

Dello Stato (e) dell'arte di educare

On education: between policies and the art of educating

Pietro Lucisano

Ordinario di Pedagogia Sperimentale / La Sapienza Università di Roma

abstract

This paper tries to examine some of the contradictions that the current system of school governance, which remains very centralistic, places the educational work in universities and even in schools. In particular it challenges the government system based on the continuous production of guide lines and controls procedures addresses and on the assumption of goals without any attention to the conditions in which they must be attained and to the means to reach them. This government strategy is managed through a top-down control that contrasts with the idea of autonomy and is limited to judging output without any input rating.

Keywords: *autonomy, evaluation, context*

In questo lavoro si cerca di esaminare alcune delle contraddizioni che l'attuale sistema di governo del sistema scolastico, che rimane molto centralistico, pone al lavoro educativo nelle università e anche nelle scuole. In particolare si mette in discussione il sistema di governo basato sulla continua produzione di indirizzi astratti e procedure di controllo e sulla assunzione di fini senza alcuna attenzione alle condizioni in cui devono essere raggiunti ed ai mezzi necessari per raggiungerli. Questa strategia di governo è poi gestita attraverso un controllo dall'alto degli esiti che contrasta con l'idea di autonomia e che si limita a giudicare gli output senza alcuna valutazione degli input.

Parole chiave: autonomia, valutazione, contesto

Dello Stato (e) dell'arte di educare

1. Educazione e fiducia

Viviamo un momento storico di grande confusione. La confusione riguarda in particolare l'assenza di strategie per affrontare una situazione economica nella quale l'accumulazione di risorse non dà luogo ad un benessere diffuso, ma ad una concentrazione di esse nelle mani di pochi e ad uno stato di povertà e precarietà per la maggioranza ed in particolare per i giovani. L'assenza di prospettive genera una situazione di forte anomia che si manifesta come rottura del patto di fiducia tra i cittadini, in particolare le giovani generazioni, e le Istituzioni. Questo contesto rende il lavoro educativo e il compito di istruire assai più complesso di quanto non fosse in passato.

Dalla nostra indagine sui valori dei giovani questo problema della fiducia emerge con particolare chiarezza (Lucisano, Du Merac, 2015, 2016). Il campione di ragazzi intervistato, costituito da giovani in uscita dalla scuola secondaria superiore, dichiara di fidarsi del governo solo per il 4,1%, di un partito politico solo per il 6,9%, della televisione solo per il 14,1%, della Chiesa solo al 22,9%. Per contro, la fiducia sembra risiedere soprattutto nelle famiglie ed i genitori diventano il principale modello di riferimento dei ragazzi. Il problema educativo è far sì che i giovani tornino a riporre fiducia nelle istituzioni, fiducia senza la quale gli interventi di educazione e di formazione risultano delegittimati in partenza. In particolare risulta molto bassa la fiducia nella possibilità di trovare lavoro che presenta una media di 2,25 su una scala a cinque, con un significativo calo del valore nelle città tra 50.000 e 100.000 abitanti dove si attesta su una media 2,00.

La fiducia appare al primo punto tra le emergenze educative che la SIRD ha indicato nel suo *Manifesto per la ricerca educativa e l'innovazione didattica*¹.

1 La prima emergenza educativa è relativa al fatto che l'educazione richiede fiducia: fiducia

È ovviamente limitativo immaginare che possa esistere una soluzione “interna” alle Istituzioni educative. La precarietà del quadro politico complessivo rende infatti estremamente difficile ragionare in termini strategici. Ciò che viene messo in questione è infatti il senso e il ruolo delle stesse istituzioni educative esposte a una costante delegittimazione da parte delle autorità e dei mass media e ad un continuo di stimoli, spesso contraddittori, in cui a dichiarazioni di principio e a richieste di impegno seguono con regolarità tagli di risorse e assenza di ascolto e di dialogo.

Poiché la possibilità di motivare i giovani risiede principalmente nella possibilità di presentare loro prospettive credibili di una vita felice, un aspetto determinante riguarda le tematiche della transizione al lavoro. L'indagine che abbiamo realizzato monitorando i contratti di lavoro subordinato e parasubordinato dei laureati della Sapienza offre un panorama decisamente desolante della domanda di lavoro rivolta ai laureati, caratterizzata da bassi livelli qualitativi, da una sconcertante precarietà, da poca o nulla valorizzazione di quanto maturato durante i percorsi di studio universitari. Di questa condizione i giovani sono consapevoli e questa consapevolezza è presente, sia pure in forme diverse, negli stessi docenti che dunque hanno difficoltà nel proporre in modo credibile percorsi di impegno (Lucisano et al., 2016, 2017).

