

Dieci anni dopo

Franco De Anna

Forse il modo migliore per offrire riflessione sul ciò che è stato, sul dove siamo o vorremmo essere, discutendo di autonomia scolastica, è quello di proporre “strumenti” per proseguire il cammino iniziato dieci anni fa.

Una proposta che confronta la riflessione su “ciò che è e ciò che deve essere” con l’analisi dell’esperienza che porta alla luce le consapevolezze progressive, le trasformazioni, l’individuazione di ciò che manca.

Strumenti dunque, per lo sviluppo.

Ne indico alcuni, raggruppati in cinque “categorie”.

1. Nulla di più pratico di una buona teoria

Non appaia singolare che tra gli “strumenti” che occorre mettere a punto per proseguire lo sviluppo dell’autonomia scolastica io indichi quello di una “buona teoria”.

In questi anni si sono sovrapposte e variamente intrecciate diverse interpretazioni dell’autonomia scolastica, a partire dalla “Bassanini”. Interpretazioni sia “teorizzate” sia, più spesso, semplicemente “agite” nella pratica operativa.

Nello schema seguente sono rappresentate sinteticamente per “coppie di opposizione” che articolano due polarità interpretative.



1. Al primo polo appartengono le interpretazioni di tipo “strumentale/funzionale”. Secondo tali interpretazioni l’autonomia scolastica rappresenta una modalità di governo e direzione del sistema di istruzione, profondamente diversa dalla tradizione consolidata di una “catena di comando” che procedeva dal Ministero, alle sue articolazioni periferiche, per arrivare alle scuole, segmentando ad ogni passo una linea di comando fondata sul potere autorizzativo (la “firma”) e sulla distribuzione di risorse economiche proporzionate (la “borsa”).
Un modello apertamente posto in crisi da molteplici fattori che qui non riprendo, fondato sul primato dell’offerta definita a livello di sistema (gli ordinamenti, i programmi, le modalità operative assimilate al diritto amministrativo).
La novità organizzativa dell’Autonomia è di portata storica per il nostro sistema di istruzione, ma in tale interpretazione si mantengono alcuni paradigmi fondamentali del passato.
Le scuole autonome sono viste (e poco importa se tale visuale venga teorizzata o

semplicemente agita) come “filiali” del Ministero, in modo non dissimile, rispetto al paradigma organizzativo, di quanto possa accadere per una grande banca o per il servizio postale. Sono cioè strumenti funzionali.

Si mantiene il presupposto del “primato dell’offerta”. Lo Stato (il Ministero) svolgono una funzione di *producer* che operativamente si “serve” delle unità periferiche che agiscono sul territorio come responsabili finali del servizio offerto.

Nell’operatività concreta rimangono in gran parte, sia pure con qualche attenuazione, i vincoli del diritto amministrativo e quelli della cultura organizzativa della Pubblica Amministrazione.

2. Sul polo opposto l’Autonomia è vista come “officina” della sussidiarietà.

Le scuole autonome rappresentano i responsabili finali di un servizio alla cittadinanza e a quest’ultima innanzi tutto, a partire dalla comunità locale di riferimento, danno conto di ciò che fanno e di come lo fanno.

Lo Stato ha funzione di *provider*; cioè esercita le funzioni di sistema non in termini di catena di comando ma di servizi (regolazione, valutazione, consulenza) che devono supportare la funzione di indirizzo generale (politico e amministrativo) e di garanzie dei diritti eguali verso tutti i cittadini.

La scuola autonoma si configura, in questa visione come una “impresa sociale”.

In questi anni i due modi di intendere, sia espliciti, ma più ancora “agiti”, si sono confrontati ed intrecciati, in un complesso processo di transizione, tra avanzamenti, arretramenti, sviluppi e stasi. Io credo che il compito per il futuro sia quello di gestire tale transizione e irrobustirla con esperienze consolidate.

In una duplice direzione.

1. Liberare progressivamente le potenzialità connesse con l’Autonomia delle Istituzioni scolastiche, e presenti nello stesso regolamento dell’Autonomia, che presenta un caso, raro nelle fasi di transizione, in cui la strumentazione formale-istituzionale delinea un potenziale innovativo più ampio ed in parte ancora inesplorato, di quanto realmente agito nella innovazione reale e materiale.
2. Alleggerire progressivamente, ma decisamente, la funzione “baricentrica” dell’Amministrazione scolastica, centrale (il Ministero) e periferica (le sue braccia operative territoriali).

