
Alcune considerazioni sul merito nei processi formativi: politica, associazionismo docente, autonomia

Angelo Luppi

1. Una situazione politica in movimento

Il cambiamento della denominazione ufficiale del Ministero dell'Istruzione con l'aggiunta di Ministero ... del Merito ha lasciato trasparire, fin dai primi passi del nuovo ministro Valditara, l'intenzione politico-amministrativa di introdurre rilevanti modifiche concettuali e gestionali nella scuola del nostro paese.

Il Ministro, al fine di realizzare “una scuola che voglia essere motore di sviluppo di una nazione”, ed ancor prima di ottenere il suo attuale incarico ministeriale, già proponeva di indirizzare la politica scolastica del nostro paese verso quattro obiettivi: “Ridare autorevolezza ai docenti, che rivestono un compito delicato e strategico; avere obiettivi formativi adeguati alle necessità di coesione e di sviluppo del Paese; far sì che nessuno studente rimanga indietro; valorizzare i talenti di ogni allievo”¹.

La variazione della denominazione ufficiale del Ministero dell'Istruzione non appare quindi estemporanea ma delineata in un quadro assai ampio di intendimenti, da tradurre in una scolarizzazione che sappia “recuperare la conoscenza del nostro passato” e “dei valori posti a fondamento della nostra civiltà” (con ciò intendendo anche una riscoperta della cultura classica), anche riproponendo le “basi della lingua latina” ed “insegnando a tutti gli studenti elementi di letteratura greca e latina”. In quest'ambito si pone come oggetto di specifica attenzione la necessità che “la scuola educhi alla cittadinanza” in particolare gli alunni d'origine straniera, dato che “l'integrazione passa attraverso l'assimilazione partendo dai valori irrinunciabili, quali il rispetto di ogni persona

¹ G. Valditara, A. Amadori, *È l'Italia che vogliamo. Manifesto della Lega per governare il paese*, Milano, Piemme, 2022, pp. 138-139.

umana, la libertà responsabile degli individui e l'eguaglianza di tutti gli esseri umani". Questo insieme di obiettivi andrebbe perseguito nel quadro di un ripristino di una "cultura della regola", necessario in una società che "appare" ormai "senza più regole"². Su un piano più strettamente didattico, ci si propone anche di realizzare "una scuola che favorisca l'apprendimento delle materie STEM", "in linea con il progresso tecnologico che viviamo ogni giorno". Infine, si conclude che "si dovrebbe avere il coraggio di modificare gli obiettivi formativi" del sistema scolastico attuale³.

Si può ben comprendere come queste finalità vadano ben oltre la simbolica variazione della denominazione ufficiale del ministero; soprattutto occorre seguirne l'andamento nel complicato (e non sempre competente) dibattito pubblico, oggi percorso anche dalla tematica della regionalizzazione del sistema scolastico.

In quest'ambito politico e culturale si è innescato un dibattito pubblico generale, sostanzialmente riportato alla lettura ed alla interpretazione degli art. 3 e 34 della nostra Costituzione⁴. Un dibattito d'importanza tematica notevole, ma immediatamente ristretto e pregiudizialmente polarizzato da una ricercata antinomia fra il diritto all'eccellenza e la rimozione delle cause che ostacolano la scolarizzazione di numerosissimi giovani. Questa accesa discussione pubblica sembra anche percorsa da insidiosi pensieri sulle modalità organizzative e didattiche utilizzate in questi ultimi tempi nelle istituzioni scolastiche al fine di assicurare il "successo formativo" dei loro frequentanti⁵. Taluni, infatti, ritengono queste normative una concausa di un sostanziale abbassamento della qualità degli studi.

² Una affermazione in realtà un poco confusa nel suo letterale proseguire: "tornando a dare importanza all'insegnamento di grammatica e sintassi" (*Ivi*, p. 142).

³ *Ivi*, pp. 142-143.

