

# Analisi e proposte sul tema della valutazione-valorizzazione del merito dei docenti, in riferimento al documento "La buona scuola" Settembre 2014

## Premessa

Il testo che qui presentiamo si incentra su un solo aspetto del documento "La buona scuola", quello che si riferisce alla valutazione-valorizzazione del merito dei docenti. L'aspetto più controverso e contestato dagli insegnanti. E che, se realizzato, avrebbe certamente il maggiore impatto sulla vita e le prassi scolastiche del futuro.

Ad una analisi degli elementi di forte criticità della proposta del Miur sulla valutazione e valorizzazione del merito della professionalità docente, seguono alcune nostre controproposte. La nostra idea su come migliorare il livello della qualità scolastica e di valorizzare il merito sarebbe in realtà molto diversa da quella che avanzata dal documento "La buona scuola". Ma se, come ci pare fortemente ipotizzabile, il Miur ha una chiara intenzione di imboccare quella direzione di marcia, non sarebbe molto utile proporre di stravolgere il tutto, a rischio di non essere neanche ascoltati.

Le idee che formuliamo qui di seguito rappresentano pertanto soltanto dei suggerimenti di *correttivi forti* da apportare alla proposta ministeriale, per ridurre al minimo (non certo eliminare del tutto) i suoi notevoli elementi di debolezza applicativa, rispettandone nel contempo la cornice e la modalità complessiva di approccio alla delicata questione della valorizzazione del merito.

## ■ L'analisi

*"Una migliore qualità dell'educazione dipende innanzitutto dal miglioramento dei sistemi di reclutamento, di formazione e di valutazione degli insegnanti, oltre che dal loro status sociale e dalle condizioni nelle quali debbono lavorare; essi infatti non potranno dare le risposte che ci si aspetta da loro se non possiedono le conoscenze e le competenze, le qualità personali, le possibilità professionali e le motivazioni necessarie." (J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*).*

I docenti sottoscriverebbero (certamente nei loro principi generali) le idee contenute in questo brano. Oggi essi sono in buona parte disponibili anche ad un cambiamento nei criteri di progressione della carriera professionale ed un gran numero è anche disposto a sottoporre il proprio operato ad un processo (ben strutturato) di valutazione.

Del resto, il cammino normativo di questi ultimi anni va chiaramente in questa direzione (D.L.vo n. 150/2009, art. 74 comma 4; D.P.C.M. del 2011 "Determinazione dei limiti e delle modalità applicative delle disposizioni del titolo II e III del decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, al personale docente", soprattutto negli articoli 2 e 7; D.P.R. 28 marzo 2013 n. 80 ("Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione"). E in questa direzione vanno diversi tentativi di introdurre la valutazione dei docenti, attraverso dispositivi normativi e contrattuali non sottoscritti dai sindacati.

Docenti e dirigenti scolastici sono tuttavia quasi tutti contrari alle *modalità* presentate nelle Linee guida proposte dal Governo. Per tanti non si tratta neanche di discutere il merito della proposta, in quanto la ritengono del tutto *inapplicabile*, a meno che non si voglia rischiare seriamente di avere una scuola peggiore di quella che si era lasciata. Ecco una rapida rassegna, formulata certamente per difetto, dei limiti individuati.

### **1. Mancanza di un percorso di sperimentazione del nuovo modello**

Si propone un vero e proprio cambiamento di paradigma, che ha connotazioni "culturali" (e che investe quindi processi di pensiero, schemi mentali radicati, abitudini consolidate), senza una fase di preparazione al cambiamento. I rischi sono due e sono particolarmente grandi: 1) non c'è possibilità di testare preventivamente il modello per verificarne l'effettiva applicabilità nel concreto della vita scolastica e la sua potenziale tenuta nel medio-lungo termine; 2) non si dà la possibilità ai diretti interessati (i docenti) di "apprendere" e metabolizzare gradualmente il modello.

