

## **Scuola 2021 : tra odissea mutante pandemica e questione docente endemica**

### ***L'importanza di chiamarsi Ernesto***

#### ***Una premessa, per orientare il lettore***

Di quando in quando, la scuola appare come un'osservata speciale, talaltra solo un inciampo occasionale, per poi ripiombare nel già visto, nella *routine* d'insieme: di sistema e delle sue parti, aule comprese, definite "vuote" da Ernesto Galli della Loggia, a prescindere dalla pandemia (in verità, più che vuote, da tempo endemicamente svuotate di zelo, di autorevole e partecipata visione, come vedremo). Un'osservata speciale e rapsodica, a livello istituzionale e pubblicitario, ovvero come servizio d'istruzione per i giovani e come oggetto di dibattito politico-culturale. Da tempo, ormai, i risultati generali sono inversamente proporzionali, sul piano qualitativo, alla mole degli interventi, teorici o pratici che essi siano. Vent'anni fa (data di nascita, 1° settembre 2000), il *Regolamento in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche* (autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo) siglò quella "grande trasformazione" della scuola italiana, di cui parla, con grande severità, Ernesto Galli della Loggia, appunto, nel recente libro intitolato *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola* (2019). Libro che merita una lettura attenta e puntuale, se non altro perché l'opera di distruzione non pare sia stata del tutto consumata, a detta dello stesso Autore, benché aggravata da una imprevedibile, perdurante e mutante pandemia. Istinto di sopravvivenza della scuola? Resilienza di una parte dei suoi addetti? Identità residuale dei docenti più avvertiti? Sotto la scorza del *pamphlet*, c'è la polpa di una disamina non peregrina, per quanto opinabile, comunque non avulsa. Per comprendere meglio l'articolato messaggio storico-politico e culturale del libro, consiglieri di cominciare a leggerlo dalle essenziali e illuminanti *Conclusioni*, dove la denuncia pamphlettistica si smorza e l'Autore si congeda dal lettore, aprendolo ad una speranza, non generica o di comodo, sul futuro della scuola, con l'avvertenza che il tempo stringe (siamo all'inizio del terzo decennio del XXI secolo, in presenza di un planetario Covid-19, che sembra aver riaperto un barlume di attenzione sullo stato di salute della nostra scuola). Le meditate *Conclusioni*, una sorta di distillato ponderato del messaggio del libro, mi offrono l'opportunità di fare, in questa sede, il punto sul nodo centrale dell'autonomia scolastica (sarebbe meglio dire *delle scuole*), delle condizioni in cui essa versa, dopo che ho partecipato al suo varo iniziale, quasi iniziatico, così come alla sua più che incerta navigazione, manchevole di una rotta e di un pilotaggio sistemici, così come di timonieri adeguati alla bisogna, da individuarsi (come vedremo) nel cosiddetto "corpo docente". Ad esso io penso come ad un equipaggio, non ad una ciurma, dotato di competenze e mezzi adeguati, in grado di servire il proprio Paese con un esplicito mandato e i necessari riconoscimenti istituzionali ("Perché proprio nell'Era dell'Autonomia ci pare di aver perso completamente...l'autonomia?", ha scritto Paola Mastrocola nel suo libro, del 2004, *La scuola raccontata al mio cane*). Questo biennio 2020/2021, con l'esplosione pandemica e le sue varianti mutevoli, con riflessi enigmatici sul piano ermeneutico dei processi innescati, in particolare educativi, si è presentato come un'odissea umana, tutta terrestre, affatto siderale. Anche la scuola ne è stata, ovviamente, coinvolta. Ma la scuola italiana aveva già, nella fattispecie, una situazione anomala, diciamo endemica, ovvero una miscela di stato d'animo "nostalgico" e, soprattutto, di gracilità di *status* stabilmente sfibrato, un

*mix* caratterizzante e molto diffuso tra i docenti. Non si tratta solo di sentirsi novelli Ulisse, portatori inappagati di una sindrome da travaglio morale, con un compito comunque da assolvere verso qualcuno, assegnandosi uno scopo, più che una meta. Una sorta, anche questa, di *odissea sui generis*, che non vede, però, approdi risolutivi. Scrive Paola Mastrocola, nel libro citato: “Vorrei spendere due parole sulla bellissima parola *nostalgia*. Significa, come sappiamo, *dolore del ritorno*. In realtà è più complesso: è il dolore che si prova al pensiero del luogo che [noi docenti, ndr] abbiamo lasciato e in cui vorremmo tornare. Presuppone, quindi, tre cose: l’aver lasciato un luogo, che si giudica molto bello; il trovarsi in un luogo nuovo, che piace molto meno o non piace affatto; l’idea che, almeno per il momento, sia impossibile tornare. Si tratterebbe di “tornare per ristabilire un ordine, perché lui [Ulisse, ndr] è il re”. Ma noi insegnanti, “nostalgici” o meno, torneremo? E come e dove? Conclude l’insegnante Mastrocola: “Il nostro guaio è proprio questo: noi non ce l’abbiamo un luogo in cui tornare. Noi vogliamo tornare e basta, ma non sapremmo dire dove vogliamo tornare. La nostra è una nostalgia senza oggetto, che non ha cioè alcun luogo come oggetto del ritorno”, tanto meno “la scuola di una volta”. Domando: se la pandemia sarà vista un giorno, come un’odissea alle nostre spalle, quale sarà l’*ubi consistam*, l’approdo della condizione endemica della questione docente? Perché, come dicevo poco sopra, non si tratta solo di sentirsi, chi più chi meno chi manco, novelli Ulisse, si tratta di trovare risposte sensate al malessere e “malincorpo” del docente medio, fin troppo onestamente dissimulati. Che il *dove*, l’*ubi consistam* sia l’aula? E prima dell’aula l’autopercezione del proprio ruolo? Un’aula aperta, con un docente protagonista dell’istruzione e dell’istituzione scuola? Con quali premesse di contrasto all’endemia sottotraccia? Proverò a proporre qualche risposta, da modesto “avvertitore di verità”, con qualche documentazione (negletta) alla mano.

Intanto, preciso che la ragione per cui ho sottotitolato questo breve saggio con le parole di una famosa commedia di Oscar Wilde, sta nel fatto che, nel libro di Ernesto Galli della Loggia, concetti, denominazioni e fatti non hanno quasi mai un significato dirimente, slittano semanticamente, risentono di una certa ambiguità (intrinseca ed estrinseca) e possono provocare più di un equivoco, insomma si “bunbureggia” un po’ (da Bunbury, uno dei personaggi della commedia). Ovvero, si gioca non poco sulle parole e sulle parti in causa e così il nostro Autore, da parte sua, ricorre, sulla falsa riga di altre diagnosi emergenziali, all’espedito cruciale del soccorso obbligato ed urgente all’istituzione scuola, intesa, ritengo in modo poco lungimirante, come sommatoria endemica di aule. Essa è in condizioni gravi ed ha un profilo malconco, al suo capezzale dobbiamo correre, se si dice di essere interessati alla sua sorte. La scuola si dovrebbe sanare con una cura esternalizzata di tipo strutturale, proveniente da una radicale resipiscenza di visione politico-istituzionale. Questa impostazione di Galli della Loggia è sicuramente divisiva e rischia di generare paralisi decisionale, in un sistema politico generale logoro, che andrebbe, a sua volta, riplasmato con nuove regole del gioco democratico, capaci di governare la complessità postcostituzionale. Tra l’altro, l’impostazione di E. ha un anelito sostanzialmente dirigista e rischierebbe d’incartarsi nel dilagante, difensivo individualismo statalista o protezionista di molti docenti, indotti ad essere *routiniers* d’aula. Per cui, sulla base delle stesse osservazioni sanamente realistiche del nostro Autore, ritengo oggi più praticabile, per ragioni anche etiche, la via di una vigorosa e rigorosa cura ri-costituente ed omeopatica del cosiddetto “corpo docente”. Inoltre, la proposta di soluzione di E. mi sembra ancora di tipo ordinativo-regolatorio, quasi prescrittivo: essa punta sull’esercito, oggi

disperso e smarrito, dei docenti per restaurarlo come compatto e univoco schieramento di trasmettitori culturali, organici ad un contenitore scuola reso, quasi magicamente, efficiente ed efficace. Il risultato, forse involontario, è questo: sottrarre i docenti, come *categoria plurale*, alla probità di onesti intellettuali di professione, affezionati al loro ruolo e capaci di rigenerarsi con "autoefficacia" (nel senso di Albert Bandura), capaci, insomma, di autentiche relazioni funzionali, differenziate e identitarie, necessarie alla vitalità della categoria come *unitas multiplex*, al suo benessere professionale, in un sistema educativo su misura, cioè autonomo e motivante. Occorre evitare il rischio esogeno di un "bunbureggiare" attorno al malandato contenitore, quando occorre, secondo me, tambureggiare sulla cura endogena del cosiddetto capitale umano interno, in carne ed ossa. Si parla della scuola come di un involucro (e quindi dell'aula come sua propaggine), senza distinguerlo adeguatamente (non separarlo) dall'*habitus* mentale, non solo comportamentale, dei suoi docenti, disfunzionali, senza esclusivo addebito però, rispetto alle esigenze di pienezza dell'autonomia e di efficacia di una globale, cioè globale e locale, "trasmissione del sapere". Questa cruciale componente *relazionale* del ruolo docente, interna all'insegnamento della propria disciplina ed esterna ad essa, di tipo epistemologico, didattico e comunicativo, è, a mio parere, ineludibile come volano per dare qualità all'istruzione e dignità alla "comunità scientifica" docente (a tutti e ciascuno). Non servono parole pelose, di circostanza o improntate a *moral suasion*, ma uno *choc moteur* dedicato alla categoria, con assunzione di un adeguato livello di attenzione/responsabilità politica verso il capitale umano dell'istituzione scuola. Ora, questo aspetto relazionale/professionale non si può imporre per legge, nel senso che non è meccanicamente assicurato da enunciazioni generaliste, magari con il crisma dell'ufficialità, più o meno congrue all'esistente involucro. Né, questa relazionalità intrigante, può essere il frutto di un autoinganno personale, di un solipsismo etico, tipo il "canto notturno di un pastore errante" ("notturno" perché le tenebre ingoiano il traguardo, "errante" in quanto ad andatura, spesso solinga). Neppure, ancora, può essere il frutto amaro di una finzione gestionale e apparentemente funzionale, spersonalizzante, ossequiosa verso orpelli simildemocratici, fatti di buone, quanto, alla lunga, controproducenti intenzioni. Tuttavia, per l'Autore, queste sembrano essere divagazioni, perché il problema è, secondo lui, uno solo: come evitare che, complice la sopra citata grande trasformazione dell'autonomia, "la scuola sia lasciata a sé stessa", cosa che, sempre secondo lui, ha comportato e comporta la messa "all'angolo dei docenti", validi o "infingardi" che siano. Un argomento certamente sensibile, che già all'inizio del 1989, giovane Preside a Rovereto, avevo toccato, come corifeo *ante litteram* dell'autonomia scolastica, in un dibattito aperto dall'*Adige*, quotidiano locale. In quella sede e in quella circostanza, pur animato da fervore autonomistico per la scuola come pubblico servizio culturale, affermavo che una corretta autonomia (che certa ideologia paventava, addirittura, come strisciante *privatizzazione*) non avrebbe dovuto significare "rinuncia dello Stato al proprio ruolo di tutore lasco", non tanto però della scuola come sua proiezione settoriale, ma in quanto garante nazionale di un rinnovato profilo docente, sulle cui gambe, da irrobustire, il disegno complessivo della cultura dell'autonomia avrebbe dovuto camminare. Fa specie scorrere documenti e normativa ministeriali, così come taluni interventi di addetti ai lavori, dal 2000 ad oggi, in cui si intrattiene il lettore "per una scuola di qualità", senza affrontare, alla radice, il tema propedeutico del docente di qualità, dei suoi prerequisiti professionali, anche in chiave europea. Ma non tutto il male vien per nuocere. Neppure quello,

