

I deficit della scuola partono dalla cattedra

di ANTONIO SCHIZZEROTTO

il sole-24 ore, mercoledì 21 settembre 2005

Sociologi ed economisti ritengono che l'istruzione favorisca lo sviluppo economico, accresca la coesione sociale e aumenti il benessere di individui e famiglie. Queste opinioni hanno trovato eco e conferme sul Sole-24 Ore del 14 settembre e in un seminario organizzato a luglio dal ministero del Tesoro in vista del Dpef.

Tanto nell'articolo del Sole, quanto nel seminario del Tesoro sono stati, però, posti in luce anche i vincoli strutturali — eccessivo centralismo, scarsa flessibilità dei programmi di insegnamento, carente dotazione di strumenti didattici, insufficiente autonomia organizzativa e pedagogica dei singoli istituti, limitata attenzione alla formazione professionale — che riducono la funzionalità del nostro sistema scolastico.

Esiste, tuttavia, un altro e più importante fattore che contribuisce a spiegare le poco brillanti prestazioni della scuola italiana di oggi: la condizione professionale degli insegnanti. La possibilità che gli allievi acquisiscano conoscenze disciplinari aggiornate, abilità pratiche spendibili sul mercato del lavoro e metodi per continuare a imparare anche dopo avere abbandonato le aule scolastiche, dipende, in larga misura, dalle prestazioni professionali degli insegnanti. Queste ultime, a loro volta, sono condizionate: a) dalla preparazione iniziale degli aspiranti all'insegnamento; b) dalle modalità di selezione di coloro che svolgeranno davvero questa professione; c) dalla loro formazione in servizio; d) dalle procedure di valutazione delle loro effettive capacità professionali; e) dai trattamenti salariali e dalle opportunità di carriera a essi offerte. Ebbene, tutti gli elementi appena indicati paiono, nel nostro Paese, variamente deficitari.

Molti degli insegnanti elementari oggi in attività non sono stati formati, come da più di mezzo secolo accade nella generalità dei Paesi avanzati, in appositi corsi universitari, bensì in una scuola secondaria superiore. Dal canto loro, i professori di scuola media (inferiore e superiore) provengono sì dall'università, ma pochi di essi hanno frequentato, prima di iniziare a insegnare, corsi di specializzazione didattica. Solo con il decreto interministeriale n. 460 del 1998, si è, infatti, stabilito che l'abilitazione all'insegnamento nella scuola primaria e in quella secondaria (inferiore e superiore) possa essere acquisita, rispettivamente, tramite la laurea in scienze della formazione e il diploma post-laurea ottenuto presso le Scuole di specializzazione nell'insegnamento secondario (Ssis).

Purtroppo, questa norma ha trovato vari ostacoli sulla strada della sua applicazione. In

particolare, una legge emanata nel 2004 (la n. 143), ha consentito ai cosiddetti docenti precari, i quali avessero accumulato 360 giorni di insegnamento tra il settembre 1999 e il giugno 2004, di ottenere l'abilitazione attraverso speciali corsi di durata annuale posti in essere dalle università. E in questi giorni il ministero dell'Istruzione ha presentato un disegno di legge che abolisce le Ssis e affida la formazione degli insegnanti di scuola secondaria ad appositi corsi di laurea specialistica di carattere disciplinare nei quali poco spazio avranno le competenze didattiche. Ma è noto che per sapere insegnare non basta conoscere la materia da impartire. In più si deve sapere come impartirla. Insomma, il rischio insito in questo nuovo provvedimento è quello di un ritorno ai vecchi indirizzi didattici esistenti, come elementi residuali e di scarso prestigio intellettuale, nell'ambito dei corsi di laurea della generalità delle facoltà universitarie italiane.

