

## A PROPOSITO DI RICERCA EDUCATIVA: DATI, LETTURE E “BERSAGLI”.

### *Precisazioni*

Qualche precisazione di premessa, per intendersi. Sono *semantica personale*, naturalmente Anche se semplificate al massimo e dunque necessariamente *tranchant*.

*La Ricerca Educativa e la Ricerca Pedagogica sono cose diverse*. Sia per oggetti di ricerca e di osservazione, sia ovviamente e di conseguenza per metodologie.

La prima (la Ricerca Educativa) è Ricerca “*sul*” Sistema educativo/Sistema di istruzione.

La seconda (la Ricerca pedagogica) ha per oggetto *la relazione educativa* in dimensione “*micro*”.

Ovviamente i margini di confine tra i due campi hanno ampi bordi di sovrapposizione. (Basti pensare al fatto che nei sistemi di istruzione di massa, la “*relazione educativa*” deve essere gestita in riferimento a “*strutture organizzative e amministrative*” consolidate e riprodotte. Esempio ovvio “*la classe*” che è in sé un parametro amministrativo. E *dunque la dimensione pedagogica della relazione educativa è resa quanto mai difficile e costretta in artefatti amministrativi*. Eppure, quanto mai necessaria)

Ma le *metodologie specifiche* sono diverse.

La ricerca pedagogica può esercitare, pur nella sua dimensione “*interpersonale*” anche criteri propri della ricerca scientifica.

Basti l’esempio dei “*laboratori*” di Piaget, ma anche delle sperimentazioni con i propri alunni di tanti “*maestri*” pedagoghi. Cioè: *formulare ipotesi, sperimentare e verificare*.

La Ricerca Educativa appartiene invece alla Ricerca Sociale e dunque ne sconta i caratteri e i limiti. Ne segnalo solo alcuni.

*Prima di tutto* deve tenere conto del *rapporto interattivo tra osservato ed osservatore* (e sotto tale profilo condivide una condizione con la ricerca pedagogica) ma deve tenere conto che l’osservato è un “*sistema complesso*” e popolato da *masse di “interlocutori osservati”*.

*In secondo luogo*, ed anche per la medesima ragione, non è utilizzabile il *paradigma della “variabile indipendente”*.

Si fa ricerca su un sistema complesso e la *selezione delle variabili da poter considerare “ininfluenti”* si può naturalmente sempre esercitare, ma rappresenta un limite permanente alla pertinenza della ricerca stessa. Dunque, reclama una attenzione critica ulteriore.

Una avvertenza che deve /dovrebbe accompagnare sempre la ricerca stessa e l’analisi dei suoi esiti/risultati.

*In terzo luogo*, poiché si tratta di sistemi complessi, e nel caso dell’istruzione, di un sistema che risponde a *diritti delle persone*, e popolato da persone che ne fruiscono, vi è un limite drastico nell’uso del “*paradigma controfattuale*”, sia *per ragioni etiche che per ragioni scientifiche*.

Intendo dire che, se sono convinto che un certo provvedimento, un certo fattore, una applicazione determinino un miglioramento del servizio offerto ai cittadini, per provarne l’efficacia non posso (*non potrei*) definire due campioni e somministrare il meglio ad uno, lasciandone privo l’altro, per poi confrontare i risultati e comprovare le mie ipotesi.

Eticamente più che contestabile: anche se, come sappiamo, a volte è stato fatto (per esempio storicamente con l’introduzione del digitale... ma con la premessa che tale misura si sarebbe estesa a livello di sistema, Vedi l’esperienza storica di [cl@ssi2.0](mailto:cl@ssi2.0).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Il monitoraggio delle esperienze del progetto [cl@ssi2.0](mailto:cl@ssi2.0) e il confronto tra i risultati fu condotto con finanziamento finalizzato e partecipazione di fondazioni. Ne ho personalmente realizzato una parte, che potete trovare sul mio sito personale e che mi pare rielabori contenuti poi sviluppati più ampiamente e da diversi interlocutori. Qui <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/il-monitoraggio-qualiquantitativo-del-progetto-clssi-2-0/>  
Da sottolineare che, al contrario, il progetto **scuola 4.0** finanziato da PNRR prevede oggi uno sviluppo generalizzato del digitale coinvolgendo tutte le scuole.

