

ISSN 1127-8579

Pubblicato dal 13/12/2016

All'indirizzo <http://www.diritto.it/docs/38892-la-scuola-autonoma-organizzazioni-complesse-e-legami-operativi-deboli>

Autore: Pizzo Alessandro

La scuola autonoma: organizzazioni complesse e legami operativi deboli

La scuola autonoma: organizzazioni complesse fondate su legami operativi deboli.
Teoria e pratica.

La scuola italiana, considerata nella sua generalità ed osservata dall'esterno lungo l'intera rete di erogazione del servizio d'istruzione su scala nazionale, appare in profonda crisi d'identità, quando non anche in totale mancanza di vocazione, di *mission*, di finalità precise. Si potrebbe dire che il suo compito sia creare *apprendimenti* ma si tratta di una banalità che lascia sorpresi quanti vi lavorano, e la vivono ogni giorno, contraddizione per contraddizione, incoerenza per inefficacia, fibra per mancanza di risorse. Non è così semplice, esattamente come puntualmente non ha senso il lemma generico *apprendimento*. Infatti, quando lo adoperiamo cosa intendiamo? L'apprendimento degli alunni? Degli operatori? Delle comunità locali? Dei committenti? Qual è il soggetto esatto del prodotto finale atteso, vale a dire dell'apprendimento? Già questa prima indicazione evoca lo scenario confuso, ibrido, meticcio, problematico al cui interno vogliamo calarci brevemente in questa sede, non per offrire soluzioni – magari ne avessimo! – ma al più per fornire una mappa di alcuni dei principali aspetti problematici inerenti alla scuola pubblica italiana, e sui quali, in genere e per lo più, la pubblica opinione mostra disinteresse quando non anche, e peggio, totale ignoranza. E se la pubblica opinione esprime anche la rappresentanza politica, vale a dire il gruppo dei decisori politici che legiferano e stabiliscono i principi generali, e particolari, dell'ordinamento, mi sembra chiaro come sia quanto meno necessaria una riconduzione dei principali problemi che affliggono il sistema pubblico di istruzione. Almeno per migliorare l'apprendimento che di quest'ultimo possono conseguire i vari attori i quali, una volta chiamati in causa, opinano sulla crisi profonda della scuola italiana.

Dire che la finalità della scuola è l'*apprendimento* tradisce un atteggiamento di fondo consistente nel ridurre *ad unum* tutte le molteplici, e a vari livelli, funzioni che nel corso del tempo, e più o meno surrettiziamente, sono state attribuite, per non dire "imposte", alla scuola: educazione; orientamento; counselling; assistenza sociale; sorveglianza; pubblica sicurezza; legalità; terzo settore; pre – università; pre – lavoro; lotta alla dispersione; e così via discorrendo. In altri termini, soprattutto negli ultimi vent'anni, la scuola si è trasformata in un enorme contenitore sociale essendo chiamata a dipanare la propria azione in molteplici direzioni, ma puntualmente con due limitazioni forti e decisive, ovvero 1) con ridotte risorse umane; e, 2) nulle dotazioni strumentali. Se si immagina un'auto che anziché trasportare delle persone da un punto all'altro debba accompagnare delle persone in piscina, far fare tirocinio a due gruppi consistenti di persone in due aziende diverse, recuperare adolescenti fannulloni ai bordi delle strade, educare dei soggetti in formazione, recuperando mancanze familiari, prevenire comportamenti problema negli stessi passeggeri, avviare questi ultimi a procreazione responsabile, alimentazione sana, consumo consapevole dei beni di consumo, utilizzo responsabile dei media e dei social, proteggerli dalle oscure ed imprecise minacce esterne, ecco che si rende piuttosto bene la profonda crisi progettuale della scuola stessa! Ovvero, fare tutto eccetto quello che dovrebbe fare una scuola degna di questo nome, ovvero *formazione culturale*. Quest'ultima attività è oramai marginale, del tutto residuale nella scuola di oggi, presa dall'alternanza scuola – lavoro, dai PON, dai mille progetti dilatatori del Piano dell'Offerta Formativa senza una unitarietà dell'azione formativa che si perde troppo spesso in mille rivoli non comunicanti tra loro. Alla scuola oggi, e da più parti, si chiede – anzi, si pretende! – *educazione*, uno scatolone a più uscite che interfacci la scuola stessa con mille e più servizi eterogenei, gli uni agli altri e ciò con la missione specifica della scuola stessa. Pertanto, la scuola diviene luogo di educazione a più livelli e multi direzionale: a) sentimentale; b) ecologica; c) affettiva; d) sessuale; e) ambientale; f) alimentare; g) psicologica; h) sociale; i) di genere; l) giuridica; m) ... e gli apprendimenti? Dove sono finiti? Ci sono ancora, solo occupano uno spazio trascurabile. Ma nessuno si preoccupa della cosa, tranne quando gli impegni internazionali ci consegnano classifiche indigeste, impietose e moleste sugli apprendimenti nazionali (Prove OSCE e rilevazioni INVALSI): lì si scopre, quasi con stupore, che i nostri alunni non sono preparati –

figuriamoci se capaci di reggere la competizione internazionale con pari età molto più formati, in gamba e competenti! -, e la colpa ricade per intero, e in perfetta solitaria responsabilità, sulla scuola: povera; inadeguata; oberata di impegni ...

Dimenticavo di aggiungere nell'esempio di prima che la povera auto non è più nuovissima ed ogni anno le si riduce il carburante per funzionare. Di per sé sarebbe una follia, ma non è la scuola che decide di sé stessa, ci sono i decisori politici per questo. Morale della favola: un'auto senza carburante sufficiente non può compiere miracoli, prima o poi si ferma!¹

E d'altra parte, una scuola così accresciuta, nelle funzioni, non nelle dimensioni strutturali, perde di vista il suo obiettivo primario. Sì, gli apprendimenti! Ma non quelli immaginari, ricordati pallidamente nelle memorie, singole e collettive, idealistici e ideologicamente sbattuti in faccia ad una scuola fallimentare, quella reale, ma gli apprendimenti culturali che dovrebbero formare – non educare! – le giovani, e in formazione, generazioni. Per Rivoltella, ad esempio, raro caso di accademico che sa come funziona per davvero la scuola di oggi, un «apprendimento è significativo quando consente di prevedere il comportamento dei fenomeni e delle persone e in questo modo traduce in atto il senso dell'agire competente»². Quant'è vero! E quant'è mortificante per chi oggi lavora nella scuola! A parte l'ovvia considerazione che, dato il modello didattico prescelto – uno-a-molti nel contesto-classe –, gli apprendimenti scolastici sono, quasi sempre, *libreschi*, ovvero “per sentito dire”, vale a dire studiati sui libri di testo, che è come dire “narrato da terze persone”, bisogna aggiungere che a questa condizione strutturale dell'agire didattico si associa la temperie culturale che dimoriamo, e subiamo, ovvero il cataclisma informativo. Come dice ancora Rivoltella, «Viviamo in un vero e proprio affollamento di informazioni [...] tra le quali ci muoviamo a fatica perché, a fronte della loro proliferazione, si sono dissolti i criteri in base ai quali poter giudicare quali siano attendibili e quali no»³. Risultato? Un «certo disorientamento»⁴. L'informale ha ormai soppiantato il formale sia per quanto concerne l'approvvigionamento, e, quindi, il filtro, alle sorgenti informative sia per quanto concerne la produzione stessa di informazioni. In altri termini, nella secolare guerra tra la *vita* e la *scuola* quest'ultima ha avuto la peggio, inglobata, per non dire “fagocitata” dalla vita stessa. O, per dirla altrimenti, divorata da una realtà che è più reale se *social*, altrimenti è *poco fresca*. A chi crederanno i nostri alunni? Alla scuola, e alla sua noiosa teoria delle placche tettoniche, oppure alla storiella (leggi: bufala) semplice delle trivellazioni che provocano i terremoti? La scuola ha perso credibilità, per non dire credito. Difatti, il decisore politico le ha razione il pieno alla pompa di benzina ...

