SCUOLA Formazione

Periodico della CISL Scuola - anno X numero 6 /7- 27 Giugno 2007 - Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in Abbonamento Postale - D. L. 353/2003 (conv. in L. 27/2/2004 n°46) art 1 comma 2 DCB Roma Gratuito ai soci - Copie 189.500

Indicazioni Nazionali

Contributi di Mauro Ceruti, Franco Frabboni, Italo Fiorin

www.cislscuola.it

Scuola e Formazione
Periodico della CISL SCUOLA

Anno X - n. 6/7 - 27 Giugno 2007

Direttore
Francesco Scrima

Direttore responsabile
Alfonso Mirabelli

Comitato di redazione
Alfonso Rossini,
Giancarlo Cappello,
Laura De Lazzari, Mario Guglietti

Direzione e Amministrazione
Via A. Bargoni, 8
00153 Roma
Tel. 06 583111- Fax. 06 5881713

Impaginazione
PRC
Via Germanico 197
00192 Roma

Foto
Shutterstock

Stampa
SO.GRA.RO S.p.A.
Via Ignazio Pettinengo, 39
00159 Roma
Tel. 06 4356051

Autorizzazione
Tribunale di Roma
n. 615 del 6.11.1997

Poste Italiane S.p.A.
Spedizione in Abbonamento Postale
D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/2/2004 n.46) art. 1 comma 2
DCB Roma Gratuito ai Soci
Copie 1890.500

Tassa pagata - Taxe perçue Roma

Internet: www.cislscuola.it

Associato all'USPI - Unione Stampa Periodica Italiana

Consegnato in tipografia
il 27 Giugno 2007

sommario

◆ **EDITORIALE** **pag. 3**
Nota di fine anno
di Francesco Scrima

◆ **RIFORMA DELLA SCUOLA** **pag. 5**
L'obbligo di istruzione: dall'essenzialità della norma alla complessità dell'attuazione
a cura della Segreteria Nazionale Cisl Scuola

◆ **INDICAZIONI NAZIONALI** **pag. 9**
Saperi e cittadinanza nell'era della globalizzazione
di Mauro Ceruti
È ai nastri di partenza la scuola che verrà
di Franco Frabboni
Verso le nuove Indicazioni Nazionali
di Italo Fiorin
Che cosa ci aspettiamo dalle nuove Indicazioni?
intervista a Francesco Scrima

◆ **LA VITA NELLA SCUOLA** **pag. 24**
Nuovo regolamento supplenze docenti: tra ricerca di efficienza e falso rigore
di Piera Formilli
È tempo di modificare il regolamento Ata. Se non ora, quando?
di Alfonso Rossini

◆ **CONTRATTI** **pag. 28**
La FP. si mobilita a sostegno del rinnovo del CCNL
di Elio Formosa

◆ **INDUGI** **pag. 31**
I bambini
di Pietro Barcellona

◆ **PERCORSI DI LETTURA** **pag. 32**
La letteratura della migrazione in Italia nell'anno 2007
di Armando Gnisci

editoriale

Nota di fine anno

Francesco Scrima

Non è stato un anno di grazia quello che si chiude ora con il chiudersi dei cancelli di scuola per la pausa estiva. Partita sfibrata e confusa per anni di velleitarie, controverse, improbabili riforme, la scuola aveva preso un po' di speranza dalle prime dichiarazioni della politica e dai primi atti del ministero. Le promesse governative di investire sulla formazione, la dichiarata volontà di ascolto e di dialogo, lo smantellamento - grazie alla pressione sindacale - di alcuni impropri e improvvisati "ordini di servizio", avevano fatto immaginare che si potesse aprire una nuova stagione di chiarezza e di sviluppo. La fase contrattuale poteva essere il terreno e l'occasione propizia per dare elementi di concretezza a queste speranze.
Ma l'apertura dei confronti necessari ritardava, la politica s'impantanava e si avviluppava nelle sue contraddizioni, la macchina ministeriale girava a basso regime. Dopo le prime operazioni, anche il famoso cacciavite del ministro sembrava avere concluso la sua funzione o essere caduto di mano finendo dentro gli ingranaggi di una macchina che intanto doveva pur funzionare per i suoi dieci milioni di ragazzi. Gli insegnanti facevano onestamente il loro lavoro, e con loro noi: a chiedere, sollecitare, proporre, indicare combattere ogni giorno contro sordità, incompetenze, incertezze, chiusure, ritardi. Era il tempo delle prime bozze di una finanziaria che, senza il nostro intervento, ci avrebbe penalizzati ancora, era il tempo perso senza più ragionare di riforme, era il tempo di un contratto che si continuava a negare. Abbiamo parato colpi, sventato agguati, imposto confronti. Qualche risultato l'abbiamo ottenuto e c'è da chiedersi che cosa sarebbe stato se la scuola non avesse una forza sindacale così solida. Sempre, anche di fronte a esiti di confronto che possono non lasciare del tutto soddisfatti sarebbe opportuno che tanti nostri amici desindacalizzati si facessero una simile domanda. Noi, senza arroganza, ma senza timidezza, diciamo che il nostro impegno è servito e che insieme ai nostri iscritti abbiamo servito la scuola e tutto il suo personale.