La percezione che l'unica reale preoccupazione delle istituzioni sia quella di trovare il modo di ridurre i costi del nostro sistema formativo è molto forte. Risuona nei dibattiti sulla riduzione della durata della scuola secondaria superiore, nei ragionamenti sul finanziamento delle università e della scuola. A questa situazione di difficoltà i decisori rispondono intensificando gli strumenti di controllo, moltiplicando gli obiettivi e gli adempimenti senza tuttavia provvedere a dotare le istituzioni formative dei mezzi necessari per realizzare quanto richiesto, escludendo ogni valutazione delle politiche formative dei governi. Così la condizione di chi lavora in questo settore è

nei bambini e nei giovani, fiducia negli operatori e negli insegnanti, fiducia nella ricerca e ancora fiducia nelle istituzioni che governano e nel funzionamento corretto del sistema sociale e economico del paese. Questa fiducia oggi appare incrinata, e il danno che questa situazione costituisce condiziona negativamente ogni azione educativa. Il tentativo di sostituire a un patto di fiducia meccanismi di controllo, premi e punizioni, è sempre risultato inefficace. Il danno di un modello economico e sociale incapace di dare speranza e prospettive lede la motivazione. Una comunità educativa può crescere solo con una forte motivazione capace di integrare, aiutare, costruire una rete e valorizzare ciascuno secondo le sue capacità, sia esso bambino, giovane, insegnante o ricercatore. Fiducia vuol dire ascolto, non c'è formazione e ricerca educativa senza un attento ascolto degli insegnanti e degli allievi, delle famiglie e delle comunità sociali. Manifesto SIRD (2014).

costantemente segnata da un senso di difficoltà e di inadeguatezza. Si ha la sensazione di essere di fronte ad un compito per il quale il solo aumento dell'impegno individuale è destinato al fallimento. Del resto tutti gli impegni assunti anche in sede europea rispetto all'incremento di risorse, alla riduzione della dispersione, alla preparazione dei docenti non sono stati rispettati. Così il controllo avviene nella forma di verifica e giudizio sull'operato delle istituzioni e dei singoli docenti, controllo e giudizio che spesso vengono espressi in termini di misurazione dei prodotti senza alcuna considerazione sugli elementi di contesto che ne determinano la realizzazione (Zanazzi, 2014). Ad esempio si valuta la produzione scientifica di un ricercatore senza tenere conto delle risorse che ha avuto per fare ricerca o l'efficacia di una scuola senza tenere conto del turn over degli insegnanti, che ovviamente non è nelle disponibilità della scuola e del suo dirigente. Queste procedure poi finiscono per avvalersi soprattutto di strumenti di misura quantitativi poco validi e poco affidabili. La mancanza di riflessione e di ricerca pedagogica segna poi in modo marcato questa stagione politica al pari della mancanza di dialogo con le forze sociali.

I decisori ministeriali appaiono rinchiusi in una sorta di Olimpo pedagogico, così distante dal mondo reale da rendere possibile qualsiasi intervento celeste, del quale stupirsi poi della scarsa efficacia, eventualmente attribuendone la responsabilità ai mortali che non ne hanno colto per intero la portata innovativa².

Un esempio evidente è la decisione di attribuire una quota del fondo di funzionamento ordinario alle università sulla base del computo degli studenti in regola senza tenere conto delle mutate condizioni di contesto sociale. Ad esempio non tenendo conto del rilievo che sta assumendo nella situazione attuale la figura dello studente lavoratore. Il monitoraggio dei laureati Sapienza tra il 2008 e il 2016 ha messo in luce come il fenomeno degli studenti che attivano contratti di lavoro subordinato o parasubordinato durante il percorso di studi è di consistenza notevole si tratta di