Ma lo sguardo, a mio avviso, va allargato. Non si tratta, infatti, di una circostanza storica più o meno casuale, ma di un effetto, magari raccapricciante, della tendenza di lungo corso di tutta la Pubblica Amministrazione. Infatti, «la ricerca della qualità in termini di efficacia, efficienza ed economicità dell'azione è un problema che si è evidenziato in tutti i settori della Pubblica Amministrazione, generando una serie di iniziative legislative partite negli anni Novanta»⁵ e condotte ancora oggi. In altri termini, tre sono state le dimensioni attivate dal progetto di *modernizzazione* dello Stato: a) *efficacia*: ottenere un dato livello di impatto; b) *efficienza*: garantire un livello alto di impatto a partire da una certa dotazione di risorse; c) *economicità*: garantire efficacia ed efficienza senza aumentare l'investimento complessivo di risorse, umane e materiali. Come piace dire al legislatore negli ultimi tempi, *a parità di spesa corrente* – oppure, anche: *a saldi invariati* -! La coordinazione tra (a), (b) e (c) garantisce della *qualità* del servizio erogato da una Pubblica Amministrazione moderna. O, per meglio dire, è l'indicatore, arbitrario in quanto imposto dall'alto, di quel che si pensa essere la qualità dei servizi resi ai cittadini dalla Pubblica Amministrazione. I vari passi di tale processo sono stati, nell'ordine,

¹ L'esempio dell'auto e di cosa può accadere se le si riduce l'approvvigionamento non è mio, ma di G. Floris, *La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana*, Rizzoli, Milano, 2008, p. 151.

² Cfr. P. C. Rivoltella, *Che cos'è un EAS? L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016, p. 6.

³ *Ivi*, p. 26.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Dirigere domani*, Erickson, Trento, 2015, p. 154.

- 1) L. n. 241 del 1990;
- 2) L. n. 421 del 1992;
- 3) D. L. n. 29 del 1993;
- 4) L. n. 59 del 1997;
- 5) D. Lgs. n. 286 del 1999;
- 6) D. Lgs. n. 165 del 2001;
- 7) L. n. 150 del 2010.

Culturalmente, si è pensato che la P.A. fosse inefficace, inefficiente e non economica perché gestita ed organizzata secondo modelli poco produttivi. Concettualmente, quindi, si è pensato di risolvere gran parte dei problemi che affliggono il pubblico adottando misure, nozioni e soluzioni già sperimentate ed adoperate nel privato. In altri termini, la via per modernizzare la P.A. è stata in buona sostanza una “privatizzazione” di questa ultima. Pertanto, è stata privatizzata la disciplina contrattualistica del settore pubblico e si sono rese autonome le istituzioni scolastiche. Se agli inizi degli anni '90 il *mantra* fu *modernizzare*, nella seconda metà degli stessi il *mantra* è stato *autonomia*. E pazienza che detti sostantivi si prestino a molteplici interpretazioni, o che appaiono polisemici, la cosa importante è stata imporre, seguire e perseguire una via progettuale ben precisa: la qualità del settore pubblico! Qualità come indicato in precedenza, vale a dire ottimizzando la resa e minimizzando gli investimenti ...

Il riordino complessivo della P.A., tuttavia, ha riguardato anche la distinzione di *funzioni*. In altri termini, si è introdotta *ex lege*, una distinzione netta «tra gli organi e le funzioni di gestione e gli organi e le funzioni di indirizzo»⁶.

Abbiamo così assistito ad una gigantesca opera di contrattualizzazione, ovvero di *privatizzazione*, della P.A., e ad un contestuale arretramento della fonte legislativa. Ma la distinzione tra *gestione* e *indirizzo* reca con sé un altro processo epocale, e che investe direttamente la scuola pubblica italiana. Anzi, le *istituzioni scolastiche* assurte ora a entità funzionali dotate di personalità giuridica, e per giunta con autonoma dignità costituzionale come di parti dello Stato con la propria autonomia multilivello⁷. Un'autonomia riconosciuta dal legislatore, e, proprio in quanto tale, valorizzata in seno alla ripartizione dell'iniziativa legislativa e delle correlate materie tra *centro* e *periferia*. Un esito scontato per molti autori, soprattutto dopo la L. cost. n. 3 del 2001. Infatti, scrive Campione che l'autonomia « si basa sull'idea che le scuole sono la proiezione istituzionale delle comunità di docenti, studenti e genitori e che quindi non ci si può limitare ad un diverso ordine gerarchico»⁸.

E qui sarebbe opportuna una pausa. Facciamola.

Il focus dell'autonomia è il principio comunitario della *sussidiarietà*: quel che uno Stato può fare in grande, può farlo pure una comunità locale nel piccolo. Anzi, quest'ultima può farlo *meglio*. L'orizzonte di senso della comparazione assiologica è presto esplicitato, ovvero: uno Stato, per efficiente, efficace ed economico che possa essere, potrà sempre mandare ad effetto azioni di carattere generale, con scarsa cura o attenzione per le specificità territoriali e per la consistenza

⁶ *Ivi*, p. 155.

⁷ Cfr. art. 117 Cost. comma 2: «Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: rapporti internazionali e con l'Unione europea delle Regioni; commercio con l'estero; tutela e sicurezza del lavoro; istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale; professioni; ricerca scientifica e tecnologica e sostegno all'innovazione per i settori produttivi; tutela della salute; alimentazione; ordinamento sportivo; protezione civile; governo del territorio; porti e aeroporti civili; grandi reti di trasporto e di navigazione; ordinamento della comunicazione; produzione, trasporto e distribuzione nazionale dell'energia; previdenza complementare e integrativa; coordinamento della finanza pubblica e del sistema tributario; valorizzazione dei beni culturali e ambientali e promozione e organizzazione di attività culturali; casse di risparmio, casse rurali, aziende di credito a carattere regionale; enti di credito fondiario e agrario a carattere regionale. Nelle materie di legislazione concorrente spetta alle Regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato».

⁸ Cfr. V. Campione, *Dopo il Titolo V: la scuola è della comunità*, in G. Cerini (cur.), *Il nuovo dirigente scolastico tra leadership e management*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2010, p. 49.

sociale dei destinatari di tali azioni. Di conseguenza, ha avuto credito e seguito il modello “federale” dell’organizzazione statale. Detto altrimenti, lo Stato ha auto – limitato non il raggio (nazionale) della sua azione, ma la consistenza della stessa, lasciando alle realtà locali ampi margini di autonomia per declinare in concreto i principi generali stabiliti a livello centrale. Alle periferie il compito, l’onore e l’onere, di rispondere in maniera efficace, efficiente, e magari anche economica alle effettive, singolari, e specifiche richieste dei suoi abitanti. Tralasciando le considerazioni puntuali sulle degenerazioni e sui guasti, soprattutto in materia di deficit, di tale tendenza, torniamo ora alla scuola.