purtroppo, della pandemia attuale, che pare offrire, anche alla scuola, al suo personale docente, al suo capitale umano, riflessioni da mettere a sistema. Oggi, dovrebbe essere chiaro a tutti che la noncuranza, l'indifferenza usate verso quell' apparente dettaglio *relazionale/professionale* del modo di essere delle istituzioni scolastiche è stato un madornale errore culturale di strategia scolastica. E tuttavia sembra riproporsi oggi, quando, al contrario, esso *non è*, nei termini *bidirezionali* anzidetti ( verso il sapere disciplinare e verso i suoi destinatari) un dettaglio o una sfumatura, ma il problema essenziale della qualità dell'istruzione, propria di un Paese civile. Da questa presa di coscienza discende l'interrogativo: come impedire, oggi, che la scuola venga distrutta da uno *status quo*, da un processo avanzato di mortificazione e dequalificazione, a cui la stessa scuola, docenti compresi, non è estranea? Indubbiamente al nostro Autore va riconosciuto un apprezzabile *earnestness* (sincerità, coscienziosità, onestà d'intenti): *nomen est omen*, diceva Plauto (nel nome un presagio!). D'altra parte, specificava Wilde, "la verità raramente è pura e non è mai semplice", così come "occorrerebbe ricordarsi, ogni tanto, che pur essendo l'istruzione una cosa meravigliosa, non tutto ciò che merita di essere appreso può essere insegnato" e, forse, sta qui il senso del richiamo del sagace scrittore inglese, secondo cui "l'unica cosa che valga la pena di fare, oggi, è essere moderni". Di essere, cioè, all'altezza dei tempi, delle loro insidie ed opportunità, finalmente, non "balconando" o "bunbureggiando" di quando in quando, ma creando le condizioni per utilizzare sul campo la leva performante di una diversa, motivata e differenziata soggettività educante, che istruisce mentre forma. Ricordate il film *2021: odissea nello spazio*? Parafrasandone il titolo, vorremmo riscriverlo così, a mo' di conclusione provvisoria di questo capitoletto introduttivo: *2021, l'anno della riscoperta della qualità docente, oltre l'odissea pandemica e il travaglio endemico*. Si rimanda al *post scriptum* di queste pagine.

### ***L'essenza del messaggio di Galli della Loggia***

Mi sono permesso di cominciare con queste orientanti premesse di ordine generale, perché esse saranno alla base del disincanto e dell'insistenza, con cui procederò nelle mie osservazioni di merito, a prescindere dal sostegno, o meno, per i ragionamenti di un'osservatore esterno, non estraneo, qual è lo storico Ernesto Galli della Loggia. Egli, giustamente, considera l'Università non separata (penso voglia dire *non avulsa*) dal sistema complessivo della "scuola", in senso lato (salvo non accorgersi, però, che le affinità dovrebbero partire dal corpo insegnante). Comunque, i ragionamenti di Ernesto Galli della Loggia (d'ora in avanti E.) erano già presenti, *in nuce*, in un suo contributo dentro un libro del 1997, dal titolo *Sostiene Berlinguer. La scuola brucia, chi la salva?* (Marsilio). Come dicevo, per inquadrare gli attuali ragionamenti di E., partirò dalle *Conclusioni* del suo attuale libro, perché mi sembrano più lumeggianti e meno polemiche rispetto ai vari capitoli. Personalmente, prendo atto che da vent'anni a questa parte, la scuola che "bruciava" (autocombustione?) di pompieri non ne ha visti, se non opportunisticamente travestiti o inconcludenti: adesso, E. sollecita chi di dovere a intervenire per salvare *in extremis* la scuola dal suo diffuso stato comatoso. Una sollecitazione urgente, nonostante, egli dice, "la buona volontà di un certo numero di insegnanti, che poco o nulla possono, però, contro l'insieme impressionante delle forze avverse: ordinamenti sbagliati, adempimenti burocratici, cronica mancanza di mezzi, una pervadente demagogia, l'impreparazione e l'infingardaggine [comportamento vergognosamente inerte o passivo, *ndr*] di molti loro colleghi, la losca politica dei sindacati,

interessati solo al mantenimento del loro rovinoso potere". Tra le conseguenze, quella dell'indebolimento, se non dell'eclisse "del ruolo sociale della scuola" (avrei scritto "dei docenti"), che, ancor prima della fine del secolo scorso, sembrava prioritario e che, invece, si è smarrito per manifesta incapacità di accreditamento di una immagine identitaria della scuola medesima (cioè dei docenti medesimi), magari aggiornata sul piano della *mission* nazionale, ma non rinunciataria o svuotata di contenuti (soprattutto umanistici, trasversali alle discipline). A supporto conclusivo della sua disamina, E. annota che: **a)** una "finta autonomia dagli esiti perversi" ha impedito al "valore nazionale dell'istruzione di affermarsi"; **b)** il "decadimento qualitativo della direzione politica della Repubblica" e le colpe corrive del binomio società civile/opinione pubblica hanno contribuito al punto precedente e hanno finito per oscurare o travisare l'originaria, fondante *mission* della scuola, come sistema educativo d'istruzione e formazione (visto solo, sottolinea E., da un lato come "serbatoio d'occupazione", cioè come residuale ammortizzatore sociale, dall'altro come strumento utilitaristico, appagante, di promozione scolastica della massa dell'utenza, diretta e indiretta, cioè di studenti e famiglie); **c)** un "sano realismo" deve imporsi per affrontare il tema della ricostruzione e della credibilità, ridotta al lumicino, della scuola, capace, oggi, di offrire ai giovani solo un barlume d'istruzione, un'istruzione, peraltro, fagocitata da confuse prassi educative, spesso avvilenti sul piano progettuale; **d)** tale realismo critico, che E. rivendica alla sua posizione sulla scuola (rispetto alla quale, credo, la stessa università non si può chiamare fuori), è necessario per uscire dal processo d'insensatezza distruttiva in atto. Un processo avanzato, che mortifica la prioritaria ragione sociale della scuola, che resta quella "trasmissiva" di un sapere a sostegno del tessuto connettivo della nazione; **e)** l'opportunità di implementare questo realismo con un qualificante "elemento utopico, connaturato ad ogni prospettiva educativa". Attenzione però: la matrice utopica non potrà essere quella "della liberazione", fin qui praticata "dalla scuola della riforma" (abbagliata, secondo E., sia da un "immaginario" minimalismo costituzionale, sia da un fuorviante fai-da-te); al contrario, la dimensione utopica da sposare, semmai, sarà quella alternativa "dell'emancipazione". Essa si fonda sull' "idea che l'istruzione debba essere qualcosa che, muovendo dall'esterno, dall'interesse consapevole di una collettività storicamente data verso i suoi membri più giovani, si proponga di renderli innanzitutto culturalmente formati e quindi autonomi e responsabili di sé, premessa per divenire anche liberi e socialmente più eguali possibile...Bisogna credere che...la buona battaglia resta ancora da combattere...Il tempo rimasto è poco, ma il destino della nostra scuola è ancora nelle nostre mani".

Il lettore avrà capito il perché del mio invito a partire dalle *Conclusioni* del libro, prima di cominciare a sfogliarlo. Esse gettano una luce ermeneutica teporosa, quasi a smussare la spigolosità dei diversi capitoli, così che diagnosi e prognosi appaiono meno infauste, anche rispetto alla perentorietà del titolo del libro. E sarà proprio partendo da qui, dal senso di vuoto mortificante dell'aula scolastica, dalla labilità e lacunosità del suo andazzo culturale (non generalizzabili, ma prevalenti) che è doveroso partire, senza confondere la causa con l'effetto. La *routine* d'aula, come mi piace chiamarla, non mi sembra l'effetto automatico di un impianto di sistema, non deriva dalla perdita di senso identitario ed emancipante dell'istruzione come programma educativo nazionale. Mi sembra, invece, la causa moltiplicatrice, involontaria che si propaga dalla base, di questa perdita, contagiosa e deleteria per l'intero sistema, di per sé neutro, seppur non neutrale. Il quesito, allora, è: ci accontentiamo di docenti *routiniers* d'aula o vogliamo

zelanti professionisti dell'insegnamento? L'autonomia scolastica, quella autentica, come vedremo più avanti, avrebbe dovuto puntare sulla seconda opzione, ma ha finito per irreggimentare, al ribasso, i suoi antesignani *in pectore*, fingendo di adempiere al suo mandato complessivo. Il nostro Autore sfiora con le sue argomentazioni il problema, la cui soluzione resta, per lui, sostanzialmente inserita nell'alveo del dibattito e della polemica politico-istituzionale (destra/sinistra, conservazione/progresso, democrazia/demagogia, sindacato/società...). Non che tutto questo sia irrilevante, ma, insistendovi troppo, il rischio è di *occultare* il vero nodo, storicamente irrisolto, *dell'autonomia della professione docente* e del caleidoscopio dei suoi effetti nell'aula. Ma non solo. L'aula, intesa come ambiente di un gruppo classe, è fisicamente piena, ricettacolo della odierna scuola di massa, tipica di una società post-industriale. Non è detto, però, che si trasformi in qualitativa officina/laboratorio del sapere, se si ignorano i prerequisiti (sistemici) del soggetto principale cui è affidata. Tra l'altro, dentro l'aula, fisicamente piena, ricordo, di *persone di minore età*, la problematica è cangiante ed impegna il docente sul versante relazionale, non meno che su quello cognitivo, cui quello è interfacciato. Ciò caratterizza ulteriormente la *specificità* della collocazione di ruolo del docente. Segnalo che *Dentro l'aula* è il titolo di un recentissimo libro, che sposta l'attenzione sulla disamina della vita di classe, tra cattedra e banchi pieni di istanze, scritto a quattro mani da Miriano Romualdi e Davide Antognazza (*La Meridiana*).