2 Trovo di grande efficacia l'espressione di Makarenko di Olimpo pedagogico riferita ai funzionari ministeriali, impigriti dall'attività amministrativa e privi di un rapporto reale con la realtà dei problemi educativi. "Invece nelle regioni celesti e nelle loro immediate vicinanze, sulle cime dell'«Olimpo» pedagogico, qualsiasi tecnica pedagogica nel campo dell'educazione sociale veniva considerata un'eresia; e, nel campo dell'educazione, lì si divertivano e giocavano come dei, cioè senza sorveglianza, senza responsabilità e senza ragioni pratiche, giocavano nel complesso" (http://www.archiviodifamiglia-sapienza.beniculturali.it/Public/FILE_CONTENT/Makarenko_POEMA_PEDAGOGICO_17012013162721.pdf, p. 485). Di questa citazione vorrei sottolineare il fatto che gli Olimpici sono privi di responsabilità e valutazione.

37.967 sui 175.988 laureati, pari al 22% del totale³. Trattandosi dei soli laureati con contratto di lavoro subordinato o parasubordinato il dato riportato sottostima il fenomeno che comprende anche il lavoro autonomo e il lavoro nero. Questi laureati impiegano in media un anno in più per raggiungere la laurea e probabilmente richiedono alle università un impegno assai più rilevante. Non a caso è intervenuta la Corte costituzionale (Corte cost. 104/2017) per chiarire che “nelle determinazioni relative ai costi standard, i profili squisitamente tecnici – indubbiamente consistenti, delicati e mutevoli – sono frammisti ad altri, di natura politica: esulano dall’ambito meramente tecnico, ad esempio, le decisioni in merito al ritmo della transizione dal criterio della spesa storica a quello dei costi standard; o quelle relative all’identificazione e al peso delle differenze tra i «contesti economici, territoriali e infrastrutturali» in cui operano le varie università”. Ovviamente le università per combattere il fenomeno dei ritardi hanno in larga maggioranza deliberato aumenti di tasse per gli studenti in ritardo. Il meccanismo studiato per calcolare la regolarità dei percorsi di studio poi non tiene conto del part time, in realtà introdotto poco e male e quindi anche poco utilizzato dagli studenti, che invece poteva essere una risposta seria al fenomeno emergente di molti studenti che lavorano per aiutare la famiglia e/o pagarsi gli studi.

2. Le dimensioni dell’assenza della prospettiva pedagogica

In questo panorama pesa in modo rilevante l’assenza della prospettiva pedagogica. Per prospettiva pedagogica qui intendo due diverse dimensioni: la prima di tipo generale e politico, relativa ad una chiarezza sulla funzione formativa e sociale dei processi di insegnamento⁴, la seconda relativa ad una riflessione sulla efficacia dei percorsi formativi in termini di acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti o come va di moda dire di competenze. Negli ultimi anni quello che era stato in qualche modo un rapporto organico tra il MIUR ed i pedagogisti è andato via via attenuandosi, sia per il ruolo sempre minore degli organi consultivi, sia per l’intervento sempre maggiore di esperti provenienti da altre discipline, fisici, bancari, economisti, statistici che ovviamente hanno privilegiato una at-

3 Si tratta di dati ancora non pubblicati relativi al monitoraggio dei laureati Sapienza 2008-2016.

4 Per un approfondimento di questa dimensione si vedano le riflessioni di Baldacci, Brocca, Frabboni e Salatin sulla buona scuola (2016).

tenzione manageriale e tecnologica confondendo la gestione di una istituzione con la direzione di una azienda. Forse ancora per una diminuita capacità da parte nostra di intervenire in modo deciso su tematiche di grande rilievo sulle quali disponiamo di evidenze scientifiche.

L'assenza di un dialogo sul merito dei problemi ha visto inoltre in questi anni crescere le richieste di impegno nei settori pedagogici. All'area pedagogica sono stati attribuiti compiti aggiuntivi per la formazione dei docenti, sia pure nelle forme spot che sono state improvvisate dopo la chiusura delle SSIS, ed ora con l'attuazione dei decreti delegati ulteriori impegni sia per i crediti da maturare durante il percorso delle lauree magistrali sia durante l'anno di tirocinio successivo all'entrata in servizio. Tutto questo senza alcun intervento rilevabile per un adeguamento degli organici. Forse questa difficoltà ad esprimere con chiarezza i nostri punti di vista è determinata anche dalla sordità e dall'assenza di un interlocutore politico. Nella fase di discussione dei decreti delegati per la legge sulla buona scuola avevamo in sede di commissione espresso con chiarezza il parere favorevole all'ipotesi, peraltro annunciata dal governo, di non mantenere i voti nella scuola primaria nella forma attuale, così come avevamo indicato come poco sensata la pretesa che si acceda all'esame di stato con la sufficienza in tutte le discipline. Avevamo espresso con minore chiarezza i dubbi, in assenza di una strategia complessiva, sui crediti per l'insegnamento da sostenere nel corso delle lauree magistrali. Le scelte sono state diverse. L'esito di anni di queste delusioni ha portato i pedagogisti a ritirarsi dal contribuire al quadro complessivo nazionale e ad occuparsi prevalentemente di problemi di gestione delle proprie attività didattiche e di ricerca. Anche se è sempre più evidente che queste non possono essere ben condotte in assenza di un quadro normativo e di una assegnazione di strumenti adeguata.

