

SERVIZIO DI CONSULENZA

Nell'ambito della collaborazione tra l'Apef e l'Anp, è stato attivato un servizio di consulenza sindacale per le alte professionalità docenti, iscritte all'Anp e alle associazioni affiliate

Tutti i giorni, con orario dalle ore 16.30 alle 19.00, è attivo - presso la sede nazionale dell'Anp, in Viale del Policlinico 129/a - un servizio di consulenza ed assistenza professionale e sindacale per i docenti iscritti all'Anp e alle associazioni di docenti affiliate. Gli interessati potranno contattare personalmente i consulenti o telefonicamente ai numeri 06-44243262-0644245820, via fax 0644254516, oppure tramite e-mail all'indirizzo docenti@anp.it

SEDE Nazionale

Roma, Via Borsieri 20, 00195 - Tel.e fax 06.3720122

Ancona: Paola Fiorini telefax 071-36510 cell. 340-5739925; e-mail paolafiorini.apef@virgilio.it

Asti: Elena Baloi telefax 0141-997216; e-mail elenabaloi@libero.it

Bari: Tina Binetti telefax 080-5481649, e-mail bitinalibero.it

Brindisi: Concetta Patianna telefax 0831-376887 cell. 338-8647515; e-mail c.patianna@tiscali.it

Cagliari: Antonio Porcu tel.070-501649; cell 333-9714397 ; e-mail antonio_porcu@virgilio.it

Catania: Tina Zingale telefax 095-7311964; e-mail zifoag@tiscali.it

Chieti: Walter Falasca telefax 0871-64444; e-mail fwnicola@tiscalinet.it

Genova: M.Laura Picasso 010-315920; cell. 347-4363283 ; e-mail apefgenova@libero.it

Grosseto: Angela Spinelli cell. 340-3366285; e-mail francopasquali@aruba.it

Lucca: Alfio Pelli tel. 0583-580379 cell. 347-8545800; e-mail alfio.pelli@tiscali.it

Milano: Antonino Palermo cell. 340.788.49.79; e-mail: antonino.palermo@fastwebnet.it

Sede Regionale della Lombardia Sezione di Milano

Viale Fulvio Testi 280, 20126 tel. 02.45.485.691 - Fax 02.612.11.33 E-mail apeflombardia@fastwebnet.it

Nuoro: Franco Atzori cell. 335-6194370; e-mail oschini@tiscalinet.it

Pesaro: Antonio Delle Rose tel. 0721-55551; e-mail vivirose@virgilio.it; dellerose@isamengaroni.it

Pescara: Antonio De Lellis tel. 0854211917; e-mail adelellis@katamail.com

Roma: Carmelina Ariosto fax 06-233213376; cell. 349-5284536; v. P.Borsieri 20, RM e-mail apeflazio@virgilio.it

Sassari: Piero Atzori tel. 079- 239321, e-mail pmatzori@tiscalinet.it

Siracusa: Corrado Salemi, tel 0931-813245, cell. 328-6295978; e-mail corradosalemi@simail.it

A.p.e.f.

**ASSOCIAZIONE PROFESSIONALE
EUROPEA FORMAZIONE**

Presidente: Paola Tonna

Direttore Responsabile: Benedetto Marcucci

Responsabile di redazione: Antonio Porcu

Comitato di Redazione: Paola Tonna, Alfio Pelli, Carmelina Ariosto

Impaginazione a cura di Luca Ponchiroli, Raffaella Tedeschi

Stampa: Libreria Editrice Risa - Roma

www.apefassociazione.it



www.apefassociazione.it

Foglio della
Associazione
Professionale
Europea
Formazione
fondata da
Sandro Gigliotti



Aprile
Maggio
Giugno
2005

Anno III n. 2
Autorizzazione del Tribunale
di Roma n° 87/2003 del 5/03/03

MATTONI E PAROLE

di Paola Tonna

- p. 1 Editoriale
Mattoni e parole
di Paola Tonna
- p. 2 Atti del Seminario Nazionale
IL PUNTO
SULLA RIFORMA
"PARALLELA"
DELLA PROFESSIONE
DOCENTE
- p. 3 Tavola Rotonda
- p. 11 Politically Incorrect
di Carmelina Ariosto
- p. 12 Intervista
al presidente dell'Apef
- p. 14 Al forum delle associazioni
professionali
il decreto attuativo
del secondo ciclo
di Paola Tonna
- inserto Le origini della Qualità,
una tappa obbligata
per la scuola
dell'Autonomia
di Mauro Di Grazia

Da diverso tempo si parla di innovazione, rilancio della ricerca, investimento nella formazione e così via e l'impegno profuso su questi temi in attività convegnistiche, seminari, congressi politici e confindustriali conferma l'unica vera grande abilità del Belpaese che è quella di un sedimentato ed instancabile esercizio dell'allocuzione verbale (e scritta). La volontà di cambiamento e di rinnovamento del Paese è doviziosamente presente anche nelle relazioni illustrative delle leggi di Riforma come pure negli accordi tra le parti sociali. Ma su tutto, a vedere bene, aleggia, incombente come Batman, la solita ombra gattopardesca del Principe di Salina.

Perché una cosa è enunciare politicamente grandi obiettivi per il cambiamento, un'altra avere quella vision indispensabile a costruirli attraverso obiettivi sistemici. E' come coltivare l'ambizione di costruire una torre partendo dal tetto, dimenticandosi dei mattoni sottostanti che reggono il tutto.

E' di pochi giorni fa la sigla del protocollo d'intesa tra Governo e sindacati sul rinnovo dei contratti pubblici. Atto più che dovuto, dato il cronico ritardo con cui lo Stato, da sempre, rinnova i contratti dei suoi dipendenti e che si realizzerà, per la Scuola, in un aumento medio di 104 € mensili nel biennio economico 2004-05. L'accordo prevede, tuttavia, che di questo budget, un cifra non inferiore al 5% venga destinata ad incentivare la produttività dei dipendenti. Di più, le Parti firmatarie, cita l'accordo, concordano sulla necessità di finalizzare maggiormente "la qualità delle prestazioni e il merito".

Siamo alle solite: sono più di dieci anni, cioè da quando i dipendenti pubblici sono stati contrattualizzati, che accordi vari, preintese, atti di indirizzo vincolano l'erogazione degli aumenti contrattuali ad un ipotetico, quanto necessario, criterio meritocratico che dovrebbe presupporre una precisa volontà politica (e una capacità) di introdurre finalmente un criterio di discontinuità con il passato in quanto determinata a valutare seriamente competenze e prestazioni.

Chi ha a cuore il "mattoncino essenziale" del rinnovamento e della valorizzazione della professionalità docente nella scuola, non ha dimenticato, infatti, la serie dei contratti disattesi su questo piano, la vicenda del concorsone, l'ultima trattativa all'ARAN su un'ipotesi di carriera conclusasi in un nulla di fatto, la mancata revisione dello Stato giuridico degli insegnanti che confermano, ove ce ne fosse bisogno, la discrasia tra i propositi alti enunciati (da tutti) e la cronica incapacità di realizzare concretamente prospettive strategiche al rinnovamento.

Postilla tanto comica quanto doverosa: in margine all'accordo di cui sopra l'unico sindacato rappresentativo dei soli insegnanti, ha pensato bene di aggiungere una dichiarazione a verbale in cui manifesta il suo dissenso al proposito meritocratico e di valorizzazione della qualità.

Ma non mancano altri attuali esempi di gattopardismo genetico della nostra classe dirigente. Nella bozza di decreto su formazione e reclutamento dei docenti, passato in prima lettura al Consiglio dei Ministri e che avrebbe dovuto rappresentare l'occasione principe per effettuare un graduale rinnovamento della categoria docente con criteri di merito, il test di accesso alla Laurea specialistica, (che certo non è in grado di verificare così precocemente la psicoattitudinalità all'insegnamento) e che prevede solo un margine del 10% in più sui posti disponibili è, di fatto, la sola selezione esistente dato che la procedura si conclude, esattamente come adesso, con l'inserimento nelle solite graduatorie regionali. Insomma per dirla efficacemente con un alto funzionario dell'Amministrazione: anche in futuro a chi rientra nelle procedure sarà garantito il posto.

A queste condizioni, che senso ha continuare a parlare di Innovazione del Paese?



“IL PUNTO SULLA RIFORMA “PARALLELA” DELLA PROFESSIONE DOCENTE”

Rapporti tra competenze dello Stato, delle Regioni e delle scuole autonome

Seminario nazionale

Si è svolto il 2 Maggio scorso a Roma, nella Sala del Refettorio della Camera dei Deputati, il seminario nazionale “ Il punto sulla riforma parallela della professione docente” organizzato dall'APEF, ANP- Cida e Dैसे. Il seminario, come ricordato nell'intervento d'apertura da Paola Tonna che ha coordinato l'incontro, ha costituito il quarto di una serie di appuntamenti nazionali, volti a monitorare l'evoluzione e il percorso della questione docente nell'ambito dei processi di Riforma ordinamentale e costituzionale, nella ferma convinzione che, alla base della reale possibilità di attuazione dell'Autonomia come di ogni riforma, ci siano gli strumenti effettivi dati agli insegnanti.

Il seminario si è articolato in due sessioni di cui la prima è stata aperta dalla relazione della dott.a Caterina Cittadino (che verrà pubblicata nel prossimo numero), direttore dell'Ufficio per il Federalismo amministrativo della Presidenza del Consiglio dei

Ministri, che ha parlato di “ Ripartizione di competenze in materia di istruzione tra Stato e Autonomie” al fine di fare chiarezza sullo scenario introdotto, nella scorsa legislatura, dalla Riforma del Titolo V° della Costituzione, rispetto alla competenza legislativa assegnata allo Stato per le norme generali in materia di istruzione, ai compiti di organizzazione e gestione delle scuole attribuite alle Regioni, nonché le competenze delle Scuole autonome che dovrebbero rappresentare la “centralità” da cui partire per dirimere la questione della complicata interconnessione di queste competenze. Argomento che costituisce, anche alla luce del quadro tuttora incerto delineato dal decreto attuativo del II° Ciclo, un panorama inquietante per la maggioranza dei docenti.

Questo aspetto, come è stato rilevato dal presidente dell'Apef, è collegato ad uno degli obiettivi di Lisbona da realizzare entro il 2010 per “realizzare una società della conoscenza più forte e

una reale Autonomia didattica, è rimasto sostanzialmente nella sfera delle buone intenzioni. A leggere, infatti, il decreto sotto la lente dell'Autonomia abbiamo potuto rilevare che esso si infrange ancora contro un muro di centralismo dirigista: troppe materie ripristinate (fino a 17 in alcuni bienni), in ossequio al pressing di questi mesi delle lobby corporative (emblematico il caso dell'Educazione fisica), hanno elevato notevolmente il numero di ore settimanali portando la scuola italiana a livelli di “pressione curricolare” fra i più elevati d'Europa (Orazio Niceforo, Tuttoscuola, n.453, pagg. 26-29 (34-35 ore nei licei tecnologici e addirittura 38 negli artistici)). Soprattutto abbiamo rilevato come la ratio della flessibilità didattica, enunciato nel regolamento dell'Autonomia (art. 8), che attendeva, per la sua definitiva attuazione, la riforma ordinamentale, non sia stata ancora recepita in quanto si è fatta lievitare la quota delle materie obbligatorie riducendo ad una conseguente marginalità quella delle materie opzionali obbligatorie e facoltative (nella quale oltretutto, si prevede di inserire le eventuali azioni di recupero). Ancora una volta ci chiediamo: che Autonomia si potrà mai realizzare se non viene data fiducia alla capacità progettuale delle Scuole e dei docenti?