Tante altre novità relative al mondo scolastico, molto meno radicali e rivoluzionarie di questa, sono state precedute da fasi di sperimentazione. Non si capisce perché qui non siano previste.

Un'applicazione troppo frettolosa del nuovo corso, ammesso pure (e assolutamente non concesso) che esso sia disegnato e pensato in modo corretto, rischierebbe di vederlo naufragare per la mancanza di preparazione in chi dovrebbe poi gestirlo o seguirlo.

## **2. Si vuole costruire una "nuova Scuola" senza le fondamenta di una propedeutica cultura valutativa nel sistema scolastico italiano**

Non si può costruire un edificio complesso su fondamenta precarie. Anche ammesso che i componenti del Nucleo di valutazione divenissero destinatari di un percorso formativo di altissimo livello (il che, beninteso, determinerebbe costi non indifferenti per tutte le scuole d'Italia), ciò rischierebbe di non bastare. La generalizzata mancanza di adeguate competenze valutative nella classe docente e dirigente italiana e, ancor più, l'assenza storica di una cultura meritocratica e di competenze legate alla valutazione del merito professionale, creerebbe incomprensioni fra gli insegnanti delle scuole e i rispettivi nuclei di valutazione sui criteri e sulle modalità di valutazione della professionalità docente.

## **3. Difficile definizione e quantificazione dei crediti, soprattutto didattici**

Connesso al punto precedente, c'è il rischio dell'aleatorietà o della eccessiva discrezionalità con cui potrebbero essere attribuiti i crediti, soprattutto didattici. Non è percorribile la strada delle prove strutturate di profitto (Invalsi o di altro tipo), che misurerebbero (ammesso pure che ci riuscissero) solo *alcuni* aspetti della sfida formativa, come quello dell'istruzione, non certo altri: la capacità educativa, motivante, comunicativa, relazionale, affettiva, metodologica del docente.

Da un lato, insomma, si è allargato negli ultimi decenni lo spazio di azione del docente (e il documento riconosce e fa esplicito riferimento a questo cambiamento radicale del suo ruolo), dall'altro si restringerebbe adesso la sua valutazione su un singolo aspetto (da scuola anni '50, per intenderci) della sua professionalità.

La verità è che la complessità del ruolo docente rende estremamente difficile anche la valutazione dell'impatto che ha sugli allievi la qualità dell'esercizio di quel ruolo. Il documento si dilunga, nelle sue quasi 140 pagine, su diversi aspetti anche più "peri-

ferici" del sistema scuola, ma non tocca neanche una questione come questa, che è invece assolutamente centrale.

#### **4. Mancanza di equità nell'accesso ai crediti professionali**

Gli incarichi che conferiscono crediti professionali rischiano di essere attribuiti sempre alle stesse persone o magari ai docenti più "in vista". I docenti possono insomma trovarsi destinatari dei crediti professionali per una serie di motivi non necessariamente legati al loro effettivo merito: per numero di ore di insegnamento in una stessa classe (pensiamo ai coordinatori), perché sono presenti in una scuola da tanto tempo, per contiguità/simpatia rispetto alla Dirigenza, perché "si espongono" molto in collegio, perché hanno, semplicemente, "competenze politiche" più marcate di altri, e non necessariamente nel segno del merito e della qualità professionale.

Le "correnti politiche" in un collegio docenti sono insomma "attrattori" di sistema che possono avere un peso non indifferente su questo punto e ciò non determinerebbe equità nei confronti di tanti docenti che rischierebbero di essere tagliati fuori in modo duraturo da tale tipologia di crediti. Chi lavorerà su più scuole, chi svolgerà un ruolo più "funzionale", chi opererà a livello di reti scolastiche più che di singola scuola, chi sentirà di non poter far mancare niente ai propri alunni e non riterrà di dover spendere tempo ulteriore al di fuori della classe (pensiamo a classi difficili), chi vorrà mettere al mondo dei figli, rischierà così di trovarsi penalizzato in partenza e non certo per motivi legati a carenze professionali.