*Seconda conclusione provvisoria: dentro l'aula non c'è il vuoto, c'è piuttosto un'assenza non casuale di status adulto, quindi una sorta di non pervenuta, pubblica riconoscibilità del docente e se questa, fortunatamente, non riguarda l'essenziale (in genere "invisibile agli occhi") è perché tra i banchi, stanno non fantasmi, ma soggetti frontali in carne ed ossa.*

### ***Un falso dilemma: istruire o educare?***

Confesso che, a primo acchito, quando il probo E. scrive di "aula vuota" non ho pensato al *che cosa*, cioè ai contenuti dell'istruzione, riferiti al suo abitudinario contenitore scolastico (più o meno attrezzato), ma al *chi* avrebbe dovuto riempirlo, ancor prima del *come*. Sul *chi* (e sul conseguente *perché*) non si argomenta a sufficienza nel libro, se non rapsodicamente e indirettamente, essendo la prospettiva del libro *top down* e non *bottom up*. Proprio pensando al *chi*, quasi istintivamente mi sono ricordato del titolo di un "docufilm" del 2015: *El aula vacia*, a firma di alcuni registi latinoamericani, composto da sette cortometraggi. Un film dove si affronta il tema dell'emergenza scuola in sette Paesi del Sudamerica e si indaga sulle ragioni per cui quasi la metà degli studenti non termina il corso di studi. Che anche il libro di E. voglia trattare, mi sono chiesto subito, della dispersione scolastica, da noi? Della cosiddetta povertà educativa? Scorrendo l'indice dei capitoli e le relative pagine, solo in parte si affronta, senza citarla espressamente, la seconda, come conseguenza di un (accertato) abbassamento qualitativo del tasso d'istruzione, acquisito, per E., con le pratiche indotte, nella scuola, dalla sbornia democratica e vacuamente riformista. In realtà, l'aula appare metaforicamente *vuota*, chiosando E., perché, già prima che arrivasse la pandemia da Covid/19 e la didattica a distanza, erano endemici l'assottigliamento del gusto del sapere e della fatica di apprendere, non derivati da dettami nazionali unificanti. L'inettitudine, poi, delle classi dirigenti, politiche e non, inconsapevoli della loro missione storica, ha fin qui avallato questo andazzo, complice un'opinione pubblica noncurante, di cui esse sono lo specchio, talora

enfaticamente parolai a livello comunicativo. Dunque, se l'aula è oggi "vuota" (vista dalla prospettiva della conoscenza) è perché oggi essa non è (quasi) più il terminale riconosciuto, prestigioso di un patrimonio culturale di conoscenze da trasmettere, preventivamente impostato, con le necessarie severità e serietà. Ora, il punto debole del ragionamento non è tanto la mancanza, nelle aule scolastiche, di un'autorità adulta vagamente austera ed elitaria che si colleghi sapientemente e organicamente a quel patrimonio, quanto scommettere su questa autorità *come riflesso integrale del cosa insegnare*, dimenticando, come dicevo, la centralità preventiva del *Chi*, con la maiuscola, nella sua duplice accezione, relazionale e comunicativa: emittente e connessa padronanza didattico-disciplinare; emittente e ricevente (asimmetria). Il vuoto d'aula (lo chiamerei, con indulgenza, svuotamento colposo o inintenzionale della relazione d'aula, perpetrato dall'esterno) è la risultante di un profilo docente negletto, mascarato e mascherato dall'ipocrisia. Da quest'ultima quasi delegittimato e quindi alla ricerca residuale di un'autolegittimazione spuria, di un surrogato di *self-empowerment*, destinato, se non al fallimento, al fraintendimento. Appuntare l'attenzione sul *Chi*, ovvero sull'identità, culturale e sociale, dell'emittente cognitivo, non significa enfatizzare qualcuno a prescindere, significa collegare il *Chi*, l'insegnante, il suo profilo e la sua autopercezione, all'insegnamento, al nesso *che cosa/come*, per inverare quel profilo non dopo, ma *prima*, definendone i contorni giuridico-professionali, necessariamente *articolati*, come accade nell'Università. Il dilemma istruzione/educazione, su cui insiste E., si è erroneamente prodotto, perché non si è voluto saldare, nella scuola e nelle aule, il binomio con un adeguato *empowerment* istituzionale, conclamato nei confronti della figura docente. Ciò a tutela non solo dei docenti interessati, in quanto categoria deputata a mediare e diffondere conoscenza, ma anche dell'interesse legittimo e dei diritti azionabili del ricevente/destinatario, cioè l'allievo. Quest'ultimo dovrebbe vedere nel docente il depositario, riconosciuto e gratificato, di una tradizione culturale, che si rinnova innovandosi, secondo la formula petrarchesca (umanista) che recita: *simul ante retroque prospiciens* (guardare avanti e indietro contemporaneamente). Se il punto debole sta, dunque, in questo peccato di omissione, che ritengo strategico (a dire il vero non solo da parte di E.), il punto forte sta nella denuncia, peraltro solo abbozzata, di una colpevole assenza o della sottovalutazione di una duttile, rigorosa *politica dell'istruzione* in cammino attraverso le istituzioni, nel caso nostro scolastiche, la loro evoluzione costituzionale, nella logica di una *società aperta*, incardinata sul docente, come persona, non solo soccorrevole, ma carismatica. Logica che, per inciso, fece dire a Karl Popper di aborrire una scuola nelle cui aule risuonassero *solo* risposte non sollecitate a domande non poste (cito a memoria). Questa politica dell'istruzione, quando fa timidamente capolino, manca di un senso incentivante, promotivo e identitario, una vocazione nazionale, un afflato intenzionale inclusivo. Ad essa occorre ispirare, non omologare, l'insegnamento e l'apprendimento delle discipline, in un'ottica di *contaminazione umanistica* tra le cosiddette "due culture", in una scuola qualitativa accessibile a tutti, ma forgiata da docenti affidatari (super)motivati, cui è delegato il nesso istruzione/educazione. Perché, recuperare, adottare e adattare, strada facendo, una coerente *politica dell'istruzione* non basta, se non procediamo, contemporaneamente, in una obbligata, parallela *investitura di chi* la deve applicare e interpretare, riconoscendogli, non solo a parole, la caratura professionale necessaria all'espletamento delle sue funzioni, tra istruzione, educazione e formazione. Parafrasando Neil

Postman, si potrebbe dire, anche alla luce delle *Conclusioni* sanamente realiste di E., che la scuola è luogo di *narrazioni*, capaci di dare un'ispirata ragione all'istruzione: senza un racconto la vita non ha significato, senza un significato l'apprendere non ha scopo, senza uno scopo le scuole sono case di detenzione, non di attenzione. Ma *Chi* sono gli *Io-narranti*, su cui la narrazione è incardinata? Chi incarna l'istruzione, il suo messaggio educativo? Noi tutti, più o meno, "per fatto personale", ricordiamo figure di insegnanti da incorniciare. Io ricordo, per esempio, con stima ed affetto tutti i miei maestri delle elementari (tre uomini e una donna, con i loro nomi), molti a seguire. Ricordo l'abnegazione di mia madre, il suo timore di essere inadeguata. Vedo l'entusiasmo di non pochi giovani docenti, compreso quello dei miei figli. Oggi più di ieri assistiamo ad una eccessiva femminilizzazione dell'insegnamento (non saprei se da riscatto sociale, ripiego, inappetibilità/disaffezione maschile, pregiudizio sociale, riserva di genere, modello disincentivante, stigma accudente, passione missionaria, calcolo individualista, illusione libertaria, innamoramento comunitario, scarso richiamo accattivante). Ma qui interessano non le ragioni incommensurabili, forse indecifrabili, della prevalente estrazione di genere, piuttosto il profilo giuridico d'ingresso, l'immagine codificata del ruolo rispetto al (mancante) mandato professionale, la sua *articolazione funzionale* e la sua proiezione sistemica e dinamica di *status* specifico. Qui il vuoto è assoluto, senza possibilità di riscontro o emulazione internazionale; il che non solo può, in parte, spiegare il nesso tra l'ampiezza della curvatura di genere e le modalità raffazzonate del reclutamento scolastico, gli inadeguati riconoscimenti economici, ma spiega soprattutto l'inesistente saldatura istituzionale, da noi, nel presente storico, tra *mission* culturale della scuola e *vision* professionale di chi dovrebbe incarnarla sul campo. Qui, in questa mancata saldatura che *svuota* di senso e di zelo l'aula come luogo privilegiato dell'istruzione pubblica, sta, secondo me, il corto circuito della nostra scuola. Per cui, l'elenco che E. fa delle concause esterne che spoglierebbero, mi vien da dire, il *genius loci* dell'aula e della sua naturale finalità, a me pare, invece, la conseguenza ineluttabile di due intrecciate inadeguatezze, disomogenee ma diffuse, all'interno e fuori dell'aula, fra loro interfacciate. Una formale e l'altra sostanziale: la prima, afferente alla verbosità aculturale e allo sfrangiamento asistemico della *mission* dell'istruzione pubblica nel nostro Paese; la seconda, afferente al depauperamento e al travisamento del docente *non* figura narrante, ma figura *narrata* da una certa, annosa e inconcludente, contraddittoria enfasi parolaia, libresca, convegnoistica e normativa. Questa figura narrante, quel che resta di essa, ha subito una prolungata sospensione pandemica, spalmata su ben due anni scolastici, costringendo tutti a ripiegare sulla didattica a distanza. Di fatto, un'interruzione di ogni forma di didattica integrata. Quanti, però, hanno avuto la reminiscenza narrante di recuperare il senso della cosiddetta "didattica breve", almeno come rimedio pro tempore?