Ma intanto la scuola e gli insegnanti continuavano a restare sotto attacco. Gli attacchi, anzi, si moltiplicavano e due nuovi fronti si aprivano: quello della pubblica opinione e quello dei "moralisti per conto terzi"; il tutto retto da una stampa che spesso cercava nella scuola l'origine di mali che non sapeva o non aveva il coraggio di cercare altrove.
Episodi di mala-educazione, di stupidità e bullismo di gruppi di ragazzi e poi marginali e limitati, anche se colpevoli e imperdonabili comportamenti di qualche docente indegno del suo ruolo, sono stati fatti passare per il volto della scuola. La scuola non può essere immune, lo sappiamo, da fenomeni sociali che hanno carattere di pandemia; anzi, proprio perché luogo di

socialità ampia e intensa, essa è terreno che sviluppa ed evidenzia ogni germe che fuori si produce. Nel bene e nel male. Occorre sicuramente aumentare le sue difese e le sue risposte autoimmunitarie, ma non si può credere che essa possa diventare una stanza sterilizzata, né tanto meno la si può considerare origine e causa di tutto. La scuola è uno specchio dove la società - tutta e senza autoassoluzioni di nessuno - dovrebbe guardarsi e capire il suo stato di salute. Per poi intervenire sui focolai di infezione e soprattutto investire in prevenzione fornendo ai ragazzi più strumenti, più capacità critica, così che si sappiano difendere dalle suggestioni e dalle tentazioni che sempre stanno nei modelli di successo facile e di consumi senza valore che pure la stessa società propone.

Ma di investimenti in questa direzione, e perciò nella scuola, proprio non se ne parla; anzi se ne parla, ma spesso a sproposito, in modo superficiale o senza passare dai propositi ai fatti. E nascono così anche i moralisti per conto terzi. Di gente che lavorando dieci volte meno di un insegnante, ma guadagnando dieci o cento volte di più, si permette di andare a caccia da noi di esempi di negligenza, se ne trova ormai ad ogni giro di trasmissione televisiva o di pseudoinchiesta giornalistica. Comodi moralisti che fanno del mito del privato e del mercato il loro unico riferimento; un riferimento più materiale che ideale, visto quanto a loro rende. Ma ci spieghino allora la fatica, la sofferenza, la tentazione di resa e di abbandono che si incontra nella scuola; e ci dicano quanto costa tutto questo e quanto occorrerebbe investire per cambiare le cose. Noi che questa scuola siamo, che questa scuola amiamo, crediamo di saperlo e non ci arrenderemo a tanto arroganti giudizi, a tanta ingiusta sufficienza, a tanta generalizzata acredine. Non ci arrenderemo neanche di fronte alla tirchia miopia della politica e alle superficialità e alla distrazione della società. Non gettiamo la spugna neanche di fronte alla difficoltà di credere che educare è ancora possibile. Difendendo il nostro lavoro difenderemo il valore pubblico della scuola e il suo insostituibile compito. Siamo persone serie: le sfide del Paese sono le nostre sfide; ma per questo vorremmo anche che le sfide nostre e della scuola fossero un po' di più le sfide di tutto il Paese. ◆

CONTRO CANTO

Reality

Rimbalzando più volte da internet alla cronaca dei giornali, la vita della scuola è diventata quest'anno materia diffusa di osservazioni e commenti.

