riduttivo, per tentare di arrivare a una proposta non di sintesi ma di scelta fra uno dei due corni del dilemma o meglio delle procedure proposte.

Anche tenendo conto delle esperienze fin qui condotte (anche se mai compiutamente portate a termine) nel nostro paese, possiamo sostanzialmente immaginare due diverse modalità di affrontare il rapporto fra ruolo del ministero, compiti del sistema nazionale di valutazione e responsabilità delle singole scuole autonome, per quanto riguarda la determinazione e la verifica/valutazione degli apprendimenti.

Semplificando un po', e limitando l'attenzione agli aspetti più legati ai processi di insegnamento/apprendimento (che nella scuola sono però il fulcro e non un corollario del suo mandato istituzionale), potremmo identificare due diversi processi di attuazione (e governo) del sistema.

Una prima ipotesi, più direttiva e deduttiva (top-down), fondata sull'identificazione di traguardi definiti a priori, potrebbe prevedere questi passaggi:

- a livello nazionale commissioni di esperti nominate dal ministero, definiscono, nel quadro di profili di competenza attesi, obiettivi e contenuti di apprendimento: molti auspicano che siano pochi e chiari, con forti valenze trasversali (altri li vorrebbero più disciplinari);
- secondo alcuni è probabile che, affinché tali obiettivi non siano aride compilazioni di ovvietà o descrittori di abilità fra loro eccessivamente sconnesse, sarebbe necessario raggiungere un accordo di fondo sulle linee progettuali e sugli assi portanti di un progetto culturale condiviso, mentre secondo altri sarebbe sufficiente declinare i livelli cui tendere e non le cornici progettuali (che sarebbero prerogativa dei singoli istituti);
- tali profili di competenze (o tali obiettivi) vengono corredati (a cura dell'istituto nazionale di valutazione) da descrittori quantificabili e "misurabili" (elaborati in via sperimentale), possibilmente non troppo al ribasso, per determinare gli standard, ovvero i parametri di comparazione che consentano di verificare i livelli (minimi? medi? alti?) di apprendimento raggiunto (dai singoli allievi? dalle classi e dalla scuola? dalle aggregazioni territoriali?);
- le scuole prendono atto degli obiettivi e degli standard e predispongono percorsi e unità di apprendimento finalizzati al perseguimento di quegli obiettivi e al raggiungimento di quegli standard;
- l'istituto nazionale di valutazione predisponde prove oggettive capaci di misurare il raggiungimento di tali standard o più in generale degli obiettivi sopra indicati, compie rilevamenti (censimentari?) e quindi restituisce i dati raccolti a livelli diversi di trasparenza;
- poiché il rilevamento attraverso prove oggettive non sia troppo riduttivo e quantitativo, l'istituto nazionale lo integra con gli strumenti propri della ricerca valutativa di tipo qualitativo per avere un quadro più ampio e articolato dei contesti e dei processi;
- le scuole prendono atto degli esiti raggiunti (se rilevamento e restituzione sono capillari) o delle linee di tendenza (se rilevamento e restituzione sono campionari);
- le scuole, una volta soddisfatte le richieste relative agli obiettivi definiti centralmente per il conseguimento degli standard, sono libere di predisporre i loro progetti formativi sulla base delle loro autonome scelte culturali e didattiche;
- la valutazione (di classe come di sistema), in quest'ottica, diviene (o continua ad essere) prevalentemente quantitativa, comparativa, sanzionatoria, tendenzialmente oggettiva e assoluta e privilegia la prova sul processo, la misurazione sull'osservazione, la comparazione quantitativa sulla descrizione qualitativa.

Sembra questa, dal più al meno, la linea di tendenza adottata dal MIUR e dall'Invalsi nella recente stagione politico-amministrativa (2001-2006), fatta salva l'assenza (per ora) di standard di riferimento. Val la pena osservare che, in questo caso, i presunti standard nazionali di apprendimento (sempre che questa formula sia dotata di senso e di praticabilità) sono fortemente legati e conseguenti alla compilazione di adeguati e centralizzati obiettivi di apprendimento; per quanto la scuola li possa poi integrare e applicare adattandoli al proprio contesto reale, è innegabile che l'intero sistema ruota in questa ipotesi attorno a quell'atto iniziale, i cui rischi di essere svolto in modo comunque arbitrario (o parziale) sono in ogni caso elevatissimi.

È abbastanza evidente che in questa ipotesi la valutazione assume un rilievo essenzialmente sanzionatorio (o quanto meno descrittivo e classificatorio). Inoltre questa ipotesi rischia di innescare spirali di adattamento al ribasso anziché l'auspicato effetto di trascinamento verso traguardi via via più alti.

Una seconda ipotesi, più sperimentale e induttiva (bottom-up), fondata sulla ricerca-azione, potrebbe prevedere queste azioni:

- a livello nazionale commissioni di esperti nominate dal ministero delineano gli assi portanti di un progetto culturale condiviso per la cittadinanza, ne indicano le articolazioni disciplinari e le grandi scansioni progettuali, giungono (ma non è facile) a delineare profili di competenza attesi (a maglie larghe) per gli snodi del percorso e per gli esami finali, sia di tipo trasversale che disciplinare e interdisciplinare; ma soprattutto si preoccupano di delineare i percorsi di senso cui oggi la scuola deve rispondere per ritrovare credibilità e capacità di proiezione verso il futuro;
- tali cornici progettuali e quadri di riferimento culturali (frames culturali e didattici) non vengono corredati di liste di obiettivi, neppure a titolo esemplificativo e neppure di indicazioni metodologiche: questo compito tocca alla ricerca teorico-didattica delle scuole e dei soggetti (università, enti di ricerca, apparati tecnici, associazioni, ecc.) che con loro cooperano alla crescita culturale e professionale del sistema scolastico;
- le scuole, meglio se accorpate in reti territoriali e anche attraverso la sollecitazione e la consulenza di organismi di ricerca territoriali, predispongono e sperimentano progettazioni curricolari capaci di attuare quei quadri di riferimento e di far raggiungere quei profili di competenza attesi;
- i due istituti nazionali, in collaborazione con strutture periferiche e con le scuole, raccolgono e attivano repertori, archivi, banche di buone esperienze e di buone pratiche di progettazione, realizzazione e valutazione di processi di insegnamento/apprendimento, che consentano la selezione, lo scambio, il confronto, la comparazione (di esperienze oltre che di dati);
- l'istituto nazionale di valutazione predispone, anche nel quadro delle esperienze e ricerche internazionali e in accordo con comitati tecnico-scientifici rappresentativi del mondo della scuola, indagini e rilevamenti campionari sui livelli di controllo di determinate competenze o abilità (intese in senso lato), corredando le indagini di dati di sfondo di tipo qualitativo che li rendano più significativi;
- le scuole, ponendosi in un'ottica di ricerca, elaborano i propri progetti curricolari, mettono in atto strategie didattiche finalizzate al perseguimento di quei profili di competenze nell'ambito di quei quadri culturali di riferimento e attivano percorsi di ricerca-azione e autovalutazione relativi sia alla ricerca metodologico-didattica sia a quella valutativa;
- collaborando in rete, le scuole si scambiano buone pratiche (di progettazione, di intervento, di valutazione), provando anche a determinare standard territoriali di prestazione ed esercizio di competenze, che consentano comparazioni con dati analoghi di tipo nazionale e o internazionale e orientino anche il sistema nazionale di valutazione nella messa a punto dei suoi rilevamenti; i due istituti nazionali di ricerca e valutazione provvedono alla documentazione e alla lettura critica dei processi, utili anche alla manutenzione riflessiva dei curricula;
- la valutazione (di classe come di sistema), in quest'ottica, diviene prevalentemente qualitativa, discorsiva, comparativa, esplorativa, tendenzialmente soggettiva - che non significa personalistica - e relativa e privilegia l'analisi del processo sulla verifica del prodotto, l'osservazione sulla misurazione, la comparazione qualitativa sulla stratificazione quantitativa, ma fa anche uso di rilevamenti e di dati statistici, possibilmente diacronici e seriali.

Questa seconda strada era stata in qualche misura intrapresa nella stagione 1996-2001, seppure fra molte difficoltà e qualche contraddizione. Tra l'altro, prendeva le mosse, anche in quel caso, da una identificazione centralizzata di obiettivi che in quella stagione non si è mai pensato, però, di tradurre in prove di valutazione censimentaria e di imposizione surrettizia. Poi, quella stagione è stata travolta dal tempo della personalizzazione e del sistema duale, che per definizione hanno bisogno di criteri e parametri sanzionatori e selettivi, seppure stemperati (o resi ancor più beffardi) dalla accentuazione della responsabilizzazione individuale e autobiografica di fardelli autoecertificatori e documentali. Ora è tempo di riprendere un ragionamento pacato che soprattutto inneschi comportamenti (e aneliti) virtuosi fra progetto, realizzazione e risultato.

La valutazione in un'ottica di ricerca

Ciascuna delle due procedure descritte nel paragrafo precedente ha, per così dire, una sua dimensione utopica annessa, ovvero un aspetto di non facile attuazione, che però ne renderebbe auspicabile ed efficace l'assunzione, a giudizio dei fautori dell'una o dell'altra ipotesi: mi sembra che la determinazione di standard trasparenti, credibili e verificabili sia l'utopia annessa alla prima ipotesi; mentre il rilancio della ricerca azione didattica di tipo collegiale e cooperativo sia l'utopia annessa alla seconda.

Anche dal confronto delle due utopie "allegate" appare preferibile la seconda delle due ipotesi fatte. In ogni caso è ormai urgente chiarire e regolamentare i compiti istituzionali, anche se ciò che più conta è ormai l'ottica complessiva con cui questo delicato problema verrà affrontato. In questo si differenziano sensibilmente le due ipotesi: la prima rilancia la fiducia in un sistema che si sa dotare di strumenti di parametri di riferimento, di monitoraggio e controllo dei risultati e di autogoverno, la seconda in un sistema

che sa dotarsi di procedure di ricerca e di sperimentazione che ne costituiscano l'alimento, la legittimazione e il correttivo interno.

Forse sono anche possibili soluzioni intermedie, ma molti hanno invece la sensazione che sia necessario scegliere con coraggio: abbandonare le speranze del primo modello, tra l'altro legate alla determinazione di standard difficilissimi da definire, e gettarsi con coraggio sulla seconda strada, alimentando e facendo crescere la volontà e la cultura della ricerca (progettuale, metodologica e valutativa) nelle singole scuole.

Anziché inseguire la visione (a tratti anche un po' ingenua e un po' dirigista) di livelli standard capaci di orientare e trainare positivamente il sistema, di misurazioni che permettano di dare ordine e riconoscibilità ai traguardi da raggiungere (per l'intero sistema e le sue singole componenti), è necessario rilanciare una cultura diffusa della valutazione come elemento essenziale della ricerca-azione sui processi di insegnamento/apprendimento e sulla loro efficacia*.

La soluzione sta in una trasformazione profonda del senso e della direzione di marcia delle cose che si fanno, prima ancora che delle pratiche valutative. Non si tratta solo di cambiare criteri e strumenti, o di renderli più pertinenti e attendibili, ma più radicalmente di invertire la direzione e il punto di vista dell'operazione: restituire alla valutazione un'ottica e una dignità di ricerca e sottrargli l'ansia o l'utopia descrittiva, sanzionatoria, misuratrice che ha colto le dirigenze centrali e periferiche, allontanandole in modo spesso pericoloso dai (loro) docenti e dalla scuola.

Restituire alla valutazione un'ottica di ricerca significa mettere sotto osservazione e verifica tutti i livelli di attuazione dei processi di insegnamento/apprendimento, al fine di verificarne il buon funzionamento, la coerenza, la tenuta, la capacità di far fronte alle difficoltà e di trovare soluzioni, non solo l'efficacia e la produttività o la stratificazione dei livelli raggiunti o da raggiungere. La scuola ha bisogno di una valutazione come momento centrale e come verifica interna dell'attività didattica e non solo come momento conclusivo di misurazione della sua efficacia; ovvero come regolatore interno del sistema, termometro che innesca interventi sui processi, più che filtro che seleziona e classifica i prodotti.

In questa logica può anche trovar posto la determinazione sperimentale di livelli, parametri, scale descrittive qualitative e quantitative ma come descrittori, inevitabilmente parziali e rilevati sperimentalmente, di processi più ampi e complessi, non come i livelli soglia predeterminati, cui far tendere o addestrare i singoli soggetti e le scuole. C'è un modo certo per avviare la scuola italiana su una china senza speranza: fornire ogni soggetto che ne compone il delicato sistema (allievo, insegnante, scuola, territorio, paese) di parametri, livelli, soglie, da raggiungere, superare, comparare, con cui misurarsi, confrontarsi, competere. Se decideremo di percorrere questa strada sappiamo con certezza dove ci ritroveremo: ad avere un sistema scolastico frantumato, diversificato, con buona pace di coloro che avranno innescato questo meccanismo per dare maggiore trasparenza, leggibilità, "oggettività" al sistema. Ma non potremo però dire di averlo fatto senza conoscere i rischi cui andavamo incontro. Al circolo vizioso innescato dal parametro da raggiungere, che rischia di attivare processi di livellamento verso il basso o spirali di differenziazione crescente fra le scuole, bisogna sostituire un circolo virtuoso di confronto, scambio, emulazione di buone esperienze di progettazione, di insegnamento, di valutazione, che attivino meccanismi di emulazione a crescere.

Ma anche le buone pratiche non sono sufficienti senza un orizzonte di senso garantito e sorretto da un progetto culturale condiviso, che rimetta la scuola italiana sui binari del lento progresso compiuto, seppure tra mille contraddizioni, fino alla fine del secolo scorso (il novecento). Chiudiamo al più presto la parentesi della libertà di scelta educativa generalizzata, del piano di studio personalizzato, della biografia valutativa e ricollochiamo la scuola pubblica al servizio del diritto allo studio, della crescita armonica di tutti e di ciascuno e dell'elevamento generalizzato dei livelli culturali della popolazione.

Quale idea di scuola fra progettualità e valutazione?

di *Mario Ambel*

Una prospettiva sbilanciata

Le scelte che il sistema scolastico di un paese mette in atto per definire e regolare i rapporti fra progettazione e valutazione sono certamente intrecciate con l'idea di scuola, ma anche di cittadino e di società, che quel sistema e quel paese decidono di assumere e di praticare.

Da alcuni anni, nelle teorie e nelle pratiche valutative, il rapporto fra progettualità e valutazione ha privilegiato eccessivamente la seconda istanza a scapito della prima e ha finito con l'assumere tratti paradossali:

- l'insistenza da parte di molti sull'essenzialità e l'ineludibilità della valutazione (di allievi, docenti, scuole, territori, paesi), che non è però accompagnata da un confronto serio su che cosa oggi valga la pena insegnare e apprendere;

□ Si veda al riguardo il bel libro di B. Losito e G. Pozzo, *La ricerca azione*, Carocci Faber, 2006, ricco anche di stimoli e di suggerimenti.

- l'eccessiva separazione fra progettualità e valutazione e una sostanziale inversione della direzione strategica dei loro rapporti, per cui anziché valutare ciò che si è insegnato, si decide di insegnare ciò che si pensa che debba essere valutato o che si sa che qualcuno prima o poi valuterà;
- una fiducia spesso eccessiva nella misurabilità oggettiva e nella comparabilità dei risultati dell'apprendimento, anche fra soggetti e condizioni differenti, per cui si eccede con le comparazioni sincroniche di dati fra loro incompatibili e si trascurano le analisi dei processi e le indagini diacroniche di medio e lungo periodo;
- un'attenzione sproporzionata alla comunicazione degli esiti, rispetto ai quali le legittime esigenze di trasparenza o le prospettive di comunicazione on line contano più della coerenza intrinseca degli oggetti da comunicare, dei loro percorsi di elaborazione e legittimazione e quindi della loro stessa credibilità;
- l'assunzione di decisioni politiche anche rilevanti sulla base di risultati di ricerche e indagini che talvolta presumono di valutare apprendimenti che nessuno si preoccupa di verificare se siano stati in qualche modo esercitati.

Si tratta peraltro di paradossi antichi, legati a una concezione dei sistemi educativi sbilanciati perennemente sull'insegnamento anziché sull'apprendimento.

Stiamo così assistendo alla mitizzazione di una sorta di... misurabilità acefala e retroattiva; ovvero di una eccessiva credenza di misurabilità, che pretende che tutto sia quantificabile e comparabile, per di più acefala, in quanto orfana di una politica scolastica adeguata e di reale capacità progettuale, e retroattiva, poiché tende a condizionare la scelta delle cose da fare e del modo di farle a partire dal controllo degli esiti, anziché promuovere condizioni di reale progresso e quindi dotarsi di strumenti scientificamente attendibili per verificarli e valutarli.

