

Zanichelli editore
Loescher editore
G. D'Anna casa editrice

Centro **CIDI**
di Iniziativa Democratica
degli Insegnanti

Scuola Società Sviluppo

il Diritto di Tutti
alla Cultura

Convegno
nazionale
30° Pisa
21, 22, 23
marzo 2002
Palazzo
dei Congressi
via Matteotti, 1

www.cidi.it

Zanichelli editore
Loescher editore
G. D'Anna casa editrice

CIDI
Centro
di Iniziativa Democratica
degli Insegnanti

Scuola Società Sviluppo

**il Diritto di Tutti
alla Cultura**

Convegno
nazionale
30° Pisa
21, 22, 23
marzo 2002
Palazzo
dei Congressi
via Matteotti, 1

www.cidi.it

Intervengono

Mario Ambel

Presidente IRRE Piemonte

Giuseppe Bagni

Insegnante di scuola superiore

Emanuele Barbieri

Direttore Generale, Ufficio Scolastico Regione Emilia-Romagna

Mario Battistini

Ufficio di presidenza del CNPI

Pietro Boscolo

Docente di Psicologia dell'educazione, Università di Padova

Giancarlo Cerini

Vicepresidente nazionale del Cidi

Mimmo Cersosimo

Docente di Economia regionale, Università della Calabria

Domenico Chiesa

Presidente nazionale del Cidi

Giulietto Chiesa

Giornalista

Emma Colonna

Presidente del Cidi di Roma

Emanuela Coniglione

Presidente del Cidi di Catania

Tullio De Mauro

Docente di Filosofia del linguaggio, Università La Sapienza di Roma

Luigi Ferrajoli

Docente di Filosofia del Diritto, Università di Camerino

Carlo Fiorentini

Presidente del Cidi di Firenze

Caterina Gammaldi

Segreteria nazionale del Cidi

Walter Moro

Presidente del Cidi di Milano

Aurelio Pellegrini

Assessore all'istruzione e cultura della Provincia di Pisa

Alessandro Pizzorusso

Docente di Diritto pubblico, Università di Pisa

Alba Sasso

Commissione cultura, scienza e istruzione, Camera dei Deputati

Fernando Savater

Docente di Filosofia, Università di Madrid

Sofia Toselli

Vicepresidente nazionale del Cidi

Nicola Tranfaglia

Presidente della Facoltà di lettere e filosofia, Università di Torino

Gianni Vattimo

Docente di Filosofia teoretica, Università di Torino

Benedetto Vertecchi

Docente di Pedagogia sperimentale, Terza Università Roma

I
N
T
E
R
V
E
N
G
O
N
O

Il diritto di tutti alla cultura

Programma

Giovedì 21 marzo Ore 9.00 -13.00

Apertura

Gino Nunes *presidente della Provincia*

Luigi Berlinguer *senatore di Pisa*



Saluti

Paolo Fontanelli *sindaco di Pisa*

Paolo Benesperi *assessore regione Toscana*

Michele Paradisi *direttore generale ufficio scolastico regione Toscana*

Federico Enriques *amministratore delegato casa editrice Zanichelli*

Il senso del nostro tempo

Presiede Alba Sasso

Relazione introduttiva

• Il diritto di tutti alla cultura

Domenico Chiesa *presidente nazionale del Cidi*

• La cultura per la cittadinanza, la produttività, la democrazia

Tullio De Mauro

• Il "sonno" della ragione... tra localismi e globalizzazione

Gianni Vattimo

• L'informazione nella società della conoscenza

Giulietto Chiesa

Ore 15.00-19.00

Una istituzione chiamata scuola

Presiede Emanuela Coniglione

• Due scuole? Due società?

Benedetto Vertecchi

• L'esperienza conoscitiva dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore

Giancarlo Cerini

• Dopo l'obbligo di istruzione: l'integrazione dei sistemi

Giuseppe Bagni

• La funzione pubblica della scuola

Luigi Ferrajoli

Venerdì 22 marzo Ore 9.00-13.00

La scuola e la "città"

Presiede Emma Colonna

- **L'autonomia delle scuole nel nuovo ordinamento dello Stato**

Alessandro Pizzorusso

- **I soggetti e le azioni**

Aurelio Pellegrini

- **Dalle istituzioni scolastiche autonome alle reti di scuole**

Emanuele Barbieri

- **La risorsa insegnanti**

Intervengono

Carlo Fiorentini, Walter Moro

Ore 15.00-19.00

Forum di discussione

- > **Strumenti di lettura di un territorio**

M. Pipicelli, G. Gambula, M. Cersosimo

- > **Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo**

I. Summa, R. Conserva, N. Iasiello

- > **Funzione docente: stato giuridico, deontologia, articolazione della professione**

C. Morrocchi, A. Mazzoni, M. Battistini

- > **Memoria storica, intercultura, mondializzazione**

C. Amadio, G. Di Caro, M. Pucci

- > **Essenzialità del curricolo/qualità formativa**

D. de Scisciolo, M. Muraglia, M. Pacini

- > **Eccellenza/solidarietà: obbligo scolastico e obbligo formativo**

P. Citran, A. Cabona, A. Tocco

- > **Sistemi europei a confronto**

C. Olivari, M. Piscitelli, L. Scarcia

V E N E R D I

Sabato 23 marzo Ore 9.00-13.00

Il fare scuola

Presiede Caterina Gammaldi

- **Apprendere a scuola**

Pietro Boscolo

- **Percorsi di insegnamento/apprendimento**

Mario Ambel

- **... per una scuola della cittadinanza e della democrazia**

Intervengono

Nicola Tranfaglia, Fernando Savater

Conclude

Sofia Toselli

E' stato invitato

il Ministro dell' Istruzione, Università e Ricerca

Letizia Moratti

S
A
B
A
T
T
O

I contributi contenuti in questo fascicolo sono per la maggior parte tratti da *Insegnare*. I documenti (leggi, normativa di riferimento) possono essere reperiti in Internet nel sito del ministero della P.I. www.istruzione.it oppure nel sito del CIDI www.cidi.it da dove è possibile accedere all'archivio di *Insegnare*.

Hanno collaborato alla realizzazione del presente fascicolo
Daniela de Scisciolo e Assunta Morrone

Segreteria nazionale del CIDI

Domenico Chiesa (*Presidente*)
Giancarlo Cerini (*Vicepresidente*)
Sofia Toselli (*Vicepresidente*)
Caterina Amadio
Franco Baratta
Paolo Citran
Emma Colonna
Emanuela Coniglione
Daniela de Scisciolo
Carlo Fiorentini
Caterina Gammaldi
Angioletta Iavasile
Alfredo Mazzoni
Bice Mezzina
Walter Moro
Cristina Morrocchi
Assunta Morrone
Carla Olivari
Mena Pipicelli
Alba Sasso
Ivana Summa
Ermanno Testa
Adriana Tocco

1. La scuola che vogliamo contribuire a costruire	pag. 8
2. Dove va la scuola	
2.1 Decreti e provvedimenti adottati dal governo e dal ministro Moratti	pag. 11
2.2 La nuova proposta di riforma della scuola	pag. 17
2.3 La scuola dell'infanzia	pag. 24
2.4 La questione dell'obbligo scolastico	pag. 25
2.5 Istruzione e formazione professionale	pag. 26
2.6 L'autonomia delle scuole nel nuovo ordinamento dello Stato	pag. 29
3. I forum di discussione	pag. 34
4. Alcuni approfondimenti	
4.1 Il rinnovamento del curriculum	pag. 38
4.2 Essere dirigenti di una scuola autonoma	pag. 40
4.3 Il governo delle Istituzioni scolastiche	pag. 42
4.4 Uno sguardo agli orientamenti europei	pag. 44
4.5 Con l'Europa per costruire un sistema di formazione permanente	pag. 45
4.6 A scuola in Europa	pag. 47

Domenico Chiesa

C'è bisogno di scuola perché tutti possano disporre di quegli strumenti culturali necessari per vivere con pienezza la propria cittadinanza. Non riescono a convincerci che questa sia solo una bella frase da sfoderare nella retorica dei comizi e da collocare tra le inutili utopie, tra i pericolosi residui delle ideologie; ci dicono: tenere insieme i ragazzi fino alla prima adolescenza per dare loro un'esperienza culturale significativa era una bella idea ma non ha funzionato; abbiamo/avete fallito, prendiamone atto, cerchiamo di individuare il più presto possibile le "vocazioni", c'è chi è tagliato per studiare e chi è tagliato per lavorare, garantiamo ai primi una scuola di eccellenza (l'istruzione) e agli altri percorsi di formazione adatti a loro e mirati ad avviarli a professioni dignitose corrispondenti alle loro capacità e alle loro aspettative, senza illuderli.

Ma noi del Cidi siamo cocciuti, vetero, idealisti, sognatori e continuiamo a pensare che la formazione culturale sia un bene a cui nessuno deve rinunciare, che nessun genitore possa permettere che i propri figli ne siano privi perché è il bene più prezioso sia per diventare cittadini sia per garantirsi la possibilità di muoversi in un mercato del lavoro sempre più impietoso per coloro che non possiedono quelle basi culturali (si, culturali) necessarie a far evolvere le proprie capacità professionali. Rimaniamo convinti che la "vocazione" a interrompere il percorso di istruzione nella preadolescenza sia in realtà troppo determinata dalla condizione sociale e culturale e soprattutto che a tale età non esista il "diritto all'ignoranza".

Eppure sappiamo bene quanto è difficile costruire una scuola in grado di intercettare i tanti Gianni e i tanti Sandro, e quanto è più difficile fare scuola con i Gianni; ma sappiamo anche che non è impossibile, che quando la scuola si dota delle risorse necessarie,

quando si migliorano la qualità del curriculum e delle relazioni è possibile farcela, è possibile intercettare e aiutare a far crescere quel gusto per l'esperienza conoscitiva che abita in ogni ragazzo e che ogni ragazzo ha il diritto/dovere di scoprire e sviluppare.

Cocciuti come siamo, attorno a un documento elaborato all'inizio di questo anno scolastico ("Il diritto di tutti alla cultura") abbiamo costruito decine di iniziative in decine di città e continueremo a farlo nei prossimi mesi, con lo scopo di dare la parola, senza i potenti mezzi della tecnologia mediatica, a insegnanti, a dirigenti, a studenti e a persone della cosiddetta società civile che, anche in quanto cittadini (e non solo come genitori), percepiscono la formazione come un elemento essenziale per la democrazia.

E abbiamo scoperto di non essere i soli cocciuti: esiste una parte di società che crede che la scuola del diritto di tutti alla cultura sia possibile, che è disposta a continuare la sfida e soprattutto che crede che meriti continuare la sfida.

Ora ci viene anche il sospetto che questa scuola e questa società non siano minoranza, che non siano così fuori dal mondo, che, rendendosi conto delle difficoltà dell'impresa, siano consapevoli che alla richiesta di mantenere alti gli obiettivi debba corrispondere la capacità di costruire percorsi eccellenti di scuola. È una scuola e una società che sanno bene che la sfida non si vince da soli: se la politica considererà sul serio la formazione come una voce di investimento e non di spesa, se la città (come comunità e come istituzioni che la rendono possibile) valorizzerà la scuola in un ruolo attivo e specifico all'interno del sistema formativo che viene costruito sul territorio, allora la scuola potrà avere maggiori strumenti per affrontare e vincere la scommessa.

> *Vogliamo una scuola in cui si diventi se stessi imparando dagli altri*

È il valore della scuola pubblica in quanto pluralista e laica che la rende un vero laboratorio per la crescita della democrazia e sottolinea il limite delle scuole di "tendenza".

La scuola è il laboratorio "naturale" per l'educazione alla diversità.

L'incontro e il confronto con le differenze, l'acquisizione della capacità di "utilizzarle", di "appropriarsene", di sapere dialogare con esse è un esercizio attraverso il quale si abbandonano le sicurezze per avventurarsi nella ricchezza delle differenze. Un vero e proprio principio di convenienza.

"Nel comportamento sociale nulla è naturale. Razzismo, esclusione, emarginazione, oppressione sono prodotti della cultura. Soltanto la cultura può stabilire una tregua tra gruppi differenti. E quindi produrre una condizione di tollerabile pace". (Furio Colombo)

La diversità, la cultura della diversità, pensata e vissuta quale risorsa, diventa una ricchezza da sfruttare nei complessi processi di crescita della società e dei cittadini, come esercizio e palestra di vita democratica.

> *Vogliamo una scuola in cui le condizioni socio-culturali di partenza risultino sempre meno determinanti per il raggiungimento dei più alti livelli di istruzione*

Al diritto-dovere all'istruzione deve corrispondere realmente, per tutti, il raggiungimento di quel livello di formazione culturale profonda e duratura, indispensabile oggi per vivere, lavorare, continuare ad apprendere nel corso della vita.

Affinché questo obiettivo risulti possibile è necessario che non si interrompa l'esperienza scolastica nell'età in cui il consolidamento culturale non sia ancora pienamente realizzato. Il differenziare precocemente i percorsi formativi metterebbe in discussione il ruolo della scuola come luogo di "decondizionamento sociale".

Una scuola che rinunciasse a corrispondere ai

bisogni di formazione culturale alta per tutti e riscoprisse la vocazione alla selezione attraverso una separazione precoce dei ragazzi in percorsi con valenza formativa diversa, rappresenterebbe un passo indietro e un freno allo sviluppo della società in senso democratico e una risposta miope, arretrata e insufficiente anche alle richieste del mercato del lavoro, finendo proprio per ridurre la formazione di molti cittadini alle esigenze contingenti del mondo della produzione.

> *Vogliamo una scuola che aiuti a formare persone in grado di pensare criticamente*

La cultura è sempre più una risorsa indispensabile per il singolo e per la società. Nel diritto-dovere alla cultura di tutti la scuola fonda il suo principio basilare: quello di formare persone in grado di pensare criticamente, di avere conoscenze e strumenti di interpretazione, di conquistare una disciplina mentale che rifiuti le certezze affrettate e il pensiero semplificato. Coerentemente con i principi che lo ispirano, tale progetto educativo dovrà porsi l'obiettivo di formare i "cittadini del mondo", vale a dire donne e uomini capaci di confrontarsi costantemente con gli altri, di mettere in comune i vari punti di vista, di valorizzare le differenze, nel dialogo e nel rapporto con altre storie e altre culture.

La scuola rappresenta il luogo della consapevolezza in cui l'esperienza quotidiana, il senso comune, l'apprendimento spontaneo, televisivo, elettronico, si incontrano con la valenza formativa delle discipline: è questa una lunga, lenta e fondamentale esperienza conoscitiva che tutti devono poter incontrare e percorrere in modo compiuto, per consolidare gli alfabeti, i linguaggi e quelle competenze culturali che possono sorreggerli e renderli soggetti attivi della democrazia. La scuola rappresenta, inoltre, il centro del nostro essere insegnanti: farsi carico della formazione culturale di un bambino o di un adolescente, avere un rapporto non casuale, non generico con l'altrui soggettività, per fornire a ciascun soggetto gli strumenti culturali perché sia maggiormente libera dai condizionamenti, autonoma, indipendente e in grado di fare scelte consapevoli.

> *Vogliamo una scuola che fornisca gli strumenti culturali per avere un "lavoro umano"*

Il mercato del lavoro è sempre più impietoso per coloro che non possiedono le basi culturali necessarie a far evolvere le proprie capacità professionali. È allora necessario che non si interrompa l'esperienza scolastica nell'età in cui il consolidamento culturale non è ancora pienamente realizzato. La formazione specialistica anticipata è caratteristica di profili professionali rigidi; ma nella società della conoscenza il lavoro tende a incorporare sempre più competenze culturali di base, senza le quali le professionalità raggiunte risultano deboli e sfavorevoli per i singoli e per lo stesso mondo produttivo.

Va dunque difeso il diritto-dovere all'istruzione che comprenda i primi due anni della scuola secondaria superiore, mentre il periodo appena successivo a tale età (16÷18 anni) può costituire il tempo del "confine", dell'intreccio, della contaminazione tra i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale per garantire a tutti il diritto-dovere formativo: aver acquisito le necessarie basi culturali e averle valorizzate professionalmente.

> *Vogliamo una scuola che sviluppi il gusto e la curiosità di conoscere e imparare*

La formazione culturale è un bene a cui nessuno deve rinunciare. Nessun genitore può permettere che i propri figli ne siano privi perché è il bene più prezioso che gli adulti possono consegnare alle nuove generazioni. Eppure sappiamo bene quanto è difficile costruire una scuola per tutti, in grado di intercettare i tanti Gianni, e quanto è più difficile fare scuola con i ragazzi come Gianni.

Sappiamo anche che non è impossibile quando la scuola si dota delle risorse necessarie, quando si migliorano la qualità del curriculum e delle relazioni è possibile farcela, è possibile intercettare e aiutare a far crescere quel gusto e quella curiosità per l'esperienza conoscitiva che ogni ragazzo ha il diritto-dovere di scoprire e sviluppare.

2.1

DECRETI E PROVVEDIMENTI ADOTTATI DAL GOVERNO E DAL MINISTRO MORATTI

La XIV legislatura si è aperta, per la scuola così come per altri settori, con un netto cambiamento di direzione: il ministro Moratti, a partire dal suo insediamento, ha compiuto una serie di atti tesi a bloccare il processo riformatore avviato e per molti aspetti già consolidato.