La “macchina amministrativa” in un processo di transizione che ristrutturando profondamente la “catena di comando” e che evidenzia al contrario le funzioni di indirizzo, regolazione e controllo, va ridotta all’essenziale e riconvertita in direzione di queste ultime e più evolute funzioni.

Oggi il ministero è un finanziatore diseconomico (vedi residui e segmentazioni nella catena di trasferimenti), un inefficace controllore del “prodotto” (vedi la marginalità reale, anche se contraddetta dalle affermazioni generali, delle attività di controllo e valutazione interna ed esterna), un inefficiente realizzatore delle strategie politiche del legislatore (vedi l’azione “conservatrice” del filtro amministrativo rispetto a tutte le innovazioni di “strategia pubblica” definite dal decisore politico).

Rispetto al primo versante (irrobustire l’Autonomia) vi sono tre questioni, tra le molte, che possiamo considerare “esemplari” di tale transizione.

- a. Il meccanismo di finanziamento alle scuole in chiave budgetaria, che superi definitivamente le condizioni di “potere della firma e potere della borsa” che sono tradizionali nel rapporto tra finanziatore (lo Stato, il Ministero) e il produttore finale (l’Istituzione autonoma). In questo senso si muovono le più recenti innovazioni, ma in modo ancora assai timido, contraddittoriamente parziale, e con strumentazione che deve essere raffinata.

Certo non si cambia dall'oggi al domani un modello di finanziamento che rappresenta anche un modello di comando; ma occorre muoversi decisamente in tale direzione.

Il rischio è infatti che "l'effetto annuncio" di un cambiamento nel modello di finanziamento venendo sostanzialmente smentito dalle traduzioni concrete, generi congiuntamente delusione in chi attendeva il nuovo, e rinforzo in chi al nuovo resiste.

- b. Il rapporto con il terzo settore: se la scuola è vista come "impresa sociale" allora è possibile che le scuole, singole, o meglio associate in rete, diano vita a soggetti giuridico-economici, afferenti al terzo settore (consorzi associazioni configurate come ONLUS; fondazioni).
Si mantiene in tale modo la "funzione pubblica" ma si accede ad un settore, anche economico, di straordinaria rilevanza.
In questi anni le scuole autonome hanno moltiplicato le esperienze di autofinanziamento: il *fund raising* è stata una delle attività più significative della nuova dirigenza scolastica, almeno di quella più attenta e imprenditiva.
Si tratterebbe di dare a tale esperienza la "struttura" adeguata, sia sotto il profilo giuridico che economico.
- c. La pratica della rendicontazione sociale. Legata ai due punti precedenti sta l'impegno a sviluppare forme di "Bilancio Sociale" che integrino la più comune rendicontazione finanziaria e gli strumenti della programmazione dell'attività come il POF, su un supporto nuovo, capace di "dare conto" ai cittadini della comunità locale, del valore complessivo prodotto dalla scuola sotto forma di "capitale sociale".
La pratica della rendicontazione sociale, del Bilancio Sociale, costituisce la base operativa per costruire la sussidiarietà rispetto al diritto di cittadinanza all'istruzione.

Sul secondo versante (il ridimensionamento del peso della macchina amministrativa) va messo in evidenza che:

- a. I costi dell'Amministrazione scolastica gravano pesantemente sulle risorse effettivamente disponibili alla produzione finale del servizio scolastico.
L'Amministrazione è afflitta sia da "inefficienze del primo tipo" dovute da norme e regolamenti che inevitabilmente accompagnano l'operatività pubblica, dunque correggibili solo attraverso altre norme; sia da "inefficienze del secondo tipo" dovute alla concreta organizzazione degli uffici.
Lavoro proceduralizzato in sequenze separate, competenze segmentate e rigidamente classificate, ecc. Il "paradigma" amministrativo classico applicato alla produzione di un "servizio alla persona" ha costi intollerabili sotto il profilo della inefficienza relativa ed assoluta.
A queste inefficienze di "secondo tipo" si può porre rimedio anche in assenza di norme: la organizzazione materiale degli uffici, l'utilizzo del personale, la flessibilità del "mercato del lavoro interno" fanno tutte riferimento alla responsabilità dirigenziale.
Su di essa, innanzi tutto occorre fare leva: la gestione della dirigenza pubblica è un punto essenziale all'ordine del giorno dell'impresa riformatrice della Pubblica Amministrazione.
- b. L'alleggerimento quantitativo dell'amministrazione scolastica è anche e forse soprattutto intrecciato ad una opera di "riconversione" delle professionalità operanti in essa.
Spostare la *mission* dell'amministrazione dal "comando" alla regolazione implica ovviamente la disponibilità di competenze che non si esauriscono in quelle giuridico-amministrative.
Ci vuole tempo, valutazione e selezione del personale, formazione. Non risultati