A enti locali assurti a dignità costituzionali, il decisore politico ha fatto corrispondere nuove entità scolastiche, ovvero realtà autonome. Ai sensi del D.P.R. n. 275 del 1999 ciascuna istituzione scolastica, ovvero le singole sedi cui è riconosciuta *capacità giuridica*, a seguito di adeguato dimensionamento, «sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell’offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alla Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. A tal fine interagiscono tra loro e con gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione»⁹. Il decentramento burocratico ed amministrativo, come attuazione concreta del piano di *modernizzazione* complessiva della P.A., ha inteso riconoscere il vincolo di prossimità territoriale tra tutti gli attori presenti sul territorio. In tal senso, infatti, le istituzioni scolastiche sono riconosciute come entità dotate di personalità giuridica all’interno della comunità territoriale ove espletano il loro servizio. L’art. 1 c. 2 del D.P.R. n. 275 del 1999 recita infatti che «L’autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l’esigenza di migliorare l’efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento». In altri termini, la qualità del servizio reso va commisurato alla capacità effettiva di soddisfare la specifica, e particolare, domanda di istruzione e formazione avanzata dai committenti del servizio medesimo. E solo istituzioni scolastiche autonome e radicate sul territorio sono in grado di rispondere puntualmente a tali bisogni, a soddisfare detta domanda, a trovare vie e modalità attinenti alla specifica conformazione della comunità servita. Questo *in abstracto*, questo in teoria, questo nei pii sogni del legislatore. La realtà è ben diversa dato che, come vedremo in seguito, questo processo di autonomizzazione delle singole realtà scolastiche, ovvero di forme organizzative fondate su legami strutturali deboli, a lungo andare ha complicato e reso più difficoltoso trovare forme condivise ed utili di erogazione del servizio stesso. Infatti, trasformando le scuole in sedi di formulazione e di compromesso degli interventi didattici ed educativi, la catena che dalla progettazione porta alla realizzazione degli stessi si è allungata a dismisura, e sino a sfilacciarsi in mille e più passaggi. Ancora una volta il discutibile vizio italico del “discutere tanto per discutere”, e non per trovare opportune soluzioni, ha contagiato il mondo della scuola ove gli organi collegiali si sono trasformati in arene di contesa politica e di narcisismi personali o di piccoli gruppi. Su obiettivi di infimo livello però, piuttosto che intorno ai massimi sistemi ...

L’*autonomia* viene esercitata da ciascuna istituzione scolastica su tre livelli, distinti ma non anche irrelati:

- i) didattica;
- ii) organizzazione;
- iii) di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

⁹ Cfr. art. 1 c. 1 D.P.R. n. 275 del 1999.

La distinzione tra funzioni ha declinato l'autonomia nella duplice direzione della gestione autonoma della istituzione stessa e nella gestione autonoma del servizio erogato. Già, il servizio. Ma quale? L'apprendimento di cui parlavamo all'inizio? No. Il *servizio di istruzione*! Come sostengono Armone e Visocchi, il servizio scolastico «è strutturato su due grandi ambiti: l'ambito organizzativo e l'ambito didattico – formativo»¹⁰. In altri termini, l'autonomia scolastica ha consentito di inquadrare il funzionamento della singola realtà scolastica entro il modello concettuale dell'*organizzazione*, vale a dire, per usare le parole di Cossi, l'«uso di una serie di risorse per raggiungere un obiettivo»¹¹. Un struttura organizzativa è, infatti, una struttura che adopera un certo numero di risorse per conseguire dati obiettivi. Non sfugga, comunque, il dettaglio mica tanto marginale, ovvero l'*obiettivo*, un termine vago che aggiunge confusione intorno alla *mission* della scuola autonoma. In altri termini, a mio avviso, la logica di questa onda lunga, che trova espressione anche oggi nei vari rami della scuola digitale o della “didattica per competenze”, la si può trovare ben esplicitata nelle parole di Corchia: «quello che si richiede agli insegnanti non è il rinchiudersi nel mondo della loro professione, ma che essi siano capaci di svincolarsene nei termini giusti ed al momento giusto per recepire come fondamentale istanza pedagogica da proporre alle nuove generazioni l'esigenza-realtà del continuo fluire delle cose, delle emozioni, dei pensieri, delle conoscenze»¹². Ed è raro trovare tanta vaghezza quanta confusione negli stessi pensieri. Non può, e di certo non deve, stupire come la scuola sia in profonda, profondissima, crisi di identità. Infatti, intanto deve tener conto delle conoscenze disciplinari in quanto, però, deve distaccarsene nei termini giusti – quali? – e al momento giusto – quando? – per intercettare la cascata informale che le nuove generazioni presentano. Come a dire, né più né meno: “devi fare cultura ma non chiudendoti dentro di essa”. Facile. Bello. Nobile. Ideale. Nel migliore dei mondi possibili, in quello attuale non possiamo che incontrare mille e più difficoltà. E tuttavia questa equivoca formulazione pedagogica rende conto di un presupposto, potrei anche definirlo “antropologico”, sul quale si regge l'idea stessa di una scuola autonoma, e vale a dire avvicinare ciascuna realtà scolastica al concreto tessuto sociale di riferimento. In questo modo, le famiglie sono diventate committenti, o *stakeholder*, mentre gli alunni *giovani generazioni*. In entrambi i casi è delegata la funzione stessa della scuola. Beninteso deve passare tempi più o meno lunghi con le nuove generazioni, ma sfugge l'essenziale, ossia “per far cosa”? E forse manco importa. A contare è spezzare il nesso storico tra “scuola” e “auto-referenzialità”. Ed in forza di questo compito storico valutare la conformazione, o meno, e, nel caso, anche premiare o punire, da parte della scuola. Aggiunge, al riguardo, Corchia: «La valutazione è strumento non autonomo, che assume significato solo se strettamente connessa alla programmazione (macro o micro formativa) delle attività di formazione»¹³. A prescindere dal tono segnatamente opaco – l'Università è forse immune dal compito storico di combattere l'autoreferenzialità? -, si sta asserendo, tra le righe, che qualsiasi *monitoraggio* o *impegno valutativo* non è mai neutro, ma supino ad una certa *scelta politica* (cosa *premiare*; cosa *valorizzare*; cosa *reprimere*; etc.), e ciò la dice lunga sulla natura pseudo-tecnica della promozione della *qualità* scolastica e degli apprendimenti. La medesima istanza della rendicontazione si configura nei termini di uno strumento finalizzato alla valutazione politica delle scuole, a livello di sistema, e di chi vi lavora, a livello di singola istituzione scolastica. Finalmente, Corchia diviene estremamente chiaro: «la valutazione deve porsi come obiettivo sia quello di accertare i prodotti dell'istruzione derivanti dalla progettazione formativa e curricolare, sia monitorare costantemente le azioni pianificate contemplando anche gli aggiustamenti da apportare in corso d'opera»¹⁴. Lo scostamento dalla scuola luogo di promozione culturale alla scuola produttrice di teste (più o meno) ben fatte mi pare chiaro, oltre che difficilmente negabile. Infatti, la

¹⁰ Cfr. V. Campione, *op. cit.*, p. 20.

¹¹ Cfr. M. Cossi, *Organizzare la scuola. Un approccio per metafore*, Erickson, Trento, 2008, p. 11.

¹² Cfr. F. Corchia, *Valutazione e qualità dell'istruzione*, in D. Capperucci (cur.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Franco Angeli, Milano, 2010, p. 20.

¹³ *Ivi*, p. 29.