Per dare un quadro il più possibile completo abbiamo schematizzato sia i provvedimenti già approvati dal governo Amato e ritirati dal ministro Moratti sia quelli di nuova emanazione. È del tutto evidente che ci troviamo di fronte a scelte di politica scolastica tese a sminuire il ruolo e la funzione delle istituzioni scolastiche dello Stato, dotate di autonomia ai sensi della Legge 59/1997 e dell'art.3, c.3, della Legge di modifica del titolo V della parte seconda della Costituzione.

Questo cambiamento di rotta ha prodotto e continua a produrre nelle scuole, tra i dirigenti scolastici e tra i docenti, molta confusione, disorientamento ed amarezza giacché in tante di esse pur con fatica e difficoltà si erano attivati dei processi tesi non solo a favorire l'attuazione delle riforme ma anche a garantire l'efficacia dell'azione formativa nel suo complesso.

Il ritiro dei provvedimenti, che da settembre 2001 avrebbero dato nuovo impulso al lavoro dei docenti sia nella scuola di base che nella secondaria e l'emanazione di nuovi provvedimenti, (qui sotto riportati) sottolineano un dato negativo: l'assenza di consultazione e di reale coinvolgimento del mondo della scuola che ancora una volta diviene oggetto di indagine ed intervento da parte di docenti universitari e/o di esperti del mondo aziendale.

Nemmeno il tanto sbandierato evento mediatico degli Stati generali dell'Istruzione svoltisi il 19 e 20 dicembre 2001 a Roma ha raggiunto l'obiettivo per il quale era stato costruito: presentare il lavoro della commissione presieduta dal prof. Bertagna e costruire il consenso sulla nuova ipotesi di riforma del sistema scolastico e formativo. Le critiche hanno superato i consensi e ciò ha rallentato anche i tempi di approvazione, da parte del Consiglio dei Ministri, della proposta di revisione della Legge 30/2000 (dall'11 gennaio 2002 al 1 febbraio 2002).

La stessa Legge Finanziaria 2002 con i suoi decreti applicativi, che per la scuola prevedono prevalentemente risparmi intervenendo per la prima volta su materie di competenza più strettamente sindacale, si iscrive in un percorso che mette in discussione il processo di autonomia scolastica appena avviato ed in gioco la qualità complessiva della scuola.

DOVE VA

la Scuola

Provvedimenti del governo Amato ritirati dal ministro Moratti

Decreto Interministeriale 7 maggio 2001 recante norme in materia di curricula della scuola di base, ai sensi dell'articolo 8 del Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999 n.275

Decreto Ministeriale 91 del 21.5.01 sul piano di qualità della scuola dell'infanzia statale e paritaria concernente iniziative di innovazione degli ordinamenti della scuola dell'infanzia, adottato ai sensi dell'articolo 11 del D.P.R.n.275/99 e per il quale erano state fornite alcune indicazioni illustrative del progetto con lettera circolare prot.n.4110 del 21 maggio 2001

Ricorso corte Costituzionale contro provvedimento regione Lombardia diritto allo studio

Decreto interministeriale prot.n.11304/DM del 4 giugno 2001, recante norme relative ai titoli universitari ed ai curricula richiesti per il reclutamento degli insegnanti della scuola di base

Schema di Decreto di modifica e integrazione del Decreto Interministeriale n.234 del 26 giugno 2000, recante norme in materia di curricula dell'autonomia delle istituzioni scolastiche della scuola secondaria, adottato ai sensi dell'art. 8 del Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275, inviato per il prescritto concerto al Ministero del Tesoro

Decreti e/o provvedimenti adottati dal ministro Moratti

Regolare avvio anno scolastico (decreto legge n. 255 del 2 agosto 2001 convertito in Legge 333 del 20.8.01)

Istituzione Gruppo ristretto di lavoro (d.m. 672 del 18.7.01 e successivi ad esso collegati) presieduto dal prof. Bertagna per le eventuali modifiche alla L.30/2000

Disegno di legge di riforma degli Organi collegiali di Istituto n° 2010

Istituzione gruppo di lavoro per definire criteri per un codice deontologico del personale della scuola presieduto dal cardinale Tonini (d.m. 3146 del 2.11.2001)

Istituzione gruppo di lavoro per ridefinire l'attuale sistema di disposizioni in merito all'organizzazione interna dell'amministrazione e delle istituzioni scolastiche presieduto dalla sen. Siliquini (d.m. 3147 del 2.11.2001)

Disegno legge insegnanti di religione

Decreto prot.4351/MR del 21 dicembre 2001 blocco riforma amministrazione

Istituzione gruppo di lavoro per svolgere una riflessione in merito all'attuazione della Legge 62/2000 presieduto dall'on. Moioli (d.m. 3145 del 2.11.2001)

Istituzione gruppo di lavoro per la predisposizione degli indirizzi per l'attuazione delle disposizioni concernenti la valutazione del servizio scolastico presieduto dal prof. Elias (d.m. 436/MR dell'11.7.2001)

Decreto Ministeriale n. 9 del 25 gennaio 2002 Numero componenti Commissioni Esame di Stato

Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale (approvata dal CdM in data 1.2.2002)

Il Decreto legge su reclutamento e precariato

(comunicato stampa del 29.06.2001)

Il Consiglio dei ministri ha varato il Decreto Legge su reclutamento e precariato che, nella sostanza, equipara, a partire dal 1° settembre 2002-2003, il servizio prestato nelle scuole pubbliche a quello prestato nelle scuole paritarie: tale provvedimento, già di per sé inaccettabile, è ancor più grave se si aggiunge che il riconoscimento del punteggio derivante dal servizio prestato è retroattivo, a partire dall'anno scolastico 2000-2001.

Il provvedimento è grave e inaccettabile intanto perché lo Stato ha sempre assunto sulla base di criteri oggettivi e trasparenti, contrariamente a quanto è avvenuto e avviene nelle scuole private, dove la chiamata personale diretta non tiene conto di alcuna graduatoria.

In secondo luogo perché aver scelto di insegnare nella scuola pubblica ha significato per molti insegnanti affrontare situazioni di forte disagio (sedi lontane, orario ridotto, orari completati in sedi anche distanti fra loro), a fronte della certezza di un punteggio diverso da quello di chi agevolmente ha prestato servizio nelle scuole private.

Il provvedimento si configura, oggettivamente, come un diretto attacco alla scuola pubblica e a chi in essa lavora, disconoscendone la qualità educativa.

La Segreteria nazionale del Cidi

Scelte gravi e restrizioni nel disegno di legge finanziaria

(Comunicato stampa del 3 ottobre 2001)

Esprimiamo grande preoccupazione e viva protesta per alcune disposizioni riguardanti la scuola previste nel disegno di legge Finanziaria 2002 presentato nei giorni scorsi dal governo.

Gli stanziamenti destinati al prossimo rinnovo contrattuale dei docenti sono così esigui da non garantire neanche il completo recupero dell'inflazione e, quindi, ancor meno potranno avvicinarci agli stipendi degli insegnanti europei.

Inoltre, in nome di un risparmio di spesa - ancora un altro, dopo quelli tanto criticati in passato - si prevede che gli 'spezzoni' di cattedra debbano essere assegnati obbligatoriamente, fino a un massimo di 24 ore settimanali, ai docenti in servizio nella scuola; né si potranno nominare supplenti per assenze inferiori ai trenta giorni. La Finanziaria, dunque, oltre a prospettare una drastica riduzione delle possibilità di lavoro per molte decine di migliaia di persone, determinerà, soprattutto, una grave restrizione all'interno delle scuole dei margini operativi che l'autonomia poteva consentire per migliorare l'offerta formativa, dato il maggior carico individuale di orario-cattedra; e tutto questo surrettiziamente e al di fuori di ogni contrattazione sindacale.

Ma ancor più grave è la riduzione della spesa prevista nella Finanziaria per l'esame di Stato: a fronte di un risparmio ridicolo, si prevedono commissioni formate soltanto da membri interni, aprendo in questo modo una vera e propria autostrada sia ai 'diplomifici' sia all'esplicita intenzione dell'attuale ministro di abolire il valore legale del titolo di studio. È, dunque, in gioco la qualità della scuola.

È assai grave che con una legge finanziaria si voglia mettere in discussione il processo di autonomia scolastica appena avviato, e stravolgere i diritti di coloro sui quali tale riforma maggiormente pesa.

È grave, soprattutto, contravvenire a quel principio costituzionale, di garanzia democratica, che l'esame finale della scuola sia veramente di Stato.

La Segreteria nazionale del Cidi

(resoconto stenografico dell'intervento alla Camera dei deputati sulla finanziaria)
Alba Sasso

[...] Materie che riguardano la vita, l'organizzazione del lavoro e della scuola e i diritti di chi impara ed apprende, se affrontati in finanziaria finiscono col rispondere ad una logica puramente quantitativa, di puro risparmio, che niente ha a che fare con la qualità di cui la scuola ha oggi bisogno. Ad una logica di risparmio risponde la nuova disciplina di definizione degli organici, un arretramento rispetto alla legge esistente; si riduce il personale, si prevede una riduzione, nel triennio, di 34 mila docenti, si mortifica la possibilità per le scuole di avere un organico funzionale necessario per garantire progettualità e migliore qualità per tutti, per il disagio e per l'eccellenza. Si toglie respiro e forza all'autonomia che è già una realtà nelle nostre scuole. Dietro queste misure c'è l'idea di una scuola povera, minima, debole; la scuola dell'esclusiva lezione frontale, dell'orario rigido e della campanella.

Il governo sta progettando un organico definito sul curriculum obbligatorio; con la presentazione del progetto Bertagna, è chiaro a tutti che cosa si intenda per curriculum obbligatorio: la riduzione a 25 ore settimanali, una quota minima di sapere per tutti, perché tutto il resto è o facoltativo o a pagamento. Tutto ciò porterà anche ad una nuova ed ulteriore diminuzione dell'organico; ma vi è di più. Con l'articolo previsto si invade - nella definizione dell'orario di servizio, con le 18 ore tutte frontali, e nell'organizzazione del lavoro all'interno della scuola - uno specifico terreno di contrattazione sindacale, un diritto primario per tutti i lavoratori. Le soluzioni proposte dal governo sono rigide, unilaterali e punitive per la scuola. Come si garantiranno le supplenze, se tutti i docenti avranno sempre e solo un orario frontale? Si sta prefigurando un vero danno al diritto allo studio degli studenti e, infine, si sta modificando la disciplina degli esami, sempre con la logica di contenere la spesa.

Il ministro Moratti, nelle dichiarazioni programmatiche illustrate nelle Commissioni parlamentari, ha affermato che bisogna investire di più nell'istruzione e nella formazione. Noi riteniamo che ciò costituisca un atto di responsabilità del nostro paese per rendere i nostri studenti, i nostri ragazzi - tutti - più forti, più consapevoli e più competitivi con i loro partner europei.

Questo disegno di legge finanziaria è contraddittorio rispetto alle stesse dichiarazioni del governo perché torna indietro e fa della materia della scuola un'occasione di puro risparmio[...].

Deontologia e cultura professionale

(Comunicato delle Associazioni professionali)

Costituita dal Ministro la commissione per redigere un codice deontologico dei docenti: un dato di fatto di fronte al quale una parte delle associazioni rappresentative del mondo professionale scolastico manifesta rammarico e perplessità.

Non vi è dubbio che la deontologia è tratto costituente il profilo di ogni professionista ed è altrettanto indiscutibile che, nel caso specifico, si tratta non di liberi professionisti, ma di professionisti incardinati in una istituzione.

Ma quale professione socialmente riconosciuta accetterebbe di farsi scrivere dall'Amministrazione, sia pure attraverso un gruppo di persone qualificate, il proprio codice?

La deontologia professionale, per sua natura è processo direttamente in carico agli interessati e quindi da loro dovrebbe "nascere" il codice.

Di conseguenza esso non può calare per decreto ma occorre che venga costruito dal "basso" con modalità in grado di creare consenso, attraverso il dialogo e il confronto, fra tutti i soggetti chiamati in causa nel processo formativo.

Le Associazioni firmatarie proprio per la loro identità di "luoghi" di rappresentanza della scuola e dei suoi professionisti, s'impegnano ad accompagnare il dibattito e a contribuire, con il patrimonio delle loro idee e la specificità delle proprie identità, a mettere a punto un'elaborazione che concorra alla scrittura, partecipata e costruita in corresponsabilità, di una prospettiva deontologica all'altezza della scuola dell'autonomia.

Se si percorre la via dell'Amministrazione occorre avere una consapevolezza: si parla di codice e si pensa ad un mansionario.

Roma 7 novembre 2001

Aimc - Bruno Forte

Cidi - Domenico Chiesa

Fnism - Luisa La Malfa

Mce - Gabriella Romano

Uciim - Luciano Corradini

Lega Ambiente - Vittorio Cogliati Dezza

Una nota di commento

Ermanno Testa

[...] Da qualche tempo si parla della necessità di definire una deontologia professionale, cioè di stabilire che cosa debba o no fare (o saper fare) un insegnante.

Ci sono in questa proposta alcuni limiti e non pochi rischi. Il limite fondamentale sta nel fatto che ancora una volta si sposta l'attenzione dal terreno del risultato, inteso anche come processo e non solo come traguardo formativo finale, alla procedura: nulla di più burocratico e formale e molto poco democratico, almeno nell'accezione di scuola democratica come scuola volta a garantire, come ormai si usa dire, "successo scolastico a tutti".

Il rischio è che, una volta definiti dei protocolli operativi, a fronte di determinate situazioni didattiche, il non rispetto dei protocolli stessi possa determinare un contenzioso infinito con le famiglie, sempre più propense già in questi anni a rivolgersi alla magistratura a seguito di risultati scolastici negativi. O si determini anche un eccesso di controllo formale da parte di una dirigenza scolastica desiderosa di condizionare pesantemente le scelte didattiche. Il rapporto educativo è un rapporto complesso che può essere in parte misurato e in parte no per cui richiede valutazioni e decisioni che attengono, alla fine, solo alla responsabilità, esperienza, competenza del docente di scegliere il percorso didattico più appropriato. In ciò consiste la sua responsabilità di professionista serio e preparato, pur in un rapporto aperto di collegialità e di dialogo con tutte le componenti scolastiche [...]

Appello al Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca, al Governo, al Parlamento

L'articolo 17 della legge finanziaria, attraverso la modifica delle commissioni di esame, altera il principio essenziale dell'esame di Stato: quello di garantire la certificazione e la validazione dell'esame stesso e dell'intero percorso formativo. Infatti, passare da una commissione di docenti esterni ed interni alla classe a una commissione composta da docenti tutti interni significa annullare l'attendibilità dei risultati raggiunti.

Riteniamo che una riforma dell'esame di Stato - se deve esserci - debba essere presentata con un disegno di legge e discussa in Parlamento e non essere contenuta come misura di risparmio all'interno della legge finanziaria.

Riteniamo altresì che la scuola sia impegnata in questi anni, a partire dall'approvazione della riforma degli esami, in una complessa operazione di verifica sui cambiamenti già introdotti, sui risultati prodotti, sugli elementi positivi e negativi. Non si può con sbrigatività e decisionismo ignorare questo faticoso lavoro. Qualsiasi riforma, soprattutto per un aspetto così delicato del percorso formativo, non può prescindere dal coinvolgimento di tutti i soggetti della vita della scuola: studenti, docenti, famiglie.

Invitiamo pertanto a voler ritirare il comma 7 dell'art. 17 per non aumentare, ad anno scolastico già avanzato - siamo alla fine del primo quadrimestre - il clima di incertezza che sta producendo disorientamento e confusione tra gli studenti e nel mondo della scuola tutta.

Roma, 12/12/2001

La segreteria nazionale del Cidi

Hanno aderito:

Giorgio Bini, Umberto Cerroni, Marcello Cini, Franco Frabboni, Stefano Gensini, Sergio Manghi, Emma Nardi, Giorgio Nebbia, Alberto Oliverio, Anna Oliverio Ferraris, Vincenzo Padiglione, Clotilde Pontecorvo, Domenico Parisi, Ennio Peres, Anna Rezzara, Giuseppe Ricuperati, Enzo Scandurra, Gastone Tassinari, Nicola Tranfaglia, Mario Vegetti, Silvia Vegetti Finzi, Benedetto Vertecchi

Seguono altre firme

2.2

LA NUOVA PROPOSTA DI RIFORMA DELLA SCUOLA

Ufficio legislativo

Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale

> Art. 1

(Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale)

Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione, il Governo è delegato ad emanare entro 24 mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, nel rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.

Fatto salvo quanto specificamente previsto dall'articolo 4, i decreti legislativi di cui al comma 1 sono emanati su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze e con il Ministro per la funzione pubblica, sentita la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281 e previo parere delle competenti Commissioni della Camera dei Deputati e del Senato della Repubblica da rendere entro trenta giorni dalla data di trasmissione dei relativi schemi; decorso tale termine, i decreti legislativi possono essere comunque emanati.

Per la realizzazione delle finalità della presente legge, il Ministro dell'istruzione, dell'università e

della ricerca predispone, entro 90 giorni dall'entrata in vigore della legge medesima, un piano programmatico di interventi finanziari, da sottoporre all'approvazione del Consiglio dei Ministri, sentita la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n.281, a sostegno:

della riforma degli ordinamenti e degli interventi connessi con la loro attuazione e con lo sviluppo dell'autonomia;

dell'istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico;

dello sviluppo delle tecnologie multimediali e della alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche;

della valorizzazione professionale del personale docente;

delle iniziative di formazione iniziale e continua del personale;

del rimborso delle spese di autoaggiornamento sostenute dai docenti;

della valorizzazione professionale del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (A.T.A.);

degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto - dovere di istruzione e formazione;

degli interventi per lo sviluppo della istruzione e formazione tecnica superiore e per l'educazione degli adulti;

degli interventi di adeguamento delle strutture di edilizia scolastica.