Qualcuno potrebbe credere e crede che quella sia la realtà della scuola, ma confonde la realtà con i reality e non si chiede chi siano gli ispiratori e i registi di tali stupidi e tristi spettacoli.

Spectator

L'obbligo di istruzione: dall'essenzialità della norma alla complessità dell'attuazione

a cura della Segreteria Nazionale CISL Scuola

Attualmente è alla valutazione del CNPI la bozza di regolamento relativa all'attuazione del nuovo obbligo di istruzione, sulla base di quanto previsto dall'art. 1 comma 622 della legge 296/2006, meglio conosciuta come legge finanziaria.

Il provvedimento è accompagnato da un documento tecnico di presentazione e da due allegati che riguardano gli assi culturali riferiti a competenze ed abilità da possedere a conclusione del biennio da una parte e le competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria dall'altra.

Da settembre 2007 decorre il nuovo obbligo di istruzione finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola superiore o di una qualifica professionale almeno triennale entro il 18esimo anno di età, condizione per assolvere il diritto-dovere di cui al decreto 76/2005.

L'obbligo di istruzione si assolve con la frequenza dei primi due anni di scuola superiore e di percorsi/progetti concordati tra MPI e Regioni, realizzati presso le strutture formative di cui sempre alla citata legge finanziaria.

Non siamo ancora in presenza di modifiche ordinamentali quanto piuttosto dell'affidamento alla pratica sperimentale della prima attuazione delle nuove disposizioni sino al varo dei regolamenti attuativi dei DD.LL. 59/2004 e 226/2005 nonché della legge 40/2007 per quanto concerne la riorganizzazione dei percorsi tecnici e professionali.

Trattandosi sostanzialmente di una innovazione didattica, tutte le innovazioni metodologiche funzionali all'aggiornamento dei saperi e delle competenze si avvalgono normativamente del DPR 275/99 e dello spazio di flessibilità oraria pari al 20% in carico alle scelte dell'autonomia ai sensi del D.M. 47/2006.

Nel quadro di apposite linee guida di accompagnamento all'attuazione dell'obbligo saranno incluse indicazioni sui criteri utili alla certificazione dei saperi e delle competenze con l'assistenza dell'Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, dell'INVALSI, dell'ISFOL.

Nella fase transitoria è prevista anche la ridefinizione degli standard minimi relativi alle competenze di base, definiti nell'Accordo del 15 gennaio 2004 ed adottati nei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale.

La bozza di regolamento prevede altresì che quanti hanno compiuto 16 anni senza aver conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo possano recuperarlo nei Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti (attualmente Centri Territoriali Permanenti) di cui ancora alle specifiche disposizioni nella legge finanziaria che auspichiamo di veder finalmente tradotte in atti concreti e soprattutto in modelli funzionali ai compiti loro assegnati.
Nell'anno scolastico 2009/2010 dovrebbe andare a compimento tutta la normativa riferita alla piena attuazione dell'obbligo, alla riorganizzazione dei percorsi tecnici e professionali, alla revisione del D.L. 226 sugli assetti del ciclo secondario.
Siamo in presenza di un regolamento di transizione che agisce sull'esistente, avviandone l'innovazione attraverso metodologie e strumentazione di supporto.

In sostanza viene affidata all'esperienza professionale del personale della scuola la capacità di introdurre innovazione in senso riformatore, declinando norme schematiche in pratiche didattiche promotrici di modelli culturali ed organizzativi tesi a garantire più robusti livelli di sapere, competenze chiave diffuse come fondamento dei diritti di cittadinanza, orientamenti professionalizzanti che, a partire dalle vocazioni personali, incrocino virtuosamente le dinamiche del mondo economico e produttivo.
Siamo in presenza di una proposta che comunque assume alcune importanti direttrici di marcia, dalla contestualizzazione dell'innovazione nel quadro europeo dei saperi e delle competenze ad una formulazione dell'obbligo aperta che esce dalla scolasticizzazione per innestare sui saperi di base anche profili di operatività e di orientamento professionalizzante capaci di intercettare attraverso un'offerta formativa articolata e diversificata la complessità delle situazioni culturali e sociali.
La pluralità di opportunità educative e formative è stata sempre per la CISL Scuola condizione indispensabile per intervenire anche sulla dispersione scolastica che registra nel nostro Paese, collocato nei primi posti delle realtà industrializzate, tassi inaccettabili di abbandono e di sofferenza nei percorsi scolastici, mettendo in risalto contraddizioni stridenti tra esiti di eccellenza riconosciuti a livello internazionale e livelli ancora insufficienti nelle competenze di base.
L'organizzazione di percorsi integrati progettati di concerto tra MPI e Regioni può rappresentare un significativo rinforzo nella direzione del raggiungimento dell'obiettivo della piena ed adeguata scolarità; riteniamo pertanto positivo che la bozza di regolamento li preveda congiunti alla frequenza per l'assolvimento dell'obbligo, il che sembra avvalorare una realizzazione decisamente attenta a positive forme di integrazione, istituti scolastici e strutture formative, come la CISL Scuola ha coerentemente sostenuto in tutta la fase di discussione e di predisposizione del disegno di riforma.