*Terza conclusione provvisoria: la formula "sistema educativo d'istruzione e formazione" non è sbagliata in sé, è sbagliato aver creduto che potesse essere un'assetto purchessia, magari un ideale sistema a regime, a qualificare il personale docente e non l'inverso.*

**Il "valore scuola" e il declino intellettuale della categoria docente**

Per il “sano realismo” di E., dunque, l’elenco delle concause, colpevoli dei malanni della scuola, sarebbe il seguente: *l’egemonia pedagogica*, come ingerenza e deriva sistematica; *l’antinozionismo*, come parola d’ordine contagiosa e scivolosa; la *rinuncia alla solitudine* dello studio, come fatica individuale. Tre indizi probanti del processo di “deculturizzazione”, che ha contaminato e avviluppato tuttora il Paese, complice, secondo E., la stessa autonomia delle istituzioni scolastiche, la quale ha suggellato, di fatto, questo medesimo processo. Sembrerebbe una condanna senza appello, un invito, se non alla caccia dei colpevoli, almeno alla denuncia/cacciata delle loro colpe ed una esortazione urgente a cambiare rotta, a far tesoro degli errori commessi, anche in buona fede. A cominciare da Rousseau, dal suo infido puerocentrismo, ma non solo, su cui sorvolo per problemi di spazio. Qui, interessa domandarsi se siamo di fronte, non solo in Italia, a un “*requiem* per la scuola” (N. Bottani), cioè alla “fine della scuola”(N. Postman), come siamo abituati a concepirla o come l’abbiamo già vista; se diventa improcrastinabile “ripensare l’istruzione” pubblica, con le sue varianti nazionali, e, quindi accelerare una “ridefinizione del valore scuola”, che ne implichi non la resa strisciante e la capitolazione, ma il riscatto performante; di certo, non si può far finta di niente. Il punto d’attacco deculturizzante è tutto interno a quella triade generalista (egemonia, antinozionismo, rinuncia)? Ho più di un dubbio.

*Non è l’egemonia pedagogica* da condannare come stereotipo totalizzante, ma, più stocasticamente, la tracimante retorica pedagogica, fra l’altro depistante rispetto alla *questione docente*; lo straniamento enfatico di certi suoi adepti, che sembrano guardare alla scuola come i razziatori alla loro terra di conquista; soprattutto, il “vicolo cieco del dirigismo pedagogico”, secondo una datata, ma felice espressione di Fabrizio Ravaglioli. Tutti concetti dove ancora si annida una presuntuosa volontà di *supplenza* di una folta schiera di addetti ai lavori (prevalentemente di apparato), di ogni risma rispetto alla centralità dello *status* di docente (in Italia, amorfo, indefinito, declassato). Con ciò si capisce meglio perché al centro di questo vacuo ed iperbolico pedagogismo, caricatura del pensiero e dell’azione pedagogici, c’è, non la figura dell’insegnante con il suo (articolato) profilo professionale, ma, ogni volta, una (dicono) decisiva “*riforma della scuola*”, in quanto sistema scolastico *statale*, aggettivo che sembra sovrapporsi o confondersi con il più pregnante aggettivo di *pubblico*. Sta di fatto che gli insegnanti migliori sono stati e sono quelli che hanno saputo e sanno curvare in senso *relazionale*, diciamo *ad personam*, nonostante la loro condizione oggettiva, il lavoro intellettuale, come professione *in pectore*, la perizia didattica e la padronanza disciplinare. Una minoranza significativa che occorrerebbe valorizzare nell’ottica di un rapporto sapienziale, interattivo e asimmetrico, con l’allievo/scolaro. Ben sapendo che la relazione educativa, posta in essere dalla categoria nel suo insieme, abbisogna non solo di una strategia fondata sulle conoscenze, di testimonianze relazionali soccorrevoli o mirate, ma anche di una dignità professionale riconosciuta, interiorizzata ed esternalizzabile, vincolante sul piano delle competenze che il sistema educativo nella sua completezza, senza dicotomie tra scuola ed università, richiede per funzionare efficacemente ed osmoticamente.

*Non è l’antinozionismo di maniera* il solo colpevole della deriva scolastica; una reazione, questa, al “nozionismo senz’anima”, che guarda con voluttà all’allievo come “nano” erudito. Allora, ben vengano le nozioni animate dalla partecipazione, dalla curiosità e dalla scoperta, capaci di

produrre agnizioni, cioè relazioni e rivelazioni *in itinere*, legate a fatti, concetti, personaggi, scenari ricchi di suggestioni. Ma *Chi* dovrebbe esserne la guida consapevole, se non *Chi* merita visibilità e riconoscimenti adeguati al compito?

Quest'ultima domanda rinvia, come dice E., allo *studio come solitudine e fatica*, ma, attenzione, aggiungo, esso non riguarda solo lo studente, l'allievo. Chiama in causa la stessa figura del docente, il suo esempio a partire dall'aula, per un verso, la sua collocazione di ruolo nell'immaginario collettivo, per l'altro. Riguarda l'intellettuale adulto, che riempie l'aula, senza ingombrarla troppo e il bambino, l'adolescente, il giovane scolarizzato, che impersonifica il gruppo classe, senza protervia puerocentrica. Da una parte uno *stile* professionale cangiante, in un sistema non spersonalizzante, dall'altra un *metodo* di studio in evoluzione, in funzione di un apprendimento guidato, calibrato che si concili con l'extrascuola. Nell'un caso come nell'altro, l'impegno profuso ha bisogno di essere gratificato, motivato, incentivato, premiato. Non può e non deve esaurirsi nella diade/morsa docente-studente, ma nella promozione e nella realizzazione di "beni relazionali" incardinati su quel "so di non sapere", che immagina la conoscenza come una sfera, per cui mentre aumenta il volume delle acquisizioni, aumenta anche la circonferenza come loro limite. La visione socratica della conoscenza si fonda, a scuola, sulla costruzione di "beni relazionali", un concetto che uso sulla falsariga di Pierpaolo Donati, nello specifico come beni inculturanti e acculturanti, capaci di impedire lo svuotamento di senso di qualsiasi spazio educativo interno alla comunità educante, ma, soprattutto, di caratterizzarne la ragione sociale fondante: l'istruzione, come pratica quotidiana orientante, compatibile con lo sviluppo graduale dell'allievo. In questo quadro, è abbastanza fuorviante l'uso della presunta dicotomia, riferita allo studente, fra "testa ben piena" e "testa ben fatta" (E. Morin), perché la contrapposizione vera dovrebbe essere tra "testa ben piena *di nozioni*" e "testa ben fatta *attraverso nozioni*", distillate e ravvivate dal docente. La prima indulge a un docente/prelettore, trasmettitore ed esecutore succube del libro di testo; la seconda investe sull'autonomia docente, sulle sue competenze di comunicatore didattico, di interprete di un ruolo narrante personale, anche carismatico, capace di riempire l'aula senza farne un luogo di tortura anonimo o di quotidiana, esile socializzazione. Il pericolo si annida nelle pieghe della polemica occasionale e consiste nel cercare un capro espiatorio o nel fermarsi alle apparenze, al "bunbureggiare", al gioco delle parti in causa, fino a rischiare di buttar via l'acqua sporca col bambino. La diagnosi dialettica di E. è seria, costruita da uomo probo che insorge moralmente e culturalmente, che ha a cuore il futuro della scuola e di chi la frequenta. Tuttavia, quando invoca o sembra invocare, nella percezione del lettore interessato, una controsvolta che azzeri la situazione, una specie di indietro tutta, un rovesciamento senza *discernimento*, tutto ciò sembra contrastare con l'ottica non punitiva, ma correttiva, non ideologica, potremmo dire, delle sue *Conclusioni*. Il messaggio, comunque, risulta, purtroppo, omissivo o poco stringente rispetto alla leva da usare, allo *choc moteur* da innescare, cioè alla soluzione della *questione docente*, come questione nodale di ogni sistema scolastico pubblico (statale e non) e, da noi, il suo rapporto con la questione dell'autonomia scolastica.

*Quarta conclusione provvisoria: "ridefinizione del valore scuola" e simultanea ascesa qualitativa alla professione docente degli insegnanti di ogni ordine e grado è un appuntamento improcrastinabile per l'Italia e per il lavoro intellettuale nel sistema educativo.*

## ***La questione dell'autonomia nell'anno pandemico 2021***

Per inquadrare l'argomento è d'obbligo, come dicevo, partire dal *Regolamento sull'autonomia* (non dell'autonomia) *didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo applicato alle Istituzioni scolastiche*, risalente al 1 settembre 2001. Su questo versante, E. appunta tutta la sua acrimonia. Ma l'importanza di chiamarsi con quel nome (Ernesto, appunto), alla fine emerge ancora una volta, in taluni passaggi conclusivi del suo lavoro. Infatti, dopo l'intemerata dedicata all'autonomia scolastica, intesa come "scuola lasciata a sé stessa", con l'aggravante (paradossale e parossistica, aggiungo) di aver messo "l'insegnante all'angolo" (non solo dell'aula, ma dell'intero sistema scuola, sottolineo), proprio nelle conclusioni, E. precisa una cosa: trattasi non della vera autonomia, ma di una "finta autonomia", apparente, solo formale (chissà, forse pensa, giustamente, a quella universitaria). Questa mascheratura ha finito per occultare il vero volto dell'autonomia come rivoluzione copernicana centrata sulla persona, ha finito per mascherare la nuova fisionomia dell'assetto autonomistico delle istituzioni scolastiche, un assetto, nonostante le aspettative di molti, rimasto sostanzialmente accentrato. Un assetto dove il costruito di autonomia (gestionale e funzionale) *delle* scuole, non della scuola, assunto a rango costituzionale con la riforma del Titolo V, viene richiamato, sommessamente, "con una clausola di salvaguardia, la quale ha però, di fatto, il valore di una mera clausola di stile": questo scriveva, già nel 2005, Gian Candido De Martin, uno studioso che aveva seguito, fin dal suo inizio, la "parabola dell'autonomia scolastica". Come è potuto accadere questo? Va bene, abbiamo visto di tutto nel cantiere aperto, anzi, nella *fiera* dell'autonomia: imbonitori illusionisti, docenti smarriti tra autoinganno, inerzia e "infingardaggine", "parkinsonismo riformista" (tra immobilismi, ripensamenti camuffati e ipocrite incoerenze), "ladri di Pisa", lavoro sfiancante di sabotatori, rivalse burocratiche, tradimenti sindacali e goffaggini di tanti, troppi presunti addetti ai lavori, indifferenza dell'opinione pubblica, politici noncuranti ed inetti. Ciò detto, per spiegarci l'accaduto, partirei da una lettura ri-costruttiva dell'onesta disamina di E., una disamina aperturista, in ultima istanza. Veniamo, dunque, al problema irrisolto dell'autonomia. Essa, in verità, fosse stata interpretata con visione moderna (alla Oscar Wilde, per intenderci) si presentava come la chiave di volta di una grande opportunità (mancata), se non la soluzione per affrontare i malanni del sistema scuola nel XXI secolo, tenendo conto dello stesso "Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo" (1997). Ma, a tale scopo, l'autonomia scolastica, fin dagli esordi, avrebbe dovuto declinare insieme, interfacciandoli, moderna organizzazione ed *empowerment* professionale. Mi riferisco, per inciso, all'occasione mancata di offrire/riconoscere alle donne (senza blaterare su di esse) una *chance* esemplare (vista la loro rilevanza numericamente strutturale) nel mondo della scuola, cioè in un ambito lavorativo da esse ritenuto preferenziale, come quello dell'istruzione. È vero: questa presunta "grande trasformazione" è stata poco più di un *flatus vocis*, essendo stata sabotata e tradita a causa della grande paura dei suoi effetti (anche di trascinarsi). *Dunque, perché i docenti (a maggioranza donne) sono stati trascurati, fino al punto da offuscarne l'immagine istituzionale e professionale, invece di essere i corifei della svolta trasformativa, rivela, soprattutto per questo offuscamento, una finzione trasformativa?*