Ulteriori disposizioni correttive e integrative dei decreti legislativi di cui al presente articolo e agli articoli 4 e 5 possono essere adottate, con il rispetto dei medesimi criteri e principi direttivi e con le stesse procedure, entro 18 mesi dalla data della loro entrata in vigore.

> Art. 2

(Sistema educativo di istruzione e di formazione)

I decreti di cui all'articolo 1 definiscono il sistema educativo di istruzione e di formazione, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di

raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea;

sono favorite la formazione spirituale e morale, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea;

è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e di formazione, secondo livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma lettera m) della Costituzione e mediante i regolamenti di cui all'articolo 17, comma 2 della legge 23 agosto 1988, n. 400 e successive modificazioni, e garantendo l'integrazione delle persone in situazione di handicap a norma della legge 5 febbraio, n. 104 e successive modificazioni. La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato;

il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo e sociale delle bambine e dei bambini promuovendone le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, ed assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto dell'orientamento educativo dei genitori, essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria. E' assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la possibi-

lità di frequenza della scuola dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia possono iscriversi le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di nuove professionalità e modalità organizzative;

f) il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di 5 anni, e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di 3 anni. Ferma restando la specificità di ciascuna di esse, la scuola primaria è articolata in un primo anno, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in due periodi didattici biennali; la scuola secondaria di primo grado si articola in un biennio e in un terzo anno che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo; nel primo ciclo è assicurato altresì il raccordo con la scuola dell'infanzia e con il secondo ciclo; è previsto che alla scuola primaria si iscrivano le bambine e i bambini che compiono i 6 anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento; la scuola primaria promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base fino alle prime sistemazioni logico critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione Europea oltre alla lingua italiana, e l'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, di valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo, di educare ai principi fondamentali della convivenza civile; la scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale, organizza ed accresce le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea, è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo, cura la dimensione sistematica delle discipline, sviluppa progressiva-

mente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle proprie attitudini e vocazioni, strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione, introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione Europea e cura l'approfondimento nelle tecnologie informatiche; il primo ciclo di istruzione si conclude con un esame di Stato, dal quale deve emergere anche una indicazione orientativa non vincolante per la successiva scelta di istruzione e di formazione, ed il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a sviluppare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale; in tale ambito, viene curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle tecnologie informatiche e delle reti; il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato; il sistema dei licei comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi; i licei hanno durata quinquennale; l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi; i licei si concludono con un esame di Stato, il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore;

h) ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della forma-

zione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, validi su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c); le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e delle qualifiche nell'Unione Europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 6; comma 1, lett. c), i titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n.144; i titoli e le qualifiche conseguite al termine dei percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di apposito corso annuale, realizzato d'intesa con le università, e ferma restando la possibilità di sostenere l'esame di Stato anche senza tale frequenza come privatista;

è aperta e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) e h); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza, rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'i-

istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore;

i piani di studio contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle Regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali.

> **Art. 3**

(Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione).

Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli allievi, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli allievi del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo;

b) ai fini del progressivo miglioramento della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli allievi e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto istituto;

c) l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli allievi nel corso del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove pre-

disposte e gestite dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

> **Art. 4**

(Alternanza scuola lavoro)

1. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, al fine di assicurare agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, si provvede con apposito decreto legislativo, da emanare di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e con il Ministro delle attività produttive, entro il termine di un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge e con le modalità di cui all'articolo 1, comma 2, sentite le associazioni comparativamente rappresentative dei datori di lavoro, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro;

fornire indicazioni generali per il reperimento e l'assegnazione delle risorse finanziarie necessarie alla realizzazione dei percorsi di alternanza, ivi compresi gli incentivi per le imprese e l'assistenza tutoriale;

indicare le modalità di certificazione dell'esito positivo del tirocinio e di valutazione dei crediti formativi acquisiti dallo studente.

> **Art. 5** *(Formazione degli insegnanti)*

Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

la formazione iniziale è di pari dignità e durata per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base dei posti effettivamente disponibili in ogni regione nei ruoli organici delle istituzioni scolastiche;

con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95 della legge 15 maggio 1997, n. 127, anche in deroga alle disposizioni di cui agli articoli 10 comma 2, e 6 comma 4 del decreto ministeriale 3 novembre 1999 n. 509, sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a). I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap; la formazione iniziale dei docenti può prevedere stage all'estero;

l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera b) e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli Atenei; l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica di cui alla lettera a) ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a), ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di

tirocinio. A tal fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera a), le università definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di un'apposita struttura di ateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;

le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

> **Art. 6** *(Disposizioni finali e attuative)*

Mediante uno o più regolamenti da adottare a norma dell'articolo 117 sesto comma della Costituzione e dell'articolo 17 comma 2 della legge 23 agosto 1988 n. 400, sentita la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n.281 e le Commissioni parlamentari competenti, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si provvede:

alla individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline,

alla determinazione delle modalità di valutazione dei crediti scolastici;

alla definizione degli standard minimi formativi, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi, nonché per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici.

Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca presenta ogni tre anni al Parlamento una relazione sul sistema educativo di istruzione e di formazione professionale.

Dall'anno scolastico 2002/2003 possono iscriversi al primo anno della scuola dell'infanzia i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 28 febbraio

2003. Analogamente possono iscriversi al primo anno della scuola primaria i bambini e le bambine che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2003. Le ulteriori anticipazioni, fino alla data del 30 aprile di cui all'articolo 2, comma 1, lettere e) ed f), sono previste dai decreti legislativi di cui all'articolo 1, sulla base delle risultanze emerse dall'applicazione della presente legge.

4. Agli oneri derivanti dall'applicazione dell'articolo 2, comma 1, lettera f) e dal comma 3 del presente articolo, valutati in 12.731 migliaia di euro per l'anno 2002, 45.829 migliaia di euro per l'anno 2003 e in 66.198 migliaia di euro a decorrere dall'anno 2004, si provvede mediante riduzione dello stanziamento iscritto ai fini del bilancio triennale 2002-2004, nell'ambito dell'unità previsione di base di parte corrente "Fondo speciale" dello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per l'anno 2002, allo scopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

All'attuazione del piano programmatico di cui all'articolo 1, comma 3, si provvede, compatibilmente con i vincoli di finanza pubblica, mediante finanziamenti da iscrivere annualmente nella legge finanziaria, in coerenza con quanto previsto dal documento di programmazione economica e finanziaria.

I decreti legislativi attuativi della presente legge, che comportano oneri aggiuntivi a carico del bilancio dello Stato, hanno attuazione coerentemente con i finanziamenti disposti a norma del comma 5. Con periodicità annuale il Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca ed il Ministero dell'economia e delle finanze procedono alla verifica degli oneri effettivamente sostenuti, in relazione alla graduale attuazione della riforma, a fronte delle somme stanziare annualmente in bilancio per lo stesso fine. Le eventuali maggiori spese dovranno trovare copertura ai sensi dell'articolo 11-ter, comma 7, della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

Il Ministro dell'economia e delle finanze è autorizzato ad apportare con propri decreti le occorrenti variazioni.

La legge 10 febbraio 2000, n. 30 è abrogata.

La
nuova
proposta
di
riforma
della
scuola

La scuola è più avanti

(comunicato stampa del 15 gennaio 2002)

Il Cidi esprime forte preoccupazione per le proposte del Ministro Moratti sulla modifica della Legge 30 (Norme generali sull'istruzione e livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale).

Negli ultimi anni la consapevolezza che la cultura è una risorsa fondamentale per il singolo e per la società ha posto, come priorità dei governi, la necessità di trasformare profondamente il sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

Lo stesso ministro Moratti aveva espresso tale consapevolezza tanto da sospendere la riforma dei cicli scolastici proprio per poter riavviare un processo di riforma con il coinvolgimento di tutti i protagonisti. La sospensione di tutto il processo di riforma avviato - che tanto disagio, confusione e amarezza ha creato dentro la scuola -, si giustificava solo in funzione di una riforma più ragionata, meglio articolata, più funzionale alle attese che nel Paese sono maturate.

Invece, i contenuti dell'articolato di legge presentato al Consiglio dei Ministri non corrispondono, a nostro parere, a tale esigenza né all'impegno che il Ministro Moratti si era assunto nei confronti della scuola:

La soluzione individuata ripropone i limiti e le inadeguatezze dell'attuale assetto scolastico.

In particolare, l'aver annullato il riferimento all'innalzamento dell'obbligo scolastico così come era contenuto nella L.30/2000 (che includeva i primi due anni della scuola secondaria), fa sì che il percorso dell'istruzione obbligatoria si concluda, di fatto, con la terza media.

Le indicazioni sulle caratteristiche del curriculum del primo ciclo nel prospettare una eccessiva divaricazione tra la scuola "primaria" e "secondaria di primo grado", producono una non adeguata valorizzazione delle potenzialità dei bambini e delle bambine e nel contempo ripropongono forme di precocismo nell'approccio specialistico alle discipline.

Si ritorna insomma all'impianto curricolare precedente ai programmi del 1979 per la scuola media e del 1985 per la scuola elementare, ignorando e azzerando il lavoro svolto dalle scuole in questi ultimi 20 anni.

Viene prefigurata un'alternativa rigida tra i percorsi liceali e quelli dell'"istruzione e formazione professionale" fortemente differenziati nelle finalità e nei principi educativi. Alternativa che non corrisponde ai bisogni culturali e formativi dei giovani, né alle attese più avanzate del mondo del lavoro.

La volontà di mantenere la terminalità del percorso di istruzione a diciotto anni e contemporaneamente la durata dei licei di cinque anni risulta l'unica motivazione dell'avvio anticipato della scuola primaria. Tale soluzione, però, non tiene conto della storia e dell'esperienza della scuola dell'infanzia italiana, internazionalmente riconosciuta, compromettendone la unitarietà e la valenza formativa. Vengono inoltre riproposti i problemi e i disagi legati alla cosiddetta "onda anomala".

In conclusione la proposta di riforma del ministro Moratti finisce con il contraddire la realtà scolastica che diffusamente è molto più avanti delle soluzioni adottate.

La Segreteria nazionale del Cidi

2.3

LA SCUOLA DELL'INFANZIA

Mara Pacini

[...] Nelle istituzioni in cui ci occupiamo di infanzia, di bambine e di bambini, ogni momento ha un suo peso, ogni giorno è un evento, ogni settimana segna un passaggio, ogni mese assume vari connotati e innumerevoli modificazioni. Seguire quotidianamente i bambini fa toccare con mano quanto un bambino 'cresca' in conoscenza, competenza e maturità negli ultimi mesi del terzo anno di frequenza della scuola dell'infanzia. Perché bruciare questo tempo speso così bene nell'imparare giocando e entrando in contatto graduale e garbato con coetanei e adulti, andando ad accorciare i tempi di permanenza, col rischio di sacrificare preziosi mesi di esplorazione e affinamento di competenze, anticipando oltretutto tensioni e problemi? Non basta cambiare una data per dare la possibilità alle famiglie di scegliere! Affinché le scelte siano veramente tali, bisogna mettere le scuole in condizioni di garantire ai bambini e alle loro famiglie quell'accoglienza e quello star bene che tutti gli indirizzi programmatici professano e dichiarano. Da tempo abbiamo evidenziato (noi della scuola che sperimenta, studia, ricerca e cresce) le necessarie condizioni di fattibilità per riuscire a realizzare pienamente i percorsi didattici che programmiamo, per garantire le esperienze che nelle Indicazioni Curricolari degli Orientamenti del '91 sono così ben suggerite e stimolate. Da tempo sappiamo cosa serve ai bambini di questa età e agli adulti che lavorano con loro, per rispondere in modo idoneo ed esauriente a tali bisogni; lo si è capito sempre più e sempre meglio e lo si è documentato, scritto, motivato, approfondito, discusso, reclamato, per dare visibilità, fondatezza e supporto teorico alle richieste sempre più precise e dettagliate inoltrate agli organi di competenza. Le abbiamo evidenziate così tanto e da sì tanto tempo da ritenere di non doverlo nuovamente ribadire. Sembra che la scuola dell'infanzia sia diventato il terreno su cui agire senza il minimo riguardo: variando il limite di età di iscrizione, senza fare il

minimo cenno ad un impegno istituzionale di variazione e miglioramento delle strutture, dei servizi, degli ambienti, del personale, non solo si privano i bambini di tempi preziosi di crescita in ambienti più idonei, ma si mette in atto un vero e proprio scambussolamento, senza, peraltro, alcuna giustificazione, se non quella di voler mantenere l'arco della scolarità nel margine dei dodici anni, con l'uscita a diciotto. Chiediamo: farebbe davvero così male stare a scuola fino a 19 anni? Dove devono correre i ragazzi in uscita dalle scuole secondarie di 2° grado? All'Università? A lavorare? Quanti sono gli studenti che si laureano rimanendo in corso? Che prospettive offre il mondo del lavoro?

L'unica cosa certa è che se le bambine e i bambini cominciano bene, proseguono meglio e c'è da sperare che possano innamorarsi dello studio al punto di continuare a studiare e ad apprendere tutta la vita. Invece di pensare ad un anno "superiore" da dedicare alla contemporaneità, alle prospettive, a se stessi in relazione al mondo, un anno di perfezionamento, di approfondimento, di orientamento, di viaggio nelle possibilità, si va a toccare quella scuola alla quale si è da sempre negato l'obbligo per non intaccare equilibri gestionali, per non dover investire di più e ovunque.

L'infanzia è il periodo del silenzio: bambine e bambini non incidono socialmente, non direttamente almeno; non manifestano, non contestano, non "occupano"; la loro presenza è testimoniata dagli adulti, i loro bisogni vengono interpretati, spesso subordinati a quelli dei genitori, delle famiglie, degli insegnanti, dei collaboratori scolastici; i bambini sono costretti a fidarsi e ad affidarsi agli adulti che si occupano di loro, nel bene e nel male, a volte rispettandoli, a volte ignorandoli.

Noi saremo sempre e soltanto dalla loro parte. [...]

2.4

LA QUESTIONE DELL'OBBLIGO SCOLASTICO

Sofia Toselli

[...] Il termine - si dice - è obsoleto, meglio dire diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (per alcuni fino a 19 anni, per altri fino a 18, ma in percorsi separati e distinti già dalla fine della terza media!).

L'obbligo scolastico - oggi di 10 anni, solo transitoriamente di 9 anni (Legge 20 gennaio 1999 n.9) - è un obbligo costituzionale, un diritto di civiltà: il termine è perciò attualissimo e richiama l'impegno della nostra Repubblica, e quindi della scuola (scuola!), a far conseguire a tutti i ragazzi e le ragazze gli stessi traguardi formativi per dare a ciascuno quella base comune di cultura e di istruzione senza la quale non c'è libertà, non c'è responsabilità, non c'è dignità.

Ed è un termine modernissimo perché risponde, o cerca di rispondere, alle complesse sfide delle società moderne, che richiedono innanzitutto un Paese più attrezzato culturalmente, più competente, più forte di fronte alle competizioni del mercato internazionale, ma anche più forte nel riaffermare i valori della vita.

Spetta allora alla scuola la responsabilità di garantire a tutti un'esperienza conoscitiva "disinteressata" e "compiuta" - che non può essere interrotta prima del biennio superiore - sulla quale poter costruire fondamenta solide per gli studi successivi, per la successiva formazione, per l'apprendimento lungo il corso della vita.

Non è una fissazione ideologica del Cidi quella di chiedere un obbligo fino al termine del biennio della scuola superiore: gli insegnanti sanno bene che l'apprendimento che serve alla vita, al lavoro, agli studi successivi deve maturare e consolidarsi attraverso l'incontro con i saperi "secondari" in una età in cui è realisticamente possibile comprendere e condividere quello che si studia. L'apprendimento, quello duraturo e costruttivo, passa solo attraverso questo tipo di esperienza e ha bisogno di tempi lunghi, non di scorciatoie: collocare perciò la scelta fra i due percorsi in una fase

in cui non è ancora avvenuto il pieno consolidamento delle conoscenze e delle competenze di base necessarie, non solo lede il diritto all'istruzione - e per ciò stesso i diritti di cittadinanza - ma non fa neppure un buon servizio al mondo produttivo. Questo fatto dovrebbe perciò preoccupare anche la parte più avanzata degli imprenditori di questo Paese: una parte di Confindustria sa bene che nella società della conoscenza il lavoro tende a incorporare sempre di più cognizioni e competenze di base forti e pienamente consolidate, senza le quali le professionalità raggiunte risulteranno sempre deboli, incapaci di tener conto dei cambiamenti di lungo periodo nel mercato del lavoro, nelle tecnologie, nella vita delle persone.

L'ultimo punto: il disegno di legge prevede che dai 15 anni ai 18 anni gli studenti possano svolgere la propria attività formativa con "periodi di tirocinio e stage presso le imprese": è la cosiddetta alternanza scuola-lavoro, che non prevede contratti e retribuzioni come per l'apprendistato, ma semplici convenzioni tra scuola e impresa.

"Quali saranno - si chiede Nicola Tranfaglia in un articolo comparso sull'Unità - le garanzie di cui potranno disporre i giovani e la scuola medesima di fronte alla tentazione delle imprese di utilizzare la forza lavoro dei quindicenni-diciottenni per i propri obiettivi immediati e senza tener conto delle esigenze formative di quei giovani?" [...]