E che questa tendenza sia, tra gli aspetti del decreto, una delle poche cose apprezzate da un CNPI costituito a maggioranza da sindacalisti ispirati da logiche occupazionali, che chiede addirittura la regolamentazione delle attività e degli insegnamenti previsti nell'area opzionale obbligatoria ed in quella facoltativa.... Parere del CNPI – Adunanza del 22-06-05, non fa che confermare l'inquietante assenza di una sedimentata cultura

dell'Innovazione altrimenti evocata a parole.

Per la funzione professionale del tutor, inserita anche in questo II Ciclo, che riteniamo indispensabile per la funzione orientativa di una scuola che progetta e orienta, abbiamo chiesto un impegno del governo affinché, da parte sua, si adoperi a portare finalmente a termine tutti quei passaggi contrattuali che ne hanno impedito, finora, l'attivazione.

Abbiamo, altresì, fatto rilevare come la mancata realizzazione di un organico funzionale d'istituto (soprattutto con un 5° anno liceale che si vuole costruito a misura dello studente e propedeutico agli studi universitari scelti) metterà, di fatto, le scuole nell'incapacità di progettare qualsiasi forma di flessibilizzazione didattica.

Rimane poi, ancora irrisolta sullo sfondo, la questione delle quote regionali previste dalla Legge di cui ancora non è dato sapere se assorbiranno o no, e in che misura, la quota riservata alle scuole dal DPR 275/99.

Appreziamo, tuttavia, il tentativo di ridare autorevolezza alla funzione della scuola nel suo complesso, attraverso il ripristino dell'obbligo di frequenza di almeno tre quarti del monte ore annuale delle lezioni e l'equiparazione, nella valutazione, della valenza comportamentale a quella formativa. Riteniamo una positiva inversione di tendenza se, come abbiamo interpretato, la valutazione prevista con lo sbarramento alla fine dei bienni (in caso di mancato raggiungimento di tutti gli obiettivi di istruzione e formazione, ivi compreso il comportamento..) da una parte potrà certamente favorire tempi più distesi e certi per il recupero dei debiti

formativi, dall'altra pone, senza dubbio, un limite temporale al recupero dei debiti stessi.

In questo modo, finalmente, si potrà mettere fine a quell'effimera, quanto inutile, procedura ragionieristica di computo dei debiti formativi cui sono state sottoposte le scuole da quando uno degli interventi di politica scolastica più deleteri degli ultimi anni, l'abolizione degli esami di riparazione avviato in assenza di una Riforma della secondaria e di una valutazione di sistema, ha contribuito in modo determinante, come ben sanno i docenti, ad una penosa deriva dei livelli di preparazione dei nostri studenti.

Ci auguriamo che il legislatore abbia finalmente compreso che per risollevare il nostro sistema istruzione in termini d'efficacia della sua funzione, non siano necessari esclusivamente interventi di natura ordinamentale e ritocchi alle architetture, ma che sono altrettanto strategici alcuni provvedimenti al contorno che restituiscano alla Scuola, in generale, e alla funzione docente, in particolare, quel rigore e quell'autorevolezza che si sono andate progressivamente smarrendo.

Paola Tonna



sovrastuttura. Nessun ministro e nessuna maggioranza, infatti, ha concretamente posto le condizioni per intervenire sugli elementi fondanti del problema: 1. la riqualificazione sociale, economica e professionale della categoria docente, elemento cardine di qualsivoglia intervento di politica scolastica; 2. la ridefinizione, non viziata da ideologismi, dei

contenuti dell'insegnamento; 3. conseguentemente, la determinazione di standard formativi rigorosi.

Queste sono le uniche, indilazionabili e serie riforme di cui questo Paese ha necessità, ma non ve n'è traccia – o quasi – nell'attività parlamentare né nei dibattiti e nei programmi delle forze politiche.

E gli insegnanti stanno a guardare, naufragati nell'ottundimento di sempre nuove liturgie post-riforme, di adempimenti burocratici, di avvilenti contabilità (crediti/debiti), di eterne rimasticazioni didattiche, in perenne attesa di nuovi avventi.

Carmelina Ariosto

AL FORUM DELLE ASSOCIAZIONI PROFESSIONALI IL DECRETO ATTUATIVO DEL SECONDO CICLO

I criteri ispiratori dell'ultimo testo del decreto legislativo che conclude il percorso di Riforma avviato con la Legge 53/03, sono stati illustrati al Forum delle associazioni professionali il 23 giugno scorso dall'Avv. Daniela Salmini, capo dell'ufficio legislativo del MIUR. Questa versione del decreto (la tredicesima dopo quella presentata il 12 gennaio scorso) approvata in prima lettura dal Consiglio dei Ministri il 27 maggio, secondo l'iter previsto dalla delega dovrà ora essere sottoposta al vaglio della Conferenza Stato-Regioni (l'aspetto più delicato stante le corpose competenze attribuite a queste ultime dalla Riforma costituzionale del 2001) e al parere delle Commissioni competenti per il Parlamento per poi essere approvata in via definitiva entro il 17

ottobre prossimo, termine ultimo dopo il quale scade la proroga concessa al governo.

La quasi totalità delle associazioni presenti hanno espresso le loro posizioni partendo dalla considerazione che, in assenza degli obiettivi specifici d'apprendimento e delle Indicazioni nazionali non ancora ufficializzate, fossero possibili solo considerazioni di carattere generale, rinviando a successive osservazioni scritte, quelle più specifiche.

L'A.P.E.F., pur ribadendo la condivisione della filosofia della Riforma rispetto alla pari dignità del doppio canale d'istruzione e d'istruzione e formazione professionale ancorata alla necessità di una diversificazione efficace dell'offerta formativa

(elemento da noi ritenuto, da sempre, in grado sia di superare gli alti tassi di abbandoni sia di elevare il basso numero di diplomi secondari) ha tuttavia evidenziato, in modo determinato, che la scelta confermata dell'adozione di un modello "panlicealista", uniformando circa l'80% dei percorsi secondari sotto l'ala rassicurante del "Liceo" statale con tutto ciò che ne consegue, inevitabilmente, in termini di coerenze disciplinari, finirà col rendere la seconda gamba del sistema asfittica perchè residuale e quindi scarsamente appetibile.

Abbiamo, altresì, fatto notare come anche l'altro perno concettuale della Riforma che, nelle premesse, si doveva realizzare nella "personalizzazione" dei percorsi e quindi in una complessiva flessibilità che si può realizzare solo attraverso

competitiva", che si sostanzia, oltre che nella necessaria armonizzazione dei sistemi educativi dei vari Paesi della UE e nel ridurre gli ostacoli normativi per un riconoscimento professionale dei docenti, anche nell'ancorare l'offerta formativa al territorio, come ipotizzato dalla normativa sull'Autonomia con la Legge 59 del '97 e i relativi decreti e, appunto, dalla Riforma del titolo V°.

La seconda sessione, incentrata su una tavola rotonda, ha visto la presenza di due politici di maggioranza e opposizione, l'On.le Paolo Santulli e la Senatrice Maria Chiara Acciarini, che avevano il compito di indicare le proposte per affrontare sul piano legislativo

il rinnovamento dei profili professionali dei docenti e il relativo stato giuridico sia per consentire l'attuazione e gestire le complessità professionali introdotte dall'autonomia che per adeguare, sulla questione docente, il nostro Paese alle principali tendenze europee. Roberto Persico, presidente di DIESSE e Vittorio Campione, già segretario di Luigi Berlinguer, erano presenti, come esperti di politiche scolastiche, per contribuire al dibattito con un approccio diverso.

Ha chiuso la tavola rotonda un intervento del sottosegretario on.le Valentina Aprea.

Le conclusioni del seminario sono state affidate a Giorgio

Rembado, presidente dell'ANP. Purtroppo, come rilevato negli interventi, la consapevolezza di una riforma della professione docente sembra essere ancora una strada in salita.

Al termine dell'incontro dalle associazioni presenti, è stata annunciata la raccolta di firme per una petizione nazionale da presentare ai massimi rappresentanti istituzionali, affinché si adoperino per realizzare, con priorità assoluta, la ridefinizione per via parlamentare del nuovo stato giuridico degli insegnanti.

TAVOLA ROTONDA

Introduzione di Paola Tonna
presidente A.P.E.F.

Partiamo dal fatto che è indubbio che l'autonomia sia il perno strutturale, la riforma trasversale su cui poggia qualsiasi riforma ordinamentale. Questa è una scelta ormai irreversibile per il nostro Paese, ora anche costituzionalmente garantita e quindi una prospettiva istituzionale. Da questo discende, inevitabilmente, che **il profilo professionale dell'insegnante deve essere coerente con il modello di Scuola che il Paese ha scelto, il modello autonomistico.**

Su questo sembra che, a parole, siamo tutti d'accordo.

Dalla recente ricerca del prof. Romei dell'Università di Bologna, che fornisce un supporto scientifico

dal punto di vista delle Teorie dell'organizzazione alla questione dei nuovi profili professionali e della carriera dei docenti, emerge che i quattro pilastri dell'autonomia - l'*identità*, la *propositività* della scuola, la sua *riconoscibilità* attraverso il piano dell'offerta formativa e l'*apertura* interistituzionale di ogni singolo istituto - esigono la realizzazione contestuale di un'analoga rivoluzione nell'organizzazione del lavoro degli insegnanti: la scuola dell'autonomia, incentrata sulla *flessibilità didattica*, *orienta*, *costruisce i curricoli* e i docenti, diversamente da prima (quando erano obbligati esclusivamente al rispetto per le procedure), devono

assumere la responsabilità dei percorsi didattici, degli esiti e della "politica" della propria scuola: si passa dall'individualismo all'**azione collettiva**, che non solo decide ma deve anche essere responsabile delle proprie scelte... da una scuola autoreferenziale ad una scuola che valuta se stessa.

La scuola come tutte le organizzazioni di servizio pubblico a carattere professionale per essere efficace, necessita di *regole organizzative formalizzate*, di ruoli gestionali definiti per capitalizzare e trasferire le esperienze acquisite dal singolo docente.

E' indubbio che serva un nuovo stato giuridico coerente, dato che l'attuale risale ormai al '74.