immediati dunque, ma proprio per questo, grande determinazione nel definire la direzione di marcia e nel mantenerla.

- c. Con il Settembre 2009, stando al masterplan della Conferenza Unificata, i compiti “gestionali” oggi imperniati sull’Amministrazione Scolastica periferica passano alle Regioni.

L’urgenza e la determinazione con le quali affrontare le problematiche precedenti sono perciò fondate anche sulla ovvia constatazione che è preoccupazione politico-istituzionale fondamentale impedire che il trasferimento di competenze, il passo di “federalismo amministrativo” che si vuole portare a compimento si configuri come un “passaggio di inefficienze” (un percorso ahimè già sperimentato nel processo di regionalizzazione del “soggetto pubblico”).

2. Lo sviluppo della rete di *service*

Se la scuola è vista come “impresa sociale” va ricordato che si tratta comunque di una impresa di piccole dimensioni, e che dunque, con il mondo della piccola impresa condivide alcune condizioni operative comuni.

- Ha grande flessibilità, ma massa critica insufficiente (risorse economiche ed umane) per esercitare effettivamente l’autonomia di ricerca e sviluppo e per produrre innovazione.
- Ha buoni livelli di creatività applicativa, ma ha scarse possibilità di capitalizzazione dell’esperienza.

Tali condizioni strutturali si coniugano con altre due questioni “di sistema”

- La funzione di *provider* dello Stato implica lo sviluppo delle attività di regolazione, valutazione, controllo.
Inoltre in questa visione dei compiti dello Stato le garanzie di tenuta unitaria del sistema si fondano non sulla uniformità della norma amministrativa (che non ha mai garantito tale uniformità) ma sul *know how* circolante nel sistema (professionalità degli operatori, circolazione e veicolazione della ricerca educativa).
- La dimensione di *governance* del sistema di istruzione ed educazione. Quanto a dire che nel governo di sistema si disegnano titolarità plurime (Stato, Regioni, Autonomia scolastica) i cui rapporti sono essenziali per determinare il “federalismo possibile”. (quello, per ora, disegnato dalla Riforma Costituzionale approvata dal Parlamento e confermata dal popolo).

Ebbene, in tale prospettiva diventa essenziale la costituzione e l’operatività delle funzioni di *service*, oggi appena disegnate, dalle due agenzie nazionali. L’Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica, con le sue previste articolazioni regionali; l’Istituto Nazionale per la valutazione del Sistema Scolastico,

Entrambe sono in via di ristrutturazione, anche se tale delicata ed essenziale operazione è per la verità avvolta in un silenzio assordante per quanto attiene al dibattito politico culturale che dovrebbe coinvolgere non solo il mondo della scuola.

Probabilmente tale silenzio è il segno di una sottovalutazione del ruolo essenziale che tali funzioni dovrebbero assumere proprio in relazione ad una concezione evoluta dell’Autonomia scolastica, quale si è tentato di schematizzare più sopra.

Sottolineo solo quali sarebbero, a mio modo di vedere, le attività di *service* da porre in capo alle agenzie nazionali

1. La ricerca educativa e la validazione operativa dei suoi risultati
2. La ricerca sulla qualità dei servizi e della loro gestione e la sua certificazione
3. La definizione dei Livelli Essenziali di Prestazione e la loro “manutenzione”

4. Le attività di valutazione da sviluppare lungo l'intera matrice della valutazione stessa: valutazione degli apprendimenti, valutazione delle organizzazioni, valutazione del personale.
5. La documentazione (la capitalizzazione delle esperienze) e il benchmarking.

