

della scuola (che è appunto ciò che le distingue e le mette in concorrenza), è chiaro che se non fossero coerenti non verrebbero assunti o se non lo fossero più, dovrebbero andarsene o essere licenziati, e tutto questo a prescindere dalle capacità. Le due questioni esplicitamente trattate nel volume sono quella relativa alla retribuzione degli insegnanti e alla loro posizione giuridica. Per la prima si dice che "le scuole, in tale contesto, avrebbero la libertà di negoziare e pagare gli stipendi dei loro insegnanti su base individuale, senza seguire nessun parametro stipendiale nazionale", col solo limite delle risorse che le scuole ricavano dai buoni scuola, che di fatto è un limite esclusivamente verso l'alto non verso il basso; per la seconda, che "i direttori [delle scuole] potranno nominare o licenziare il personale" della scuola e che "da loro dipenderanno, totalmente, sia il personale docente che quello amministrativo". Con queste opinioni sulla posizione dei docenti nel sistema proposto dal volume, mi sembra difficile che i suoi sostenitori possano sperare di trovare seguito almeno tra gli insegnanti.

E' chiaro che la questione-docenti andrebbe in ogni caso approfondita. Se la precarizzazione del loro lavoro è una conseguenza generale inevitabile di un sistema che voglia essere davvero concorrenziale, non lo è la dipendenza totale dai "direttori"; in ogni caso l'assunzione o il licenziamento su basi ideologiche è inammissibile. La precarizzazione deve trovare il suo contrappeso nel contratto d'opera intellettuale, non nella dipendenza, e questo basarsi sull'istituzione dell'ordine professionale dei docenti come garanzia offerta alle scuole di capacità e correttezza professionale dei docenti iscritti all'albo: la correttezza professionale in particolare è la garanzia anche ideologica; e come organismo che stabilisce se non altro il minimum della retribuzione, che, per i professionisti intellettuali, il codice civile (art. 2233) prescrive che "in ogni caso deve essere adeguata all'importanza dell'opera e al decoro della professione".

**Antonio Porcu**

# A.p.e.f.

**ASSOCIAZIONE PROFESSIONALE  
EUROPEA FORMAZIONE**

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

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

**Bari:** Tina Binetti telfax 080-5481649, e-mail bitina@libero.it

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

**Cagliari:** Antonio Porcu tel.070-501649; e-mail antonporcu@tiscalinet.it

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

**Genova:** M.Laura Picasso 010-315920; e-mail maripica@libero.it

**Grosseto:** Angela Spinelli cell. 340-3366285; e-mail francopasquali@hotmail.com

**Lucca:** Alfio Pelli tel. 0583-580379 cell. 347-8545800; e-mail apelliw@tin.it

**Mantova:** Luca Ponchiroli tel. 0376-221928 cell. 339-2208828;  
e-mail luca.ponchiroli@tin.it

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

**Pesaro:** Antonio Delle Rose te. 0721-55551

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

**Roma:** Carmelina Ariosto telfax 06-233213376 cell. 349-5284536;  
e-mail carmen.ariosto@tin.it

Paola Tonna telfax 06-3226680 cell. 3355465812; e-mail paolatonna@libero.it

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

**Verona:** Domenico Francullo cell. 338.2227617; e-mail franculd@tin.it

Responsabile di redazione: Antonio Porcu

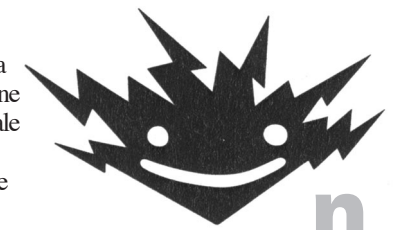
Hanno collaborato a questo numero: Sandro Gigliotti, Carmela Ariosto, Luca Ponchiroli, Raffaella Tedeschi, Antonio Porcu, Paola Tonna.

# www.apefassociazione.it

# APEF news

**www.apefassociazione.it**

Foglio della  
Associazione  
Professionale  
Europea  
Formazione  
fondata da  
Sandro Gigliotti



n. 0/0

Anno I n. 0/0  
in attesa di autorizzazione del tribunale  
**Dicembre 2002**

## DEVOLUTION E DINTORNI

p. 1 DEVOLUTION E DINTORNI  
di Sandro Gigliotti

p. 3 FINANZIARIA  
E SCUOLA (STATALE):  
ANCORA UN TUTTO  
ESAURITO!  
di Carmelina Ariosto

p. 4 DDL DI RIFORMA: LE RICHIESTE  
DELL'A.P.E.F. ALLA COMMISSIONE  
CULTURA DELLA CAMERA  
di Paola Tonna

p. 7 UN LIBRO INTERESSANTE  
di Antonio Porcu

A Mao Tzedong la confusione piaceva. Da rivoluzionario riteneva di poterla bene adoperare a fini politici. A noi, che cerchiamo invece, da riformisti, di raggiungere risultati concreti risolvendo problemi, la confusione crea preoccupazione. E oggi c'è di che preoccuparsi davvero.

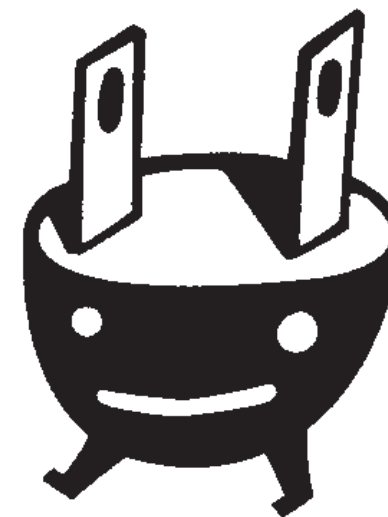
Il nostro Paese è di fronte ad un passaggio istituzionale quanto mai importante. Si tratta di chiudere la pluricentenaria epoca dello statalismo, e realizzare processi e meccanismi di decentramento che rendano il cittadino più vicino alle istituzioni. E' quel che si chiama, in tutta Europa, spinta federalista. Nel mondo dell'Istruzione italiano, questa spinta ha già prodotto elementi positivi di rinnovamento, ed ha assunto la forma dell'Autonomia organizzativa, gestionale e didattica degli istituti. Sembrava, appena fino a ieri, che si trattasse di rodare il meccanismo escogitato, di finanziarlo adeguatamente, ed eventualmente di apportare gli aggiustamenti del caso. Per esempio, si trattava di rendere sempre più pregnante l'aspetto didattico dell'autonomia degli istituti e di costruirci sopra funzioni precise di coordinamento, ricerca, tutoraggio. Invece, l'uno dopo l'altro,

alla originaria normativa (legge 59 istitutiva e suoi decreti attuativi) si sono aggiunti, col rischio di interrompere una naturale evoluzione e crescita di sistema, altre quattro situazioni legislative, non coordinate fra di loro, spesso contraddittorie, foriere, appunto di una confusione inimmaginabile.

Si specchiano dunque oggi, le une nelle altre, senza quasi mai incontrarsi, le norme che hanno modificato il capo V della Costituzione, quelle del re-styling dello stesso nuovo capo V (legge La Loggia), la legge delega di riforma (Moratti), la nuova legge di modifica costituzionale (la cosiddetta devolution) di Bossi.

Ognuna di queste affronta a modo suo e con soluzioni sbilanciate nell'uno o nell'altro verso (da qui la gran confusione) il problema della conciliazione di tre esigenze che a me sembrano invece avere la stessa importanza e legittimità:

- 1) ridefinire il quadro dell'istruzione pur mantenendone la dimensione nazionale
  - 2) fornire poteri di intervento alle regioni
  - 3) esaltare la capacità progettuale delle singole scuole
- Nessuna delle proposte sul tappeto risolve davvero le questioni, perché o per trascuratezza, o per scelta consapevole, il baricentro di ciascuna



è spostato su un versante o sull'altro.

Il capo quinto della Costituzione (modificato dal precedente governo) è un guazzabuglio dal quale stare alla larga perché interpretabile in infinite maniere. Avrebbe fatto la felicità di Ponzio Pilato. Oggi fa quella di tutti i moderni gattopardi.

Il re-styling che ne fa La Loggia, per quanto ben congegnato è pur sempre un re-styling, cioè qualcosa che interviene a rattoppo di un disastro.

La delega Moratti sembra aver messo in soffitta la 59. Parla di quote nazionali e regionali, dimenticando (?) l'Autonomia scolastica.

Infine Bossi assegna tutto il potere alle regioni.

Che dire? Fare appello alla ragione è ancora possibile? Ricorderemo allora che sostituire ad un apparato nazionale piramidale tanti piccoli apparati regionali, sempre paramidali, peggiorerebbe le cose. Che le energie e le potenzialità progettuali sono vivificabili solo dove opera la scuola reale, cioè nei singoli istituti. Che l'assunzione delle responsabilità didattiche da parte degli insegnanti sarebbe una vana chimera se di nuovo si ragionasse in termini di programmi (per di più regionali) invece che di curricoli e di obiettivi formativi. Che i cittadini sarebbero di nuovo allontanati dalle scuole, a loro volta di nuovo tutte uguali. Ecc.ecc. Tutto, peraltro già detto da anni. E tutto rimesso in discussione oggi. Sisifo, evidentemente, fa scuola.