⁴ Costituzione della Repubblica Italiana: "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana ..." (art. 3); "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi..." (art. 34).

⁵ "Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema ... concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo" (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275).

Implicitamente sembrano così entrare in discussione alcune scelte di valore educativo che hanno positivamente attraversato la cultura scolastica e varie norme giuridiche degli ultimi decenni, quali l'attenzione agli alunni deboli e svantaggiati e la particolare flessibilità educativa che li può riguardare. Una flessibilità, peraltro, ben lontana dall'aver realmente accompagnato e dotato le realtà scolastiche più disagiate delle risorse necessarie.

2. *Gli ultimi decenni del secolo scorso*

Le situazioni ora indicate non sono nuove nelle riflessioni sulla scuola del nostro Paese, già furono affrontate nella seconda metà del secolo scorso, con particolare accentuazione nel concentrarsi dell'acceso dibattito stimolato dalla pubblicazione di *Lettera ad una professoressa*, un testo di richiesta e di denuncia scritto in una piccola frazione dell'Appennino Toscano, *Barbiana*, da Don Milani e dai suoi studenti-ragazzi. Dure e penetranti in questo testo le affermazioni chiave che ricordavano il pesante e negativo impatto, sullo scorrere della scolarizzazione dei ragazzi, delle limitate acquisizioni culturali e soprattutto linguistiche presenti nelle classi povere; in sintesi: solo *duecento parole* a confronto delle *duemila parole* possedute in classi sociali più fortunate.

Questo passaggio educativo e politico al tempo stesso (peraltro coerente con alcune tematiche di ricerca già emerse in quegli anni⁶) dette luogo anche riflessioni critiche, che ancor oggi continuano. In realtà, per taluni autori, questo approccio di tutela dei ragazzi svantaggiati sembra aver sostanzialmente orientato ad una negativa facilitazione della loro formazione scolastica, portando ad una sottovalutazione della necessità formativa anche di un difficile confronto con la lingua degli

⁶ Facciamo riferimento, *in primis*, agli studi di Basil Bernstein ampiamente discussi in Italia fra la fine degli anni '60 e gli inizi degli anni '70, relativi al possesso e all'uso di diversi codici linguistici (ristretti oppure elaborati) nelle varie classi sociali e, conseguentemente sul peso di queste situazioni nella scolarizzazione e nella vita quotidiana. Per un aggiornamento ed un approfondimento di queste tematiche, cfr. G. Berruto, *Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della socio linguistica*, in <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/03/Gaetano-Berruto-Disuguaglianza-e-svantaggio-linguistico.-Il-punto-di-vista-della-sociolinguistica.pdf>, (ultima consultazione in data 2 marzo 2023). Più in generale cfr. anche i Quaderni del Giscel (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), in <https://giscel.it/quaderni-del-giscel>.

autori classici. Questo particolare percorso educativo, riletto nella nostra contemporaneità ed in quanto incardinato sul tema della immediata utilità operativa della lingua, infine, sembra aver prodotto un indubbio e dannoso scadimento formativo. Si sostiene infatti che in questo modo in realtà non si elimina la “meritocrazia”, ma semplicemente se ne mistifica l’ancora classista presenza nella distribuzione sociale, alla fine danneggiando proprio quegli alunni in condizioni di svantaggio socio-culturale che si vorrebbero proteggere⁷. Si tratta di tematiche ancora impregnate di drammatica consistenza nel presentare uno iato, in tema di merito, fra le facilitazioni degli accessi ai saperi scolastici e la qualità reale dei risultati formativi.