2.5

ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE PERCORSI IN ALTERNATIVA O PERCORSI INTEGRATI?

Domenico Chiesa

Il nodo storico, e non ancora risolto, della scuola negli ultimi 30 anni ruota attorno alla definizione della natura delle scelte e quindi del ventaglio delle proposte di percorsi formativi da proporre ai ragazzi al termine della scuola di base. L'oscillazione è avvenuta tra la proposta di percorsi onnicomprensivi di scuola secondaria superiore che rimandassero la formazione professionale oltre i diciotto anni e quella di percorsi paralleli di scuola e formazione professionale già dai quattordici anni.

Negli ultimi anni si è operato attorno all'indirizzo di considerare il primo biennio della scuola secondaria superiore come tassello conclusivo del diritto/dovere all'istruzione e i diciotto anni come l'età in cui portare a termine il tempo del diritto /dovere alla formazione.

Il biennio della scuola secondaria superiore rappresenta lo snodo non sostituibile per lo sviluppo di alcune funzioni centrali della scuola:

- > orientamento attraverso la scelta
- > conclusione della formazione di base
- > costruzione delle basi dei percorsi quinquennali e per i primi percorsi di formazione professionale.

In questa logica la formazione professionale non viene posta in alternativa all'istruzione prima della conclusione del biennio ma diventa un asse portante, una risorsa su cui investire del sistema formativo integrato sia nel periodo del diritto/dovere alla formazione che per tutto l'arco della vita.

La situazione attuale, prima che vengano messe in atto le azioni di riforma del nuovo governo, può essere riassunta in alcuni punti di riferimento:

- > la legge 9/99 (e relativo regolamento) stabilisce che l'obbligo di istruzione si debba adempiere nella scuola secondaria superiore;
- > la legge 30/2000 stabilisce che "la scuola secondaria superiore si realizza negli attuali istituti di istruzione secondaria di secondo grado";

- > la legge costituzionale n. 3/2001 conferisce allo Stato la legislazione esclusiva circa le "norme generali sull'istruzione"; stabilisce come materia di legislazione concorrente l'istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e della formazione professionale". Ovviamente istruzione e formazione professionale rimangono materia di legislazione esclusiva delle Regioni;
- > gli attuali Istituti Professionali statali (quelli non trasferiti alle Regioni sulla base del Decreto Legislativo 112/1998) sono da considerare nella sostanza istituti di istruzione secondaria di secondo grado e così sarebbero diventati anche formalmente se la legge 30 avesse potuto diventare pienamente operativa.

Nelle attuali condizioni l'applicazione della legge costituzionale n.3 porta ad un'alternativa: trasferire tutti gli Istituti Professionali alle Regioni (in quanto nominalmente sono "istruzione professionale e automaticamente avviare il doppio canale) o riconoscere la sostanziale appartenenza all'istruzione e mantenerli sotto la legislazione dello Stato (sostenendo l'obbligo di istruzione oltre la scuola media, lasciando alle Regioni il compito di rilanciare l'istruzione/formazione professionale dopo l'obbligo di istruzione nella logica della legge 144/99). Le proposte della commissione ministeriale presieduta da Giuseppe Bertagna hanno però capovolto le prospettive; al termine del primo ciclo (13/14 anni) si prospetta la scelta tra due sistemi della formazione: *il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale*.

Ogni sistema si costruisce su principi educativi propri: i licei (istruzione di natura "secondaria di II grado", ma senza altri aggettivi) centrati sul *conoscere e teorizzare*, sul rapportarsi con *le idee e con le relazioni intellettuali formali tra le conoscenze*, sulla *cultura alla seconda potenza (metagiudizio, metacognizione, con risvolti su tutti gli aspetti della persona-*

lità), l'istruzione e la formazione professionale (in cui "professionale" è riferito anche a "istruzione") centrate *sul fare, sul produrre, sull'operare, sul costruire intesi come immettere le idee (le conoscenze) nella realtà, mediante apposite operazioni di progettazione e di trasformazione che diventano poi pratiche professionali esperte.* Alla base di tale separazione vi è un ragionamento esplicitato nel rapporto della commissione: *"Conoscere, e agire, costruire e produrre per lo scopo principale di conoscere non è la stessa cosa che conoscere per lo scopo principale di agire, costruire e produrre. Sono orientamenti che si intrecciano, ma che non si confondono. L'istruzione desidera soprattutto concentrarsi sul conoscere secondario: sul sapere. La formazione sul produrre che implica conoscenze altrettanto secondarie: sul fare sapendo sempre ciò che si fa e perché lo si deve fare in un modo piuttosto che in un altro. Qualche giovane è più attirato dalle dimensioni grammaticali e teoretiche del sapere; altri da quelle pragmatiche ed operative del sapere di cui ha bisogno qualsiasi fare umano. Qualcuno più dalla scienza, altri più dalla tecnica. Prendere atto di queste diversità aiuta a non affrontare la questione in maniera ideologica, ma rispettosa sia dei suoi aspetti educativi, sia di quelli epistemologici. Si tratta allora di affrontare senza i pregiudizi del passato il problema della formazione in generale e della formazione professionale in particolare".*

I componenti della commissione ministeriale rifiutano di definire i due percorsi come due canali paralleli (a tale scopo prevedono la possibilità dei passaggi) ma è difficile non ammettere che il primo percorso è costruito sullo studio "disinteressato" e finalizzato solo alla formazione culturale, mentre nel secondo sarà difficile impedire che le conoscenze vengano "selezionate" e "dosate" in riferimento alla formazione professionale da raggiungere e che, quindi, i passaggi eventuali saranno solo dal primo verso il secondo percorso.

La proposta di delega al governo riproduce tale impostazione.

Partendo da questi dati di riferimento si può riprendere a ragionare sul rapporto tra istruzione (senza aggettivi) e formazione professionale (senza

l'aggettivo "professionale" la "formazione" è onnicomprensiva). A questo si intreccia il problema dei percorsi da proporre dopo la scuola di base.

Tra i percorsi di istruzione e di formazione professionale esistono differenze tali da renderli non alternativi; essi rappresentano esperienze formative complementari. Non quindi formazione *alternativa* ma formazione in *alternanza* (in copresenza/intreccio e/o in successione).

In questo senso va ribadita la centralità della scuola nella fascia del diritto/dovere all'istruzione, mentre il periodo appena successivo a tale età (16÷18 anni) costituisce il tempo del "confine", dell'intreccio e della contaminazione tra i sistemi formativi. In questi anni si aprono varie possibilità: dalla prosecuzione del percorso di scuola secondaria a possibili forme di percorsi che integrano diverse esperienze formative (istruzione, formazione professionale, alternanza scuola-lavoro).

Nella formazione per tutto l'arco della vita, nel "tempo del lavoro", occorre costruire un ruolo attivo della scuola rispetto alle esigenze di ralfabetizzazione e riqualificazione-riconversione professionali. Alla scuola spetta la responsabilità di garantire a tutti un'esperienza conoscitiva compiuta per costruire e consolidare le basi e le competenze culturali che, in quanto persistenti, consentono a tutti l'apprendimento lungo il corso della vita.

La scuola presuppone tempi lunghi, affinché vengano raggiunte quelle competenze culturali che solo *secondariamente* hanno finalità professionalizzanti; il concetto di studio *disinteressato* (nel senso di "non preventivamente finalizzato a una immediata spendibilità sul lavoro") definisce bene la cultura della scuola.

Per questo motivo la scuola rappresenta un'esperienza insostituibile.

È fondamentale che tutti i ragazzi raggiungano un livello di istruzione alto. Non ci sono scorciatoie.

È questa una difficile sfida per la scuola: ai ragazzi in difficoltà si deve proporre una scuola che, senza rinunciare alla propria funzione, sia in grado di intercettare la loro esperienza conoscitiva, evitando la suggestione di un percorso rinunciatario che "salti" alcune tappe formative. (Per questo motivo è

determinante il percorso curricolare tipico degli attuali Istituti professionali).

In questa prospettiva (e direi solo in questa prospettiva) la formazione professionale non rappresenta più la scuola di serie "B", per "quelli che non sono in grado di seguire un corso scolastico".

La formazione professionale, attraverso una profonda riforma, deve essere messa in condizione di sviluppare la sua vocazione istituzionale di raccordo con il "tempo" del lavoro (senza supplire a compiti propri della scuola), per concentrarsi sugli interventi che le sono specifici: dalla qualificazione iniziale successiva all'obbligo, alle forme di professionalizzazione e di perfezionamento successive al diploma di maturità, al sistema di rientri nella scuola secondaria, alla riconversione e riqualificazione della forza-lavoro in mobilità.

La formazione professionale deve, insomma, far emergere la sua peculiarità: tempo "breve" che si integra/alterna con la scuola e con il lavoro.

Al percorso di formazione professionale va garantita, dalla scuola, una base adeguata di formazione culturale altrimenti esso stesso introdurrà, in modo fittizio e con difficoltà, elementi di istruzione, come di fatto succedeva nei corsi di formazione professionale rivolti ai ragazzi sotto i quindici anni. Non c'è quindi rivendicazione di una presunta "superiorità formativa" della scuola sulla formazione professionale, bensì il riconoscimento della vicendevole non sostituibilità nel percorso di formazione alla cittadinanza.

La formazione professionale diventa quel tempo indispensabile della formazione attraverso il quale la formazione culturale sviluppa tutte le potenzialità nel terreno delle professionalità.

Diventa inoltre importante che il mondo del lavoro si proponga come luogo di formazione: l'impresa che oggi sta enfatizzando il ruolo strategico dei processi formativi come fonte primaria della qualità delle risorse umane deve risultare impegnata a investire nella formazione e a raccogliere e valorizzare lo sforzo educativo-formativo della scuola e della formazione professionale.

Si può chiaramente evidenziare che questo insieme di idee circa il rapporto tra istruzione e forma-

zione professionale è coerente con la scelta dell'obbligo scolastico che comprenda i primi due anni della scuola secondaria superiore dove l'approccio che caratterizza i bienni degli Istituti Professionali rappresenta un elemento determinante per poter intercettare tutti i ragazzi dopo la scuola di base. Sostanzialmente è quello di riconoscere e rendere effettivo il valore formativo di alcuni approcci conoscitivi tipici delle tecnologie; se si ribalta l'approccio che storicamente la scuola ha avuto con la tecnologia (appendice del sapere scientifico o aggregato di tecniche specialistiche) diventa possibile costruire percorsi scolastici in cui proprio il sapere tecnologico (inteso come scienza dell'artificiale e della produzione materiale che per definizione comprende teoria e pratica, metodo e operatività...) possa rappresentare un asse importante di alcuni impianti curricolari e corrispondere anche a significativi bisogni formativi. Certo diventa necessaria una revisione dei curricoli degli attuali Istituti Professionali (troppo "verbalistici" e "timidi" nell'accettare la tecnologia per quello che è: alle suggestioni del "saper fare" (generico e ambiguo) è possibile sostituire il "saper progettare", il "saper costruire", il "saper programmare l'uso delle risorse", il "sapersi rapportare con gli oggetti e i sistemi artificiali", il "saper operare" in precisi ambiti anche produttivi...

Attorno a tali problematiche si collega quella sull'orientamento che proprio negli anni della prima adolescenza assume un ruolo particolare e decisivo.

2.6

L'AUTONOMIA DELLE SCUOLE NEL NUOVO ORDINAMENTO DELLO STATO

In un momento di grande trasformazione quale è quello attuale si tratta di capire in che termini le istituzioni scolastiche autonome si rapportano alle altre autonomie presenti nel territorio in cui operano e cosa comportano, in termini di scelte sul territorio, i testi legislativi vigenti (Costituzione, Legge su autonomia scolastica, Legge di parità, Legge sul riordino dei cicli scolastici, Legge sul federalismo) e quelli proposti dal governo (devolution, organi collegiali di istituto, decreto blocco riforma ministero istruzione, delega al governo 1.2.2002).

E' necessario, cioè, riflettere sugli intrecci esistenti e/o possibili tra i vari testi legislativi ed elaborare proposte che consentano di poterci orientare al fine di evitare derive pericolose da parte dei governi regionali di centro destra oltre che dello stesso governo nazionale. A partire dal documento nazionale *Il diritto di tutti alla cultura*, che è certamente la

base di partenza del nostro ragionamento, dovrebbero essere tenuti presenti i seguenti testi:

Modifiche al titolo V della seconda parte della Costituzione Legge 3/01

Legge 59/97, art.21; DPR 275/99

Decreto L.ivo 112/98 (decentramento amministrativo)

Decreto L.ivo 300/99 (riforma ministero)

Legge 62/2000

Legge 30/2000

Testo devolution

Proposta di riforma degli Organi collegiali

Decreto sul blocco riforma ministero

Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale

VERSO IL FEDERALISMO SCOLASTICO...

Giancarlo Cerini

[...] Chiediamoci se le concrete forme di federalismo verso le quali ci stiamo avviando nel nostro Paese, con la riforma della Costituzione (Legge dello stato n. 3 del 18 ottobre 2001, a seguito del Referendum confermativo) e in previsione di una più accentuata attribuzione di poteri legislativi alle Regioni (preannunciata nel disegno di legge approvato dal Consiglio dei ministri il 13 dicembre 2001) rappresentino una espansione di qualità della democrazia, di migliore tutela dei diritti dei cittadini, di effettiva espansione di opportunità e di uguaglianza. E quindi se la riforma della parte II della Costituzione (gli ordinamenti, le strutture organizzative, ecc.) sia in grado di meglio avvalorarne la Parte I (i "principi fondamentali" che non sono - al momento - oggetto di ripensamento, semmai in attesa di una reale attuazione).

Nel settore di nostro interesse (l'istruzione e la for-

mazione) la domanda non è oziosa, perché il diritto all'educazione è uno dei diritti fondamentali di cittadinanza, una delle condizioni per una effettiva partecipazione delle nuove generazioni alla vita sociale, civile e culturale del proprio paese.

Il federalismo in campo scolastico è in grado di realizzare al massimo livello possibile questi diritti oppure esistono rischi di involuzione, di separazione, di riduzione di opportunità, perché troppo condizionate dai diversi profili regionali dei sistemi scolastici?

Ancora: le leggi "federaliste" che si stanno ora scrivendo, non sono forse ammantate di una certa ingenuità, cioè dalla convinzione che basti introdurre una qualche forma di federalismo nelle nostre istituzioni pubbliche in omaggio al principio di sussidiarietà (e quindi di decentramento, di autonomia, di responsabilità locale) per migliorar-

ne la qualità e la resa?

Gli esempi che ci provengono da alcuni sistemi scolastici ad alto tasso di federalismo (pensiamo a quello statunitense) ci dovrebbero consigliare una maggiore prudenza. Negli ultimi anni, proprio i sistemi più decentrati, hanno reintrodotti forme di governo "unitario" e "nazionale", per risalire la china di una qualità perduta.

Le ricerche internazionali sulla qualità dell'istruzione mettono in evidenza come, al di là delle architetture di sistema, sia decisivo il tipo di investimento pubblico (emotivo, psicologico, culturale, finanziario) che un paese intende dedicare al proprio sistema formativo. La percentuale del Prodotto nazionale lordo investito sull'istruzione diventa una variabile che fa la differenza, al pari però dell'attenzione ai problemi dell'educazione "pubblica", del considerarla un fattore di inclusione (o di esclusione), di integrazione sociale e culturale (o di separazione), di promozione di opportunità (o di selezione precoce dei "talenti").

Questa opzione sui valori viene ancor prima del modello istituzionale prescelto, anzi può illuminare il senso delle scelte da compiere sul piano istituzionale.

Il paese delle tre Costituzioni

Dopo una stasi durata alcuni anni (contrappuntata dall'esperienza improduttiva della Commissione Bicamerale) il processo di riforma costituzionale è stato vigorosamente accelerato nel corso del 2001, con l'approvazione in *extremis* di legislatura di un progetto di riforma del Titolo V della seconda parte della Costituzione (poi confermato dal Referendum e quindi diventato Legge Costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001). Più recentemente, nel Consiglio dei Ministri del 13 dicembre 2001, è stato dato il via libera a un Disegno di Legge di ulteriore modifica della Costituzione appena riformata (meglio conosciuto come *devolution*, in omaggio al *battage* in proposito intrapreso dal Ministro proponente Bossi).

Entrambi i provvedimenti (il primo con una sua cogenza giuridica immediata, il secondo ancora una semplice proposta da sottoporre ad un complesso iter parlamentare) implicano notevoli cam-

biamenti in materia di istruzione, fino a delineare un assetto istituzionale di stampo federale (cioè con competenze legislative in certi campi dell'istruzione attribuite in via esclusiva alle Regioni).

Il cambiamento è così repentino che diventa perfino difficile cogliere le possibili implicazioni delle diverse versioni di Costituzione sulla vita della scuola. In effetti, siamo in presenza di tre Costituzioni (quella del 1948, quella modificata nel 2001, quella in via di ulteriore riforma), con evidenti sovrapposizioni e con difficoltà per gli stessi esperti di diritto costituzionale a dirimere eventuali conflitti e divergenze di interpretazioni.

Per esempio, la legge della Regione Lombardia sul "diritto allo studio" (alias "buono scuola") lede o meno l'attuale (o la futura?) Carta costituzionale?