Non troviamo però nel regolamento la risposta alla prosecuzione, dopo il biennio, per coloro che intendono optare per percorsi più marcati sul versante professionalizzante, propedeutici al conseguimento della qualifica triennale, traguardo ribadito come indispensabile per l'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione, non soltanto diciamo noi perché lo indica l'Europa, ma anche perchè qualsiasi avviamento al lavoro non può più prescindere, per la CISL Scuola, da una adeguata preparazione di base che incorpori le competenze chiave di cittadinanza.
L'unica prosecuzione certa finalizzata alla qualifica, sino alla messa a regime del nuovo impianto dell'obbligo, è la frequenza dei citati corsi triennali sperimentali di istruzione e formazione professionale, interessati per altro dalla revisione in sede di

riforma della scuola

Intesa Stato Regioni degli standard minimi relativi alle competenze di base definiti nell'Accordo di gennaio 2004.
Quello della continuità tra conclusione del biennio dell'obbligo e terzo anno professionalizzante è questione che non può essere rinviata, pena la riproposizione di tutta l'incertezza ed il disorientamento vissuti in questi anni dalle famiglie; pur consapevoli della complessità della materia in quanto coinvolge distinte responsabilità istituzionali tra Stato e Regioni, riteniamo che vadano individuate, in tempi certi rispetto al momento delle scelte, condizioni e modalità risolutive, facendo tesoro dei contributi che possono derivare dalla stessa sperimentazione, in prima attuazione, del regolamento e che dovrebbe fornire elementi utili anche nella direzione dell'unitarietà dei saperi e dell'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto degli obiettivi che caratterizzano la specificità di curricoli ed indirizzi.
Allo stesso tempo la revisione delle Indicazioni Nazionali del primo ciclo deve necessariamente tener conto delle obbligate connessioni con il successivo biennio.

L'avvio in prima attuazione del nuovo obbligo è caratterizzato sostanzialmente dall'organizzazione sperimentale di saperi e competenze che ruotano intorno ai quattro assi culturali fondamentali individuati dalla Commissione di lavoro presso il MPI: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale.
Essi costituiscono il tessuto con cui ritagliare percorsi di apprendimento finalizzati innanzitutto all'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, necessarie per preparare i giovani alla vita adulta e per consentire l'innesto di successivi saperi ed abilità nel quadro di un ormai condiviso processo di apprendimento permanente.

Tali competenze discendono da quelle indicate nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio UE del 18 dicembre 2006 (comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenza di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale) e caratterizzano tre grossi ambiti pedagogico-culturali: la costruzione del sé, le relazioni con gli altri, il rapporto con la realtà naturale e sociale.

Dalla semplice elencazione attraverso la progettazione per arrivare alla realizzazione: l'innovazione passa, come sempre, attraverso la prestazione professionale.