Il problema sarebbe inoltre accentuato dalla particolarità dei crediti professionali. Questi infatti, contrariamente ai crediti didattici e ai crediti formativi (per i quali il docente deve spesso tirare fuori i soldi di tasca propria), si riferiscono ad attività che danno già un, sia pur ridotto, vantaggio economico a chi svolge ruoli di sistema all'interno della scuola. In questo modo, la potenziale sperequazione diverrebbe doppia: ad un certo tipo di docenti verrebbero corrisposti sia i compensi legati al ruolo svolto che quelli relativi ai crediti acquisiti grazie a quel ruolo svolto.

Peraltro, un ruolo che metterebbe più "in vetrina" i docenti e potrebbe favorirli anche in termini di valutazione premiale per altri aspetti, attraverso una sorta di "effetto alone" per cui la reputazione positiva goduta nell'ambito del ruolo di sistema può allargarsi meccanicamente a quella relativa alla dimensione didattico-educativa o della preparazione professionale.

## 5. Possibile acquisizione strumentale dei crediti formativi

Una (prevedibile) corsa ai crediti formativi potrebbe non andare affatto nella direzione auspicata dal Governo e potrebbe non offrire alcuna garanzia di un proporzionale miglioramento della qualità professionale dei docenti. Prima di tutto, si correbbe il rischio di una frequenza svogliata e poco produttiva agli stessi corsi, pur di fare presenza e di potere attestare di avervi partecipato. Conosciamo fin troppo bene il triste mercato dei punti per scalare posizioni in graduatorie (GAE o di istituto) per non immaginare scenari in parte simili se andasse in porto la riforma prevista senza le opportune misure preventive.

C'è poi il problema di chi dovrebbe pagare il costo di questi corsi la scuola? i singoli docenti? entrambi? Non c'è il rischio che diversi docenti non se la sentano di spendere soldi subito per la prospettiva (peraltro non certa) di ottenere qualcosa in più dopo tre anni? E chi sta meglio economicamente (o magari è *single*) non avrebbe anche più mezzi per acquisire questo genere di crediti rispetto a chi ha una famiglia numerosa? E, soprattutto, come si potrebbe vigilare (e chi dovrebbe farlo: sempre il NdV?) sulla ricaduta di questa formazione aggiuntiva sulla qualità della didattica?

## 6. Penalizzazione dei docenti bravi che si trovano "nel posto sbagliato"

La rigida regola del "66/34" genererebbe sicuramente un danno per tantissimi docenti meritevoli di progressione di carriera. Le scuole veramente *buone*, quelle dove il dirigente ed i docenti lavorano di concerto per un complessivo e continuo miglioramento della didattica e dell'ambiente di apprendimento, rischierebbero di essere paradossalmente le più penalizzate.

Nel 34% destinato a rimanere a bocca asciutta sarebbero infatti compresi docenti di alto livello che avrebbero l'unico "torto" di trovarsi in una scuola dove si lavora bene e si cresce continuamente. Il trasferimento di qualità preconizzata nel documento, per cui i docenti mediamente bravi comincerebbero naturalmente ad emigrare verso scuole con medie crediti più abbordabili, non ci pare una prospettiva che meriti il tempo necessario a formulare particolari commenti.

Chi conosce, non diciamo il mondo scolastico, ma gli uomini in generale, sa bene o dovrebbe sapere che quel modello non potrebbe mai funzionare, soprattutto sul piano della tenuta relazionale fra docenti "autoctoni" e "immigrati". Inoltre, si creerebbe un *vulnus* enorme in termini di gestione del sistema: come si renderebbe realisticamente percorribile la massa di trasferimenti aggiuntivi determinati da questo nuovo criterio di emigrazione da una scuola all'altra da parte degli insegnanti? E come ci si potrebbe trasferire se nella scuola individuata non si creano posti vacanti?

Basterebbe sperimentare questo modello in alcune scuole e si vedrebbe subito cosa succederebbe.