L'altro sostegno scientifico, perché sperimentale, all'attuazione piena dell'autonomia, che diversamente sarebbe una riforma dimezzata, lo forniscono gli ultimi risultati dell'indagine OCSE- PISA 2003, dove la disamina delle caratteristiche dei Paesi con i risultati migliori in termini di competenze degli studenti, mostra assetti fortemente decentrati, grande flessibilità curricolare, scelta dei docenti da parte delle scuole, quindi grande autonomia didattica e organizzativa. Inoltre i dati disaggregati del nostro Paese, con Trento e Bolzano al livello della Finlandia che è al massimo della graduatoria e il Sud e le isole al livello del Messico agli ultimi posti, mostrano senz'ombra di dubbio che, **così com'è strutturato, il nostro sistema istruzione non garantisce certo equità sociale.** Bisogna quindi dare, al più presto, un segno di discontinuità: *individuare quelle responsabilità complesse che consentano il confronto per uscire dall'autoreferenzialità ed evitare il perpetuarsi delle nostre brutte figure in campo internazionale.*

Vale la pena di ricordare che l'ultimo Rapporto EURYDICE indica l'Italia come il fanalino di coda per quanto riguarda l'attività riformatrice sulla carriera dei docenti, a differenza della maggioranza dei Paesi della UE che, negli ultimi 25 anni, hanno effettuato interventi di riordino sulla condizione professionale degli insegnanti.

Inutile nascondere che il **nodo del dibattito**, purtroppo ancora non risolto, ruota ancora, in una sorta di tiro alla fune, tra i fautori della soluzione contrattuale da una parte e quelli della via parlamentare dall'altra. Chi ha scelto la via

contrattuale ha inanellato una serie di fallimenti: gli ultimi contratti, che pure avevano avuto atti di indirizzo da parte del governo volti ad individuare le figure professionali, non hanno praticamente prodotto nulla salvo le funzioni-obiettivo che ormai si stanno diluendo.

Il Concorso è fallito perché basato su una logica meramente premiante e non era ancorato ad un'individuazione di quelle funzioni strutturali complesse di cui l'autonomia ha bisogno.

I Sindacati hanno sempre strumentalmente rinviato la questione alle solite commissioni - l'ultima riunita all'ARAN nel 2004 è durata sei mesi e non ha concluso nulla - e contemporaneamente hanno opposto un boicottaggio senza limiti alla soluzione parlamentare. Intanto, dal giugno 2003 giacciono in Parlamento due disegni di legge, attualmente unificati nel testo proposto dall'On.le Santulli, del 15 febbraio, ancora non adottato e calendarizzato dalla VII Commissione Cultura.

I fatti dimostrano che se la **via contrattuale** non riesce, non vuole, non sa innovare, pure il Governo ha dato segni di cedimento rispetto al suo programma iniziale. Ricordo in proposito, le dichiarazioni programmatiche del Ministro Moratti alla Camera, nel Luglio 2001, su area contrattuale separata ed individuazione di una carriera per i docenti e quelle dell'on. Adornato, presidente della Commissione Cultura della Camera, che più di un anno fa al nostro Seminario, espresse pubblicamente la determinazione, sua personale e delle forze di maggioranza, a mandare in porto il disegno di legge sullo Stato

giuridico entro sei mesi, rivendicando la centralità del Parlamento *"rispetto alle considerazioni di carattere politico-strategico del Governo o anche alle considerazioni di contenuto che emergevano da parte del sindacato"* (Atti del seminario).

Per chi sostiene la **via parlamentare** ci sono almeno quattro buoni motivi di natura giuridica:

- Lo stato giuridico dei docenti fa certamente parte di quelle **norme generali** che la Riforma del Titolo V° assegna allo Stato proprio per garantire la tenuta di tutto il sistema istruzione;

- La funzione docente si fonda su un principio costituzionale: quello che l'articolo 33 individua nella **libertà d'insegnamento**: essa pertanto non può essere ridotta a materia patrizia ma va declinata per legge;

- L'art. 97 della Costituzione recita che "i pubblici uffici (quindi anche le Scuole) sono organizzati secondo disposizioni di legge..." pertanto attribuire alla contrattazione la disciplina delle funzioni e le responsabilità che caratterizzano le articolazioni della professione docente sarebbe una **palese invasione dell'ambito legislativo**;

- L'art.21 della legge 59/97 al comma 16, istituiva la dirigenza ai capi d'istituto individuando contestualmente **nuove figure professionali per i docenti**. La dirigenza ai capi d'Istituto è stata data ai dirigenti per via legislativa, appena l'anno dopo, Non c'è motivo perché, per i docenti, si debba procedere per via contrattuale.

I docenti, oggi, stanno ancora aspettando quanto è stato prescritto dalla legge sull'autonomia.

mantiene rispetto a un modello ideale, mentre la stragrande maggioranza degli intervistati ha ritenuto che l'attuale condizione coincida con l'esplicitazione di una funzione sociale. Ne emerge, dunque, una chiara discrasia tra la funzione che i docenti si autoriconoscono (professionale/di alta valenza sociale) e quella determinata dalle attuali condizioni giuridico-lavorative (impiegatizia). In sostanza, pare doversi rilevare una fondamentale confusione tra il ruolo che si ritiene di dover svolgere e quello socialmente e istituzionalmente attribuito.

La mancanza di chiarezza sul ruolo e sulla funzione sociale degli insegnanti ha radici profonde, originatesi probabilmente nel decennio 1960-70 quando, a fronte di una sacrosanta e rapidissima scolarizzazione di massa, si avviò un processo a doppio binario: immissioni in ruolo sempre più disinvoltate con massiccio ricorso all'ope legis (e istituzionalizzazione del precariato) e sfrangiamento progressivo del profilo docente in relazione ai contenuti e alle metodiche dell'insegnamento sempre più sbilanciati sulla dimensione educativa più che su quella formativa in senso proprio.

La crisi petrolifera del 1973 mise in discussione il welfare state e lo ridimensionò: le risorse per l'istruzione cominciarono a subire pesanti tagli, mentre si verificava una inversione nel trend demografico: calava la popolazione studentesca, diminuiva la domanda di insegnanti e con essa il potere contrattuale della categoria, giacché la concertazione sindacale riusciva a mantenere il surplus di organico (riducendo il numero di alunni per classe, introducendo presenze e scansione modulare) in cambio

di un sostanziale blocco degli stipendi (guadagnare meno per lavorare tutti) e della definitiva allocazione in un anomalo limbo impiegatizio.

Contemporaneamente, la ricerca pedagogica avviava uno stravolgimento della pratica di insegnamento sotto la pressione della necessità di cambiare stili e strategie didattiche nella ottica di una standardizzazione a tappeto della istruzione. Se le premesse erano del tutto condivisibili, gli esiti di un tale percorso si sono rivelati tuttavia devastanti producendo, tra l'altro e per vie arcane, una progressiva e generale deresponsabilizzazione. Ogni insegnante è oggi consapevole del fatto che la società ha definitivamente demandato alla scuola il compito di surrogare genericamente famiglie, istituzioni e classe politica latitanti. E' evidente, in quest'ottica, che la competenza professionale degli insegnanti è passata ad essere un optional, talvolta fastidioso, dovendo essi rispondere ad una **investitura morale** sull'indeterminatissimo piano delle "educazioni" (alla salute, al codice stradale, all'ambiente ecc.) piuttosto che a un serio mandato formativo.

Oggi si ritorna, timidamente, a suggerire una nuova riflessione sulla natura (a cosa serve) e sull'oggetto (quali saperi) della scuola; qualche studioso più avvertito comincia a riconsiderarne - sia pure in un'ottica ancora fastidiosamente aziendalistica - il ruolo produttivo di beni relazionali (cultura e formazione). Poiché questi ultimi hanno, come è stato altrove osservato, una curva di sviluppo asintotico, sono disponibili per tutti e, in quanto tali, si configurano come l'esatto contrario dei tradizionali beni di

consumo che non sono acquisibili da chiunque. Il grande equivoco risiede, probabilmente, in questo: l'aver confuso - tutti: legislatore, docenti, studenti e genitori - la disponibilità istituzionale a offrire gratuitamente i beni in questione con la capacità di erogarli in maniera da non dequalificarli.

Dopo anni di sperimentazioni selvagge, di progressivo abbassamento degli standard formativi, di semplificazioni, non v'è sala docenti nella quale non si rifletta sull'ormai palese inutilità delle attuali prassi didattiche e sull'inquietante crollo di conoscenze, competenze e abilità dei nostri studenti, talmente evidente a chi insegna che perfino Marco Lodoli, che certo gentiliano non è, scrive un accorato pezzo significativamente intitolato *"Il silenzio dei miei studenti che non sanno più ragionare"* Pubblicato su La Repubblica del 4.10.2002, in cui denuncia il *"... genocidio di cui pochi si stanno rendendo conto. A essere massacrati sono le intelligenze degli adolescenti... Semplicemente non capiscono niente, non riescono a connettere i dati più elementari, a stabilire dei nessi anche minimi tra i fatti che accadono davanti a loro, che accadono a loro stessi... Gli insegnanti si fanno in quattro, cercano di rendere le lezioni più chiare, più dirette, si disperano e si avvilitiscono, ma non c'è niente da fare, le parole si perdono nel vento, sono semi che rimbalzano su una terra asciutissima..."*

Le riforme che si sono succedute negli ultimi anni hanno sottostimato la valenza culturale di un tale processo; per questa ragione ogni legislatore ha posto mano al riordino dei cicli adoperando un cliché organizzativo-strutturale che la natura stessa della scuola avverte come semplice e comoda

Intervista a Paola Tonna pubblicata su LA TECNICA della SCUOLA (n. 20, 5 Giugno 2005)

1) La vostra è una delle associazioni professionali che più di altre si è "spesa" affinché il Parlamento approvasse in tempi brevi il disegno di legge sullo stato giuridico del personale docente. Pensate davvero che il problema dello stato giuridico sia così importante?

Se partiamo dalla considerazione che l'Autonomia è la prospettiva da cui partono tutte le riforme ordinarie proposte negli ultimi dieci anni è innegabile che il profilo professionale dell'insegnante deve essere coerente con questo modello. E' un cambiamento sostanziale, già affrontato nella UE, che vede il passaggio da un modello centralista con scuole rigide esecutrici di programmi e procedure ad uno in cui diventano esse stesse propositive della propria identità culturale e formativa attraverso la costruzione di curricula flessibili. Lo stato giuridico della nostra categoria professionale, che risale a trenta anni fa, è legato al vecchio modello e il cambiamento introdotto dall'autonomia didattica esige una rivoluzione nell'organizzazione del lavoro degli insegnanti. E' inevitabile il passaggio da una figura monadica, individualista del docente ad un'azione professionale collettiva che per essere efficace ha bisogno di ruoli professionali formalizzati cui attribuire le responsabilità complesse della scuola autonoma. Come per i dirigenti, questo ripensamento dei profili professionali lo deve fare il Parlamento e mi preme sottolineare quanto sia urgente perché contribuirà a rendere più efficace l'azione delle scuole al fine di recuperare posizioni rispetto alle nostre pessime performance internazionali. Oltre a rimotivare una categoria profondamente in crisi anche perché appiattita e senza prospettive di carriera professionale.

