

INVESTIRE IN ISTRUZIONE, SPENDERE PER LA SCUOLA.

Le sollecitazioni ad occuparsi del problema delle risorse destinata al sistema nazionale di istruzione e formazione sono numerose, di diverso segno e provenienza.

Dalle esortazioni generali che sottolineano la necessità e la produttività dell'investimento in "capitale umano" (che pessimo e ambiguo termine), alle lamentazioni sulla esiguità e sull'impoverimento delle risorse disponibili alle scuole autonome, alle analisi determinate sullo stato e sulle dinamiche dei costi e delle spese del sistema scolastico.

Se si vogliono superare gli opposti approcci delle esortazioni e delle lamentazioni, sarebbe necessario concordare, almeno preliminarmente, su comuni elementi di analisi.

Ne propongo alcuni attraverso le proposizioni seguenti, ciascuna delle quali potrebbe essere fondata su "dati di fatto" quantificabili (economici e non) e che qui non riporto per brevità.

Da esse trova anche spiegazione il titolo del contributo che potrebbe apparire altrimenti provocatorio.

1. La spesa pubblica per i sistemi scolastici è da tempo caratterizzata, in tutti i Paesi avanzati (diverso il caso di quelli in via di sviluppo) da un trend di contenimento progressivo.

Si tratta di un processo di "lunga durata" che rappresenta, sotto il profilo della spesa, un processo storico di transizione che investe l'assetto e il significato sociale dei sistemi scolastici.

Nulla rappresenta più efficacemente il significato del costituirsi dei sistemi nazionali di istruzione quanto le parole di un vecchio e glorioso Ministro dell'Istruzione francese: "...l'aristocrazia ha costruito i castelli, la borghesia ha costruito le fabbriche, il popolo costruisce le scuole...".

Condensa, in un approccio "progressista" una intera fase storica nella quale l'affermarsi dei sistemi di istruzione pubblica ha accompagnato il consolidarsi degli Stati nazionali, dei diritti e della democrazia politica, del progressivo affermarsi dei diritti sociali, almeno entro lo storico involucro dello "Stato sociale".

Per tale lunga fase storica la spesa pubblica per l'istruzione, veicolata attraverso i sistemi nazionali di istruzione pubblica, è stata crescente.

Il trend rovesciato, almeno nelle realtà di sviluppo consolidato, segna, come si è detto, un passaggio di fase.

Esattamente come l'involucro degli Stati nazionali appanna la sua funzione in questa fase storica, così la funzione dei sistemi di istruzione pubblica – come si sono strutturati nel processo storico ricordato – vedono appannarsi la loro funzione culturale, emancipatoria, fin anche economica (la promozione di professionalità e competenze utili allo sviluppo economico).

La consapevolezza della funzione della formazione, accentuata nella fase di ristrutturazione economica planetaria, si "separa" dalla forma storica che ha assunto nella fase precedente (lo sviluppo dei sistemi nazionali di istruzione).

La stessa lettura dei protocolli europei di Lisbona da conforto a tale assunto: l'impegno allo sviluppo della formazione, della ricerca, dell'innovazione, non è "automaticamente" rappresentato negli obiettivi assegnati ai sistemi "scolastici".

L'esame economico comprova: la spesa in formazione (comprensiva di quella scolastica) è in generale in aumento. La spesa strettamente scolastica ha il trend di contenimento citato.

Nel confronto politico culturale del nostro paese continuiamo invece spesso a identificare i due impegni (il che non è di per sé un male) senza la consapevolezza che tale identificazione non è "automatica" ma potrebbe corrispondere ad una scelta esplicita, che ha però anche altre alternative.

Per esempio dare ai sistemi nazionali di istruzione compiti limitati all'essenziale, mentre lo sviluppo di competenze e di formazione superiore si organizza altrimenti.