Ma altrettanto importanti sono le condizioni operative (quelle che costituiscono il vero oggetto della ristrutturazione in corso):

1. La prima è costituita dal fatto che le due agenzie nazionali dovrebbero essere considerate (e costituite) come “tecnostrukture” al servizio dell'intero sistema di *governance*. Dovrebbero agire con come “serventi” del Ministero, ma “per e per conto” di tutti i titolari della *governance*: lo Stato, le Regioni, le Istituzioni scolastiche autonome.
2. Ciò comporta e rafforza la necessità di un loro statuto di “terzietà”, che andrebbe attentamente configurato sia sotto il profilo giuridico che sotto il profilo delle “regole operative” (risorse, personale, bilanci, ecc..).
3. La collaborazione con le reti di ricerca sia nazionali che internazionali
4. La connessione operativa in rete con le scuole, anche nella forma del loro decentramento operativo sul territorio.

Molte delle prospettive future dello sviluppo dell'Autonomia scolastica dipendono dalla messa a punto di tale rete di *service*.

Dei tre titolari della *Governance* (insieme allo Stato ed alle Regioni) le scuole vivono questa fondamentale contraddizione: sono il soggetto giuridicamente e amministrativamente più debole (gli altri hanno sia potere legislativo che amministrativo), ma sono i responsabili “finali” del servizio che operano a contatto e sotto il controllo dei cittadini.

Un modo per superare tale contraddittoria debolezza è proprio quello di dotarle ed affiancarle ad una rete di servizi (ricerca, consulenza, valutazione) qualificati cui accedere per qualificare il loro stesso prodotto e *legittimarlo* a fronte dei cittadini.

3. La definizione dei Livelli Essenziali di Prestazione per il sistema di istruzione

Con la riforma del Titolo V della Costituzione, non vi è (dovrebbe) essere alcun intervento di legislazione statale, alcun provvedimento o indicazione amministrativa, alcun sistema di valutazione delle organizzazioni, modelli di controllo di gestione e di qualità, ecc.. che non pongano come base del loro intervento i Livelli Essenziali di Prestazione che costituiscano l'impegno “base” del sistema di istruzione ed educazione pubblico.

La loro definizione per la scuola rappresenta un impegno di primaria rilevanza sia sotto il profilo scientifico che sotto il profilo dei sistemi amministrativi e di gestione, sia sotto il profilo dei modelli e delle scelte organizzative di ogni singola istituzione scolastica autonoma che solo a partire dai LEP può trovare una validazione omogenea e comparabile.

Infatti

- I LEP costituiscono “le prestazioni corrispondenti a diritti di cittadinanza definiti costituzionalmente”, dunque “esigibili”
- La definizione dei LEP è compito esclusivo dello Stato, che costituisce il vincolo di eguaglianza dei cittadini rispetto all'attività operativa dei diversi titolari della produzione del servizio

Nel Servizio Sanitario Nazionale è su tale base che si organizza sia l'intervento dello Stato, sia quello dei sistemi sanitari regionali, sia quello delle aziende sanitarie locali.

L'esigibilità di tali servizi definiti in comune tra i diversi titolari è sancita sia dalla giurisprudenza (un cittadino di una regione che non trovi risposta a tale livello essenziale può cercarlo ed ottenerlo alle stesse condizioni in altra regione o addirittura privatamente), sia dalla pratica organizzativa delle aziende sanitarie ed ospedaliere.

Analoga dovrebbe essere la situazione nella scuola, per garantire e guidare uno sviluppo autentico dell'autonomie e contemporaneamente disegnare le responsabilità dei singoli produttori. Infine non è inutile ricordare che il sistema dei LEP è posto a fondamento della ripartizione delle risorse, sia finanziarie che umane e “guida” l'impegno costante al miglioramento organizzativo dei produttori.

Le componenti costitutive dei LEP sono

- La definizione (la nomenclatura della prestazioni riferite al diritto di cittadinanza)
- L'insieme tecnico operativo delle prestazioni (protocolli tecnici, risorse umane, organizzazione, risorse finanziarie)

Infatti non è sufficiente la prima. Se per esempio definissi come LEP per tutti i cittadini (gli studenti in uscita dalla scuola dell'obbligo p.es.) la “conoscenza della lingua inglese al secondo livello certificato” occorre accompagnare tale definizione con l'insieme delle indicazioni operative (tecniche, strumenti, durata dell'insegnamento, laboratori linguistici, personale, ecc..) la cui applicazione garantisce, nelle condizioni “medie”, non tanto l'effettivo raggiungimento dell'obiettivo (questo dipende anche dallo studente e dal suo impegno) quanto di realizzare le condizioni “medie” per il raggiungimento dell'obiettivo.