2) Area separata di contrattazione per i docenti: non pensa che sarà difficile che possa essere realizzata, vista la netta contrarietà dei sindacati?

Certo, ma la posizione dei sindacati è sempre meno sostenibile poiché solo la scuola, in tutto il pubblico impiego, ha un contratto unico. E ora che anche i presidi sono usciti dal comparto, un contratto degli insegnanti unificato con amministrativi e ausiliari non può certo far emergere le loro specificità professionali.

3) Il disegno di legge prevede una vera e propria carriera per i docenti: non c'è il rischio di creare delle gerarchie all'interno della professione?

Citerò Piero Romei. "Democrazia non significa tutti irresponsabilmente uguali, ma attribuzione dei ruoli e delle connesse responsabilità per far funzionare efficacemente i servizi di cui la collettività ha bisogno."

4) Cosa ne pensa dell'ipotesi di abolire le RSU di istituto per i docenti?

Una cosa sacrosanta. Invece di creare per i docenti una dimensione più professionale con proprie rappresentanze, si sono obbligati ad una sindacalizzazione esasperata tipica delle categorie operaie. Inoltre, le RSU stanno inglobando materie di competenza degli organi professionali con il risultato che quest'espropriazione riduce l'autorevolezza dei docenti come corpo professionale.



Intervento della Sen. Maria Chiara Acciarini

capogruppo DS Commissione
Istruzione Senato

La Senatrice, dopo aver preso in esame alcuni temi riguardanti la valutazione sulla scuola e il successo formativo in relazione alle indagini nazionali ed internazionali, tiene a sottolineare che il rapporto PISA ha un valore specifico per una certa classe d'età e per specifiche competenze. Pertanto, i dati, pur essendo validi, non possono essere assunti come un criterio determinante; per quanto riguarda le conoscenze matematiche i dati PISA sono fondamentali, ma per il resto, bisognerebbe dotarsi di strumenti più ricchi. Un altro dei temi su cui si lanciano percentuali di tutti i tipi riguarda il successo scolastico finale. L'ultimo rapporto CENSIS (il 38°) riporta che il tasso di diploma è dell'81,3%: questa cifra, mai citata da nessuno, dimostra una tendenza alla crescita, anche se poi non può necessariamente coincidere con il raggiungimento di competenze altrettanto opportune. Auspica una riflessione più critica sui dati che sono forniti per capire quali siano gli interventi da attuare. La scuola italiana rischia di essere stratonata sul tema di successo formativo soltanto in termini percentuali; è importante stabilire che i percorsi possono essere differenziati, ma quello che interessa a tutti, a garanzia per tutta la società, è che si raggiungano determinati livelli di apprendimento. Si deve parlare di diritto all'apprendimento, più che di diritto allo studio.

Secondo la Senatrice, l'autonomia scolastica si è

comunque affermata come principio pur mancando molti di quegli elementi che possano darle spessore, tra cui il valore che ha dal punto di vista della funzione degli insegnanti. Oggi la strada è da consolidare, immettendo un primo elemento: la stabilità. La necessità di programmare, di verifica dei risultati, di responsabilità sono quello che meno si adatta alla precarietà dei docenti. Il fatto che oggi ci siano troppi docenti precari urta contro il principio dell'autonomia. Occorre porsi il problema di come si stabilizza il personale, che non si ricrei il precariato, non bastano le sanatorie, sono necessarie forme di reclutamento e di formazione che insieme si basino su criteri di immissione programmata. Importante è l'organico funzionale d'istituto che permette stabilità nella programmazione, tenendo conto delle variabili di popolazione scolastica dovute alle migrazioni anche irregolari.

Occorrono scelte molto rigorose, soprattutto sul piano delle risorse da impegnare; indubbiamente è difficile stabilire 'quanto', quando si ha a che fare con problemi di bilancio dello stato che ha le sue complessità, non si può andare avanti continuando a citare gli obiettivi di Lisbona e non avere segnali di cambiamento e di rotta. Altro discorso da affrontare è il percorso di carriera: si è tutti d'accordo che il percorso di carriera basato sull'anzianità equivaleva alla morte civile per i docenti che lo dovevano subire ed anche per gli allievi e le famiglie; quando si tracciano nuove vie, nascono altre difficoltà, come il concorso che comunque si è rivelato non corretto, sentito come una forma di non- valutazione di effettive

professionalità che i docenti sentivano di avere, ha avuto il dramma che da allora in poi di valutazione si parli sempre con difficoltà. Il tema va comunque affrontato e discusso, coinvolgendo i docenti che possono trovare soluzioni importanti. Tornando all'autonomia della scuola, la sua progettualità ha il punto più alto nella professionalità dei docenti.

Un docente è inserito in un contesto in cui è un portatore di esperienze, competenze disciplinari e didattiche che devono essere oggetto di valutazione ed è una persona che deve sapersi rapportare con il territorio in cui insegna ed agisce. Occorre aprire una grande discussione su cosa vuol dire essere insegnanti in questo momento. Si può trovare la soluzione se si lavora tutti insieme.

Intervento di Vittorio Campione esperto di sistemi educativi

Campione riconosce in tutti l'opinione condivisa di un'esigenza di una robusta iniezione di cambiamento al nostro sistema educativo. Ne fanno fede le ricorrenti iniziative di riforma indipendentemente dall'orientamento prevalente nel Parlamento. Si è cercato di costruire un percorso di sviluppo del sistema scolastico per renderlo più accogliente anche nei confronti degli stranieri, più capace di corrispondere ai cambiamenti della società, di tener dietro allo sviluppo, al progresso della scienza, della cultura. Sono state consumate intere legislature senza riuscire a completare più che una piccola parte del percorso parlamentare, però si è lavorato in tanti, dentro

la scuola, nella società politica.

Nell'arco degli ultimi dieci anni, la motivazione a sostegno è più legata ad un cambiamento epocale che ha attraversato ed attraversa il nostro paese, cioè la sua collocazione come parte di un processo più grande, in un contesto europeo di cui noi facciamo parte e di cui si sta diventando più consapevoli. La riforma, quindi, non è una forma di rinnovata esterofilia, è la consapevolezza che il sistema formativo italiano non è parte a sé, ma si sviluppa e cerca di rinnovarsi non per adeguarlo a parametri quantitativi, ma per stare all'interno di un processo, di un percorso europeo. Ecco perché la questione degli insegnanti diventa tanto più importante di quanto non lo sia stata in passato: non è più sufficiente che vi sia la capacità di trasmettere meglio l'insieme delle nozioni che il paese ha accumulato nel suo patrimonio culturale e nella sua tradizione storica, ma si tratta di capire che l'insegnante è il tassello fondamentale senza il quale non si può sviluppare qualsiasi iniziativa. L'affermazione nessuna riforma è possibile senza il consenso dei docenti non è una ricerca di consensi a qualche ipotesi politica o culturale, ma qualcosa di più e di diverso.

Nella comunità di chi studia – studenti, famiglie, insegnanti, territorio nel suo complesso – l'insegnante è l'unico portatore di una capacità professionale specifica, l'unico che è in grado di mettere un elemento di valore aggiunto che fa sì che si inneschi un circuito per cui gli studenti crescano culturalmente, che il territorio si arricchisca con competenze che diverranno spendibili e che arricchiranno il territorio stesso.

Questo è il ragionamento che sta alla base dell'autonomia scolastica che non potrebbe valere per un impianto centralistico. L'autonomia, così come è strutturata dall'art.21 della legge 59, meglio della legge.537, fa sì che l'istituzione scolastica sia dentro un processo di crescita più generale. Il cambiare delle maggioranze politiche non ha messo in discussione questo punto perché fa della comunità dello studio un'entità autonoma che si lega ad un'altra entità autonoma, cioè quella del territorio. In questo contesto gli insegnanti, come corpo sociale organizzato che opera in questa realtà, sono in grado di rispondere ai bisogni formativi richiesti dal territorio e dalla società?

Certamente ci sono dei problemi, che vengono dal percorso di formazione di cui non sono certo responsabili perché solo in piccola parte è stato adeguato alle necessità, problemi che vengono dal modo in cui è compressa ed anche repressa la possibilità di sviluppo e di carriera intesa come percorso professionale che si sviluppa costantemente e che consente di fare sempre meglio il proprio lavoro. Vi sono problemi rispetto alla riconoscibilità di questa funzione in tutte le sue articolazioni. In un primo tempo la funzione sociale, via via venuta meno, dipendeva dal fatto che l'insegnante era la figura che più e meglio era in grado di dare un elemento di sviluppo, di prospettiva, di avanzamento alle nuove generazioni, e quindi alle famiglie e al territorio. Non è vero che questo non sia più possibile che accada, che le altre agenzie formative abbiano talmente soppiantato la scuola per cui non si chiedono ad essa maggiori

garanzie attraverso la cultura, la conoscenza; si tratta di far sì che la scuola sia organizzatrice di un percorso di sviluppo della conoscenza, di arricchimento della cultura e del sapere delle famiglie.

Ecco che l'autonomia diventa il perno essenziale perché è lo strumento che permette alle istituzioni scolastiche che si rapportano con le altre autonomie territoriali di strutturarsi nelle articolazioni che sono indispensabili, con quelle indicazioni che corrispondano alle esigenze, alle prospettive richieste dal territorio. Per questo le istituzioni scolastiche dovranno dotarsi di strumenti per raggiungere questi obiettivi. Gli elementi di fatto e di diritto ci fanno capire che il percorso è ancora in formazione. Occorre fare in modo che venga anche un contributo dal mondo della scuola per la definizione di questi aspetti.

Il percorso e il completamento dovrebbero avere come fu all'inizio del suo concepimento un grande coinvolgimento sostanziale e non formale dell'insieme delle comunità scolastiche, che potranno darci qualche suggerimento e qualche spinta. Sarà espressione di saggezza riuscire ad interpretare la volontà di esserci nella espressione delle volontà e quindi raccogliere il senso per poterne in seguito raccogliere i frutti.

Intervento di Roberto Persico

presidente Diesse

Persico ricorda come, all'indomani dell'approvazione della riforma, sui vari quotidiani fossero state pubblicate affermazioni pressoché coincidenti

POLITICALLY INCORRECT

Nel gran parlare di riforme dell'ultimo decennio, quasi nessuno ha sentito la necessità di stimolare la riflessione sulle ragioni del crescente disagio degli insegnanti, sulle modalità di esplicitazione dell'attività docente, sul perché e per chi fare scuola. Praticamente assente, poi, sulla stampa specializzata e sui quotidiani qualunque abbozzo interrogativo sulla reale natura e sulle modalità di espressione dell'avversione manifestata dalla classe docente ai tentativi riformistici azzardati dal centrosinistra prima e dal centrodestra poi.