Forse però, con visione più adeguata e complessa, come vedremo oltre, queste tematiche andrebbero oggi riesaminate, superando il rigido ancoraggio del “merito” alla sola valutazione dell’esito finale. Un ragazzo che faticosamente e con impegno ascende due o tre posizioni (un tempo si chiamavano voti) non conquista forse un merito scolastico equivalente (se non superiore) a quello attribuito a chi invece consolida posizioni di vertice, già possedendo l’abbrivio di forti condizioni di partenza? Il “merito” presenta molte dimensioni, non solo di risultato, ma anche di impegno nel percorso educativo e non si presta più alle nette semplificazioni, allora attribuite (certo con eccessiva acrimonia generalizzante) nella *Lettera* alla generalità ai docenti, convinti della fondatezza del pensare che *se un compito è da quattro, io devo dare quattro*, a prescindere da ogni altra considerazione.

Infinite discussioni si aprirono su questi aspetti; ne uscì una idea di scuola diversa, un disconoscimento del ruolo frenante e selettivo attribuito agli insegnanti ed una estensione del loro ruolo verso quell’empatia trasformativa che dovrebbe permettere loro di motivare i ragazzi

⁷ Si scrive, infatti, ricordando le tesi espresse in *Lettera a una professoressa*, che Gianni, il ragazzino figlio di contadini, chiede indignato alla professoressa di smettere di fare l’*Iliade* del Monti; queste le motivazioni del giovane studente: “*Il Monti chi è? Uno che ha qualcosa da dirci? Uno che parla la lingua che occorre a noi?*”. Si chiede da parte sua anche di smetterla con l’*Eneide*, Foscolo, i castelli della Loira e i problemi di geometria perché “*sono cose per ricchi, inventate dai ricchi per umiliare i poveri*”. Su ciò così l’autrice della riflessione critica commenta: “Avevo capito bene? Eliminare la letteratura per aiutare coloro che invece proprio con la letteratura saremmo riusciti ad aiutare? Per agevolare i figli di quelle famiglie svantaggiate economicamente e culturalmente, noi facevamo fuori esattamente ciò che li avrebbe innalzati: la letteratura, soprattutto quella più alta, antica, difficile, lontana?” (P. Mastrocola, L. Ricolfi, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano, La nave di Teseo, 2021, pp. 111-112).

alla conoscenza ed allo studio. Per evitare che il sogno dell'uguaglianza non restasse solamente un sogno, emersero allora tre possibili riforme, richieste e pretese con forza: *non bocciare, dare la scuola a tempo pieno a quelli che sembrano cretini* e soprattutto *dare uno scopo ai ragazzi svogliati*⁸.

Accanto a ciò, si collocarono poi altri sforzi trasformativi della scuola promossi con diverse e varie esperienze ed anche alcuni incisivi provvedimenti normativi che contraddistinsero una stagione di profonde trasformazioni tanto del tempo scuola quanto del modo di insegnare in essa⁹.

3. *Le trasformazioni del tempo presente*

Le problematiche ora ricordate nella loro essenzialità furono poi di fatto estese e generalizzate, con un evidente salto di qualità, tale da riposizionare l'intera gestione organizzativa, professionale ed educativa della scuola, ora flessibile, complessa e talora anche differenziante nei vari territori della Repubblica. Un nuovo contesto legislativo, determinato dall'*Autonomia scolastica*, ha posto la scuola di fronte alla necessità di ristrutturarsi funzionalmente ed educativamente nel suo profondo pensarsi ed agire. In particolare, come già abbiamo ricordato, le finalità educative ora sono diversamente delineate rispetto alle precedenti dato che alle Istituzioni scolastiche è prescritto il compito di realizzare “percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni”, così riconoscendo e valorizzando “le diversità” e promuovendo “le potenzialità di ciascuno” nel mettere in campo “tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo”¹⁰.

Questo provvedimento, soprattutto, ha condizionato la scuola dei primi decenni degli anni '2000, innescando la proliferazione di molteplici configurazioni di scuola (dove professionalità docente e risorse a disposizione lo permettevano), intese a creare un quadro operativo

⁸ Don Milani, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 80.