Il valore retroattivo di questa idea ingenua di valutazione si alimenta proprio dell'assenza di un progetto culturale consapevole e di una visione strategica coerente. Del resto, oggi, sarebbe illusorio pensare di disporre di un progetto culturale rigido e duraturo, dalle finalità staticamente definite a priori; ma ciò non autorizza a rendere restrittivo e asfittico l'impianto valutativo, se mai imporrebbe di ampliare le potenzialità dei processi messi in atto e di rinforzare gli strumenti di monitoraggio, accompagnamento e sostegno. Qui, invece, ci si illude di governare l'incertezza del fine e le debolezze strutturali delle condizioni di attuazione con l'individuazione di traguardi e strumenti rigidi di controllo e misurazione dei risultati.

Un vischioso terreno di scontro

In questa direzione i provvedimenti dell'attuale governo rappresentano una accelerazione e una radicalizzazione di processi avviati negli ultimi anni, i cui effetti, forse, si stanno un po' troppo sottovalutando, come spesso accade per la scelte muscolari di apparente buon senso e illusoria semplificazione.

In quest'ultimo anno, anziché riuscire a completare un complesso tentativo di descrizione e certificazione delle competenze maturate durante il percorso scolastico, siamo riprecipitati a uno stadio anteriore, quasi primordiale: al recupero di vecchie e drastiche procedure valutative, di tipo sommario, più che sommativo. Avviare uno scontro sulla semplificazione degli strumenti di valutazione è stata per altro una mossa molto abile: ha infatti aperto un contenziioso, in parte simbolico e in parte reale, con la scuola progressista, su uno dei settori dove la professionalità docente è più incerta e divisa e dove, in un momento di tensione e frustrazione, è più agevole far breccia con provvedimenti che creano l'illusione di facili riconquiste di credibilità e autorevolezza. Magari sottovalutando quanto invece la pratica dei voti sia funzionale a una scuola selettiva e competitiva e sia in grado di peggiorare radicalmente l'atmosfera e i rapporti fra gli allievi. In particolare nella scuola di base. Inoltre, se una valutazione acefala e retroattiva diventa anche selettiva e predittiva dei destini futuri degli allievi il suo contributo a un disegno complessivamente restauratore del sistema scolastico e dell'intera società si dispiega compiutamente e diviene decisivo.

La scelta del ritorno al voto decimale nelle operazioni di scrutinio (per giunta strizzando l'occhio e torcendo le norme affinché sia esteso alle pratiche quotidiane), è stata realizzata cancellando una normativa e una prassi ormai trentennali (legge 517/1977) e riaffermando la priorità del senso comune sulla competenza scientifica, logica per altro adottata in tutta la recente legislazione sulla scuola. Che si possa ricominciare a mettere un "quattro" a penna rossa sotto una paginetta in cui un bambino di terza elementare compie i suoi primi sforzi in "geografia" è un atto la cui grave responsabilità va attribuita ben al di là del sedicente insegnante che lo commette!

Nello stesso tempo, parlare di valutazione apre un terreno di confronto ampio che va dall'allievo, al docente, alla scuola, all'intero sistema, ipotizzando una serie di provvedimenti ad ampio spettro, che possono essere di effettiva innovazione o di drastica restaurazione: in un caso devono chiamare la scuola e il paese a un forte investimento di credibilità e di cambiamento; nell'altro si affidano all'avallo di opinionisti autoproclamatisi esperti di sistemi educativi, che vedono nell'etica del risultato l'unica possibilità oggettiva di governarli, e al consenso mediatico di una parte dell'opinione pubblica, ansiosa di porre sotto tutela e controllo le agevolazioni e i privilegi del pubblico impiego e dei docenti "fannulloni".

La scelta (non a caso provvidenziale o improvvida, a seconda dei punti di vista) del ritorno al voto nella scuola di base sposta l'attenzione dalla ricerca di strumenti e criteri di valutazione che favoriscano la crescita del sistema a temi di retroguardia. Il dibattito che si sarebbe potuto aprire attorno al *Quaderno bianco* del precedente governo o alle intenzioni programmatiche dell'Istituto nazionale di valutazione è stato dirottato sul più demagogico e consolatorio terreno della serietà, dell'oggettività, della severità oppure della

praticabilità dei progetti di "pagella elettronica", giocati più attorno alla trasparenza e alla privacy che all'attendibilità dei dati da trasmettere.

L'intera e complessa partita che si gioca attorno alla "misurazione degli apprendimenti" viene così collocata entro un angusto orizzonte di semplificazione riduttiva, che trascina l'Invalsi non verso la possibilità di dotarsi di effettivi strumenti di lettura e restituzione sociale dell'efficacia del sistema scolastico, ma verso la più tranchant e demagogica versione dello stilare classifiche fra scuole sulla base di pochi e discutibili parametri. Pratica che i media esaltano con disarmante improntitudine.

Infine la bagarre sul voto innesca processi opposti a quelli che sarebbero utili: anziché far sì che la scuola superiore assuma alcuni degli aspetti migliori della scuola elementare del tempo pieno (progettualità collegiale, didattica laboratoriale e valutazione di processo), si spingono la scuola elementare e media ad assumere le caratteristiche peggiori della scuola superiore (non comunicabilità fra le materie, disciplinarietà ossessiva, selettività, valutazione priva di supporti descrittivi).

Le vere poste in gioco

La valutazione, però, non è la posta in gioco: è solo un abile terreno di scontro che agevola i processi di restaurazione del sistema. Dietro questo conflitto non c'è un confronto fra idee e pratiche su che cosa si debba intendere per apprendimento; e neppure su che cosa valga la pena oggi insegnare e apprendere e successivamente valutare.

Le poste in gioco sono altre: contenere l'estensione dell'accesso alla cultura critica e consapevole, non ampliando la durata dei percorsi comuni e rimodellando l'idea di cittadinanza (persino ridotta a "materia" d'impianto moralistico) e favorire processi di privatizzazione del sistema pubblico di istruzione per differenziarne l'offerta formativa e accrescere il potere condizionante della "libertà di scelta educativa delle famiglie", quella di tipo valoriale, economico e ideologico, non quella legata alla estensione e alla qualità del servizio che vengono invece compresse.

Il nostro paese continua a essere incapace di decidere se l'estensione del diritto di frequentare percorsi scolastici di crescita culturale o di acquisizione di competenze culturali per la cittadinanza, oltre i quattordici anni, debba riguardare tutti, oppure se da tale prerogativa possano e debbano essere esclusi alcuni. Non è questione recente. È infatti antica preoccupazione delle istanze conservatrici che l'estensione quantitativa dell'istruzione, della cultura e della conoscenza ne comporti inevitabilmente un duplice indebolimento: una perdita di qualità e di legittimazione; così com'è antica speranza delle istanze progressiste coniugare estensione quantitativa dell'istruzione, della conoscenza e della cultura e mantenimento di un seppur rinnovato (e perennemente rinnovabile) livello di qualità e di legittimazione. Questa preoccupazione e questa speranza dividono da tempo le politiche scolastiche degli schieramenti che, al di là delle definizioni e delle modalità contingenti, si fronteggiano a proposito del problema di quanto sia possibile, opportuno e persino utile estendere a segmenti sempre più ampi di popolazione un livello sempre più alto e qualificato di strumentazioni cognitive, linguistiche, simboliche, culturali e di capacità di osservazione, rappresentazione e interpretazione critica della realtà.

Secondo altri, questa querelle di stampo ottocentesco sarebbe oggi superata dalla più moderna necessità di dare a tutti un qualche percorso formativo fino a 18 o 19 anni, a patto che le oggettive differenze individuali trovino risposte adeguate attraverso la forte e secondo alcuni anche precoce differenziazione (canalizzazione) del sistema e delle relative scelte individuali.

In realtà oggi un percorso formativo che punti alla effettiva eguaglianza delle opportunità (*conditio sine qua non* della tanto agognata società del merito) deve puntare non più e non solo a una comune alfabetizzazione primaria (che comunque si stenta tuttora a garantire a tutti), ma anche a garanzie di cittadinanza, che hanno come orizzonte d'attesa non solo la futura professione (al termine di percorsi inevitabilmente differenziati per durata e natura), ma la qualità della vita e i diritti/doveri di partecipazione consapevole alla realtà sociale (finalità che tendono inevitabilmente alla maggior unificazione e al prolungamento dei percorsi comuni a tutti).

A questi fini guarda una concezione ancora una volta solidale e inclusiva della scuola, capace di dar corpo a istanze di effettiva emancipazione. E questa probabilmente è ancora una scelta che divide, con buona pace della legittima ma non facilmente realizzabile aspirazione a una politica scolastica bipartisan, che si basi su una reale estensione del diritto allo studio.

Ma quest'ottica presuppone la conferma e semmai il consolidamento della dimensione pubblica dell'istruzione, in quanto dovere della res pubblica di favorire la crescita culturale e le garanzie di convivenza civile per tutti i suoi cittadini all'interno di luoghi educativi garantiti dalla natura istituzionale e non privatistica dei rapporti e delle scelte che li governano. Ma è proprio questo che si vuole mettere in discussione.

E a questo scopo la valutazione si presta ad essere un facile terreno di consenso, almeno fino a quando i guasti di questa scelta non saranno evidenti.

Qualche prospettiva praticabile

In un'ottica di reale rinnovamento, la valutazione, da terreno di scontro e di restaurazione, potrebbe diventare una componente essenziale del sistema, se si accettasse di capovolgerne il senso e riorientarne le pratiche.

Si dovrebbe allora delineare un rapporto virtuoso fra progettazione, attuazione e valutazione, che fosse governato da alcuni criteri-guida:

- la consapevolezza che la valutazione, a qualsiasi livello la si eserciti, svolge prioritariamente la funzione orientativa di raccolta sistematica di dati per migliorare un sistema e non quella sanzionatoria di formulazione di un giudizio sui singoli componenti di un sistema in competizione fra loro;
- la consapevolezza della complessità del fenomeno apprendimento e quindi della inevitabile pluralità degli strumenti che presiedono alla sua verifica e valutazione, oltre che della necessità della partecipazione informata, attiva e consapevole di chi apprende all'attività valutativa;
- un sostanziale ritorno alla logica per cui si parte dal progetto e si valuta ciò che si va facendo e si è fatto anziché fare ciò che si è deciso di valutare, ben sapendo che un progetto educativo è governato da fini espliciti ma anche dalla certezza della almeno parziale imponderabilità del percorso da compiere e dei risultati da raggiungere;
- un consistente investimento sulle condizioni strutturali e su una professionalità docente capaci di alimentare dal basso una cultura e una pratica della valutazione funzionali all'efficacia dell'intero sistema e al miglioramento progressivo ed equamente distribuito degli esiti;
- il rispetto, in ogni fase e circostanza in cui si esercitino forme e attività di valutazione di una trasparente e coerente dialettica fra committente, valutatore e valutato, che non comporti la stesura di classifiche con logiche punitive o premiali, ma la comune ricerca di strategie di miglioramento e del riequilibrio del sistema e delle sue singole componenti.

Servirebbe allora praticare una rinnovata dialettica fra coerenza progettuale e verifica degli esiti, come ricerca diffusa e condivisa di senso e di informazioni, che consenta di attuare interventi finalizzati più al monitoraggio dei processi e dei percorsi compiuti dai singoli, dalle scuole e dai territori, che alla misurazione con strumenti apparentemente oggettivi dello scarto fra obiettivo aleatorio e risultato presunto.

Ma sarebbe soprattutto fondamentale che questa dialettica fosse alimentata da un progetto culturale al contempo solido e flessibile, orientato, da un lato, a educare soggettività capaci di condivisione e cooperazione sociale e, dall'altro, a promuovere collettività capaci di rispetto e valorizzazione dei singoli e delle differenze. Solo in questo modo potremmo aspirare al miglioramento dell'intero sistema e quindi al miglioramento progressivo ed equamente distribuito dei suoi risultati.

È complicato? È probabile, ma è anche per questo che illudersi (e illudere) di disporre di soluzioni semplificatorie non è solo riduttivo e mistificante: è anche irresponsabile.

Una condizione a monte

Il raccordo fra progettualità e valutazione dovrebbe però prendere le mosse da una presa d'atto in parte drammatica: la scuola, così com'è, non è più in grado di estendere il diritto all'istruzione in una prospettiva inclusiva e realmente democratica; in molti contesti non è neppure più in grado di garantire a tutti livelli adeguati di alfabetizzazione strumentale e culturale.

In tal senso il sistema ha solo due vie d'uscita: negare la possibilità di un ulteriore scarto in avanti ritornando al passato oppure modificare radicalmente il paradigma educativo, ovvero la natura dei rapporti fra i soggetti, gli oggetti, le procedure, i contesti e gli scopi dei processi di insegnamento/apprendimento, che così come sono intesi e praticati oggi rivelano la loro totale inadeguatezza. Siamo così giunti alla vera questione di fondo: la volontà o meno di trasformare il modo di intendere e fare scuola. E soprattutto la direzione verso cui farlo. Ed è su questo terreno che stiamo rischiando un pericoloso e trasversale arretramento. restauratore.

Italia iniqua, senza giustizia sociale a vincere saranno odio e rancore intervista di Vittorio Bonanni a Marco Revelli.

Fanno venire i brividi le cifre sciorinate da Marco Revelli nel suo ultimo libro *Poveri, noi* (Einaudi, pp. 127, euro 10,00). Tanti, tantissimi numeri che stanno però ad indicare una sola cosa: che l'Italia è un paese in piena decadenza, dove la povertà è in continua crescita, dove la gente è spaesata, dove malgrado il vergognoso arricchimento di pochi i penultimi se la prendono con gli ultimi e dove la... politica ha mostrato la sua faccia più immorale. Di tutto questo abbiamo discusso con l'autore, un intellettuale che non ha bisogno di presentazioni, storico e sociologo da sempre interlocutore del nostro giornale.

Quando comincia in Italia questa terribile deriva, che mette a repentaglio la nostra stessa democrazia?

Il periodo nel quale siamo cambiati può essere individuato nell'ultimo quarto di secolo. Siamo cambiati da tanti punti di vista: quello sociale, economico, etico e politico. E' un Paese nel quale, e lo dico all'inizio del libro, noi ci siamo alzati, ci siamo guardati allo specchio e non ci siamo riconosciuti più. Un Paese il nostro sfigurato dal rancore, dall'ostilità reciproca, dalle solitudini, dalla frustrazione, dall'invidia sociale e così via.

Tutti elementi assenti nell'Italia repubblicana fino agli anni '70...

L'antropologia della Prima repubblica era totalmente diversa. Le ragioni di questa trasformazione sono tantissime. Io ne focalizzo una che potrebbe essere sintetizzata nel concetto di deprivazione. Che è un concetto più ampio di povertà, e più vicino a quello di impoverimento, dando a questo termine un ventaglio esteso di significati. Deprivazione monetaria ed economica sicuramente, ma anche deprivazione rispetto a tanti altri beni che si possedevano e non si possiedono più o si posseggono in misura minore. L'identità, uno

status sociale, un sistema di diritti, l'orgoglio della propria appartenenza sociale. Anche avere una rete di relazioni, un buon rapporto con il proprio luogo, con il proprio territorio come si chiama adesso. Su tutti questi terreni i diversi pezzi della società italiana hanno perso qualcosa. L'immagine che do degli ultimi due decenni e mezzo è il piano inclinato.

Insomma siamo arretrati...

Senza dubbio. Abbiamo perso un gran numero di posizioni rispetto ai nostri paesi pari. Una ventina di punti percentuale rispetto al nostro posizionamento relativo in Europa. Eravamo appunto venti punti sopra la media dell'Europa a 27 all'inizio degli anni '90, siamo ora sul pelo dell'acqua, vicini allo zero. E la cosa peggiore è che questo declino è avvenuto dentro un involucro costruito dalle retoriche dell'ottimismo. Dentro l'autoproclamazione della modernizzazione felice, dentro la fantasmagoria dell'ipermodernità. Come se ci fossimo lasciati alle spalle la zavorra del '900, e dunque l'età industriale, l'epoca fordista con tutte le sue caratteristiche, i suoi blocchi sociali, le identità forti, i grandi stabilimenti. E anche le ideologie. Come se abbandonata quella zavorra potessimo volare alto nel consumo opulento senza renderci conto che invece stavamo scendendo. Dentro questa forbice cresce la bolla del rancore.

Nel libro emerge bene la responsabilità di una classe imprenditoriale quasi premoderna, precapitalistica, attenta solo ad arricchirsi e poco propensa ad investire. Ma anche la politica ovviamente ha le sue colpe. Chi mettiamo prima sul banco degli imputati?