Che da almeno trenta anni la politica scolastica italiana sia stata appaltata alle centrali sindacali è un fatto noto; che da tale perversione (un primato europeo) discenda, da ultimo, la grande capacità di mobilitazione del corpo docente – spesso con spiccata connotazione anti o filogovernativa – è altrettanto evidente. Eppure questi elementi non spiegano come mai gli insegnanti di questo Paese siano nel complesso disponibili a scioperare, su ordine di scuderia, contro determinati aspetti del processo riformistico in atto da un decennio (sulla scorta di compendi informativi diffusi dai sindacati di riferimento ad usum delphini) ma mostrino perlopiù disinteresse rispetto a possibili rivoluzioni della propria condizione lavorativa, come, ad esempio, il disegno di legge sul nuovo stato giuridico o la (ibernata) riforma degli Organi Collegiali.

Le motivazioni di un tale ondivago agire paiono al contempo elementari e complesse.

Al Forum Globale dell'Educazione del 2001, Rosa Maria Torres Pedagogista, linguista e giornalista, consulente dell'Unesco a Buenos Aires dichiarava: *“(C'è) una valorizzazione dei docenti nella retorica, negligenza e disistima nella pratica. Nei diversi Paesi, i docenti esprimono insoddisfazione, inquietudine, timori simili che non si riferiscono solo ai salari... C'è una perdita di motivazioni rispetto al lavoro e al proprio lavoro nella scuola. A livello delle istituzioni scolastiche c'è una sensazione di confusione, disordine, caos. Quello che si percepisce non è una strategia graduale e crescente di cambiamento, ma troppi cambiamenti nello stesso tempo... Avanzare nello sviluppo di un profilo professionale degli insegnanti implica interventi convergenti su vari fronti, con una responsabilità di tutti gli attori della società. Assicurare la volontà (voler fare), le competenze (saper fare) e le condizioni (poter fare), affinché i docenti possano realizzare efficacemente il loro ruolo e responsabilizzarsi per questo, implica doveri e compiti sia per lo Stato e la società, sia per le organizzazioni degli insegnanti.*

Naturalmente dovrà corrispondere da parte dell'insegnante un'apertura al cambiamento, un'assunzione di responsabilità, un'abitudine ad assicurare ed esigere qualità, trasparenza dei risultati e rendicontazione a tutti i livelli”.

Ovunque, e non solo in Europa, la percezione diffusa tra gli insegnanti è che il carico di lavoro e le responsabilità che ne discendono siano aumentati in misura proporzionale agli

interventi legislativi senza tuttavia incidere sulla qualità dell'azione educativa, a fronte di condizioni di esercizio sempre più modeste e “creative” e di stipendi che in Italia sfiorano la soglia di povertà.

Nell'assoluta misconoscenza e, talvolta, nel completo disinteresse da parte di istituzioni, partiti e sindacati, società civile tout court. Eppure, le più recenti indagini statistiche indicano non solo e non tanto nella scarsissima consistenza della busta paga, quanto nella traduzione del valore sociale che essa richiama una delle cause più profonde del malessere degli insegnanti. Il Rapporto OCSE 2003 Attirare, formare e trattenere i migliori insegnanti. Rapporto nazionale dell'Italia, Luglio 2003 segnala che fra il 1993 e il 2001 l'incremento delle retribuzioni è stato inferiore a quello del PIL pro capite; parallelamente è aumentata la percezione della diminuzione del prestigio sociale da parte dei docenti Fondazione IARD, 1999. Alla richiesta di definire la figura dell'insegnante (professionista che fornisce servizi sulla base di competenze specialistiche; funzionario che svolge una funzione pubblica sulla base delle proprie competenze e del proprio impegno professionale; impiegato; attore di un'importante funzione sociale), rispettivamente secondo la propria immagine di sé, in rapporto a un modello ideale e facendo riferimento all'attuale condizione dei docenti in questo Paese, un campione di 7400 colleghi si è rappresentato prevalentemente come professionista o come attore di un'importante funzione sociale. La medesima oscillazione si

rinascere come CSA, (il plurale non è di condivisione), io mi chiedo ancora se abbiano un senso le Direzioni Regionali cioè tutto l'apparato centralistico spostato nelle sedi regional-provinciali, se e in che misura possa convivere con l'assetto federalistico o neofederale.

Poi non possiamo pensare di far decollare l'autonomia se si continuano a definire i programmi dal centro, se si continuano addirittura a determinare i piani orari. Nel resto d'Europa si parla di monte ore per disciplina. Tutte queste cose non possono portarci all'autonomia, come le resistenze a qualsiasi meccanismo di valutazione, così come non si può essere indifferenti ad una politica del personale nel senso più qualificato del termine in relazione al problema del reclutamento, della formazione, della qualità di questa fondamentale risorsa professionale. Non è possibile fingere di credere che cambiando le norme ordinamentali il profilo del docente possa essere quello costruito nel '700 e nell' 800, perché il '900 è passato senza che venisse toccato da nessun cambiamento, siamo rimasti al profilo del docente ottocentesco.

Ad otto anni dalla legge sull'autonomia, il legislatore, ed io ne faccio una colpa in modo molto preciso, non si è ancora posto il problema del profilo nuovo del docente coerente con questo tipo di riforma della scuola. Questo è il vero problema: il cambiamento del profilo del docente ovviamente è una delle fondamentali condizioni per poter favorire il cambiamento della scuola. Ma quale profilo del docente è compatibile con il nuovo impianto autonomistico? Intanto quello che

fonda la propria attività sull'autonomia professionale come proiezione dell'autonomia istituzionale, cioè che potenza, sviluppa al massimo livello le capacità di progettazione in una logica di sistema e nell'ambito di una programmazione d'istituto che dobbiamo accettare che possa essere diversa da istituto ad istituto. Ma c'è un altro aspetto altrettanto importante ed è quello della carriera: il tema dell'articolazione della funzione, della valorizzazione del merito, della contrattazione separata, dell'introduzione della figura vice-dirigenziale.

Ma quale è lo strumento? Noi non abbiamo mai avuto dubbi: lo strumento è quello della norma legislativa. Nel momento in cui si va ad affrontare un problema veramente strategico per la qualificazione del servizio scolastico e per l'innovazione di sistema quale quello del nuovo profilo del docente, questo deve essere rimandato agli addetti ai lavori e considerato come una prospettiva che coinvolge gli interessi generali di tutto il paese.

E allora per concludere: per quale motivo l'autonomia fa così paura? Fa paura per due motivi, uno di carattere istituzionale e uno di carattere professionale. Fa paura prima di tutto perché siamo all'interno di uno Stato così fortemente conservatore e centralista che si difende costantemente non solo da qualsiasi innovazione, ma soprattutto respinge qualsiasi forma di autonomia territoriale, funzionale, professionale perché ne ha terrore.

C'è poi la paura della valutazione perché va bene fino a quando valuteremo gli studenti, ma quando la valutazione si sposta ai

docenti, ai dirigenti, c'è una alleanza compatta che passa attraverso i corpi professionali e viene gestita dalle organizzazioni tradizionali della scuola che interpretano perfettamente la repulsione dei confronti della stessa parola valutazione che è mostrificata.

Chiudo con una proposta, noi abbiamo, insieme, intenzione di lanciare una **petizione** per chiedere alle forze politiche e istituzionali che venga realizzata, con priorità assoluta, la ridefinizione per via parlamentare del nuovo stato giuridico degli insegnanti.

E un altro impegno che riteniamo doveroso assumere nei confronti di una scuola che non sa sganciarsi dalla scuola ottocentesca e che ha passato come dicevo prima tutto il novecento guardando all'indietro anziché in avanti.

(Si ringrazia Ivana Uras per il lavoro di raccolta e sbobinatura degli interventi)

del Ministro e del Vice-ministro: "La riforma è fatta, tocca agli insegnanti realizzarla". Questa affermazione è quanto mai vera, ma perché gli insegnanti possano realizzarla devono essere messi in condizione di poterlo fare. Per questo è necessario un nuovo stato giuridico degli insegnanti, che introduca realmente e stabilmente nel nostro paese la possibilità che ogni insegnante possa lavorare secondo le capacità, le doti, il temperamento, le competenze peculiari di ciascuno. Persico auspica una legge che cambi lo stato giuridico degli insegnanti, ma occorre che sia fatta bene perché sia pietra miliare nell'ambito della riforma reale del sistema scolastico del nostro paese. Altrimenti potrebbe rivelarsi, al di là delle intenzioni di chi la propone, una 'zeppa'.

E' evidente che si incrociano due nodi nevralgici:

- la questione della **valutazione**
- la questione delle **autonomie scolastiche**

Il vero nodo è la questione della valutazione, problema che va affrontato, qualche passo per affrontarlo è stato fatto. Un problema così complesso non può essere ridotto ad uno solo dei suoi fattori: la valutazione degli insegnanti non può non avere degli elementi oggettivi certificabili, non può nemmeno essere ridotta ad elementi oggettivi e certificabili, non può essere ridotta a quella dei risultati degli studenti, però una qualche connessione c'è.

Inevitabilmente il problema della valutazione va ad incontrare il problema delle autonomie scolastiche, perché non si può immaginare un sistema di valutazione degli insegnanti che sia un sistema di valutazione

nazionale uniforme, di concorsi, di certificazioni o del 'concorsono' di Berlinguer. E' un terreno scivoloso in cui tutti si fa fatica ad entrare, perché tutti concordano nel dare autonomia alle scuole, ma poi si creano dei paletti, degli argini per paura di dargliene concretamente. Un sistema di forti autonomie è un sistema in cui è più facile che ciascun insegnante si identifichi con la sua scuola, in cui è più facile che le capacità degli insegnanti siano valorizzate ed è più facile che tutti i ragazzi abbiano dei benefici. I dati dell'indagine P.I.S.A. dimostrano che i risultati migliori si hanno nei paesi dove è più forte l'autonomia delle scuole.

La questione-chiave della valutazione va affrontata in maniera non centralistica. Un esempio? La Regione Toscana ha già una sua legge sulla scuola, ancora da attuare, in cui è previsto che il personale passi alla regione; dunque, la valutazione a chi sarà affidata?

La richiesta di Persico rivolta alla politica è di dare un colpo d'ala, di rischiare una legge che abbia il coraggio di scommettere sulla libertà di dirigenti e d'insegnanti per permettere alle scuole di costruire dei sistemi anche diversi in grado di valorizzare la professionalità degli insegnanti. Conclude dicendo: "Così, forse, potrà realizzarsi la riforma, così, forse, i nostri ragazzi avranno possibilità in più di incontrare qualcosa di buono per la loro vita".