⁹ Per questi aspetti, cfr. in particolare il cap. 2, *Il percorso di trasformazione della scuola in Italia negli ultimi decenni del Novecento*, in A. Luppi, *Mario Lodi: maestro del tempo presente*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 223, aprile-giugno, 2022.

¹⁰ Articolo 4, comma 1, D.P.R. 8 Marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n. 59*.

rivolto alla gestione ed al raggiungimento di questi nuovi obiettivi formativi¹¹. Su questa base l'articolazione in autonomia dei singoli istituti ha infine prodotto una gamma amplissima di nuove esperienze¹².

In questo nuovo quadro la precedente triangolazione alunni-programmi di studio-docenti è stata trasformata in una frastagliata complessità, a cui si è progressivamente aggiunto il crescente influsso delle componenti genitoriali e degli stakeholder locali in merito alla qualità del funzionamento delle singole scuole. Tutto ciò rende ora assai ardua l'ormai obsoleta idea di poter riconoscere e premiare un merito scolastico come frutto di una semplice misurazione delle prestazioni scolastiche di un alunno da parte della docenza, in un quadro in cui esse invece possono essere fortemente ostacolate o sostenute da un insieme di circostanze negative o positive, peraltro variamente considerabili.

Questo rende necessario porre l'attenzione alla necessità di valutare (e valorizzare) i meriti d'impegno ed i risultati degli alunni, integrando opportunamente molteplici fattori: "Il talento naturale dello studente, il suo personale livello di impegno, la dotazione di risorse culturali a livello familiare ed infine la dotazione di risorse educative fruibili a livello di scuola e di territorio circostante"¹³.

Tutto ciò, inoltre va commisurato alla necessità di costruire, giorno dopo giorno, una scuola che sappia orientare e formare giovani che eserciteranno il loro personale contributo di vita e di lavoro in una società in forte trasformazione, tanto cruda in molteplici situazioni, quanto fiduciosamente desiderosa di un buon avvenire.

Non appare evidente, quindi, un quadro di riferimento semplicistico, per la scuola di oggi e dell'immediato futuro. Si tratta infatti di concentrarsi nelle attività didattiche dando spazio a "conoscenze, competenze ed attitudini" che possano essere "imparate in un contesto ed applicate ad altri", bilanciando "gli aspetti cognitivi, sociali ed emotivi dell'apprendimento" in un quadro che permetta "una condivisione di responsabilità" con gli studenti, usando così "approcci tematici, incentrati sui

¹¹ Cfr., per gli aspetti legati all'intreccio di motivazioni e risultati scolastici, il capitoletto "*Uguaglianza ed equità*", in A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015, pp. 74-75.

¹² Cfr., per una esplorazione delle innovazioni perseguite in questi ultimi anni, A. Luppi, *Sensibilità epistemologiche e didattiche innovative in Italia, (1999-2021)*, SPES - Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia, n.16, gennaio-aprile 2022.

¹³ N. Bottani, L. Benadusi, *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Trento, Erikson, 2006, pp. 119-120.

problemi, sui progetti e sulla co-creazione” con i colleghi e con gli studenti stessi¹⁴.

Nel fare ciò va inoltre considerata nella scuola la continua mutazione della cultura giovanile, capace di muoversi “lungo strade nuove, affascinanti, ma al tempo stesso, anche pericolose”¹⁵. La scuola, in quanto necessariamente “empatica” e istituzionalmente “formativa” (certamente con le sue specifiche inclinazioni educative e culturali) non può quindi rinunciare ad incontrare i giovani, anche nelle dimensioni emotive, sociali, intellettuali e comunicative che oggi li coinvolgono e che supportano gran parte della sostanza dell’impegno scolastico personale. Tutto ciò sapendo anche gestire la possibilità che “un figlio, così come uno scolaro” può sempre muoversi verso “un luogo che tu, padre, madre o insegnante non prevedi e tuttavia dovresti accettare...”¹⁶. Non dimentichiamo quindi in questi contesti (complessi ed educativamente assai difficili), tanto l’esigenza dei giovani di muoversi nel contesto della contemporaneità e delle sue tensioni, quanto l’allentamento delle funzioni di guida delle famiglie contemporanee¹⁷.