Docenti, dirigenti, personale ATA sono chiamati ancora una volta a dare corpo in termini culturali, didattici, organizzativi ad aride norme che postulano l'avvio di processi di rinnovamento assai complessi.
Ci sono davanti due anni sicuramente problematici nei quali la scuola è chiamata ad operare per ricomporre un mosaico dalle tessere ancora incomplete.
Ciò crediamo richieda un forte sostegno in termini di adeguate misure di accompagnamento e, da subito, il rilancio dell'iniziativa almeno su due versanti: da una parte un forte investimento sulla formazione del personale come supporto strutturale alla prestazione professionale ed all'evoluzione delle connesse competenze; dall'altra, una nuova e convinta centratura politica sull'autonomia scolastica per promuoverne realmente le potenzialità in coerenza con i presupposti fondativi e ridarle una prospettiva strategica nel sistema delle autonomie al di fuori di vane retoriche e sofferenze gestionali.
Quest'anno ricorre il decennale dall'introduzione dell'autonomia (1997/2007) definita "madre" di tutte le riforme, elevata a rango costituzionale nel testo novellato della Costituzione.
Potrebbe rappresentare un momento importante di verifica e di rilancio politico e progettuale nell'ambito di un percorso di riforma ancora faticoso ed incerto, caricato sulle spalle di una categoria spesso oggetto di attacchi immeritati dei mass media e dell'opinione pubblica, quando invece avrebbe diritto ad un pieno riconoscimento del ruolo sociale e professionale da tradurre anche sul piano contrattuale in termini economici.

Un investimento "visibilmente" mirato nelle direzioni indicate rigenererebbe la fiducia e la motivazione in quanti continuano ad impegnarsi ed a spendersi, nonostante tutto, per la realizzazione della "buona scuola".◆

Saperi e cittadinanza nell'era della globalizzazione

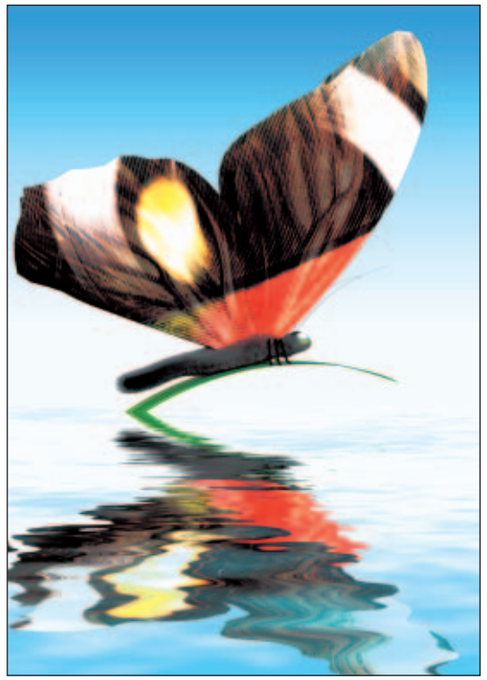
di Mauro Ceruti*

Le sfide dei nuovi scenari globali

La condizione umana è oggi caratterizzata da spazi, da tempi e da relazioni che sono qualitativamente nuovi e che ancora pochi anni or sono erano difficili da prospettare. Accelerazione, globalizzazione e imprevedibilità sono forse gli aspetti più caratterizzanti di queste novità qualitative: i ritmi temporali dell'esistenza umana appaiono sempre più veloci, mentre lo spazio di pertinenza di ogni esperienza individuale si sta allargano ai confini dell'intero pianeta.
Questi inediti scenari impongono un ripensamento radicale del rapporto dell'uomo con i propri ambienti naturali e sociali, rendendo quanto mai urgente l'esigenza di una nuova cultura. Di conseguenza, si rende necessaria una nuova alleanza tra mondo della cultura e mondo della scuola per elaborare una riforma del pensiero e dell'azione che abbia come scopo quello di formare persone capaci di accogliere appieno le sfide di una nuova era.
Alla base di questa riforma, di cui oggi possiamo vedere i primi atti, ci sono tre elementi indissolubilmente uniti tra loro: la cultura, la scuola, la persona.

La persona e la strategia

In passato il centro dell'attenzione di tutti i processi formativi era la società nel suo complesso, che dettava regole in buona parte omologanti. Oggi, al contrario, questo centro di attenzione si sta spostando sempre più verso la persona nella sua singolarità e unicità, nella sua capacità di inventare e di consolidare progetti di vita originali. In questi anni, quella che è venuta meno è un'idea di società come insieme precostituito e preconfezionato di scelte e di divisione netta di ruoli. Forse la società può essere reinterpretata solo come costruzione continua e consapevole degli intrecci fra percorsi di vita individuali quanto mai vari e diversificati.