Il libro analizza le varie classi sociali, la condizioni operaia con l'emergere dei working poor, di questa figura inedita del povero al lavoro. Il declassamento della classe media è stato violento soprattutto negli ultimi dieci anni e sono in parte lì i nuovi poveri che danno vita alla cosiddetta "povertà occulta". Che non si vede perché ci si continua a vestire con gli stessi abiti di prima, della middle class, pur vivendo in una condizione di miseria. E poi i giovani, che sono i veri massacrati dalla crisi in particolare negli ultimi anni. Su tutto questo, per rispondere alla domanda, pesa una enorme responsabilità dell'imprenditoria italiana. Forse in Occidente la più avara. Una classe imprenditoriale che dagli inizi degli anni '80 fino alla metà del decennio in corso, ha visto crescere in misura esponenziale i propri profitti. E la quota di pil destinata ai profitti rispetto a quella destinata ai salari. C'è stata una trasmigrazione massiccia di ricchezza collettiva dal monte salari appunto ai profitti. Dalle tasche dei lavoratori ai bilanci delle imprese. Parliamo di otto punti di prodotto interno lordo, che vuole dire qualcosa come 120 miliardi di euro ogni anno che non entrano più nelle case di chi lavora.

Il segno di una rivincita.

E di una straordinaria vittoria sociale che il capitale ha consumato sul lavoro e che ha una data precisa in Italia, l'autunno 1980, quando c'è stato un punto di svolta e il rapporto di forza si è rovesciato. Da allora le imprese hanno avuto anni di straordinarie vacche grasse, con una crescita molto elevata dei guadagni a cui ha corrisposto addirittura una diminuzione della percentuale dei profitti destinati agli investimenti. Guadagnavano di più e investivano di meno. Nella dinamica degli investimenti dei paesi Ocse siamo al fondo della graduatoria. Insomma la loro avarizia è la prima responsabile del declino. E la politica ne è il perfetto omologo. Il degrado del nostro tessuto imprenditoriale fa leva sulla logica del familismo amorale, da microimpresa familiare. Vive di sotterfugi, di espedienti. E vive soprattutto umiliando la propria forza lavoro costringendola a livelli di precarizzazione insopportabili, indecenti. Venendo alla politica, Berlusconi è, per certi versi, nella sua struttura immorale, l'emblema di questa borghesia animata da forme di familismo immorale. Ma Marchionne è l'altra faccia di questa medaglia e rappresenta la totale irresponsabilità sociale dell'impresa.

Di fronte a tutto questo un'opposizione che balbetta, per usare un eufemismo. Eppure basterebbe leggere le cifre che riporta "Poveri, noi" per capire che c'è bisogno di una svolta radicale.

Credo che la sinistra sia uscita dalla società in questo quarto di secolo. E anche qui è emblematico l'autunno '80. Dal giorno dopo, dal novembre di quell'anno, la sinistra ha incominciato ossessivamente ad interrogarsi su come salvare se stessa dal naufragio del proprio insediamento sociale. Su come sopravvivere alla sconfitta dei propri rappresentanti.

La pura salvaguardia di un ceto politico...

Certo. Come il comandante che nel naufragio abbandona la nave per primo invece che per ultimo. Una prova di assoluta mancanza di coraggio. Me li ricordo allora i leader di una sinistra ancora molto forte! L'unico che ebbe una forte carica di dignità fu Berlinguer, ma tutti i suoi colonnelli consumarono il proprio 8 settembre con una fuga ingloriosa. Assumendo il linguaggio dell'impresa, assumendo il punto di vista del management, e di un management che oltretutto si stava degradando. Pensiamo a che cosa è stata la Fiat di Romiti. Tutti la presentavano come il rinnovato miracolo e invece era l'inizio della fine dell'industria torinese per eccellenza, con l'avvio della finanziarizzazione e l'abbandono della centralità della produzione. Con la sinistra che non riusciva neppure a leggere i processi sociali in corso ed è stata tutta dentro la grande narrazione degli altri. L'Italia con cui pensava di misurarsi era l'Italia raccontata da Berlusconi. Quella di Publitalia. Mentre la sinistra radicale si chiudeva dentro le autorappresentazioni precedenti senza a sua volta tentare di misurarsi con le sfide del postfordismo. Pensando che alla diserzione degli altri bastasse contrapporre le vecchie maniere. Per cui l'Italia è cambiata senza una funzione di autorappresentazione di quello che avveniva. Senza che filtrasse nella sfera della politica anche solo la nozione di cosa stava avvenendo. Un declino senza racconto. Anzi, un declino che si è consumato nel racconto apologetico dell'ipersviluppo mentre si consumava una decadenza.

Domanda scontata ma d'obbligo. Come si esce da questo baratro?

Si esce guardando in faccia la realtà. Incominciando a fare i conti con il linguaggio noioso ed arido dei numeri, delle cifre, dando loro un significato e smettendola di raccontarsela. E questo vuole dire prendere le misure ai problemi e non ovviamente averli risolti. Dando tanto per cominciare un corso legale al concetto di redistribuzione. L'ultima parte del libro è proprio dedicata a questo. Agli enormi guasti antropologici prodotti dalla rinuncia pressoché unanime, tranne qualche microfrazione, all'idea e alla possibilità di redistribuire la ricchezza, ovviamente dalla punta della piramide al fondo. Combattendo il meccanismo che fa cercare l'inclusione attraverso l'esclusione di chi sta più in basso. Con l'invenzione dei sottouomini perché gli uomini a cui sono stati tolti i diritti possano continuare a sentirsi tali. Questa guerra tra poveri, o dei penultimi contro gli ultimi, la disinnesci se fai ripartire l'ascensore sociale. Se ricominci a pensare alla possibilità di togliere ai primi per dare agli ultimi. Altrimenti non se ne esce. E ci sarà sempre la ricerca da parte dei deprivati di un risarcimento attraverso le retoriche del disumano. Cioè attraverso le scariche di odio selettive. Che è quello che ha fatto e sta facendo la Lega. Gestore di serbatoi dell'odio, utilizzati in microsituazioni di territorio, nel comune, nel quartiere. «Hai perso i diritti - dicono rivolgendosi ai loro cittadini - ma tu sei un uomo mentre il rom non lo è». Magari hai il mutuo che ti scade, i tuoi figli non hanno un posto all'asilo, ma la colpa è di chi ci sta un po' sotto e di chi ha un po' meno di te. E non di chi sta sopra.

Scuola e democrazia intervista di N. Butini a Marco Revelli

Venerdì 06 Marzo 2009

Il sociologo Marco Revelli, ordinario di Scienza dell'Amministrazione presso la facoltà di Scienze politiche dell'Università del Piemonte Orientale, è stato di recente a Novara, dove nel corso di una serata organizzata dai Consiglieri comunali Nicola Fonzo, Domenico Ierace e Alfredo Reali ha risposto alle domande della giornalista Nadia Butini (Corriere di Novara) sul tema: "Scuola e democrazia". «Alberto Asor Rosa scriveva, a metà anni Settanta, che nel periodo postunitario la scuola italiana era caratterizzata da una struttura piramidale e gerarchica, con alla base una rigida distinzione tra istruzione tecnico-professionale e istruzione umanistica, con contenuti culturali contraddittori tra la sacralizzazione del Risorgimento e il manzonismo a livello elementare, la diffusione massiccia del positivismo a livello universitario. Sempre Asor Rosa sosteneva che negli anni Settanta la scuola si caratterizzava per un permanere di verticismo e di una concezione burocratica della cultura, con una persistente frattura tra risorgimentalismo, manzonismo e cattolicesimo (nel '29 c'erano stati i Patti Lateranensi tra la chiesa cattolica e l'Italia mussoliniana) a livello elementare e invece umanesimo, frammenti di libero pensiero, laicismo più o meno spregiudicato a livelli medio-superiori. Da allora cosa è cambiato nella nostra scuola? E quali obiettivi sono stati realizzati?»

Revelli ha risposto, tracciando anche un quadro sconsolato della condizione della nostra scuola: «Il problema cruciale, dopo l'unità, era quello di usare la scuola per realizzare e in qualche modo portare a compimento l'unità stessa, unificando la lingua. E questo è stato fatto. Nella seconda metà del Novecento si poneva invece un altro problema: dare attuazione all'art. 3 della Costituzione, ovvero realizzare le condizioni di uguaglianza nell'accesso al sapere. Questo obiettivo è stato mancato. Così come non è stato risolto, nella scuola media inferiore, il problema di conciliare l'avviamento alla professione con l'acquisizione di una cultura umanistica. Basta prendere in esame i dati. Lo studioso della lingua italiana Tullio De Mauro riporta che in Italia c'è ancora un 5% di analfabeti, ma quel che è peggio abbiamo anche un 30% di "analfabeti di ritorno" e un ulteriore 30% di persone a rischio di ritornare allo stadio di analfabeti. Solo l'11% degli italiani è in possesso di una laurea, fatto che ci colloca dopo Cile o Messico e ben il 25% ha solo la licenza elementare! Siamo agli ultimi posti in tutte le graduatorie e solo le elementari, proprio quelle colpite dalla riforma Gelmini, vanno bene. Abbiamo poi alcune eccellenze nei licei, ma vanno male gli istituti tecnici. In alcune zone del Nord, come nel Veneto, c'è poi un alto livello di dispersione scolastica. La Commissione europea ha misurato nel 2007 la situazione sociale della scuola nell'Europa a 27, calcolando quante maggiori chance ha un ragazzo con entrambi i genitori acculturati rispetto ad uno con genitori a basso livello di scolarizzazione. Questo indice segnala quanto un sistema scolastico consenta di modificare le strutture sociali originarie, insomma quanto contribuisca alla mobilità sociale. La media europea è di 3,6: significa che le opportunità sono tre volte e mezza circa per i più favoriti. Ebbene, in Germania siamo al 2,1, in Francia al 3,3, in Olanda al 2,8 e in Finlandia al 2,2. Più l'indice è basso, più la mobilità è favorita dalla scuola. In Italia siamo al 7,7: meglio solo di Polonia, Ungheria e Repubblica Ceca. Perché la nostra scuola non ha nessun effetto-leva sulla società? Perché l'Italia non spende per la scuola come altri paesi. L'incidenza della spesa scolastica sul Pil dell'Italia è del 3,3%, mentre la media dei paesi Ocse è del 5,8%; per uno studente universitario spendiamo 8.026 euro contro una media Ocse di 11.500. Si capisce perché negli altri paesi arriva alla laurea il 63% degli iscritti all'università, da noi solo il 35%.»

I partiti politici italiani hanno la capacità di leggere e interpretare la realtà contemporanea criticamente, tanto più in tempi di crisi come questi che stiamo vivendo, così da ricavarne un progetto per il futuro?

«I partiti - ha risposto Revelli - sono la cerniera tra cittadini e istituzioni dello Stato. Parlare del loro fallimento significa parlare del fallimento della democrazia. Un paese in cui il sapere è distribuito in modo così diseguale è poco democratico, è a democrazia malata. In una popolazione di inconsapevoli la

democrazia non è più tale, c'è populismo, demagogia e basta. Tante sono le promesse non mantenute, tante le delusioni: la rivincita degli interessi, che dovrebbero mediarsi nella democrazia e invece spesso generano conflitti di interessi; la persistenza delle oligarchie; lo spazio limitato (fabbriche, scuole, ospedali); il potere invisibile perché non c'è un processo di trasparenza; il cittadino non educato, non formato dalla scuola».

Eventi recenti come la morte di Caracciolo, le dimissioni di De Benedetti e la crisi della Fiat hanno cambiato o rischiano di cambiare la fisionomia dell'informazione in Italia. Con quali conseguenze? «È un'anomalia tutta italiana: i grandi mezzi di informazione sono proprietà di grandi poteri economici. Il New York Times, per esempio, è invece un'impresa a sé stante. Non così il "Corriere della sera" o "Repubblica" o "Il giornale" o le tivù. Questo viola una delle regole fondamentali della democrazia. Uno degli indicatori principali della democraticità di un paese è dato infatti dal grado di autonomia dei sottosistemi: politico, economico e culturale. Se indipendenti fra loro si ha un buon livello di democrazia: ognuno fa il suo mestiere e controlla gli altri. In Italia non è così: l'informazione è controllata dalla politica, che condiziona a sua volta l'economia e viceversa. Così abbiamo una democrazia malata».

L'Eguaglianza uccisa dal Progresso di Marco Revelli

Scompare una parola-chiave della modernità: tra le élite globali e il popolo delle "anime morte" locali la distanza si fa siderale

L'Eguaglianza era stata il grande motore culturale e politico della modernità - il suo valore identificante. Dalla constatazione della innata eguaglianza degli uomini aveva preso origine la modernità politica, con l'idea del contratto sociale, della legge eguale per tutti, dei diritti civili, e poi politici e sociali. Dalla domanda di eguaglianza - o per lo meno di una più giusta ripartizione dei beni essenziali, dall'idea di «giustizia sociale» - erano nati i moderni conflitti sociali e le relative forme istituzionali, le grandi organizzazioni politiche e sindacali, il «movimento operaio», i sistemi di sicurezza sociale e di assistenza. Persino il progresso delle nazioni era letto attraverso i gradi via via più estesi di riduzione delle distanze sociali e le condizioni via via più eguali tra gli uomini. L'Eguaglianza era la misura dell'avanzamento nel tempo delle società e l'ingrediente fondamentale dei movimenti di massa che ne hanno scandito la storia. Non è più così.

Lo vediamo tutti i giorni. Lo vediamo per quanto riguarda i poveri del mondo, i quali, certo, continuano a essere in movimento. Ma per loro il «movimento» non è più quello politico e rivendicativo, è ora quello fisico: il migrare. Si cerca di risalire la china delle distanze economiche e sociali riducendo la distanza geografica anziché quella sociale: non più rivendicando il trasferimento di una parte della ricchezza accaparrata dai primi agli ultimi, ma trasferendosi nei luoghi dei «primi». «Cambiando cielo», per dirla con Orazio. È la migrazione la forma della «lotta di classe» della post-modernità.

E lo vediamo anche per gli impoveriti di casa nostra; per i «ricchi (in rapporto a quelli) ma poveri» (in rapporto ai propri concittadini) di qua. Per coloro che avevano sfiorato un provvisorio benessere, o almeno la promessa di esso, e ora avvertono che lo stanno perdendo, per i quali resta la corsa, ma non più all'eguagliamento bensì, sempre più esplicitamente, alla «distinzione». All'acquisizione di un quid capace di differenziarli dalla massa anonima. E il tentativo di «ristabilire le distanze» con qualcuno che stia «più sotto». Di riconquistare status non tanto «salendo» una scala sociale divenuta impervia, o comunque bloccata, ma ricercando qualcuno da guardare «dall'alto» (qualcuno più «diseguale» di noi): è lo spettacolo - diffuso, e amplificato dalle «retoriche» populiste, neo razziste, localiste - dei penultimi che tentano di spingere più in basso gli ultimi. Dei socialmente declassati che cercano di risarcirsi declassando i più fragili di loro. [...]

Perché invece di questo risentimento piatto - di questo odio sociale orizzontale da fondo di palude - non si profila un nuovo 14 luglio, globale o nazionale che sia? Una nuova esplosione di rivendicazioni di eguaglianza, di abbattimento dei privilegi, quelli veri, quale la dimensione dei numeri e la lunghezza delle distanze sociali - come si è visto abissali, ancora una volta da Ancien Régime - dovrebbe richiedere?

Verrebbe da dire: perché questa volta non c'è una Bastiglia da assaltare. Non c'è un «centro» (del potere) su cui marciare. A differenza dell'assolutismo classico - iper-centralistico, ossessivamente accentrato -, il neo-assolutismo post-moderno è policentrico, dissipativo, onnipresente e tuttavia disarticolato. Ha troppi centri, quasi tutti invisibili. Sta, appunto, nella rete, si dirama dai suoi nodi, rendendosi effettivamente «inafferrabile» (e, forse, inespugnabile). Ma non vorrei semplificare troppo. In realtà le ragioni di questo appannamento dell'Eguaglianza come valore politico primario della modernità sono molteplici. La prima ragione richiama, in realtà, un paradosso. Possiamo dire che la spiegazione della diseguaglianza crescente sta, almeno in parte, in quella stessa potenza che, agli albori della modernità, mise in moto la macchina politica dell'Eguaglianza, e cioè il Progresso. La Tecnica. Può apparire paradossale, ma è così: negli ultimi decenni il potente apparato tecnologico, che mai come ora si è sviluppato rapidamente, ha finito per allungare le distanze tra i primi e gli ultimi, anziché ridurle. Ha permesso ai primi di accelerare la corsa verso il controllo di quote crescenti della ricchezza globale, lasciando praticamente fermo o in condizioni di lentissima crescita chi già stava in fondo. [...]