È come se, (per usare esempi trancianti) ipotizzassi che il vincolo di velocità automobilistica limiti gli incidenti e la mortalità, e lo imponessi ad una autostrada, mentre lascio libera velocità in un'altra, per poi "provare" l'ipotesi numerando/confrontando i morti per infortunio.

*Nei sistemi di servizi pubblici alla cittadinanza il paradigma controfattuale non è accettabile. I ricercatori sociali devono farne un tratto di "etica professionale", e i decisori politici rinunciare all'uso di tale strumento per convalidare le proprie conflittuali ipotesi di "bene comune".*

*Una ulteriore avvertenza che assume valore fondativo, nel caso della Ricerca Educativa che si esercita sul sistema di istruzione: la rilevazione dei dati e delle informazioni, i monitoraggi e le restituzioni coinvolgono masse di interlocutori che operano nel sistema e, per la loro rilevanza istituzionale, hanno carattere necessariamente "invasivo".*

*I "rilevatori" ne devono tenere conto e provvedervi, a rischio proprio di compromettere l'efficacia delle rilevazioni e delle attività di monitoraggio, e i significati delle restituzioni.*

### ***Depurare gli equivoci***

Sono convinto che proprio per le ragioni sopraddette relative alla interazione osservato/osservatore, una *Ricerca Educativa esercitata a livello di sistema di massa* dovrebbe innanzi tutto operare per *gestire assennatamente tale interazione, riducendone la invasività.*

Meglio: dovrebbe operare *costruendo un processo di "fidelizzazione" e di condivisione dei significati* tra le Istituzioni della Ricerca, i ricercatori e il mondo dell'istruzione.

Son convinto che, sia pure con molte ragioni alla sua base, questo sia un limite da superare per esempio nel rapporto tra INVALSI e Istituzioni scolastiche.

Da superare se vogliamo che chi opera nelle scuole possa/voglia davvero esplorare i significati (non necessariamente condividerli, ma sottoporli ad analisi pertinenti) delle rilevazioni degli apprendimenti, ed utilizzarne le possibili "potenzialità di sviluppo" e di qualità del proprio lavoro (e perciò anche "di sistema")

Esempio più immediato: la comprensione generalizzata da parte di tutti gli interlocutori, che le *rilevazioni non sono "valutazione degli studenti"* e che ciò che la ricerca restituisce sono "dati" che possono essere criticamente assunti come sintomi e supporti per l'esercizio più "avvertito" e "scientifico" *dell'attività di valutazione che è prerogativa professionale dei docenti.*

Tanti esercizi impropri di "datificazione" che ho richiamato in premessa, specialmente ricorrenti in osservatori che "guardano da fuori" i processi di apprendimento (compresi tanti sedicenti maestri di pensiero dei media) e che oggi risultano insopportabili, troverebbero la risposta giusta e netta nella stessa cultura della scuola.

Purtroppo, spesso così non è, e a volte al contrario tali semplificazioni forzate (per es. abolire le rilevazioni) trovano ascolto nell'opinione corrente. Sia quando essa sia favorevole a tale uso improprio dei "dati" dell'istruzione (minoritaria per fortuna) sia quando sia contraria (ma comunque tributaria di attenzione: come sappiamo con i media basta l'elevato numero di letture per dare autorevolezza ad una opinione).

Così trovano spazio utilizzazioni delle rilevazioni dei livelli di apprendimento operate da INVALSI come strumenti per costruire "graduatorie" tra le scuole, "ranking" tra indirizzi di studio, classi, e fin anche docenti. (Che dire delle "pagelle" della Fondazione Agnelli? E soprattutto di come sono utilizzati "dati" di Eduscopio?)