*Come si misura l'autenticità dell'autonomia in un sistema educativo, pubblico e poliarchico, d'istruzione e formazione?*

L'autonomia delle Istituzioni scolastiche, come timidamente configurato nel relativo *Regolamento* del 2001 è stata sabotata perché suscettibile di sviluppi inediti, in procinto di avviare un processo che atterrisce non poche "vestali" della scuola (più che della classe media) e non pochi "burosauri" preposti, storicamente, a vegliare su di esso, ovvero a sorvegliarlo nel proprio prevalente interesse strategico. Le scuole autonome, diversamente dimensionate, potevano diventare "imprese culturali" addette ad un servizio pubblico simile a quello universitario, con cui avere rapporti osmotici? Sì, se si fosse puntato, almeno, su un *restyling* del personale docente, cosa accuratamente evitata, forse perché si temevano le conseguenze di un prototipo alternativo. Tarpare le ali dell'autonomia in fase di decollo gestionale, funzionale e dunque soprattutto professionale, è stato un obiettivo prioritario e, tutto sommato, un gioco da ragazzi, tanto inconfessabile quanto inqualificabile, favorito dalla debolezza decisionale del nostro sistema politico-istituzionale, da certo "minimalismo" costituzionale, dall'immobilismo del corpo docente. Alla fine, la declamata *mission* culturale (inculturante e acculturante) delle scuole autonome, prive di un sostrato identitario nazionale e di un corrispettivo ceto intellettuale conforme (non conformista), non ha prodotto effetti qualitativi sulla configurazione intrinseca, per quanto estesa, della cosiddetta scuola di massa. Ci si è (volutamente) dimenticati che occorre supportare quel decollo nazionale, poliarchico-sistemico, con adeguato propellente culturale, non enunciato, ma *impersonificato* nei contenuti e nella loro esplicitazione sul campo. Il planaggio territoriale dell'autonomia (planare significa volare in discesa, senza ali e motore, un calarsi tipico di oggetti leggeri, rivelatesi nel caso nostro addirittura insostenibili all'impatto), questo planaggio, dicevo, non è stata la risultante di *vision* culturali sinergiche, ma il prodotto sgangherato di un decentramento amministrativo incapace, peraltro, di deburocratizzarsi. Questo ha impedito che prendesse piede il carattere servente del decentramento, rispetto alle esigenze dell'istruzione, come pratica professionale per l'apprendimento.

Ora, le visioni culturali, incentrate sui curricoli, espliciti ed impliciti, più che di "un racconto", avrebbero bisogno di "narrazioni" ed *io-narranti*, quali interpreti, mediatori creativi sulle cui competenze attestare, accreditare il sistema poliarchico d'istruzione. Aver lasciato, invece, a sé stessi gli insegnanti, non aver investito (verbo diverso da spendere) risorse economiche sulle loro competenze, ha impedito loro una crescita professionale, come categoria, *coram populo*, adeguata alle sfide educative e quindi aver favorito la loro deriva impiegatizia. Concepite come trasmettitori di conoscenze ed esecutori, blanditi a parole, di compiti predefiniti, non hanno mai brandito, in quanto categoria, l'autonomia come opportunità qualificante l'esercizio della loro funzione, alla fine risucchiata in logiche verbosamente burocratiche. Hanno finito, cioè, di essere asserviti, senza visibilità e riconoscimenti adeguati e differenziati, a logiche esterne, financo estranee, al loro ruolo caratterizzante. Un ruolo in cui autorità ed autorevolezza non si sono accompagnate alla svolta dell'autonomia, che, anzi, essendo una macrofinzione, una simulazione ipocrita, le ha quasi cassate, diciamo depotenziate, come cifra identitaria, nelle relazioni con la società civile, con la pubblica opinione, con lo Stato e loro stessi, figure professionali allo stato latente, quando va bene. Ne è un esempio la mancata contrattualizzazione dell'area docente e la definizione

aggiornata dello stato giuridico del docente, come cardine dell'intera autonomia, ovvero dell'autonomia scolastica come un *tutt'uno*, incardinato sulla categoria e le sue obbligate articolazioni di carriera. La connivenza atavica dei poteri statali e sindacali è la dimostrazione plateale di un patto scellerato non scritto, che vede nel sistema scolastico prevalere la logica dell'ammortizzatore sociale e nel lavoro docente prevalere spesso lo stigma di una deleteria "infingardaggine". Dico prevalere, perché non sono mancate, né mancano, figure di docenti stimate da dirigenti scolastici, colleghi, allievi e famiglie (figure in genere anonime per l'apparato); non manca una sorta di *animals spirit* della docenza, cioè persone spinte ad agire da una carica di vitale autostima, *come se* il sistema lo richiedesse. *Sic vos non vobis* (così voi non per voi), per dire che di molti docenti si comprende l'intima delusione nel constatare che altri e non anche loro stessi, come diretti interessati, possono ricavare vantaggi dalla dedizione al lavoro: il che pone, nella fattispecie, al di là della riconoscenza dovuta, anche un problema etico-politico di legittimazione preventiva, di sostegno promotivo e di riconoscimento pubblico dell'azione docente. L'abbandono a se stessi dei docenti, il disinteresse nei loro confronti come figura centrale dell'istruzione, capace di coniugare *mission* e *vision* culturali, tali da dare senso e spessore al nesso educazione/formazione è diventato un *cul de sac*, da cui è necessario uscire, come vedremo fra poco. *E non si tratta di passare da docenti depotenziati a docenti plenipotenziari.*

Per misurare, infine, *l'autenticità dell'autonomia* e non ricadere negli errori del passato, occorre non azzerarne i presupposti, la portata emancipante ed innovativa indirizzandola verso una "ridefinizione del valore scuola", come luogo nativo dell'istruzione e verso il rafforzamento strategico del profilo docente, della sua denotazione formale e della sua connotazione sostanziale, umana e professionale. Ricordo che già Sabino Cassese nel lontano 1990 (nella fase iniziale, cioè, di preparazione faticosa e tortuosa dell'autonomia scolastica) aveva messo in guardia da possibili logiche gattopardesche e riduzionistiche. A tal fine scrisse una profetica relazione per la Conferenza Nazionale della Scuola, dal titolo *Plaidoyer per un'autentica autonomia delle scuole*. Negli "Atti" pubblicati l'anno successivo, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, questo titolo fu sostituito dal seguente: *Il governo della scuola. I soggetti istituzionali*. Era un primo segnale eloquente di un ventilato tradimento, di un incipiente sabotaggio, di un timore silente e strisciante, non solo gestionale, ma anche funzionale. In quella profetica perorazione, Cassese prendeva atto che "l'istruzione non è più un servizio collettivo di tipo statale, ma servizio collettivo pubblico, retto da *professionisti* [il corsivo è mio] la cui attività non è riducibile al modello amministrativo di tipo burocratico". Cassese, studioso di diritto amministrativo, non si occupava espressamente del ruolo docente, ma, per dir così, del nuovo contesto in cui quel ruolo doveva esercitarsi per essere adeguatamente valorizzato (il che spiega perché, ad autonomia avviata, già nel 2004 Paola Mastrocola, docente e scrittrice, dava sfogo ad una condizione di disagio e paradossale estraneità, non solo sua, verso l'autonomia subita come un'imposizione). Da notare che scrivere "governo della scuola", per Cassese, è "doppiamente sbagliato: perché assume che vi sia un corpo unitario, denominabile scuola, oggetto di una disciplina generale ed uniforme. E perché dà per scontato che vi sia o vi debba essere un governo della scuola... Non esiste la scuola, ma esistono le scuole...non dovrebbe esistere un governo della scuola, ma l'autogoverno delle scuole". Il che va letto, a distanza di anni e di annosa finta autonomia, non come un abbandono delle scuole a se stesse, ma come una deburocratizzazione della *mission* culturale cui erano

preposte, all'interno del sistema (poliarchico) d'istruzione. Un mandato culturale, si evince, incardinato su professionisti, ovvero non semplici operatori di settore, ma soggetti posti nella condizione di svolgere il proprio lavoro intellettuale come professione a tutti gli effetti, senza un rapporto gerarchico con la dirigenza, bensì di competenze e responsabilità interfacciate, ma distinte. Tale sistema, comunque, avrebbe dovuto riconoscere e strutturare una autonomia insieme gestionale e funzionale delle Istituzioni scolastiche (diversamente dimensionate) per quanto riguarda il suo personale, attribuendo al Ministero funzioni di "determinazione di *standards* e di *guidelines* e funzioni di valutazione e di *audit*". Addirittura si sarebbero dovuti sopprimere gli stessi Provveditorati agli Studi per sostituirli con organismi di "*relais* tra gli Istituti scolastici". Con gli opportuni aggiustamenti in funzione dell'utenza, si invocava un progetto che si accostava al governo delle Università e che avrebbe dato visibilità ed autorità ai professionisti della scuola, ai docenti in particolare, nello stesso organismo di *relais*, in chiave intrareferenziale (non corporativa) ed eteroreferenziale (contiguità con il mondo universitario). Nel 2009, invitato ad esprimere un parere presso la VII Commissione Cultura della Camera dei Deputati sulla Proposta di Legge Aprea (n.953/08) mi ero spinto a favore dell'introduzione del principio elettivo in una *governance* scolastica, coerente con un'autentica autonomia, anche professionale. Immaginavo, ingenuamente, che dirigenti scolastici e docenti con particolari requisiti e collocazioni di ruolo (docenti esperti e/o *senior*) potessero eleggere un *Rettore scolastico*, pro tempore, a capo di un organismo di *relais* da definire, a livello regionale o sub-regionale. La finalità del rituale elettivo sarebbe stato accolta come un simbolico *choc moteur*, in sintonia con un'autentica cultura dell'autonomia a servizio di un'istruzione nazionale e, al contempo, sostenuta da un'amministrazione servente. In effetti, il rituale in sé avrebbe avuto ricadute positive sull'immaginario collettivo con cui venivano percepiti i professionisti del sistema educativo autonomo, riconosciuti formalmente come titolari nel Paese di un'importante missione inculturante, con pilotaggio nazionale (cfr. *La semina e il raccolto*, 2009, Fondazione Giuseppe Mazzatinti).