La macchina del Progresso sembra funzionare, insomma, al contrario rispetto alle aspettative dei «progressisti»: se alle origini della modernità prometteva se non l'Eguaglianza, per lo meno una realistica

aspettativa di eguagliamento, oggi si rivela, all'opposto, veicolo di distanziamento. Tanto più nella sua più recente versione, nella tecnologia di «seconda generazione». [...] Il nuovo salto tecnologico ha introdotto un secondo divide, una seconda linea di frattura e di separazione tra mondi: non più il vecchio industrial divide collocato dagli studiosi alla fine dell'800, quando l'introduzione massiccia delle tecnologie meccaniche segnò uno spartiacque rispetto all'epoca precedente, ma un nuovo, più profondo solco. Un digital divide, o informational divide, una scissione tra epoche ma anche tra aree del pianeta, e tra parti della sua popolazione: tra chi può essere «connesso» e chi no. Tra chi partecipa ai circuiti a scorrimento veloce della «comunicazione mondo» e chi non ne partecipa ed è «tagliato fuori», nel senso più letterale del termine. Tra chi può godere della risorsa strategica della velocità, e chi è condannato alla (e dalla) lentezza. Tra chi può solcare da vincitore lo «spazio-mondo», e chi è costretto a subirlo restando inchiodato «a terra». [...]

Tra élite (globali) - i nuovi privilegiati, che sono riusciti a sollevarsi dal suolo - e popolo (locale) - quelli che restano, come «anime morte» sul territorio -, la distanza si fa siderale. Le une e l'altro diventano, tra loro, «irrinconoscibili». Le élite, comprese quelle politiche, non solo quelle finanziarie o industriali, e i loro rispettivi popoli, fino a ieri accomunati dalla medesima localizzazione, dalla condivisione dello stesso spazio di vita, vivono ora su pianeti diversi. Con linguaggi diversi, codici di comportamento diversi, responsabilità diverse. E, naturalmente, redditi diversi. Le società civili assomigliano sempre di più a «società di ceti» tardo-feudali, con codici differenziati per «ranghi».

La ricaduta politica è evidente. Elite irresponsabili verso i propri popoli. Popoli impotenti nei confronti delle proprie élite, stretti nell'alternativa tra un ruolo passivo di spettatore e uno attivo di esule (di colui che «esce» dallo spazio pubblico). In ogni caso ne risulta ferocemente vulnerato il «principio di rappresentanza» (coesistente a ogni democrazia) e lo stesso meccanismo della legittimazione moderna, la quale implica, come è noto, il vincolo consensuale tra pari. La «pari considerazione» e l'eguale rilevanza di tutte le vite, del tutto incompatibile con queste inedite «solidarietà orizzontali» («di ceto») delle élite globali, più simili all'universo dei «pari grado» di ogni latitudine o longitudine che ai rispettivi «rappresentati», accomunate da antropologie differenziate e stratificate, suscettibili di spezzare le tradizionali solidarietà «di mandato» in nome di nuove appartenenze «di rango».

L'inganno della meritocrazia di Mauro Boarelli

da *Lo Straniero*

La meritocrazia è sulla bocca di tutti, a destra come a sinistra. In una società come quella italiana, dove l'assenza di "merito" incancrenisce ogni articolazione della vita sociale e svilisce aspirazioni, competenze, passioni e idee, quale cittadino - indipendentemente dalle idee politiche professate - potrebbe essere pregiudizialmente ostile verso questo termine? Eppure è un termine ambiguo. Muta di senso a seconda di chi lo usa, ma al tempo stesso custodisce un insieme di significati non negoziabili che dovrebbero indurre a maneggiarlo con prudenza. Come ogni parola, anche questa non è neutrale. Va interrogata alla ricerca del senso profondo e delle sue implicazioni.

Il lavoro di decodificazione è facilitato dal fatto che, in questo caso, il vocabolo ha una paternità accertata. Fu Michael Young a utilizzarlo per primo nel 1958 nel suo libro *The Rise of Meritocracy 1870-2033* (*L'avvento della meritocrazia*), tradotto in italiano nel 1962 dalle edizioni di Comunità di Adriano Olivetti. Sociologo e attivista politico inglese, autore del manifesto che nel 1945 portò al successo elettorale il partito laburista e aprì la strada al governo di Clement Attlee, Young scelse il filone della letteratura utopica (e in questo caso si tratta di un'utopia negativa) per raffigurare gli esiti nefasti provocati in modo solo apparentemente paradossale dalla volontà di abolire i privilegi della nascita e della ricchezza. La narrazione è affidata a un sociologo, entusiasta paladino della "meritocrazia" e critico ironico delle posizioni di coloro che si ostinano a frenare l'avvento definitivo del nuovo ordine. Dietro quell'ironia c'è Young, che insinua nel lettore una serie di dubbi attraverso le lenti deformanti del suo detrattore. Il racconto si snoda nel corso di un secolo e mezzo, il lungo periodo nel quale alcune riforme fondate sull'eguaglianza delle opportunità - in particolare nel campo dell'istruzione - promuovono una selezione basata esclusivamente sull'intelligenza. Uno degli assi portanti del cambiamento è rappresentato dalla misurazione precoce delle capacità, ispirata allo studio dei tempi e dei movimenti introdotto dai fautori dell'organizzazione scientifica del lavoro, a partire da Taylor. Questa metodologia selettiva trasforma gradualmente il sistema scolastico. L'istruzione non è più impartita a tutti allo stesso modo, ma viene differenziata. I bambini sono indirizzati verso scuole diverse, organizzate gerarchicamente sulla base delle capacità individuali. Gradualmente, l'aristocrazia di nascita viene sostituita dall'"aristocrazia dell'ingegno", e la stratificazione sociale si fa ancora più netta, fino a che le tensioni create dal nuovo sistema sociale sfociano - nel 2033 - in una rivolta delle classi inferiori. L'ordine meritocratico è fondato sulla crescita economica: "La capacità di aumentare la produzione, direttamente o indirettamente, si chiama 'intelligenza' (...)" (p. 173). La canalizzazione dei bambini nel sistema di istruzione è precoce e rigida, l'educazione delle intelligenze è sostituita dalla loro misurazione e classificazione: "Gli uomini (...) si distinguono non per l'eguaglianza, ma per l'ineguaglianza delle loro doti. (...) A che pro abolire le ineguaglianze nell'istruzione se non per rivelare e rendere più spiccate le ineluttabili ineguaglianze della natura?" (p. 122) E ancora: "L'assioma del pensiero moderno è che gli individui sono ineguali: e da esso discende il precetto morale che si debba dare a ciascuno una posizione nella vita proporzionata alla sua capacità" (p. 123). L'intelligenza che viene incoraggiata è un'intelligenza utilitaristica, pratica, misurabile, e questa misurazione riproduce l'organizzazione e le gerarchie del modello industriale.

Michael Young aveva scritto un libro contro la meritocrazia, si è ritrovato a essere considerato il suo teorico. Il termine da lui coniato è entrato nel vocabolario corrente e in quello politico con un'accezione positiva, ed è stato usato in modo acritico anche dalle forze politiche di sinistra. Poco prima di morire, Young affidò alle pagine di un giornale inglese una caustica lettera aperta a Tony Blair in cui accusava il leader laburista di averlo messo al centro dei suoi discorsi pubblici senza comprenderne i pericoli, e lo invitava a smettere di usarlo a sproposito (Down with Meritocracy, in "The Guardian", 29 giugno 2001). Inutile dire che non fu ascoltato. Il progressivo capovolgimento di senso della parola da lui inventata è stato inarrestabile. Come spesso accade, questo slittamento è il risultato di una combinazione tra letture superficiali e stravolgimenti pianificati. Per cogliere questi meccanismi in azione è utile soffermarsi sul testo di Roger Abravanel intitolato Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto (Garzanti 2008). Il libro è interessante non tanto per la riflessione teorica (quasi inesistente) né per le proposte (davvero deboli), ma perché presenta una efficace sintesi di tutte le argomentazioni dei sostenitori del modello meritocratico.

Abravanel non comprende la struttura narrativa del libro di Young. Vi scorge due narratori, uno "giovane ed entusiasta, che illustra i vantaggi della meritocrazia", l'altro – che coinciderebbe con l'autore – "più vecchio e più saggio, che di tanto in tanto lancia qualche 'siluro' ironico" (p. 54). Forse colto (sia pure fuggacemente) dal dubbio che Young non abbia scritto esattamente ciò che a lui piacerebbe leggere, inventa una scissione narrativa inesistente per sterilizzare i dubbi che emergono anche dalla lettura più superficiale del libro e confinarli nella mente di un anziano e pedante osservatore che paventa pericoli immaginari e rischia con il suo allarmismo di offuscare lo splendore della meritocrazia. Partendo da questi presupposti, Abravanel capovolge completamente le tesi del sociologo inglese, e le trasforma nel primo manifesto dell'ideologia meritocratica. La selezione precoce in ambito scolastico fondata sulla misurazione – tra gli obiettivi principali della polemica di Young – diventa uno dei fondamenti positivi del nuovo modello sociale: "Sessant'anni di ricerche psicosometriche e sociologiche hanno portato a ritenere che (le) capacità intellettive e caratteriali siano prevedibili, senza che sia necessario attendere la 'selezione naturale' della società" (p. 65). Abravanel non si interroga sul fatto che la valutazione possiede una dimensione sociale e – di conseguenza – non è neutrale, come ha evidenziato Nadia Urbinati (Il merito e l'uguaglianza, in "la Repubblica", 27 novembre 2008). Aggira il problema liquidando in poche righe – con lo stile apodittico che caratterizza il libro – l'intero patrimonio della riflessione pedagogica internazionale a favore di teorie pseudoscientifiche riassunte con approssimazione e delle quali non cita quasi mai la fonte, per indirizzarsi con sicurezza verso una conclusione estremamente chiara (e cinica) dal punto di vista ideologico: "(...) ricerche approfondite evidenziano come la performance di un bambino di sette anni in lettura/scrittura offra un'ottima previsione del suo reddito a trentasette anni" (p. 83). In fondo è questo il succo del ragionamento dei "meritocratici": la crescita economica come unico metro di giudizio (senza alcun interrogativo sulle componenti immateriali di tale crescita e sulla necessità di altri parametri di valutazione del benessere sociale), e il premio economico alla classe dirigente, ovvero ai depositari del merito. Il collante è, inevitabilmente, il mercato: "La società meritocratica è profondamente basata sugli incentivi per gli individui a competere, che sono l'essenza del libero mercato" (p. 67). Inutile rimarcare che ancora una volta il "libero mercato" viene usato come feticcio senza riflettere sulla sua esistenza reale e sulle conseguenze sociali derivanti da questa costruzione ideologica. Su un punto, però, l'autore si esprime con candida sincerità, senza troppi giri di parole: "Nelle società meritocratiche la disuguaglianza è giustificata dall'ideologia della meritocrazia (...)" (p. 62). E ancora: "(...) nelle società meritocratiche la disuguaglianza sociale conta molto meno della mobilità sociale" (p. 109). Da qui a teorizzare la necessità di un sistema educativo diseguale il passo è breve: "In genere si ritiene che per assicurare eguaglianza di opportunità bisogna dare a tutti la stessa qualità di istruzione (...). Questo luogo comune è profondamente errato: dando a tutti la stessa educazione non si aumenta la mobilità sociale e il merito muore" (p. 256). Di conseguenza, "(...) è necessario passare dall'Istruzione all'Educazione, da 'istruire tutti allo stesso modo' a 'educare secondo il potenziale di ciascuno', dall'eguaglianza del livello di istruzione alle pari opportunità nel ricevere la migliore educazione" (p. 314).

I ragionamenti di Abravanel e quelli dell'anonimo narratore di Rise of Meritocracy si sovrappongono perfettamente. Young aveva visto giusto, le sue non erano solo fantasie. Soprattutto, aveva intuito che le argomentazioni dei fautori della meritocrazia puntano diritto al cuore della democrazia. "La meritocrazia è (...) l'esatta antitesi della democrazia", scriveva Cesare Mannucci nella prefazione all'edizione italiana del libro di Young, perché la scuola gerarchica su cui è fondato quel modello non è immaginata per insegnare la pluralità di culture e valori, ma per anticipare e inculcare le stratificazioni del sistema produttivo e finalizzare il sapere allo sviluppo economico. È un nodo esplorato anche da Bruno Trentin, che in un denso e lucido articolo (A proposito di merito, in "l'Unità", 13 luglio 2006) evidenziava come il concetto di merito sia sinonimo di obbedienza e dovere, perché presuppone una legittimazione discrezionale da parte di qualcuno che occupa una posizione gerarchica superiore, o esercita un potere politico. Criticando duramente la subalternità culturale della sinistra verso un concetto proprio del liberismo autoritario e la confusione dei linguaggi che ne discende, Trentin rivendicava il primato della conoscenza sul merito. Solo il sapere rappresenta un criterio equo di selezione del valore individuale, e quindi occorre renderlo disponibile per tutti. In questo modo ciascun individuo sarà in grado di governare il proprio lavoro. È una prospettiva che concilia libertà e conoscenza, e lo fa per tutti, non solo per una ristretta élite tecnocratica.

Eguaglianza e democrazia. Ecco cosa mette in gioco il concetto di meritocrazia. Non esprime il riscatto dall'ineguaglianza delle opportunità, ma il suo contrario. Non si tratta di una sterile disquisizione lessicale. Meritocrazia è una parola densa di implicazioni sociali, una parola che traccia un discrimine e impone di

scegliere da che parte stare, senza giocare sulle ambiguità, senza camminare sul filo dei mille significati possibili laddove ce ne sono in realtà ben pochi, chiari, coerenti, connotati ideologicamente e perfettamente riconoscibili.

A proposito di merito di Bruno Trentin

l'Unità del 13-07-2006

La meritocrazia come criterio di selezione degli individui al lavoro ritorna alla moda nel linguaggio della sinistra e del centrosinistra, dopo il 1989; ma prima ancora con la scoperta fatta da Claudio Martelli a un Congresso del Psi sulla validità di una società «dei meriti e dei bisogni». In realtà, sin dall'illuminismo, la meritocrazia che presupponeva la legittimazione della decisione discrezionale di un «governante», sia esso un caporeparto, un capo ufficio, un barone universitario o, naturalmente un politico inserito nella macchina di governo, era stata respinta.

Era stata respinta come una sostituzione della formazione e dell'educazione, che solo possono essere assunte come criterio di riconoscimento dell'attitudine di qualsiasi lavoratore di svolgere la funzione alla quale era candidato. Già Rousseau e, con lui, Condorcet respingevano con rigore qualsiasi criterio, diverso dalla conoscenza e dalla qualificazione specializzata, di valutazione del «valore» della persona e lo riconoscevano come una mera espressione di un potere autoritario e discriminatorio.

Ma da allora, con il sopravvento nel mondo delle imprese di una cultura del potere e dell'autorità il ricorso al «merito» (e non solo e non tanto alla qualificazione e alla competenza accertata) ha sempre avuto il ruolo di sancire, dalla prima rivoluzione industriale al fordismo, il potere indivisibile del padrone o del governante; e il significato di ridimensionare ogni valutazione fondata sulla conoscenza e il «sapere fare», valorizzando invece, come fattori determinanti, criteri come quelli della fedeltà, della lealtà nei confronti del superiore, di obbedienza e, in quel contesto, negli anni del fordismo, dell'anzianità aziendale.

Nella mia storia di sindacalista ho dovuto fare ogni giorno i conti con la meritocrazia, e cioè con il ricorso al concetto di «merito», utilizzato (anche in termini salariali) come correttivo di riconoscimento della qualificazione e della competenza dei lavoratori. E, soprattutto negli anni 60 del secolo passato, quando mi sono confrontato con la struttura della retribuzione, alla Fiat e in altre grandi fabbriche e ho scoperto la funzione antisindacale degli «assegni» o «premi» di merito; quando questi, oltre a dividere i lavoratori della stessa qualifica o della stessa mansione, finirono per rappresentare un modo diverso di inquadramento, di promozione e di comando della persona, sanzionato, per gli impiegati, da una divisione normativa, che nulla aveva a che fare con l'efficienza e la funzionalità, ma che sancivano fino agli anni 70 la garanzia del posto di lavoro e quindi la fedeltà all'impresa.

Un sistema di inquadramento e di organizzazione del lavoro apertamente alternativo alla qualifica definita dalla contrattazione nazionale e aziendale.

Ma molto presto questa utilizzazione dei premi di merito o dei premi tout court giunse alla penalizzazione degli scioperi e delle assenze individuali (anche per malattia), quando di fronte a poche ore di sciopero o alla conseguenza di un infortunio sul lavoro (mi ricordo bene una vertenza all'Italcementi a questo proposito), le imprese sopprimevano anche 6 mesi di premio.

È questa concezione del merito, della meritocrazia, della promozione sulla base di una decisione inappellabile di un'autorità «superiore» che è stato cancellato con la lotta dei metalmeccanici nel '69 e con lo Statuto dei diritti del lavoro che nel 1970 dava corpo alla grande idea di Di Vittorio di dieci anni prima. Purtroppo una parte della sinistra, i parlamentari del Pci, si astennero al momento della sua approvazione, solo perché esclusa dalla partecipazione al Governo.