I due governi nazionali che si sono avvicendati nel corso del 2001 hanno agito in maniera diametralmente opposta, visto che mentre il primo aveva impugnato la legge di fronte alla Corte Costituzionale, il secondo ha abbandonato il precedente ricorso. Analogamente potremmo dire circa le prospettive di riforma dell'ordinamento della scuola: eventuali nuovi cicli scolastici (che implicano anche il contestuale ripensamento della "filiera" professionale) non possono essere pensati a prescindere dall'apporto del sistema delle Regioni e degli Enti locali (e non è un caso che, su questo punto, l'elaborazione della Commissione Bertagna - dicembre 2001 - abbia suscitato una vivace riprenda - di metodo - da parte dei "governatori" regionali).

Si registra ormai una tendenza verso una maggiore responsabilità delle "periferie" nel campo dell'istruzione (chiamiamolo "federalismo scolastico"), ma resta aperto l'esito di questo movimento: avremo un federalismo *competitivo*, con le Regioni "forti" intenzionate a erodere sempre maggiori poteri allo Stato centrale, oppure un federalismo *cooperativo e solidale*, ove cioè prevarranno le ragioni della collaborazione e della coesione tra i diversi territori? Il fatto che entrambe le proposte di riforma costituzionale (una già legge dello Stato, l'altra ancora in embrione) prevedano un federalismo a *geometria variabile*, cioè con la possibilità di

diversi stadi di avanzamento nell'acquistare autonome prerogative legislative, sembra - al momento - segnalare la "spinta" delle Regioni più forti (più pronte a praticare il federalismo) a sganciare i loro vagoni dal convoglio nazionale, perché giudicato troppo lento.

Sta di fatto che l'equilibrio raggiunto con la legge 15 marzo 1997, n. 59 (non a caso definita del "federalismo amministrativo" o del "federalismo a Costituzione vigente"), con una tripartizione di funzioni tra lo Stato, le autonomie locali (Regioni ed enti locali) e le Istituzioni scolastiche autonome (un tridente cui ha fatto riferimento anche il Ministro Moratti nelle sue dichiarazioni programmatiche al Parlamento nell'estate 2001), sembra già messo in discussione prima ancora di essere concretamente attuato. Le nuove deleghe agli Enti locali, infatti, dovrebbero decorrere dal 1° settembre 2002. Anche la connessa riforma della amministrazione della [Pubblica] Istruzione, di cui al regolamento approvato con il Dpr 6 novembre 2000, n. 347, è di fatto messa in mora perché non si è in grado di darvi pratica attuazione dal 1° gennaio 2002. Per inciso, da tale data dovrebbe decorrere la nuova intelaiatura degli organi collegiali territoriali (consigli scolastici locali, consigli scolastici regionali, consiglio nazionale della pubblica istruzione), ma l'esecutivo ha richiesto una delega per una nuova ristestura del decreto (Dpr 233/1999).

Come si può notare, siamo di fronte a un panorama normativo alquanto perturbato, che va ben al di là delle turbolenze dovute a un fisiologico ricambio di legislatura.

Sono certamente in discussione questioni di rilevanza costituzionale, ma la scuola è costretta a vivere un'ennesima stagione di incertezze, dove l'apparizione continua di nuovi orizzonti e di nuovi scenari, in mancanza di primi tangibili risultati, produce un effetto di straniamento e di disillusione rispetto alle tante riforme "preannunciate" e poi "disattese" [...]

La Costituzione del 2001

Quando è ancora tutta da interpretare la materia delegata alle Regioni dalle leggi e dai decreti "Bassanini", siamo già alle prese con l'attuazione della nuova Costituzione dell'ottobre 2001. Materia assai intricata, tanto è vero che si è auspicata una "cabina di regia" per definire le più importanti regole del gioco nei nuovi rapporti tra Stato centrale e Regioni (si sente, anche in questo caso, la mancanza di un effettivo potere federale, cioè una istanza nazionale di composizione delle possibili divergenze di interessi e di sintesi unitaria delle possibili spinte centrifughe). In molti hanno criticato l'assenza, nel disegno di riforma costituzionale, di un "Senato delle Regioni" che, a prima vista, potrebbe apparire un passo più lungo della gamba "federalista" che siamo disposti a concederci, ma che - a ben pensarci - rappresenterebbe l'unico antidoto nei confronti di un eventuale "federalismo corsaro" praticato dalle Regioni più forti.

Ma vediamo tecnicamente i contenuti del nuovo dispositivo costituzionale. Le competenze in materia di istruzione, tradizionalmente attribuite allo Stato (anche nella riforma Bassanini), vengono radicalmente ridimensionate alle sole norme generali (quali poi?), mentre la materia "istruzione" entra nella sfera della legislazione "concorrente" di ogni Regione. Il termine giuridico non evoca però l'idea di una concertazione tra Stato e Regioni (una sorta di "tavolo" nazionale per condividere le decisioni di interesse generale). La nuova Costituzione è assai esplicita: la legislazione "concorrente" implica, comunque, un diritto di iniziativa della Regione, che non potrà però invadere la sfera dei "principi generali" (riservati allo Stato) e dovrà salvaguardare l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche. Quest'ultimo passaggio è di estremo interesse perché "costituzionalizza" le autonomie scolastiche, dando ad esse - seppur indirettamente - una copertura costituzionale. Anche questo punto ci ricorda dell'importanza della riforma degli organi collegiali della scuola (organi di partecipazione democratica ad una istituzione cui si riconosce una esplicita funzione pubblica e non semplici organi di consulenza cooptati dal "dirigente scolastico" o

privatistici "consigli di amministrazione").

A parte l'esigenza di definire ciò che rientra tra i principi o le norme generali (di spettanza della legislazione statale) e ciò che può essere invece attribuito con certezza alla legislazione regionale, va segnalato il dispositivo che consente di rafforzare i poteri delle singole Regioni (anche in modo differenziato) attribuendo direttamente a esse funzioni oggi esclusive dello Stato (e quindi anche le "norme generali" sull'istruzione). Questa devolution caso per caso (cioè regione per regione) deve essere convalidata con legge dello Stato e sarà comunque da esercitare con estrema cautela, perché una sua ingenua estensione potrebbe portare a una totale differenziazione dei sistemi scolastici delle 20 regioni italiane. Ben vengano, dunque, le prescrizioni costituzionali di interventi compensativi e aggiuntivi per salvaguardare i diritti fondamentali delle persone e rimuovere eventuali squilibri, anche mediante iniziative surrogatorie e sostitutive delle eventuali inadempienze locali. I nuovi meccanismi fanno però presagire una quantità notevole di negoziazioni (e di conflitti) tra Stato nazionale e Regioni sulla portata dei rispettivi poteri. Ed anche la Corte Costituzionale (federalizzata ... ?) avrà il suo da fare.

La Costituzione che verrà

Passiamo ora a un primo esame delle novità che si vorrebbero ulteriormente introdurre nell'equilibrio dei poteri costituzionali, con la recente proposta di devolution approvata dal Consiglio dei Ministri il 13 dicembre 2001. Nel testo ipotizzato scompare l'elenco delle materie di pertinenza esclusiva dello Stato (ricordiamo che tra di esse erano previste le "norme generali sull'istruzione") e i poteri legislativi regionali sull'istruzione da "concorrenti" diventano "esclusivi" (senza bisogno, dunque, di una concertazione con la legislazione statale, anche se nei limiti dei "principi fondamentali" da essa definiti). La terminologia utilizzata nel testo del disegno di legge si presta, però, a qualche ulteriore osservazione. I proponenti sembrano aver ridimensionato la spinta verso una completa "regionalizzazione" dell'iniziativa legislativa in materia scolastica, riconducendola nell'alveo della "organizzazione scola-

stica e gestione degli istituti scolastici" (dicitura che potrebbe ricondurre ad aspetti organizzativi e gestionali della vita della scuola, piuttosto che a elementi di ordinamento). Resta però l'incognita della "gestione" del personale della scuola. Alcuni esperti - citiamo tra gli altri Luisa Ribolzi - sollecitano un passaggio di tali competenze alle Regioni. Anche la derubricazione dell'intervento regionale sui programmi scolastici (ci mancherebbe...!) alla sola quota relativa agli aspetti "locali" è una conferma della necessaria prudenza che tutti dovranno assumere in questo campo: potrebbe entrare in crisi il concetto stesso di identità culturale nazionale. La quota "locale" del curriculum (che è già prevista nel Regolamento dell'autonomia) sarà però tutta da negoziare: se si limita al 5%, al 10%, al 15% dell'intero curriculum saremmo di fronte a una interpretazione "temperata" del federalismo scolastico, qualora tale quota si espandesse le prospettive sarebbero assai diverse.

Art. 2 (Modifiche all'art. 117 della Costituzione)

L'art. 117 della Costituzione è sostituito dal seguente:
"La Regione emana per le seguenti materie norme legislative nei limiti dei principi fondamentali stabiliti dalle leggi dello Stato, sempreché le norme stesse non siano in contrasto con l'interesse nazionale e con quello di altre Regioni:

- *organizzazione scolastica, gestione degli istituti scolastici e di formazione;*

- *definizione dei programmi scolastici e formativi di interesse specifico della Regione;*

Nei limiti dei principi fissati nella Costituzione, ciascuna Regione può attivare la propria competenza legislativa esclusiva per le seguenti materie:

- *organizzazione scolastica, gestione degli istituti scolastici e di formazione;*

- *definizione dei programmi scolastici e formativi di interesse specifico della Regione;*

Le garanzie necessarie per evitare la frantumazione del sistema scolastico

L'opinione pubblica, in materia di federalismo scolastico, è apparsa assai cauta. La stragrande maggioranza degli italiani ritiene che l'istruzione debba

continuare ad avere una sua caratterizzazione unitaria e nazionale. È diffusa la convinzione che i diritti fondamentali dei cittadini non si possano territorializzare, cioè farli discendere dall'abitare in una certa Regione piuttosto che in un'altra. L'istruzione pubblica fonda il senso di appartenenza, costruisce identità e legami, consolida le radici e la comunità, ma le deve proiettare in un contesto più ampio che sappia guardare all'intero paese e, semmai, all'Europa.

È coesistente ai principi educativi di una società democratica la presenza e la effettiva disponibilità - tramite la "scuola aperta a tutti" - di un progetto culturale unitario, ampio e pluralistico.

Non si vuole qui difendere una vecchia idea di stato borbonico (ma forse non c'è più nessun "Stato", nessuna "Repubblica", di cui essere amici?), quanto piuttosto esigere che il "bene costituzionale" dell'istruzione per tutti sia rigorosamente presidiato e tutelato. Una legislazione "esclusiva" di ogni singola Regione in materia di istruzione (che diventa possibile, in base ai meccanismi che abbiamo analizzato essere contemplati nella II e nella ipotetica III Costituzione) mette a repentaglio l'unitarietà dei compiti attribuiti dalla Costituzione (parte I) alla scuola pubblica del nostro paese.

Se non esisterà più un Bilancio nazionale della Pubblica Istruzione (con possibilità di meccanismi compensativi tra i diversi territori), se la gestione del personale della scuola dovesse essere "regionalizzata" (al pari delle Guardie forestali), se i curricoli dovessero essere validati da una autorità locale piuttosto che rispondere a principi di pluralismo scientifico e culturale, se...

Insomma, sono troppi i "se" che si affollano all'orizzonte del federalismo scolastico: meglio diradare fin da subito le possibili nebbie. Una esigenza si impone: quando si andranno a definire le nuove regole della devolution sarà bene esplicitare con molta precisione cosa si intende per "norme generali sull'istruzione" (che restano di competenza esclusiva dello Stato) e per "principi generali" (entro il cui ambito si dovrà esplicitare il potere legislativo riconosciuto alle singole Regioni in campo scolastico).

Sarebbe opportuno, in questa prospettiva "garantista", elencare nel testo della nuova Costituzione i contenuti di tali norme generali, tra i quali non potranno mancare: gli ordinamenti della scuola, gli standard di apprendimento e le forme di verifica, la condizione professionale dei docenti (formazione, reclutamento, stato giuridico, valutazione), le regole di partecipazione democratica.

Questa "riserva" potrà garantire tutti i soggetti in gioco contro gli effetti perversi di un malinteso federalismo. La legislazione "concorrente" in materia di istruzione non dovrebbe, infatti, limitarsi a cambiare l'azionista di riferimento del sistema scuola (mettendo la Regione al posto dello Stato): avremmo un semplice spostamento di competenze o di poteri sulla scuola, quando invece è da auspicare una crescita di responsabilità e di impegni verso la scuola.

L'enfasi sul federalismo (e quindi sui nuovi poteri di Regioni ed Enti locali) non può far dimenticare il ruolo delle scuole autonome e dello Stato. Alle scuole compete la responsabilità dell'iniziativa curricolare, organizzativa e didattica; alle Regioni e agli enti locali l'impegno "concorrente" per favorire lo sviluppo della scuola (una "concorrenza" per la qualità, per andare oltre gli standard nazionali); allo Stato - infine - il compito di salvaguardare i livelli essenziali, le pari opportunità, i valori comuni (e quindi definire indirizzi e controllare, come bene precisò Sabino Cassese nella conferenza nazionale della scuola del 1990).

A questa misura di saggezza sono attesi i nuovi "costituenti", si spera non in veste di "apprendisti stregoni".

STRUMENTI DI LETTURA DI UN TERRITORIO

Il decentramento, con il passaggio alle Regioni di funzioni assegnate in precedenza all'amministrazione centrale, il riconoscimento dell'autonomia funzionale alle scuole, la ridefinizione del sistema dell'istruzione come sistema integrato di istruzione e formazione, hanno determinato una situazione dinamica, complessa, nella quale soggetti diversi, legittimati a formulare proposte, ad individuare bisogni, a perseguire obiettivi dichiarati, entrano in relazione ed assumono ruoli complementari o di competizione. Per la scuola si aprono spazi di decisione e di relazione, di negoziazione, che richiedono una conoscenza più attenta del territorio e la capacità di leggerne gli aspetti, individuarne i soggetti e le potenzialità, di coglierne la complessità e le risorse così da essere intelocutori propositivi. Se tra le funzioni della scuola vi è quella di indurre mutamenti, di produrre risultati, di concorrere allo sviluppo del territorio, con quali strumenti la scuola è in grado di incidere sui processi locali e di orientarli? Quanto ne è orientata? Quale rapporto costruire tra dimensione locale e nazionale; tra regioni, stato, Europa? Quali sono, dunque gli strumenti di lettura e di indagine più utili? E per quali fini? Il forum intende proporre il confronto tra possibili modelli di lettura del territorio, a partire da punti di osservazione diversi; dall'apporto delle discipline economiche e sociali ad esperienze locali significative.

AUTONOMIA DI RICERCA, SPERIMENTAZIONE, SVILUPPO

L'art. 21, comma 10 della legge 15 marzo 1997 n. 59 attribuisce alle singole istituzioni scolastiche autonome anche *"autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica ed organizzativa"*.

Il regolamento, di cui al D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, prevede all'art.6 che *"le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro"...*

- la progettazione formativa
- la ricerca valutativa
- la formazione e l'aggiornamento
- l'innovazione metodologica e disciplinare
- la ricerca didattica connessa con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione
- la documentazione, gli scambi, l'integrazione tra i sistemi formativi.

Ma ci sono altri due articoli del regolamento che fanno esplicito riferimento all'attività di ricerca delle scuole: l'art. 7 che prevede la possibilità di costituire reti di scuole finalizzate anche ad attività di ricerca e laboratori di rete destinati, tra l'altro, alla ricerca didattica e alla sperimentazione. Infine, l'art. 13, incluso nelle norme transitorie, è intitolato alla ricerca metodologica, riguardante la possibilità che le scuole contribuiscano a *"definire gli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'art. 8 riorganizzando i propri percorsi didattici secondo modalità fondate su obiettivi formativi e competenze"*.

Il quadro normativo riguardante l'autonomia di ricerca delle scuole va doverosamente completato con un altro richiamo, quello relativo al profilo professionale dei docenti (art.23 del C.C.N.L./99) *"costituito da competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico - didattiche, organizzativo - relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica"*.

Infine, ricordiamo la definizione della funzione docente, contenuta nell'art.2 del D.P.R. n. 417/79, *"intesa*

come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura... e 'introduzione della possibilità per gli insegnanti di esprimere la propria autonomia didattica attraverso la sperimentazione, "intesa come ricerca delle innovazioni sul piano metodologico e didattico ... degli ordinamenti e delle strutture esistenti" (art.1, D.P.R. n. 419/74).

Questi riferimenti normativi sono importanti per capire come, oggi, l'attribuzione alle scuole dell'autonomia di ricerca/sperimentazione/sviluppo rappresenti un fatto rivoluzionario, perché comporta due cambiamenti fortemente interdipendenti: cambia la fisiologia dell'insegnamento e, contemporaneamente, la professionalità degli insegnanti.

Infatti, l'autonomia di ricerca non rappresenta più una possibilità per le scuole e quindi un modo di lavorare "straordinario" e che, come tale, va autorizzato sul piano amministrativo perché si allontana dalle procedure e dalle routines prescritte da programmi ed ordinamenti, bensì il modo di lavorare "ordinario"; di elaborare e realizzare l'offerta formativa.

FUNZIONE DOCENTE: STATO GIURIDICO, DEONTOLOGIA, ARTICOLAZIONE DELLA PROFESSIONE

Appare necessario ragionare sul profilo docente inteso come capacità di sviluppo, valorizzazione e dinamismo della professionalità e lavorare su ipotesi che tengano conto di quel lavoro quotidiano che è indispensabile che sia visibile e riconosciuto, delle possibili articolazioni del lavoro, delle esperienze accumulate nella ricerca didattica.

