

Il menù della "Buona Scuola": istruzioni per l'uso

di Fulvio Cortese
04 giugno 2015

L'attuale dibattito critico

sull'approvazione, alla Camera, del ddl del Governo sulla "Buona Scuola", ora passato all'esame del Senato, suscita più di qualche riflessione. Gran parte delle doglianze che si sollevano nei confronti del ddl in questione sembrano inconsapevoli della circostanza che questo intervento normativo si muove, con spirito senz'altro più pragmatico che teorico, in un campo d'azione contingente ben preciso e sotto l'influenza di un disegno generale predefinito, per nulla inedito e largamente ispirato a valutazioni in parte già interne agli sviluppi consolidati della legislazione nazionale, in parte svolte a un livello differente da quello statale.

Il corpo più significativo delle disposizioni del ddl è volto a introdurre misure funzionali a un vero e proprio piano di assunzioni, accompagnato da alcuni accorgimenti organizzativi finalizzati a renderlo il più effettivo possibile nell'immediato e a razionalizzare progressivamente alcune problematiche dell'assetto attuale. Questo, e null'altro, è l'ambito immediatamente operativo di una "revisione" che ha il tenore della "manutenzione" contingente e che, quindi, non vuole essere né renovatio, né tanto meno reformatio. Il ddl intende, in altre parole, sia creare le condizioni materiali per una rapida e "straordinaria" soluzione della questione dei docenti precari (artt. 10-11), sia sperimentare, per questa via, un sistema di programmazione periodica dell'organico che consenta, anche pro futuro (ma, per dirla alla Manzoni, con juicio, data la gradualità delle relative previsioni), di bilanciare le istanze degli insiders con quelle degli outsiders (art. 8). Lo scopo, come si vede, è duplice e del tutto ragionevole: rispondere all'urgenza determinata dalla pronuncia della Corte di giustizia sul noto caso Mascolo, da un lato; far fronte alle risalenti e incomprensibili sfasature tra organico di fatto e organico di diritto e sostituire, alle incertezze di una gestione soltanto annuale e sempre improvvisata, un metodo previsionale di maggiore durata.

Le rimostranze, per altro, prendono di mira gli strumenti prescelti, poiché - si dice - la messa in regime del piano di assunzione sarebbe consegnata alla discrezionalità non pienamente controllata dei dirigenti scolastici, il cui ruolo (v. all'art. 9) risulterebbe assai (o troppo) rafforzato, a discapito della certezza dello status dei docenti, e della loro libertà di insegnamento, e al di fuori di un chiaro meccanismo di responsabilizzazione, o valutazione, dei dirigenti stessi. Questi sarebbero, così, destinati a trasformarsi in piccoli tiranni locali, sensibili ad ogni tipo di influenza, politica o personale, nella cornice di un processo di evoluzione apertamente aziendalizzante degli istituti scolastici. A sostegno di simili rilievi si evidenzia che nel ddl sono i dirigenti a conferire gli incarichi di docenza all'interno delle singole istituzioni e che essi si possono anche avvalere di colloqui ad hoc, tenendo conto, altresì, delle candidature che anche gli aspiranti possono formulare. Di più: si osserva anche (v. all'art. 13) che è sempre il dirigente ad essere il vero dominus del rapporto di lavoro dei docenti, dal momento che gli spetta anche il compito di assegnare ogni anno una quota dell'apposito fondo per la valorizzazione del merito.

Le critiche, all'evidenza, non reggono. In primo luogo, è bene sottolineare che tutte le disposizioni del Capo III del ddl (artt. 8-15) - che rappresenta il perno dell'intervento normativo - prefigurano un sistema di programmazione triennale, su base regionale, dell'organico delle istituzioni

scolastiche. Questo viene ancorato, coerentemente, alla pari programmazione di cui ogni scuola, nell'esercizio della sua autonomia, è chiamata ad essere responsabile sul piano dell'offerta formativa (v. l'art. 2, comma 10), e di cui la vera protagonista è la comunità scolastica nel suo complesso (gli insegnanti, che sono tenuti ad elaborare il piano, e tutti i componenti del consiglio di istituto, che sono chiamati ad approvarlo). Pertanto, rispetto a queste scelte, invero del tutto pregiudiziali rispetto alle fasi successive della programmazione e della sua esecuzione, il dirigente ha un ruolo di stimolo e di iniziativa, non certo di assunzione diretta di apposite determinazioni. In secondo luogo, è bene ricordare, per un verso, che le scelte del dirigente sulle assunzioni devono essere strettamente coerenti con i fabbisogni del piano dell'offerta formativa (v. art. 9, comma 3), per altro verso, che i criteri per la valutazione (motivata) del merito dei docenti sono approvati dal comitato per la valutazione, che dal dirigente è solo presieduto e che è composto da due docenti e da altri due componenti del consiglio di istituto, cui spetta la funzione di formare detto organo (v. art. 13, comma 4). In terzo luogo, di valutazione del dirigente, nel ddl, si dispone, sia pur con disciplina transitoria (v. art. 9, commi 16 e 17), ed è quanto meno discutibile, e curioso, che ci si lamenti dell'assenza di una valutazione viceversa esistente da parte di una categoria - quella docente - che ha sempre e solo conosciuto la valutazione in entrata e mai, finora, quella in itinere.