Solo una *cultura professionale in proposito, diffusa e consolidata tra il personale della scuola* (vedi oltre) toglierebbe la parola sul nascere anche a tanti sedicenti "esperti" (in realtà impegnati all'inseguimento di "echi" di sé sui media).

### ***L'ampiezza della raccolta dati nel sistema di istruzione***

Accanto alla raccolta di dati sull'istruzione ed al loro uso da parte delle strutture istituzionali della Ricerca Educativa (INVALSI e, in parte INDIRE) occorre tener in dovuta attenzione una ampia

---

attività di rilevamento e di elaborazione di dati da parte di diversi soggetti (associazioni, università, reti di scuole, spesso le scuole stesse...) diversamente interessati a tali dati.

Basterebbe pensare alle rilevazioni e monitoraggi che sono stati introdotti recentemente per "misurare" gli effetti della DAD o della DID, sia sui livelli di apprendimento sia sulle conseguenze psicologiche manifestate dai giovani studenti.

Ma anche iniziative di alcuni portali dedicati ai protagonisti dell'istruzione, dal personale agli studenti stessi.

Dunque, la questione della raccolta, elaborazione, circolazione di "dati" sul sistema di istruzione va ben oltre le allarmate considerazioni di pericolose e condizionanti "datificazioni".

E non potrebbe essere che così: la ricerca si nutre di dati. Anche quella che scongiura e vorrebbe giustamente combattere il "riduzionismo quantitativista".

Anche la ricerca dedicata al "qualitativo" (penso per esempio a tanti monitoraggi nei processi autovalutativi), nel momento in cui si trova a redigere un report di restituzione (e non può non farlo), deve rielaborare almeno un tentativo appropriato di *modello di quantificazione*: per esempio *raccogliere le risposte per semantiche similari, raggrupparle*, renderle confrontabili oltre la loro soggettività.<sup>2</sup>

Naturalmente un bravo ricercatore sa che in tal modo interferisce direttamente sul rapporto osservato-osservatore che caratterizza la ricerca sociale e dunque non solo dedica attenzione estrema alla operazione, ma la rende esplorabile criticamente al lettore a cui la rende nota, consentendone la rielaborazione "giudiziosa".

Da questo punto di vista la *mia reazione istintiva*, anche a risposta a quanti paventano i pericoli della "datizzazione" è: *più dati sono disponibili meglio è per la ricerca*.

La ricchezza e multiformità dei dati non solo rappresentano una base potenziale di conoscenza, ma sollecitano l'attenzione e *l'approccio critico/clinico* nella scelta di quelli da ritenere utili ed operativi. Ciò rappresenta *il primo passo per impostare una ricerca che un bravo ricercatore deve affrontare con il massimo rigore*.

Certo la tentazione (*del cattivo ricercatore*) di proporre e sostenere le correlazioni più arbitrarie ma "consolanti" rispetto a certe ipotesi comunicative è elevata.

Per esempio (circola anche questa tra i media) esaminare gli esiti delle rilevazioni degli apprendimenti negli studenti del Liceo Classico e sostenere che gli "studi Umanistici" sono i più efficaci. (Un pensiero che vorrebbe "fare scuola")

Ma, a parte il giudizio sul "cattivo ricercatore", la questione prioritaria che si pone qui non è tanto *il rischio della "datizzazione quantitativista"*, quanto quello della *disponibilità diffusa, a partire dal mondo dell'istruzione stessa, delle competenze statistiche, sociologiche, psicologiche necessarie per discriminare la lettura e l'uso stesso dei dati*.

In questo senso il "bravo ricercatore" non può che rielaborare un impegno "*etico professionale*" nel contribuire, esercitando la sua *responsabilità di "intellettuale"* (operare per la costruzione della *semantica sociale*, per esprimere con altre parole le categorie gramsciane) per il superamento di una frattura storica nella cultura nazionale, costituita proprio dalla povertà della "cultura scientifica", in particolare rispetto ai significati sociali assegnati alla istruzione stessa.