Ragionare anche su tempi, spazi, strutture necessarie a un reale dispiegarsi di tutte le potenzialità di una professione che implica il possesso e l'utilizzo non solo di conoscenze specifiche del proprio settore disciplinare, ma anche di abilità più generali che riguardano la capacità di cogliere i cambiamenti in atto e di agire nelle situazioni nuove creando conoscenze e producendo innovazioni.

Appare necessario e importante ragionare di questi temi in un momento in cui l'Istituzione propone riforme per un nuovo sistema di istruzione e formazione, riforme che toccano i temi della formazione iniziale, della formazione in servizio, dei "meccanismi" di carriera, della deontologia del nostro lavoro.

MEMORIA STORICA, INTERCULTURA, MONDIALIZZAZIONE

1. La scuola nell'età della mondializzazione

Come i processi in atto (globalizzazione/localizzazione) agiscono sulla scuola

2. E' necessario riprendere in esame il concetto di mondializzazione, mettendo a fuoco quegli aspetti spesso contraddittori e problematici che più interessano la scuola sia come accesso al diritto sia come finalità alla formazione umana (cittadinanza planetaria e diritti umani/ cittadinanza nazionale e diritti).

3. Mondializzazione ("globalizzazione" secondo la lingua inglese)

- Globalizzazione produttiva, tecnologica, finanziaria con un'accentuazione di quest'ultima
- Tendenza al controllo del lavoro su scala planetaria (gerarchia, mobilità, controllo dei flussi migratori).

Effetti della mondializzazione:

- Erosione del potere d'intervento degli Stati – nazione, ma anche nuove domande di Stato
- Diversa esperienza del tempo storico caratterizzata da velocità e contemporaneità dei processi, con presenza e simultaneità dei tempi e dei luoghi, connesse al senso di contingenza e di rischio
- Crisi della democrazia come partecipazione e diritto a vantaggio della democrazia come meccanismo procedurale (democrazia svuotata o democrazia dimezzata)
- Irrigidimento dei processi identitari e contrapposizione tra "comunità (insicurezza rovesciata come domanda di controllo dell'"ordine sociale" rivolta allo Stato)

4. Diverse tesi politiche rispetto al fenomeno di globalizzazione legate a differenti interpretazioni

- Ritiro della politica davanti alla potenza congiunta di tecnica ed economia: un mondo interamente spolitizzato diviene strutturalmente esposto alla violenza, quella di una mondializzazione diseguale ed esauriente. Necessità di un "governo democratico" della globalizzazione
- L'economia è diventata la nuova politica (le imprese operano nel campo dell'istruzione, della sanità, dell'assistenza, là dove è conveniente). Importanza della protesta come forza di pressione sugli Stati
- E' preferibile parlare di neoliberalismo piuttosto che di globalizzazione, perché l'economia (imprese multinazionali e nazionali) può contare sulla forza politica e politico – militare degli Stati egemoni. Importanza dei movimenti (sindacati, ambientalisti, teorici dei diritti umani, ecc.). Esistono quindi scelte politiche da contrastare attivamente
- Nuova distribuzione del potere politico nella globalizzazione (concezione di "Impero").

Come si pone la questione dei diritti in questo contesto

5. La globalizzazione può costituire il contesto mondiale in cui opporre la questione dei diritti umani come inedita modalità di interpretazione propria della solidarietà cosmopolitica (questione "ambiente", "guerra", "distribuzione risorse", ecc.)
6. Contemporaneamente va rifiutato l'uso ideologico e strumentale dei diritti umani come diritto umano tario d'ingerenza (copertura di interessi egemonici)
7. Va ripensato il rapporto tra diritti umani (universalistici, cosmopolitici) e diritti alla cittadinanza (democrazia politica) in termini di relazione/integrazione, dal momento che le logiche della globalizzazione intaccano sia gli uni che gli altri. Per i diritti di cittadinanza il neoliberalismo tende a ridurre i diritti sociali, ma anche diritti "tradizionali", consegnati alla vita politica della stessa evoluzione liberal – democratica degli stati nazionali (libertà di dissenso, di informazione, diritto ad una giustizia imparziale, diritti all'istruzione...)
8. Tra i diritti umani primari (acqua, cibo, casa, salute...) e i diritti alla cittadinanza (civili, sociali, politici) esiste una oggettiva solidarietà non solo perché sono minacciati dalle stesse forze, ma perché, come la memoria storica insegna, esiste in termini reali, una connessione tra gli uni e gli altri (si può parlare di una unga marcia dei diritti...).
9. E la scuola?
 - Diritto all'accesso alla conoscenza e quindi lotta, alla radice, contro la politica della nuova gerarchizzazione del lavoro e della società
 - Diritto alla formazione di una cittadinanza planetaria (articolata a seconda dei bisogni, situazioni, dei soggetti) in altri termini, contestualizzazione che mantenga (o rivendichi) una cittadinanza nazionale.

ESSENZIALITÀ DEL CURRICOLO/QUALITÀ FORMATIVA

La scuola del curricolo è il cuore dell'iniziativa democratica nella scuola: questo dovrebbe essere lo slogan intorno al quale continuare a costruire il nostro ragionamento, con ancora più forza in un momento politico quale quello attuale in cui è necessario ribadire che il vero salto di qualità nella scuola dell'autonomia è costituito dal lavoro di ricerca sul curricolo.

Nel documento nazionale del CIDI Il diritto di tutti alla cultura abbiamo scritto: "Al centro della scuola si pone il processo di insegnamento-apprendimento per evitare che vengano privilegiati gli aspetti marginali e aggiuntivi dell'offerta formativa. Per promuovere, in questa direzione, il rinnovamento della scuola e dei suoi contenuti, è importante sostenere l'idea di una scuola che ricerca, sperimenta, riflette, lavora sui percorsi curricolari.

La scuola del curricolo è una istituzione capace

- di costruire un ambiente didattico (con una adeguata combinazione di tempi, spazi, strumenti) che aiuti bambine e bambini, ragazze e ragazzi a incontrare gradualmente (passando dai campi di esperienza, agli ambiti, alle discipline), il sapere adulto;
- di entrare nel merito delle scelte culturali e didattiche che connotano i compiti formativi essenziali per ogni scuola;
- di ricercare il percorso curricolare adeguato, di analizzare il rapporto fra i contenuti culturali e i ritmi e gli stili di apprendimento di bambini e ragazzi;
- di guardare i loro interessi e le loro esperienze, di scegliere le metodologie e gli strumenti più efficaci;
- di valutare i risultati, di riconoscere difficoltà e progressi.

È una scuola che matura competenze riflettendo e confrontandosi sul lavoro che svolge e che non perde di vista lo scopo per cui esiste: quello di promuovere il più alto livello di apprendimento per ciascun allievo."

Quale, allora, la riflessione ed il percorso da sviluppare per delineare gli elementi chiave del curricolo in funzione della sua qualità formativa? Certo il lavoro non è facile giacché la scuola del curricolo è complessa; esige che si compiano scelte precise e motivate in ordine ai saperi essenziali di ciascuna disciplina senza che questo comporti banalizzazioni o semplici riduzionismi. E' la scuola che "costringe" i docenti a lavorare in ambiente multidisciplinare-interdisciplinare mettendo in gioco le loro competenze professionali in ambito pedagogico, psicologico ed epistemologico-didattico disciplinare.

Parlare, quindi, di essenzialità del curricolo e qualità formativa significa interrogarsi sul significato che diamo alle parole che usiamo in ambiente didattico: termini come conoscenze, competenze, capacità, standard, multi-pluri-interdisciplinare, etc, fanno parte di un lessico condiviso all'interno di ciascun consiglio di classe? Quale è il valore che assumono nelle istanze collegiali di ciascuna istituzione scolastica in ordine alle scelte formative operate nei confronti dei propri alunni? Come coniughiamo le specificità disciplinari nel più ampio quadro della individuazione degli elementi irrinunciabili di un curricolo?

SISTEMI EUROPEI A CONFRONTO

"Insegnare in Europa", affrontare in una dimensione europea i problemi dell'educazione vuole essere non solo occasione di confronto con altre realtà educative, ma anche tentativo di riflessione sulla possibilità di realizzare un coordinamento educativo comune, per costruire un'integrazione culturale che vada oltre il solo aspetto economico. L'Europa, da sempre crocevia di culture diverse, può e deve continuare ad essere punto di riferimento autorevole ed unitario per il Nord e il Sud del mondo. La scuola, in questo quadro, potrebbe diventare oggetto di concertazione europea, sia come visione europeista dei problemi, sia come possibilità di coordinare la ricerca di strumenti culturali e didattici comuni. Non è più sufficiente perseguire obiettivi tesi solo a rendere confrontabili percorsi di formazione professionale, ma è necessario realizzare progetti educativi e culturali che contribuiscano, nel rispetto delle identità nazionali, alla costruzione del "cittadino europeo".

Tra i numerosi temi di confronto e riflessione che si potrebbero approfondire in un campo così vasto, abbiamo scelto di focalizzare i nostri interventi su alcuni dei nodi più attuali del dibattito culturale italiano: "integrazione tra istruzione e formazione professionale" e "costruzione di curricoli", limitandoci a quei paesi dell'Unione che risultano maggiormente confrontabili con la realtà italiana.

4.1

IL RINNOVAMENTO DEL CURRICOLO

Un'adeguata formazione iniziale e lo sviluppo dell'autonomia di ricerca nelle scuole

Carlo Fiorentini

Il rapporto OCSE del 1998 sulla scuola italiana sottolineava che "tra i fattori più importanti va annoverato il contenuto del curriculum, il modo in cui le discipline scolastiche vengono insegnate" e che "l'autonomia e la responsabilità della scuola, il lavoro di gruppo, i metodi didattici, una pedagogia non basata sulla trasmissione ma sull'acquisizione delle conoscenze, per citare alcuni esempi, richiederanno lunghi anni prima di essere veramente assimilati e messi in atto".

Il rapporto OCSE indicava in modo puntuale il fattore decisivo del rinnovamento del curriculum e ne sottolineava i tempi lunghi per la realizzazione, ma non coglieva in modo chiaro il nodo più difficile, quello della individuazione dei saperi essenziali.

Se dovessimo proporre l'indicatore principale per verificare nell'arco dei prossimi anni il tasso di rinnovamento curricolare, indubbiamente esso sarebbe lo sviluppo di "metodologie non basate sulla trasmissione delle conoscenze". Ma una cosa è condividere opzioni pedagogiche di questo tipo, e cosa molto diversa è individuare le condizioni che ne permettano la realizzazione in modo diffuso nelle varie aree disciplinari. Non è infatti sufficiente conoscere e condividere le più innovative e significative concezioni pedagogiche, quali le teorie costruttiviste, per riuscire a praticarle nella didattica quotidiana, se le scuole e tutti gli insegnanti non avranno le competenze necessarie per effettuare le scelte radicali che vanno fatte nell'enciclopedia dei saperi accademici. L'individuazione dei saperi essenziali è la scelta più difficile. Indubbiamente, infatti, le metodologie e le modalità relazionali di tipo costruttivista presuppongono il totale abbandono dell'illusione enciclopedica, comportano la

necessità, come ci ha ricordato alcuni anni fa la Commissione dei Saggi, di "scegliere e di concentrarsi"; di insegnare "alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente".

Come si fa ad individuare i saperi essenziali? Essi non sono banalmente i saperi minimi; essi, per essere formativi, per riuscire, cioè, a sviluppare contemporaneamente conoscenze durature e competenze trasversali, devono essere significativi da due punti di vista; devono essere contemporaneamente fondamentali nella cultura, nelle discipline, ed adeguati alle strutture motivazionali e cognitive dello studente.

La loro individuazione è quindi un'operazione che si colloca sul terreno della complessità; sono infatti necessarie competenze multidisciplinari ed interdisciplinari.

Nella scuola del programma, il che cosa insegnare veniva ricavato direttamente dall'organizzazione accademica dei saperi disciplinari; vi era una relazione lineare tra disciplina ed insegnamento.

La scuola del curriculum è invece connessa allo sviluppo della cultura della scuola; il che cosa insegnare alle varie età può essere prospettato con operazioni culturali molto più complesse: la conoscenza della disciplina è evidentemente indispensabile, ma sono le competenze pedagogiche, psicologiche, e quelle epistemologico-didattiche disciplinari quelle che forniscono gli strumenti per individuare nella miniera delle discipline i saperi significativi per gli studenti alle varie età, i saperi essenziali, cioè, per passare dalla struttura specialistica usuale delle discipline ad una organizzazione formativa.

La cultura della scuola può svilupparsi in tutto il sistema scolastico se il sistema scolastico è strutturato in funzione di questo obiettivo. Molte riforme normate negli anni passati, dall'autonomia concessa alle scuole, alla riorganizzazione del Ministero, dall'eliminazione dei provveditorati alla istituzione delle direzioni regionali, dalla riforma degli IRRSAE alla istituzione dei centri territoriali, dalla riforma dell'università alla istituzione della formazione iniziale degli insegnanti, contengono le premesse reali della costituzione di un sistema caratterizzato

anche da una solida e diffusa competenza culturale, pedagogica e didattica.

Per sviluppare ipotesi di curricolo, per conferire alle discipline una funzione formativa, è necessaria una articolata e complessa attività di ricerca, che potrebbe essere schematizzata nelle due tipologie fondamentali di ricerca di primo livello e di secondo livello. Non è infatti ipotizzabile che tutti gli insegnanti, che hanno ovviamente come compito fondamentale e gravoso quello di insegnare, possano dedicarsi in modo significativo alla ricerca multidisciplinare sul curricolo di cui si è parlato precedentemente. Questa ricerca è stata condotta fino ad oggi in modo volontaristico da alcuni universitari e principalmente dalla parte più attiva del mondo della scuola, con il sostegno delle associazioni professionali e disciplinari, ed occasionalmente da alcuni IRRSAE.

Se si vuole realizzare effettivamente il rinnovamento del curricolo nella scuola italiana occorre definitivamente abbandonare la logica dell'improvvisazione e del volontariato e sviluppare una dimensione istituzionale: la ricerca complessa sul curricolo necessita di molteplici sedi istituzionali (IRRSAE, Formazione iniziale degli insegnanti, Centri territoriali, Reti di scuole, ecc.), ove possa svilupparsi una tradizione, fondata scientificamente, contemporaneamente di ricerca sul curricolo, di sperimentazione e di formazione in servizio. La scuola dell'autonomia, dove le scuole avranno una maggiore libertà, ha indubbiamente bisogno di verifiche, di valutazione, di monitoraggio. Tutto ciò non può essere, a mio parere, misconosciuto, ma sarà indispensabile non confondere queste attività con le attività di sostegno alle scuole. Le scuole hanno bisogno, prima di essere valutate, di essere aiutate nella loro progettazione con proposte culturalmente solide per potere generalizzare modalità innovative di fare scuola.

Accanto a questa ricerca di primo livello vi è una ricerca di secondo livello consistente nell'adeguare al contesto specifico le proposte più aggiornate e significative sul curricolo delle varie discipline, nel modificarle e nell'articolare costantemente sulla base della costante pratica di riflessione connessa

all'attività di progettazione e di sperimentazione. Questo secondo livello di ricerca dovrebbe riguardare tutti gli insegnanti e permeare il funzionamento di tutte le scuole. I due livelli di ricerca sono ambedue indispensabili ed interdipendenti: il secondo senza il primo rischia di rimanere legato a pratiche consuetudinarie, il primo senza il secondo corre invece il rischio di sviluppare una ricerca soltanto di tipo teorico.

Un altro tassello fondamentale per rinnovare in profondità la scuola italiana è costituito da una formazione iniziale in consonanza con la "scuola del curricolo". L'orientamento dell'attuale ministro è di prevedere dopo la laurea, al posto delle scuole di specializzazione, delle lauree specialistiche per l'insegnamento per tutti gli insegnanti. Peno sia molto positivo prevedere percorsi quinquennali, seppur con caratteri specifici, per tutti gli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore. Ma ritengo che la laurea specialistica per l'insegnamento debba essere effettivamente impostata in modo tale da dare ai futuri insegnanti solide competenze culturali specifiche della professione insegnante, che non è più caratterizzata da molti decenni, con lo sviluppo della scuola di massa, ai livelli iniziali dell'insegnamento soltanto da competenze pedagogico-didattiche e nella scuola secondaria soltanto da conoscenze disciplinari. In altre parole, la cultura "forte" di un insegnante non coincide più con la cultura di un qualsiasi specialista (fisico, architetto, ingegnere, letterato, pedagogista, ecc.), in quanto lo specialismo di un insegnante è caratterizzato dalla compenetrazione multidisciplinare ed interdisciplinare di tre componenti essenziali, quelle disciplinari, quelle delle scienze dell'educazione e quelle dell'epistemologia e didattica disciplinare.