Ma perché questa nuova condizione sociale non si degradi in atomizzazione, e anzi ponga le basi per nuove relazioni di solidarietà, è necessario che ognuno sia responsabilizzato e valorizzato sin dai primi anni di formazione. Nei nuovi scenari sociali e culturali, ogni persona dovrà confrontarsi con situazioni del tutto inedite, per le quali non possono esistere risposte predeterminate ma solo competenze strategiche. E, in questo senso, la strategia significa apprendere in tempo reale, dagli indizi del proprio ambiente, i comportamenti più fecondi per un particolare momento e un particolare obiettivo. Non esistono risposte migliori in assoluto, ma solo risposte buone o meno buone, a seconda dei tempi e degli spazi in gioco. La scuola, e il sistema formativo in genere, non può fare a meno di educare a questa arte del movimento dei modi di vedere e di affrontare il mondo.
Abituare alla responsabilità, al senso critico e alla creatività significa soprattutto non finalizzare gli apprendimenti all'acquisizione pura e semplice di competenze che dovrebbero rendere più agevole la strada verso il mondo del lavoro. Al contrario, significa scommettere su uno sviluppo integrale degli studenti ed abituarli ad affrontare passo dopo passo i problemi che gli si presentano nelle loro condizioni concrete di vita.

La scuola si deve proporre come un'esperienza complessiva che intensifica e valorizza le relazioni interpersonali, in grado di porsi come un'autorevole comunità educante. Le stesse prospettive culturali e valoriali che possono venir elaborate nell'ambito scolastico inevitabilmente scaturiscono da costruzioni intersoggettive, entro un interminato processo di comunicazioni e di aggiustamenti reciproci che assuma appieno la dialogicità, in tutta la sua radicale valenza democratica.

Per una riforma culturale della scuola: verso un nuovo umanesimo

La riforma culturale e pedagogica, oggi quanto mai urgente, può contribuire a delineare una nuova forma di umanesimo, in cui i molteplici saperi e linguaggi umani (letterari, artistici, scientifici, tecnologici) siano in grado di integrarsi per delineare la prospettiva fondante di un nuovo rapporto dell'uomo con la società e con la natura.
La società ha oggi bisogno di una cultura che integri i saperi in modo fecondo, di prospettive culturali in cui i saperi umanistici siano collegati in modo profondo con quelli scientifici e tecnologici. Decidere significa anzitutto capacità di governare i problemi, perciò la nostra attenzione formativa deve rivolgersi alla creazione di strumenti di pensiero che ci permettano di averne un'idea complessiva. È necessario elaborare una cultura basata sulle connessioni tra i saperi, che faccia emergere le connessioni tra i problemi stessi. Gli eccessivi specialismi frammentano i saperi, ostacolano la comprensione dei problemi e portano inevitabilmente alla deresponsabilizzazione delle persone.
In passato le persone venivano addestrate per essere inseriti con funzioni ben definite e stabili all'interno di meccanismi, che si dava per certo avrebbero funzionato a lungo e senza grandi intoppi. Oggi, invece, i ritmi temporali dell'esistenza umana sono sempre più veloci; le stesse professioni compaiono e scompaiono; i saperi universitari trovano una grande fatica a dialogare con i bisogni di ruoli professionali che si definiscono e che cambiano ad alta velocità; la carriera diventa nomadismo fra