¹⁴ *Ivi*, p. 35.

scuola autonoma è la traduzione (mal fatta) del modello aziendale ove il processo produttivo è standardizzabile e valutabile, sia riguardo ai *processi* messi in pratica sia riguardo ai *prodotti*. Parlare, però, di *processi* e *prodotti* a scuola, non solo è sinistramente inquietante ma anche, e soprattutto, fuorviante. Anche perché si presta all'idea della convenienza della spesa per l'istruzione e spinge a domandarsi se valga la pena investire risorse in quest'ultima. Come scrivono Martini e Trivellato, «l'efficacia intesa come *capacità di produrre gli effetti desiderati*»¹⁵. E chi stabilisce questi ultimi? Chi valuta questi ultimi? Ecco, a tratti mi sembra che la scuola autonoma significhi semplicemente una scuola (molto più) povera e con valutatori esterni. Sul livello degli obiettivi decisi in sede tecnica – ossia: politica - poi preferisco non esprimermi. La natura piramidale delle varie istituzioni scolastiche, però, finisce con lo scaricare sugli anelli finali il *furor* valutativo e certificatore della qualità. Basti pensare alle parole di Previtali, un dirigente scolastico, e non un docente, il quale, in una recente opera, scrive: «Il tema della valutazione degli insegnanti e in particolare delle loro *performance*, costituisce oggi uno degli elementi su cui si è concentrata l'attenzione delle indagini internazionali»¹⁶. Valutare gli insegnanti ... come se svolgere il proprio lavoro non fosse già abbastanza ... e come se a livelli crescenti di complessità e di carichi verticali già non si dovessero premiare i docenti in partenza ... e poi come? Valutandone le *prestazioni* ... credendole *standard* o *meccaniche* ... e come le si valuta? Chi le valuta? E chi tiene conto del contesto? E della bontà della materia prima, vale a dire gli alunni? E chi giudica della qualità della direzione della scuola? E come? ... Come a dire che, si fa presto a dire “valutazione” ...

Ma torniamo all'essenziale, e chiediamoci: qual è l'obiettivo del fare scuola? L'apprendimento? Magari fosse questo! È entrata nel modello organizzativo scolastico la curiosa idea che la scuola debba render conto. Sarebbe legittimo chiedere “a chi?”, ma tale domanda è prontamente inevasa per il tramite dell'opaco riferimento ai *customers* del servizio erogato. Chi sono i clienti della scuola? Se valesse l'apprendimento per indicare la sua effettiva funzione, si potrebbe rispondere prontamente “gli alunni”. Ma così non è ... i clienti non sono coloro che la frequentano, che vi passano le mattinate, che affollano le sue anguste e disfunzionali, da un punto di vista didattico, aule, ma i loro genitori! I veri e sovrani clienti del sistema scolastico sono le famiglie. Ed è a queste che la scuola deve render conto! E tuttavia non sfugga l'infido scivolamento di senso: se la scuola deve fare felici i genitori degli alunni che la frequentano, cosa chiedono questi ultimi alla scuola? Di certo, non: gli apprendimenti. Di sicuro, *non solo*: apprendimenti. Ma, *anche*: educazione. E, *soprattutto*: sicurezza. Chi affida alla comunità scolastica i propri figli chiede questo: che ai propri pargoli non accada nulla di male. E così si spiega il tono tanto pleonastico quanto compulsivo di dirigenti che ordinano, comandano, prescrivono, auspicano, confidano, a docenti, e collaboratori scolastici *sorveglianza*; *tutoraggio*; *accompagnamento*; *osservazione* dei figli degli utenti. E questo per ogni singolo attimo che connota il loro stare all'interno delle (poco) solide mura scolastiche: in aula; nei corridoi; per le scale; in laboratorio; in cortile; in ascensore; in palestra; ai bagni; davanti al cancello; etc. Se non è una struttura panottica questa, davvero poco ci manca! Ma la spiegazione del perché è semplice: avendo il dirigente responsabilità legale di quanto potrebbe accadere ai minori affidati alle (amorevoli) cure della scuola, quest'ultimo intende evitare contenziosi legali o richieste, del tutto legittime, di risarcimento danni nei malaugurati casi di incidente o di infortunio. D'altra parte, l'adozione del modello privatistico comporta anche questo, essere cioè responsabili civilmente di eventuali danni subiti per inadempienza, negligenza, inefficienza del funzionigramma adottato. Ma *uno* (e solo) è il dirigente, magari a capo di un'istituzione con più sedi fisiche. Come potrebbe, allora, evitare problemi di tal fatta a tutti gli alunni iscritti presso la sua istituzione scolastica? Ne consegue la prassi della *delega*, dalle funzioni inerenti alla sicurezza alle funzioni generali dei servizi erogati allo studente, sino al singolo docente o collaboratore scolastico. Tuttavia, solo a me stona la funzione leviatana attribuita alla scuola? Ovvero, *sorvegliare* (ma senza punire) soggetti in formazione? E gli apprendimenti? Ah già, quelli!

¹⁵ Cfr. A. Martini – U. Trivellato, *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia dell politiche pubbliche*, Marsilio, Padova, 2015, p. 17.

¹⁶ Cfr. D. Previtali, *Come valutare i docenti?*, La Scuola, Brescia, 2012, p. 80.

Costruita la struttura, si è trattato nell'ultimo decennio di riempirla di contenuti. Vorrei tanto dire 'qualcosa', ma rischierei di non essere giusto. Fatta l'autonomia, si è trattato di costruire *ex novo* la scuola, vale a dire il senso di una funzione, l'orizzonte di significato delle pratiche messe in atto al suo interno.

Non più apprendimenti, ma formazione a 360°! Non più cultura, ma educazione! Non più luogo di elevazione spirituale di alunni, ma luoghi di detenzione *soft* dei figli dei committenti! Una sorta di *badantato*, insomma! Ove nulla di pericoloso o grave può accadere ai giovani virgulti della società italiana. D'altro canto, come avverte un'autrice che sa di cose di scuola, «la scuola non sta più in questo mondo, nelle nostre vite, nella nostra giornata»¹⁷. Nel confronto con il mondo della vita, e con i saperi informali, la scuola ha perso! Hanno prevalso le logiche della *mera presenza* o della *condivisione* sociale (ed adolescenziale) del tempo trascorso, le reti informali, l'informazione diffusa e massiva, piuttosto che la logica dell'*impegno* personale o della selezione accurata dei tempi e dei contenuti presi in considerazione. Perché studiare? Vivere conta ...

Se la scuola non è più la sede deputata per gli apprendimenti o per i saperi o per le discipline, l'apprendimento lo si è spostato altrove, non più durante gli anni scolastici, ma lungo l'arco di vita. Non più un apprendimento scolastico, ma un *lifelong learning*! D'altro canto, come non dare ragione a Capaldo e Rondanini quando asseriscono che «La formazione continua diventa in quest'ottica una strategia determinante per consentire a tutti di stare al passo con i tempi: non a caso, le nuove frontiere della formazione indicano nel *Lifelong learning*, apprendimento per tutta la vita, e nel *lifewide learning*, apprendimento in ogni dove, le prospettive che dovranno guidare le politiche scolastiche dei prossimi anni»¹⁸. La scuola non è di chi vi lavora, ma dei veri *stakeholder*, o portatori di interesse (legittimo). Gli alunni? Ovviamente no, ma indirettamente sì. Ovvero, i veri committenti sono i genitori di chi la frequenta i quali, per delega a questi ultimi, fruiscono del servizio scolastico erogato, attività didattiche mandate ad effetto lungo un arco temporale antimeridiano e in non meno di cinque giorni la settimana.