---

<sup>2</sup> Naturalmente si può sempre scegliere di mantenere il rapporto di ricerca con il solo gruppo direttamente coinvolto. Ma in tal modo il ricercatore finisce per limitare i potenziali significati dell'impegno non solo suo ma di tutti gli altri partecipanti che trovano senso e desiderio nel considerare che la loro esperienza possa avere un valore generale, se "resa nota, scambiata e collettivamente discussa".

Mi permetto, a tal proposito (monitoraggi autovalutativi per il miglioramento) di osservare come siano rari negli strumenti rilevativi, accanto alle richieste relative ai risultati raggiunti, le richieste di tipo "inferenziale". Per esempio "che risultati avremmo raggiunto se avessimo...".

Per esperienza diretta so che se ne ricavano/ricaverebbero risposte assai significative e si innescano condizioni per una effettiva identificazione del miglioramento arginando il rischio di opportunismo o di conformismo (sempre in agguato...). Ma, appunto, occorre massima attenzione critica alle rielaborazioni.

Una “scala di valori” per altro di antica data e rielaborata da Croce a Gentile e riprodotta sia nel “*canone scolastico*” esplicito e latente, non ostante i cambiamenti dell’ordinamento, sia soprattutto nei “*sedimenti*” della cultura sociale.

### ***Ricerca educativa istituzionale e altro***

Occorre tenere conto della realtà richiamata nei paragrafi precedenti: *il mondo dell’istruzione non è solo impegnato nel rispondere alle istanze della Ricerca Educativa istituzionale.*

Gli impegni INVALSI coinvolgono l’attività didattica delle scuole per tempi limitati: da due a tre giorni secondo il grado di scuola. Per quanto attiene alla attività specifica dei docenti (analisi e condivisione dei dati e delle restituzioni) come *purtroppo sottolineato in precedenza forse il “tacere” evita giudizi negativi drastici sulla sensibilità diffusa verso le restituzioni della ricerca.* Mentre invece vi è, in parallelo, una variegata attività di rilevazioni effettuate da una pluralità di soggetti, compresi i medesimi protagonisti della operatività dell’istruzione.

*Basterebbe osservare quanto poco siano sviluppate e che scarso peso specifico abbiano, nella formazione del personale della scuola, le conoscenze e competenze di carattere psicosociologico, statistico, e delle metodologie della stessa Ricerca Educativa.*

Ciò vale sia per la formazione iniziale che prelude all’ingresso al lavoro scolastico, sia nella formazione ricorrente e/o nel perfezionamento periodico della prima.

Si tratta di conoscenze/competenze professionali essenziali che si affiancano, con valore confrontabile a quelle di carattere pedagogico, a loro volta certamente non esaustive o sufficientemente approfondite.

Occorre ricordare che nel lavoro concreto dell’insegnante *la stessa dimensione micro della relazione educativa (il cuore della ricerca pedagogica) viene proiettata entro una “organizzazione” di più ampie dimensioni e che sollecita la “sperimentazione” di ipotesi, di scelte alternative, di strumentazioni diverse e adattamenti della relazione stessa, per non mortificarla rispetto alle esigenze di riproduzione del “canone”.*

È ciò che abbiamo appreso da maestri come Don Milani, Montessori, Freinet, ecc... *Ma è anche ciò che molti docenti attenti alla relazione educativa con i loro studenti sperimentano quotidianamente. Ma proprio per la crescente complessità organizzativa dei processi nella scuola che coinvolge ormai almeno tendenzialmente e nelle intenzioni l’universo delle generazioni (i risultati non coerenti e le loro ragioni sono uno degli oggetti fondamentali della Ricerca Educativa) le competenze e le conoscenze di carattere sociologico, statistico, di capacità critica sia nella raccolta dei dati, sia nella elaborazione di quelli resi disponibili, innanzi tutto istituzionalmente, hanno importanza fondamentale.*

### ***Le condizioni della Ricerca Educativa e la professione del personale***

Da tali considerazioni emerge che la *vera questione di fondo* per quanto riguarda l’impegno della Ricerca Educativa rispetto alla azione di coinvolgimento del personale della scuola, pur riconoscendo le *problematiche critiche della “datizzazione”*, come ho tentato di ricostruire nelle affermazioni precedenti, *sia quello di sviluppare le competenze e conoscenze adeguate all’uso appropriato dei dati.*

Basterebbe osservare quanto siano sottovalutate e sviluppate e che scarso peso specifico abbiano, nella formazione del personale della scuola, le conoscenze e competenze di carattere psicosociologico, statistico, e delle metodologie della stessa Ricerca Educativa.