Intervento dell'On.le Paolo Santulli relatore del ddl sullo Stato giuridico degli insegnanti

E' necessario verificare lo stato della scuola italiana di oggi e i suoi

bisogni reali, perché spesso ci si riferisce a situazioni lontane dalla realtà, ipotizzate da chi non conosce il mondo della scuola. Il grandissimo numero di situazioni problematiche, tra i quali spicca la questione dei docenti, mi hanno convinto a portare avanti e a sostenere in Parlamento una proposta di legge che riguarda lo stato giuridico dei docenti, dapprima rubricata sotto il titolo di "diritti degli insegnanti". Chi si doveva preoccupare di tutelare, di modificare ed attualizzare questa professione non lo ha fatto, privilegiando altri aspetti. Ritengo che solo il Parlamento debba e possa colmare questa lacuna. La riforma Moratti, per poter essere attualizzata, **deve avere degli elementi che possano sostenerla, in primis i docenti**. Si attribuiscono tante competenze alla scuola, ai docenti, si pretende tutto da loro, ma in sostanza non si offrono loro né gratificazioni, né riconoscimenti, né opportunità. Per questo, in Commissione, i parlamentari della maggioranza si sono posti l'obiettivo di tutelare i docenti e si sono dichiarati aperti al dialogo con i colleghi dell'opposizione, per dibattere relativamente questo tema e poter costruire insieme una soluzione. Non ci si può arroccare su posizioni di chiusura, di intransigenza, che molto spesso sono state pilotate da quanti avrebbero dovuto avere, invece, la responsabilità di tutelare i docenti e la scuola.

Un altro punto di forza di questo atteggiamento è l'**apertura alle associazioni professionali, cioè a quanti si occupano della scuola, per la scuola e nella scuola senza avere altri interessi reconditi. Nella proposta di legge sul nuovo stato giuridico degli insegnanti si è**

voluto riconoscere le associazioni professionali anche per il contributo di indirizzo che possono fornire. Si è pensato alla creazione di nuovi organismi tecnici rappresentativi della funzione docente, cioè di strutture rappresentate dagli insegnanti che dovranno avere un ruolo centrale, ad esempio nel processo di formazione della docenza. Su questo ed altri temi si intende dare la titolarità alla scuola, perché è solo la scuola che conosce i propri studenti e i loro bisogni. L'esigenza è emersa anche da parte dei genitori che vogliono per i loro figli una scuola attualizzata, nuova, che apra alla società ed al lavoro e che può essere realizzata solo da docenti motivati, con professionalità riconosciuta, con prospettive diverse. Per questo si è pensato ad uno sviluppo di carriera per i docenti, a una nuova struttura della loro retribuzione, a nuove modalità di reclutamento, alla valutazione dell'efficacia della loro prestazione professionale.

Purtroppo il dibattito sulla proposta di legge, che sarebbe dovuto iniziare già a gennaio, è fermo. Occorre allora che dal mondo della scuola e dai docenti arrivino sollecitazioni a riprenderlo e a concluderlo positivamente, anche per dare una prospettiva concreta all'attuazione della riforma degli ordinamenti.

Intervento (abstract) dell'On.le Valentina Aprea sottosegretario MIUR

Siamo tutti ben consapevoli delle sfide che sono state qui richiamate. Ma come è stato detto, stasera non vogliamo concludere, ma soltanto "misurare la temperatura" delle riforme che stanno a cuore alle tre sigle che hanno organizzato questo incontro: la professionalità docente, l'autonomia scolastica, la grande riforma degli ordinamenti e delle istituzioni.

Occorre innanzitutto tenere conto che stiamo parlando di livelli diversi di intervento che non competono tutti allo stesso soggetto istituzionale e che l'istruzione nel nostro Paese è stata sempre una funzione pubblica ma statale. La dottoressa Cittadino della Presidenza del Consiglio ha ricordato, nel suo intervento, le fasi più importanti delle innovazioni introdotte dal federalismo amministrativo e dal federalismo costituzionale che è seguito.

Le leggi Bassanini (nel cui ambito l'articolo 21 della legge 59/97 ha introdotto l'autonomia scolastica a Costituzione vigente) si basano sul decentramento (federalismo amministrativo). La Riforma del Titolo V, invece, si basa sulla sussidiarietà (federalismo costituzionale).

Anche nel nuovo testo costituzionale, quindi, si richiama l'autonomia delle istituzioni scolastiche, ma si specifica in quale ambito debba esprimersi la competenza esclusiva dell'organizzazione e della gestione. Queste competenze già rientrano nella legislazione concorrente

prevista dal Titolo V. Abbiamo anche precedenti nella nostra legislazione: le Province di Trento e Bolzano, in regime di legislazione concorrente, hanno ottenuto nello scorso decennio la gestione e l'organizzazione del sistema educativo.

Ma ci sono anche esempi più recenti, sempre in base al Titolo V ed alla legislazione concorrente: due regioni italiane (l'Emilia Romagna e la Toscana) hanno creato i presupposti, attraverso leggi regionali, per il trasferimento dell'organizzazione e della gestione del personale. In ogni caso, la previsione anche nel nuovo testo costituzionale di principi fondamentali, di norme generali e di livelli essenziali di prestazione in capo allo Stato costituisce la garanzia per avviare un federalismo istituzionale solidale, rafforzato dal richiamo all'interesse nazionale. Con tale provvedimento si farà chiarezza sull'organizzazione dei piani di studio nel rispetto dell'autonomia, nel rispetto delle competenze vigenti (norme generali in materia di istruzione in capo allo Stato, livelli essenziali di prestazione per quanto riguarda i percorsi di istruzione e formazione professionale, di competenza esclusiva delle Regioni).

Al di là di quello che è il giudizio più complessivo delle varie forze politiche, credo che non si possa mettere in discussione che sia stato fatto un altro passo significativo in avanti nella direzione della valorizzazione dell'autonomia organizzativa. L'articolo 3 della bozza di decreto recita più o meno così: al fine di garantire l'esercizio del diritto dovere ecc., l'orario annuale delle lezioni nei percorsi liceali, comprensivo della quota riservata alle regioni, comprensivo

della quota riservata alle istituzioni scolastiche autonome, all'insegnamento della religione ecc. ecc., si articola in attività ed insegnamenti obbligatori, attività ed insegnamenti obbligatori a scelta dello studente, fatto salvo quanto previsto dal comma 4, e attività e insegnamenti facoltativi, secondo quanto previsto dagli articoli 4-11.

Oggi possiamo dunque presentare una riforma degli ordinamenti che distingue una parte obbligatoria (che rimanda alle Indicazioni nazionali, a garanzia dell'asse culturale prescelto e dell'identità culturale nazionale), una parte obbligatoria a scelta dello studente (per garantire una maggiore libertà di apprendimento) e una parte di insegnamenti facoltativi (finora introdotti soltanto attraverso normative sperimentali e transitorie). Questa articolazione oraria è il frutto di una lenta e certamente non scontata innovazione dell'organizzazione delle attività didattiche nel nostro Paese nella direzione dell'autonomia, che si traduce anche in flessibilità.

Questa impostazione dovrebbe essere condivisa da tutti quelli che credono realmente nell'autonomia, nella libertà e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche. Quadri orari rigidi e uguali per tutti sono, infatti, incompatibili con una reale autonomia delle scuole e, prima ancora, con la personalizzazione dei piani di studio ed il successo formativo per tutti e per ciascuno studente.

Chiaramente non si potrà attuare tutto subito, però se oggi abbiamo potuto scrivere il decreto in questo modo certamente lo dobbiamo a tutte le battaglie che le associazioni

professionali che sono qui al tavolo e che i decisori politici che ci hanno preceduto lentamente ma con una bussola ben orientata hanno portato avanti. Stiamo andando verso una scuola più autonoma e più libera.

Naturalmente le difficoltà sono tantissime, soprattutto quando ci si sposta dal piano dei principi a quello della fattibilità concreta ed alla figura di docente professionista necessario a realizzare questa autonomia. Proprio con riferimento all'autonomia delle scuole e alla possibilità delle scuole di determinare gli organici non soltanto in virtù di una stabilità ma anche di una efficienza, una efficacia e di una coerenza al proprio Piano dell'offerta formativa, è certamente pesante l'eredità dell'immagine di docente come dipendente pubblico, piuttosto che quella di un vero e proprio professionista.

Il decreto attuativo dell'articolo 5 della nostra riforma introduce sicuramente delle novità importanti: innova e qualifica il percorso di formazione iniziale, introduce la garanzia per i giovani di essere utilizzati immediatamente nelle scuole, contribuendo anche al ricambio generazionale, ma soprattutto introduce il riconoscimento alle scuole di un maggiore ruolo nel percorso formativo, attraverso i tirocini che i laureandi devono seguire durante la laurea magistrale finalizzata all'insegnamento, e attraverso la valutazione dell'anno di praticantato per la conferma in ruolo.

Viene quindi attribuita alle scuole una corresponsabilità nella formazione prima e nella valutazione poi delle attitudini e delle capacità dei laureati che si

preparano ad insegnare. L'ultimo, conseguente, passaggio potrebbe essere affidare alle scuole – in una cornice regolamentare nazionale – anche la fase di scelta dei docenti abilitati. Non sappiamo se nel passaggio parlamentare il decreto si arricchirà di questa ulteriore innovazione a favore dell'autonomia delle scuole. Maggioranze anche trasversali potrebbero infatti in sede di discussione del decreto accelerare questo processo.

Quanto all'altro tema trattato in questa sede, lo stato giuridico, mi limito a dire che si tratta di materia parlamentare e che il Ministro Moratti ha già ottenuto dai sindacati di categoria la sottoscrizione di un documento per l'introduzione della valorizzazione dei docenti nella fase di confronto all'Aran. C'è quindi qualcosa che si muove anche sul piano contrattuale.

Conclusioni (abstract) di Giorgio Rembado presidente ANP- Cida

Parto anch' io da quella che giustamente è stata chiamata la riforma incompiuta dalla autonomia e che utilizziamo spesso come parafulmine attribuendole le colpe del sistema dell'istruzione. Cosa è che non consente all'autonomia non dico di decollare ma di fare i primi passi? Intanto mancano le risorse finanziarie alle scuole non solo per i loro progetti ma addirittura per la loro banale sopravvivenza.

Secondo motivo, non si può pensare di far sopravvivere strutture periferiche del Ministero sotto mentite spoglie. Abbiamo condotto ad onorata sepoltura i Provveditorati, li abbiamo fatti

evitare paludamenti burocratico-formali e capace viceversa di divenire potente strumento per supportare le scuole nelle sfide dell'autonomia.

Le organizzazioni italiane che hanno riflettuto ed applicato il modello (IRRE Toscana, IRRE Veneto, Polo Qualità di Milano), con il coordinamento dell'AICQ, partner nazionale di EFQM in Italia, hanno recentemente voluto mettere a fattore comune la loro precedente esperienza per offrire uno strumento unificato di riferimento per la comunità italiana della formazione.³ Il protocollo si caratterizza lodevolmente per una accentuazione forte della specificità dell'organizzazione formativa e sembra fornire una risposta motivata e convincente a quanti, nel mondo della scuola e nel mondo accademico, continuano ad esprimere dubbi che possa esservi un fecondo incontro fra la cultura organizzativa di origine extrascolastica e la scuola nei percorsi della qualità e dell'eccellenza.