Ma è davvero un'utopia arrivare ad un sistema congegnato, più o meno, nel modo seguente, e cioè con una dimensione nazionale che si sostanzia in un quadro curricolare uniforme; con una facoltà progettuale delle scuole che possa soddisfare le diverse esigenze del territorio e dei cittadini; con una completa potestà regionale per ciò che riguarda il segmento dell'istruzione e

formazione professionale; con una politica del personale docente che ne veda la formazione di competenza nazionale e la gestione generale attribuita alle regioni, tenendo presenti eventuali caratteristiche specifiche del segmento professionale?. Oggi anche la nostra Associazione, che pure gode di buona audience presso le istituzioni, ha qualche difficoltà di movimento, perché non è chiaro chi siano gli interlocutori, e, comunque, sono sfuggenti. Troverete, in altra parte del giornale, il resoconto della nostra audizione in Commissione Cultura della Camera. Siamo stati ascoltati ed apprezzati, assieme alle altre maggiori Associazioni professionali. Ma dubito che i nodi, nel breve periodo, riescano a sciogliersi. Ecco perché ritengo che sia il caso di impostare

una forte iniziativa nelle scuole. Non certo attraverso i meccanismi vetero sindacali (dell'ultimo sciopero si sa come è andato, e ne avevamo ben previsto l'esito), ma con l'apertura di una discussione nelle scuole (convegni, riunioni, ecc) e una azione concertata con l'associazionismo professionale. Se non con tutto, almeno con quello che rifiuta l'opposizione ideologica aprioristica e si pone dal punto di vista della volontà di contribuire alla evidenziazione dei problemi ed alla loro soluzione.

Buon lavoro.

*Sandro Gigliotti*



**COMUNICATO STAMPA APEF**

**RISOLUZIONE GARAGNANI:  
DECISAMENTE INOPPORTUNA**

La risoluzione proposta dall'On.le Garagnani e votata ieri in Commissione Cultura della Camera ci lascia sconcertati. Si tratta di una risoluzione che: "impegna il Governo ad attivarsi, collaborando con le istituzioni scolastiche e nel rispetto della loro autonomia, per far sì che nelle scuole di ogni ordine e grado l'insegnamento della storia, in particolare di quella contemporanea, si svolga secondo criteri oggettivi rispettosi della verità storica e della personalità dei discenti attraverso l'utilizzo di testi di assoluto rigore scientifico che tengano conto- in modo obiettivo- di tutte le correnti culturali e di pensiero".

Ci risiamo, da una parte si dichiara in ogni dove di voler rispettare l'Autonomia e dall'altra il Governo viene chiamato a "collaborare" con le scuole sulla scelta dei libri. E' fin troppo ovvio scomodare recenti passati come sarebbe altrettanto fariseo negare che esista il problema di una visione di parte, di qualsiasi parte, della storia. Ma questa risoluzione è sbagliata, in un paese libero che affida alla scuola il compito di formare cittadini liberi con libera coscienza critica.

Spetta alla deontologia professionale degli insegnanti indicare ai ragazzi eventuali distorsioni e interpretazioni di parte. Qualsiasi testo, di qualsiasi disciplina, contiene errori e visioni non corrette. E' la funzione professionale dell'insegnante che contempla una lettura critica del libro di testo. Non certo quella del Governo, quale che sia il suo colore politico.

Roma 11 Dicembre 2002

Il Vicepres. Prof.ssa Paola Tonna

**Un libro interessante**

Nel 2001, Luigino Binanti, ricercatore di Pedagogia generale presso l'Università di Lecce ed esperto di organizzazione e politica scolastica, ha pubblicato per Armando Editore (collana Scuola Oggi- Strumenti) un volume dal titolo "Scuola pubblica e privata nel mondo. Sistemi scolastici tra competizione e intervento dello Stato". Il volume, di 160 pagine complessive, è costituito da un'introduzione dell'autore e da tre capitoli, ed è corredato da una prefazione di Dario Antiseri e da un'agile ed essenziale bibliografia sul tema trattato, di grande utilità anche perché costituita di opere la cui pubblicazione in Italia non va oltre il decennio passato. Completa il volume un cd rom che contiene il testo dei provvedimenti legislativi e delle pronunzie giurisprudenziali a cui si fa riferimento nel testo. Il tempo già trascorso dalla pubblicazione del volume non rende superflua la sua presentazione, o una sua ripresentazione, oggi agli insegnanti, tanto per la persistente attualità del tema, quanto perché non mi risulta che abbia avuto riscontri di qualche rilievo tra di essi. Scrive Antiseri nella sua prefazione: "Due sono le ragioni che rendono prezioso il presente lavoro di Luigi Binanti: in primo luogo la grande mole di informazioni riguardanti le modalità di finanziamento della scuola nei Paesi dell'Unione Europea e in altri 23[in verità 25] Paesi fuori dall'Unione Europea; e, in secondo luogo, la tesi di politica scolastica che vede nell'introduzione di linee di competizione all'interno del nostro sistema scolastico la giusta terapia per la soluzione di quei malanni- i più gravi- che affliggono la scuola italiana". La fondatezza della prima ragione indicata da Antiseri è verificabile con la lettura del secondo capitolo che ha per titolo "Chi finanzia la scuola nel mondo".

Ad ognuno dei 40 Paesi (Stati) esaminati viene dedicata una scheda analitica che chiarisce: 1) il quadro legislativo generale del sistema scolastico, con particolare attenzione alla possibilità dell'istruzione non statale; 2) le condizioni per l'istituzione di scuole non statali, la loro percentuale nel sistema complessivo, la loro tipologia ed il tipo di controllo a cui sono sottoposte; 3) le modalità di finanziamento delle scuole, statali e non; 4) solo per i Paesi non membri dell'U.E., il sistema di valutazione degli alunni. Per i Paesi dell'U.E. le informazioni delle schede relative alla scuola non statale sono poi riassunte in un quadro sinottico a griglia, che contiene anche ulteriori informazioni riguardanti il rispetto di orari e programmi, le condizioni di servizio del personale, il rilascio dei diplomi. Le schede sono di regola della stessa estensione, tranne quelle relative alla Polonia, molto più analitica e particolareggiata di tutte le altre, e agli USA. In sostanza, si ha un quadro veramente completo di tutti gli aspetti dei sistemi scolastici esaminati, i quali poi sono relativi a Stati dei più diversi tipi di estensione territoriale, composizione etnico-religiosa, organizzazione politica e sociale e livello economico: per quest'ultimo aspetto hanno particolare interesse i dati sui sistemi scolastici dei paesi in via di sviluppo dell'Asia e dell'Africa. Le informazioni sono arricchite spesso da rapidi excursus storici sui sistemi e dall'esame della posizione e del significato della scuola in

un determinato Paese (ad es., particolarmente interessante quanto si dice a proposito del sistema scolastico giapponese). La situazione italiana, che è poi quella che interessa particolarmente all'autore (e a noi) è descritta in un capitolo apposito, il terzo ed ultimo, ma la descrizione in questo caso non ha il puro carattere informativo di quella degli altri Paesi perché è intrecciata con l'opinione dell'autore sulle cause dell'inesistenza in Italia di un vero sistema integrato di istruzione costituito da scuole statali e non statali, sull'opportunità e la possibilità di introdurlo, e sui mezzi concreti per farlo. Questa opinione è strettamente collegata alle idee generali esposte sul tema nel primo capitolo, così che questo ed il terzo capitolo giustificano pienamente la seconda ragione per cui, secondo Antiseri, il libro è prezioso: vi si trovano esposte, infatti, con chiarezza e precisione, le linee di politica scolastica che, secondo l'autore, sono in grado di migliorare la situazione del sistema scolastico italiano e perché siano in grado di farlo. Si tratta di realizzare un sistema integrato di scuole statali e non statali, pienamente autonome, in concorrenza tra loro e finanziate con l'introduzione del buono scuola (del quale vengono esaminati tutti gli aspetti tecnici) o in subordine del credito di imposta. Binanti caldeggia una soluzione di questo tipo per la crisi del sistema scolastico italiano non solo per ragioni di tipo strettamente economico (il libero mercato e la concorrenza come strumento per l'efficienza economica) ma filosofico generale (il liberalismo, il principio di sussidiarietà, il ruolo dello Stato in campo scolastico, la pari libertà educativa da concedere egualmente a ricchi e poveri, etc.). La prefazione di Antiseri approfondisce ed amplia, anche in diretta polemica con gli oppositori, queste ultime ragioni a sostegno della politica scolastica esposta dall'autore: in questo modo prefazione e testo costituiscono davvero una sorta di manifesto (quasi) completo e molto articolato, messo a disposizione di chiunque voglia conoscere esattamente per giudicare, a sostegno del sistema integrato, concorrenziale, pluralistico, da realizzarsi mediante il buono scuola o in subordine col credito d'imposta. Gli insegnanti farebbero bene a leggerlo anche per motivi specifici, relativi cioè alla posizione che si prospetta per loro in un sistema scolastico di questo genere. Se infatti non si può non rilevare come questo aspetto non sia trattato in modo generale ed esplicito (e per questo il manifesto è solo "quasi" completo), tuttavia lo è in modo implicito; inoltre, per almeno due questioni specifiche, Binanti dà indicazioni chiarissime. E' implicita la precarizzazione dei docenti, inevitabile in primo luogo per una motivazione (certa) di natura economica: essendo in concorrenza in un libero mercato, le scuole non hanno stabilità: quelle che "funzionano" restano sul mercato, le altre spariscono e i relativi insegnanti devono cercarsi un nuovo posto di lavoro; in secondo luogo per motivi ideologici (possibili se non probabili): se gli insegnanti dovessero essere assunti dai dirigenti, oltre che per le loro capacità, per la loro coerenza (che almeno in certi casi non può che essere anche ideologica) con il piano dell'offerta formativa

evidenziare l'indispensabilità di una cerniera tra il mondo accademico e quello scolastico, fra ricerca disciplinare e didattica applicata.