Una prospettiva facilmente ipotizzabile sarebbe (per non fare che un esempio) quella della singola scuola che "blinda" il proprio collegio aumentando, oltre ogni logica di sensato e proporzionale adeguamento del rapporto fra merito rilevato e riconoscimento attribuito, il numero di crediti da mettere "sul mercato" a favore dei propri docenti, oppure riconoscendo crediti con grande facilità, in modo da aumentare il livello dell'acqua del fossato ed evitare il più possibile gli sconfinamenti "migratori" considerati potenzialmente "ostili" per i docenti attualmente in servizio nell'istituto.

## **7. Aumento della conflittualità sociale e relazionale all'interno di quella che dovrebbe essere innanzitutto una comunità educante**

La regola del "66/34" aumenterebbe inevitabilmente il livello di conflittualità all'interno dei collegi dei docenti. Gli esclusi potrebbero essere infatti fortemente tentati di assumere un atteggiamento recriminatorio o diffidente nei confronti delle scelte effettuate dal Nucleo di valutazione e perfino nei confronti dei loro colleghi "concorrenti".

Una conflittualità che, se può essere esiziale e pericolosa in qualunque ambiente lavorativo, produrrebbe effetti ben più distorsivi all'interno di quella che è e dovrebbe essere innanzitutto una "comunità educante". Nella scuola infatti la qualità delle relazioni reciproche non è semplicemente elemento di qualità organizzativa o procedurale, ma fondamento stesso della sua possibilità di costituire un effettivo ambiente *educativo*.

Il documento usa molto spesso l'espressione "squadra" ("*schierare la squadra con cui giocare la partita*", "*aiutare i presidi a migliorare la propria squadra*", ecc.), evidentemente intendendola secondo una connotazione positiva. Ma risulta evidente la contraddizione fra il gioco di squadra auspicato e le modalità che si propongono. Docenti messi gli uni contro gli altri dalla prospettiva unica degli scatti di competenza e dei crediti necessari a determinarli, non sarebbero certamente incentivati (a torto o a ragione) neanche a collaborare più di tanto fra loro e meno che mai a diffondere buone pratiche, soluzioni tecniche funzionali, *know-how* consolidati. Ognuno sarebbe quanto meno maggiormente tentato a tenersi *ancora di più* per sé i propri punti di forza e non li metterebbe a disposizione del collega-concorrente, neanche, probabilmente, del nuovo arrivato.

Rischierebbe inoltre di risultare maggiormente distorta anche la qualità della comunicazione interpersonale fra i colleghi e con la dirigenza e perfino con le famiglie e gli studenti. In termini di pragmatica del linguaggio, nei consigli o nei collegi, e nei rap-

porti con le famiglie, rischierebbero di prevalere i cosiddetti *contenuti di identità* del messaggio rispetto ai *contenuti di informazione*. In altre parole, sarebbe forte la tentazione di prendere la parola, assumere una posizione, proporre una scelta, atteggiarsi in un modo o in un altro più per motivi di "posizionamento sociale" che per l'effettiva opportunità o efficacia della soluzione proposta. Il che andrebbe a discapito di tutto il funzionamento del sistema. Una scuola del genere andrebbe davvero nella direzione di una *learning organization*?

## **8. L'aggravante della situazione contingente dettata dal blocco congiunto della contrattazione e degli scatti**

Presentare questa proposta all'indomani (ma, in realtà, purtroppo siamo ancora pienamente nell'oggi) del blocco della contrattazione e degli scatti stipendiali, quindi con una stagnazione nel progresso economico di carriera che dura dal 2009, significa rendere ancora più difficile l'accettazione fra i docenti del programma di riforma incentrato sul merito.