Il soggetto in formazione, l'educando, è il destinatario di tali pratiche. E in sua direzione le scuole si organizzano per erogare il proprio servizio secondo una logica tripartita fatta di *efficacia*, *efficienza* ed *economicità*. La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, quindi, passa attraverso le foche caudine del garantire ottimi livelli di *outcome* con quel che passa per il convento, ossia con ridotte, ridottissime, esigue risorse. Sarebbe come dire che la produttività, o, per meglio dire, la via italiana alla competitività, ideale massimo del fronte *neoliberal* moderno, passa attraverso forme più o meno indotte, più o meno suggerite, più o meno discrete di vera e propria supplenza da parte degli operatori scolastici nei confronti di un'auto oberata di eccessivo peso, di eccessive incombenze e limitata da ridotto approvvigionamento. Un esempio su tutti: bisogna fare la verifica scritta nella classe tal dei tali in data X. La mattina del giorno X la docente Y si reca a scuola qualche ora prima al fine di fotocopiare il compito che ha responsabilmente preparato il pomeriggio precedente, a casa, ovvero durante il suo tempo libero, compreso per comprensibili esigenze di servizio – credo si chiami contrattualmente “tempo funzionale all'insegnamento” – e adoperando il computer e la stampante di casa, ovvero “di tasca propria”, ma, sciagura somma, il fotocopiatore ha terminato il toner (o la carta), e, quindi, non è punto possibile copiare la prova di verifica. Cosa può fare la docente Y? Imprecare! Non sarebbe professionale. Pregare? Può aiutare, ma non a svolgere il compito. Chiedere conto alla DSGA? Fatica sprecata! Produrre autonomamente le copie necessarie? Questo è spirito imprenditoriale! Questo significa essere produttivi! Così, la scuola risparmia e il servizio non risente di fastidiosi effetti a collo di bottiglia. L'unico problema è che l'inefficienza della scuola è stata nascosta dalla pronta efficienza della docente Y che si è sostituita al proprio datore di lavoro al fine di garantire un pronto servizio alle famiglie dei suoi alunni ... e questo è solo un esempio! Si potrebbe aprire un corposo dossier circa le concrete modalità, ed effetti, con cui le scuole hanno dematerializzato i propri strumenti o

¹⁷ Cfr. P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Parma, 2011, p. 37.

¹⁸ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Governare l'istituzione scolastica. Linee guida per il dirigente*, Erickson, Trento, 2007, p. 7.

processi interni. Esempio: la docente W non ha più il registro personale cartaceo. Ora si collega, tramite autenticazione personale, al sito che offre alla scuola il servizio di registro elettronico. Bene. Come si collega la docente W? E qui cominciano i problemi ... i dirigenti mettono su improvvisate rete wireless che non garantiscono affatto la totale copertura dell'edificio scolastico o che non garantiscono a lungo, connettività e velocità di banda per carenze strutturali o per mancata manutenzione o per sopraggiunti fatalità ambientali. Magari prende in palestra, non nelle aule al primo piano. Ne deriva che la docente W non può caricare in tempo reale assenze, giustificazioni, firmare la propria presenza, annotare comunicazioni e circolari, e così via. Se non lo fa, perché non può farlo, durante l'unità oraria, quando potrà farlo? Probabilmente, non in un'altra classe e non durante il servizio mattutino. E allora quando? Produttivamente, a casa sua! Con dispositivo e connessione pagati di tasca propria! Ancora una volta, la docente W ha supplito a mancanze della propria organizzazione. Ne sarà soddisfatta? Ne dubito! Ma vi sono casi ancora più emblematici. Esempio: dematerializzazione e rete wireless più o meno funzionante. Che dispositivi adopererà il docente Z per aggiornare il registro elettronico? La sua organizzazione non lo dota di alcuno strumento. Dovrebbe il docente Z dolersene? Non scherziamo: sarebbe poco professionale! Dovrebbe rifiutarsi di aggiornare il registro elettronico? Non esageriamo: sarebbe interruzione di pubblico servizio! E allora cosa? Ma è semplice: acquistare di tasca propria il dispositivo! Così si dimostra attaccamento alla causa, spirito di corpo e libera intraprendenza! L'organizzazione ringrazia – si fa per dire! –, la famiglia del docente Z un po' meno ...

Organizzare un servizio scolastico significa, né più né meno, strutturare *relazioni* tra unità operative. Ma nella scuola ciò comporta opacità, confusione, complessità crescenti. Come mai? Seguendo Weick, vediamo come le relazioni che corrono tra i vari operatori siano di tipo debole, non forte. Di conseguenza, ne va dell'unitarietà della stessa struttura organizzativa la quale esercita un controllo nominale e potenziale, ma non effettivo ed attuale, sulle singole unità produttive. A ciò si aggiunga lo specifico modello di *governance* prescelto, ovvero dialettica (difficile) tra centro e periferia del Paese. Pertanto, la complessità della struttura organizzativa della scuola pubblica italiana è data dalla corposa catena verticale lungo la quale si dipanano i differenti livelli di competenza e di funzioni del servizio scolastico. Generalmente, abbiamo (dal vertice sino alla base):

- 1) Ministero (ora: M.I.U.R.: ovvero ministero complesso con settori eterogenei, dalla scuola all'università, sino alla ricerca);
- 2) Unità centrali (settori ministeriali);
- 3) Unità periferiche (Uffici scolastici regionali; Uffici scolastici provinciali – ex provveditorati agli studi; ...);
- 4) Ambiti territoriali (*ex lege* 107/2015 di consistenza sub provinciale);
- 5) Reti di scuole;
- 6) Le istituzioni scolastiche;
- 7) Le varie sedi (delle singole istituzioni scolastiche);
- 8) I corsi offerti (indirizzi più corsi opzionali o di ordinamento; in aggiunta: le varie sezioni di ciascun indirizzo);
- 9) Le aule (in aggiunta: le pertinenze scolastiche);
- 10) Il personale scolastico;
- 11) I laboratori;
- 12) Le biblioteche;
- 13) Gli alunni;
- 14) Le famiglie;
- 15) I bisogni formativi
- 16) I bisogni formativi speciali;
- 17) I consigli di classe;
- 18) Il Consiglio di istituto;
- 19) Il Collegio dei docenti;

- 20) Il dirigente scolastico (più: la DSGA);
- 21) Il sito della scuola;
- 22) Il registro elettronico;
- 23) L'albo pretorio;
- 24) Il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa, ampliamento ed estensione del Piano dell'Offerta Formativa);
- 25) Il RAV (Rapporto di Autovalutazione operato dalla singola istituzione scolastica sulla base delle risultanze delle prove INVALSI che interessano l'istituto stesso);
- 26) Il PDM (Piano di Miglioramento deciso ed intrapreso da parte dell'istituzione scolastica a seguito del RAV ed inserito nel PTOF, che è sì triennale ma viene aggiornato annualmente);

...

e l'elenco potrebbe di certo proseguire ...

Ma il mio obiettivo non è fare un elenco puntuale di tutte le singole parti strutturali che sostanziano in concreto la vita di una qualsiasi organizzazione scolastica; al contrario, indicare, sia pure sommariamente, l'estremo livello di complessità di una qualunque organizzazione scolastica la quale, proprio perché un'organizzazione, denota una certa opacità operativa dovuta tanto al grado di organizzazione quanto al legame "debole" che le sue componenti intrattengono le une con le altre. Tutte queste unità operative, a prescindere dalle diverse funzioni, devono cooperare le une con le altre al fine di, nel rispetto delle distinte competenze e funzioni, erogare l'agognato servizio di istruzione, formazione ed educazione. Un solo intoppo in questa catena, ostacolo l'erogazione stessa. E dove il sistema si inceppi o funzioni male, interviene la (più o meno) puntuale supplenza locale della risorsa umana singola la quale "tappa" la falla o "mettendoci la faccia" o pagando di tasca propria o bypassando l'unità operativa omissiva. Si tratta di un sistema che può durare? Di una catena operativa funzionante? Verrebbe da chiedere anche, "il gioco vale la candela?", ma si rischia di essere ingenerosi con un sistema che fa quel che può ...