Chiediamo quindi che non vada disperso quanto, in questi quattro anni di vita delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento, è stato costruito da quei docenti della scuola che hanno coordinato, supportato e guidato il tirocinio, di cui hanno progettato il modello, inesistente fino ad ora a livello nazionale. A questo fine l'Apef fa suoi e propone alcuni emendamenti (allegati) volti a rafforzare, nel testo del DDL, il ruolo dei docenti Supervisor per il tirocinio, che Vi sono già stati presentati, lo scorso 6 Dicembre, dal Coordinamento Naz. dei Supervisor e dall'associazione degli specializzati e specializzandi delle SSIS, KIUSS.

Riteniamo inoltre che nel testo andrebbe esplicitato il periodo previsto per il tirocinio professionale, ad almeno un anno e non lasciato in una rischiosa indeterminazione. Ricordiamo che il testo originario del Governo ne prevedeva la durata di due anni. E inoltre auspichiamo, On.le Napoli, che in merito all'o.d.g. proposto dal senatore Valditara, per i motivi che ho illustrato prima, il biennio di specializzazione nel corso di laurea specialistica non possa esimersi dal contenere discipline a carattere psico-pedagogico, essenziali per "fare un buon insegnante".

Quanto alla valorizzazione e alla rimotivazione dei docenti e agli "strumenti" che li mettano in grado di affrontare la nuova scuola, da sempre pensiamo che non possano provvedervi solo gli specifici istituti contrattuali. Ci vuole un intervento legislativo.

Chiediamo pertanto a tutte le forze politiche un impegno a riscrivere

finalmente, come compete al Parlamento (si ricordi la L.421/92), lo Stato giuridico degli insegnanti, che risale a trenta anni fa e che non è più in grado di seguire l'evoluzione dell'istruzione e le riforme fatte e da fare. Gli insegnanti e la Scuola nel suo complesso non possono più aspettare!

Proponiamo perciò di inserire nella legge il seguente emendamento:

All'Art.5, inserire il comma 2 bis: **"Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme generali relative alla definizione della professionalità docente in relazione all'attuazione delle presenti norme e all'autonomia organizzativa, didattica, di ricerca e sviluppo delle istituzioni scolastiche di cui all'art.21 della**

**legge 59 del 1997, con particolare riferimento ai diritti e ai doveri e allo sviluppo professionale e di carriera, anche tramite la revisione e modificazione delle norme contenute nel DPR 415 e 416 del 1974 e nel DPR 165 del 2001".**

In via subordinata vi chiediamo di votare, contestualmente all'approvazione del ddl delega, un ordine del giorno che inviti il Governo a predisporre uno strumento legislativo delegato che affronti in modo organico tutti i problemi della ridefinizione delle norme generali e dei livelli essenziali di prestazione della funzione docente. Si allega una riflessione sulle questioni poste.

a cura di Paola Tonna



### 5 ottobre: Giornata mondiale degli insegnanti

"Ogni giorno gli insegnanti creano il dialogo", questo è il tema della 10ª giornata mondiale degli insegnanti. Istituita dall'UNESCO nel 1993, durante la Conferenza Internazionale sull'Educazione, questa giornata mondiale vuole ricordare l'importanza strategica di una professione troppe volte sottovalutata o ridotta ad un mero ruolo impiegatizio.

Nel mondo ogni giorno 55 milioni di insegnanti (quasi l'1% della popolazione mondiale) lavorano con oltre un miliardo di bambini, ragazzi, giovani, per favorire la crescita civile e culturale delle nuove generazioni. Docenti che, giorno per giorno, promuovono e costruiscono, con i loro studenti, i valori del dialogo, della tolleranza, del rispetto e della solidarietà, che sono le basi del vivere democratico. La giornata mondiale degli insegnanti è una data poco ricordata, ma le Associazioni professionali firmatarie vogliono porla all'attenzione per richiamare dichiarazioni autorevoli che, a distanza di quasi 40 anni, non hanno ancora trovato piena attuazione.

È infatti del 1966 una Raccomandazione dell'UNESCO in cui si afferma il riconoscimento della professione docente: insegnanti non più burocrati esecutori, ma responsabili professionisti di scuola, che godono del giusto riconoscimento sociale.

Le associazioni professionali italiane, in occasione di questa giornata, vogliono ricordare ai genitori, ai decisori politici, a tutti i cittadini, quanto sia importante e strategico questo lavoro per il futuro del Paese. Si parla sempre più di società della conoscenza, di etica della responsabilità, di integrazione tra culture diverse. Tutto ciò può voler dire una sola cosa: il nostro Paese ha bisogno di valorizzare davvero la professione degli insegnanti e di migliorare la qualità della scuola e sostenere il suo ruolo nella società.

Le Associazioni firmatarie, proprio in nome della professionalità riconosciuta ai docenti, chiedono per questi ultimi condizioni per poter esercitare legittima e competente partecipazione ai processi innovativi della scuola sia nel momento attuativo, sia nella fase progettuale. La competenza acquisita attraverso percorsi formativi ed arricchita dal riflettere sulla pratica scolastica è patrimonio che essi desiderano mettere a disposizione in un confronto aperto e connotato da un corretto gioco delle parti nel quale il piano legislativo, quello sindacale e quello più propriamente professionale trovano complementarietà nel rispetto della specificità di ognuno.

Ricordare la "Giornata degli insegnanti" non è, dunque, né gesto corporativo, né puro atto celebrativo, ma occasione per riproporre all'opinione pubblica, al mondo politico ed alle istituzioni il lavoro silenzioso e, spesso, poco apprezzato di quanti si sono spesi e si spendono quotidianamente per la scuola. Unendosi a più di 100 Paesi che celebrano questa giornata, le Associazioni firmatarie sottolineano l'importanza dei docenti e il contributo che essi offrono anche attraverso le forme organizzate, quotidianamente al sistema scolastico e chiedono contesti per far sentire la propria voce in una rinnovata corresponsabilità.

ADI- AIMC - APEF - CIDI - DIESSE - FNISM - LEGAMBIENTE/Scuola e formazione - MCE - UCIIM

## FINANZIARIA E SCUOLA (STATALE): ANCORA UN TUTTO ESAURITO!

La Commissione Bilancio del Senato ha approvato due giorni addietro, nottetempo, un emendamento alla Legge Finanziaria che istituisce sgravi fiscali a favore dei cittadini che sceglieranno la scuola privata per i propri figli. La proposta è il primo vagito della neonata UDC e stonerà, se la Camera darà approvazione al testo, 90.000.000 di euro in tre anni dalle entrate pubbliche (circa 175 miliardi delle vecchie lire) a questo scopo. Si tratta, evidentemente, di un provvedimento di moderata entità finanziaria, ma tale da costituire un interessante punto di osservazione della politica scolastica che, è bene dichiararlo, appare ormai da anni a chi scrive dissennata, scientemente frammentaria e contraddittoria, e perciò lucida suo complesso.

A scanso di equivoci, chiarisco che sono ormai convinta da un pezzo del fatto che, deposti gli ideologismi: un sistema di istruzione/formazione pubblico-privato integrato possa alla lunga risultare rigenerante per la scuola pubblica, per ragioni che sarebbe complicato esporre in poche righe; se si chiede il riconoscimento di una professionalità docente occorre laicamente aver chiaro che il termine professionalità non sopporta aggettivazioni: o si è professionisti o non lo si è, come bene hanno compreso, ad esempio, i medici, che rimangono buoni o cattivi a prescindere dalla struttura (pubblica o privata) nella quale operano, pertanto alcune delle osservazioni che seguiranno nulla hanno a che fare con pretese

antinomie tra insegnanti di serie A e di serie B; gli atti posti in essere dall'attuale governo per quanto attiene al sistema scolastico nazionale appaiono del tutto consequenziali rispetto all'eredità ricevuta dai governi Prodi e D'Alema, avendo il centro-sinistra consegnato al centro-destra una riforma dimidiata e perciò duttile come creta nelle mani del vasaio: mi riferisco alla colpevole omissione degli atti normativi che avrebbero dovuto rendere governabili gli effetti della Legge 62 del 10.3.00 (Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione), in primis il varo di regole universali per il reclutamento dei docenti, valide tanto per le scuole statali quanto per le paritarie; all'ibernazione della effettiva autonomia scolastica o meglio, di quegli aspetti che avrebbero potuto fattivamente rendere competitive le scuole direttamente gestite dallo Stato; alla modifica del Titolo V, parte II, della Costituzione; al mancato interesse per le SSIS ecc.