Si tratta di conoscenze/competenze professionali essenziali che si affiancano, con valore confrontabile a quelle di carattere pedagogico, a loro volta certamente non esaustive o sufficientemente approfondite.

Come si costruisce un questionario appropriato per rilevare le motivazioni degli alunni, o per sollecitare l’autovalutazione? Come si rilevano appropriatamente i pareri e le sensibilità dei docenti della singola scuola? Come si controllano e bypassano i rischi di opportunismo e conformismo che tali rilevazioni sempre comportano, sagomando opportunamente gli strumenti di rilevazione? Come

si leggono ed interpretano i dati raccolti? Come si organizzano e gestiscono strumenti di osservazione diretta come focus group?

Sono domande essenziali nella vita e nelle iniziative “normali” di tante scuole.

Ma sono a tutti gli effetti impegni di ricerca educativa, in dimensione locale, che vanno affrontati con competenza e capacità di discriminare le possibili deformazioni dei risultati.

Dunque, tali competenze non sono richiamate solamente (anche se si tratta di un impegno essenziale) nella lettura ed uso critico dei risultati delle rilevazioni INVALSI.

Ma investono largamente e in modo sempre più diffuso, l’esercizio stesso della professionalità docente nella operatività corrente della scuola.

### ***Responsabilità istituzionali, responsabilità ed etica intellettuale nella Ricerca***

Tutto ciò interroga direttamente la formazione della cultura professionale dei docenti che previene e prelude all’approccio al lavoro docente e all’ingresso operativo nella scuola.

Ciò vale sia per la formazione iniziale al lavoro scolastico, sia nella formazione ricorrente e/o nel perfezionamento periodico della prima. Ed alle stesse forme del reclutamento in servizio del personale.

In discussione è dunque l’operato dei *responsabili diretti* dell’attività formativa (Università, programmi, definizioni e strutture dei corsi di laurea) sia i *responsabili decisori* tanto politici istituzionali, quanto operanti nella “organizzazione della cultura professionale”.

A proposito di *organizzazione della cultura* (ancora categorie gramsciane) ci si riferisce in particolare *all’associazionismo professionale*, di qualunque orientamento, ed alle stesse *organizzazioni sindacali*, ognuna delle quali (almeno le più autorevoli) ha comunque nel suo Statuto, oltre che la funzione della difesa retributiva, anche quella della promozione del *valore del lavoro rappresentato*. (Come non ricordare, d’altra parte l’impegno verso la affermazione e sviluppo della formazione e l’elevazione professionale dei lavoratori. *Art.35 Cost.*)

*Un impulso al miglioramento e adeguamento della formazione del personale della scuola non può non venire anche da tali organizzazioni che contemporaneamente coinvolgono in tale domanda la sensibilità e l’attenzione culturale del personale.*

Una funzione fondamentale, dunque, nel socializzare le esigenze di innovazione professionale e di adeguarle alle condizioni della “produzione e riproduzione culturale” attuale.

Una responsabilità sociale che si collega a quelle indicate più sopra e relative a Università, Ricerca, decisori politici e amministrativi.

*Con il tendenziale coinvolgimento nel sistema di istruzione dell’universo delle generazioni, le caratteristiche professionali del lavoro docente mutano nella sua stessa struttura.*

Usando categorie economiche si potrebbe dire che i processi di produzione delle conoscenze e competenze che si svolgono nella scuola si acquisiscono progressivamente con una modifica radicale della *composizione organica* che va oltre il lavoro vivo (intellettuale) tradizionale.