Ma quello che è più interessante osservare è come, alla crisi successiva del Fordismo e alla trasformazione della filosofia dell'impresa, con la flessibilità ma anche con la responsabilità che incombe sul lavoratore sui risultati quantitativi e qualitativi delle sue opere, si sia accompagnato in Italia a una risorgenza delle forme più autoritarie del Taylorismo, particolarmente nei servizi, santificata non solo dal mito del manager che si fa strada con le gomitate e le stock options, ma dalla ideologia del liberismo autoritario. Con gli «yuppies» che privilegiano l'investimento finanziario a breve termine, ritorna così per gli strati più fragili (in termini di conoscenza) l'impero della meritocrazia.

A questa nuova trasformazione (e qualche volta degrado) del sistema industriale italiano ha però contribuito, bisogna riconoscerlo, l'egualitarismo salariale di una parte del movimento sindacale, a partire dall'accordo sul punto unico di scala mobile, che ha offerto, in un mercato del lavoro in cui prevale la diversità (anche di conoscenze) e nel quale diventa necessario ricostruire una solidarietà fra persone e fra diversi, una sostanziale legittimazione alle imprese che hanno saputo ricostruire un rapporto diverso (autoritario ma compassionevole) con la persona sulla base di una incomprensibile meritocrazia.

Non è casuale, del resto, che, di questi tempi, il concetto di merito, sinonimo di obbedienza e di dovere, abbia ritrovato un punto di riferimento nel sistema di promozione e di riconoscimento delle organizzazioni militari nel confronto del comportamento dei loro sottoposti.

Le stesse osservazioni si possono fare per i «bisogni», contrapposti negli anni 60 del secolo scorso, alle domande che prevalgono nel vissuto dei cittadini nella società dei consumi. Era questa anche la convinzione di un grande studioso marxista come Paul Sweezy. Sweezy opponeva i «needs» (i bisogni reali, le necessità) ai «wants» (le domande, i desideri), attribuendo implicitamente ad uno stato illuminato e autoritario la selezione, «nell'interesse dei cittadini» fra gli uni e gli altri. Come se non fossero giunti i tempi in cui le domande e i desideri, pur influenzati dalla pubblicità, di fronte alle dure scelte e alle priorità imposte dalla condizione del lavoro e dalle lotte dei lavoratori si trasformano gradualmente in diritti universali, attraverso i quali, i cittadini, i lavoratori (non un padrone o uno stato illuminato), con il conflitto sociale, riuscirono a far progredire la stessa nazione di democrazia. Meriti e bisogni o capacità e diritti? Può sembrare una questione di vocabolario ma in realtà la meritocrazia nasconde il grande problema dell'affermazione dei diritti individuali di una società moderna.

E quello che sorprende è che la cultura della meritocrazia (magari come antidoto alla burocrazia, quando la meritocrazia è il pilastro della burocrazia) sia riapparsa nel linguaggio corrente del centrosinistra e della stessa sinistra, e con il predominio culturale del liberismo neoconservatore e autoritario, come un valore da riscoprire. Mentre in Europa e nel mondo oltre che nel nostro paese, i più noti giuristi, i più noti studiosi di economia e di sociologia, da Bertrand Swartz a Amartya Sen, a Alain Supiot si sono affannati ad individuare e a riscoprire dei criteri di selezione e di opportunità del lavoro qualificato, capaci di riconciliare - non per pochi ma per tutti- libertà e conoscenza; di immaginare una crescita dei saperi come un fattore essenziale, da incoraggiare e da prescrivere, introducendo così un elemento dinamico nella stessa crescita culturale della società contemporanea.

La «capability» di Amartya Sen non comporta soltanto la garanzia di una incessante mobilità professionale e sociale che deve ispirare un governo della flessibilità che non si traduca in precarietà e regressione. Ma essa rappresenta anche l'unica opportunità (solo questo, ma non è poco) di ricostruire sempre nella persona le condizioni di realizzare se stessa, «governando» il proprio lavoro.

Perché questa sordità? Forse perché con una scelta acritica per la «modernizzazione», ci pieghiamo alla riesumazione - in piena rivoluzione della tecnologia e dei saperi - dei più vecchi dettami di una ideologia autoritaria.

Forse qui si trova la spiegazione (ma mi auguro di sbagliare) della ragione per cui malgrado importanti scelte programmatiche del centrosinistra in Italia, per affermare una società della conoscenza come condizione non solo di «dare occupazione» ma anche per affermare nuovi spazi di libertà alle giovani generazioni, la classe dirigente, anche di sinistra, finisce per fermarsi, in definitiva, di fronte alla scelta, certo molto costosa, di praticare nella scuola e nell'Università ma anche nelle imprese e nei territori, un sistema di formazione lungo tutto l'arco della vita, aperto, per tutta la durata della vita lavorativa, come sosteneva il patto di Lisbona, a tutti i cittadini di ogni sesso di ogni età e di ogni origine etnica (e non solo per una ristretta elite di tecnici o di ricercatori, dalla quale è pur giusto partire).

Speriamo che Romano Prodi che così bene ha iniziato questo mandato, sia capace di superare questa confusione di linguaggi, e di rompere questo handicap della cultura meritocratica del centro sinistra. Anche un auspicabile convegno sui valori, le scelte di civiltà di un nuovo partito aperto alle varie identità e alla storia dei partiti come della società civile, dovrebbe, a mio parere, assumere il governo e la socializzazione della conoscenza come insostituibile fattore di inclusione sociale.

Un merito senza talento di Marco Bascetta

Il Manifesto del 2 dicembre 2009

L'epica meritocratica è una storia che si ripete con poche varianti: negli anni '60 il feticcio fu ripetutamente agitato come una clava contro lo sviluppo dell'università di massa. In tempo di crisi e di tagli all'università, è l'ideologia usata per legittimare la trasformazione degli atenei in docili fabbriche del sapere.

La meritocrazia di stato ha una sua data e un suo luogo di nascita precisi. Il luogo è la regione di Donbass (oggi Ucraina) e la data è il 31 agosto del 1935 quando Aleksej Gregor'evic Stachanov e la sua squadra di minatori estrassero 102 tonnellate di carbone in 5 ore e 45 minuti. Da allora è trascorso diverso tempo e gli sponsor di Stachanov hanno fatto una brutta fine, ma il «discorso del merito» non ha fatto grandi passi in avanti. I governi si autocelebrano sulla base del numero di pessimi decreti legge che impongono al paese, i comuni si autoincensano elencando la spropositata mole di ordinanze con cui molestano la vita dei cittadini, le università si giudicano sulla base di una serie di indicatori quantitativi spacciati per misura di qualità (esami superati, dispersione, sbocchi occupazionali, brevetti, docenze di ruolo nelle materie fondamentali, etc.) Si compilano elenchi di virtuosi e di reprobati, si sfornano criteri, test e graduatorie, si nominano commissioni e agenzie incaricate di valutare il merito. Formula magica evocata per metter riparo a decenni di stachanovismo riformatore e al suo disastroso naufragio, riconosciuto, infine, anche da quel Corriere della sera che ne è stato uno dei più sfrontati sostenitori. Di riforma fallita in riforma fallita si favoleggia ora di «finanziamento competitivo» delle università e di «fondi per il merito» a favore dei mille migliori studenti usciti dalle superiori. Finanziamenti e fondi la cui gestione «deve essere un esempio impeccabile di merito», scrive Roger Abravanel sempre sul Corriere. Chi e che cosa lo garantirà? Chi giudicherà i giudici e custodirà i custodi? Vecchia questione di regresso all'infinito che condanna all'inconsistenza il catechismo della

meritocrazia. Ed è proprio in tempo di crisi e di tagli, nella più desolante assenza di idee e di progetto, che il feticcio della meritocrazia, uno dei più tenaci e abusati che vi siano, torna a dilagare per ogni dove. Incombe sulla pubblica amministrazione, sulla scuola e l'università, sulla sanità, sui servizi. Sembra essere esentata da questo metro di giudizio solo la politica che lo esalta, investita da quella «volontà del popolo» che non conosce meriti né demeriti, ignoranza né conoscenza.

L'epica meritocratica è una storia che si ripete con ben poche varianti: già negli anni '60 il feticcio fu ripetutamente agitato come una clava contro lo sviluppo dell'università di massa, la liberalizzazione degli accessi, l'inclusione generalizzata nei processi formativi di classi e soggetti che fino allora ne erano rimasti esclusi. Forte della sua apparente ovvietà (chi potrebbe mai sostenere che il merito non debba essere riconosciuto?) l'ideologia meritocratica si rivelò subito la più adatta a convogliare la frustrazione e il risentimento dei molti che non si sentivano riconosciuti per il proprio presunto valore e a esprimere una diffusa richiesta di privilegi e discriminazioni sotto il segno di una riconosciuta «legittimità».

Una fucina di clientelismo

Il merito fu dunque messo in campo come il più democratico e «oggettivo» dei principi contrari alla spinta egualitaria di quegli anni, da una parte. E, dall'altra, come presunto antidoto a favoritismi di carattere familiare o politico. Nella realtà avrebbe invece funzionato in senso esattamente contrario, e cioè come fucina di fedeli esecutori, conformisti e opportunisti d'ogni genere. Un buon numero di rigogliose dinastie e clientele accademiche, politiche e amministrative, tutt'oggi solidissime, stanno a dimostrarlo. Ma se vogliamo esplorare le molte insidie che si celano dietro il feticcio della meritocrazia, converrà, come in molti altri casi, prender le mosse dalla sua etimologia.

Il termine mette insieme «merito» e «potere», rivendica cioè al merito il diritto di esercitare un potere. E poiché ci troviamo nel campo della produzione e trasmissione del sapere, comporta il fatto che quest'ultimo venga considerato non come un processo collettivo, ma come un ordine gerarchico. Detto in altre parole, si intende che la conoscenza non si sviluppa a partire da una cooperazione che contiene diversi talenti, gradi di competenza e capacità inventive (spesso imprevedute e imprevedibili), ma costituisca invece un dispositivo di comando, un processo guidato da coloro che qualcuno ha certificato come i «migliori». La forza collettiva della cooperazione sociale viene così trasformata in un arcipelago di proprietà individuali in competizione fra loro per disporsi lungo una scala gerarchica. Al «merito» non viene concessa la libertà di esprimersi, ma la prerogativa del comando nell'ambito di una organizzazione gerarchica dei rapporti. Circostanza che tenderà, come è ampiamente dimostrato, a trasformarlo rapidamente da capacità inventiva in rendita di posizione. Il legame tra potere e merito si rivela poi tanto più saldo e insidioso se prestiamo la dovuta attenzione alla differenza decisiva tra «talento» e «merito». Mentre il primo costituisce una qualità propria del soggetto, una sua ricchezza, una sua potenzialità, il secondo non è che un giudizio, una patente. In altre parole, è sempre qualcun altro (che dispone a sua volta di potere) a conferire e certificare il merito (e dunque un passaggio di potere). Non è un caso che non si sia mai sentito parlare di «talentocrazia». Il riconoscimento del «talento» è infatti un riconoscimento di tipo sociale, collettivo, gratuito, restio a qualsiasi investitura di carattere burocratico.

In nome dello status quo

La cosiddetta meritocrazia è, al contrario, un sistema di misura indeterminato (in questo assai simile ad altri termini vuoti e dunque manipolabili a piacimento del lessico politico contemporaneo come «governabilità» o «professionalità») alla totale mercé della gerarchia che lo governa. Questa gerarchia considera, oggi come ieri, la sua propria riproduzione come il più eccellente dei risultati e dunque «non meritevole», tutto ciò che da questo obiettivo tenda a discostarsi. Ciò significa che il merito è sostanzialmente un processo di adattamento, di adeguamento ai tempi, alle modalità, alle necessità, alle compatibilità economiche e comportamentali dell'ideologia della formazione e del mercato del lavoro, esentato, quest'ultimo, da ogni passaggio di valutazione e rischio di giudizio. È, insomma, un invito, che non si può declinare, alla riproduzione dell'esistente. Ogni principio critico ne resta inevitabilmente escluso e sanzionato poiché è nella natura di ogni esercizio della critica rimettere in questione le unità di misura e quindi anche la valutazione del merito. La capacità critica è appunto un talento e non un merito. Ciò spiega anche perché, dopo decenni di assillante retorica meritocratica, le gerarchie universitarie, politiche, industriali, hanno continuato a riprodursi proprio sulla base di quei rapporti di fedeltà e ossequio, politici o clanici, che la meritocrazia prometteva di sbaragliare. Il contenuto reale di questa tenace ideologia si rivela pienamente nei suoi effetti pratici. Se i movimenti studenteschi, a partire dal 1968 e fino a oggi, hanno avuto la meritocrazia tra i loro principali bersagli è perché vi hanno giustamente riconosciuto uno strumento di controllo e di conservazione, un sistema arbitrario di regole capace di reprimere ogni talento. Perché non hanno mai smesso di chiedersi: merito per chi? Merito secondo chi?

La meritocrazia è una cosa seria, non facciamola diventare una passerella di Roberto Paglialonga

L'Occidentale, 10 Giugno 2008

Ne parlano tutti, ormai persino qualche sindacalista illuminato. Merito sta diventando addirittura una parola abusata. E per ciò stesso – diciamolo – quasi irritante. Già perché in Italia pare improvvisamente scoppiata la moda della meritocrazia.

Dalla neoeletta alla presidenza dei Giovani di Confindustria Federica Guidi, che in un'intervista sul Magazine del Corriere della Sera e nella relazione al convegno dei Giovani industriali di Santa Margherita Ligure il fine settimana appena trascorso, ha battuto con forza sul tasto del merito e sulla possibilità che deve essere data alle aziende di poter premiare i migliori. Anche attraverso la contrattazione ad personam, e comunque superando il modello di quella collettiva, antistorica e – questa sì – generatrice di caste. Al ministro Renato Brunetta, partito giustamente lancia in resta contro l'esercito dei fannulloni annidati nella pubblica amministrazione, minacciando licenziamenti, riorganizzazioni, tagli e redistribuzione di competenze. Al collega Maurizio Sacconi, che ha promesso un'accelerazione sulla deregulation in materia di contratti per creare maggiore flessibilità e possibilmente un welfare state più efficiente. Finalmente. In barba all'ideologia dell'egualitarismo e delle pari opportunità, che fino ad oggi si è tradotta esclusivamente in un appiattimento al ribasso dei pochi talenti nazionali.

Perché le pari opportunità, così come la responsabilizzazione degli individui, saranno anche valori fondanti e fondamentali della vera meritocrazia, ma – come ricorda l'ex McKinsey Roger Abravanel nel suo ultimo saggio "Meritocrazia" – a patto che vengano orientati alla mobilità sociale e all'emersione del sommerso. Non nel senso di lavoro nero, ma di chi non riesce a emergere, soffocato dalla mediocrità di sistema e stordito dai miasmi di chi starnazza e discetta di giustizia e uguaglianza, ma negli anni si è per lo più fatto complice della creazione dell'esatto opposto. Un modello familistico e classista, una marea di negletti e indolenti. A ulteriore conferma che di buone intenzioni sono lastricate le vie dell'inferno. Perché meritocrazia, quindi, non significa solamente far piazza pulita dei nullafacenti che ammorbano la macchina statale inceppandone i meccanismi, o combattere l'epidemia di raccomandazioni che ingolfano i processi di selezione (quelle esistono ovunque, anche negli Stati Uniti, e nel caso dei "network sociali o professionali" possono essere addirittura positive). Vuol dire soprattutto formare eccellenze e generare leadership, a livello pubblico e privato.

Ecco che allora possono essere utili le iniziative proposte, e raccolte dallo stesso Abravanel. Dalla creazione di una delivery unit sul modello blairiano, che fornisca dati e risultati per migliorare la qualità del settore pubblico; ai programmi di valutazione di studenti e professori; all'istituzione di una Authority del merito per la deregolamentazione dei processi economici. Purché però – come traspare invece dalle analisi di molti studiosi che hanno abbandonato le ideologie passate per quelle postmoderne dell'iperconsumismo a-valoriale e del "tutto lecito ciò che possibile" – il nobile principio della meritocrazia non venga usato come esclusivo paravento dietro il quale accelerare processi di rivoluzione low cost e di svendita del patrimonio nazionale, tanto nel campo dei servizi che della produzione industriale e culturale. L'Italia non ha bisogno di specchiarsi in iperuranici modelli Ikea che non le appartengono. L'Italia ha bisogno di conservare tipicità, valori e tradizioni, e di integrarle ove possibile con le virtù del mercato. Per contemperare, insomma, libertà e bellezza. Questa è la sfida del futuro per governo, sindacati, imprese.

Altrimenti sarà solo un'altra, l'ennesima, passerella. Come per le mode, che vengono e vanno.