Detto questo, mi pare tuttavia che la risoluzione della Commissione Bilancio del Senato rappresenti un chiaro segnale di quel che si farà della scuola negli anni a venire. Se definitivamente accolta, infatti, ricondurrà (e non nel senso da molti auspicato) all'interno di un sistema di regole unitarie e pubbliche quanto già sperimentato, con relative variabili, dalle Regioni Lombardia, Veneto e Piemonte, cioè il bonus fiscale per tutti gli utenti delle scuole paritarie, da Cuneo a Lampedusa,

aggirando definitivamente la doverosa e preventiva discussione del dettato costituzionale in materia di contributi all'istruzione privata. Io credo che, aldilà di ogni nota polemica, questo non fosse il problema più urgente da affrontare in tema di politica scolastica e di bilancio. Lasciamo pure da parte le precarie, e talvolta addirittura ignominiose, condizioni logistiche generali nelle quali buona parte dei 7.944.517 studenti e dei circa 750.000 insegnanti della scuola di Stato sono costretti ad operare (e i dati diffusi sulla sicurezza delle scuole statali dovrebbero essere ben presenti a tutti con le somme necessarie per metterle a norma); accantoniamo per un momento la cronica inadeguatezza delle retribuzioni di questi ultimi: mi pare in ogni caso che altre dovessero essere le voci di spesa sulle quali gli onorevoli senatori avrebbero potuto e dovuto esercitare l'ars retorica: formazione in entrata e in itinere del corpo docente, reclutamento dei circa 2000 dirigenti per l'avvio del prossimo a.s., congruo finanziamento delle strutture alle quali affidare la valutazione nazionale, defiscalizzazione delle spese di aggiornamento autonomo e molto altro ancora. Apprendo, invece, che il Governo italiano giudica ineludibile la risposta da dare alle 838.322 famiglie che riescono a permettersi le rette degli istituti paritari ritenendo, evidentemente, tale priorità perfettamente compatibile con il taglio del 15 % (circa 805 milioni di euro) al bilancio del MIUR. Anzi, da tale cifra, stando alla odierna

dichiarazione del ministro Tremonti, verrà stornata, per soprappiù, la somma a carico delle istituzioni paritarie (mediamente 300 milioni di euro) le quali, dunque riceveranno un finanziamento reale pari a euro 390.000.000.

Esclusa una rara e virale forma di rachitismo politico dato che anche le pietre sono ormai consapevoli del fatto che l'istruzione, quella seriamente pensata, costa, ritengo

che queste scelte siano perfettamente coerenti con l'inossidabile tendenza - patrimonio comune di tutti i governi fino a oggi susseguiti - a considerare Istruzione, Università e Ricerca alla stregua di gettoni di scambio per il soddisfacimento di interessi altri. Ma se l'inedita levata di scudi dei Rettori ha indotto il ministro delle Finanze a fare marcia indietro sui finanziamenti alle università, su quale organismo dovrebbero poter contare

i docenti per aspirare a un'inversione di rotta nella politica scolastica? Non certo sui sindacati, impegnati a mantenere tale status quo che regalerà loro, ancora una volta, l'indiscutibile potere di contendere all'ARAN le briciole di quel che resta.

*Carmela Ariosto*

## DDL DI RIFORMA: LE RICHIESTE DELL'A.P.E.F. ALLA COMMISSIONE CULTURA DELLA CAMERA

*Pubblichiamo il testo della Relazione presentata all'Audizione delle Associazioni professionali degli insegnanti che si è svolta l'11 Dicembre*

### Considerazioni generali

Cogliamo l'occasione di questo invito, per esprimere brevemente una serie di considerazioni in merito ad alcuni dei contenuti di questo disegno di legge.

Siamo complessivamente d'accordo sull'impianto e in particolare sulle tre principali novità in esso proposte.

Siamo fermamente convinti che il doppio canale di istruzione e formazione professionale, purché realizzi nella qualità dei percorsi professionalizzanti quella pari dignità cui la legge fa riferimento, possa costituire l'elemento dirimente al sistema di istruzione italiano per

abbassare il notevole gap esistente tra i nostri livelli di dispersione e di abbandono scolastico e quelli europei. Siamo altresì convinti che, come prevede la recente Riforma costituzionale, il fatto che la pianificazione e la gestione di questo canale di istruzione sia appannaggio delle Regioni, possa offrire garanzie di migliore efficienza, stante lo stretto legame esistente tra professionalizzazione e territorio.

Siamo parimenti molto favorevoli al Sistema di valutazione esterna che la Riforma introduce in modo organico, per due ordini di motivi: il primo perché una valutazione analitica degli istituti rappresentava finora una delle due gambe mancanti, necessarie per far decollare l'Autonomia; il secondo perché una valutazione sistematica consentirà finalmente di inquadrare il sistema di istruzione italiano nel contesto internazionale.

Il terzo elemento di novità, che la

mia associazione accoglie con particolare favore, è lo spazio che, per la prima volta occupa, in un DDL di Riforma degli Ordinamenti, l'istituzione di una formazione iniziale universitaria abilitante specifica per l'insegnamento strettamente connessa al reclutamento, nonché un'analoga formazione universitaria che curi la preparazione di quei docenti che vorranno assumere quelle funzioni più complesse di cui oggi la scuola dell'Autonomia ha bisogno e a cui il Parlamento non ha ancora pensato con una revisione, quanto mai necessaria, dello stato giuridico degli insegnanti, che non possono più essere lasciati nell'appiattimento professionale attuale. Apprezziamo che si sia colta giustamente la necessità di incardinare le Riforme con una nuova strutturazione della dimensione professionale dei suoi principali attori, gli insegnanti.

Anche questo aspetto, come gli

altri che ho citato, riteniamo che vada nel senso di una necessaria sprovvincializzazione dell'Italia al fine di una sua integrazione con il sistema europeo.

Vogliamo altresì, prima di passare ad elencarvi alcune perplessità, dire chiaramente la nostra opinione su quella che consideriamo una falsa querelle sulla questione dell'anticipo scolastico alla scuola materna e al primo ciclo di istruzione. Premesso che non vi è difficoltà a comprendere che questa sia l'unica soluzione possibile (se la matematica non è un'opinione), per avere contemporaneamente l'uscita dei nostri ragazzi dall'istruzione scolastica a 18 anni, il mantenimento della durata dell'istruzione liceale a 5 anni e la durata del percorso formativo a 13 anni, noi siamo assolutamente favorevoli a questo anticipo, per tre ordini di motivi. Il primo è che riteniamo che questa soluzione sia coerente con lo sviluppo evolutivo ormai mediamente raggiunto dai bambini di questa fascia di età; il secondo è che così si accoglie una esigenza di moltissimi cittadini che ogni anno iscrivono anticipatamente i loro figli alle scuole non statali che lo consentono (questo molti fingono di dimenticarlo); il terzo è che la legge comunque, nel rispetto di una libera scelta, offre una possibilità e non impone un obbligo.

### L'Autonomia

Ma pure in questo quadro abbastanza favorevole, noi vogliamo richiamare la Vostra attenzione sul rischio che corre l'autonomia degli istituti in questa Delega. Abbiamo certamente apprezzato il fatto che rispetto al testo originario presentato dal Governo, il Parlamento abbia inserito più volte riferimenti alla valorizzazione e al rispetto dell'autonomia degli Istituti. Ma, se

interpretiamo bene, il rispetto dell'autonomia vuol dire rispetto delle leggi che la regolano, a partire dalla L. 59/97 e ai suoi decreti attuativi che ne definiscono ed individuano il senso e il significato. Ora all'art. 2, lettera l) e poi ribadito all'art. 7 lettera a), si fa riferimento al fatto che: "i piani di studio... contengono un nucleo fondamentale omogeneo... che rispecchia l'identità nazionale, e prevedono una quota riservata alle Regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata alle realtà locali."

Ora, come può integrarsi questa proposta con quanto contenuto nel DPR 275/99, che è il Regolamento attuativo dell'Autonomia didattica, in cui i curricoli delle Scuole vengono costruiti con una quota di discipline stabilite a livello nazionale ed una quota scelta liberamente dalle scuole? Se la quota regionale "mangerà" quella delle scuole, cosa rimane dell'autonomia didattica?

Se si è deciso infatti di passare da programmi rigidi stabiliti centralmente, secondo il vecchio modello ottocentesco, a piani di studio, è proprio per avvicinare l'offerta didattica il più possibile alle esigenze dell'utenza, territoriali e locali. Questo è il senso e lo scopo dell'Autonomia didattica. E la legislazione esistente dà già mandato pieno alle scuole a raccordarsi con le esigenze territoriali e locali nella progettazione dei singoli piani dell'offerta formativa (i POF, DPR 275/99, artt. 3 e 8).

Che senso ha scrivere che i piani di studio devono essere "personalizzati", se poi le Regioni decideranno, con un nuovo centralismo, quote e discipline?!

E' indubbio che anche la nuova legge di modifica Costituzionale, attualmente in discussione, confonde ulteriormente le cose. Non è

possibile, né accettabile che si arrivi al fatto che siano gli assessori regionali a definire parti di curriculum. Noi chiediamo, a maggioranza e opposizione, di concordare sul principio che l'autonomia delle Istituzioni scolastiche non vada annullata ma ulteriormente rafforzata. Per cui dovrà essere chiaro che le eventuali quote regionali dovranno coincidere con quelle che competono alle Istituzioni scolastiche in virtù della Autonomia garantita costituzionalmente.

### Gli insegnanti

Come dicevo in apertura, apprezziamo particolarmente che si sia pensato, in un Disegno di Legge di Riordino, alla formazione iniziale specifica per coloro che andranno ad insegnare.

Il nostro Paese ha aspettato troppi anni l'attuazione della prima legge, la L. 341/90, che prevedeva le scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario e la laurea specifica per la formazione primaria, per pensare di non utilizzare il lavoro che è stato fatto in questo senso sia dall'Università che dalla Scuola, nella imminente strutturazione della laurea specialistica. A questo proposito vogliamo porre l'accento su due questioni. La formazione per l'insegnamento si avvale di due componenti entrambe fondamentali: il sapere disciplinare, che va posseduto ai massimi livelli perché si possa divulgare, e una preparazione specifica per il delicato rapporto relazionale e didattico con gli studenti. Ora mentre l'università è il luogo deputato a fornire una formazione disciplinare di qualità, per quello che riguarda l'insegnare ad insegnare, il ruolo che viene direttamente da chi opera sul campo, è insostituibile. Vogliamo, come associazione professionale,

## INSERTO “APPROFONDIMENTI”

a cura del centro Studi A.P.E.F.