molti luoghi e molti ruoli. Le stesse competenze sfumano e rapidamente diventano obsolete: se prima quasi bastava aggiornarle ad ogni cambio di generazione, adesso è necessario rivederle costantemente durante la vita della stessa persona.
La società oggi richiede alla scuola di formare persone che siano capaci di definire nuove strategie e finalità delle comunità umane e che abbiano gli strumenti culturali e le competenze per governare i problemi epocali che stanno dinanzi a noi. Attraverso una nuova valorizzazione delle persone si possono costruire nuovi spazi di dialogo, all'interno dei quali ridefinire gli obiettivi collettivi e affrontare i grandi problemi della società e dell'ambiente che caratterizzano la nostra epoca.
Nei contesti scolastici, queste attitudini devono essere preparate mettendo in grado gli studenti di ripensare le finalità e le ragion d'essere delle singole discipline, di conoscere gli scenari storici e sociali in cui sono nate e si sono sviluppate, di aver presenti e, anzi, di praticare i loro metodi e i loro linguaggi specifici.
La padronanza dei metodi e dei linguaggi delle singole discipline è fondamentale perché permette agli studenti di avere una rete di saldi riferimenti grazie ai quali affrontare la sfida dell'esplorazione di un mondo complesso e in constante cambiamento. Altrettanto importante, però, è la conoscenza del loro carattere evolutivo e storicamente determinato, che invita lo studente a mettere in relazione conoscenze con conoscenze, e conoscenze con scenari storici e sociali. L'incontro con altre discipline, e la pratica dell'interdisciplinarità, è la strada maestra per individuare i problemi fondamentali e per pensarli nella loro reale articolazione, al di fuori di schematismi che rischiano di ridurre notevolmente la nostra capacità di comprensione e di azione.
La scuola deve accogliere la sfida della costruzione di saperi integrati che non annullino, ma consentano di fecondare reciprocamente le varie prospettive di conoscenza. Si deve evitare il rischio che la rigida compartimentazione dei sistemi educativi della nostra società produca individui forse abili nel padroneggiare tecniche e conoscenze locali e specialistiche, ma per nulla in grado di connetterle e di produrre una visione integrata delle proprie esperienze e delle proprie stesse vite.

La posta in gioco diventa quella di delineare mappe cognitive in grado di evolvere, che incarnino un'idea di sapere aperta alla discontinuità, alla sorpresa, all'incertezza, alle sfide della scoperta e dell'innovazione, alla consapevolezza dei mutamenti paradigmatici, alla capacità di riformulare le dimensioni della propria interrogazione. Nessuna mappa statica e predefinita delle conoscenze può anticipare quali competenze e quali linguaggi specifici possano risultare di volta in volta pertinenti in contesti caratterizzati da cambiamenti e da discontinuità di tipo qualitativo, da eventi e processi del tutto originali e irripetibili.
Il problema focale è di formare una persona che sappia costruire un futuro niente affatto predeterminato, che dipende in maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione, individuali e collettive.

Una nuova cittadinanza

La scuola, che è il primo contesto di socializzazione pubblica delle persone, non può evitare di ridefinire un'idea e una prospettiva di cittadinanza che i cambiamenti geopolitici, culturali, economici oggi in atto su scala globale rendono quanto mai urgenti. La scuola oggi può avere davvero strumenti adeguati per creare

forme di cittadinanza assai innovative nell'ambito della nostra tradizione nazionale, capaci di estendere i diritti e la partecipazione alla vita pubblica delle persone e delle collettività. Questo è imposto dal fatto che le dimensioni locali del vissuto quotidiano di ogni persona oggi sono sempre parte di un intreccio di relazioni economiche, culturali ed anche personali che le inseriscono in dinamiche globali. Le persone continuano a vivere le loro tradizionali relazioni locali, ma nello stesso tempo diventano protagoniste di processi su scala globale. A questo nuovo intreccio inestricabile di locale e globale, si accompagna del resto quello altrettanto rilevante tra reale e virtuale, i cui confini sono sempre meno netti e distinguibili.

Questa nuova condizione dell'esistenza umana crea nuove identità, e soprattutto fa interagire in forme nuove e multiformi le identità tradizionali, siano esse di ordine nazionale, etnico, culturale. Lo studio della storia umana, in realtà, ci può far comprendere che questa è una nuova, decisiva tappa in quella vicenda ben più ampia di incontri, confronti, scambi, ibridazioni che ha sempre contraddistinto l'esistenza umana sul pianeta. Le popolazioni e le culture non hanno mai vissuto in condizioni di isolamento completo, e non vi sono purezze culturali assolute da difendere a tutti i costi. Tutte le culture hanno radici plurali ed eterogenee. Oggi questa comprensione è sempre più indispensabile per realizzare nuove forme di convivenza nelle nostre città e nella nostra nazione.

Le culture che vogliano risiedere nel nostro paese non possono che essere aperte all'interazione con le altre culture, e soprattutto con la nostra. Ma integrazione e valorizzazione delle differenze non sono contrapposte: devono andare di pari passo per la costituzione di una nuova cittadinanza nazionale più ampia, ma altrettanto coesa di quella che la scuola italiana ha promosso a partire dall'Unificazione, e ancora per tutto il Novecento.