Basti pensare alla sfida costituita dalla integrazione nei processi di apprendimento, dello sviluppo delle Tecnologie della Informazione e Comunicazione, sia attraverso la diffusione dei corrispondenti *dispositivi* materiali, sia della digitalizzazione delle informazioni e della comunicazione *on line*.

Una sfida che investe quotidianamente il lavoro docente, rispetto alla quale si possono opporre certamente rifiuti e allontanamenti, distinzioni radicali di “qualità”.

Ma *si tratta sempre di ammissioni di sconfitta e di rinuncia a misurarsi con la realtà* che investe la vita quotidiana di tutti gli interpreti della scuola, dagli stessi docenti, agli studenti, agli amministratori.

Anche in riferimento a tali rinunce e “passi indietro” a difesa della riproduzione del “canone tradizionale” della scuola *l’obiettivo del coinvolgimento dell’universo delle generazioni presenta falli e dislocazioni negative*, se si pensa che la dispersione scolastica raggiunge mediamente nel nostro Paese il 20% dei giovani. (Per tacere della cosiddetta *dispersione implicita*)

Ovviamente la correlazione tra la mancata innovazione dei contenuti professionali del personale della scuola e i processi di dispersione non è diretta e immediata. Ma certamente lo è la egemonia sotterranea e latente del “*canone tradizionale*” che “*media*” sia le *modalità di valutazione* che i “*modi*” dell’*insegnamento*.

Dalle affermazioni ed argomentazioni precedenti emerge anche l’indicazione di una “*responsabilità intellettuale*” (sempre in termini gramsciani) *specificata degli stessi ricercatori*.

Certamente ciascuno ha il suo ruolo, il suo impegno e il suo lavoro. Ma altrettanto certamente il “*buon ricercatore*” è portatore e attore per la costruzione di una sensibilità sociale verso lo stesso sviluppo della Ricerca e *della diffusione sociale dei suoi risultati come condizioni della emancipazione generale della società*.

In altre parole la responsabilità e l’impegno a smentire lo storico “tradimento dei chierici”.

### ***I bersagli***

Le argomentazioni sviluppate nei paragrafi fin ora percorsi, sono certamente segnate da una intenzione particolare fondata sulla sensibilità di chi scrive cerca la necessità di non semplificare e ridurre la problematica della cosiddetta “*datificazione*” che riguarda l’istruzione ad un pericoloso processo che ne insidia il significato sociale.

Al contrario proprio un supplemento di cura analitica deve consentirci di comprendere le linee di sviluppo, di selezionare, scegliere o contrastare e respingere con il massimo di consapevolezza diffusa nella stessa cultura della scuola e nelle sue rappresentazioni sociali. Ciò rappresenta la condizione sociale, politica e culturale della stessa efficacia sia del consenso che della contrapposizione.

Ovviamente vi è chi al contrario esprime il suo giudizio in termini assertivi e immediati.

Un illustre docente universitario e ricercatore, per altro con molto seguito nel mondo dei docenti scolastici, si è per esempio espresso molto decisamente.

La raccolta dei dati relativi ai livelli di apprendimento effettuata dall’INVALSI non solo è pericolosa, ma è prova della “*deriva neoliberista*” che investe la scuola italiana e che ne condiziona lo sviluppo e i valori. Un supporto esplicito a chi propone la chiusura dell’INVALSI.

Un giudizio netto, ovviamente legittimo, e che ha un significativo consenso nella scuola ma che oscilla tra i poli di una dialettica particolare.

Da un lato la sua nettezza e semplicità esenta dalla fatica e dalla cura analitica su cui si fonda la consapevolezza autentica; dall’altro rischia di avvalorare come risposta alle esigenze di innovazione culturale e professionale, il richiamo esplicito e soprattutto latente del “*canone*” e alla sua “opportuna” e tranquillizzante riproduzione.

Anche quando lo stesso proponente, paradossalmente, sostenga la necessità dell’innovazione (a *sua modo* ovviamente).