D'altro canto, avverte Zan, proprio per la sua natura del tutto particolare, avere a che fare con "alunni" e non con materiali grezzi, con processi immateriali e non con processi materiali di produzione, forse, la scuola non può che organizzarsi intorno a legami operativi di natura debole. Infatti, «un sistema organizzativo in cui tutti i legami fossero assolutamente rigidi sarebbe un sistema fragile, in quanto incapace di qualsiasi adattamento»¹⁹. Il legame "debole" è, se si vuole, la vera forza dell'organizzazione scolastica la quale, proprio perché retta da un fattore umano, e non materiale o strutturale, può adattarsi agli ambienti, alle circostanze, alla materia umana disponibile, e così via, trovando vie "intelligenti" per rendere il servizio ai fruitori finali, e nonostante tutto. Ed è così che accade ogniqualvolta il personale si adatta all'ambiente difficile di lavoro e bypassa difficoltà o impacci o limitazioni al fine di erogare, sempre e comunque, un servizio. Non dico un servizio di qualità, ma un servizio che, se consideriamo solamente le condizioni ambientali, non potrebbe o dovrebbe essere erogato. Tornando agli esempi precedenti, infatti, osserviamo che l'auto continua a funzionare semplicemente perché l'auto si è intelligentemente adattata al fine di sopravvivere, ovvero di trasportare ancora alunni. Oppure, i docenti Y, W e Z hanno sostituito la struttura, adattando l'organizzazione stessa, al fine di erogare un servizio di istruzione, nonostante tutto. Certo si potrebbe obiettare che così facendo si sono semplicemente sostituiti all'organizzazione deficitaria sotto molti aspetti, ma il livello di analisi presente non è né politico né morale. D'altro canto, è facilmente osservabile come sia scomparso l'orizzonte valutativo di partenza, vale a dire la leviatana *qualità* ... semmai osserviamo come paradossalmente i suoi effetti vengano soppiantati dalle capacità di adattamento delle sue unità operative, strutture a legami deboli basate però sul fattore umano, ossia sulle capacità razionali di adattamento. I legami deboli dell'organizzazione hanno sollecitato risposte intelligenti da parte delle sue unità operative interne le quali, avendo un certo margine di autonomia a propria disposizione, hanno trovato delle avanzate modalità d'azione frutto di un intelligente adattamento alle condizioni ambientali entro le quali

¹⁹ Cfr. S. Zna, *Le organizzazioni complesse. Logiche d'azione dei sistemi a legame debole*, Carocci, Roma, 2011, p. 31.

svolgere il proprio lavoro, ovvero erogare un servizio d'istruzione. Si potrebbe giudicare quest'ultimo un "arrangiarsi" così come un "compromesso" che non garantisce un servizio di qualità. Ma sarebbe un giudizio tutto sommato ingeneroso, e che oltretutto se la prende solamente con l'ultimo "miglio", ovvero con il livello inferiore dell'organizzazione, e che ci mette quotidianamente la faccia, senza imputare responsabilità differenti l'ungo l'intera catena organizzativa, ed omettendo di valutare anche il livello superiore di quanti dovrebbero dirigere ed amministrare dette organizzazioni scolastiche, e per i quali, curiosamente, vale il contraddittorio in merito alla valutazione del loro operato, dei risultati di gestione e della correlata responsabilità dirigenziale. Il pesce, infatti, puzza ma si guarda sempre e soltanto alla sua coda, mai alla sua testa ...

Il legame debole alla base dell'organizzazione scolastica qualifica quest'ultima nei termini di un sistema organizzativo caratterizzato «*da una pluralità di unità organizzative, tendenzialmente autonome, a bassa interdipendenza tecnologica e/o gerarchica*»²⁰. L'auto dell'esempio precedente sfrutta appunto questo stato di cose e, pur in assenza di rifornimenti soddisfacenti, cerca comunque di fare il proprio lavoro. Il docente Y si adatta diligentemente allo stato di cose e, nonostante difficoltà di vario genere, indipendenti dalla sua volontà, cerca di garantire comunque un servizio. Forse non di qualità, ma è solo grazie all'adattamento dell'operatore che lo stesso viene garantito. Lo stesso fa l'operatore W, ovvero si adatta al fine di garantire la fruizione da parte di terzi di un servizio. Non di qualità, molto probabilmente, ma senza l'intervento e l'intelligenza di W lo stesso non avrebbe avuto luogo. Si potrebbe anche pensare che i vertici della struttura organizzativa dispongano le cose proprio per scaricare sui sottoposti gli oneri delle economie di scala, lasciando intendere a questi ultimi che in qualche modo e comunque dovranno essere proprio loro a sopperire alle economie dovute alle strategie di vertice. Se ciò accade, sicuramente si basa su un dettonondetto, e comunque su un'assenza di direttive scritte in tal senso, e che deve molto ad una sorta di abitudine consolidata la quale rinvia ad una sorta di solidarietà interna alla comunità scolastica. Non nego che ciò possa avere luogo e che manchino dirigenti atti a far così, ma ritengo che, sia o non sia, un servizio così organizzato non potrà mai essere di qualità. Sarà forse efficiente, ma poco efficace. E che non si può pretenderlo dai dipendenti. Piuttosto, cosa accadrebbe se questi ultimi un giorno decidessero tutti di non adattarsi più alle situazioni restrittive? E di non supplire più alle mancanze della struttura organizzativa? Di non usufruire più dell'autonomia garantita loro da legami deboli? Di certo il servizio stesso verrebbe meno perché non garantito più da nessuno ...

La catena (1) – (26) può venir raggruppata per distinzione tra *centro* e *periferia*. In tal caso, possiamo riformularla come segue:

- a) indirizzo generale ed inquadramento del personale (ministero e relative unità centrali);
- b) funzioni di gestione (uffici scolastici regionali e provinciali);
- c) istituzioni scolastiche;
- d) diaframma di relazione tra (c) e le comunità territoriali di riferimento.

Tuttavia, nel caso presente, resta una criticità forte ed ineliminabile, ovvero non è affatto netta la separazione tra (a) e (b). Infatti, gli uffici scolastici regionali e gli ambiti territoriali, nominalmente organi periferici dello Stato, sono talvolta direttamente controllati dai dipartimenti ministeriali. E le istituzioni scolastiche, peraltro, devono rispondere non solamente alle (b), ma anche ad (a) ... il personale docente, ad esempio, che può venir organizzato autonomamente in seno alla singola istituzioni scolastica, è reclutato e contrattualizzato da (a), sia pure per il tramite di (b), ma mai dalle (c). Il personale scolastico, dunque, lavora presso le (c), ma non dipende, come sottoposto, da queste ultime. E se le istituzioni scolastiche non sono il suo datore di lavoro, come si sentirà quest'ultimo rispetto alle prime? Responsabile? Vincolato? Dipendente? Libero? La giurisprudenza nel dirimere di recente alcune controversie ha insistito, e molto, sul vincolo di lealtà istituzionale tra

²⁰ *Ivi*, p. 34.

dipendente ed istituzione scolastica. Ma, in realtà, il problema è a monte, non a valle: quale legame identitario può sentire un dipendente che “presta” le proprie capacità professionali per una data comunità scolastica rispetto alla quale non dipende?

Tralasciando quest'ultimo aspetto, torniamo sulla catena operativa. Tutto funziona se preferiamo ignorare un certo grado di difettosità che la catena presenta di per sé. In altri termini, possiamo pensare che tutto funzioni alla perfezione solo nelle nostre fantasie, di certo non nella realtà. Infatti, l'anno scolastico comincia il primo di settembre e termina il 31 agosto. Bene, come mai allora gli organici non sono completi prima di fine settembre? In questo modo, infatti, si può pensare che con l'inizio delle lezioni il servizio possa essere adeguato? Non lo sarà. Se poi pensiamo alle iscrizioni degli alunni oppure al diritto allo studio del personale oppure ancora alle mille circostanze che la concreta vita scolastica mette sul piatto della bilancia, ecco che balenano le mille e più difficoltà che rendono ostica l'erogazione del servizio scolastico stesso – e tacciamo della *qualità* pretesa dello stesso -!