Il metodo sperimentale al servizio della scuola pubblica

di Andrea Ichino

Il Sole 24 Ore del 20 novembre 2010

Prima di essere approvata, ogni terapia in campo medico viene sottoposta ad un severo controllo sperimentale che verifichi la sua efficacia e l'assenza di effetti nocivi. All'estero, questa pratica di buon governo viene utilizzata anche per valutare le politiche sociali prima della loro adozione generalizzata. In Italia non è praticamente mai successo. È questo il primo importantissimo motivo per cui dobbiamo accogliere positivamente l'annuncio del Ministro Gelmini di voler sperimentare in modo trasparente e controllato l'effetto di incentivi economici agli insegnanti e alle scuole, erogati sulla base di valutazioni trasparenti e condivise. Sono, però, anche i contenuti di queste sperimentazioni a costituire una rivoluzione perfino a livello internazionale. Le sperimentazioni sono due perché due sono le famiglie di strumenti per l'incentivazione degli insegnanti sui quali gli esperti più aspramente discutono: gli strumenti che prevedono un premio erogato alle scuole, lasciando poi ad esse di decidere come suddividerlo tra chi ha contribuito al successo; oppure quelli che invece mirano a valorizzare i singoli insegnanti che si distinguono per un generale apprezzamento professionale all'interno di ciascuna scuola.

A Torino e Napoli la sperimentazione proverà a fare proprio questo. Verificare se esista un modo per identificare quegli insegnanti sulle cui capacità umane e professionali nessuno ha da discutere: quelli che anche dopo quarant'anni saranno ricordati dagli studenti per il segno positivo che in loro hanno lasciato. Un giudizio che quindi si basi sulle opinioni di tutti, insegnanti, studenti, famiglie e che da tutti sia condiviso. Un giudizio discrezionale, non basato su parametri numerici che malamente possono condensare e misurare tutto quello che fa il "buon maestro". La discrezionalità, però, preoccupa chi teme che essa possa sconfinare nell'arbitrio. Gli esperti quindi discutono se non siano invece preferibili sistemi di incentivazione basati su parametri oggettivi legati all'apprendimento degli studenti, parametri che per loro natura è più facile misurare a livello di scuola, anche perché gli insegnanti di una scuola sono in qualche misura una squadra di cui solo il risultato complessivo è osservabile. A Siracusa e Pisa saranno questi strumenti ad essere oggetto di sperimentazione. Ossia incentivi alle scuole che si distingueranno per l'aver fatto registrare i migliori tassi di incremento nell'apprendimento dei loro studenti, così come misurati dai test standardizzati

dell'Invalsi, amministrati in modo da evitare ogni tentazione di distorsione illecita dei risultati da parte degli insegnanti. L'elemento più innovativo tuttavia, è costituito dal tentativo di contestualizzare la misurazione dell'incremento di apprendimento per tenere conto della situazione ambientale, economica e sociale in cui le scuole operano. Non è detto quindi, che debbano essere le scuole della buona borghesia a far registrare i migliori incrementi, una volta che si sia tenuto opportunamente conto dei punti di partenza e del contesto. A questa valutazione oggettiva ne sarà comunque affiancata una più discrezionale da parte di ispettori esterni, sul modello seguito nel Regno Unito, basata su griglie condivise di indicatori qualitativi. La Cgil ha subito reagito a questo annuncio respingendo la parte dell'esperimento che introduce i premi individuali, in nome del contratto collettivo vigente che non li prevede. È facile contro-replicare che li prevede comunque il decreto legislativo attuativo della legge Brunetta del settembre 2009 e tanto dovrebbe bastare. Ma, al di là dei tecnicismi giuridici, non pensa la Cgil che, una volta tanto, la cosa di gran lunga migliore per tutti sia di consentire l'esperimento e rinviare pragmaticamente ogni decisione a quando se ne potranno conoscere i risultati? Finalmente di riconoscimento del merito potremmo discutere sulla base di fatti, non di pregiudizi ideologici. Una sperimentazione con queste caratteristiche non è né di destra né di sinistra: serve a costruire un'infrastruttura di cui il Paese deve dotarsi per poter migliorare il sistema scolastico. Attualmente, la scuola italiana non è in grado di premiare i capaci e i meritevoli e nello stesso tempo non è nemmeno in grado di aiutare efficacemente gli studenti e gli insegnanti in difficoltà. È invece necessario poter disporre di uno strumento che indichi dove intervenire per correggere situazioni insoddisfacenti e dove evidenziare e valorizzare esperienze eccellenti. Solo una sperimentazione con queste caratteristiche può affiancare e aiutare il trasferimento di autonomia decisionale alle singole istituzioni scolastiche, che molti auspicano, consentendo a tutti gli operatori di verificare la bontà delle scelte da loro effettuate. Ma soprattutto, solo studiando con apertura mentale e senza pregiudizi strumenti di questo tipo, sarà possibile rendere la professione dell'insegnante attraente non solo per i santi missionari (e purtroppo per molti fannulloni), ma soprattutto per i migliori laureati che magari avrebbero la passione dell'insegnamento, ma che ne sono distolti da un sistema retributivo che premia solo l'anzianità di servizio, non la passione e la competenza.

Le inefficienze italiane. Se la scuola è meritocratica il paese migliora di Innocenzo Cipolletta

Il Sole 24 Ore 6 Ottobre 2009

Se non c'è cultura del merito in Italia, la colpa è della scuola. Questo sembrano dire i tanti che, in questo inizio d'anno scolastico, hanno voluto ricordare i guasti del '68 nel nostro sistema di istruzione, con la sua cultura egualitaria. Eppure, con tutti i loro limiti, scuola ed università restano le sole istituzioni che ancora prendono il rischio di formulare un giudizio, anche quantitativo, sul valore delle persone. Dopo di che, le cose cambiano radicalmente.

È la nostra società che non è basata sul merito, ma sulle relazioni, le appartenenze, le parentele, il conformismo. Come può una scuola da sola contrastare tutto questo? Quando uno studente termina gli studi e cerca un lavoro, la prima cosa che fa è rivolgersi alla famiglia ed agli amici. Niente di male, ovviamente. In tutti i paesi ci sono le segnalazioni per favorire la ricerca del lavoro. Ma queste altrove si chiamano "referenze", mentre da noi assumono il nome di "raccomandazioni". C'è una bella differenza. La referenza impegna la reputazione di chi la fa: se io segnalo una persona per un lavoro e ne decanto le qualità, mi assumo la responsabilità delle mie affermazioni. Se non sono corrispondenti al vero, la mia reputazione scende e le mie successive segnalazioni non avranno peso. Se invece raccomando una persona, chiedo a qualcuno di fare un favore a me, indipendentemente dai meriti di chi è stato raccomandato. Il favore verrà accordato solo se, poi, a mia volta sarò disponibile a ricambiare il favore. E la catena cresce e si intreccia.

Non tutto avviene così in Italia, ovviamente. Ci sono anche segnalazioni corrette e ci sono persone valutate sul merito. Ma questo non è il sistema usuale. D'altro canto, siamo un paese dove la famiglia conta, eccome. Se guardiamo al mondo delle professioni, è gioco forza constatare che i figli seguono le orme dei padri. Ovvio soluzione, si dirà. Uno studio professionale ben avviato è un patrimonio che si passa da padre in figlio. E poi, a forza di frequentare l'ambiente professionale, il figlio acquisisce conoscenze e competenze che lo rendono professionalmente forte. Tutto vero, ma con una massa di professionisti così estesa e con un sistema di ordini che, in alcuni casi, funzionano da circoli chiusi, è difficile per un giovane, senza genitori o amici già nel ramo, poter emergere. Ci riuscirà, se è bravo. Ma, appunto, deve veramente essere bravo. O deve sposare chi già occupa quel ruolo. E il caso non si limita alle professioni. Registi, attori, cantanti, hanno tutti figli predestinati, tanto che dal dopoguerra ci ritroviamo sempre con gli stessi nomi sui manifesti cinematografici, al teatro, in tv, come se il tempo si fosse fermato.

Ma, qualcuno dirà, c'è l'impresa privata. Se non fa valere il merito, fallisce. Vero. Ma è anche vero che il fallimento è in Italia un evento molto raro e giuridicamente difficile. Sicché, prima di fallire, c'è tempo per fare guasti (e arricchirsi comunque). È così che, in un paese dove la proprietà delle imprese è essenzialmente familiare, la gestione passa dai genitori ai figli e ai parenti. Certo, questi poi selezioneranno i dipendenti sulla base del merito (si spera). Ma spesso, nelle aziende familiari, dove ci sono cordate di fratelli e cugini, la cultura prevalente è di tipo relazionale. Ossia si assumono e fanno carriera coloro che sono più fedeli e consenzienti. I quali, peraltro, hanno ambizioni limitate perché sanno di non poter

accedere ai vertici, già predestinati a membri della famiglia. Con i quali cercheranno di stabilire relazioni strette per partecipare alle loro fortune. Il merito c'è, ma passa in seconda linea, dopo la relazione. Non bisogna generalizzare. Ci sono aziende familiari che scelgono solo sulla base del merito. Ma troppo spesso vediamo aziende seguire la parabola della famiglia.

La grande impresa potrebbe fare eccezione. Spesso non c'è un socio che controlla tutto. Ci sono i manager che sono selezionati per le loro capacità. Ma anche la cultura manageriale, se non corretta da azionisti lungimiranti ed occhianti, tende a chiudersi nell'ambito delle relazioni. Le partecipazioni incrociate sono sistemi nei quali i manager si sostengono a vicenda, magari con patti di sindacato. A loro volta, i manager, quando entrano in una azienda, "occupano" tutte le prime posizioni con una loro squadra. Per essere subito attivi ed efficaci, essi dicono. Ma questo modo di agire deprime le professionalità interne e spinge la cultura aziendale verso il conformismo. Si progredisce solo se si fa parte di una squadra. Se si accettano certi condizionamenti. Ancora una volta, si dirà, se le scelte sono errate poi c'è la vendetta del mercato. Sì, ma questa tarda a venire e spesso i manager colpevoli (e molti della loro squadra) sono già usciti con qualche ricco bonus retributivo.

Ciò che conferma che il merito non sempre paga, ovvero che la relazione paga di più.

Che dire poi della politica dove l'elezione di un deputato non dipende dal voto, ma dalle scelte della segreteria del partito o del capo? Se l'esempio viene dall'alto, come possiamo poi prendercela con la scuola? In realtà, non esiste, una società che si basi tutta sul merito. E d'altra parte bisognerebbe discutere anche su come e chi gestisce la valutazione di merito. Relazioni e parentele hanno un valore che non può essere disconosciuto in nessun paese. L'importante è che esse non soffochino la società e consentano una certa dose di ricambio. E, comunque, chi ha raggiunto posizioni attraverso le relazioni, almeno si sforzi di meritare dopo quello che ha avuto prima. Per far questo, serve anche una scuola più meritocratica. Ma serve soprattutto una politica ed una società più aperta e trasparente, dove l'esempio della moralità e del merito venga dall'alto. Come ha giustamente detto il presidente Giorgio Napolitano, nell'inaugurare l'anno scolastico 2009-2010.

A proposito di valutazione e formazione in servizio di Giorgio Israel.

20 novembre 2010 dal suo blog:

<http://gisrael.blogspot.com/2010/11/proposito-della-valutazione-di-scuole-e.html>

Viene ora la questione del terzo pilastro del sistema di valutazione prospettato in varie proposte, ovvero la formazione in servizio. Su questo per ora non mi soffermo perché mi pare che vi sia già abbastanza carne al fuoco. Come unico elemento generale mi sentirei di sottolineare il principio che, anche in questo caso, è da evitare la concentrazione dell'intero processo nelle mani di un organismo autoreferenziale. Esso dovrebbe avere piuttosto una funzione di coordinamento, questa sì necessaria, dei soggetti inevitabilmente coinvolti nel processo di formazione in servizio e che sono, in primo luogo, il mondo stesso della scuola e l'università. Al riguardo, osservo che il fatto che l'università non si sia comportata bene manifestando scarso interesse per questa tematica, non è un buon motivo per escluderla da una funzione che deve essere inclusa nei suoi compiti istituzionali. L'università è una sede elettiva per contribuire al processo di aggiornamento agli sviluppi più recenti e significativi. Non si vede, del resto, perché il ruolo dell'università debba essere considerato ovvio e scontato sul terreno metodologico - con la partecipazione finora massiccia di pedagogisti e cultori di didattica disciplinare - e debba invece essere esclusa sugli altri piani (con una divisione di piani ancora una volta sbagliata).

A me pare che la funzione di un ente come quello prospettato debba essere soprattutto quella di selezionare e garantire la qualità dei contributi alla formazione in servizio, il loro livello culturale. Non si vede perché debba esistere - com'è giusto - una forma di accreditamento delle commissioni di ispezione, e invece i contributi alla formazione in servizio siano fuori controllo. Posso ben comprendere tutte le legittime diffidenze nei confronti di una gestione statalista. Ma sarebbe bene prendere atto del fatto che la sbilenco autonomia di cui gode la scuola - troppa su certi terreni, nulla su altri - ha già aperto la strada a esperienze di aggiornamento selvagge che esprimono i peggiori difetti di una situazione del tutto fuori controllo. Anche qui non voglio affliggere con esempi, che potrei produrre a iosa. Ma è sufficiente un esame anche superficiale per constatare che molte scuole consigliano assai insistentemente - per la pressione congiunta di alcune associazioni sindacali e professionali - la "consulenza" di certi "esperti" o gruppi di "esperti" che vanno per tutta Italia a tenere corsi di aggiornamento a pagamento. Si dà il caso di corsi di aggiornamento di matematica - mi scuso per l'esempio, ma è il campo che conosco meglio - tenuti al costo di 15-20 euro per partecipante e un ciclo di 6-8 lezioni i cui programmi e contenuti costituiscono un autentico scandalo e un contributo massiccio all'opera di degrado culturale della nostra scuola. È evidente che le persone che gestiscono queste iniziative sono anche le più attive nel promuoverle. Riuscire a contenerne gli effetti negativi è estremamente faticoso e difficile. È quindi necessario che l'autorità prospettata abbia una funzione di coordinamento e accreditamento garantita da commissioni di alta e indiscussa qualità scientifica e culturale, soggette a rinnovamento periodico e che non siano mera espressione di gruppi d'interesse. A mio avviso, il principio che deve essere seguito - e che è costantemente capovolto nella nostra sbilenco autonomia - è: massima libertà metodologica e minima licenza sul piano dei contenuti. Non vedo perché un istituto scolastico non debba poter scegliere liberamente entro la più vasta offerta di contributi all'aggiornamento e formazione in servizio, ispirata alle metodologie e alle impostazioni culturali preferite -

e poi sui risultati si valuterà l'opportunità della sua scelta. La condizione minima è che l'"offerta" sia sempre di qualità accertata e indiscussa sul terreno di quei requisiti di serietà, conoscenza che sono richiesti a qualsiasi studente per procedere nei suoi studi o a qualsiasi insegnante per abilitarsi ed esercitare la professione.

Merito, meritocrazia, motivazione di Carlo Avossa

Uno sguardo pedagogico sull'idea di meritocrazia

In una recente intervista concessa al periodico *Tuttoscuola*, la ministra Maria Stella Gelmini ha dichiarato, tra l'altro, che intende introdurre nella scuola merito e meritocrazia, sia per quanto riguarda i docenti, sia per quanto riguarda gli alunni. La Gelmini afferma anche che attraverso questa strada la qualità della scuola migliorerà. Suoi collaboratori e consiglieri come Giorgio Israel si sono trasformati in assidui collaboratori di riviste e quotidiani per sostenere con argomenti diversi, un giorno sì ed uno no, la tesi della meritocrazia.

Occorre, se vogliamo affrontare il problema, esaminare il significato della parola "merito".

Essa deriva dal latino *mereo* che significa meritare, acquisire, guadagnare. Ed infatti "merito" è per il vocabolario l'acquisizione di requisiti validi per l'attribuzione di un trattamento. In realtà è una classica *vox media*, ma nell'uso comune ha assunto connotati esclusivamente positivi: il merito è perciò considerabile come ottenimento del requisito che porta un individuo a guadagnare una ricompensa.

Insomma, legato al merito è il concetto che la scuola si salverà solo se daremo la giusta ricompensa ai "meritevoli", siano essi docenti o alunni. Secondo le parole della ministra, ma anche dei suoi collaboratori e dell'ideologia liberista che li anima, la ricompensa è legata ai risultati. Quindi il teorema è: premiare chi raggiunge i risultati migliorerà la scuola.

Pur cercando di non offendere la sensibilità del professor Israel, che è aspro nemico della pedagogia e, pur non conoscendola, vorrebbe abolirla o disattivarla, è necessario ricorrere a categorie di questa scienza, se si vuole comprendere il valore ed il significato del teorema applicato alla scuola.