Dunque la definizione dei LEP necessita di ricerca sul campo, attenzione alle modificazioni tecniche e organizzative, miglioramento costante dell'organizzazione e della strumentazione (esattamente come accade in Sanità).

Dunque vi è una “manutenzione costante” dei LEP, finalizzata a definire e ridefinire gli standard e i relativi costi.

E' una logica forse un poco distante dalla cultura tradizionale della scuola (ma anche l'Autonomia lo era); ma a me pare che lo sforzo di impadronirsene e di integrarla nella stessa cultura del personale della scuola sia una condizione per lo sviluppo dei prossimi dieci anni.

Esattamente come la sua assenza ha condizionato lo sviluppo degli scorsi anni: si vedano le vicende contraddittorie e senza esiti della “valutazione” in tutte le sue forme-

Per sintetizzare dunque i LEP costituiscono

- La garanzia del diritto di cittadinanza
- Un sistema tecnico operativo di costi standard e di protocolli standard
- Il riferimento per le politiche di finanziamento
- Il riferimento per le politiche di riequilibrio territoriale (Federalismo solidaristico)

Non è possibile qui sviluppare per intero l'argomento. Mi limito, a titolo di esempio, a indicare una “matrice” che individua le “aree di servizio” che impegnano l'attività della scuola (da subarticolare e precisare indicando le attività comprese).

La definizione dei LEP dovrebbe provvedere a riempire le celle della matrice. (Ho esplicitato l'intera matrice in altri articoli: si veda in proposito *Livelli essenziali di prestazione per il sistema di istruzione: una questione aperta* RAS, Rassegna dell'Autonomia Scolastica n. 3/07)

Matrice sintetica dei LEP

Macro aree di servizio	Nomenclatura Singole prestazioni	Titolari delle prestazioni	Attività per prestazione	Misura delle prestazioni	Protocolli standard	Costi standard per LEP
Caratteristiche impianti fissi						
Accesso al Servizio						

Accoglienza e inserimento						
Organizzazione servizi all'utenza						
Insegnamento e apprendimento						
Documentazione esiti formativi						
Raccordi intersistemici						

4. La rendicontazione sociale

Lo sviluppo di forme di *social accountability* accompagna (lo dovrebbe) lo sviluppo maturo dell'autonomia.

Riporta infatti come referente della "produzione" della scuola, i cittadini che esercitano il loro diritto di cittadinanza all'istruzione, prima di tutto attraverso la comunità locale nella quale la scuola opera.

Le forme di rendicontazione oggi in atto sono plurime: da quelle contabili in senso stretto, al POF che dovrebbe rendere esplicita la programmazione formativa della scuola.

Sono plurimi anche gli interlocutori: dall'amministrazione che verifica i conti, agli "utenti" diretti esterni e interni. Rarissimamente tali forme separate di interlocuzione si integrano e raramente interloquiscono con l'intera cittadinanza.

La rendicontazione sociale ha invece per oggetto il **valore prodotto** e distribuito alla comunità locale, in forma di "capitale sociale". (vedi De Anna F., "*Autonomia scolastica e rendicontazione sociale*", Franco Angeli, Milano, 2005)

Il Bilancio Sociale (lo strumento della *social accountability*) dunque dà conto delle risorse ricevute e prelevate dall'ambiente (economiche, professionali, culturali, naturali), delle finalità e dei programmi messi in atto, e dei risultati raggiunti. Quanto a dire dell'uso che è stato fatto di tali risorse e del "valore aggiunto" distribuito ai cittadini (a tutti i cittadini).

Perciò il Bilancio Sociale

1. Integra gli strumenti della comunicazione istituzionale (strategie, scelte operative, risorse, risultati, effetti), in una catena di senso esauriente.
2. Individua strumenti sagomati su tutti gli *stakeholders*
3. Alimenta la costruzione di un sistema informativo esterno (*misure dell'efficacia*)
4. Interfaccia e completa il processo di programmazione e il controllo di gestione (*misure dell'efficienza*)
5. Costituisce la domanda sociale come referente fondamentale del servizio

Alcune (poche) esperienze sono in atto ed altre se ne svilupperanno.