Non è azzardato affermare che in questi anni, chiunque governi o si opponga, la questione qui descritta non abbia trovato interpretazioni e cultura politica adeguata a scelte coerenti. Da qui necessariamente anche il "senso comune" non ha trovato possibilità di sviluppare consapevolezza adeguate. *Continuiamo tutti a pensare che spendere per la scuola e investire in formazione siano sinonimi.*

2. Un corollario della transizione che ho cercato di descrivere nel punto precedente è quello che investe direttamente lo “stato sociale” e le configurazioni tradizionali di esso.

Nella tradizione keynesiana, cui siamo tutti tributari, si elabora una concezione ed una pratica dei “diritti sociali di cittadinanza” come di un processo di “integrazione” operato sostanzialmente attraverso lo strumento della spesa pubblica.

La spesa pubblica (e non il “prodotto” reale di essa) finisce per essere un “indicatore” dei diritti sociali.

Tanto che le stesse preoccupazioni di contenimento della spesa per le ragioni legate alla struttura e composizione del Bilancio Pubblico, sono vissute immediatamente come potenziale *vulnus* ai diritti di cittadinanza.

L’effetto di tale modo di intendere (che ha senso in una fase storica di processi consolidati di affermazione dello Stato Sociale, ma scopre i suoi limiti in questa fase di transizione storica) ha in sé una contraddizione fondamentale: quando il finanziamento della spesa pubblica incide, per via fiscale, oltre un certo limite sui redditi individuali, sono le stesse concezioni di cittadinanza ad essere in pericolo.

Diventa cioè “più conveniente” l’individualismo o il “privatismo” del soddisfacimento dei bisogni e dei diritti esigibili.

Ciò vale per tutti i paesi avanzati.

Si pensi che in pena stagione *thatcheriana*, proprio da quel paese una nuova scuola di pensiero come il New Public Management fu elaborata all’insegna della preoccupazione di salvare il “principi” della cittadinanza sociale, provvedendo a dare nuova economicità alla gestione dei sistemi pubblici per scongiurare la deriva individualista e privatista.

Nel nostro Paese la questione ha un risvolto particolare: tra la spesa pubblica utilizzata come operatore di integrazione di cittadinanza, e il suo “prodotto” che rappresenterebbe in realtà il vero indicatore di cittadinanza, sta la mediazione dei grandi apparati amministrativi e gestionali pubblici (dalla Sanità alla Scuola) ed il loro concreto funzionamento.

Servizi sociali come la scuola, assimilati alla Amministrazione Pubblica, ne scontano tutte le caratteristiche di improduttività ed inefficienza, assoluta e relativa, dovute a “*sprechi di 1° tipo*” (quelli legati alla normativa del diritto amministrativo, in origine fondati sulla esigenza di fare del principio di legittimità l’operatore essenziale della Pubblica Amministrazione)

Ma anche a “*sprechi di 2° tipo*”, cioè quelli legati al modo concreto di organizzare i processi produttivi, secondo criteri economici di efficienza e produttività estranei per tradizione della Pubblica Amministrazione (anche se vengono ripetuti nelle giaculatorie esortative di ogni Ministro).

Dunque nel nostro paese è ancora meno vero che altrove, il sinonimo spesa pubblica-diritto di cittadinanza, laddove prevalgono spesso, nella composizione della spesa le esigenze di autoriproduzione degli apparati amministrativi entro i quali essa filtra e viene impegnata nel “prodotto sociale”.

3. Collegare spesa pubblica a “prodotto pubblico” rappresenta perciò una sfida specifica per il nostro Paese, sul piano culturale, politico e tecnico.

Contribuire, anche nella scuola a dare indicazioni relative a tale sfida significa anche contribuire a superare l’antinomia costituita nel titolo di questo contributo: fare in modo cioè che la spesa per la scuola corrisponda effettivamente ad un investimento.