Troppa gente ha perso soldi e per troppi anni perché fra gli insegnanti si possa trovare terreno fertile ad una proposta di radicale cambiamento della progressione economica. A parte l'evidente svantaggio di chi avrebbe maturato gli scatti negli anni penalizzati (2016 e 2017), rimane l'ovvia considerazione che così si costruisce il nuovo passando sopra (ed usando le risorse di) quanto era già dovuto nel vecchio. Non sembrano le condizioni migliori per favorire un istintivo atteggiamento di fiducia e di apertura della classe docente nei confronti della proposta di Governo.



## LA PROPOSTA

### 1. Introduzione di una fase di sperimentazione

Sembra strano che proprio la scuola, l'istituzione maggiormente dedicata alla trasmissione del sapere (e quindi anche del sapere rigorosamente scientifico) faccia a meno del metodo scientifico per eccellenza, quello sperimentale. Le ipotesi vanno verificate sul campo e questo comporta una fase ben precisa in cui il modello viene testato, monitorato e *soltanto dopo* eventualmente validato e introdotto.

### 2. Assegnazione di un peso differenziato ai crediti didattici, formativi e professionali

Ad esempio, rispettivamente, il 55%, il 30% e il 15%. O, in subordine, annullare quelli professionali nel conteggio dei crediti, visto che i ruoli di sistema hanno già una retribuzione a sé.

### 3. Acquisizione di diverse tipologie di dati utili da parte del Nucleo di valutazione per l'attribuzione dei crediti didattici

Il Miur aveva avviato, nell'a.s. 2010/2011, una sperimentazione che intendeva "individuare e premiare gli insegnanti meritevoli di generale e comprovato apprezzamento professionale" (il modello "Valorizza"). Il Nucleo di Valutazione (NdV) potrebbe acquisire dati utili per la valutazione dei docenti vagliando la loro reputazione complessiva nel contesto scolastico, soprattutto fra i principali *stakeholder*, studenti e genitori (secondo il principio valutativo del cosiddetto *reputational assessment*, oggi diffuso nel settore privato ma molto meno in quello pubblico).

**Ecco tre possibili tipologie di fonti da cui ricavare dati utili per la valutazione della qualità professionale dei docenti.** Il vantaggio di una pluralità di fonti per l'attendibilità della stima effettuata sta nelle occasioni di "aggiustamento compensativo" che quella pluralità può consentire rispetto ad un'unica prevalente fonte di dati.

**a) La conoscenza diretta dei docenti da parte dei componenti del NdV e la percezione della loro reputazione fra i colleghi** (soprattutto di classe e di disciplina).

**b) Il documento di autovalutazione del docente**

In questo documento egli dovrebbe presentare il proprio agire didattico-educativo e soprattutto spiegare come si muove per risolvere i problemi più complessi (motivazione, attenzione in classe, personalizzazione dell'insegnamento-apprendimento, inclusione degli allievi con maggiori difficoltà, qualità della relazione educativa, lavoro in squadra con i colleghi, sviluppo delle competenze negli studenti, ecc.) e dovrebbe farlo in termini il più possibile *operazionali*, descrivendo cioè realmente le procedure che adotta e le ricadute che riscontra, in un linguaggio che renda facilmente verificabile (e quindi anche facilmente falsificabile) la corrispondenza fra quanto dichiarato e quanto effettivamente attuato.

Il documento di autovalutazione, soprattutto nelle parti procedurali, dovrebbe essere consultabile anche dagli studenti e da loro eventualmente controfirmato, come si fa con i programmi svolti in vista dell'esame di Stato. I ragazzi potrebbero infatti facilmente smentire il docente che dichiarasse di attivare metodologie o approcci innovativi di cui magari non v'è traccia nel suo effettivo agire quotidiano. Oppure, in subordine, potrebbe essere il Nucleo di valutazione stessa che intervista di tanto in tanto gli studenti, chiedendo loro se in quella classe si attivano metodologie del tipo descritto.