Ritengo necessario infine evidenziare il ruolo imprescindibile delle epistemologie e didattiche disciplinari, perché spesso questa componente viene trascurata, in quanto è quella meno presente nella tradizione accademica. Difatti la pedagogia e la psicologia dell'apprendimento, che sono indispensabili per impostare in modo adeguato l'insegnamento, da sole non sono in grado di farlo: senza

la mediazione della riflessione storico-epistemologica e della didattica della disciplina, rischiano di rimanere due mondi incomunicabili, il mondo delle esigenze educative e dell'apprendimento da una parte, e quello della cultura dall'altra. Soltanto le riflessioni storico-epistemologiche e di didattica disciplinare possono permettere effettivamente la realizzazione di esigenze psicopedagogiche fondamentali, quali l'individuazione, per ciascuna disciplina, dei concetti basilari, delle metodologie caratteristiche, dei prerequisiti – non arbitrari o semplicemente linguistici – dei diversi concetti, delle gerarchie o delle reti concettuali, ecc., cioè, di proposte di curricolo verticale che non siano più la riproposizione di ciò che si verifica oggi in molte situazioni, in cui il curricolo verticale consiste nella ripetizione ossessiva del manuale universitario di base in modo sempre più semplificato e banalizzato man mano che si scende nei vari gradi scolastici

4.2

ESSERE DIRIGENTI DI UNA SCUOLA AUTONOMA

Ivana Summa

La riorganizzazione del sistema scolastico, peraltro ancora lontana dalla conclusione, sta comportando un trasferimento di fasi importanti della *capacità di progettazione* del servizio scolastico dal centro alle periferie. Ciò significa che gli istituti scolastici debbono avere al loro interno le competenze necessarie ad affrontare i nuovi livelli di complessità progettuale e di responsabilità decisionale e gestionale. Ne deriva che i punti critici sono rappresentati innanzitutto dalle *trasformazioni delle professionalità* esistenti all'interno della scuola: in primis gli insegnanti, come singoli e come corpo professionale, ma anche il personale amministrativo, diventato struttura portante della progettualità della scuola.

Tuttavia la trasformazione più rilevante riguarda il ruolo del capo d'istituto in dirigente scolastico, perché rappresenta un vero e proprio *cambiamento di funzione e di identità professionale*. Inoltre, oggi, a distanza di ben cinque anni dalla prima sanzione normativa contenuta nel comma 16 dell'art. 21

della Legge 15 marzo 1997 n. 59, questo cambiamento, oltre a rapportarsi con le trasformazioni interne al sistema scolastico, dovrà fare i conti con altri due eventi che ne rappresentano lo sfondo determinante.

Il primo riguarda le modifiche costituzionali già apportate con la Legge 18 ottobre 2001 n. 3 e non ancora attuate e, in prospettiva, le ulteriori modifiche in direzione di un regionalismo più forte e di una stato federalista, sinteticamente preannunciate nel disegno di legge approvato dal Consiglio dei Ministri il 13 dicembre 2001. In tutte e due i casi il sistema scolastico è fatto oggetto di attenzione in quanto si prevede un assetto istituzionale molto diverso dall'attuale, in quanto sia gli aspetti di indirizzo che quelli decisionali, gestionali e finanziari risentiranno fortemente dei poteri esclusivi o concorrenti delle regioni, soprattutto in presenza di un'amministrazione centrale tradizionalmente priva di strumenti di controllo e di valutazione.

Il secondo aspetto riguarda i futuri destini della dirigenza della Pubblica Amministrazione del nostro paese, fatta oggetto di attenzione normativa da un disegno di legge, già approvato dal Senato, intitolato *"Disposizioni per il riordino della dirigenza statale e per favorire lo scambio di esperienze e l'interazione tra pubblico e privato"* ora accantonato. Si può comprendere come, in questa particolare fase, non sia possibile fare previsioni circa il profilo definitivo del dirigente scolastico, se non collocarlo temporaneamente in una zona di frontiera che lo spinge, in modo più o meno ambiguo, verso una managerialità asettica e decontestualizzata. I pericoli per la scuola sono, in questa prospettiva, facilmente intuibili.

Tornando alla situazione attuale, ci rendiamo conto che la trasformazione del dirigente scolastico non riguarda soltanto gli aspetti normativi di regolazione del ruolo e della funzione, ma la definizione di una nuova figura professionale che, nata e cresciuta nella funzione docente, sa assumere compiti istituzionali di natura strategica: perseguire dei *risultati formativi*, essere fattore di *progettazione e di innovazione*, gestendo e valorizzando le risorse umane. Insomma, l'azione del dirigente scolastico, ponendo

dosi come la condizione necessaria, anche se non sufficiente, della qualità del servizio educativo, deve essere un'azione competente, tale da generare efficacia in ambito educativo. Se così non fosse, infatti, se non ci fosse alcuna relazione positiva - anche se indiretta - tra l'azione del dirigente scolastico e i successi in termini formativi della scuola, non si giustificerebbe neanche la presenza di un dirigente il cui comportamento professionale si è costruito e socializzato intorno alla *missione educativa*.

Le analisi più recenti, nell'ambito della ricerca internazionale, hanno messo in evidenza come il ruolo del capo d'istituto debba essere centrato sullo sviluppo delle risorse umane all'interno della comunità scolastica e sulla costruzione e gestione di reti di relazioni all'interno dell'ambiente in cui si muove l'organizzazione scolastica. Si tratta, come è evidente, di una leadership educativa che è una competenza istituzionalizzata, ovvero costruita all'interno della scuola, sulla base di attitudini e orientamenti personali, ma intessuta di reti relazionali e climi, di professionalità educativa, di visione politica e capacità amministrativa.

Ma questo tipo di leadership altro non è che la sintesi di tre dimensioni della *specificità professionalità* del dirigente scolastico.

La prima dimensione riguarda *l'area educativa*, la quale richiede competenze di comprensione e di analisi dei processi formativi a livello micro (la relazione educativa, la classe) e a livello macro (l'istituto, il sistema scolastico). Assumere una funzione pedagogica di guida all'interno della scuola comporta la capacità di connettere, in ogni momento e in ogni decisione, l'insegnamento con l'apprendimento, il servizio con la formazione, il diritto all'apprendimento con la libertà dell'insegnamento. La scuola, infatti, non agisce con una razionalità chiusa e conclusa nella mera tecnicità, ma con una razionalità riflessiva, critica, progettuale, sperimentale; come tale non ha bisogno delle certezze delle routines, bensì di elaborazioni di significato e di attribuzioni di senso. Tuttavia, se è vero che senza la vocazione educativa il dirigente scolastico non potrà mai essere un capo riconosciuto e legittima-

to dal basso, è altrettanto vero che le scelte educative sono la risultante di un processo decisionale in cui il dirigente assume un ruolo di regia, incentivando la partecipazione critica e la pluralità degli approcci.

La seconda dimensione è quella che riguarda *l'area giuridico-formale* che si manifesta come azione amministrativa: il dirigente non è chiamato ad applicare le norme, ma a risolvere problemi e conseguire risultati, interpretando ed utilizzando le leve normative a sua disposizione. La scuola è un'organizzazione formale, che è persona giuridica che fa parte della più vasta amministrazione dello Stato. Ciò non assimila un istituto scolastico ad un qualsiasi ufficio amministrativo, ma certamente la scuola ha una sua struttura amministrativa, cui spetta la garanzia delle regole di funzionamento di una istituzione e la loro coerenza rispetto ai fini. Tuttavia, la tradizionale cultura burocratica che continua a connotare l'agire amministrativo rappresenta un forte condizionamento nei confronti di una nuova cultura amministrativa, fondata sull'etica del servizio, sulla capacità di leggere i bisogni e le aspettative dei cittadini, sull'assunzione della responsabilità in ordine non soltanto alla legittimità degli atti amministrativi, ma alla loro efficacia.

La terza dimensione è rappresentata *dall'area organizzativa*, comprendendo in tale ambito sia la conoscenza e il dominio di strumenti gestionali, sia la capacità di stabilire relazioni umane positive, assumendo la leadership, comunicando, motivando, valorizzando le persone. Tuttavia questa sfera d'azione e le connesse competenze vengono troppo spesso assimilate in modo confuso ed ambiguo con generiche attività di tipo aziendalistico, impronunciabili e impraticabili in un contesto istituzionale come la scuola in cui i criteri regolativi dell'azione organizzativa hanno come punto di riferimento quello dell'efficacia. Infatti, se si parte dall'idea che la scuola è un'istituzione che persegue il soddisfacimento di diritti e interessi generali, ne consegue che l'organizzare non può ridursi agli aspetti connessi con l'efficienza e la produttività e da questi mutuarne gli strumenti operativi, in quanto i valori e le finalità che deve perseguire l'istituzione scola-

stica trovano la loro ragion d'essere nei fini e nei valori riconosciuti e sostenuti socialmente. In questa prospettiva istituzionale, in cui l'organizzazione scolastica diventa lo strumento per perseguire fini sociali, le capacità organizzative diventano la connotazione tecnica del dirigente scolastico. Esso è fondamentalmente colui che *presidia i processi organizzativi che supportano e legittimano le attività formative*, promuovendo un disegno unitario, legittimo e condiviso, dell'agire educativo individuale. Il capo d'istituto, dunque, deve avere il coraggio intellettuale e professionale di abbandonare le procedure amministrative fini a se stesse, di conservare una visione educativa concreta ma distaccata dalla quotidianità, di tradurre in azioni organizzate le scelte educative, facendo in modo che queste ultime rispondano efficacemente alle attese del territorio.

4.3

IL GOVERNO DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE*

Due sono i principi in base ai quali delineare i nuovi Organi di governo delle Istituzioni scolastiche.

Il primo principio è quello dell'autonomia scolastica che, nel quadro di un sistema scolastico nazionale e di indirizzi nazionali, assegna a ciascuna scuola, cioè alle componenti che in essa operano, ognuna secondo le proprie specificità, la responsabilità della conduzione della scuola stessa. Ciò rende a priori incongruente ogni presenza estranea a tale funzione: è il caso, per esempio, di esperti di organizzazione o di azienda.

Il secondo principio è nel riconoscimento che la conduzione della scuola si esercita essenzialmente attraverso due funzioni entrambe fondamentali: una funzione di indirizzo (culturale, educativo, scolastico) e una funzione professionale (progettazione, programmazione, ricerca didattica, tirocinio, formazione in servizio, verifica, valutazione ecc.)

La prima funzione è propria del Consiglio dell'Istituzione scolastica, la seconda del Collegio dei docenti. L'indicazione della centralità di questi due organismi della scuola nulla toglie al possibile

arricchimento che può derivare alla vita della scuola stessa dall'attiva presenza di altre forme di partecipazione e di rappresentanza esercitate da eventuali comitati, permanenti o temporanei, di genitori e di studenti.

Individuare nella funzione di indirizzo educativo la caratteristica del Consiglio dell'Istituzione scolastica richiama in primo piano il ruolo delle due componenti educative presenti nella scuola: i genitori, in quanto tali (e gli studenti nella secondaria superiore) e gli insegnanti.

Il Consiglio dell'Istituzione è il luogo dove dovrebbero giungere a sintesi, in un rapporto di cooperazione, le istanze delle due componenti educative; e proprio perché la funzione di indirizzo possa esercitarsi in un rapporto il più ampio e aperto possibile, senza preponderanza "di principio" né dell'una né dell'altra, è fondamentale mantenere la pariteticità numerica delle due componenti. Viceversa, se si costituisse un Consiglio con preponderanza della rappresentanza dei genitori (e degli studenti) e/o di altri soggetti, si determinerebbe una condizione di costante messa a rischio del principio di libertà di insegnamento che è pur sempre garanzia di pluralismo, sviluppo, ricerca, crescita. Nel caso opposto, invece, un rischio di autoreferenzialità.

L'art. 3 del Regolamento dell'autonomia scolastica, sotto questo profilo, è giustamente garantista là dove prevede che il Pof possa rappresentare anche istanze culturali ed educative minoritarie nel Collegio dei docenti; un Consiglio dell'Istituzione dove i docenti non avessero una presenza paritaria ridimensionerebbe quella libertà che è caratteristica essenziale della professione docente. Né vale distinguere tra libertà didattica e libertà di scelta culturale, distinzione di per sé non sostenibile. Un esempio: all'interno di un Collegio di una scuola di base emerge la proposta di affrontare il "giorno della memoria", il 27 gennaio, con varie attività didattiche tra cui una mostra, una iniziativa quindi che può comportare qualche spesa nel bilancio della scuola: le valide ragioni educative del Collegio potrebbero essere vanificate in un Consiglio ove ci fossero pregiudiziali ideologiche o di spesa e non ci fosse strutturalmente, per uno sbi-

lanciamento di rappresentanza, la condizione di un confronto paritario, con il rischio sistematico di negare quella libertà di insegnamento che è in primo luogo a garanzia di chi apprende.

In base alle medesime premesse, circa la responsabilizzazione delle componenti educative della scuola e la funzione di indirizzo, è opportuno che la presidenza del Consiglio dell'Istituzione non sia affidata al dirigente scolastico, in quanto funzionario dell'amministrazione, responsabile legale, figura tecnica con responsabilità istituzionale, garante del governo del sistema, delle relazioni interne ed esterne con il territorio, enti e istituzioni; una presenza già di per sé di notevole peso nel Consiglio e a cui spetta, tra l'altro, assumere una funzione esecutiva rispetto al medesimo Organo. Non serve infatti una Giunta poiché è il dirigente scolastico, con il suo staff, il personale amministrativo e non docente, la scuola stessa, con l'attivazione dei servizi che le competono, a dover dar seguito, nella trasparenza, alle delibere del Consiglio.

C'è infine da garantire il carattere democratico del Consiglio: in una legge sugli Organi di governo dell'Istituzione scolastica non serve indicare modalità di elezione del Consiglio necessariamente uguali per tutti in virtù dell'autonomia organizzativa di ciascuna scuola; è però necessario che sia salvaguardato il principio che tutti i soggetti della scuola possano partecipare alla scelta di chi li deve rappresentare. Governo e partecipazione sono entrambi necessari perché tra loro collegati: un buon governo è garantito se c'è democrazia e buona partecipazione; viceversa, anche una buona partecipazione, generalmente auspicata, viene incentivata da buone regole democratiche e da un buon governo.

La funzione professionale ripropone il nodo del Collegio dei docenti. Attualmente il Collegio, malgrado il nome, è un Organo non collegiale bensì assembleare: questa è stata fino a oggi la causa del suo difficile funzionamento. La funzione professionale, se si vuole valorizzare il carattere di progettualità dell'attività scolastica, richiede una continuità di lavoro, appunto "in un progetto", che solo opportune articolazioni del Collegio – dipartimen-

ti disciplinari o pluridisciplinari, o tematici, strutture di programmazione e valutazione (Consigli di classe), dipartimenti intercollegiali, giunta di Collegio, vicepresidente di Collegio, coordinatori di dipartimento ecc. – possono garantire. Una legge tuttavia non dovrebbe indicare quali strutture debbano essere costituite all'interno del Collegio e tanto meno in che quantità o in quali forme articolate. La legge deve garantire però che a tali strutture si dia vita, nelle forme, nel numero e per le finalità che ciascun Collegio, del tutto autonomamente, deciderà di scegliere. Questo anche al fine di evitare rischi di burocratizzazione e di rispondere con un'articolazione degli organismi flessibile e pertinente con quanto richiesto dal Piano dell'offerta formativa. Questo, infatti, si struttura sui bisogni formativi, sulle opportunità educative della scuola e del territorio, sulle verifiche e sulla valutazione: si tratta in sostanza di garantire una organizzazione del Collegio fondata non sul funzionariato docente bensì sul libero e costruttivo esercizio della funzione docente, individuale e collegiale. Circa i Consigli di classe, molteplici esperienze dimostrano l'efficacia educativa degli incontri periodici con l'assemblea di classe dei genitori (e degli studenti), liberando i Consigli stessi di una presenza di delegati dei genitori (e degli studenti) spesso non rappresentativi e sostanzialmente estranei alla materia trattata di stretta competenza professionale.

Circa i caratteri generali della legge, è necessario formulare una legge sul governo delle Istituzioni scolastiche snella ma non tale da non garantire in ciascuna scuola – fatta salva l'autonomia delle scelte specifiche – una gestione trasparente e un'organizzazione veramente democratica.

*Nota della Segreteria nazionale del Cidi inviata alla VII Commissione Cultura e Istruzione della Camera dei deputati - Roma, 1.2.2002

4.4

UNO SGUARDO AGLI ORIENTAMENTI EUROPEI

Maria Piscitelli

L'approccio europeo all'istruzione

[...] Al di là della diversità dei sistemi d'istruzione dei paesi dell'unione, esiste un approccio europeo all'istruzione, che si pone il problema di far acquisire agli individui una gamma di competenze di base, fondamentali "sia per lo sviluppo personale e sociale dell'individuo sia per la costruzione di un'attitudine individuale e sociale al lavoro". Competenze che vengono indicate come prioritarie, evidenziando la necessità di trovare "un buon equilibrio fra l'acquisizione delle conoscenze e le competenze metodologiche". Sono difatti soprattutto queste ultime che permettono apprendimenti autonomi in contesti differenziati, consentendo di far fronte a difficoltà in particolari situazioni. Ne deriva che molti degli interventi segnalati a livello europeo sono diretti allo sviluppo di capacità di lettura, scrittura, calcolo, al sostegno dell'apprendimento delle lingue e all'incremento di conoscenze tecniche (tecnologia dell'informazione). Mentre sul piano della cura delle attitudini sociali l'interesse viene rivolto all'acquisizione di capacità relazionali e di adattamento in contesti educativi e scolastici, senza trascurare l'importanza di assumere comportamenti che corrispondano al livello di responsabilità occupato (capacità di cooperare, di lavorare in gruppo, creatività, ricerca di qualità).