Non esito ad affermare che, sotto tale profilo, chi governa oggi e si è opposto ieri, e chi si oppone oggi ed ha governato ieri, siano entrambi portatori di una cultura del finanziamento al sistema di istruzione assolutamente simile, nella sua rudimentalità e inadeguatezza.

Il tratto comune è rappresentato dal fatto che il finanziamento al sistema avviene sostanzialmente “a piè di lista”.

Utilizza indicatori e parametri assolutamente estranei ad ogni valutazione di prodotto, per esempio quelli oggetto (non a caso) della polemica politica rispetto ai “tagli” previsti nella manovra finanziaria.

Rapporto insegnanti/alunni, alunni/classi, iscritti per unità scolastica, e così via, sono solo parametri

e indicatori “esterni” al prodotto. Ma collegare la spesa al prodotto è il criterio fondamentale per dare alla spesa il significato di investimento.

Naturalmente parametri esterni, di carattere puramente statistico hanno senso quando siano applicati ad un sistema in equilibrio, per il quale si possa affermare cioè la condizione di “parità di altri fattori”.

Per esempio ad un sistema che funzioni sui programmi ed obiettivi prefissati dal centro, su “prestazioni” univocamente determinate e quantificate, su una “catena di comando” centralizzata... Allora, *ceteris paribus*, anche gli indicatori esterni hanno senso.

Ma, e qui viene un punto essenziale, è davvero descrivibile in tale modo, specie dopo l'autonomia scolastica, il sistema di istruzione?

E se anche fosse in tale modo, sarebbe la sua organizzazione adeguata alle sfide della transizione sopra riassunte?

La comune e insufficiente cultura politica e tecnica del finanziamento pubblico tra chi governa e chi si oppone, è testimoniata dal fatto che finanziando con quegli indicatori, si procede al taglio della spesa utilizzando i medesimi, in piena indifferenza del “prodotto” sia in un caso che nell'altro.

Tale comune assunto rende del tutto equivalenti, sotto il profilo della dialettica politica entrambe le posizioni: chi motiva la fondatezza dei tagli e chi se ne lamenta.

Rimangono parimenti senza significato di “discriminazione” delle politiche scolastiche, le applicazioni alla realtà concreta di parametri di investimento così rudimentali e avulsi dalla misura del “prodotto”.

Applicare il parametro europeo alunni/insegnanti alle diverse realtà concrete può soddisfare esigenze “macro” (e non lo fa: la varianza locale degli stessi parametri rende insignificante il loro valore medio), ma si rivela illusorio rispetto al servizio concretamente erogato, alla sua efficacia, alla possibilità di modificarne le condizioni di erogazione e migliorarne la produttività, ecc...

Insomma tutte le misure che darebbero senso ad una “economia dell'istruzione” e che trasformerebbero una spesa in un effettivo investimento.

Quando, in un mio contributo precedente, affermavo “nulla di più pratico che una buona teoria”, a parte la citazione rubata ad un maestro della Ricerca Sociale, intendevo anche affermare tutto ciò: quale “cultura” (teoria e pratica) dell'investimento e del finanziamento, può essere adeguata ad un sistema caratterizzato dalla Autonomia delle istituzioni scolastiche?

Rispondere semplicemente che ci vorrebbero più risorse e lamentarsi della loro scarsità non è una risposta, né teorica, né pratica.

E non si tratta almeno in prima analisi, di opzioni politiche.

4. Sotto il profilo della spesa delle risorse pubbliche chi opera in un settore pubblico come la scuola deve e dovrà sempre più spesso rispondere delle modalità concrete del loro impiego e dei risultati.

I motivi di tale richiesta possono essere nobili e meno nobili, proposti con misura o solo come “fumo negli occhi” (si pensi alla polemica sui fannulloni o alla “versione punitiva” delle problematiche della valutazione, fatta apposta per allontanarne la realizzazione).

Ma al fondo vi è una esigenza di cittadinanza e di democrazia. (Il cuore “storico” della democrazia del Bilancio fondata dalla Magna Charta).