Ricordiamo che la fase di autovalutazione era un punto fondamentale del modello "Valorizza". E proprio quella fase è risultata la più importante agli occhi dei docenti e dirigenti scolastici delle scuole che hanno partecipato alla sperimentazione proposta. Essa può fra l'altro innescare processi di riflessione da parte dei docenti sul proprio agire professionale e fungere da elemento catalizzatore di un percorso di miglioramento.

Aggiungere a tale documento il proprio *curriculum vitae* non sarebbe di particolare utilità. Semmai, si potrebbe pensare alla costruzione progressiva del *portfolio* docente, cui si fa peraltro più volte riferimento nel documento "La buona scuola".

**c) Il questionario compilato dagli studenti (e dalle famiglie)**

**In tali questionari gli studenti possano esprimere un loro giudizio sulla qualità didattica-educativa dell'insegnamento offerto dal docente, da calcolarsi per tutte le classi interpellate e per i tre anni di riferimento.**

Gli studenti, per quanto di giovane età ed influenzabili da tanti fattori, hanno infatti un vantaggio notevole in termini di attendibilità di giudizio rispetto a qualunque altro soggetto operante a scuola: sono tanti, stanno tanto tempo durante l'anno coi loro docenti (e per più anni) e, in più, comunicano costantemente fra loro.

Le probabilità che singole antipatie o "vendette" personali possano pertanto incidere sul giudizio complessivo sul docente e riuscire a falsarlo sono pressoché minime sul piano statistico. Chi conosce i ragazzi, del resto, sa bene che, quando si trovano ad esprimersi sulla qualità dei loro professori, sono molto sinceri e, nel bene come nel male, *raramente si sbagliano*. E, soprattutto, si accorgono di chi si prende realmente cura di loro (così come di chi non lo fa o lo fa male).

Le sperimentazioni che hanno previsto la possibilità, da parte degli alunni, di esprimersi sul proprio soddisfacimento in merito alla didattica in classe, concordano sull'attendibilità di quei giudizi considerati nel loro complesso.

Per quanto riguarda i genitori, potrebbero partecipare alla rilevazione quelli che lo desiderano, il che escluderebbe di fatto buona parte di chi è sostanzialmente lontano dalle vicende scolastiche e poco informato su cosa succede nelle classi dei propri figli.

I questionari andrebbero costruiti in modo da evitare quesiti o descrizioni formulati in modo troppo diretto ("*E' bravo questo docente?*"), bensì attraverso quesiti o descrizioni che investono aspetti più tecnici ma ugualmente rivelatori. La forma descrittiva è in genere la più indicata ("*Mi sento emotivamente a mio agio con...*", "*E' capace di motivare me e i miei compagni a studiare di più e meglio la materia che insegna*", "*Abbiamo avuto informazioni utili per il miglioramento del nostro metodo di studio*", "*In classe si utilizzano metodi di insegnamento diversi e si svolgono differenti attività*", "*Riusciamo a tirar fuori le nostre capacità*"; comprese domande sulle qualità più specificamente educative: "*E' un punto di riferimento anche educativo per noi*", "*Ci aiuta a crescere bene*", "*Ci sentiamo capiti anche nelle nostre emozioni e nei momenti che viviamo*", ecc.).

Una scala di risposte da 1 a 4 o a 5 (da *concordo pienamente* a *sono del tutto in disaccordo*) garantirebbe la necessaria flessibilità e gradualità delle risposte ed una maggiore possibilità di trovare opzioni in cui veder meglio rappresentato il proprio pensiero sulla qualità della didattica del docente.

Psicologi, pedagogisti e docenti esperti in valutazione (a livello nazionale o per singoli istituti) possono mettere a punto facilmente un questionario utile a far emergere ciò che si ritiene un bene che emerga (potrebbe dare un supporto in tal senso anche l'Invalsi).

I docenti conoscerebbero i risultati solo come valutazione complessiva e in forma aggregata. Soltanto il nucleo di valutazione avrebbe accesso ai singoli questionari (per garantire ad alunni e genitori che la loro valutazione individuale non sia nota al docente).