3. Dipartimenti e difficoltà di gestione della didattica

Le difficoltà di costruire nelle università una reale attenzione pedagogica non sono nuove in un Paese che rimane intriso della peggiore interpretazione del modello gentiliano in cui la centralità del processo educativo era nella trasmissione di contenuti disciplinari e la sola competenza richiesta al docente era la competenza relativa al suo settore di studio. Ne è testimonianza evidente il fatto che l'ANVUR abbia fino ad ora sostanzialmente trascurato la valutazione della didattica che nella sostanza è scomparsa anche dai procedimenti concorsuali.

Gli stessi modelli organizzativi che sono andati via via delineandosi hanno poi accentuato le problematiche accennate.

È difficile tracciare un quadro di una situazione in costante evoluzione e che si è andata sviluppando in modi diversi nel territorio, a seguito di una ondata irrefrenabile di interventi da parte del MIUR che hanno riorganizzato la didattica e la gestione delle università sulla base di un modello centralistico che, in modo antipedagogico, ha concepito l'autonomia come la facoltà di aderire a norme cogenti. Norme rese a volte ancora più cogenti da un modello applicativo piegato alle esigenze dei sistemi informativi.

Con la Legge Gelmini, i Dipartimenti sono stati sottoposti, e ancora oggi sono sottoposti, a processi continui di accorpamento e, con la soppressione delle Facoltà, ai Dipartimenti è stata assegnata la responsabilità della didattica. L'accorpamento dei Dipartimenti è stato realizzato in modo diverso nelle grandi università e nelle realtà di dimensioni minori. Alla Sapienza il criterio di accorpamento è stato quello di realizzare monoculture disciplinari, criterio che ha una sua ragione per quanto attiene la ricerca e che è assai meno funzionale alle esigenze didattiche. Se si tiene inoltre conto che i criteri di valutazione dei Dipartimenti e dei singoli ricercatori e docenti è quasi interamente basato sulla ricerca e che tra i Dipartimenti si è andata sviluppando una concorrenza accentuata dalla esiguità delle risorse disponibili, ci si rende facilmente conto dell'impatto di queste scelte organizzative sulla didattica e, in particolare, sulla didattica di quei corsi che per natura richiedono un impianto multidisciplinare e uno stile di lavoro interdisciplinare.

Il corso di laurea in Scienze della formazione primaria rientra in questa fattispecie. Si tratta di un corso, infatti, che richiede competenze didattiche estremamente diversificate che vanno attinte in diversi dipartimenti. In Sapienza, dove comunque sono state mantenute le Facoltà, il Corso di laurea di Scienze della formazione primaria, che è al suo primo anno di vita, fa riferimento a tre grandi Facoltà: Medicina e Psicologia, Lettere e Filosofia e Scienze Matematiche, fisiche e naturali e ad almeno 10 diversi Dipartimenti. Il reperimento dei docenti è estremamente impegnativo poiché, tranne le eccezioni meritevoli che hanno il ruolo di segnalare la regola, ciascun Dipartimento ritiene prioritari i suoi corsi di laurea in genere strettamente disciplinari e rende disponibili di volta in volta i docenti residui. Nei Corsi di laurea di Scienze dell'educazione e della formazione abbiamo in questo un'esperienza pluriennale. Se un Dipartimento giuridico o economico pensa che sia più utile recuperare un docente assegnato ad un Corso di laurea esterno, procede provocando un turn over di docenti che nulla ha da invidiare a quanto avviene nella scuola secondaria. Il turn over dei docenti non consente a volte neanche di rendersi conto dei necessari adattamenti. Il fenomeno è ovviamente particolarmente dannoso

dal punto di vista didattico poiché l'insegnamento nei corsi finalizzati all'educazione e alla didattica non può essere la riproduzione dei corsi svolti in ambiti strettamente disciplinari e richiede dunque ai docenti una fase di ambientamento di preparazione specifica, di lavoro aggiuntivo. Insegnare fisica ai maestri o agli educatori non è la stessa cosa di tenere il corso di fisica a fisica.