Per fare solo un esempio.

- Dalle analisi “ufficiali” della Corte dei Conti, risulta che l'efficienza media dei trasferimenti dei finanziamenti del sistema scuola (la filiera che va dal Ministero, agli Uffici Scolastici Regionali, alle scuole autonome) nel corso dell'anno finanziario di riferimento non supera mai lo zoccolo “duro” del 75% della previsione. Il resto “residua”.

Se guardiamo ai Bilanci delle scuole, nel corso dell'anno di esercizio finanziario l'efficienza di spesa rispetto alla previsione si attesta, mediamente, a meno del 70%. Il resto è avanzo di amministrazione.

- Se si sommano gli effetti risulta, al cittadino interessato, che le risorse spese effettivamente da ogni scuola nel corso dell'esercizio corrispondono in sostanza mediamente alla metà di quelle stanziare nel Bilancio dello Stato.

Tale effetto rende quasi completamente privo di senso l'impegno politico, la polemica, lo scontro che si realizzano su questi temi attorno alla approvazione della Legge Finanziaria. Analogamente risultano del tutto prive di legittimazione apparente le richieste di incrementare i finanziamenti.

A parte ogni altra considerazione ciò non rappresenta certo un buon esempio di esercizio della democrazia, né per chi taglia, né per chi si oppone ai tagli.

5. Tutto ciò è effetto di diverse cause, in parte già richiamate in precedenza.

Per esempio è effetto delle regole contabili e finanziarie usate per gestire la spesa pubblica.

Si è spesso proclamato di legislatura in legislatura che fosse necessario accorciare la filiera dei finanziamenti, *bypassando* le strutture amministrative periferiche e accorpendo le voci di finanziamento.

Ma si vada a controllare chi, in modo implicito ed esplicito si opponeva ad una più drastica misura che realizzasse, per altro, quanto previsto nel Regolamento dell'Autonomia quasi venti anni fa (lo stile budgetario del finanziamento).

Si troveranno insieme congiunti parte della burocrazia ministeriale (di qualunque colore: l'accorciamento della filiera di finanziamento corrisponde ad una caduta di comando delle Direzioni Generali) e alcuni interessi sindacali (ci fu chi si lamentò di un "carico di lavoro" delle segreterie delle scuole).

Per quanto attiene alle cause "micro", appare indubitabile che gli avanzi di amministrazione delle scuole siano motivati, oltre che da scarsa efficienza, anche dalle regole contabili e finanziarie che presiedono alla spesa, dallo scarto tra "annualità operativa" (l'anno scolastico) e l'annualità finanziaria (ma gli avanzi di amministrazione si riproducono ciclicamente). Ma allora perché non porre prioritariamente la questione di "cambiare le regole"? (L'anno solare non è un "assoluto". Fu introdotto nella contabilità dello Stato negli anni '60...)

Come si vede impostare diversamente la cultura e la tecnica del finanziamento pubblico, consente di individuare terreni di confronto, di battaglia culturale e politica, di proposizione di soluzioni alternative di grande rilievo.

Per ciascuna di esse, insieme a questioni tecniche ve ne sono (come in ogni fase di ristrutturazione e riconversione) altre che investono gli elementi di competenze professionali, di immaginari professionali, di identificazione di interessi stratificati... Dai Dirigenti Scolastici e le loro responsabilità, ai docenti, al personale amministrativo, alle strutture portanti della >Pubblica Amministrazione.

Una dimensione che può far venire il male di testa; ma, come dico sempre, la decapitazione non è una cura per la cefalea.

Né è buona cura politica la frustrazione che può derivare dal cortocircuitare tali problemi su una generica richiesta di aumentare i fondi per vederseli costantemente diminuire da un anno all'altro.