Insomma, l'autonomia, non il suo surrogato inappetibile, doveva segnare il superamento di logiche di apparato "governato con circolari"; essere, al contempo, espressione di una cultura moderna ed identitaria, né monolitica o omologante, né frammentata e relativistica, ma relazionata, anche qui, alle sue storiche connotazioni territoriali per essere più incisiva ed omogenea, con un mandato nazionale esplicito. A chi? A quali soggetti? Con quale investitura, altrettanto identitaria? La finzione dell'autonomia ha prodotto non aule vuote, peggio: "una scuola che non c'è", secondo adeguati presupposti. Non c'è e non ci poteva essere perché non ci sono, non sono stati arruolati o presi in considerazione, riconvertiti i soggetti che ne avrebbero incarnato la fisionomia. La *centralità* del docente, oggi, è diventata la *questione* docente, non disgiunta da un'autonomia autentica, in questa chiave da recuperare. Non è più rinviabile un coerente stato giuridico per i docenti, del tutto nuovo, che preveda prospettive di carriera con profili articolati, analoghi a quelli universitari e con passerelle di collegamento fra i due ambiti specialistici. L'approccio storico non serve solo a tramandare, ma a re-impiantare, come detto, *simul ante retroque prospiciens*; la libertà d'insegnamento (non antitetica alla libertà dell'insegnante) si misura oggi sull'autonomia del singolo docente, capace di trasformare il gruppo di lavoro in lavoro di gruppo, sulla sinergia delle competenze disciplinari e didattiche, non sul suo snaturamento e sul suo ripiegamento come

figura intellettuale. Il capitale umano della scuola, la sua innervatura docente può liberare la scuola dell'autonomia dai suoi gravi peccati di omissione e dai suoi vizi strutturali. Come può questo modello di scuola ritrovare e ricreare una funzione che ho chiamato inculturante e acculturante? Il suo servizio a rete si dovrà finalmente caratterizzare, scriveva Cassese, "nel suo aspetto dominante", cioè "professionale e non burocratico, né *burocratizzabile*". Qui sta l'autentica, vera "grande trasformazione" in senso poliarchico e culturale del nostro sistema educativo, fondata su capisaldi umani tanto leali quanto visionari, capaci cioè di muoversi con sagacia lungo la linea di demarcazione tra ciò che è non è ancora. Istituzionalmente leali, concretamente visionari in ottemperanza alle esigenze di un'istruzione di qualità e a quelle di "ricerca, sperimentazione e sviluppo", spesso fraintese e neglette. In questo, quadro ha senso affermare che fa parte della libertà di pensiero del docente e della sua libertà d'insegnamento stabilire cosa fare (leggere, studiare, commentare, osservare, ricercare...) "in una certa ora del giorno di un certo anno" alla luce di un certo programma. Se partiamo dal principio che "autonoma non è la scuola, l'intero suo corpo, ma i singoli istituti scolastici" [oggi diversamente dimensionati, rispetto ad un tempo *NdA*], così come non è autonomo il comparto universitario, ma le singole università, le conseguenze sono evidenti: tra queste, la consapevolezza che il processo di insegnamento/apprendimento che vi si svolge è appannaggio di "una comunità di docenti e allievi", legati da un rapporto asimmetrico e fiduciario, arricchito dal contesto di riferimento extrascolastico. Una volta definiti i cardini e i contorni di un'autentica autonomia (il cui sviluppo richiede "contrappesi, non controlli burocratici"), il centro ministeriale, rispetto alle scuole, avrà una funzione di indirizzo unitario, ma lasco, di valutazione delle prestazioni essenziali e dei risultati, di valorizzazione delle competenze, di coordinamento poliarchico e concorrente (con le Regioni) dei curricoli. Occorre *discernimento* per innestare, con gli opportuni emendamenti, nel motore dell'ordinamento scolastico autonomo, il propellente della docenza/dirigenza scolastica. L'ottica urgente è, quindi, una inversione di tendenza, eticamente parlando una conversione di stile basato sulla professionalità docente. Quindi sopprimere tutti i livelli amministrativi territoriali, in modo che oltre al MIUR, vi siano solo istituti scolastici dotati di personale amministrativo necessario ad assicurare la gestione quotidiana. Un'amministrazione a servizio dell'istruzione, dei suoi protagonisti e non viceversa, in cui il dirigente scolastico sia *leader* educativo e responsabile del *management* culturale.

*Quinta conclusione provvisoria, parafrasando Croce (a proposito di arte): alla domanda che cos'è l'autonomia scolastica si potrebbe rispondere celiando (e non sarebbe una celiata sciocca) che essa è quella cosa che ciascun docente sa che cosa sia, se fosse messo nelle condizioni di interpretare uno status giuridico adeguato e performante.*

### ***La questione docente in un sistema educativo poliarchico. Le "Raccomandazioni" UNESCO***

Occorre ripartire, dopo due decenni, da una rilettura e riallineamento prodotta dal DPR 275/99, dal ruolo docente articolato in due-tre profili giuridici di tipo verticale e non disdegnare il docente *tutor* di biblioteca multimediale. Ancora oggi, a leggere giornali e sentire servizi televisivi, i docenti sono vittime di uno stucchevole combinato disposto, con relativa aggettivazione: blaterato

encomio e silente oltraggio. Luigi Berlinguer parla in un suo recente libro (*Ri-creazione*, 2014) di “autonomia incompiuta”: non mi voglio impiccare alle parole, ma, con questa espressione, si rischia di restare nell’alveo di una linea involutiva intrinseca all’assetto esistente. Esso si è rivelato un ibrido (autonomia finta e limitata/burocrazia vera e pervasiva), senza discontinuità a partire dall’irrisolto nodo della professionalità docente. Si tratta di sottrarre il DPR citato alla palude, per certi versi proditoria, in cui ha finito per impantanarsi il ruolo docente, stravolgendo sé stesso e automortificandosi. Incompiuta vuol dire incompleta, interrotta, non ultimata: ma rispetto a quale traguardo? Ministro dell’Istruzione dal 1996 al 2000, Berlinguer imputa alla “glaciazione morattiana” il blocco dell’autonomia, un modo elegante per scaricare politicamente responsabilità anche sue e di non pochi suoi compagni di strada. Certamente Berlinguer ha cercato di deideologizzare la politica scolastica, il che gli ha permesso di dialogare con successo con altri fautori della svolta dell’autonomia. Non è un caso che, nei fatti, un comune sentire antiburocratico e innovativo lo portava ad interloquire con altre figure riformiste di diversa estrazione politico-culturale, come, ad esempio, Valentina Aprea (*cf.* Disegno di Legge 953/08). Altrettanto ingeneroso e sbrigativo è, come fa E., iscriverne d’ufficio Berlinguer alla riforma “finta” dell’autonomia scolastica. Proviamo a collegare quanto l’ex ministro disse il primo marzo del 2000 all’Hotel Ergife di Roma in occasione della *Giornata dell’Autonomia* con la sua riflessione su quest’ultima, apparsa nel libro citato del 2014. Allora, i passaggi salienti di quell’intervento furono: l’autonomia come “madre di tutte le riforme e non come la montagna destinata a partorire il classico topolino”; come risposta “alla domanda sociale di cultura e d’istruzione”; come capolinea di una “scuola monocorde, eterodiretta, rigida che pure ha costituito in una storica fase l’ossatura del nostro Stato nazionale”; come non rigetto “di quel passato significativo”, ma esigenza di “iniettare dentro la scuola la vitalità dell’autoprogettazione responsabile”; insomma, l’autonomia come premessa della scuola pubblica, non la sua “assolutezza o esclusività” statolatriche (cosa che aveva scritto in una interessante lettera del 15 gennaio 1999 agli studenti del Liceo Mazzatinti di Gubbio, lettera che anticipava la Legge 62/2000 sulla parità scolastica). Le scuole erano viste non come terminali di un sistema centralizzato, ma come “terminali intelligenti di un sistema a rete”, che avrebbe dovuto registrare “una *torsione profonda* nel profilo professionale del docente”, rimanendo fermo il loro “solido ancoraggio alle conoscenze”. “L’autonomia la *realizzano* soprattutto i docenti...Ma essi hanno un imponente, anzi impellente problema: riconsiderare la natura della loro professione che attiene... anche alle modalità secondo cui l’attività professionale produce risultati, produce apprendimento”; se tutto ciò, concludeva Luigi Berlinguer, crea “sconcerto e tensione” (sic!), se “il morso dell’errore talora ci attanaglia, non demordiamo... Se alle prossime elezioni non dovessimo confermare il risultato delle precedenti, vorremmo consegnare ai nostri successori.. un patrimonio accumulato con la nostra fatica e donato a chi adesso si aspetta un risultato”. Le elezioni andarono male per il governo di cui Berlinguer faceva parte: col senno di poi, domando, possiamo *anche* imputarlo al fatto di non aver affrontato *a caldo* il “problema impellente” di cui sopra, non averlo trattato come tema consustanziale all’autonomia? Forse si temeva che potesse provocare ulteriore “sconcerto e tensione”? In questo caso, solo per i diretti interessati, non più visti come “vestali della classe media” (definizione dei primi anni settanta del secolo scorso), o piuttosto riguardo ad altri interlocutori? E così “il patrimonio accumulato” in anni di lavoro, se non veniva disperso, certamente veniva dimezzato, se non già