Il Corso di laurea, che dovrebbe essere la struttura di gestione della didattica, non ha un ruolo specifico nei Dipartimenti, né la tematica della didattica ha assunto in questi anni un ruolo rilevante nella loro se non per la assegnazione dei carichi didattici e la verifica delle pratiche valutative che, tuttavia, per ora hanno avuto solo un ruolo di adempimenti burocratici.

Negli accorpamenti dei Dipartimenti il numero irrisorio dei docenti di area pedagogica ha fatto sì che in Italia ad oggi siano attivi due soli Dipartimenti a prevalenza pedagogica e che nella maggior parte dei Dipartimenti italiani la pedagogia sia prevalentemente minoritaria con una conseguente mortificazione nella assegnazione delle risorse di personale e delle risorse per la ricerca attribuite in modo scientifico a colpi di maggioranza.

L'area pedagogica è dunque particolarmente esposta ad un deterioramento dovuto a condizioni che non favoriscono la ricerca e che penalizzano la didattica (carichi didattici eccessivi, mancanza di risorse umane, scarsi finanziamenti). Queste condizioni sono poi condivise dai colleghi che potrebbero impegnarsi nella ricerca di didattica disciplinare che è poco proficua per la carriera, basata su valutazioni di altro tipo e per nulla o quasi finanziata dagli Atenei e dal MIUR. Il MIUR inoltre ha ormai deciso di affidare la ricerca sulla scuola, non agli Atenei ma a questa o quella Fondazione, forse perché si tratta di ricerche i cui risultati debbono coincidere con le visioni dei decisori e in questo le ondatazioni appaiono assai più flessibili.

Poiché stiamo riflettendo su disposizioni organizzative piovute dall'alto e alle quali siamo costantemente tenuti ad adeguarci, nonostante mutino con cadenza annuale, è difficile formulare giudizi compiuti. Per una valutazione adeguata sarebbe necessario comprendere appieno le ragioni e gli obiettivi dei cambiamenti, stimare le risorse assegnate per raggiungere gli obiettivi e valutare gli obiettivi raggiunti tenendo in debita considerazione il fatto che i cambiamenti, per essere efficaci, richiedono un tempo di apprendimento. Possiamo dunque solo esprimere alcune perplessità sul ruolo dei Dipartimenti nel governo della didattica. Certamente nella maggior parte dei casi i Dipartimenti non avevano personale preparato ad affrontare le tematiche relative alla didattica e il personale delle Facoltà che aveva esperienza non è stato sufficiente a trasferire queste competenze ai colleghi. Sarebbe stata necessaria una più accurata preparazione del passaggio. Le competenze necessarie per seguire i Corsi di laurea sono com-

plesse e, almeno nella mia esperienza, i Corsi di laurea rimangono sostanzialmente orfani di assistenza amministrativa mentre crescono gli adempimenti richiesti. Ridurre la dispersione, gestire le piattaforme web, curare gli orari, seguire i tirocini, occuparsi del placement sono tutte attività che richiedono personale qualificato e che non possono certamente gravare solo sui docenti.

Meriterebbe inoltre riflettere sul fatto che la mutazione strutturale del sistema universitario avvenuta negli ultimi anni nel nostro Paese per il combinato disposto dell'incremento della popolazione studentesca, del decremento della docenza e dell'irrigidimento dei percorsi formativi non ha visto adeguate soluzioni amministrativo gestionali. Probabilmente perché i decisori vivono, come diceva Makaremko, nell'Olimpo pedagogico e, dunque, non si rendono conto dei problemi reali che si incontrano quando, nonostante tutto, si cerca di realizzare una attività didattica di qualità. Nell'università che ho frequentato la docenza era prevalentemente assegnata ai professori ordinari, i quali disponevano di uno stuolo di giovani e meno giovani assistenti che li supportavano con attività seminariali e di laboratorio. Normalmente questi assistenti seguivano le lezioni del docente e dunque affrontavano in questo modo una sorta di tirocinio preliminare allo svolgimento dell'attività didattica. Allo stesso modo imparavano ad esaminare facendo appunto gli assistenti agli esami. Dunque non c'era bisogno di preparare i giovani alla didattica: la preparazione faceva parte del loro cursus universitario.