6. Ricollegare finanziamento pubblico a "prodotto pubblico", o almeno tentare di farlo, significa proporsi, anche nella scuola, la realizzazione di un modello di finanziamento che, almeno in parte sia fondato su parametri di prestazione.

E' questo il primo fondamento della questione dei Livelli Essenziali di Prestazione.

Definirli per ciascuna articolazione formativa è una impresa culturale, scientifica, tecnica, di prima grandezza, non dissimile da quella quotidianamente affrontata per la Sanità.

In secondo luogo i LEP danno fondamento "di prodotto" ai diritti di cittadinanza. Le prestazioni ne sono il riferimento, non il generico diritto ad avere un certo numero di insegnanti o di alunni per classe.

Solo a partire da tale definizione il "diritto all'istruzione" diviene "diritto esigibile", con riflessi sia giuridici che economici.

Quel lavoro di ricerca sul campo, di impegno sia a livello sistemico che di singole scuole per contribuire a tale definizione, non è ulteriormente rinviabile.

Ed è un impegno eminentemente “pubblico” a partire dalle strutture dello Stato (La definizione dei LEP è competenza statale come da Costituzione).

Ma, in terzo luogo, la questione LEP è attualizzata con forte accelerazione dalle prospettive del cosiddetto “federalismo fiscale”, o di “regionalizzazione differenziata”

Se si vuole impedire che tale suggestione sia declinata in termini di differenziazione dei diritti “eguali” di cittadinanza, se si vuole impedire che la versione “federalista” sia semplicemente la codificazione delle differenze territoriali e degli egoismi locali; se si vuole radicare il federalismo fiscale in una concezione e pratica del federalismo sussidiario e solidaristico, occorre assumere come riferimento essenziale delle politiche pubbliche il repertorio delle Prestazioni Essenziali che appartiene allo Stato.

7. Occorre infine tenere conto che la stessa semantica di “Livelli Essenziali di Prestazione” si riferisce ad una base comune ed eguale di fruizione garantita. Ma, sulla garanzia di tale base, si legittima la eventuale diversificazione dei servizi offerti.

Dunque i LEP non si identificano *tout court* con l’offerta concreta: ne costituiscono solamente il versante necessario, legittimo, esigibile da chiunque, legato al diritto di cittadinanza.

Altre componenti dell’offerta eventualmente sviluppate appartengono alla dimensione economica non necessariamente finanziata dalle risorse pubbliche e statali.

Se si tratta di risorse pubbliche locali ciò mette capo alle problematiche di fiscalità locale, sulle quali dovranno misurarsi le classi dirigenti locali: una operazione di “pulizia democratica” del consenso della quale si ha gran bisogno.

Se si tratta di risorse dei cittadini si apre una interessantissima questione che ha anch’essa rilievo democratico. Quali contributi diretti dei cittadini ad un servizio pubblico? Con quali forme di erogazione? Quali forme di controllo sociale dell’uso di tali risorse?

Il tentativo di esperire i possibili rapporti tra configurazione delle Scuole autonome come “impresa sociale” ed il terzo settore del *non profit* va in tale direzione.

Il suo corollario è la rendicontazione sociale come forma estesa di rendicontazione che comprende sia le grandezze economiche, di qualunque provenienza, sia il “capitale sociale” erogato e distribuito in termini di servizi culturali, formativi ecc..

Voglio solo ricordare, concludendo, su questo aspetto, che anche la comune accezione di “diritto all’istruzione” va tenuta sotto il controllo di una buona “soglia critica”. Un compito eminentemente di “pedagogia politica”.

Nel dettato Costituzionale tale diritto è articolato: la fascia dell’obbligo scolastico è diritto/dovere/spesa pubblica necessaria. In tanto è obbligo e diritto di tutti in quanto è fruizione gratuita, e viceversa.

L’istruzione superiore è “diritto di accesso” generalizzato e facilitato, “per i capaci e meritevoli” (dice la Costituzione) da provvidenze pubbliche in termini di borse di studio, interventi economici finalizzati ecc.