Una sorta di “*controfattualità*” *inconsapevole*. Limita infatti con il suo stesso giudizio, le risorse disponibili a sé stesso in un contesto di ricerca nel quale il rapporto consensuale tra osservato e osservatore è fondamentale per la ricerca stessa.

Ma vi è un bersaglio assai imponente che si propone di fronte alle affermazioni sulla necessità di una diffusa cultura della ricerca nella struttura della formazione del personale della scuola.

Le affermazioni che articolano i paragrafi precedenti fanno riferimento ad un lavoro che acquisisce, o lo dovrebbe, una progressiva complessità, e maggiore impegno e fatica.

Mentre l’entità e la struttura delle retribuzioni non corrispondono a tale processo.

*Indiscutibile verità contenuta in queste considerazioni.*

Le politiche retributive seguite nella scuola in questi anni sono state ispirate più alla attenzione al “*monte salari*” che alla valorizzazione del lavoro nella scuola.

E l’attenzione al *monte salari* è stata ispirata al problema, determinante per lunghissimi anni e con una articolazione ripetuta di condizioni, sulle quali la tentazione di tacere è fortissima: *il precariato e le sanatorie come preoccupazione fondamentale della politica contrattuale*, sia delle

Organizzazioni Sindacali che della Amministrazione (speculari, a volte, nei valori e nelle sensibilità predicate e praticate).

Ma, a proposito di necessità di osservare con cura e clinica analitica: la entità e la struttura della retribuzione del lavoro sono legate dialetticamente allo sviluppo dei caratteri e della composizione specifica del suo valore.

Non si supera tale dialettica semplicemente “guardando altro” (per esempio, appunto, la cura del *monte salari*).

Come sempre si possono identificare e fare propri in modo vario i bersagli di una lotta sociale.

Ma se scelgo per lunghi anni di dare priorità al *monte salari*, e su tale priorità costruisco un “*costume e una cultura*” rivendicativa, sarà molto difficile esplorare analiticamente la questione della connessione tra la entità e struttura della retribuzione e la “*composizione e differenziazione professionale*” del lavoro da retribuire.

*La priorità assegnata al “monte salari” si sposa organicamente con l’affermazione “generale” che il “lavoro docente è tutto eguale”,* che, come tutte le “ideologie”, è smentita dalla realtà, ma, per convenienze diverse avvalorata dagli stessi interessati.

*I “differenziali” di competenze e di qualità del lavoro erogato* si ammantano di egualitarismo per un insieme di convenienze latenti: dal vantaggio di assumere un carattere “volontario” allo stesso impegno e passione profusa (“decido io”, non me lo può ordinare nessuno), al celare il proprio implicito e latente convenire sulla riproduzione del canone e diffidare della innovazione.<sup>3</sup>

I “bersagli” si possono sempre adattare. Si può prendere la mira con cura (analisi determinata e approfondita) oppure si può sparare con un fucile a pallettoni su un muro e poi disegnare il bersaglio attorno alle scalfitture per dimostrare di avere una buona mira.

Rimane un fatto incontrovertibile a fronte dei tanti richiami allo sviluppo professionale del personale della scuola contenuti e motivati nei paragrafi precedenti: *le politiche retributive, rispetto a composizione, distribuzione, valorizzazione delle professionalità e del lavoro svolto, vanno radicalmente riviste, se si vuole che la dialettica tra innovazione necessaria e qualificazione del lavoro venga esplorata in modo realistico e pertinente.*

---

<sup>3</sup> Un grande sindacalista come Bruno Trentin, in una interlocuzione personale in un giorno di tanto tempo fa (primi anni '80) mi fece notare che la retribuzione nel pubblico impiego, specie per le figure professionali medio alte e “intellettuali”, viene spesso vissuta e interpretata non come il corrispondente del “valore” del lavoro erogato, ma come “risarcimento” dovuto al fatto di operare in quel posto. Una osservazione “fulminante”, ma che nella sua semplicità riassume tante analisi e approfondimenti in essa sintetizzate.