Al ddl, tuttavia, si fanno anche critiche ulteriori. Si enfatizza l'assenza di un progetto culturale, la latitanza di una prospettiva spiccatamente educativa, la lontananza da altre emergenze del sistema di istruzione. Anche a tali voci, per la verità, si devono opporre alcune osservazioni; poiché il disegno generale, come si anticipava, esiste, ed è già in mezzo a noi da molto tempo, quanto meno dal momento in cui il legislatore statale, nel lontano 1997, ha deciso di attribuire alle scuole una peculiare condizione di autonomia, vale a dire di una condizione che consentisse a ciascuna scuola di materializzare il proprio progetto educativo. Chi voglia leggere il ddl con attenzione può notare subito che è proprio all'insegna del rilancio dell'autonomia scolastica che si apre la volontà riformatrice (v. l'art. 1), che a questo rilancio non è affatto estraneo un profilo formativo e curricolare concepito in modo assai analitico (v. l'art. 2, comma 3), e che c'è una singolarissima, ma eloquente, coincidenza di toni e di obiettivi tra i traguardi che il legislatore si pone (sempre all'art. 1, comma 1) e gli orizzonti che la politica europea dell'istruzione si è data sin dalla strategia di Lisbona. Il disegno della scuola italiana, in altre parole, esiste, ed è quello dell'autonomia, come luogo costruttivo di un'istruzione adeguata e policentrica. È vero che non c'è traccia, nel ddl, di una scuola che trasmetta l'identità culturale nazionale; ma questa identità, le scuole, la devono costruire dal basso mediante l'autonomia didattica. E ci spiega, del resto, quanto e come sia cruciale il tema del reclutamento del personale cui affidare tale compito (e quanto sia, allora, recessiva, con riferimento a tale tema, la posizione di chi pensa di difendere soprattutto le ragioni del personale già assunto).

C'è anche dell'altro: il legislatore intende riattivare l'autonomia proprio nel luogo in cui essa ha dimostrato di fallire, ossia nel mancato coordinamento tra l'individuazione di un ruolo dirigenziale e il ri-disegno (purtroppo ancora a venire) della disciplina dei vecchi organi collegiali della scuola. Davvero è così irragionevole, o sproporzionata, l'idea che il dirigente - che già da tempo svolge, negli istituti, le funzioni di datore di lavoro, oltre che di rappresentante dell'intera struttura - venga reso concretamente il primo attivatore dei tanti procedimenti con cui il singolo istituto partecipa, con proprie autonome determinazioni, alla definizione del servizio di istruzione?

Non c'è dubbio che margini di miglioramento, sul punto, ve ne sono, e

tanti; cos'è come non c'è dubbio, in proposito, che essi consistano, prima di tutto, nello scioglimento di una vera opzione di fondo dell'autonomia scolastica, ossia del valore che in essa si intenda dare realmente alla capacità di ogni singolo istituto circa la gestione della propria offerta e dei mezzi per farvi fronte. Non sarebbe del tutto incomprensibile, in questa direzione, che anche il dirigente scolastico venga, per cos'è dire, programmato, in un procedimento di individuazione che abbia nelle singole scuole i primi referenti e gli ultimi terminali di un vero meccanismo di auto-responsabilizzazione e, cos'è, di auto-valutazione. È altrettanto vero, per², che, allo stato dell'arte, la prima urgenza dell'autonomia - quella, in buona sostanza, ancor più¹ preliminare - consiste realisticamente nella neutralizzazione della didattica, nella sua, cioè, ri-connessione a ragioni strettamente formative, al di là di qualsiasi altra personalizzazione o logica "di corpo". In quest'ottica, dunque, non appare affatto disfunzionale, nel quadro organizzativo vigente, l'idea di coordinare il ruolo del dirigente e quello degli altri organi collegiali mediante il rispetto di un comune metodo cooperativo (art. 1, comma 3) e l'affidamento ai docenti, nella comunità scolastica, di una definizione strettamente tecnica (e quindi, in principio, non sindacale) del servizio e delle sue esigenze.

A tutti coloro, peraltro, che sentono l'esigenza di una vera razionalizzazione del sistema di istruzione, il ddl indica un traguardo molto ambizioso e importante, che nelle tante critiche è stato del tutto dimenticato: l'art. 22 consegna al Governo una delega per semplificare e coordinare tutte le disposizioni esistenti in tema di istruzione. Sarà questa la sede per misurare veramente la portata di una "riforma" e per comprendere i modi e i termini con cui le anticipazioni del ddl vengono integrate e consolidate nell'ordinamento vigente.