# INSEGNANTI, STIPENDI E VALUTAZIONE DEL LAVORO

*di Antonio Porcu*

- *Parte Seconda* -

2) Il problema della differenziazione retributiva

Detto questo, passiamo al secondo problema cioè a quello della differenziazione retributiva sulla base delle capacità individuali dimostrate nello svolgimento dell'attività. Esso si scinde in quello preliminare dell'opportunità di attuarla ed in quelli successivi della possibilità e infine dei meccanismi concreti di realizzazione. Prima di entrare nel merito, è opportuno fare chiarezza su un punto: il problema della differenziazione suddetto non è confondibile con quello della CARRIERA DEI DOCENTI, con il quale spesso viene confuso. Certo, la configurazione di una carriera avrebbe come effetto una differenziazione stipendiale, ma sarebbe una SOLUZIONE ESTERNA che, proprio per questo, non potrebbe essere considerata alternativa rispetto a quella che qui si affronta. Una cosa è la differenziazione stipendiale legata alle capacità dell'insegnante in quanto tale, cioè in quanto esercita un'attività che deve produrre istruzione; un'altra è quella connessa a funzioni non di insegnamento, che possono certo concorrere alla produzione del primo risultato, ma solo in quanto creatrici di condizioni o situazioni più o meno favorevoli e principalmente "esterne"; né ha particolare rilievo l'esigenza per altro fondatissima che queste funzioni siano svolte da insegnanti capaci e possano essere in qualche modo rivelazioni di professionalità più "ricca": si tratterebbe in ogni caso di capacità ULTERIORI, rispetto a quelle richieste per l'insegnamento, tanto è vero che può ben darsi un ottimo insegnante che non le possiede senza per questo cessare di esserlo; e può ben darsi anche il caso contrario. Distogliere il primo dall'esclusiva prestazione di insegnamento, per indurlo ad assumere altre, o anche altre, funzioni potrebbe essere dannoso per la scuola. Bisogna essere chiari: l'insegnante in quanto tale, non può avere alcuna carriera, se con questo nome ci si riferisce a funzioni superiori di insegnamento stabilizzate e standardizzate. Un sistema simile a quello esistente a livello universitario, dove vige la distinzione tra professori ordinari ed associati, appare improponibile: infatti essa non è legata all'attività di insegnamento ma a quella di ricerca e comporta differenziazioni di potere accademico, oltre che di stipendio. Il discorso dunque andrebbe affrontato in una prospettiva più ampia dei meccanismi di incremento retributivo adoperati nei sistemi economici nei confronti dei lavoratori in regime di dipendenza e soprattutto dei tre principali: l'incremento legato alla carriera; quello legato alla produttività; quello legato all'anzianità di servizio. Mi riservo tuttavia di trattarli specificamente in un lavoro a parte, integrando in particolare quanto dirò tra poco sul meccanismo di progressione stipendiale legata all'anzianità di servizio.

Ciò precisato, cominciamo ad analizzare il primo dei problemi posti: se sia opportuno o non realizzare una differenziazione stipendiale tra i docenti, basata sulla valutazione delle capacità individuali dimostrate. Il dato di partenza è la situazione immediatamente precedente al contratto-scuola 98-2001e quella prefigurata invece da questo. La situazione precedente, dopo l'abrogazione dei concorsi per merito distinto, era che gli insegnanti erano differenziati nello stipendio solo sulla base dell'anzianità di servizio, col presupposto di principio che solo questa rivelasse un incremento delle capacità, e di fatto che tutti la registrassero. Possiamo lasciare da parte, tra le due condizioni poste all'incremento stipendiale, quella connessa all'espletamento dell'obbligo di aggiornamento "coatto"; l'altra, quella che lega il passaggio di gradone all'assenza di sanzioni disciplinari, ha invece un significato più profondo, come mostrerò tra poco. Interessa invece sottolineare che si trattava di incrementi non legati propriamente alla dimensione delle capacità individuali dimostrate, ma di avanzamenti collettivi, per classi di età, né soggetti ad alcun tipo di verifica. Si può dire che questo meccanismo

è quello tipico delle attività che non richiedono capacità di tipo non comune, e addirittura delle più "basse" fra queste, di quelle a bassissima specializzazione. In queste infatti risulta inutile, o addirittura antieconomico, procedere ad una valutazione delle capacità individuali la cui differenziazione possibile è molto tenue e le retribuzioni possibili sono così basse da non rendere realmente incentivante una scansione economica secondo le capacità. In queste attività, più delle capacità individuali nell'attività, sono importanti fattori per così dire esterni, quelli che si possono riassumere con l'espressione VOGLIA DI LAVORARE, e cioè puntualità, diligenza, ordine, obbedienza etc. che si possono facilmente valutare più o meno oggettivamente da un capo reparto o ufficio. Proprio la valutazione di questi aspetti, che, in caso negativo, si traduce in sanzione disciplinare, era il meccanismo principale della progressione per anzianità nella scuola, e non per caso. E' il rispetto di questi aspetti che in realtà si premia con la progressione per anzianità, in quanto per un verso lo si stimola, per un altro si riconosce che in effetti con l'anzianità lo si acquisisce meglio, se non altro per abitudine. Ovviamente la differenziazione stipendiale deve essere in ogni caso molto tenue, data anche la sua bassa incidenza sulla produttività. Il passaggio dal sistema biennale di anzianità a quello dei gradoni sessennali o settennali, con la conseguente riduzione dei benefici economici, è stata anche un'operazione di adeguamento a questa "legge". La rilevanza di questi aspetti, infatti, non deve essere tanto positiva quanto negativa: deve cioè principalmente funzionare come deterrente, cioè come minaccia di non avanzamento economico e addirittura di perdita del posto di lavoro in caso di reiterato non rispetto, più che come stimolo al rispetto. Nell'ultimo contratto, come è noto, era stato introdotto un meccanismo nuovo, che attribuiva un consistente incremento stipendiale, almeno in relazione alle retribuzioni dei docenti, a quelli tra di essi che, con almeno 10 anni di servizio, si fossero sottoposti ad una valutazione concorsuale. Il meccanismo è poi saltato per la nota ribellione dei docenti. In verità, a parte l'incertezza sulla procedura, sulle "cose" oggetto di valutazione e sui valutatori, risultava che l'incremento si sarebbe avuto una sola volta nella vita lavorativa e poteva essere attribuito ad un numero di docenti pari al 20% di quelli in servizio, estensibile in base alle risorse future fino al 30%; l'incremento era poi soggetto a conferma successiva sulla base di ulteriori verifiche parimenti misteriose. Che giudizio esprimere sulla coerenza di questo meccanismo con il problema di una differenziazione stipendiale sulla base delle capacità dimostrate, che è l'unico realmente efficace nei sistemi a lavoro ad alta qualificazione e l'unico impiegato in essi? L'impressione è che non lo fosse affatto, ed anzi che si trattasse di un meccanismo per molti versi opposto e complessivamente addirittura dannoso. Era il fatto stesso di basarlo su un concorso a renderlo tale: la verifica delle capacità dimostrate può essere appunto solo una verifica, quella della presenza delle condizioni prestabilite per ottenere l'incremento. Non è ammissibile, infatti, che si mettano i docenti gli uni contro gli altri in un concorso, ma è necessario che si certifichi solo che chi dimostra di avere soddisfatto le condizioni poste, ha diritto all'incremento. Il concorso, se così lo si vuol chiamare, avviene nei fatti, per così dire "a monte", nel lavoro quotidiano a scuola, nel tentativo di soddisfare le condizioni poste. Non ha senso prestabilire quote: si tratta di un procedimento rozzo, dal momento che, se è vero che non si può correre il rischio di attribuire incrementi a tutti per ragioni economiche e pratiche, è altrettanto vero che lo stesso risultato si può ottenere senza fissarle: stabilendo soltanto condizioni che, in base a calcoli statistici, rendano probabile che gli incrementi possano essere attribuiti nei limiti delle somme stanziare. E' poi del tutto controproducente un incremento grosso ,ammesso che quello previsto potesse essere considerato tale,