A mio parere è anche questo uno strumento prezioso per ridare "centralità" alla scuola rispetto alla dinamica sociale.

Quella centralità che spesso si invoca come se fosse un a priori, come se in valori prodotti dalla scuola fossero ovvi e/o impliciti, e che invece va conquistata/riconquistata, legittimando socialmente l'operatività concreta della scuola (dandone conto) e dunque anche per tale via rinforzando l'autonomia

5. Rappresentanza/rappresentanze

I dieci anni dell'Autonomia scolastica si sono dipanati e sviluppati entro una cornice di rappresentanze sociali che è sostanzialmente rimasta identica a quella definita quasi trentacinque anni fa con gli Organi Collegiali.

Si tratta, senza dubbio, di una tessera essenziale che manca al mosaico.

Sui motivi di tale assenza ci si potrebbe intrattenere a lungo, chiedendosi perché mai i diversi progetti di riforma si siano sempre fermati ad un certo punto del loro iter (a prescindere dalla qualità intrinseca di tali progetti).

Gestiamo le rappresentanze nella fase caratterizzata dall'autonomia scolastica, con forme definite in contesto di assenza di autonomia.

Probabilmente le ragioni sono da ricercare entro le maglie dell'argomentazione sviluppata nel primo paragrafo: le concezioni e le pratiche dell'autonomia sono in un'altra fase di transizione e rielaborano significati diversi e contrastanti.

Voglio distinguere qui tra due livelli di argomentazione

1. Le rappresentanze di tipo istituzionale
2. Le rappresentanze sociali e associative

Sul primo versante occorre

- Risagomare le rappresentanze interne (tenere conto del profilo di Dirigente acquisito da Presidi e Direttori Didattici e della autonomia organizzativa e finanziaria)

Ma soprattutto

- Rivedere la filiera delle rappresentanze esterne, dal livello territoriale alla Conferenza Unificata (le articolazioni territoriali sub provinciali sono di fatto esautorate anche se non formalmente. Le funzioni regionali sono amplificate come da Titolo V Cost.)

In particolare

- Il nodo del Consiglio Scolastico Regionale (*previsto dall'ordinamento e mai realizzato nella prospettiva della attuazione del **masterplan** della Conferenza unificata*)
- Le forme di rappresentanza del terzo soggetto della *governance*.

Per le scuole autonome rappresenta un problema particolare: non hanno un equivalente all'ANCI o all'UPPI come Comuni e Province, o alla CRUI come per le Università non avendo rappresentanze elettive.

Ma si può/deve trovare una risposta "mirata" nelle forme costitutive del Consiglio Regionale Scolastico di cui sopra.

Sul secondo versante occorre riaprire una stagione di mobilità della rappresentanza sociale in due direzioni

- Le forme di organizzazione autonoma dei cittadini (*associazionismo genitori, associazionismo professionale di docenti e dirigenti, **associazionismo dei consumatori***)
Segnalo quest'ultima voce perché sono convinto che in prospettiva (quella segnalata dalla questione LEP e dalla rendicontazione sociale) sarà più che probabile un ingresso proprio delle associazioni dei consumatori in un settore dal quale finora sono rimaste distanti. A quando una class action contro una amministrazione che, dichiarati certi obiettivi, non provveda a finanziarli adeguatamente determinandone il fallimento?

- Le associazioni delle scuole Autonome

Oggi rappresentano un fenomeno interessante, sviluppatosi in assenza di forme di rappresentanza istituzionale.

In alcune Regioni le associazioni delle scuole autonome già vengono riconosciute come interlocutori delle diverse programmazioni territoriali.

Occorre seguire il processo con attenzione, impedendone la frammentazione (forum delle associazioni, per es.) e aprendo gli spazi della interlocuzione allargata nei "patti territoriali" per la scuola.

Rimane fondamentale considerare che, quali che siano le sistemazioni formali delle rappresentanze, la loro vitalità dipende in sostanza dall'alimento che esse possono trarre dalla vivacità di una domanda sociale assunta come riferimento fondamentale per la scuola dell'Autonomia.

Franco De Anna