Ancor più critica è, poi, la situazione della formazione in servizio, in quanto gli insegnanti italiani non hanno alcun obbligo di partecipare ad attività di aggiornamento. E così effettivamente accade: da un'apposita indagine Ocse in materia risulta che, nel 2001, solo un terzo degli insegnanti italiani di scuola secondaria superiore si era aggiornato, di fronte a più della metà dei loro colleghi irlandesi, ai due terzi dei danesi, ai quattro quinti degli svedesi e così via.

Ancora più preoccupanti, sotto il profilo delle possibilità di accertamento delle effettive capacità professionali da essi possedute, sono le pratiche di selezione e di valutazione dagli insegnanti italiani. Tra i Paesi (Francia, Germania, Giappone) che prevedono il superamento di un concorso pubblico per diventare insegnanti di ruolo, l'Italia rappresenta un caso a parte. Per trent'anni, vale a dire fino alla fine degli anni 90, l'immissione in ruolo degli insegnanti statali è avvenuta attraverso procedure che, pur avendo l'aspetto esteriore del concorso pubblico, sono definibili come sanatorie amministrative su scala di massa di pregresse assunzioni temporanee attuate senza alcuna verifica effettiva delle capacità dei singoli aspiranti al posto. Nel 1999 il ministero ha manifestato la volontà di riattivare, a scadenze periodiche e ravvicinate, veri e propri concorsi per assumere i nuovi insegnanti di ruolo. Purtroppo la traduzione in pratica di questo impegno sembra andare a rilento. Non solo perché le tornate concorsuali (almeno per le secondarie) sono state inferiori a quelle originariamente previste, ma soprattutto perché non poche tra esse sono state riservate a candidati in possesso di pregressa anzianità di servizio come precario.

Nella generalità dei Paesi avanzati l'operato degli insegnanti è sottoposto a valutazione periodica. E dagli esiti di queste valutazioni dipendono permanenza nel ruolo, progressione di carriera e trattamento economico. In Italia, anche per una strenua opposizione dei

sindacati, nulla di tutto ciò accade. Gli insegnanti ricevono solo una nota annuale di qualifica che è indipendente dalle loro effettive prestazioni didattiche, assume quasi sempre un segno positivo ed è priva di conseguenze pratiche.

E veniamo all'ultima questione, ossia ai compensi e alle prospettive di avanzamento economico. Gli stipendi iniziali degli insegnanti italiani sono inferiori, anche se non di molto (eccezione fatta per Germania e Svizzera), a quelli della generalità dei Paesi avanzati. Inoltre crescono più lentamente di quanto accada altrove e solo per effetto dell'anzianità. All'opposto, la quasi totalità dei Paesi adotta politiche di differenziazione salariale in funzione delle loro specifiche competenze ed abilità dei docenti. In questo modo non agiscono solo Paesi che attribuiscono particolare rilievo al mercato, come gli Stati Uniti o il Regno Unito. Si comportano così anche Paesi nei quali lo Stato esercita ampie funzioni regolative e dove le organizzazioni sindacali sono robuste e rispettate, come Danimarca, Norvegia e Svezia. A titolo di esempio, si può ricordare che gli insegnanti danesi vedono accrescere le loro remunerazioni se: a) posseggono un titolo di studio superiore a quello richiesto per entrare nella professione; b) acquisiscono ulteriori qualificazioni educative; c) partecipano, con esiti positivi, a corsi e iniziative di aggiornamento professionale; d) ottengono risultati positivi nell'insegnamento; e) assumono responsabilità organizzative.

Nulla di tutto questo accade, come detto, in Italia. Non a caso da noi il mestiere di insegnante sta diventando sempre meno attraente e perdendo progressivamente di prestigio e di desiderabilità, anche agli occhi di chi lo esercita.

Ma se si concorda che la condizione dei maestri e dei professori italiani sia quella appena descritta, diventa difficile stupirsi che i livelli medi di apprendimento dei nostri alunni in campo linguistico, matematico e scientifico siano, come mostrano i risultati delle indagini Pisa, francamente poco brillanti.