compromesso nei suoi effetti. Nel 2014, dunque, Berlinguer, parla eufemisticamente di "autonomia incompiuta", ma omette di segnalare ciò che avvenne, in termini politici, tra quel suo discorso significativo di velato commiato e subito dopo la sua sostituzione (2001). Il termine "glaciazione" applicato a quel (presunto) "patrimonio" senza intestatari designati non mi pare azzecato: sarebbe meglio parlare, a distanza di tempo, di una successione avvenuta senza autentico patrimonio, inteso come capitale umano professionalizzato. Fu così che lo stesso problema, che sembrava stesse a cuore a Berlinguer (come a Cassese o ad Aprea o a qualche minoritaria associazione) fu ereditato da Letizia Moratti, che si insediò ponendolo immediatamente all'ordine del giorno, insediando a sua volta una Commissione *ad hoc*, per affrontare alle radici la *questione docente*, come cardine dell'esercizio di quella che abbiamo chiamata un'autentica autonomia. Dunque né glaciazione, né smantellamento di quanto accumulato, ma tentativo di calibrare tempestivamente l'autonomia su *chi* doveva realizzarla o interpretarla, visto il peccato di omissione della cosiddetta "grande trasformazione", rivelatosi vizio originario. La Commissione, costituita con D.M. 2/11/2001, produsse l'anno successivo un "Documento finale di sintesi", rimasto, tanto per cambiare, lettera morta. Esso cercava di dare una risposta alla sfida della questione docente che tuttora permane e che potrebbe essere, oggi, così riformulata: come collegare la docenza ad un ripensamento funzionale, non solo gestionale, dell'autonomia delle scuole e dell'istruzione; come riconoscere al ruolo docente un *empowerment* professionale, finalizzato al raggiungimento di obiettivi culturali nazionali, in un quadro di riferimento internazionale? Non occorre partire da zero: occorre togliere, intanto, il silenziatore e dare uno sbocco aggiornato a quel "Documento finale" e al suo corredo di riflessioni operative. L'enigma (si fa per dire) della sua inconcludenza fattuale si può far risalire a certa sordità e freddezza sindacale, a certi suoi abbagli egualitaristici, a certi veti trasversali, al gattopardismo negoziale. Quel documento, in breve, nel prendere le distanze da certo dissimulato negazionismo, si proponeva come salvagente *ad personam* per il decollo dell'autonomia delle scuole, terminali culturali dell'istruzione nazionale e come "strumento principe per far assurgere i docenti allo status di professionisti capaci di dare risposta ad uno dei fondamentali diritti umani, il diritto all'istruzione e all'educazione". Uno strumento, si precisava, capace di dare "prestigio" alla categoria, attraverso innovativi *standards* professionali e un puntuale codice etico. Il "Documento" segnalava e accertava un vuoto di sistema, un *horror vacui* il cui superamento ventilato, più che la sua denuncia, ha atterrito molti e paralizzato buona parte degli stessi interessati, i più conformisti e quelli afflitti da "infingardaggine" cronica. Naturalmente, come insegna la fisica, altri, più o meno abusivi, hanno riempito, senza apparire del tutto, quel vuoto di sistema. L'inanismo e il sabotaggio hanno prevalso, insieme con la maschera della falsa autonomia: la cosiddetta "grande trasformazione" si è rivelata una grande impostura, istituzionale e personale. Il "Documento" esordiva con un'affermazione ancora utile: un richiamo al quadro internazionale per le posizioni più avanzate e la necessità di avviare anche nel nostro Paese un processo di professionalizzazione, entro cui collocare un coerente codice deontologico del docente. Avviare questo processo identitario, si diceva, è compito principale dello Stato. L'obiettivo è quello di pervenire alla definizione legislativa di uno stato giuridico che tenga conto delle esigenze professionalizzanti del sistema autonomo d'istruzione, basato sulla docenza come funzione complessa e dirimente. All'ambito legislativo s'interconnettono quello professionale propriamente detto, autogestito e

quello contrattuale/negoziale di pertinenza esclusiva sindacale. Nel primo ambito rientrano la funzione docente e la libertà d'insegnamento; i diritti e i doveri dei docenti in quanto professionisti; la formazione iniziale e continua; le modalità di reclutamento; la creazione di nuove figure professionali della docenza; il riconoscimento di elevati livelli di competenza; il rapporto (oggi più di ieri obbligato) con l'autonomia universitaria. Nel secondo ambito rientrano gli organi di autogoverno della professione docente, regolamentati per legge. Nel "Documento" si fanno alcune ipotesi concrete. Si arriva a dire che la docenza, assimilata al rango costituzionale dell'autonomia (per gli estensori non una banalità stilistica, come qualcuno aveva sospettato) è tutelata al massimo livello come la Magistratura (e, si potrebbe aggiungere, come l'Università) cui potrebbe ispirarsi. Per il terzo ambito, quello contrattuale, riserva sindacale, è d'obbligo, come avviene per la dirigenza scolastica, riservare alla docenza un'area specifica di negoziazione. Il "Documento" termina con alcune raccomandazioni al Ministro, tuttora valide: una chiara distinzione tra parte legificata e parte contrattualizzata delle norme e disposizioni sulla professione docente (alla seconda dovrebbero far capo solo gli aspetti relativi alla retribuzione, alla mobilità, all'orario di lavoro ecc.); il varo di un Consiglio autonomo della docenza di tipo elettivo. Tra le raccomandazioni c'era anche quella di far circolare tra gli interessati non solo la sintesi finale, ma anche la documentazione relativa all'intero confronto interno alla Commissione.

Tra il *Plaidoyer* di Cassese e il *Documento* trascorsero più di dieci anni, a cavallo tra XX e XXI secolo, ma essi sono legati da una *ratio* comune, centrata sull'autenticità e la coerenza di un'autonomia di vera svolta, tra continuità e discontinuità di organizzazione e di profili professionali. Da parte mia, ho sempre creduto che "autonomia&empowerment", calati nell'istruzione, si richiamassero reciprocamente e su questo binomio educativo inscindibile, insieme con Raniero Regni, dissi la mia in funzione della dirigenza scolastica (1999), ma nell'ottica di una simultanea, idonea valorizzazione del ruolo docente. Il binomio non fu rispettato e il parallelismo funzionale dirigenza/docenza fu ignorato. Il risultato è stato e continua ad essere l'eclissi della *cultura dell'autonomia*, o, se volete, il suo mancato decollo, la sua banalizzazione o, ancora, il suo fraudolento surrogato. L'autonomia si è rivelata, col tempo, un'impostura, latente fin dall'inizio. Ha illuso e deluso, non tanto perché, alla fine, è stato il classico topolino partorito dalla montagna, quanto perché l'autonomia è stata di fatto stravolta, falsata nella sua essenza, impedendole di camminare, come idea-forza, sulle gambe dei suoi professionisti. Finzione si è aggiunta a finzione: gli entusiasmi di facciata, l'unanimità retorica nei suoi confronti (anche nel mondo della scuola) ha coperto molti sabotatori (personalmente, ricordo il giudizio negativo di un alto dirigente ministeriale, che ufficialmente ne scriveva bene). Dopo averla sostanzialmente subita, il sindacato dell'ammortizzatore sociale chiamato "comparto scuola" (non dei suoi potenziali professionisti) ha sottovalutato colpevolmente le opportunità offerte da una autentica autonomia, compromettendo la reputazione professionale di chi avrebbe dovuto incarnarla. Apparire e non essere è come filare e non tessere. Un silenzio assordante ha fatto seguito a un depistante diluvio di parole e lo *status quo* della docenza non è cambiato, anzi è stato avvolto da una improvvida camicia di Nesso, né liberante, né emancipante, di fatto deprofessionalizzante. Ricordo che la categoria, oggi, è ultracinquantenne e copre come tale il 59% degli occupati, sopraffatta da logiche burocratiche. Al contempo, fra cinque anni avremo 200 mila docenti in pensione, al ritmo medio di 40 mila all'anno. Viene in mente ancora oggi, vigente una finta

autonomia, il libro della seconda metà dell'800 dedicato da Bersezio al "Signor Travet", tanto diligente quanto irrilevante nella *routine* d'apparato di cui faceva parte, malpagato e sfruttato dal sistema di appartenenza, prodigo, però, di inconcludenti elogi verbosi. Qualcuno dovrà rendersi conto che siamo di fronte ad un paradosso perverso che grida vendetta. L'autonomia sarebbe dovuta essere, come abbiamo visto, il trampolino di lancio, l'occasione storica per una rivisitazione, nel segno dell'autorevolezza strategica, della figura docente. Invece si è ridotta a dare spazio (limitato) alla figura del dirigente scolastico, concepito peraltro non come *leader* educativo, ma come terminale, anch'esso, di logiche burocratiche a garanzia delle quali viene occhiutamente cooptato. La stessa *Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia* (ex INDIRE) sopravvive a se stessa, forse perché non sa bene qual è la direzione di senso dello sviluppo cui è preposta (ma non sono le istituzioni scolastiche autonome a doversi occupare, sulla carta, di *ricerca, sperimentazione e sviluppo?*).

I docenti migliori sembrano rassegnati. Il processo d'inibizione sembra dilagare nella categoria, quasi fosse introiettato. Professionalmente parlando, è molto simile ad un processo di delegittimazione di lunga durata. Sul piano sociale, dico delle relazioni significative, è in atto una sorta di rovinoso appannamento/oscuramento del ruolo cognitivo del docente, ridotto a poco più di una variante dell'animatore socio-culturale. Indolenza, inebetimento collettivo? Indolore autorelegazione ad una condizione servente, attenuata solo dalla irripetibile e gratificante relazione educativa interpersonale di chi "sa di non sapere" e unisce al suo credo pedagogico l'amore personale per la conoscenza? Questo il dramma della *questione docente*, oggi, sottratta al propellente dell'autonomia come riscatto integrale e integrato di un'intera categoria storicamente bistrattata, benché meritevole di grande riconoscenza e attenzione, non certo del cosiddetto *burnout*. Forse, anche per gli insegnanti è arrivato il momento di scoprire l'*importanza di chiamarsi Ernesto*, ovvero di fare sul serio, di prendersi sul serio per recuperare una cifra identitaria, da *io-narrante*, una dimensione strategica coerente con un'autentica autonomia delle istituzioni scolastiche. Un'autonomia, ripeto, insieme poliarchica (territoriale) e sistemica (nazionale). Per questo, per riprendere un paio di concetti conclusivi di E., occorre non separare, ma coniugare insieme, alla voce *autonomia professionale del docente*, "liberazione" ed "emancipazione". Liberazione da una condizione disdicevole e controproducente; emancipazione della sua collocazione di ruolo, sociale e culturale. Solo così sarà possibile, intanto, uscire "a riveder le stelle", per poi mietere come si sarà seminato. La provocazione della scomparsa della "predella" nell'aula scolastica come segnale, secondo E., di un vuoto, è destinata a rimanere tale, perché ben altre sono, oggi, le "predelle", immateriali e materiali, su cui incardinare la visibilità e il riconoscimento della funzione docente, il suo riscatto etico-sociale, relazionale e culturale. Verrà naturale, spontaneo stare in piedi o alzarsi all'ingresso in aula del docente da parte degli studenti, cosa che oggi, se va bene, è solo esigita dai docenti più consapevoli. Provocazione per provocazione, mi piacerebbe che il reclutamento (dirigenza scolastica e docenza) avvenisse, anche sperimentalmente, distribuito al 50% fra maschi e femmine (o venissero adottate misure di contenimento dell'eccesso di femminilizzazione), non solo per assicurare pari opportunità, ma per rispettare/incentivare dispari necessità e impari possibilità anche nella scuola, senza appiattirla, tacitamente e irrevocabilmente, su di un genere. Sarebbe un modo per coinvolgere l'intera società civile sulla questione nazionale dell'istruzione come educazione, dove le responsabilità non sono

esclusive o appannaggio di un genere rispetto ad un altro. Oggi, più di ieri, occorre osare per investire nelle risorse umane, ripartendo, per la scuola, dalla *ruminatio* già avviata. L'Europa, in tempi prolungati di pandemia, sta facendo la sua parte (prestiti agevolati e sovvenzioni mirate): è un'occasione per recuperare il tempo perduto anche sull'istruzione, che resta un settore nevralgico se valorizza e rilancia in chiave professionale i suoi addetti principali. Lo scriveva già l'UNESCO nel lontano 1966, ribadendolo a più riprese, fino a inaugurare la Giornata Mondiale degli Insegnanti il 5 ottobre 1994. Le "Raccomandazioni" unescane sono state riprese e aggiornate nel 1997, ma sono rimaste sulla carta, mentre la "Giornata" è passata spesso sotto silenzio e, comunque, confinata agli aspetti declamatori, almeno da noi. Cosa che stride, se si pensa all'*Agenda 2030 per l'Educazione Globale* e ai relativi obiettivi ([www.unesco.org](http://www.unesco.org)), con una politica nazionale dell'Istruzione pochissimo attenta al nodo professionale della questione docente.