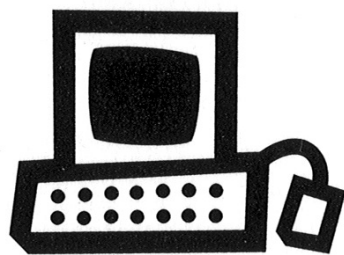
Il senso dell'auto-valutazione rispetto ad un modello, dunque, sta nel mettere le organizzazioni a confronto con le esperienze migliori, dalle quali quei modelli sono nate, come è avvenuto in Europa con EFQM. E l'auto-valutazione in questa opzione non consente di lasciare in ombra parti dell'organizzazione: esige che si affrontino tutte le parti del modello, senza cadere in facili tentazioni riduttive o auto-referenziali. L'obiettivo è che l'organizzazione si metta a nudo, individui con chiarezza i suoi punti di forza e le sue aree di criticità, che diverranno aree da migliorare. Questa operazione di auto-diagnosi sollecita l'accumulo dei dati, spinge a ricostruire i percorsi storici dello sviluppo, racconta dinamicamente i progressi, gli intoppi, le svolte. Obbliga a ripensare criticamente i propri approcci e spinge a scelte di rinnovamento nei punti in cui ce ne sia bisogno. E, poiché l'eccellenza è fatta di tensione, genera la spinta a miglioramenti sempre più raffinati.

Soprattutto, in questo processo, l'organizzazione produce apprendimento, diviene learning organization, un modello davvero congeniale alla scuola e alla sua complessità, costruisce consapevolezza mediante la propria diagnosi e accelera il passo del proprio cambiamento.

Nel breve e semplificato excursus storico siamo dunque arrivati ad oggi. Altri modelli recenti (quali Sei Sigma, Balanced Score Card) si sono affacciati nel mondo della qualità, portando metodi e contributi originali, soprattutto mettendo a disposizione sofisticati strumenti per valutare e misurare, perfettamente integrabili e utilizzabili nei modelli di eccellenza che restano punto di riferimento imprescindibile, anche per la scuola. Una scelta per la qualità nella scuola non può trascurare gli "apprendimenti" della storia e deve riconoscere che un modello di eccellenza ben utilizzato fornisce una seria risposta ai molti problemi che la complessità delle organizzazioni formative si trovano ad affrontare. I modelli di eccellenza infatti assumono le dinamiche della complessità e non riducono le risposte a tecnicismi; consentono di definire il ruolo dei vari attori nella formazione e ne valorizzano il coinvolgimento creativo; orientano ai processi e ai risultati; valorizzano le partnership e la socialità; lasciano libertà nell'auto-valutazione, ma impongono soluzioni di miglioramento verso l'eccellenza.

Con questa scelta la scuola si pone al passo coi tempi e con le altre migliori organizzazioni.

Mauro Di Grazia



GLI APPROFONDIMENTI DEL CENTRO STUDI

LE ORIGINI DELLA QUALITÀ, UNA TAPPA OBBLIGATA PER LA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

Con l'Autonomia scolastica i temi della Qualità entrano con forza nelle nostre scuole che si trovano a dover autonomamente abilitare fattori e gestire processi per migliorare i propri risultati. D'altra parte la pesante ipoteca di un'Autonomia irrealizzata, sul piano didattico e della professionalità docente, ne ha determinato la scarsa penetrazione tanto che ancora si fatica anche a condividere un lessico. E' quindi con piacere che pubblichiamo l'articolo scritto che segue, in cui il prof. Mauro Di Grazia, membro del gruppo di lavoro del "progetto aQUa" (autoanalisi, Qualità, autovalutazione) dell'IRRE Toscana, traccia una breve ma significativa storia della nascita ed evoluzione dei temi della Qualità, fino al coinvolgimento del mondo dei servizi e della scuola.

La definizione della qualità e l'evoluzione del concetto connesso potrebbero farci addentrare in ambiti filosofici, letterari o artistici, economici o sociologici, spingerci a produrre citazioni importanti e significative su un tema ancora oggetto di innumerevoli discussioni e approfondimenti. Invece che chiederci speculativamente cos'è la "qualità", cercheremo qui piuttosto di contestualizzare l'evoluzione del concetto nella accezione moderna, nel legame che nel senso comune la "qualità" stabilisce con un prodotto o con un servizio, oppure con un processo, e più oltre con una organizzazione, o infine con quell'insieme di organizzazioni che fondano un sistema-paese.

Gli albori della qualità nel mondo produttivo

In questa accezione la cultura della qualità nasce indubbiamente in ambito produttivo, negli anni Venti del '900, come tentativo di risposta ad un insieme connesso di problemi: come eliminare le differenze fra pezzi e pezzi, come ridurre gli scarti, come intervenire sugli elementi di criticità generati dagli stessi processi produttivi, al fine di contrastare le rimostranze dei clienti e controllare le "conformità" dei fornitori. Le risposte furono due, a tutt'oggi non disprezzabili nel loro empirismo, ma assai poco risolutive: sul versante aziendale si verificò una spinta ad effettuare o generalizzare il collaudo dei prodotti, dall'altra, sul versante della politica di controllo "esterno", di terzi, si introdussero le ispezioni, impiegate per verificare il rispetto delle norme produttive predefinite e individuare eventuali responsabilità o criticità. Non ci si meravigli che queste forme primitive di controllo abbiano riguardato la produzione militare, dove paradossalmente, se non

cinicamente, si può affermare che la "qualità" può essere questione di vita o di morte. Molti sostengono che la qualità fu la migliore arma degli Alleati nella Seconda Guerra Mondiale. La seconda tappa, che comprende gli anni '40/'50 del '900, introduce un nuovo strumento e un ricorrente alleato della qualità: la statistica. Si ricorre cioè al controllo statistico dei prodotti industriali, cercando di individuare, al ripetersi delle criticità, i problemi da risolvere sul piano delle risorse umane (il lavoro) o tecnologiche (i mezzi di produzione). L'obiettivo sta scivolando verso l'affidabilità del prodotto, garantita da una manutensibilità dei fattori produttivi (lavoro e macchine). Il focus progressivamente si eleva dalla produzione alla progettazione che integra lavoro e tecnologia/macchinari.

Nel 1946 nasce la prima associazione americana della cultura della qualità. W. Edwards Deming, pilastro storico della Qualità internazionale, nato nel 1900 negli USA, dal 1950 si trasferisce in Giappone, dove fornirà un contributo fondamentale alla ricostruzione e al miracolo economico postbellico nipponico, innovando profondamente la cultura della gestione delle aziende. Negli anni '60/'70 del '900, si intensificano i controlli della qualità dei prodotti, ma nel contempo, in un progressivo ampliamento dello sguardo e della filosofia aziendale, ci si rende conto che sono molti di più che non il lavoro e la catena produttiva i fattori che concorrono all'esito finale. Le funzioni aziendali sono molteplici e il loro coordinamento è vitale. L'azienda appare ora come una organizzazione integrata di più funzioni. Il controllo deve rivolgersi dunque agli obiettivi operativi delle varie funzioni aziendali, formalmente pianificate e tese ad assicurare la qualità del prodotto finale. Nel 1955 nasce anche in Italia la prima Associazione Italiana per il Controllo della Qualità (AICQ), ancor oggi la più significativa associazione italiana di promozione della

³ EFQM - AICQ, Il modello EFQM per l'Eccellenza nella scuola, AICQ, Milano, 2004

cultura della qualità (il termine Cultura ha significativamente sostituito negli anni '90 il termine Controllo)

La “Quality assurance”

Dalla fine degli anni '70 e dentro gli anni'90 del '900, il tema dominante diviene quello della “Quality assurance”, l'assicurazione della qualità. Se il controllo di qualità era rivolto agli obiettivi operativi interni, ora invece l'attenzione si rivolge fuori dalla propria area produttiva e mira a dare fiducia all'utilizzatore - interno all'azienda (di altro reparto, ad es.) o esterno - che l'intera attività sia pianificata per soddisfare sistematicamente le richieste e i bisogni dei destinatari. Il salto è ragguardevole: dagli elementi produttivi primordiali si passa alla proiezione esterna della realtà aziendale chiamata a dare fiducia al cliente. Per garantire l'elemento soggettivo della fiducia, la quality assurance impone un insieme di attività volte ad accertare che ogni prodotto rispetti i requisiti di qualità e risponda pertanto agli standard prescritti. L'accento sulla fiducia del cliente o fornitore sposta il focus e implica una sistematica valutazione della efficacia del controllo e della sua adeguatezza, e, nel contempo, richiede il ricorso ad azioni correttive e di miglioramento. Cresce la consapevolezza che l'acquisizione della fiducia dell'utilizzatore/compratore/cliente o destinatario del prodotto non deriva dall'efficienza di un singolo processo, ma dall'insieme dei processi aziendali e dalle loro connessioni, dalla definizione delle singole responsabilità, dalla coerenza interna delle azioni, in una sola parola dal “sistema”. E' il sistema, la complessa articolazione delle funzioni aziendali, che dà garanzia che tutte le parti vengano adeguatamente presidiate per garantire l'efficacia finale del prodotto: qualità del sistema, come garanzia della qualità del prodotto.

La nascita dell'Internazional Organization for Standardization (ISO) e il Sistema Qualità

Le norme ISO nascono dal bisogno di “quality assurance” negli scambi interni e internazionali. Negli anni '80 del '900 si costituisce l'organismo internazionale ISO – nato dagli accordi e dai riconoscimenti reciproci fra le associazioni private della qualità – con il compito di definire gli standard di riferimento per una buona gestione aziendale. La prima versione italiana delle norme viene pubblicata nel 1987; una prima revisione delle stesse norme si verifica con la versione del 1994. L'ultima revisione internazionale delle norme risale al 2000 e introduce il concetto di sistema di gestione della qualità (SGQ), facendo riferimento a “quella parte del sistema di gestione di un'organizzazione che si propone, con riferimento agli obiettivi per la qualità, di raggiungere dei risultati in grado di soddisfare adeguatamente le esigenze, le aspettative e i requisiti di tutte le parti interessate” (ISO 9000:2000).¹

Questa semplice ultima definizione testimonia che in pochi anni, dal 1994 al 2000 il focus della qualità è completamente cambiato ed è interamente proiettato all'esterno dell'azienda, verso la soddisfazione dei clienti, dei fornitori, delle parti interessate. Le norme del 1994, e ancor più quelle del 1987, concentravano invece l'attenzione su un certo numero di snodi dell'organizzazione aziendale (venti punti nella versione 1994), da presidiare per dare fiducia sulla rispondenza dei prodotti a quanto richiesto e a quanto preventivamente esplicitato con la definizione delle procedure aziendali. Tali presidi dovevano trovare concretizzazione nel manuale della qualità, sorta di vademecum molto analitico di compiti e procedure da rispettare per la gestione di quegli snodi critici.