L'idea della ricompensa è strettamente connessa allo schema comportamentista: nella prima metà del secolo scorso si diffuse il paradigma dello schema stimolo-risposta per spiegare (anche) l'apprendimento umano. Vale a dire, semplificando, che gli studiosi furono convinti che un adeguato sistema di premi e punizioni (stimoli, rinforzi) era ciò che permetteva agli individui di imparare.

Questo paradigma entrò in crisi presto e gli studiosi si convinsero che l'apprendimento non avveniva in quel modo. Dallo stesso comportamentismo nacquero filoni di pensiero che lo negarono, provando che si possono studiare i meccanismi con i quali la mente umana processa le informazioni ed elabora le conoscenze; studiandoli, si giunse alla conclusione che si può influire sul modo in cui gli individui imparano.

Con buona pace di Israel e Gelmini (la quale magari non avrà mai avuto cognizione di questi banali elementi scientifici; desta invece stupore l'impressione che Israel non ne abbia contezza), gli studiosi sono oggi convinti che l'apprendimento umano non avviene semplicemente secondo lo schema stimolo-risposta. Piuttosto, in ambiente scientifico non c'è chi possa negare che la costruzione della conoscenza di un individuo è opera dell'individuo stesso, avviene in un contesto sociale, si basa sui meccanismi della motivazione.

Già solo arrivati a questo punto, il teorema vacilla. Un sistema di ricompense è ipso facto anche un sistema di premi e punizioni. Ed un sistema di premi e punizioni sarà buono per addestrare piccioni, non per permettere la co-costruzione del sapere. Perciò anche l'idea che il cinque in condotta (la punizione) possa risolvere i problemi dei comportamenti indesiderati degli alunni è destituita di fondamento scientifico.

"Migliorare i livelli di apprendimento degli alunni": questo è uno dei risultati che la ministra, giustamente, vorrebbe per la scuola italiana; per ottenere questo risultato servirebbe, secondo lei, la meritocrazia. In questo caso la meritocrazia agirebbe su due livelli: quello degli alunni, che si vedrebbero premiati raggiungendo livelli di apprendimento alti e quello dei docenti, che sarebbero premiati quando fanno sì che i loro alunni li raggiungano.

Il che significa anche punire l'alunno che non raggiunge l'apprendimento richiesto ed il docente che non glielo fa raggiungere. La punizione è, perlomeno, il mancato ottenimento dei vantaggi destinati ai "meritevoli". Sorge spontanea la domanda: chi è davvero convinto che in una classe di scuola primaria o di liceo questo meccanismo possa funzionare?

Sono molti gli elementi che provano che non funziona. Il "diverso trattamento meritato" per gli alunni che raggiungono livelli di apprendimento alti esistono già (per esempio, il riconoscimento sociale), ma questo non ha causato un aumento del loro numero. Le punizioni, che esistono già, per gli alunni che mettono in atto il comportamento indesiderato, hanno diminuito la sua ricorrenza? La risposta è no, ovviamente. Il sistema non funziona.

Nello specifico, la punizione di un comportamento indesiderato "dice" quello che non si deve fare ma non orienta, non "dice" quello che si deve fare. Per insegnarlo occorrono altri mezzi che non siano la mera

punizione o anche il disincentivo (stimolo aversivo, nella terminologia comportamentista). Insomma, il sistema formativo non funziona come un sistema economico. Per fortuna.

Se vogliamo, un problema della scuola è proprio non essere riuscita ad abbandonare un paradigma culturale che non ha permesso di realizzare la sua funzione: avvitarci in un ritorno al passato comportamentista nel mutato mondo del XXI secolo sarebbe pernicioso.

Per i docenti, il diverso trattamento meritato per i "risultati" ottenuti sarebbe, secondo le intenzioni della ministra e dei suoi consiglieri, una posizione di (maggior) potere all'interno del luogo di lavoro ed un migliore trattamento economico dei "non meritevoli". Anche qui occorre formulare la medesima domanda: chi può realmente credere che questo migliorerà la scuola?

L'introduzione della "meritocrazia" gelminiana causerebbe l'abbandono della collegialità docente; in conseguenza si creerebbe, in ogni Istituto, una categoria di docenti collocati un gradino più in alto degli altri loro colleghi; i docenti collocati un gradino più in basso verrebbero deresponsabilizzati rispetto al loro compito, che, però, rimarrebbe delicato ed importante, almeno quanto quello dei docenti "premiati"; il premio in denaro, di fronte all'uguale complessità del lavoro, sarebbe un'ingiustizia.

Ma soprattutto: chi decide chi sono i docenti meritevoli? Sulla base di quali criteri? Questo è un altro dei nodi della questione ed è stato toccato dalla ministra. Ella afferma che occorre, per trovare chi debba essere premiato, un sistema di valutazione oggettivo e trasparente dell'operato dei docenti.

Questo ci porta alla questione delle "prove oggettive". Per decidere quali siano i risultati, vuoi dei docenti, vuoi degli alunni, occorre basarsi su dati. Ma quali sono i dati, come li si raccoglie, come vengono processati, chi li raccoglie?

Albert Einstein affermava: "quello che si può osservare dipende sempre da una teoria"; ed aveva ragione. Lo sguardo dell'osservatore scientifico si punta sull'elemento che gli serve a suffragare -o smentire- un'ipotesi. Ma si parte sempre da un'ipotesi, ed un'ipotesi dipende da una teoria. Da quale teoria partirà chi costruirà il sistema di valutazione dei docenti? Da quale idea di scuola?

L'idea di scuola che proviene dalle scienze pedagogiche e della formazione non è quella della ministra e che, probabilmente, animerà la sua meritocrazia. E' per questo che persone come Israel stanno pensando alla disattivazione della pedagogia, ne sono nemiche.

Il compito della scuola non è distribuire premi e punizioni, vantaggi e svantaggi; l'atto della valutazione degli alunni (ma anche quello della valutazione dei docenti) non è un fine ma un mezzo. Serve infatti a modificare il modo in cui è stata fatta scuola prima di quell'atto valutativo.

Inoltre pensare che, nel sistema formativo, l'esito della costruzione di un processo di insegnamento/apprendimento debba o possa costituire un vantaggio materiale è sbagliato e controproducente. E' confondere i fini con i mezzi.

Un alunno apprenderà ed imparerà ad apprendere -vera mission della scuola- quando avrà passione per la conoscenza, quando saprà connettere tra di loro le informazioni, quando saprà come archivarle nel sistema mnemonico e come estrarle. Per tutto questo, non c'è sistema di premi o di punizioni che tenga, non c'è incentivo che funzioni. Gli apprendimenti meccanici (ricordare una massa di nozioni) potevano andare bene, ammesso che andassero bene, quando si riteneva che il compito della scuola fosse impartire l'insegnamento costruendo dentro alla mente del discente la conoscenza, fatta di una congerie di notizie.

Oggi non si pensa più così. Le conoscenze sono diventate provvisorie ed il compito della scuola diventa non tanto aiutare a possederle (domani potranno essere superate) quanto facilitare la co-costruzione della capacità di stabilire nessi tra i dati.

Ma un sistema di premi e punizioni non incentiva che l'apprendimento meccanico; le conoscenze costruite in questo modo sono inservibili o labili. Solo quello che viene definito "apprendimento significativo" può risolvere il problema: ed esso non si raggiunge con un sistema di premi e punizioni. E' un paradosso, ma si può dire che non si guadagna nulla con la meritocrazia.

Nel quadro dell'apprendimento significativo, si impara quello che si desidera imparare e si desidera imparare quello che per un individuo ha un significato; e sarà quell'individuo ad attribuire significato, non può essere che così: siamo noi a dare significato all'esistenza, non è l'esistenza che dà significato a noi.

E' per questo che siamo noi la vera energia del nostro apprendimento; nel sistema formativo, sono gli stessi attori del processo di insegnamento/apprendimento che danno a loro stessi l'energia per costruirlo. Un alunno potrà imparare molto bene una lezione, se allettato da un premio materiale; ma questo non lo aiuterà a costruirsi un sistema epistemico. Il che sarebbe quello che la scuola deve fare.

L'alunno deve voler conoscere, deve averne voglia. La meritocrazia non gli metterà voglia della conoscenza, ma del premio. L'alunno imparerà per conseguire un vantaggio, penserà sempre nei termini "che cosa mi viene in tasca?". Nell'esperienza di qualsiasi docente c'è stato l'incontro con questo atteggiamento utilitaristico, centrato sul vantaggio personale. Questo atteggiamento nega la dimensione plurale ed i valori della condivisione; nega il valore della comunità e quindi della scuola, che può essere solo collettiva; può certamente esser presente sia tra gli alunni che tra i docenti. Ma non è possibile immaginare che un male venga curato con la sua applicazione massiccia.

L'atteggiamento "che cosa mi viene in tasca?" dell'alunno che non impara perché non ci guadagna niente è lo stesso della ministra che pensa che quell'alunno imparerà solo se ci guadagnerà qualcosa. O che quell'insegnante farà bene il suo lavoro solo se gli verrà in tasca qualcosa. A lui, non a tutti. Questa è la meritocrazia: il prevalere dell'interesse personale su quello del gruppo. Dovrebbe curare la scuola, invece ne annienterà scopi e strategie.

Nel quadro della meritocrazia, il docente insegnerà l'obiettivo del miglioramento economico o del maggior potere sulle altre persone; ma l'obiettivo sarà quello, non sarà il miglioramento del sistema scuola. È la mentalità del profitto, aziendalistica, che è in conflitto con la logica di un sistema formativo. Esso non può funzionare come un mercato, pensare una cosa del genere vuol dire non conoscere il significato profondo della formazione intesa come *bildung*.

Come il gioco rimane tale solo se è gratuito, così il desiderio di apprendere, alla base del successo del sistema formativo, non può essere mercenario. Nessun desiderio è mercenario. E se la scuola non parte dal desiderio, dal desiderio di imparare, di insegnare, non potrà avere successo nella sua missione.

I signori che consigliano la ministra, che di queste faccende non conosce molto, dovrebbero pur saperlo. Come possono pensare che monetizzando, tramutando in vantaggi materiali la costruzione del sapere, questa possa avere successo?

La ministra vuole dunque costruire un sistema di valutazione dei docenti e la questione è connessa con la valutazione degli alunni: i risultati degli insegnanti che verranno valutati saranno i risultati degli alunni. Si può pensare che migliore sarà la valutazione dei secondi, migliore sarà quella dei primi.

E tutto si baserà, dunque, su "prove oggettive". Ma possono esistere "prove oggettive"?

La risposta è no. La filosofia della scienza più recente ci ha lasciato l'eredità pesante della coesistenza possibile di enunciati tra loro in contraddizione logica. In altri termini, se una volta potevamo pensare che un enunciato potesse soltanto essere vero o falso (aut aut), oggi si è convinti che esiste un'altra categoria di enunciati: quelli dei quali si può predicare che sia vero e falso (et et).

Questo non ci condanna all'indecidibilità o all'immobilità; piuttosto ci promuove allo sguardo multidirezionale. Questo relativismo, se è ancora permesso dissentire con la dottrina cattolica ufficiale, proviene dagli studi scientifici, dalla relatività einsteiniana, dalla fisica quantistica che Israel dovrebbe conoscere così bene (non la ministra, che ne sa lei?).

Come mai il consigliere della Gelmini non fa discendere in filosofia della scienza e in filosofia dell'educazione le conseguenze di teorie scientifiche che dovrebbe padroneggiare bene? Forse pensa che quello che è vero nelle scienze naturali non sia vero in quelle umane? E che cosa pensano di ciò i suoi sostenitori cattolici?

Fatto sta che l'oggettività, come minimo quella assoluta, non esiste. Ogni cosa è necessariamente osservata da un punto di vista e per questo, per conoscere quell'oggetto che osserviamo, è necessario implementare più punti di vista. Quanti punti di vista implementerà la ministra nella valutazione dei docenti? È necessario dubitare della loro pluralità.

Quando i docenti valutano gli alunni, inoltre, dovrebbero applicare una valutazione che viene definita "valutazione formativa": uno sguardo multidimensionale alla situazione. Nella valutazione formativa lo sguardo è dunque la valutazione (valutare vuol dire attribuire un valore) riguarda anche chi valuta. Nella valutazione viene osservato, oltre che il prodotto (per es. un elaborato di un alunno o una lezione di un docente), anche altri elementi: il contesto entro il quale è avvenuto il fatto educativo, gli input esercitati, il processo, la dinamica del fatto educativo.

Senza questi elementi la valutazione è definita dalle scienze pedagogiche "sommativa". Ed essa non può informare di sé la trasformazione necessaria per l'adeguamento del sistema insegnamento/apprendimento alle necessità dettate dalla missione della scuola. Non è un quadro completo né attendibile, non "dice" che fare.

In altre parole, senza valutazione formativa, non migliora la scuola. Non si sa ancora che tipo di valutazione dei docenti stiano studiando i consiglieri della ministra, però c'è da dubitare che si tratti di una valutazione formativa nel senso pieno del termine. Ma i docenti la fanno, questa benedetta valutazione formativa, nei confronti dei loro alunni? La risposta è: troppo poco. Bisognerebbe farla di più.

I docenti dovrebbero avere la possibilità di formarsi per imparare a costruire una cultura della valutazione condivisa, collegiale. La ministra dovrebbe stanziare risorse adeguate per questo: sarebbe un bel modo per qualificare la scuola pubblica. Ma forse questa non è la sua intenzione.

Il Ministero, con l'enfasi sul voto numerico (che confonde il dato con la sua valutazione, la misurazione con il significato che vogliamo dargli), intende proprio allontanare la scuola dalla valutazione formativa. Vuole ritornare alla pratica della misurazione come atto finale della scuola. Sia nei confronti degli alunni che nei confronti dei docenti. Misurare e basta, però, non serve a molto. Non serve alla scuola, soprattutto. Dopo aver misurato, magari con le "prove oggettive", occorre dare un significato ai dati raccolti. Occorre interpretarli. Questo è ciò che è lontano dal modo di pensare dei consiglieri della ministra (lei, che cosa volete che capisca, di ermeneutica dell'educazione?).

Per loro, basta fermarsi alla raccolta dei dati. Alla misurazione del risultato. Meritocraticamente, questi dati frutteranno qualche soldino in più per i docenti o la promozione per gli alunni. E così si migliora la scuola? Non è possibile crederci: così, piuttosto, verranno consolidate le discriminazioni, verrà ingessato un sistema che non cambierà più. Al contrario di quello che credono, o vogliono farci credere Gelmini ed Israel, in questo modo il sistema non migliorerà. Il mercato non si è mai autoregolato, le mani invisibili alla Adam Smith hanno portato solo all'implosione dei sistemi che hanno contato su di esse. Basta guardare all'ultima crisi economica globale per rendersi conto che è così.

E la scuola dovrebbe fare la stessa cosa? La meritocrazia peggiorerà la scuola. Promozione solo per gli alunni meritevoli e soldini in più solo per i docenti meritevoli significherà che i problemi che indubbiamente ha il sistema formativo italiano non verranno mai risolti, che tutto rimarrà com'è o forse che torneremo indietro alla scuola della metà del secolo scorso.

La valutazione può funzionare, come sistema regolativo dell'azione didattica e formativa, solo se è formativa, cioè solo se non rinnega sé stessa, solo se serve a riprogettare il percorso. Non se determina premi e punizioni. Lo scopo della scuola non è bocciare o premiare alunni e docenti. Lo scopo della scuola è permettere la co-costruzione del sapere, della conoscenza, dei modi per utilizzarla.

Questo è il vero scopo della scuola. E la meritocrazia va esattamente nella direzione opposta.

Valutazione dei prof la via giusta è il dialogo di Giovanni Bachelet

Il Sole 24 Ore, 18 gennaio 2011

Sul Sole del 12 gennaio Andrea Ichino non riesce a spiegarsi come mai, nelle quattro città che dovevano servire (alla Gelmini e al comitato scientifico-tecnico di cui egli è parte) come campione per la valutazione di scuole e docenti, l'esperimento abbia incontrato «tanta freddezza non solo tra i sindacati, ma anche tra i singoli docenti meno schierati». Il flop è clamoroso se davvero in tutta Torino una sola scuola (su oltre cento) ha accettato, costringendo il ministro a trovarsi una nuova grande città. Poiché recenti indagini suggeriscono disponibilità dei docenti a essere valutati, il flop merita una spiegazione (e correzione di rotta): nel breve periodo, per risparmiare a ministro e comitato altri oceanici sberleffi; nel medio e lungo, per evitare alla scuola italiana altri dieci anni di stop a ogni discorso sulla valutazione.