Dunque la rilevanza della fruizione dell’istruzione superiore (così nella scuola come nell’Università) è “facilitata e promossa” ma non si prospetta, nella Costituzione, come “diritto” esigibile gratuitamente.

Naturalmente la politica scolastica gradua tali facilitazioni in termini di “promozione” dell’uguaglianza degli accessi, di incentivazione degli indirizzi, e di “investimenti finalizzati” nello sviluppo della formazione.

Altrettanto naturalmente come portato della crescita economica delle famiglie, dell’affermazione di un canale di avanzamento sociale, della valorizzazione sociale ed economica dell’istruzione, l’accesso all’istruzione superiore si è affermato nel tempo come “costume sociale” diffuso, testimoniato dai tassi di passaggio dai livelli dell’obbligo alla secondaria superiore, anche se non dai tassi di riuscita; dalla crescita delle iscrizioni universitarie, se non dal numero di laureati (siamo sempre sotto gli obiettivi di Lisbona).

Ma ciò non può far dimenticare che, stante le definizioni costituzionali dei diritti di cittadinanza, l'istruzione superiore necessita del contributo finalizzato dei cittadini che vi accedono.

Per anni tale contributo si è espresso in termini assai lontani dai costi effettivi del sistema di istruzione superiore a carico della collettività intera, con il risultato paradossale di determinare contributi alla spesa sociale a *gradiente inverso* rispetto alla distribuzione effettiva del reddito. L'università, ma non solo, è un esempio eclatante di ciò: una utenza socialmente privilegiata ha usufruito di una agevolazione, dal lato dei costi, che ha trasferito risorse pubbliche gravando sui contributi di chi all'università non aveva accesso.

E lo abbiamo chiamato "diritto allo studio".

E' un aspetto specifico, per l'istruzione, di una contraddizione fondamentale delle forme storiche di Stato Sociale: l'universalismo programmatico dei "diritti sociali" cresciuti nell'ambito della filosofia del *welfare* va in collisione con il permanere (oggi con l'aggravarsi) delle stratificazioni nella distribuzione del reddito.

Non c'è contributo migliore all'affermazione delle tensioni e tentazioni "privatiste" di quello di continuare a far funzionare l'operatore pubblico in un contesto di "irresponsabilità sociale" della distribuzione dei suoi costi. Si incentiva in tal modo quello che si chiama "azzardo morale" o l'effetto del "terzo pagatore" (lo scaricamento su "altri", dei costi delle proprie inefficienze). Ma si incentiva anche una "distorsione" nel modello dei consumi pubblici, sganciando i costi di essi dal contributo differenziato, secondo i redditi, dei loro percettori.

Il paradosso è spesso quello di disegnare una situazione sociale "povera" nell'essenziale, e "ricca" nel superfluo.

Come considerare altrimenti, per esempio, le polemiche sul costo dei libri scolastici e la disponibilità contemporanea degli ultimi modelli di cellulari nelle mani degli studenti, anche della scuola elementare?

Certo, un modello "pane e scuola" è improponibile in un paese sviluppato.

Forse neppure nei paesi del vecchio "socialismo reale" era possibile, né alcuno vorrebbe adottare quei modelli.

Ma allora diventa essenziale che la cittadinanza sia invocata e associata alla responsabilità dal lato dei costi, e non solo dal lato dei bisogni e dei consumi, da soddisfare come diritti.

Occorre tenere conto di tutto ciò, quando si affronti il problema del finanziamento alla scuola, e della composizione delle risorse che ad essa giungono, in una stagione di risorse pubbliche declinanti.

Immaginare la scuola autonoma come "impresa sociale" significa dunque sollecitare anche economicamente, l'autonomia della società civile, accanto agli impegni dello Stato.