Gli ambiti di osservazione e di discussione

Rispetto al raggiungimento di questi obiettivi le focalizzazioni e le risposte date da ogni paese sono diverse, a seconda della tradizione culturale, della storia e dell'organizzazione scolastica, ma prevalentemente al seguito della visione di scuola e del ruolo sociale attribuito all'istituzione scolastica. Se esaminiamo le politiche scolastiche europee osserviamo che molte di queste hanno tuttavia posto al centro processi riformatori e cambiamenti, finalizzati a soddisfare una richiesta di formazione sempre più qualificata. Il termine curricolo è presente in molti paesi, seppur in accezioni diverse; tutte comunque tese a garantire lo sviluppo sociale e personale dell'individuo. L'Italia è entrata a pieno titolo in questo contesto di riforma, attraverso norme legislative e proposte culturali che hanno tenuto vivo il dibattito, il quale, seppur di lunga data, ha sempre prodotto stimolanti materiali di riflessione (documenti ufficiali, contributi teorici e operativi).

Le questioni implicate sono tante. Esse vanno dall'organizzazione curricolare e dei saperi al rapporto tra istruzione ed educazione, dagli anni dell'obbligo scolastico e formativo agli accessi universitari, dall'unitarietà del percorso formativo alle canalizzazioni, dalle quote di curricolo nazionale a quelle locali e al rapporto con il territorio, dalla formazione scolastica a quella professionale, dai sistemi di valutazione alle forme di certificazione. A queste se ne possono aggiungere altre, ma per motivi di spazio nel Forum verrà circoscritto il campo ad alcune di queste (organizzazione curricolare e dei saperi, rapporto tra educazione e istruzione, unitarietà del percorso formativo e possibili canalizzazioni) per esaminarle in comparazione con alcuni paesi europei quali la Norvegia, la Finlandia e in particolare la Francia [...].

4.5

CON L'EUROPA PER COSTRUIRE UN SISTEMA DI FORMAZIONE PERMANENTE

Luciana Scarcia

[...] In questi anni l'Italia ha fatto un grande sforzo di definizione del quadro normativo e di identificazione dei processi strutturali capaci di guidare il nostro sistema formativo verso traguardi di maggiore efficacia rispetto all'obiettivo di una formazione per tutti e per ciascuno e di maggiore sintonia con gli standard europei. Qualunque siano le scelte future ed i cambiamenti che verranno apportati dalle diverse scelte politiche del nuovo governo, un compito comunque necessario è quello di ricercare nello scenario disegnato in questi anni - italiano ed europeo - quegli aspetti strategici che devono guidare le nostre riflessioni e delimitare gli ambiti del nostro impegno.

Voglio soffermarmi su quegli aspetti di carattere strategico che esprimono cambiamenti strutturali e culturali e meritano un dibattito più approfondito di quanto non sia stato fatto finora. Due sono i punti - uno di forza, l'altro di debolezza - che qui voglio mettere in evidenza.

Il punto di forza è rappresentato dalla sintonia delle più recenti disposizioni normative con le politiche europee. Anche se, si sa, le leggi non sono sufficienti a cambiare una realtà largamente insoddisfacente sia dal punto di vista della qualità dell'offerta formativa sia da quello della quantità degli esiti positivi, tuttavia esse sono un fattore di accelerazione e di guida.

Il punto di debolezza risiede, invece, nella scarsa solidità dell'armamentario teorico e motivazionale che avrebbe dovuto sorreggere le numerose innovazioni. Per consentire ai protagonisti di assumersi la responsabilità fattiva della gestione dei processi di cambiamento c'è bisogno di un approfondimento dei contenuti teorico-pedagogici che caratterizzano il processo formativo; ma su questo si registra un certo ritardo.

Le politiche formative dell'Unione europea

Nel Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (ottobre 2000) la Commissione delle Comunità europee riporta le linee della politica e dell'azione dell'Unione in merito all'istruzione e alla formazione e impegna tutti gli Stati membri ad agire secondo tali linee.

La nozione di istruzione e formazione permanente non "rappresenta più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma deve diventare il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto dell'apprendimento. (...) Tutti coloro che vivono in Europa, senza alcuna eccezione, dovranno avere le stesse opportunità per adattarsi alle esigenze del cambiamento economico e sociale e contribuire attivamente alla costruzione del futuro dell'Europa."

Quattro sono i concetti salienti che vengono ribaditi.

a) La promozione di una cittadinanza attiva e la promozione dell'occupabilità sono obiettivi interdipendenti e di pari importanza dell'istruzione e della formazione permanente; l'Europa deve mostrare che è possibile ottenere una crescita economica e contemporaneamente rafforzare la coesione sociale.

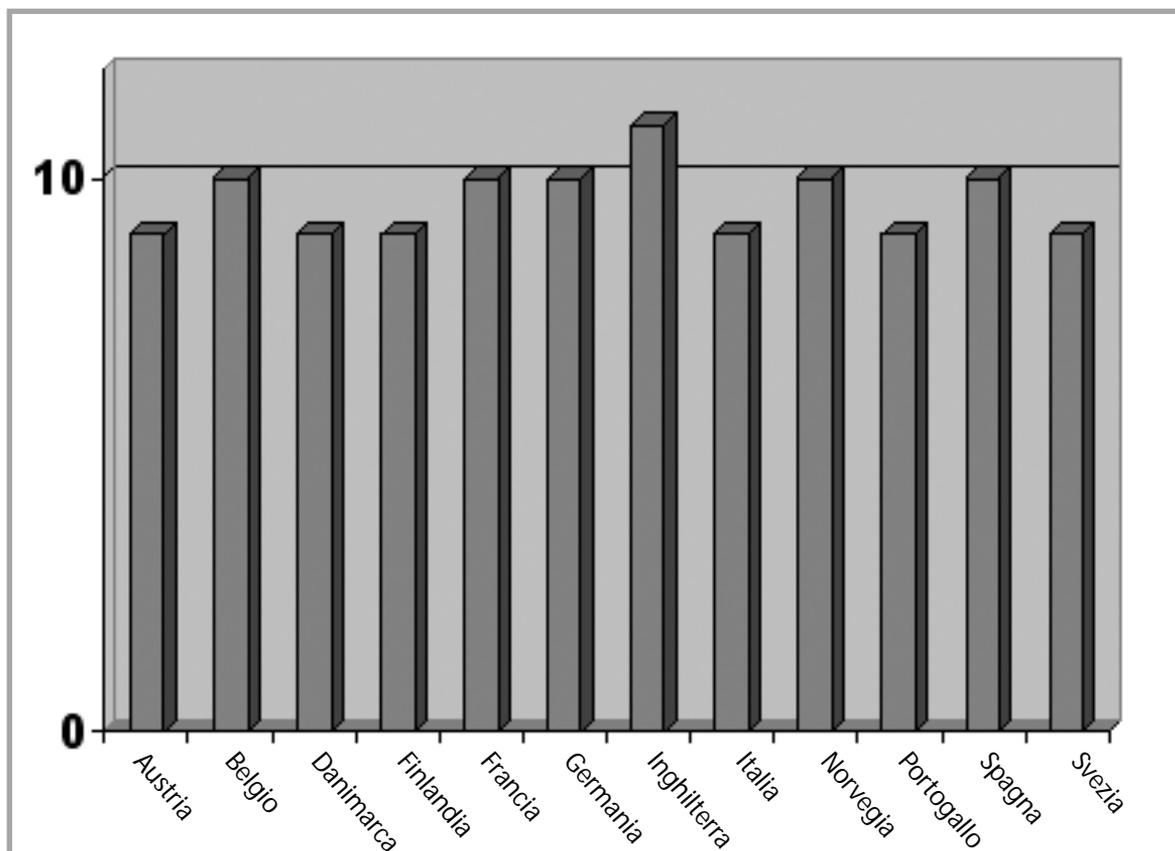
b) Nelle società della conoscenza, sono gli individui stessi a fare da protagonisti, creando e usando le conoscenze in maniera efficace ed intelligente, e divenendo capaci di gestire il proprio destino, in breve, diventando cittadini attivi. La premessa per un apprendimento lungo l'arco della vita "è un'istruzione di base di qualità per tutti, fin dalla prima infanzia", che sia in grado di insegnare ad apprendere continuamente per acquisire nuove competenze.

c) Finora l'istruzione formale ha dominato la riflessione politica, influenzando l'impostazione dei modelli d'istruzione e formazione nonché la perce-

zione generale della nozione di "apprendimento": Oggi essa è assolutamente insufficiente a garantire la realizzazione di un sistema di educazione permanente, per la quale bisogna rendere complementari l'apprendimento formale (che si svolge negli istituti di istruzione e di formazione), quello non formale (dispensato sul luogo di lavoro o in strutture associative) e quello informale (corollario naturale della vita quotidiana, ma non necessariamente intenzionale).

d) Per realizzare un sistema di educazione permanente i Governi devono adottare politiche integrate, che associno "obiettivi sociali e culturali con argomenti economici" e realizzino una collaborazione e un'osmosi progressiva tra le diverse strutture dell'offerta, creando una rete di opportunità di formazione permanente incentrate sulle esigenze della persona[...].

A SCUOLA IN EUROPA



Obbligo scolastico

L'obbligo scolastico, all'interno dell'Unione Europea, è un elemento che diversifica i percorsi dell'istruzione, sia per durata che per organizzazione interna.

I dati mostrano un'oscillazione di tale durata nell'arco dei quindici/sedici anni, con una variabile che dipende dall'anno di inizio del percorso: nove o dieci anni di obbligo scolastico con inizio a sei o a sette anni di età del discente.

Paesi	Inizio obbligo	Fine obbligo
Austria	6 anni	15 anni
Belgio	6 anni	16 anni
Danimarca	7 anni	16 anni
Finlandia	7 anni	16 anni
Francia	6 anni	16 anni
Germania	6 anni	16 anni
Inghilterra	5 anni	16 anni
Italia	6 anni	15 anni
Norvegia	6 anni	16 anni
Portogallo	6 anni	15 anni
Spagna	6 anni	16 anni
Svezia	7 anni	16 anni

Paesi	Durata ciclo primario	Durata ciclo intermedio
Austria	4 anni	4 anni
Belgio	6 anni	2 anni
Danimarca	9 anni (struttura unica)	
Finlandia	6 anni (struttura unica)	3 anni
Francia	2 anni + 3 anni	1 anno + 2 anni + 1 anno
Germania	4 anni	2 anni + 3 anni + 1 anno
Inghilterra	6 anni	5 anni
Italia	2 anni + 3 anni	3 anni + 1 anno
Norvegia	3 anni (struttura unica)	3 anni + 3 anni
Portogallo	4 anni + 2 anni	3 anni
Spagna	2 anni + 2 anni + 2 anni	2 anni + 2 anni
Svezia	9 anni (struttura unica)	

I modelli scolastici europei possono essere classificati in base alla durata dei cicli di istruzione. La variabile che è presente in tutti i sistemi scolastici è determinata dalla durata dell'obbligo e dalla sua distribuzione fra ciclo primario e ciclo intermedio.

È necessario definire alcuni elementi

In **Danimarca**: la Folkeskole/Grundskole, a struttura unica, è suddivisa in tre cicli, Anche se non si tratta di una suddivisione formale, influisce sull'organizzazione del curriculum.

In **Finlandia**: Nonostante i nove anni dell'istruzione obbligatoria rappresentino una singola unità, l'offerta curricolare si differenzia in un livello inferiore (dalla 1a alla 6a classe) e in un livello superiore (dalla 7a alla 9a classe). La scuola polivalente può includere anche l'anno prescolare per i bambini di sei anni e il decimo anno complementare per coloro che hanno adempiuto l'obbligo scolastico.

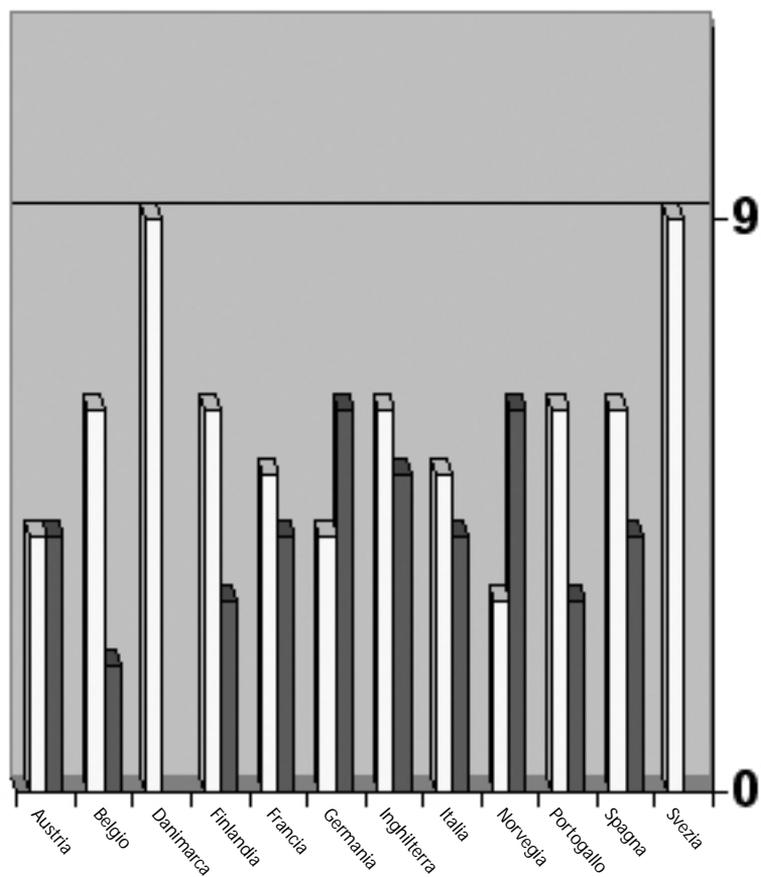
In Francia: Il termine dell'istruzione obbligatoria coincide con la conclusione del primo anno di scuola secondaria superiore.

In **Germania**: Nella maggior parte dei Länder in cui l'istruzione obbligatoria ha una durata di 9 anni, gli alunni hanno la possibilità di frequentare un decimo anno facoltativo presso la Hauptschule, per acquisire una qualifica superiore.

In **Norvegia**: la Grunnskole, a struttura unica, è suddivisa in tre cicli, Anche se non si tratta di una suddivisione formale, influisce sull'organizzazione del curricolo.

In **Portogallo**: L'istruzione di base (ensino básico) è suddiviso in 3 cicli consecutivi: primo ciclo della durata di 4 anni (dai 6 ai 10 anni), secondo ciclo della durata di 2 anni (dai 10 ai 12 anni) e terzo ciclo, della durata di tre anni (dai 12 ai 15 anni). Questa suddivisione conferisce a ogni ciclo la funzione di completare, approfondire e ampliare il ciclo precedente, in una prospettiva di globalità dell'istruzione di base.

In **Svezia**: dal 1991, gli alunni possono iniziare l'istruzione obbligatoria a 6 anni. Dal 1998 è altresì possibile rimandare l'inizio dell'istruzione obbligatoria a gli 8 anni. Il periodo dell'istruzione obbligatoria deve essere comunque di 9 anni.



Ciclo Primario
 Ciclo intermedio

Cosa è il CIDI

Il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti è una associazione di insegnanti di tutti gli ordini di scuola e di tutte le discipline: ha la finalità di favorire l'affermarsi di una professionalità docente adeguata alle esigenze della scuola, alle riforme attuate e da attuare.

A tale scopo promuove iniziative di aggiornamento (convegni, seminari, corsi); ricerca didattica in ogni ambito disciplinare; dibattiti e confronti sui temi - culturali, contrattuali e politici - che hanno ricaduta sulla professione; pubblicazioni varie, sia a livello territoriale (quaderni, volumi, riviste, calendari e bollettini informativi), sia a livello nazionale. La rivista del CIDI è il mensile "Insegnare".

L'obiettivo prioritario dell'associazione è quello di contribuire a realizzare una scuola democratica, più attrezzata culturalmente, più vicina agli interessi di ragazze e ragazzi.

> È un'associazione in cui confluiscono docenti e dirigenti che, nel confronto continuo delle diverse posizioni culturali e ideali, costruiscono la propria crescita professionale. In una visione unitaria del processo formativo, cerca di affrontare i vari problemi senza settarismi, preconcetti, condizionamenti, senza voler essere sindacato o partito: la sua unica forza è quella di avere radici reali nella scuola.

Definisce la propria iniziativa democratica, perché è convinta che considerare la cultura uno strumento di emancipazione e di libertà sia un fatto democratico (art. 3 della Costituzione).

> Il primo CIDI si è costituito a Roma nel 1972, per iniziativa di Luciana Pecchioli, prima presidente nazionale. Via via altri Centri sono nati in altre città, grandi e piccole: oggi sono oltre 100.

Nel 1979 si è costituito il CIDI nazionale, con il compito di coordinare i vari Centri territoriali.

Ciascun centro si caratterizza per il nome della città di appartenenza, ha un proprio presidente e un proprio statuto. Ciò per ribadire il modo di essere del CIDI: sentirsi autonomi facendo parte di un progetto comune.

I presidenti dei vari centri territoriali si incontrano, almeno due volte l'anno, nella sede nazionale, per confrontarsi, ragionare e approfondire i temi che riguardano la scuola. Il coordinamento elegge la segreteria nazionale e decide le iniziative da svolgere nel corso dell'anno.

La segreteria nomina l'ufficio di presidenza.

> Tutto il lavoro è svolto da insegnanti - in minima parte utilizzati a tempo pieno, in gran parte volontari - a titolo assolutamente gratuito.

> L'attuale ufficio di presidenza nazionale è composto da Domenico Chiesa, presidente, da Giancarlo Cerini e Sofia Toselli, vicepresidenti.