Se, ad esempio, un docente si assentava c'era uno stuolo di potenziali sostituti, non c'era dunque bisogno di prevedere procedure per le supplenze come invece era uso nelle scuole secondarie. Ora anche il più giovane ricercatore ha notevoli carichi didattici e li riceve dal momento in cui supera il concorso o spesso da prima, e si ritrova a fare esami più o meno da solo. Se un docente si ammala non c'è possibilità di sostituirlo se non con una procedura concorsuale che quando le cose vanno bene richiede almeno 30 giorni. Ed è evidente che all'università non si tratta solo di guardare che i ragazzi non si facciano male. Un docente di psichiatria del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione ebbe un infarto a metà del corso semestrale di un esame del terzo anno indispensabile per laurearsi. Quando telefonai al Dipartimento di psichiatria per chiedere un sostituto, mi risposero che avevo bisogno di uno psichiatra. Ovviamente c'erano problemi di risorse per il bando di un posto a contratto e comunque è trascorso un tempo notevole prima di trovare una soluzione. Una volta inseriti i dati dell'offerta formativa nel sistema informatico non è possibile fare cambiamenti, né del resto avrebbe senso trasferire gli studenti di Scienze dell'educazione in un corso di psichiatria per neu-

ropsichiatri. Molti studenti hanno perso una sessione di laurea. Questo è solo un esempio di problemi organizzativi che un processo di riforma che vuole essere efficace dovrebbe prevedere per tempo anche consentendo (fiducia) all'intelligenza umana di correggere gli algoritmi. L'irrigidimento dei percorsi ovviamente aggrava queste difficoltà poiché, a differenza di quando studiavo io, quando era facile cambiare il piano di studi e sostituire un esame, ora modificare il percorso programmato è sostanzialmente impossibile.

A valle di queste suggestioni qualche linea di lavoro.

È necessario che gli interventi sul sistema formativo abbiano un respiro politico educativo tale da mettere al centro lo sviluppo della persona umana e prevedano una attenzione educativa sia nella definizione degli obiettivi sia nella costruzione dei percorsi necessari per realizzarli.

4. Necessità di un Istituto nazionale per la ricerca educativa

A questo proposito va ribadita la necessità, che ormai da circa quarant'anni i pedagogisti vanno sottolineando, di un Istituto nazionale per la ricerca educativa che consenta di sviluppare la ricerca pedagogica e la ricerca di didattica disciplinare. Nella relazione conclusiva della Commissione nazionale su Formazione e ricerca nell'area della pedagogia e delle scienze dell'educazione promossa dal ministro Ruberti si concludeva: "È indispensabile che il Paese disponga di almeno un Istituto di ricerca pedagogica a carattere nazionale e di natura pubblica"⁵. Questo Istituto dovrebbe

- 5 All'inizio degli anni Novanta, il Ministro Ruberti incaricò una commissione di oltre 40 esperti presieduta dal prof. Visalberghi di esaminare i punti di forza e di debolezza del sistema della ricerca educativa nel nostro Paese. Dal lavoro della Commissione emersero elementi di criticità e proposte. Le decisioni assunte, se si eccettua l'attivazione del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, sono andate spesso in senso opposto a quanto auspicato: si è assistito ad una riduzione degli spazi e delle risorse destinate all'istruzione scolastica e universitaria e alla ricerca educativa. Così i problemi evidenziati in quella sede sono rimasti non affrontati per quasi 40 anni. La richiesta principale era di adeguare le dimensioni della comunità scientifica a quella degli altri Paesi europei e di dotarla degli strumenti necessari per poter operare in raccordo con le realtà educative del Paese. Dalla Commissione Ruberti emergeva con chiarezza il problema di una comunità scientifica attiva, ma numericamente ridotta nel confronto con gli altri paesi europei. In questi ultimi anni i numeri, dopo un decennio di crescita, sono andati progressivamente diminuendo fino alla possibilità di crisi di dimensioni tali da ridurre la ricerca educativa a un ruolo assolutamente marginale.