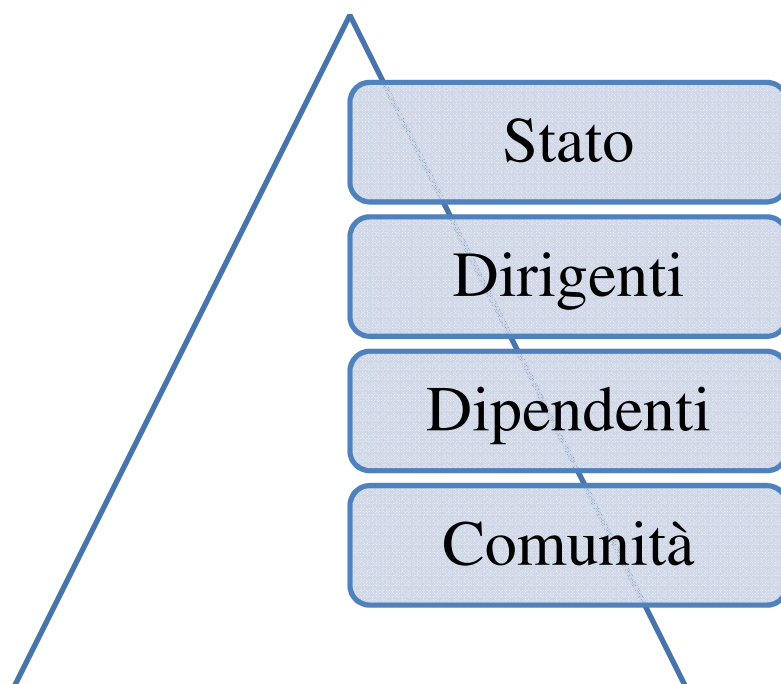
Se invece preferiamo intendere la catena (1) – (26) come distinzione tra organi, avremo:

- x) organi statali;
- xx) organi territoriali;
- xxx) organi didattici;
- xxxx) organi di raccordo.

Quest'ultima riformulazione di (1) – (26) può ulteriormente essere complicata introducendo un'ulteriore distinzione tra *funzioni di indirizzo* e *funzioni di gestione*:

- i) organi statali di indirizzo;
- ii) organi territoriali di funzione;
- iii) organi territoriali di gestione;
- iv) organi didattici di gestione;
- v) organi territoriali di raccordo e di controllo.

Questo perché stante il regime attuale di *legislazione concorrente* le regioni non si limitano alla sola gestione, ma per determinate materie, stabiliscono esse stesse l'indirizzo da seguire e gli obiettivi da conseguire. Per 'organi didattici di gestione', ovviamente, ci si riferisce alle varie istituzioni scolastiche le quali organizzano autonomamente il servizio erogato. Da questo punto di vista, infatti, esse sono esattamente delle realtà didattiche che gestiscono in modo autonomo le risorse umane, materiali e finanziarie al fine di erogare il servizio pubblico di istruzione, formazione ed educazione. Proprio per questo motivo, o per via della maggiore autonomia concessa – da grandi autonomie derivano grandi responsabilità -, esse devono rendere conto delle loro azioni tanto a (iii) e (v), quanto a (i) e (ii). E così osserviamo la curiosa costruzione per gradi della piramide autonomistica:



In altri termini, man mano che aumenta il grado di autonomia delle scelte didattiche ed organizzative delle istituzioni scolastiche aumentano i livelli di controllo verticale sulle stesse. E se da un lato v'è una certa logica riguardo alla verifica di procedure e spese contabilizzate, dall'altro lato, e nel contempo, non si può che registrare un improvvido aumento di pressione sulle stesse. Il controllo burocratico relativo alla razionalità messa in atto nella vita scolastica è sovente fonte di stress, che ricade con pesi diversi sui vari attori. Ad esempio, un controllo esercitato sui dirigenti scolastici non riguarda solo loro, ma a cascata viene rovesciato su tutti i dipendenti, o per responsabilità diretta o per solidarietà interna alla stessa organizzazione. Ma detto peso ha una sua specificità relativamente a chi dirige la comunità scolastica e ne è legalmente il responsabile ed effetti controproducenti su chi lo subisce per estensione. Anche perché detto controllo può venir adoperato, più o meno impropriamente, dai dirigenti come ulteriore carta a loro disposizione nella normale dialettica interna all'organizzazione. Così come lo sono nella normalità casi di personale in 104, in malattia, in circostanze personali gravi e particolari, o recenti pronunciamenti giurisprudenziali oppure ancora locali riferimenti di cronaca o di interpretazione giuridica e contabile, e buttati nel calderone delle decisioni collegiali. Sinceramente non so se ciò accada per mero vezzo dell'*habitus* dirigenziale o se, al contrario, sia un mezzo studiato per una precisa strategia politica. In ogni caso, il loro affollarsi drena risorse cognitive a dipendenti già provati, e duramente, la mattina e convocati al pomeriggio per discutere ed approvare scelte didattiche ...

Ora dal momento che la scuola ha come finalità un'azione su un bene immateriale, ovvero la *conoscenza*, altro nome per gli *apprendimenti*, ha una certa logica dotarla di nessi e legami deboli. Infatti, non è ipotizzabile l'importazione massiccia di modelli operativi industriali, come, ad esempio, la catena di montaggio o la filiera produttiva, nella scuola. Allora, la debolezza del legame garantisce un buon margine di adattamento della struttura stessa rispetto alle concrete circostanze al cui interno hanno luogo le pratiche di insegnamento-apprendimento.

La distribuzione dei pesi, così come delle responsabilità, all'interno dell'organizzazione non è equa né tantomeno solidale. Intendo dire che lo scarico sulla struttura ha effetti diversi a seconda di colui sul quale ricade. V'è chi ha una sua usura personale, chi ha una sua usura professionale, chi ha una somma delle due e ricevere un ulteriore peso potrebbe avere effetti deleteri. La cosa preoccupante è che mentre la *vis* organizzativa è solidale rispetto al controllo che proviene dall'esterno, lo è molto meno riguardo ai controlli decisi dal vertice della stessa organizzazione scolastica. In tal caso, il dipendente è abbandonato a sé stesso, quasi isolato collettivamente onde evitare contagi o improvvisi discrediti della propria reputazione. Non penso che ciò dipenda da

calcoli personali, ma, e piuttosto, da meccanismi psicologici appresi altrove e ripetuti all'interno della sede lavorativa al verificarsi di determinanti variabili. E non dico certo che sia sempre *mobbing* del capo, ma che, e sicuramente, ciò non favorisce la collaborazione o il servizio richiesto, ma danneggia ed ostacola quest'ultimo. D'altra parte, suona strano che mentre il legislatore insista sulla cultura della sicurezza, tanto per gli utenti quanto per gli operatori, sul luogo di lavoro, scuola compresa, e mentre i dirigenti istituiscono relativi corsi, i dirigenti stessi non tengano in alcun conto la salute psicofisica dei propri dipendenti. Il *burnout* non è una malattia inventata, così come lo Stress da lavoro correlato non è una palla che circola sui social. Si tratta di patologie professionali, pur non riconosciute come tali dal legislatore – nemmeno è contemplata la natura “usurante” dello stesso -, che affiniscono a soggetti che lavorano in condizioni tali da prevedere relazioni di aiuto o di supporto o di consulenza o di presa in carico. Ciò usura mentalmente e moralmente chi svolge tale lavoro. Eppure, sembra non importare a nessuno. E ciò rende anche conto, ahinoi, di una diffusa miopia legislativa la quale provvede a riforme previdenziali guardando solamente al contenimento della spesa ed alla considerazione dell'aspettativa statistica di vita e non al benessere del dipendente. Ma qui torniamo al discorso generale, vale a dire che le «istituzioni scolastiche autonome si configurano pertanto come enti ausiliari dello Stato, chiamate ad operare come enti con l'autonomia che è stata loro riconosciuta; nel contempo, continuano a essere organi dello Stato per tutto il resto»²¹. La commistione di funzioni e ruoli e l'estensione della catena complessiva, in regime di legami deboli, complessifica, anziché sciogliere l'erogazione del servizio di istruzione.

