

GLI INCENTIVI IN EUROPA NON PORTANO MIGLIORAMENTI, DIVIDONO E METTONO IN CONTRASTO TRA LORO GLI INSEGNANTI, PEGGIORANO LA QUALITA'

di Daniele Jennarelli

Se, da un lato, una piuttosto vasta letteratura economica mostra come il salario relativo giochi un ruolo determinante nell'attrarre i laureati verso l'insegnamento, aumenti retributivi legati ai risultati dell'insegnante non sembrano riscuotere successo tra i docenti. L'esperienza di riferimento più significativa e discussa è quella inglese, dove la riforma del ministro laburista Blunkett, che mira a premiare gli insegnanti più meritevoli, ha suscitato grande scontento tra il corpo docente. Una simile proposta, avanzata dal Governo italiano lo scorso anno, è stata abbandonata in seguito al movimento di protesta degli insegnanti. I Governi di diversi Paesi (oltre ai due citati, possiamo ricordare le fallimentari esperienze di incentivi legati ai risultati maturate nelle scuole statunitensi e le proposte avanzate in Nuova Zelanda e Australia) hanno pensato di introdurre stipendi legati all'efficienza nella convinzione (maturata sulla base dell'economia del personale) che se i salari dei lavoratori sono legati esplicitamente alla qualità del prodotto, questi lavorano in maniera più efficiente: si è voluto, in sostanza, allineare il settore scolastico ad altri settori dell'economia. Il fine del sistema di incentivi sul rendimento personale performance è quello di premiare con salari più elevati i lavoratori capaci e di indurre i lavoratori peggiori o a fare di più o ad abbandonare la professione. Quest'idea di ristrutturazione e modernizzazione, mirata ad introdurre una gestione manageriale che renda la scuola più efficiente e migliori i livelli di preparazione degli studenti, rischia di non riuscire, a nostro parere, a centrare l'obiettivo che si prefigge. Di fatto, la teoria ci dice che quello della corresponsione di incentivi basati su misure oggettive (risultati degli esami) o su misure soggettive (giudizio dei supervisori) di efficienza è uno strumento il cui utilizzo, in un'attività come quella del docente, incontra numerosi ostacoli. Infatti, nel primo caso la multidimensionalità del lavoro origina un effetto distorsivo dipendente dalla diversa facilità con la quale si possono misurare le diverse componenti del prodotto dell'istruzione. Abbiamo, infatti, attività connesse allo sviluppo di abilità elementari, che possono essere misurate con un costo contenuto, e attività connesse con lo sviluppo di abilità di livello superiore, misurabili ad un costo enormemente superiore. Se l'incentivo è legato allo sviluppo delle abilità elementari, in inglese *basic skills*, dello studente, allora l'insegnante allocherà i suoi sforzi solo verso quelle attività connesse allo sviluppo di tali abilità. Tipicamente, i test standardizzati sono in grado di valutare solo l'acquisizione di abilità elementari. Non è un caso che gli insegnanti tengano conto, quando valutano, dei tanti e diversi aspetti della preparazione che sono esperibili solo attraverso l'attività in classe: affidare la valutazione a test standardizzati darebbe forma alla visione di alunni come "vasi da riempire". La qualità del prodotto dell'istruzione non può essere misurata dai punteggi negli esami o dalle loro variazioni negli anni. Anche tenendo conto delle diverse condizioni socio-economiche degli studenti (servendosi, cioè, di quelli che sono definiti "indicatori a valore aggiunto"), si corre il rischio di produrre un effetto distorsivo: gli insegnanti concentreranno i loro sforzi su quegli studenti che hanno una maggior probabilità di conseguire un miglioramento nella loro preparazione. Nel secondo caso, quello di valutazioni soggettive dell'efficienza, la presenza di un supervisore può, da un lato, generare azioni volte ad influenzarne il giudizio, che hanno un costo in quanto non incrementano il "prodotto" ma solo la sensazione che ha di esso il supervisore e distraggono, allo stesso tempo, l'insegnante da un sereno procedere nella sua azione; dall'altro lato, la letteratura economica ha messo in luce come il giudizio dei supervisori sia facilmente soggetto a distorsioni che sono tanto più grandi quanto più egli è conscio che il proprio giudizio può risultare in un abbassamento del morale e delle motivazioni dell'esaminando: se questi ultimi due parametri rivestono grande importanza sul risultato dell'attività ed il supervisore ne è al corrente, il suo giudizio fornirà un ritratto poco veritiero di ciò che doveva essere valutato. Un problema più generale scaturisce, poi dal fatto che l'insegnamento è basato su un lavoro di squadra e su un impegno cooperativo, per cui, se si

ricompensa un insegnante e non un altro si corre il rischio di ridurre la cooperazione tra loro. Il problema, in teoria, potrebbe essere risolto proponendo una sorta di quota divisibile tra tutti i docenti che operano su una determinata classe: lo Stato potrebbe introdurre la concorrenza tra le scuole premiando quelle migliori con un *bonus* che verrebbe diviso tra tutti i colleghi. Anche prescindendo dai problemi legati all'individuazione della qualità dell'istruzione e alla sua misurazione, anche questo progetto non è esente da critiche. Matthews (1991) suppone che il professionista sia guidato da una funzione obiettivo, condivisa da tutti gli appartenenti alla categoria, un impegno morale che impone ai professionisti una norma etica basata sull'idea weberiana del lavoro come vocazione. In questo caso, a guidare il comportamento del singolo sono gli effetti derivanti dalla *peer-esteem* (il giudizio dei pari) e dall'ideale di servizio, che evitano che l'agente utilizzi la discrezionalità di cui dispone per un tornaconto esclusivamente personale. Questa teoria ci induce a pensare che si verifichi una pressione dei pari notevole, che esclude la possibilità che si verifichino fenomeni degenerativi. Resta però il problema, già evidenziato precedentemente, dell'equità del sistema. A parità di impegno dei docenti, scuole con studenti migliori otterranno risultati migliori e, visto che gli insegnanti riconoscono di preferire scuole con alunni provenienti da classi sociali non disagiate, gli istituti potrebbero effettuare una scrematura degli studenti al momento dell'iscrizione. La scarsa capacità degli incentivi monetari legati alla qualità di centrare l'obiettivo voluto è esaminabile, inoltre, in relazione al loro effetto sulle motivazioni intrinseche dell'individuo. Le ricerche compiute in Inghilterra hanno mostrato che gli insegnanti si sentono sottovalutati da un sistema che li remunera sulla base di un insegnamento che deve essere valutato, forse proprio perché non vedono riconosciuti gli sforzi reali e concreti messi in atto per promuovere quelle "abilità di livello superiore" (curiosità, creatività, etc.) che non vengono catturate dai test. I metodi che distinguono tra insegnanti "buoni" e insegnanti "cattivi", come la *Threshold* inglese o il nostrano "concorso", implicano che gli insegnanti siano incompetenti fino a quando non dimostrano il contrario: oltre ad essere lesivo del morale del docente, questo processo di valutazione può promuovere un clima di gelosie che potrebbe avere riflessi decisamente negativi sulla cooperazione tra insegnanti. Inoltre, gli incentivi estrinseci possono, nel lungo periodo, tacitare la motivazione intrinseca per un'attività (Deci, 1971), convincendo il lavoratore che svolge un determinato compito solo in funzione del premio che a questo è collegato: finiscono, quindi, per rivelarsi uno strumento inutilmente costoso, perché vanno a sostituire una motivazione che, soprattutto in attività con una forte valenza sociale (Kreps, 1997), è quella che spinge a approfondire un impegno che porta ad un risultato del lavoro di buona qualità.