In un anno di presidenza del Forum politiche dell'istruzione del Pd ho trovato nei sindacati, nelle associazioni professionali e nei singoli docenti e dirigenti una buona apertura di credito verso la valutazione. Non mancava una disponibilità di massima e nemmeno l'informazione, come Ichino ipotizza nelle conclusioni; mancava, specialmente nelle condizioni politiche e scolastiche date, il consenso a un'operazione per molti aspetti propagandistica e niente affatto "terza" rispetto al ministro. Un paziente può conoscere e apprezzare il protocollo di sperimentazione di una cura, ma non fidarsi del medico che deve applicarlo. O ritenere che in un ospedale cadente, al quale stanno tagliando l'elettricità, sia meglio non sottoporsi a esperimenti promossi dal primario.

Gli operatori scolastici di destra, di centro e di sinistra ai quali si chiede oggi di aderire all'esperimento di valutazione hanno visto scomparire, negli ultimi due anni, il modulo alle elementari o, per dire, il piano nazionale-informatica alle superiori, senza riguardo al merito, ai dati sperimentali, ai paragoni internazionali. Hanno visto i debiti delle scuole non più onorati dallo stato. Dopo aver ascoltato il ministro affermare che gli insegnanti italiani sono i peggio pagati e i più anziani d'Europa, il governo ha bloccato sia la carriera dei docenti in ruolo, sia l'accesso al ruolo dei giovanissimi: in Italia, dal 2008, nemmeno Pico della Mirandola, se si laurea, può diventare insegnante. Chi vive nella scuola sa bene che ci sarebbe bisogno di risorse, strutture e valutazione di rango europeo; ma quando sente parlare di Europa solo per la valutazione mentre per tutto il resto sembra di scivolare verso il Terzo mondo, il timore è la presa in giro. Per questo, penso, arriva il rifiuto perfino se la valutazione è sperimentale e fatta in modo morbido (soltanto quattro città). C'è rimedio? Forse. Attilio Oliva, presidente di Treille, ricordando che il progetto Usa Partnership for XXI Century Skills (P21) è condiviso dal più potente sindacato degli insegnanti e da 40 grandi imprese, chiedeva lo scorso aprile: «Perché anche da noi non succede che Confindustria e grandi organizzazioni sindacali collaborino per una scuola migliore, visto che è un campo in cui prevalgono evidenti interessi comuni?». Oggi è facile rispondere: perché il ministro, per questa sperimentazione, ha scelto di chiamare tre fondazioni vicine a Confindustria, ma non i sindacati. Come parlamentare aggiungo: il governo si è mosso senza consultare o coinvolgere il Parlamento. Questo modo di procedere è arrogante: confrontare le idee serve a fare meno errori. Solo chi non ha mai bazzicato una scuola può meravigliarsi che il collegio docenti bocci qualcosa: muoversi senza campagne preventive miranti a conquistare consenso fra i docenti sul territorio equivale al classico elefante nella cristalleria. Dunque il rimedio c'è. Il governo abbandoni un irresponsabile e fallimentare bipolarismo scolastico. Dopo due anni di propaganda sul merito non approdata neppure a un modesto e limitato esperimento, prenda atto che non il dialogo con le parti sociali, con il Parlamento o con gli enti locali, ma la sua assenza rende fragile e inconcludente ogni speranza di far fare al paese progressi non effimeri nella direzione di una scuola più europea, capace - anche attraverso la valutazione - di portare ogni ragazzo al massimo del proprio potenziale senza che nessun talento vada perduto e nessuna esistenza si bruci, per il bene e lo sviluppo spirituale e materiale della comunità nazionale. Anche i numeri attuali del governo lo suggeriscono: meglio umiltà che arroganza unilaterale.

Meritocrazia come premio di obbedienza di Bruno Accarino

il Manifesto, 1 agosto 2008

Cheché ne dicano quelli che fiutano sempre attacchi alla scienza e alla razionalità, la Dialettica dell'illuminismo di Theodor W. Adorno e Max Horkheimer è un grande libro. Qui mi interessa ricordare che allo stesso blocco metaforico della luce appartiene, come l'illuminismo, il «contesto di accecamento» a cui ricorreva Adorno per indicare le situazioni in cui nessuno vede, per esempio nessuno vede gli orrori che si consumano, è il caso di dire, sotto gli occhi di tutti. È qualcosa di diverso dall'ideologia, dalla falsa coscienza, dall'omertà o dalla complicità volontaria: è una cecità consona ad una situazione totale, nella quale un dissenziente assume le fattezze di una colpevole bizzarria o di una mostruosa anomalia. All'accecamento vien fatto di pensare da quando è entrato nelle chiacchiere politiche quotidiane lo zelo meritocratico, con il corredo francamente ridicolo di ministri che minacciano di sguinzagliare le loro truppe a caccia di fannulloni e di mangiapane a tradimento, affinché dopo il repulisti emergano i veramente meritevoli. Già, meritevole, il lemma non è sfuggito al «Breve lessico dell'ideologia italiana» di Marco D'Eramo (in M. Bascetta - M. D'Eramo, Moderato sarà lei, manifestolibri).

Un lemma inquietante

L'aggettivo impazza senza incontrare resistenze, e i guai si moltiplicherebbero se scendesse in campo il «demerito». Non è inquietante, intanto, che si dica spesso che uno la tale disgrazia se l'è «meritata»? Ma non è il caso di infierire. Non si pretende che i politici, prima di appellarsi alla ricetta meritocratica, si ricordino del fatto che il più elementare dei legami sociali, l'amore, è per sua natura irrimediabilmente immeritato e immeritabile, e che di qui nasce la sua prossimità all'infelicità e finanche alla tragedia: per la semplice ragione che appartiene alla sfera del dono e della grazia, non a quella del merito. Né si chiede loro di districarsi nei labirinti teologici che fanno del «merito» un concetto complicatissimo e uno dei grandi misteri di ogni teoria della giustizia distributiva.

Ma qualcosa di politicamente ravvicinato si può dire. I furbacchioni che non perdono occasione per invocare la scure meritocratica sono convinti di promuovere la differenziazione, l'individualismo, la guerra senza quartiere contro le ammucciate securitarie e parassitarie, l'abbattimento dell'egualitarismo piatto e monocromatico. Insomma, si sentono corifei della modernità contro le stagnanti paludi del passato. Santa ingenuità: la gerarchizzazione meritocratica non farebbe altro che resuscitare fantasmi premoderni, rituali di piaggeria e di autogestione nell'entourage del re (a suo tempo descritti da Norbert Elias), corsa all'accaparramento della benevolenza del capo (magari a cottimo), ruffianeria schiavile, prostituzione quotidiana della dignità. Un tripudio della corte e del corteggiamento, altro che modernità.

Come vuole la moda di oggi, il cannibalismo ci sarebbe, ma tra gruppi, consorterie, parrocchie, corporazioni. Anche per muovere all'arrembaggio bisogna coprirsi le spalle. Sarebbe, come nel puritanesimo meritocratico americano, una festa dei poteri lobbistici. Quis iudicabit nell'attribuzione dei meriti, se non l'arbitrio e l'arroganza del feudatario di turno, stante anche l'auspicata scomparsa dell'orridamente garantista contratto collettivo?

Non sarà che i meritevoli coincidono con gli obbedienti? I paradossi e gli autogol, poi, non si contano. Lo zelo è alleato della gelosia, di cui è anzi la radice etimologica, per cui l'invenzione di meriti socialmente superflui diventerà - è facile pronosticare - un mestiere gettonatissimo. E' del tutto evidente che in molti settori lavorativi la capacità di coordinamento delle forze e un efficace agire cooperativo valgono più di mille competizioni, che potrebbero anzi alterare in peggio equilibri che abbiano dato buona prova di sé.

Il vertice dell'autodistruttività si registra, tanto per cambiare, nel sistema di istruzione. Poiché la logica del pubblico è ormai impopolare, viene messa in conto la ricerca di finanziamenti esterni che, anche quando non sono direttamente privati, sono comunque estranei alla dotazione dei fondi ordinari. Ma il supporto finanziario aggiuntivo scatta solo a fronte di una graduatoria di merito, il cui punteggio è dato in buona misura dalla quantità di soggetti smaltiti (diplomati o laureati).

Affinché la febbre agonistica possa dispiegarsi nelle zone alte, tra istituti scolastici o tra sedi universitarie, bisogna allentare la tensione nelle zone basse ed evitare ogni severità selettiva: scacciata dal piano terra, la meritocrazia emigra ai piani alti delle strutture educative, i cui feticci istituzionali, impegnati come sono nella questua, non vedono più nemmeno all'orizzonte le vere esigenze formative.

I danni culturali

Fin qui i danni materiali, quelli simbolico-culturali sfuggono anche ad un censimento sommario. È un dato antropologicamente insormontabile la tendenza degli esseri umani a razionalizzare come meriti acquisiti il bottino di guerra o i colpi di fortuna: un palazzinaro non si autointerpreta come un grassatore di strada, ma come un abile imprenditore, un broker senza scrupoli vede nello specchio un geniale navigatore nei mari del capitale finanziario. La logica dei diritti interviene non come figlia della contrattazione sociale, ma come sanzione dell'esistente, e si può esser certi che questo è il marchio di autenticità di tutto ciò che si può pensare come premoderno.

Alcuni insegnanti delle scuole medie inferiori e superiori mi suggeriscono questa domanda: sarà proprio vero che la carriera senza sussulti (anche retributivi) dell'insegnante è stata finora l'effetto della

sopravvivenza di una muffa antica? E se invece fosse l'immagine di nicchia di un futuro razionale, una volta che fossero venuti meno l'accecamento e le relative ubriacature?

La scuola della disuguaglianza

di Marina Boscaino

11/11/2010

Mentre tutti i 26 Paesi dell'Unione Europea si attrezzano per sostenere l'avanzamento dell'obbligo scolastico, per fare in modo che i ragazzi stiano il più a lungo possibile a scuola (il nostro – il 27° – è l'unico ad avere l'obbligo sotto i 15 anni); mentre – mancato il programma di Lisbona 2010 – i Paesi europei si sono ridati per il 2020 l'obiettivo di aumentare il numero dei giovani tra i 20 e i 24 anni con un diploma di scuola superiore; mentre fior di ricerche dimostrano i costi sociali della dispersione, nonché i vantaggi economici a lungo termine di un aumento della scolarizzazione; mentre accadono queste ed altre cose, nella nostra sgangherata Italia, nell'Italietta che vive alla giornata, o meglio al minuto, si segna una delle pagine più nere delle politiche dell'istruzione da sempre fino ad oggi e si compie un enorme passo avanti verso la demolizione del progetto di innalzare l'obbligo scolastico a 16 anni.

La Camera ha infatti approvato il ddl Lavoro, che introduce – in sostituzione dell'ultimo anno di biennio – la possibilità di svolgere formazione in azienda. Qui da noi, cioè, un anno di apprendistato ha lo stesso valore di anno di scuola (professionale, tecnico, scientifico, in un'allucinante controtendenza rispetto al mondo civile. Ecco un esempio davvero eloquente del significato che coloro che ci governano attribuiscono alla scuola. Del resto, non ci stupisce, considerando il trattamento riservato al nostro sistema di istruzione negli ultimi due anni. Ma si tratta di un esempio ancor più significativo del modo in cui concepiscono i diritti fondamentali. E non solo quello all'istruzione, ma soprattutto quello che vorrebbe analoghi trattamenti per tutti i cittadini del nostro Paese. Si accettano scommesse: chi pensate sarà coinvolto da questo lungimirante ripristino delle caste? I figli dei professionisti, o anche dei commercianti? Coloro che possono contare su condizioni socioeconomiche favorevoli? Quelli che – per abitudine culturale o per moda sociale – dispongono di libri in casa, come si trattasse di un bene primario? O coloro che galleggiano in precarie condizioni sociali, economiche e culturali? Faranno ricorso a questo sconvolgente passo indietro sul piano della democrazia, dell'inclusione, delle pari opportunità e del diritto di vivere la prima parte dell'adolescenza lontano dal lavoro i nati bene o i nuovi italiani, i figli di un dio minore per razza, colore, religione, latitudine?

Continuiamo a spendere parole belle, parole alte; continuiamo ad esprimere concetti per un altro mondo. Forse ci parliamo addosso, senza rendercene conto. Perché in questo mondo, quello in cui viviamo, scuola inclusiva, emancipante, educazione, conoscenza, socializzazione, relazione educativa, uguaglianza, cittadinanza, sono formule vuote, che non emozionano più quasi nessuno. Che non producono reddito immediato, e perciò non interessano. La disuguaglianza sociale non rappresenta più un disvalore per nessuno. Tranquillamente, in barba a don Milani, facciamo parti diverse tra diversi.

Lettera aperta ai dirigenti scolastici

di CUB Scuola, Università, Ricerca -Torino

Cari Dirigenti,
oggi vi verrà illustrata ufficialmente la "Proposta di progetto sperimentale per premiare gli insegnanti che si distinguono per un generale apprezzamento professionale all'interno di una scuola". Citiamo per intero il titolo, non a caso molto lungo, del documento ministeriale: già in esso s'intuisce una certa confusione, che ritroviamo tal quale nel testo della "proposta".

Probabilmente voi avete già elaborato una vostra posizione rispetto alla valutazione dei docenti proposta dal Ministro, ma vogliamo comunque invitarvi a riflettere su alcuni punti.

La "proposta" si basa sui lavori (travagliati, se dobbiamo dare ascolto allo scontento di uno dei suoi membri più famosi, il professor Israel) di un Comitato Tecnico Scientifico formato da docenti universitari e da illustri esponenti della Fondazione San Paolo, di Confindustria, di TREELLLE etc.; nonostante ciò essa è formulata in modo approssimativo e generico. Avrete notato passaggi come questo: "La sperimentazione riguarderà i docenti di venti scuole situate in due città prescelte (Torino e Napoli). Le scuole verranno individuate attraverso un sorteggio effettuato tra quelle che avranno manifestato la loro adesione al progetto. Il progetto verrà sottoposto al Collegio docenti di ogni scuola sorteggiata per la delibera di adesione.(...) Il Nucleo (di valutazione) avrà il compito di valutare i docenti che abbiano manifestato la propria adesione alla sperimentazione..." Abbastanza confuso, no?

Ci chiediamo quante volte bisogna "manifestare la propria adesione" e chi dovrà concretamente farlo? Il soggetto generico "le scuole" allude in realtà a voi? E i Collegi docenti saranno chiamati, come accade ormai troppo spesso, a ratificare? Ma più di questo ci pare doverosa un'altra osservazione: in Italia ci sono oltre diecimila (10.000) scuole e la "storica" sperimentazione (citiamo Gelmini) che dovrebbe avviare la nuova era meritocratica si effettuerebbe su appena quaranta (40) scuole. Non trovate vergognoso presentare

come "storica" una sperimentazione effettuata sullo 0,4% delle scuole italiane, individuate per sorteggio tra quelle che aderiscono al progetto e quindi con nessuna validità statistica del campione "sperimentale"?

Voi siete a capo di istituzioni scolastiche che quest'anno hanno, ancora una volta, perso risorse e personale. I tagli, questi sì "epocali", voluti da Tremonti e Gelmini rendono difficile la vita nelle vostre scuole: classi troppo affollate, mancanza di personale, difficoltà nella gestione ordinaria delle attività scolastiche, attrezzature insufficienti, carenze delle strutture, mancanza cronica di fondi per il funzionamento sono solo alcuni dei mali che ci affliggono e che avrebbero bisogno non di tagli ma di cospicui investimenti. Adesso il Ministro vuole "valutare il merito" dei docenti, e si appresta a farlo con un'operazione prettamente pubblicitaria e priva di qualsiasi sostanza.

Voi dirigenti scolastici siete oggi ad un bivio. La crescente burocratizzazione, il ritorno ad una presunta "serietà" della scuola che è iniziata con la campagna sui "grembiolini" ed ha nella "Proposta" il suo ultimo atto, vi obbligherà a scegliere: o stare dalla parte di un Governo che demolisce la scuola pubblica, impoverendola sino all'inverosimile, o stare dalla parte dei vostri insegnanti, dei vostri studenti, dei genitori e dei cittadini che sperano in un paese migliore e che sanno quanto una buona scuola sia essenziale per una società più equa.

Vi hanno voluti manager: abbiamo visto i danni portati nelle scuole dalla parodia dell'aziendalismo, danni confermati non soltanto dall'esperienza quotidiana ma anche dal fatto che nelle classifiche internazionali la scuola italiana, anno dopo anno, indietreggia.

Adesso vi vogliono giudici dei vostri insegnanti e vi propongono di agire in un modo evidentemente arbitrario e assai discutibile. Sta a voi decidere se volete essere l'ultima ruota di una macchina ministeriale guidata da un ministro il cui merito è sotto gli occhi di tutti o se, con uno scatto d'orgoglio e di coscienza, volete essere espressione di una scuola solidale, in cui la parola d'ordine non sia "competizione" ma "partecipazione"; una scuola più umana e meno precaria, in cui tutti possano svolgere con serenità e dignità il proprio lavoro.

Torino, 30 novembre 2010