*Sesta conclusione provvisoria: la questione docente, intesa come decisiva ascesa professionale, non è una quisquilia, ma neppure una terra di nessuno, priva di riferimenti già esplorati. Richiede solo una sollecita iniziativa politica tipo question time o corsia parlamentare preferenziale.*

### **Conclusione finale**

Storicamente, la scuola, osservata speciale o meno, è passata da luogo di apprendimento privato-sociale, gestito da meritorie *élites* culturali, da potenti mecenati, studiosi e precettori spesso di estrazione religiosa, a servizio pubblico statale o paritario con finalità di promozione, equità e controllo sociali. Oggi, in Italia, lo schema è questo: la scuola è la risultante di uno schieramento dovizioso di "carri", predisposti a livello centrale, su cui caricare una libreria mercanzia culturale (i curricoli esplicitamente precostituiti), che occorre dislocare, col contributo parzialmente correttivo dell'autonomia scolastica, ridotta a variabile del decentramento, sui territori, sul "mercato" locale dell'offerta degli indirizzi formativi. Qui, annualmente, informatori, imbonitori e sensali *sui generis* si prodigano nella speranza di piazzare la nobile mercanzia loro affidata, curricoli *più* progetti vari, incontrando o stimolando la domanda sociale d'istruzione. Si cerca di abbellire il carro (allocato presso la scuola di appartenenza) e di rendere appetibile ciò che viene messo a disposizione dell'utenza da solerti mallevadori del pertinente servizio scolastico, in bonaria competizione fra loro. La presunta qualità/utilità della mercanzia curricolare, paracurricolare ed extracurricolare dovrebbe essere garantita dalla forma con cui essa si estrinseca e attrae l'attenzione di utenti/clienti, insomma di fruitori, diretti e indiretti (studenti e famiglie), che hanno sempre diritti e ragioni da accampare per arricchire, sperabilmente, il complesso dell'offerta formativa e i suoi crediti. Chi amministra i "carri" sul piano curricolare si occupa anche, meticolosamente, della loro strutturazione/manutenzione e, finanziariamente, anche del loro carico aggiuntivo. Forgia i modelli, l'assetto, la complessità, pilota fattualmente la direzione di senso, cioè la consistenza, la natura e gli scopi dei colli disciplinari (a cui i libri di testo pedissequamente si rifanno). Ne consegue che il bagaglio culturale con cui l'istruzione viene somministrata comporta l'utilizzo di docili addetti all'insegnamento, formalmente preparati a livello universitario, a cui si concede una quota percentuale massima di flessibilità (aggiustamento compatibile) nello scarico burocratico dei colli ed una richiesta minima di adesione (istruzione sostenibile) alla consegna programmatica. Il

tutto senza possibilità di ulteriori contropartite miglioriste di sistema, legate a profili differenziati e sinergici della docenza, purtroppo ancora inesistenti. Tra questi due poli gestionali, ma poco funzionali in termini di autonomia professionale, può oscillare la (sperabile) dedizione al compito formativo di coloro che vi sono contrattualmente preposti. Ciò avviene con una varietà di comportamenti la cui vidimazione è scontata, secondo la formula, deresponsabilizzante e disincentivante, del *todos caballeros*, applicata al cosiddetto (indistinguibile, amorfo) corpo docente, un corpo senz'anima (a meno che uno gliela dia per conto proprio, per amore di sé). Di questo corpaccione multiforme gli addetti fanno massicciamente parte, incapaci però di brandire professionalmente l'autonomia, burocraticamente blandita. Come nella società di massa esiste (anonimo) l'uomo massa, così nella scuola di massa esiste (anonimo) il docente di massa. Solo che, nel primo caso, tutto si fa (o si dice di fare) per scongiurare conseguenze spersonalizzanti diffuse, nel secondo caso niente si fa (o si dice di fare) per scongiurare il rischio di esigenze/aspettative professionalizzanti diffuse. Riformare, tentare la trasformazione *in itinere* della scuola, privilegiare la sua centralizzazione culturale o privilegiare la sua presenza reticolare variabile; definire *a priori* il tasso di coinvolgimento dell'utenza, ritenendolo un valore imprescindibile di metodo, o promuoverlo *a posteriori* sulla base di priorità di merito che attengono ai contenuti, oppure giocare sulla contaminazione delle due prospettive? Più vera autonomia, oppure meno autonomia comunque? Tutto ciò dipende dalla moda culturale del momento e dalla contingenza politica. L'una e l'altra destinate a lasciare, per i docenti, le cose come stanno: ossia, in breve, segnate dalla pervasività dei congegni burocratici. La discontinuità, che oggi dovrebbe assicurare una *governance* diversa *delle istituzioni scolastiche*, realmente autonome, è un cambio di prospettiva: esso prevede che i "carri", una volta debitamente forniti del necessario, antiretorico ed essenziale, carico cultural/disciplinare a impronta *glocale*, sobriamente nazionale e identitaria, si trasformino in moderni mezzi/ambiti di crescente transizione educativa, dedicati, occupati da dialoganti gruppi interattivi, guidati da *coach* consapevoli del mandato ricevuto, non da soggetti anonimi, depauperati di una legittima progressione performante e prestazionale. Penso, in conclusione, sempre a docenti al centro di una rivoluzione copernicana, che ne rivaluti il ruolo, dotati di affidabilità e credibilità umana e cultural/professionale. Penso a loro, come alla figura formativa del *magister*, dello sperimentatore, del ricercatore, in grado di rappresentare e incarnare, *erga omnes*, il concetto di *istruzione*, afferente non tanto ad un quadrante univoco di appartenenza corporativa, quanto ad un gratificante e qualitativo, plurale e fondamentale sistema/servizio, di tipo pubblico/paritario, dell'offerta formativa.

Mi auguro che i docenti delle nostre istituzioni scolastiche, assurte, per ora, a flebile, velato e ininfluenza rango costituzionale, possano scoprire quanto prima *l'importanza di chiamarsi Ernesto*, ovvero *l'earnestness*: quella probità rinforzata, di rango professionale, che permetta loro di gettare alle ortiche la maschera dell'ipocrisia loro affibbiata e di dare, oltre che senso, attaccamento e orgoglio identitari, per dir così, al loro lavoro intellettuale, non solo dentro l'aula, ma anche *fuori* dall'aula. Perché è qui, fuori i muri dell'aula, che è partito, soprattutto, lo scempio della loro potenziale immagine professionale, il suo disfacimento e il suo svuotamento. A dispetto dei vari Carlo Mazzone o Ambrogio Iacono, per citare solo due docenti esemplari, assurti all'onore della cronaca di questo primo, ancora pandemico, 2021, proprio a partire da aule vuote, causa Covid 19 e sue varianti.

**P.S.** Si è formato da poco il Governo Draghi, definito di unità nazionale. Tra le priorità, dicono i giornali (oltre alla sconfitta della pandemia, tramite vaccino di massa), ci dovrà essere la “Scuola e il suo capitale umano”. Una scuola che aspetta anch’essa di essere *vaccinata*, come scuola di massa, contro il declino del suo ceto intellettuale. L’occasione offerta dai consistenti finanziamenti europei potrebbe essere un’opportunità, non solo per i docenti, ma soprattutto per loro, una volta tanto. Leggo di un gruppo consistente di accademici che invoca, in un decalogo, riforme urgenti per l’Università, come una “reale, responsabile e proficua autonomia”, rispetto “alle conformità procedurali”. Leggo, altresì, che come Ministro per l’Istruzione si è insediato un “tecnico”, il prof. Patrizio Bianchi. Potranno dire i docenti, parafrasando San Paolo (Lettera ai Romani, 8,31): *Si Patricius pro nobis, quis contra nos?* Avrà voce in capitolo il Sistema poliarchico delle Istituzioni scolastiche autonome? Si riprenderà il discorso interrotto (accantonato?) sulla rivalutazione professionale dei docenti, esigendo investimenti adeguati per l’intera categoria, un “capitale umano” bisognoso, finalmente, di *un’investitura rinnovata e differenziata*, non solo per ordini e gradi d’istruzione, ma per *status* e competenze? Ci sarà la svolta identitaria e motivazionale? Verso la fine del 2020, quindi in periodo pandemico, Patrizio Bianchi (che detiene anche la cattedra UNESCO *Educazione, crescita, uguaglianza*) ha scritto un libro dal titolo *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l’Italia* (il Mulino). La domanda cruciale è: *quanto si riconoscono i docenti in questo specchio e cosa fare perché vi si possano riconoscere come classe dirigente? Ovvero, come spina dorsale performante di un pubblico servizio?* Chiudo questo contributo segnalando l’uscita di un altro libro, che, a prima vista, non c’entra niente col tema che ho affrontato: s’intitola *Ribellarsi*, scritto da Giulio Dellavite. Sottotitolo *La sfida di un’ecologia umana*. Non si tratta di un invito esplicito alla ribellione contro o verso qualcuno o chissà cosa, ma di una esortazione a ri-voltarsi, “a tornare al bello”, a recuperare il buono e il bello “egologico”, ma non autoreferenziale, un’esortazione tra saggio e racconto. La protagonista è una importante signora, fascinosa e distinta, potrebbe anche essere una maestra, un’insegnante resiliente di oggi, alla ricerca di sé e del tempo perduto, animata dal fuoco della cura, non solo di sé. Raccomando il libro ai docenti *tutti* e mi domando se la questione docente *non sia diventata*, insieme, una (palese, ma sottaciuta) questione femminile e una (nascente, ma occultata) questione maschile. Una questione, insomma, di cultura umanitaria, tra ecologia ed egologia, tra relazione ed autorealizzazione. Ma anche una questione di giustizia e di economia reale, di “uguaglianza delle possibilità”, come scrive Carlo Cottarelli in tempo di pandemia (*All’inferno e ritorno. Per la nostra rinascita sociale ed economica*, Feltrinelli): “quante menti preziose vengono sprecate per il fatto di essere cresciute in un ambiente che non dava loro le possibilità?”

*Gianfranco Cesarini*