Una rinnovata considerazione dell’idea di merito a scuola implica dunque una pluralità di direzioni di riflessione, culturali e professionali ben approfondite sulla figura dell’insegnante e sulla pluralità delle articolazioni formative e didattiche essenziali per in una scuola formativa e credibile. Tutto ciò non appare certamente sostituibile con esternazioni schematiche e dall’antico severo rimembrare (che sembrano sostanzialmente espresse in *captatio benevolentiae* di quote d’opinione pubblica), quali l’aggiunta di *Merito* nella denominazione ufficiale del Ministero. Non a caso le più qualificate riflessioni odierne sui vari aspetti dell’esperienza scolastica atte a comprendere e a valorizzare gli aspetti valutativi nella scuola contemporanea, ora si dipanano e sono disponibili in percorsi concettuali ed operativi ben più complessi¹⁸.

¹⁴ A. Schleicher, *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, Bologna, il Mulino, 2020, p. 319.

¹⁵ D. Misciosci, *Miti affettivi e cultura giovanile*, Milano, Franco Angeli, 1999, p. 119.

¹⁶ E. Affinati, *La pazienza antica del contadino che raccoglie il frutto quando è maturo*, in “Specchio” inserto de “La Stampa”, 5 marzo 2023, p. 7.

¹⁷ Cfr. per approfondire questi aspetti, E. Marescotti, *Adulteranza e dintorni. Il valore dell’adulterità, il senso dell’educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

¹⁸ Cfr., per questi aspetti, ancora L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Milano, FrancoAngeli, 2° Edizione, nuova edizione 2022. Le problematiche possono anche essere seguite in una interazione on-line su: *Bookcity: Equità e merito nella scuola, un difficile equilibrio*, in

4. *Esemplificazioni, modelli di scuola internazionali e procedure di controllo*

Come abbiamo visto, il variegato mondo della scuola in modo ricorrente si attiva sulle tematiche che concernono aspetti funzionali, cognitivi ed educativi della scuola e della professione docente. Per questo motivo il richiamo istituzionale alla tematica del merito è stato subito percepito come campo di riflessione e proposta in una iniziativa realizzata dall'ADI, con un recente Seminario appositamente dedicato ad *“Entriamo nel merito...Cos'è il merito nella scuola”*¹⁹.

In questa iniziativa, raccolta l'opinione politico-culturale del ministro Valditara e sentita una sintesi delle problematiche socio-psico-educative che riguardano le difficoltà scolastiche, a cura di Chiara Saraceno, sono stati anche positivamente presentati alcuni orientamenti di scuole estere che variamente congiungono queste tematiche con il disagio socio-ambientale, con il desiderio di una esperienza scolastica interessante e felice e con pratiche di crescita e differenziazioni di ruolo nell'esperienza docente, così come realizzate in altre nazioni.

Il ministro ha richiamato alcuni aspetti di fondo relativi alle interazioni presenti nel sistema formativo generale²⁰. Ad essi ha aggiunto la necessità di riconoscere “la capacità individuale di ciascuno, l'impegno, la qualità della prestazione” ed il sostenere “sia sul piano legislativo, sia su quello didattico ... le ragazze ed i ragazzi più fragili”²¹.

La prof.ssa Saraceno invece, nel contesto di un interesse sociale generale sul merito, ha proposto una concettualizzazione diversa di questo riferimento, preferendo l'idea di assicurare le condizioni per una idea di *“meritevolezza”*, intesa come uno “sviluppo delle capacità di ciascuno indipendentemente dalla sua origine sociale”. In questa visione

<https://www.youtube.com/watch?v=t4AAPPSg-9I> (ultima consultazione in data 6 marzo 2023).