Le ISO del 2000 mostrano una connotazione diversa. Il fattore guida che ha ispirato il processo di revisione delle Norme ISO 9000:2000 va ricercato nell'implementazione del concetto di qualità intesa come capacità di soddisfazione, nel rispetto delle strategie aziendali, di tutti gli attori (stakeholders) che intervengono nei processi di produzione/fornitura e utilizzo/fruizione di beni e servizi, comprendenti i clienti e gli utenti-consumatori, ma anche i lavoratori, i proprietari e azionisti, i fornitori e la collettività in generale. **Le ISO 9000 sono nome generiche, applicabili a qualsiasi tipo di processo o settore aziendale e, esplicitamente, a qualsiasi tipo di servizio o organizzazione.** La versione 2000 della serie ISO 9000 contiene alcuni documenti supportati da diversi report tecnici. La norma principale (oltre a ISO 9000 Sistemi di gestione per la Qualità – Fondamenti e terminologia) è indubbiamente ISO 9001- Sistemi di gestione per la qualità – Requisiti . Essa specifica i requisiti che un SGQ deve possedere per costituire dimostrazione della capacità di una organizzazione di fornire prodotti conformi ai requisiti dei clienti e alle prescrizioni regolamentari applicabili ed è finalizzata ad accrescere la soddisfazione del cliente. Essa costituisce il riferimento per la valutazione e certificazione di conformità dei sistemi di gestione per la qualità e conserva, pertanto, carattere contrattuale.

La ISO 9001:2000 si basa su di una "struttura per processi" che sostituisce la precedente struttura per "punti o elementi" della versione 1994 e rappresenta un importante elemento di novità della nuova Norma. L'"Approccio per processi alla gestione per la qualità" consiste nella capacità di gestire le attività di una determinata organizzazione attraverso l'identificazione e il controllo dei relativi processi e interazioni in modo sistematico ed organico.

Anche nella versione 2000 resta confermato, in particolare nell'attuazione pratica e nelle modalità di lavoro dei soggetti che gestiscono il modello, il manuale della qualità come conditio sine qua non per ottenere la certificazione, col rischio ricorrente che la qualità si riduca ad una standardizzazione di procedure e si fossilizzi in modalità statiche, negando la forte spinta innovativa da cui è scaturita la revisione. Nella pratica italiana è noto che molte aziende hanno vissuto l'operazione di approccio alla qualità più come un adempimento finalizzato alla acquisizione della certificazione a scopi promozionali (il “bollino blu”) che come occasione per innovare profondamente la gestione delle organizzazioni. Questo snaturamento ha fortemente compromesso la cultura della qualità nel nostro paese, senza produrre risultati apprezzabili nella competitività internazionale delle nostre aziende.

La rivoluzione culturale del Total Quality Management (TQM)

L'innovazione filosofica delle ISO 2000 è ben più evidente ed esplicita nella ISO 9004:2000, "Sistemi di Gestione per la Qualità - Linee Guida per il Miglioramento delle Prestazioni". Si tratta di un testo non prescrittivo, che è arduo definire norma – e infatti non vi sono previste certificazioni o riconoscimenti esterni -, ma che fornisce indicazioni stringenti e innovative su una prospettiva di lavoro delle organizzazioni tesa al miglioramento continuo e fondata **sull'auto-valutazione, e cioè sulla capacità dell'organizzazione di indagare sui propri risultati e sui fattori sistemici e processi che li producono alla ricerca dei punti di forza e aree di criticità su cui intervenire.**

Cosa è accaduto in così pochi anni, fra gli anni '80 e il 2000, per determinare un abbandono pressoché totale del pensiero e

della pratica della Quality assurance, per concentrare viceversa il focus attento sulla qualità del sistema/governo dell'azienda e sulla soddisfazione non solo del cliente, ma di tutte le parti interessate?

Alla fine degli anni '70, a fronte del forte incremento della competitività sui mercati internazionali, di cui erano protagoniste in particolare le aziende giapponesi presso le quali aveva trovato ascolto la filosofia aziendale di W E Deming, si afferma anche fuori del Giappone, in primis negli USA, un nuovo approccio alla Qualità (il modello di gestione della qualità totale: Total Quality Management/ TQM), fondato su alcuni semplici principi: la centralità del cliente costituisce il fondamento di valori che devono pervadere l'intera organizzazione, la quale, **per vincere la sfida competitiva, ha necessità di coinvolgere in primo luogo le risorse umane aziendali e farle tutte partecipare con uguale peso e dignità alla miglioramento continuo delle politiche aziendali.** La continuità del miglioramento è data da una dinamica interna incessante che passa dalla analisi dei risultati a nuovi obiettivi, piani, azioni e controlli (PDCA, la ruota di Deming), in un processo ininterrotto di apprendimento/innovazione, in cui l'anticipazione dei tempi e la pro-attività divengono elementi di vitale sopravvivenza. Ovviamente niente standard statici né certificazioni “burocratiche” di qualità, ma attenzione all'analisi sistemica della struttura organizzativa aziendale, pratica ricorrente e sistematica dell'auto-valutazione, enfasi sulla gestione delle risorse umane, forte orientamento ai risultati più che ai processi e alle procedure, forte attenzione alla comparazione anche statistica con le performance di altre aziende eccellenti. Viene meno il modello della conformità ai requisiti interni, la qualità come fatto di pochi esperti, la scarsa integrazione delle funzioni aziendali, l'orientamento al controllo dei difetti per star dentro gli standard; e si afferma invece la filosofia della pervasività della qualità, il coinvolgimento di tutti, l'anticipazione e la prevenzione, la traduzione della visione sistemica in valori, obiettivi, piani, azioni.

Lo scenario, che negli anni Ottanta vedeva la sfida vincente delle aziende giapponesi all'egemonia economica USA, è divenuto oggi quello di una competizione globale, sostenuta da un crescente confronto fra i sistemi internazionali, da una gara infinita che si fonda sul sapere e sulla capacità di innovazione, che genera nelle organizzazioni l'ansia della velocità crescente del cambiamento e la tensione spasmodica verso nuovi apprendimenti che consentano di mantenere o ampliare quote di mercato.

La nascita dei modelli di eccellenza

In questa temperie culturale - prima che economica e produttiva - il modello del TQM o del miglioramento continuo non poteva non affermarsi come modello di maggiore efficacia. Le ISO:2000 ne assumono lo spirito di fondo, ponendo fine ad una guerra fra modelli che aveva caratterizzato gli ultimi due decenni. Così, ad implementazione della filosofia di fondo del TQM, sono nati nel mondo i cosiddetti modelli di Eccellenza, fondati sull'orientamento al futuro, i cui elementi costitutivi sono dati dalla pratica sistematica dell'auto-valutazione, del miglioramento continuo e del benchmarking, dal rifiuto della certificabilità della qualità, dall'enfasi sulla sfida competitiva e sulla partecipazione alle gare di qualità, stimolate con la istituzione di Premi nazionali. Il primo modello Premio di Eccellenza nasce in Giappone ed è ispirato a Deming. La riscossa americana contro la vittoriosa pacifica invasione delle aziende giapponesi nel mercato USA si compie con la istituzione nel 1987, sotto la

presidenza Reagan, del premio Baldrige, fondato sull'omonimo modello. Come si vede, i governi intervengono a sostegno dei loro sistemi economici, sollecitando indirettamente l'innovazione competitiva e facendo della qualità una scelta politica nazionale.

Le aziende sono invitate dal decisore politico a chiedersi quanto abbiano progredito, ove si trovino nella sfida internazionale e in rapporto agli altri concorrenti.

Ultima arriva l'Europa. Nel 1988, per iniziativa dei presidenti di 14 grandi aziende europee e con il supporto del presidente della Commissione dell'Unione Europea, Jacques Delors, nasce l'European Foundation for Quality Management (EFQM)² e viene istituito il premio europeo per la Qualità (Europen Quality Award, EQA). L'obiettivo esplicito è quello di stimolare la crescita della competitività delle aziende europee. Il modello di riferimento è la filosofia del TQM, l'auto-valutazione sistematica come metodo per tendere all'eccellenza, passando anche attraverso il riconoscimento di livelli intermedi.

I tre modelli di eccellenza (il giapponese Deming, l'americano Baldrige, l'europeo EFQM for Excellence) hanno molti elementi comuni. La partecipazione a premi (nazionali o locali), o comunque l'impegno verso l'Eccellenza, esigono nell'organizzazione una forte e sistematica capacità di auto-valutazione. Ma **l'auto-valutazione non può prescindere da un modello, il modello di una organizzazione eccellente.** Definire quanto abbiamo progredito nella qualità, dove siamo oggi, anche rispetto agli altri, esige uno strumento di diagnosi. Pur nella diversità dei tre modelli, gli elementi comuni sono evidenti. Le buone organizzazioni:

- prestano la massima attenzione ai risultati, sia a quelli operativi, sia a quelli che rilevano la soddisfazione del cliente e delle parti interessate; fondano le loro scelte sull'analisi dei dati e sulla comparazione di essi con quelli di altre organizzazioni eccellenti (benchmarking);
- valutano il funzionamento della leadership al fine di migliorarla;
- curano i fattori sistemici (le politiche, le risorse umane e finanziarie, la gestione del personale, le informazioni, le conoscenze), puntando ad apprendimenti organizzativi e producendo innovazione sulla base di essi;
- gestiscono i processi interni in modo sistematico, migliorandone l'efficienza e l'efficacia.

Nel modello europeo, forse il più evoluto, le organizzazioni sono invitate ad auto-valutarsi sulla base di 9 criteri (leadership/1, politiche e strategie/2, gestione del personale/3, partnership e risorse/4, processi/5, risultati relativi ai clienti/6, al personale/7, alla società/8, risultati chiave di performance/9) e, in approfondimenti successivi, sulla base di 32 sotto-criteri e molteplici aree da esaminare, ovviamente diverse a seconda della tipologia di organizzazione.

Il disinteresse per il “bollino blu” di cui fregiarsi non significa nei modelli di eccellenza rinuncia alla etero-valutazione, anzi. E' insita nell'idea del Premio la valutazione di un giuria esterna. E la valutazione esterna è vitale per affrontare le sfide competitive. EFQM ha recentemente introdotto anche “riconoscimenti” di livelli intermedi di eccellenza (LoE: Level of Excellence).

La Qualità per l'eccellenza della Scuola

Le ragioni di interesse del modello per le organizzazioni pubbliche e soprattutto per la scuola stanno progressivamente affermandosi. Queste ragioni - e ancor più la comprensione e sperimentazione viva dei legami interni al modello – hanno largamente convalidato l'opinione che attribuisce al modello EFQM una visione “olistica” dell'organizzazione, attenta ad

¹ Vedi, per quanto trattato in questo paragrafo, le norme ISO 9000:2000, 9001:2000 e 9004:2000, scaricabili dal sito: web.uni.com/vision2000/normativa

² European Foundation for Quality Management, Il modello EFQM per l'Eccellenza – Settore pubblico e volontariato, Bruxelles, 2000

European Foundation for Quality Management, La Valutazione dell'Eccellenza – Guida pratica all'auto-valutazione, EFQM, Bruxelles, 2000

Sito Internet: www.efqm.org