Ovviamente, i quesiti andrebbero posti per i bambini (almeno di quarta e quinta) in termini ancora più semplici ("*Si fa capire quando spiega*", "*Spiega tante volte un argomento finché non lo capiamo*", "*Ci aiuta se siamo in difficoltà*", ecc.). Per i più piccoli, si potrebbe prevedere che sia lo stesso NdV di istituto ad effettuare delle semplici interviste (strutturate), per verificare come si trovano i bambini con i loro maestri e acquisire o inferire dalle loro risposte, disegni o altro, dati utili sulla qualità didattica-educativa dell'insegnamento offerto.

Considerazioni analoghe possono valere anche per gli insegnanti che lavorano su sostegno, in quanto membri del Consiglio di classe come tutti gli altri e, anzi, quasi sempre più presenti degli altri docenti, in termini di ore, in una stessa classe (gli studenti hanno pertanto tutti gli elementi per dare un giudizio sulla qualità del loro intervento didattico-educativo).

#### **4. Restituzione dei risultati valutativi ai docenti in funzione migliorativa**

La restituzione informativa e formativa dei risultati valutativi operata dal Nucleo di valutazione nei confronti dei docenti potrebbe offrire, soprattutto a chi avesse riportato risultati non eccellenti, utili *feedback* sugli ambiti di miglioramento professionale sui quali investire energia e risorse. In questo senso, il NdV potrebbe svolgere una sorta di funzione aggiuntiva di accompagnamento o di tutoraggio per una migliore qualificazione professionale da parte dei docenti in qualche aspetto ancora deficitari.

Le priorità formative della scuola e dei docenti non eccellenti andrebbero nella direzione delle competenze ancora non acquisite, si tratti di qualità della comunicazione e/o delle relazioni interpersonali, della dimensione empatica, della chiarezza espositiva, della gestione della classe, o quant'altro. In questo modo i crediti formativi ottenuti dai docenti si salderebbero con la possibilità di un successivo miglioramento in termini di qualità didattica (e quindi con la possibilità di incrementare i relativi crediti successivamente).

#### **5. Scatti e retribuzione**

##### **a) *Autonomia delle scuole nella distribuzione quantitativa degli scatti di competenza***

Le scuole potrebbero godere di uno specifico fondo "scatti di competenza" equivalente alla retribuzione aggiuntiva del loro 66% di docenti, ma il nucleo di valutazio-

ne, il DS ed il consiglio di Istituto potrebbero decidere di distribuire in modo diverso la somma a disposizione.

Le scuole che fanno di avere una stragrande maggioranza di docenti che si forma e lavora effettivamente per il miglioramento costante della loro didattica, potrebbero scegliere ad esempio di premiare non il 66 ma, poniamo, l'80% dei docenti, diminuendo ovviamente la quota destinata ai singoli (45,5 € al posto di 60 € ogni tre anni).

In altre scuole, la decisione potrebbe essere invece quella di dare una scossa ai docenti e di limitare al 70% o al 66% (o anche a percentuali inferiori) dei docenti la somma spettante complessivamente all'istituto (distribuendo "dividendi" maggiori per il numero più contenuto di meritevoli).

In ogni caso, andrebbe garantito, attraverso la contrattazione nazionale, a tutto il personale della scuola un adeguamento serio della retribuzione sia per adeguare le buste paga al costo della vita sia a parziale compensazione delle situazioni professionali che si trovassero economicamente più penalizzate.

### **b) *Maggiori fondi per chi lavora nelle "scuole a rischio"***

Alle scuole che si trovano in quartieri o zone disagiate e in territori degradati sul piano economico e socioculturale, soprattutto se in ambienti caratterizzati da criminalità, potrebbe essere attribuito un fondo maggiorato per gli scatti di competenza. Questi docenti avrebbero infatti diritto ad una retribuzione maggiore, come si fa in alcuni Paesi del Nord Europa, in cui i docenti che lavorano nelle scuole più difficili sono anche pagati di più.