¹⁹ Cfr. ADI (Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani), Seminario internazionale online, *“Entriamo nel merito...Cos'è il merito nella scuola”* (16 gennaio 2023); il Webinar è stato reso disponibile anche on-line sul link <https://adi-scuola.it/pubblicazioni/merito/> (ultima consultazione in data 31 gennaio 2023).

²⁰ “L'obiettivo primario della Scuola è oggi quello di tenere insieme il merito e l'inclusione”. Si tratta di concetti che vanno intesi come “due cardini di un sistema nazionale di formazione che torni ad essere anche ascensore sociale”, in realtà, si aggiunge, “un equilibrio assai delicato”, in Lettera del Ministro Valditara, Seminario internazionale online, *“Entriamo nel merito...Cos'è il merito nella scuola”*, cit., min.0,45 e seg.

²¹ *Ivi*, min. 1,30 e seg.

si sostiene infatti che nella scuola il *merito*, prima di essere premiato, vada in realtà fatto fiorire e soprattutto definito meglio dato che si tratta “di scuola, di apprendimento, di crescita”; una situazione ben diversa da quella che si ritrova invece nell’ambito delle professioni²².

Il punto forte dell’iniziativa va indicato, tuttavia, in alcuni interventi che hanno cercato di delineare varie e distinte cornici valoriali ed esperienziali in cui variamente si possono collocare le tematiche concernenti l’impegno formativo, il successo scolastico, la professione docente ed il riconoscimento sociale della qualità delle istituzioni scolastiche. Varie le esperienze internazionali presentate: Germania, Inghilterra, Singapore²³.

La scuola di Berlino (*promossa da un ente religioso e posta a ponte fra la nostra età di Scuola Media e Scuola Superiore*), per voce di una sua studentessa, viene presentata come fondata su una notevole flessibilità (in cui l’area delle discipline riguarderebbe 90 minuti alla settimana), mentre con un sistema articolato di iniziative (a cui i docenti prestano assistenza in qualità di tutor), gli studenti e le studentesse elaborano percorsi personali e progettuali in ambiti vari d’apprendimento ed in ambiti di impegno sociale e culturale. Si prevedono progetti che riguardano anche consistenti soggiorni all’estero. La narrazione di queste esperienze parla di tutto ciò in termini nettamente positivi, tanto per la vita personale degli studenti, quanto per la continuazione dei loro studi all’Università²⁴.

La scuola di Londra ha invece caratteristiche profondamente diverse e viene presentata direttamente dalla sua dirigente. Collocata come scuola (*libera ma sovvenzionata dallo stato*) in un quartiere londinese degradato, questa istituzione dichiara di promuovere una educazione esigente, fondata su rigidità docente, rigore disciplinare e, dato assolutamente significativo, su gratitudine e riconoscimento del lavoro degli insegnanti e sul buon disporsi dei rapporti fra alunni ed alunni. Questa rigidità procedurale, si dichiara, viene apprezzata dalle famiglie che

²² Intervento di C. Saraceno, “*La meritevolezza*”, in Seminario internazionale online, “*Entriamo nel merito... Cos’è il merito nella scuola*”, cit., min. 1,10 e seg., min. 1,40 e seg.

²³ Si tratta di “*La scuola ESBZ di Berlino*”, di “*Merito e disciplina alla Michaela Community School di Londra*” e, con specifico riferimento alla professionalità docente ed ai suoi sviluppi di carriera di “*Meritocrazia costruttiva: l’esperienza di Singapore*”; cfr. Seminario internazionale online, “*Entriamo nel merito... Cos’è il merito nella scuola*”, cit.