una sola volta nella vita lavorativa: può funzionare da incentivo solo fino al momento della concessione! Se poi le "cose" su cui si incentrava il meccanismo stesso del concorso, non erano SOLO le capacità individuali dimostrate nell'insegnamento, e se queste non erano legate a parametri in qualche modo oggettivi, il meccanismo diveniva solo fonte di arbitrio, di confusione, di rancori e di demotivazione per la maggior parte dei docenti. Di fatto, non posso nascondere l'impressione complessiva che si sia trattato soltanto di un espediente inconfessato per restituire ad una parte dei docenti "anziani" quanto con la precedente operazione di "raffreddamento" degli scatti di anzianità si era risparmiato, verniciato di ipotesi valutative molto fumose. Nelle attività complesse invece, la valutazione delle capacità può esercitarsi su un ventaglio molto ampio di differenze individuali; nello stesso tempo, lo spettro delle possibili retribuzioni può essere molto grande così da poter essere usato come incentivo economico fondamentale alla manifestazione delle capacità individuali. Gli elementi di valutazione esterna, quelli connessi cioè alla voglia di lavorare, perdono quasi ogni rilevanza per il semplice fatto che la fatica, l'impegno, il tempo ed il danaro spesi per acquisire quelle capacità elevate e complesse rendono quasi assurda l'ipotesi che non le si voglia adoperare per il fine per cui sono state acquisite. Vale in tutti i settori il principio che a maggiori capacità corrispondono maggiori retribuzioni. Il principio non è arbitrario, ma collegato alla problematica degli incentivi, grazie ai quali il lavoro diviene più produttivo e si stimolano la ricerca e lo sviluppo, con ricadute generali su tutto il sistema. E' evidente che se noi assumiamo che l'attività degli insegnanti richiede grandi capacità, è inevitabile assumere anche la conseguenza dell'opportunità di un sistema di differenziazione stipendiale basato sulle corrispondenti differenze tra di esse, quali si rivelano nell'attività. L'anzianità di servizio potrebbe incrementarle, ma occorrerebbe sempre verificare se nel caso concreto le ha incrementate: non si può escludere a priori che un giovane riveli maggiori capacità di insegnare di un anziano. E' interesse del sistema stimolare la competizione, non in sé, ma in quanto chi ha le migliori capacità è stimolato ad indicare soluzioni di problemi che possono divenire patrimonio comune di tutti, elevando così l'efficienza complessiva del sistema. In risposta alla "malattia di Baumol", questa via è preferibile a tutte le operazioni di razionalizzazione. Non mi pare dubbia, dunque, l'opportunità di una differenziazione stipendiale sulla base delle capacità individuali, se l'attività di insegnamento appartiene al numero di quelle ad alta specializzazione, come pure si pretende parlando degli insegnanti come "professionisti dell'istruzione". In ogni caso, la sua assenza appare intollerabile a molti docenti: non ci si può lamentare d'essere trattati come il personale ata e nello stesso tempo accettare i medesimi meccanismi di incremento stipendiali che sono giustificabili per questo, non per chi pretende d'essere un professionista dell'istruzione. Passiamo ora al secondo problema: se sia possibile una valutazione delle capacità degli insegnanti, base dell'eventuale differenziazione retributiva. Se, come detto l'insegnamento è l'attività diretta a produrre istruzione, sembrerebbe scontato che il criterio di valutazione sia appunto l'istruzione che si riesce a produrre negli alunni. La cosa è però ben più complessa, in quanto l'insegnamento sembra appartenere alla categoria dei servizi che implicano non una responsabilità di risultato, ma di procedura, allo stesso modo dell'attività di un medico, di un avvocato e in genere delle così dette "professioni liberali". Se le cose stanno così, il risultato, cioè l'istruzione prodotta, non dovrebbe essere adoperato come criterio di valutazione delle capacità, o almeno non come criterio esclusivo e neppure principale: occorrerebbe fare riferimento anche, ed in certi casi addirittura principalmente, al rispetto di un'etica o deontologia professionale. In realtà, poi, la situazione è ancora più complicata, perché l'insegnamento ha una posizione tutta particolare nell'ambito dei servizi in generale, posizione che lo distingue persino dalle altre "professioni liberali", con cui sembra condividere la responsabilità, non di risultato ma di procedura. Della POSIZIONE PARTICOLARE E SPECIALE dell'insegnamento, e dunque degli insegnanti, sembrano consapevoli molti docenti, che infatti la rivendicano continuamente, salvo poi non riuscire ad indicare con precisione e riferimento alla teoria generale del lavoro, in che cosa consista. Diciamo che ne hanno una consapevolezza inconsapevole, o almeno che questa è la situazione di alcuni. La particolarità dell'attività degli insegnanti risulta chiara, se si riflette che le prestazioni di servizi possono essere distinte in due grandi categorie: quelle che per essere espletate non richiedono una collaborazione speciale cioè personale, da parte di chi richiede la prestazione, e quelle che invece la richiedono. Le attività, su questa base, si dispongono in una serie che va da quelle che non richiedono affatto una collaborazione personale per il buon esito della

prestazione, a quelle che via via la richiedono più intensa, fino a quelle che la esigono in modo totale. Diciamo subito che questa categoria estrema è rappresentata solo dall'attività di insegnamento, e proprio in questo consiste la sua assoluta specificità. Per chiarire il discorso, facciamo alcuni esempi. Un'impresa di traslochi, per effettuare il servizio richiesto dal cliente, ha solo bisogno che questi gli indichi le cose da traslocare , i luoghi da cui e in cui occorre compiere il trasloco e il tempo. Compiuti questi indispensabili adempimenti, l'impresa non ha più bisogno del cliente e questi è in diritto di giudicare, in base all'esito, se il trasloco è avvenuto secondo le modalità contrattuali o no; il confronto con altre imprese di traslochi prescinderà in ogni caso dalla collaborazione del cliente. Un medico, invece, perché la sua attività terapeutica abbia successo ha bisogno d'una collaborazione ben più intensa da parte del cliente, l'ammalato, sia per la diagnosi, sia per la terapia: data per scontata la sua competenza professionale, è chiaro che il risultato potrà essere notevolmente influenzato da tale disponibilità, rispetto a quello che otterrebbe un collega dello stesso livello, in presenza di malattia uguale, ma con un paziente più disponibile. La peculiarità del mestiere dell'insegnante è che il suo successo, cioè l'istruzione dell'alunno, dipende totalmente dalla disponibilità di questo a ricevere l'istruzione, dando anche in questo caso per scontata la sua competenza professionale: disponibilità in primo luogo fisica, cioè a stare nel luogo dove l'insegnamento è impartito, poi, soprattutto, mentale. La natura del risultato che deve ottenere, la produzione di conoscenze o il loro incremento, secondo la precisazione di N. Daniele vista sopra, e il modo con cui deve ottenerlo, con la parola principalmente, escludono il ricorso a qualsiasi strumento di coercizione fisica o mentale: non si può essere istruiti forzatamente, mentre ad esempio, in certi casi, la legge prevede terapie forzate e, nei processi penali, l'obbligo per gli imputati d'essere difesi, anche contro la loro volontà. Dunque il raffronto tra prestazioni di insegnamento ad alunni diversi, compiuta da insegnanti diversi, non può assolutamente prescindere dalla considerazione della eventuale differenza di disponibilità a riceverlo, soprattutto perché questa non è forzabile in alcun modo. Il problema dell'imprescindibile necessità della disponibilità fisica e mentale del discente è strettamente legato al fatto che, spesso, non c'è identità tra chi chiede il servizio di insegnamento e chi ne usufruisce. Se c'è identificazione, infatti, non dovrebbe sorgere alcun problema, come ad esempio accade, almeno di solito, nell'insegnamento impartito agli adulti perché richiesto da loro stessi: in questo caso, la collaborazione è assicurata dal fatto stesso che l'adulto chiede il servizio e ne usufruisce con sacrificio del proprio tempo e, spesso, denaro. Ma il caso ordinario è l'insegnamento impartito ai minori: in tal caso il servizio è richiesto dai genitori. La situazione è anzi ancora più complessa, in caso di imposizione dell'obbligo scolastico. L'obbligo è formalmente imposto ai minori, ma di fatto a coloro che ne hanno la potestà. Il minore è, allora, il terminale di un passaggio complesso: lo Stato ritiene che egli debba ricevere l'istruzione per ragioni di ordine pubblico generale, che il minore può non comprendere e può addirittura sentire l'obbligo come una coercizione immotivata; l'obbligo però nel senso di curare che il minore si istruisca ricade sui genitori, che ne sono responsabili tanto da incorrere in sanzioni se inadempienti, ma anche essi possono sentire l'obbligo come una coercizione gratuita, col risultato di un doppio disinteresse, del minore e di chi ne ha la potestà. In questa situazione, di richiesta cioè del servizio da parte dei genitori o di imposizione dell'obbligo da parte dello Stato, che è quindi in ultima analisi chi realmente chiede il servizio ( a parte che nel contempo ne cura in gran parte l'effettuazione), come si può avere la garanzia di collaborazione del discente? E chi, per usare un'orribile espressione attuale, è l'UTENTE DEL SERVIZIO DI INSEGNAMENTO? Di fatto, tendono a porsi come tali sia i genitori che lo Stato, i quali dunque si trasformano nei valutatori di esso, senza però usufruirne direttamente e dunque senza poterlo giudicare, per così dire, dall'interno. E' una differenza rilevante rispetto al caso di identificazione tra richiedente ed utente, come capita nel caso di insegnamento impartito ad adulti. Questi, dal momento che non può essere messa in dubbio la totale disponibilità, di cui è garanzia il tempo, la fatica e spesso il danaro che investono nell'istruzione, sono legittimati a giudicare la prestazione del docente: possono giudicare se svolge bene o male il suo lavoro e possono farlo perché ne ricevono direttamente l'insegnamento e sono in grado di valutare anche se i risultati non soddisfacenti che eventualmente conseguono siano addebitabili a loro carenze o alle deficienze dell'insegnamento. Genitori e Stato, non essendo in grado di compiere la medesima valutazione per la ragione detta prima, sono portati quasi ineluttabilmente a guardare solo ai risultati, per cui la loro insufficienza o mancanza è attribuita direttamente