Il riferimento al terzo settore, al "mercato sociale" è una tra le ipotesi per disegnare le condizioni per le quali, garantendone la dimensione pubblica, le attività di formazione possano accedere a forme controllate di partecipazione economica dei cittadini stessi.

Se una scuola autonoma, o meglio una rete di scuole si configurasse come ONLUS per l'erogazione di una offerta di formazione che va oltre i Livelli Essenziali di Prestazione (questi sì sono diritti esigibili) ed usufruisse per esempio di una quota dei versamenti fiscali dei cittadini che lo vogliono, saremmo di fronte ad un caso di privatizzazione di ciò che è pubblico o a un caso di "pubblicizzazione" di un interesse del singolo?

8. Tutto ciò (la politica dei finanziamenti pubblici, la scuola autonoma come "impresa sociale", la responsabilizzazione sociale verso il "prodotto", la rendicontazione sociale) ha senso se rappresenta altrettante tessere di un mosaico che, ricomponendosi rappresenta lo sviluppo delle "padronanza" delle condizioni operative da parte della scuola stessa; un tappa cioè di avanzamento dell'Autonomia scolastica.

La padronanza dei fattori di esercizio dell'autonomia.

Dei tre fattori, risorse economiche, lavoro e sviluppo organizzativo, con le attuali esperienze di autonomia solo il terzo è stato parziale esercizio di padronanza (nel linguaggio scolastico si parla di autonomia organizzativa e didattica...).

I primi due fattori – risorse finanziarie e lavoro – sono ancora saldamente eterodeterminati e dunque subiscono inevitabilmente gli effetti delle politiche pubbliche di spesa.

Delle problematiche di finanziamento si è detto nei punti precedenti.

Ma su questa linea non si può tacere delle politiche del personale.

Dare regole diverse al rapporto tra scuola autonoma e mercato del lavoro è altrettanto essenziale (e inquietante, mali di capo compresi) che riflettere sulle politiche di finanziamento

mercato del lavoro esterno (reclutamento e scelta del personale) e mercato del lavoro interno (ruoli, mansioni, compiti, carriere, mobilità).

Tutto ciò è oggi oggetto di un apparato di garanzie che riposa sull'incastellatura formale della classificazione e della gestione del lavoro pubblico: le classi di concorso, gli organici eterodeterminati, le procedure formali di reclutamento, i ruoli predefiniti a prescindere dal lavoro concreto svolto.

La domanda cruciale è se sia possibile mantenere il quadro delle garanzie dei diritti del lavoro, e contemporaneamente modificare in modo coerente ai principi dell'autonomia (la padronanza dei "fattori" produttivi) l'assetto formale delle garanzie.

Se non si è disposti ad entrare nel merito del quanto e del come modificare tale quadro si lascia operare indisturbato chi opta per una semplificazione drastica del problema in direzione di una semplice "privatizzazione" (i Dirigenti che si scelgono i docenti, le scuole che assumono direttamente e così via semplificando...).

A me pare che la questione sia più che matura, sia perché matura nella pratica effettiva della scuola, sia per un appuntamento essenziale che è "dietro l'angolo" ed è rappresentato dalle scadenze previste nel Masterplan della Conferenza Unificata che prevede il passaggio della gestione del personale alle Regioni entro il 2009.

Va da sé: il passaggio ad un sistema di finanziamento a prestazione (o almeno in parte a prestazione) rispetto alla tradizione del finanziamento a piè di lista su parametri statistici, con i corollari collegati sui quali si è detto nei punti precedenti, può risultare "virtuoso" ad una fondamentale condizione.

Che sia abbinato e collegato ad un sistema di valutazione che esplori con coerenza l'intera matrice della valutazione: delle prestazioni, delle organizzazioni, del personale, dei risultati.

Altrimenti meglio lasciar fare al "superiore Ministero" sperando che migliorino le "sue" prestazioni. Ma, coerentemente, lasciar cadere il sogno "dell'isola che non c'è"