²⁴ Cfr. “*La scuola ESBZ di Berlino*”, cit.

vedono in questa scuola una possibilità per i figli di sanare le condizioni sociali e culturali di partenza. Nel quadro dei sistemi di valutazione delle scuole in atto in Inghilterra, questo istituto risulta premiato per l'alta capacità di produrre risultati positivi nel recupero dei gap culturali di partenza²⁵.

Si tratta evidentemente di due esperienze, ambedue descritte come assai efficaci, ma di notevole diversità. Esse presentano modalità organizzative di sistema ben diverse da quelle italiane; assai significativa appare la circostanza che la presentazione di queste esperienze porta a concludere che nella conformazione stessa delle due scuole e del loro impianto formativo assumano importanza costitutiva tanto il rapporto con le specificità territoriali quanto l'aspetto del consenso sociale che le scuole ottengono.

In sostanza appare determinante, nella varietà delle soluzioni possibili, il conformarsi sostanziale ad un mandato genitoriale, territoriale ed ambientale. Emerge così una situazione finora evitata nel sistema scolastico italiano, ma sostanzialmente latente e fors'anche in crescita in questi decenni, in cui il *bilancio sociale* delle istituzioni scolastiche ha concettualizzato l'importanza della *soddisfazione dell'utente*, attribuendo ad essa una forte incidenza nel quadro della gestione degli andamenti educativi degli Istituti scolastici.

Nel seminario di cui ci stiamo occupando, al fine di gestire questi processi funzionali ed istituzionali, è stato inoltre posto il problema della valutazione degli andamenti organizzativi, educativi e didattici. A ciò ha dato un suo contributo orientativo Pietro Iachino, ricordando come esistano già modelli consolidati relativi alla valutazione degli istituti scolastici, quali l'Ofsted britannico²⁶. Si tratta di ricercare ed elaborare dati significativi sulla vita e sulla gestione delle scuole, fondamentalmente basati sulle variazioni nel tempo dei risultati scolastici dei ragazzi e delle ragazze frequentanti, sulla considerazione dei loro pareri e di quelli delle famiglie e sui destini scolastici e lavorativi che conseguono alla frequenza di un determinato istituto, ivi compresi i dati di eventuali abbandoni²⁷. L'applicazione di queste procedure

²⁵ Cfr. “*Merito e disciplina alla Michaela Community School di Londra*”, cit.

²⁶ Cfr., C. Evangelisti, *Ofsted: un esempio di best practice. La valutazione delle scuole in Inghilterra*, in <https://www.scuola7.it/2023/314/ofsted-un-esempio-di-best-practice/> (ultima consultazione in data 31 gennaio 2023).

²⁷ Intervento di Pietro Iachino, “*Perché non si deve avere paura del merito*”, in Seminario internazionale online, “*Entriamo nel merito... Cos'è il merito nella scuola*”,

standardizzate non appare tuttavia facile nel nostro paese, come peraltro dimostrano le difficili vicende Invalsi.

5. *Aspirazioni, richieste, finalità della scuola e modifiche strutturali*

Il seminario che abbiamo presentato, oltre ai modelli di scolarizzazione ora descritti, essenzialmente centrati sugli alunni, esprime anche due specifiche aspirazioni della componente docente e dirigenziale che concorre all'ADI.

La prima di esse riguarda la possibilità di avere stabili diversificazioni di carriera nel procedere del lavoro docente, da adottare sulla base di maturate e dimostrate attitudini alle varie modalità di lavoro che sono possibili nel mondo della scuola. Questo aspetto viene vissuto e presentato come elemento di qualità della scuola e di merito docente, in questo caso da rendere disponibile per i numerosi insegnanti capaci di maturare nuove capacità professionali.