a carenze dell'insegnante. Ne discende che questi dovrebbe considerare la disponibilità dell'alunno non come un presupposto dato, indispensabile per l'efficacia dell'insegnamento, ma come un elemento da costruire con la sua professionalità: nel senso che deve saperla suscitare, se assente o incrementarla, se carente. Si potrebbe obiettare che in realtà la situazione di alterità tra chi chiede il servizio di insegnamento e chi ne usufruisce è sempre esistita. E' vero, ma ciò non implica affatto che ne siano sempre scaturite le stesse conseguenze. Quelle esposte sono proprie della scuola dei giorni nostri, perché, sino a qualche decennio fa, genitori e Stato, consapevoli di non essere in condizioni di compiere una valutazione "interna" del servizio, SI ASTENEVANO DAL COMPIERLA, rimettendosi interamente al giudizio degli insegnanti. Chi non ricorda i celebri: " Non ha voglia di studiare" o "Non ha le capacità" con cui si liquidavano le due situazioni più frequenti di insuccesso, la scarsa disponibilità e le deficienze intellettuali? I genitori chinavano la testa e se la prendevano coi figli; lo Stato non pensava certo a chiedere conto agli insegnanti delle bocciature, anzi si può dire che ne proteggesse le decisioni con una barriera di formalismo giuridico. Oggi né genitori né Stato si accontentano più di tali giudizi (indagarne le ragioni esula da questo Lavoro , benché non siano difficili da indicare). Basta aggiungere che al sistema di protezione si è sostituito il sistema opposto: l'insegnante è senza reti protettive, e deve basarsi esclusivamente sulle sue capacità. Tra queste è compresa ormai anche quella di saper motivare gli alunni ad apprendere e di saper tener conto anche delle differenze di natura intellettuale tra di essi. Occorre dunque tenere conto anche di questa "novità", se si vuole introdurre un sistema di differenziazione stipendiale basato sulle capacità. Per completare il quadro della complessità del problema, bisogna riflettere su almeno altri quattro fattori e cioè la possibile mancanza o carenza di stimoli immediatamente pratici; le capacità intellettuali del discente e la sua storia scolastica; la componente collegiale del lavoro; il rapporto tra istruzione ed educazione. L'incidenza dei primi due sulla possibilità di una valutazione del lavoro individuale di un insegnante, dato quanto ho detto, non dovrebbe essere molto rilevante; lo è invece il terzo e soprattutto il quarto, che a mio parere può essere addirittura decisivo. Esaminiamoli nell'ordine dato. La possibile mancanza o carenza di stimoli immediatamente pratici. E' un fattore rilevante di condizionamento dell'attività di un insegnante il fatto che la disciplina insegnata sembri "non servire". Le conoscenze che si vogliono far acquisire, in questi casi, fanno riferimento a valori come la cultura in generale, l'arricchimento personale, la conoscenza di sé etc. di cui l'alunno può aver difficoltà a cogliere l'importanza, tanto più che proprio queste discipline sono oggi sottoposte alla pressione concorrenziale di mode culturali; oppure fanno riferimento a vantaggi futuri che possono apparire aleatori davanti alla pressione del consumismo. E' chiaro che gli insegnanti di queste discipline incontrano maggiori difficoltà soprattutto nel processo di motivazione degli alunni, con probabile riflesso sui risultati ottenuti. 2)Le capacità intellettuali del discente e la sua storia scolastica. Se la disponibilità ad imparare è il fattore assolutamente imprescindibile perché l'attività dell'insegnante abbia successo, gli è molto vicino quello rappresentato dalle doti intellettuali dell'alunno. A meno che non si abbia una visione utopistica dell'uomo, occorre riconoscere che le capacità intellettuali sono non solo diverse qualitativamente ma anche quantitativamente: certi livelli di studi sono talvolta impossibili per alcuni alunni. Non è però facile stabilirlo, per l'influenza notevolissima che esercita la storia scolastica dell'alunno stesso. Ciò che si può dire del singolo, può dirsi della classe nel complesso: in alcune è possibile raggiungere livelli di istruzione impossibili in altre. Tuttavia quest'ultimo problema può essere reso meno grave operando in modo da avere classi a costituzione mediamente omogenea. Non prendo in considerazione i casi estremi di alunni "difficili", o portatori di handicap o di classi in "zone a rischio": in questi casi infatti occorrerebbero insegnanti dotati di specifica preparazione professionale differenziata. La componente collegiale del lavoro dei docenti. L'attività di insegnamento è svolta dal docente individualmente, nel senso che di norma insegna da solo in una classe ed ha la responsabilità di una disciplina o di un ambito disciplinare. A rigore, nulla però obbliga a questa soluzione, potendosi ammettere che la stessa opera venga prestata da un'équipe; di diritto e di fatto, tuttavia, la soluzione praticata è la prima e la seconda compare solo come soluzione integrativa costante od occasionale. Facendo riferimento alla componente collegiale, dunque, non intendo riferirmi alle forme di occasionale

insegnamento espletato da due o più docenti contemporaneamente, ma al fatto che l'attività di un docente è condizionata dalla sua appartenenza a strutture collegiali, come il collegio dei docenti e soprattutto il consiglio di classe o il modulo, che influiscono in vario modo e a vario titolo sulla sua attività. Questo avviene perché, in primo luogo ,alcuni insegnamenti ne presuppongono altri o devono andare necessariamente di conserva: il successo dell'attività di un insegnante dipende così dall'attività di un altro; in secondo luogo, collegio dei docenti e consiglio di classe possono influire più o meno direttamente sulle possibilità operative di un docente, sostenendolo o indebolendolo, esaltandone l'autonomia o comprimendola; il consiglio di classe, in particolare, può agevolare o ostacolare il clima generale della classe con riflessi importanti sulla disponibilità ad apprendere degli alunni. Gli organi generali della scuola, poi, dirigente e consiglio di istituto, influenzano variamente il possibile comportamento degli alunni e possono entro certi limiti interferire con l'attività del docente. Il rapporto tra istruzione ed educazione. In tutto il discorso, ho accettato la definizione di "insegnamento" data dal Daniele: "una manifestazione del pensiero rivolta ad altri soggetti e diretta ad istruire, cioè a produrre o ad ampliare la sfera delle conoscenze del destinatario. E' una definizione, come si vede, rigorosamente cognitivista. La parola "educazione" non è mai comparsa nel mio discorso precisamente perché non considero ciò che essa indica come rientrante nei compiti specifici dell'insegnante in quanto tale: rifiuto cioè la confusione tra insegnante ed educatore. Tra le conoscenze che deve "produrre" l'insegnante e l'educazione, o le educazioni, compito dell'educatore, c'è la stessa differenza che intercorre tra libertà e coazione. La conoscenza è sempre libertà, l'educazione sempre coazione: non c'è più profondo ossimoro di quello presente nell'espressione "educazione alla libertà". La libertà è infatti il dato originario dell'uomo; si può solo essere educati, ed anzi si deve essere educati, a limitarla, e precisamente chi di fatto limita la sua assoluta libertà nella vita sociale è educato. L'insegnante è educatore, ma solo nel senso che impone agli alunni le limitazioni disciplinari previste dalle norme, in funzione per così dire "ambientale", cioè per costituire le condizioni almeno minime perché si possa svolgere l'attività di insegnamento: tenere la disciplina è uno dei suoi doveri. La sua funzione essenziale è però quella della definizione del Daniele. La trasmissione di conoscenze ha sicuramente EFFETTI EDUCATIVI, e di grandissima rilevanza, ma con questa caratteristica: essi sono IMPREVEDIBILI,

in quanto possono tanto confermare quanto contestare i principi educativi che l'allievo possiede o si desidera che possieda. Questo fenomeno si verifica sempre e fu rappresentato con grande acutezza già da Aristofane nella sua commedia "Le nuvole", il cui tema è proprio l'effetto educativo devastante per i valori tradizionali dell'insegnamento di Socrate. Lo si può impedire, ma solo entro certi limiti e per un tempo più o meno limitato. Infatti, mentre l'educazione impone scelte già compiute da altri, la conoscenza si limita a proporle e prima o poi questa proposizione produce effetti. Perciò la conoscenza è sempre molto rischiosa per parti più o meno vaste di una comunità, le quali preferirebbero sterilizzarla: conoscenza, sì, perché non se ne può fare totalmente a meno, ma controllata e orientata alla conferma dei valori educativi dati, il che è però la negazione stessa dell'idea di conoscenza. Chi crede nella libertà, deve diffidare degli insegnanti educatori e della scuola educatrice. Quando si sostengono e peggio si affermano nella pratica, vuol dire che non si è certi che la conoscenza possa produrre gli effetti educativi desiderati e si ritiene più facile ottenerli con la trasmissione diretta dei principi educativi, senza la mediazione della conoscenza: il che equivale a confessare che si dubita della loro fondatezza. Perciò agli insegnanti educatori e alla scuola educatrice puntano chiese, regimi tirannici, partiti che aspirano al controllo totale della società, e genitori che non vogliono correre il rischio che i figli mettano in discussione i valori che hanno loro trasmesso. A mio giudizio, questo è il nodo fondamentale del rapporto tra scuola pubblica e privata, intesa questa come scuola cattolica, in Italia. La Chiesa cattolica vuole ovviamente una scuola, e insegnanti, con funzione educativa, che trasmettano cioè e rafforzino i valori confessionali. Ora, se e finché la scuola pubblica riesce a salvaguardare il suo ruolo di scuola di istruzione, ha buone ragioni per respingere la pretesa della scuola confessionale d'essere considerata anch'essa "servizio pubblico", e dunque d'essere finanziata. Se invece si trasforma anch'essa in scuola di educazione, anzi delle cento educazioni, non si capisce perché dovrebbe avere più titoli educativi