coordinare e sostenere la ricerca educativa, supportare i dottorati di ricerca, favorire una reale cultura della ricerca educativa e della valutazione. Un Istituto autonomo, governato da ricercatori e da forze sociali, perché sembra che siamo un Paese in cui della bontà del vino sembra rispondere solo l'oste. Un istituto con un budget specifico per la ricerca. La spesa in ricerca educativa del resto confrontata con le spese per la formazione e l'educazione dà la misura della reale importanza attribuita a queste tematiche nel nostro Paese e spiega perché le decisioni in merito ai problemi formativi siano troppo spesso risultato di confronti da salotto.

Se i Dipartimenti devono occuparsi di didattica dovranno disporre di personale amministrativo in numero sufficiente e con preparazione adeguata ad affrontare gli adempimenti richiesti. Questo non si realizza a costo zero.

I presidenti dei Corsi di laurea hanno troppe responsabilità e nessun potere, questo contrasta con i principi basici del management. I Corsi di laurea dovrebbero avere un loro budget chiaro e disponibile e personale di supporto.

Le assegnazioni dei docenti ai Corsi di laurea dovrebbero avere stabilità e non mutare secondo le esigenze dei Dipartimenti.

Insegnare in un Corso di laurea interdisciplinare non dovrebbe risultare penalizzante per la carriera di chi lo fa.

Se i Corsi di laurea hanno carichi didattici elevati in risposta ad una domanda che peraltro come avviene nel caso dei corsi pedagogici ha anche una risposta occupazionale dovrebbero essere ragionevolmente dotati delle risorse necessarie.

A compiti aggiuntivi debbono corrispondere mezzi adeguati a svolgerli sia in termini di disposizioni normative sia in termini di risorse economiche.

Credo sia necessario che, a fronte delle molte richieste di impegno da parte del MIUR ai docenti dei settori pedagogici, vengano attuate politiche adeguate a consentirci di svolgere questi compiti in modo almeno decoroso. Sarebbe più opportuno altrimenti non accettare carichi ulteriori che porterebbero inesorabilmente al crollo della qualità del nostro lavoro. Impegni e non promesse, interventi strutturali e non mance. Di mance ne abbiamo avute, spesso a spese dei nostri allievi come è avvenuto nel caso del TFA (Lucisano, 2016), ma le mance corrompono. Comunque vadano le cose di fronte ai nostri studenti e all'opinione pubblica, i responsabili finiremo per essere solo noi. Rileggere il discorso di Étienne de La Boétie sulla servitù volontaria e impegnarci come singoli e come associazioni a trarne le necessarie conseguenze ed affrontare il confronto con il MIUR con la schiena dritta.

Bibliografia

- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A. (2016). *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: Franco Angeli.
- de La Boétie E. (1576/2014). *Discorso sulla servitù volontaria*. Milano: Feltrinelli.
- Izzo U. (2017). *Incostituizionale il costo standard: si torna alla politica del finanziamento universitario?* ROARS, 12 maggio.
- Lucisano P., Magni C., De Luca A. M., Renda E., Zanazzi S. (2017). Percorsi di inserimento dei laureati nel mercato del lavoro attraverso l'uso delle "Comunicazioni obbligatorie" (CO) del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali. In L. Giovannini, I. Loiodice, P. Lucisano, A. Portera (a cura di), *Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 7-75). Roma: Armando.
- Lucisano P., Magni C., De Luca A. M., Renda E., Zanazzi S. (2016). *Sapienza e lavoro. La domanda di lavoro e l'esperienza dei laureati*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano P., Rubat du Merac E. (2015). *Teen's voice. Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano P., Rubat du Merac E. (2016). *Teen's voice 2 Valori e miti dei giovani 2015-2016*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano P. (2016). La meglio gioventù. In P. Lucisano (a cura di). *I bisogni formativi dei futuri insegnanti* (pp. 13-26). Roma: Aracne.
- SIRD (2013). Editoriale Manifesto per la ricerca educativa e l'innovazione didattica. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10.
- MIUR. (1992). *Formazione e ricerca nell'area della pedagogia e delle scienze dell'educazione*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Zanazzi S. (2014). *Evaluating and financing University research*. Roma: Nuova Cultura.