Non è emerso nel seminario un particolare profilo generalizzato di queste aspirazioni; certamente però l'attenzione rivolta ad una esperienza riferita alla lontana Singapore e legata ad una idea di *meritocrazia costruttiva*, che include non solo applicazione didattica ma anche culturale, di ricerca e di impegno socio-educativo, potrebbe indicare varie possibili ed incisive diversificazioni anche nella desiderata progressione di carriera dei docenti del nostro paese. In quella realtà, infatti, esisterebbero e nel tempo verrebbero attribuiti tre canali di sviluppo professionale: quello educativo e didattico, quello di *leadership* gestionale con l'acquisizione di ambiti organizzativi settoriali e quello legato a percorsi di ricerca ed innovazione²⁸.

La seconda delle aspirazioni che da tempo appartiene all'ADI riguarda invece, nella situazione italiana, la possibilità di creare scuole dotate di specifica ed ampia autonomia, anche finanziate in modo aggiuntivo dall'esterno sociale ed ispirate al modello delle Charter Schools, fortemente presenti nel sistema scolastico degli Stati Uniti. Si tratta in questo caso di istituzioni finanziate in modo misto da pubblico e privato e soprattutto dotate di ampia autonomia funzionale e

cit. In quest'ambito agisce anche la tanto temuta (in Italia) capacità e responsabilità gestionale dei Dirigenti Scolastici.

²⁸ Cfr. E. Lim, "*Una meritocrazia costruttiva: l'esperienza di Singapore*", in Seminario internazionale online, "*Entriamo nel merito...Cos'è il merito nella scuola*", cit.

formativa, positivamente considerate in questo seminario²⁹. In quest’ambito l’ADI già da tempo è presente con una sua specifica proposta, che ora, in un quadro scolastico territoriale diversamente gestito, potrebbe trovare una rinnovata e fattiva accoglienza³⁰. Questa strada tuttavia, anche se auspicata da particolari gruppi di docenti, ci porterebbe molto lontano da ciò che crediamo essenziale ed indispensabile in una scuola che sia di tutti e per tutti, la cui concettualizzazione, tanto nei suoi aspetti generali, quanto nelle sue caratteristiche specifiche è da tempo ben definita e disponibile³¹.

Resta comunque centrale la considerazione che in una scuola davvero *formativa, democratica e di tutti* si dovrebbe sempre puntare a “garantire ai luoghi ed alle persone in situazione di svantaggio di essere effettivamente messe in condizione di sviluppare le proprie capacità”³². Tutto ciò in attenta considerazione di quanto di positivo hanno elaborato nel tempo una qualificata ricerca storica ed una attenta riflessione scientifica in merito alle caratteristiche, nell’oggi e nell’immaginabile futuro, dell’insegnante, dell’educazione e della scuola³³. Va comunque attentamente considerata anche la possibile parcellizzazione di sistema che una prossima ed arretrante *autonomia regionale differenziata* potrebbe portare nel sistema scolastico nazionale, introducendo pesanti modificazioni rispetto al quadro generale delle problematiche finora affrontate. Non crediamo tuttavia che questa direzione di trasformazione della scuola possa effettivamente migliorarla.

²⁹ Cfr. “*Viva il merito! Se, come, quando*”. Conclusioni di Alessandra Cenerini, in Seminario internazionale online, “*Entriamo nel merito... Cos’è il merito nella scuola*”, cit.

³⁰ Cfr. “*ADI PAPER, ISAS (Istituti autonomi)*” in <https://adiscuola.it/categorie-pubblicazioni/isas/> (ultima consultazione in data 31 gennaio 2023).

³¹ Cfr., per questi aspetti, A. Luppi, “*La scuola su misura*” di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018 e G. Genovesi, *La scuola serve ancora*, Roma, Anicia, 2022.

³² C. Saraceno, *Ma nell’istruzione c’è il nostro futuro, non la si può lasciare a poteri locali*, in “*La Stampa*”, 2 febbraio 2023, p. 8.

³³ Cfr., per questi aspetti, A. Luppi, *Essenziale, sofferente, resiliente, utopica: l’anima della nostra scuola*, in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *Tra Scienza e Storia dell’educazione*, Roma, Anicia, 2021, pp. 95-111.