della scuola confessionale: un'educazione di Stato non si vede in che senso possa essere considerata migliore di quella confessionale . In questo caso si dovrebbe tutelare la libertà di scelta educativa dei genitori. L'aver spostato la discussione sulla parità sul terreno dell'educazione, approfittando del fatto che i sostenitori della scuola pubblica sembrano trovarcisi a loro agio, ed anzi molti di essi non hanno fatto che tentare di trasformarla in scuola di educazione, è un successo indubbio dell'azione confessionale. Ricordiamo però che la Costituzione italiana ,a proposito di scuola, non parla di "educazione" ma di istruzione e di studi (art.34) e distingue bene tra istruzione ed educazione (art.30, così come fa il codice civile (art.147) ; il T.U. delle leggi sulla scuola, approvato col D.Legsl. 297/94, individua poi una competenza tecnica specifica per chi deve impartire l'istruzione e non l'educazione, quando, trattando dell'obbligo scolastico, ammette che un obbligato possa essere istruito anche dai genitori, purché questi dimostrino di averne le capacità: capacità che invece non vengono richieste per l'educazione: esse infatti vengono considerate inerenti A PRIORI allo status di genitore e solo A POSTERIORI si può giudicare che il genitore non le possieda, o meglio, che abbia dimostrato di non averle possedute in relazione ad un determinato figlio nei casi concreti, tanto che gli si può togliere la potestà genitoria. Riprendendo il filo del discorso, ai fini della valutazione del lavoro individuale la situazione è ben diversa se all'insegnante si attribuisce la funzione di istruire o di educare. La seconda funzione rende nello stesso tempo più facile e più aleatorio il giudizio, e soprattutto comporta l'intervento dello Stato, dei genitori e di chiunque, individuo o associazione, ritenga d'aver ragioni per dir la sua nell'educazione dei giovani, nel merito, cioè nel contenuto, dell'insegnamento e non sul metodo: più facile, perché i fattori di complessità del lavoro dell'insegnante esaminati in precedenza, incidono in misura molto limitata; più aleatorio, perché è quasi impossibile legarlo a parametri oggettivi, con conseguente probabilità di abusi. La prima funzione, invece, rende la valutazione più difficile, perché i fattori di complicazione agiscono tutti, ma più precisa per la possibilità di adoperare criteri in qualche misura oggettivi e persino quantitativi; inoltre rende pressoché immotivata l'interferenza sul contenuto dell'insegnamento e più pertinente quello sul metodo ed in particolare sull'attività di motivazione ad apprendere che l'insegnante ha messo in opera. Credo di aver presentato un quadro generale sufficiente dei problemi che si presentano qualora si ritenga opportuno, cioè produttivo individualmente e per il sistema, introdurre differenziazioni stipendiali basate sulle capacità individuali dimostrate. Ci riferiamo all'insegnante che istruisce e non a quello che educa, per le ragioni appena esposte; inoltre, accettiamo il presupposto che l'attività di insegnamento sia ad alta qualificazione e pertanto richiede capacità rare, che si acquisiscono combinando doti naturali e formazione lunga e complessa. Con questi presupposti, la retribuzione media è elevata ed è possibile operare differenziazioni retributive significative ed incentivanti; le capacità oscillano tra un minimo ed un massimo apprezzabile, così che è possibile riconoscerne e valutarne le differenze e stabilire le più elevate.

Ciò non vuol dire che un sistema di valutazione non possa applicarsi già oggi, benché scuola ed insegnanti si trovino in una fase di transizione: potrebbe addirittura accelerare la transizione stessa. La domanda che viene da porsi immediatamente è come sia possibile arrivare ad una valutazione delle capacità se, come risulta dall'esposizione, i fattori di influenza sul risultato della prestazione sono tanti ed un insegnante si trova ad operare sempre in condizioni diversissime rispetto ad un altro. Non sarà proprio per questo che l'insegnamento viene assimilato alle attività che non hanno obbligo di risultato ma solo di procedura, come quella del medico o dell'avvocato? Facciamo dunque chiarezza su questo aspetto. E' indubbio che un medico, un avvocato, un giudice non hanno obbligo di risultato, cioè vengono remunerati per la prestazione anche se non viene raggiunto: basta aver dimostrato la competenza media richiesta e il rispetto della deontologia professionale. Si dice perciò che in questi casi ciò che viene retribuito è l'attività in sé. Tuttavia, un medico i cui pazienti per lo più non guariscono o muoiono; un avvocato che perde tutte le cause; un giudice le cui sentenze sono per lo più cassate, non possono a lungo giustificarsi con il rispetto della procedura: c'è un punto oltre il quale, statisticamente, si rivela l'incompetenza. L'avvocato e il medico non avranno più clienti e passeranno o saranno destinati ad altra attività; il giudice sarà rimosso. La ragione probabile è che piccoli difetti, magari diversi da un caso all'altro, non consentivano un giudizio di responsabilità nei singoli casi, ma lo consentono nel complesso: un chicco di grano non fa male, un milione può farlo. Credo che lo stesso debba valere per gli insegnanti

rispetto all'istruzione degli alunni. Dunque questo collegamento con le professioni senza responsabilità di risultato, non impedisce affatto il giudizio di capacità, che infatti viene dato. Un insegnante che tiene lezioni private, ad esempio, avrà ben pochi clienti se non rivela capacità di far apprendere agli alunni la materia che insegna. Ciò che rende difficile il giudizio è la presenza degli altri fattori indicati: collaborazione del discente, sue capacità, collegialità, etc. C'è però un unico modo coerente di affrontare la complessità ed è quello di introdurla tra i parametri di giudizio; a mio parere, il modo migliore è quello di prevedere delle situazioni standard e di fissare in relazione ad esse delle medie di risultati di istruzione. La varietà delle situazioni in cui un insegnante si può trovare ad operare sono certamente molte, ma non infinite: alcuni fattori di variabilità, infatti, operano in modo meno incisivo e costante di altri. Una misura delle capacità individuali proponibile è dunque quella legata alla media dei risultati di istruzione in date situazioni standardizzate. I risultati di istruzione sono misurabili in vari modi; le situazioni standardizzate fissabili: devono contenere parametri come la situazione di istruzione in partenza, una valutazione delle capacità di apprendimento medio della classe e della sua storia scolastica, il numero di alunni, i riferimenti necessari all'operatività della collegialità etc. Risultati di istruzione superiori alla media nelle situazioni standardizzate devono dar luogo ad un compenso economico a titolo di riconoscimento della maggiore produttività , frutto di maggiori capacità e impegno, e tanto più facilmente quanto più sono il risultato di metodi innovativi di risoluzione dei problemi didattici che possono divenire patrimonio di tutti. Tale compenso economico deve essere richiesto dal docente stesso, che ritenga di meritarlo, o dagli organi della scuola dove lavora. Ritengo preferibile un sistema di compensi non alti ma continui e ravvicinati nel tempo, cioè con cadenza biennale o triennale, in ogni caso tendente a coincidere con la conclusione di cicli di istruzione (ho detto "biennale o triennale", appunto perché attualmente l'articolazione è in bienni e trienni). Il loro accumulo progressivo nel corso della vita lavorativa del docente deve consentire non solo di raggiungere con anticipo più o meno ampio il massimo stabilito per la progressione" normale", quella del docente che rispetta semplicemente le medie rivelandosi appunto "insegnante medio di qualità", che deve essere basata sull'anzianità, ma addirittura di superarla. Il riferimento al superamento della media implica che tutti coloro che l'ottengono possono chiedere il compenso, e non solo alcuni, anche se non è impossibile ma solo più complicato modulare l'entità del compenso al livello di superamento.

A stabilire le situazioni standardizzate, a fissare le medie e a giudicare sulle richieste di compenso dovrebbe essere una commissione nazionale, composta prevalentemente di docenti aventi titoli certificati per i compiti e scelti concorsualmente, ma è possibile ipotizzare altre soluzioni: ad esempio l'ordine professionale. Il riferimento alla media deve però funzionare anche per sanzionare l'insuccesso. Risultati inferiori alla media testimoniano o carenze nella capacità o nell'impegno e se si verificano per un numero limitato di anni o cicli devono dar luogo al blocco della progressione ordinaria; se si prolungano, o sono ripetutamente molto gravi, devono attivare la procedura di rimozione. L'organo decisionale sarà sempre la commissione nazionale, o l'ordine professionale, ma ovviamente chi attiva la procedura sanzionatoria non può essere certo il docente interessato. Penso che la soluzione migliore debba essere individuata all'interno stesso della scuola di servizio del docente: nella scuola dell'autonomia, il suo insuccesso infatti si riflette su tutta la scuola. Occorre precisare che, in ogni caso, a parte un sistema efficace di garanzia per il docente interessato, c'è la necessità di organismi a cui un docente in difficoltà possa rivolgersi per riceverne aiuto per risolverle, e il fatto d'avervi fatto ricorso e il tipo d'aiuto ricevuto devono essere presi in considerazione nella procedura sanzionatoria. Come ho precisato in apertura, ho proposto soltanto un possibile meccanismo di differenziazione, coerente con il discorso fatto. Esso è ovviamente criticabilissimo, integrabilissimo e sostituibilissimo. Ho voluto soltanto dimostrare che, in tema di differenziazione stipendiale, e dunque di valutazione, si può uscire dal vago, facendo proposte concrete. E' inutile limitarsi a respingere quelle degli altri, come è inutile pensare che non sia opportuno arrivarci. E' un'esigenza sentita e diventerà sempre più pressante in futuro.

**Antonio Porcu**