Peraltro, trovo sintomatico come l'aumento di carico verticale cerchi di equilibrare la diffusione orizzontale delle pratiche organizzative messe in atto da parte delle singole istituzioni scolastiche. Detto altrimenti, la posizione del dipendente non è affatto facile. Da un lato, egli è soggetto alle leggi dello Stato. Dall'altro lato, inoltre, è soggetto anche a un carico ulteriore di doveri. Basti pensare, a titolo di mero esempio, al cosiddetto *codice di comportamento dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni* il quale stabilisce i seguenti doveri aggiuntivi:

D1) *diligenza*: il dipendente espleta il proprio lavoro con efficienza, impegno e responsabilità;

D2) *lealtà*: il dipendente svolge il proprio lavoro tramite decisioni e comportamenti personali che non confliggano con l'interesse pubblico e che evitino danni d'immagine per la P.A.;

D3) *imparzialità*: il dipendente espleta il proprio lavoro assicurando parità di trattamento e respingendo pressioni illegittime.

Come si vede, il dipendente è un soggetto trasparente: “pesante” per quanto concerne i corrispettivi doveri ed obblighi, “leggero” per quanto concerne i corrispettivi diritti. Peraltro, la stessa tendenza contrattualista ha registrato un netto arretramento negli ultimi anni, a tutto vantaggio di una tendenza di segno contrario di rinnovata legificazione del rapporto di lavoro. Mentre il CCNL di settore è scaduto nel 2009 e mai più rinnovato, il legislatore è intervenuto d'imperio a modificare taluni aspetti della disciplina del pubblico impiego. Tralasciando la L. n. 133 del 2008 e il D.Lgs n. 150 del 2010, ai nostri occhi ha la sua rilevanza la L. n. 107 del 2015, la cosiddetta “Buona scuola”. Quest'ultima, con un solo articolo e 212 commi, “entra a gamba tesa” sul modello organizzativo delle istituzioni scolastiche e sui doveri dei docenti. In modo particolare, a mio avviso, non si tratta di un dispositivo davvero innovativo, se si eccettuano alcuni provvedimenti circoscritti, ma di una sorta di “copia e incolla normativo” che riprende materia giuridica già in vigore e la inserisce all'interno di un modello ben preciso. Vale a dire che il legislatore sembra ignorare le fonti normative successive al 2000 e ha ritenuto lettera morta l'intero progetto autonomistico cominciato con la L. n. 59 del 1997 e la seguente 59 del 1998. Eppure, sono seguiti un D.P.R. n. 275 del 1999 (regolamento attuativo dell'autonomia scolastica) e un D. Lgs n. 165 del 2001 che ha completato il processo di trasformazione delle scuole in entità giuridiche autonome, rette da dirigenti. Oltre a questo, la L. n. 107 del 2015 fa anche altro, ovvero introduce

²¹ Cfr. N. Capaldo – L. Rondanini, *Il sistema italiano di istruzione e formazione. Memoria, progetto e nuovi compiti*, Erickson, Trento, 2013, p. 167.

un'ulteriore serie di obblighi per i docenti, senza però prevedere alcuna risorsa aggiuntiva che equilibri l'aumento di oneri. Se escludiamo la card per l'aggiornamento, ora obbligatorio, permanente e strutturale, e il famigerato bonus, che nelle pie intenzioni del decisore politico dovrebbe premiare il merito, e valore aggiunto, di una quota piccola di personale di ruolo in servizio presso le istituzioni scolastiche, si notano un aumento di competenze (e riconoscimenti economici) per i dirigenti – a nuove responsabilità corrispondono nuove competenze economiche ... -, uno svuotamento di senso del Collegio dei docenti, chiamato a ratificare decisioni prese altrove e senza alcun potere reale, un obbligo di formazione sottratto alla contrattazione di quadro e di istituto, una elefantiaca procedura di valutazione dei docenti neoassunti, un aumento della dimensione verticale della struttura organizzativa a scapito della dimensione più propriamente collegiale ed orizzontale dell'autonomia della prima ora ...

Al di là del fatto che la sponsorizzazione politica abbia presentato la L. n. 107 con l'etichetta altisonante di "La Buona Scuola", spiace constatare come il legislatore non nutra alcuna fiducia sulla natura orizzontale e prossimale ad una data comunità di riferimento delle istituzioni autonome e di come, al contrario, abbia inteso accrescere le forme e le figure di controllo, diretto e indiretto, sul loro operato. Al di là di questo, oltre cioè a questo guscio, la L. n. 107 del 2015 appare come un enorme contenitore entro cui sono calati provvedimenti disparati (merito; poteri dirigenziali; card; edilizia scolastica; scuola digitale; piano straordinario di assunzioni; mobilità straordinaria; etc.) senza alcun respiro pedagogico di ampio raggio. Letti tutti i commi, rimane l'amaro in bocca perché appare un provvedimento di mera tecnocrazia, priva di una qualche visione di sistema, di un dato livello su quello che ci si attende sia la scuola del domani, di una progettualità generale di sistema Paese per i prossimi decenni. O, perlomeno, questo è quello che coglie chi lavora dentro le scuole e sa di quali difficoltà, complessità, fatiche sia fatta. Forse la percezione esterna è diversa, ma allora che fine hanno fatto le competenze professionali? D'altro canto, detta legge prosegue il solco lungo della modernizzazione del Paese, con il suo ventre ideologico fatto di "autonomia" e di "qualità". Infatti, come scrive Bruschi a suo commento, «Punto di svolta normativo è senza dubbio rappresentato dalla cd. "Riforma Brunetta", con la quale, nel 2009, è introdotto l'obbligo della misurazione e della valutazione della performance individuale e organizzativa del personale di tutte le amministrazioni pubbliche, incluse le istituzioni scolastiche, allo scopo di innalzare la qualità dei servizi pubblici, migliorare le competenze professionali e valorizzare il merito»²². A tal fine si sono formulati degli indicatori, anch'essi lungo la stressata catena centro – periferia, trascurando che questi ultimi non sono affatto neutri, ma decisi in vista del "che cosa" voglio valutare, ossia premiare o punire. Il processo valutativo, in altri termini, non è mai uno scontato esito tecnico, ma, all'esatto contrario, uno strumento che ha la sua funzione all'interno di una precisa ideologia politica. Perché si desidera valutare la qualità della Pubblica Amministrazione? La risposta è semplice: perché si desidera che quest'ultima faccia *questo* e lo faccia *così*. Lo stesso vale per la scuola. Perché si desidera valutarne la *qualità*? Perché si desidera che quest'ultima faccia *questo* – qualunque cosa sia o possa essere ...- e che lo faccia *così* – leggi: fare di più a invarianza finanziaria - . E non importa se possa incepparsi o non ripartire più.

... il legislatore "pensa" la scuola, probabilmente senza conoscerla, e considerandola né più né meno una catena di montaggio basata su *legami rigidi*, da contenere nella spesa ma da incrementare nella produttività, senza un interesse sincero, effettivo, rilevante, nei confronti degli apprendimenti, ossia in quel *capitale umano* tanto celebrato nelle retoriche pubbliche ma tanto disatteso nelle pratiche pubbliche effettive.

E tuttavia, al fine di non risultare ingiusto nei confronti del decisore politico, ritengo di doverlo ritenere ignorante della realtà effettuale delle istituzioni scolastiche. Il presente contributo, pertanto, si inserisce nell'ottica di aiutare a colmare detta insipienza.

²² Cfr. M. Bruschi, *La Buona Scuola. Legge n. 107 del 2015 commenta e Legislazione scolastica a confronto*, Edises, Napoli, 2015, p. 164.

Alessandro Pizzo

<http://alessandropizzo.blogspot.it>