La scuola può considerare come propria risorsa formativa uno dei tratti più importanti della presente transizione epocale: il fatto che sempre di meno le relazioni e le interazioni fra individui, come pure la loro appartenenza a comunità o a identità collettive, sono disciplinate da relazioni di vicinanza spaziale; il fatto che essere vicini (o lontani) spazialmente non dà più alcuna garanzia di essere vicini (o lontani) culturalmente, emotivamente, progettualmente.

In questa prospettiva cambiano le idee stesse di prossimità culturale e di solidarietà umana, ma soprattutto ogni persona inizia a prendere coscienza della prospettiva di una concreta cittadinanza planetaria. Una serie di problemi ambientali, climatici, energetici, tecnologici, ecologici, per loro natura travalicano tutti i confini degli ambiti locali e nazionali, e possono trovare risposte pertinenti solo in una dimensione globale. La semplice presa di coscienza di questi problemi equivale a rendersi conto che le persone appartengono a un'unica comunità di destino terrestre, a una comunità di persone unite da un destino comune: quello di abitare lo stesso pianeta e di essere congiuntamente responsabili della sua sopravvivenza e, speriamo, di una sua nuova fioritura.

Il cittadino nella società della conoscenza

La vita quotidiana di tutte le persone è sempre più permeata di saperi e di tecnologie. Mai come adesso la diffusione della cultura è strumento di emancipazione sociale e, per converso, mai come adesso la mancanza di una sicura prospettiva culturale danneggia l'esercizio e le possibilità stesse di una cittadinanza piena e attiva. Anche questa condizione impone un coraggioso ripensamento delle finalità sociali e culturali della scuola. La prospettiva è di una scuola dell'inclusione che sia capace di promuovere il successo formativo di tutti valorizzando le specificità e le vocazioni individuali.

Fino a pochi decenni fa la scuola finiva col selezionare le persone che meglio si conformavano a un modello predefinito, che poi corrispondeva al modello culturale prevalente nelle generazioni antecedenti, per cui il sistema si autoalimentava e autolegittimava. È stata una scuola esplicitamente selettiva, nel senso che tendeva a marginalizzare tutti coloro che più si allontanavano dal modello assunto come normativo. Il compito della scuola, oggi, non può che essere quello di assicurare a tutti il miglior successo possibile, basandosi sulle capacità, le inclinazioni e le sensibilità di ognuno. La scuola è chiamata a valorizzare le risorse specifiche di ogni persona per consentirle il raggiungimento di una sua maturità culturale.

Formare persone che siano capaci di realizzare una cittadinanza piena e responsabile è un obiettivo decisivo, ma non semplice da raggiungere per la scuola. Nella "società della conoscenza" è necessario che le persone abbiano le chiavi di accesso a diversi ambiti e registri culturali, a diversi linguaggi, a diverse modalità di comunicazione, affinché possano esercitare a pieno tutti i loro diritti. Libri, giornali, internet, strumenti multimediali posseggono notevoli possibilità educative, e tuttavia sono ben distinti: per trarre il meglio da ognuno di essi ci vuole esperienza e capacità di muoversi agevolmente da un tipo di comunicazione a un'altra. Allo stesso modo, l'espressione artistica ha codici e valenze diverse dalla comunicazione scientifica, la televisione ha ritmi diversi dal cinema, la condizione di lettore o di spettatore apre a possibilità differenti rispetto a quella di attore o di esecutore di un brano musicale. E la scuola deve necessariamente educare a questa capacità di movimento e di integrazione tra le tante opportunità di conoscenza, di esperienza e di espressione che il mondo d'oggi può offrire ad ognuno. Questa è una precondizione fondamentale per utilizzare consapevolmente le nuove tecnologie.

Nella nostra società solo attraverso il possesso pieno di adeguati strumenti culturali si possono realizzare pienamente i diritti civili: per questo la formazione di ogni persona non può essere episodica, ma continua. Su questo tema c'è già una consapevolezza diffusa anche nell'ambito delle istituzioni, soprattutto di quelle internazionali; ne è esempio importante il documento di Lisbona dell'Unione Europea che ha posto l'educazione tra i punti strategici prioritari perché nell'Unione si sviluppi "l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo". È

necessario che le persone facciano propria l'idea del *long-life learning*, di una formazione che duri tutta la vita. E proprio la scuola è chiamata a porre le basi e a favorire il consolidamento dei progetti di vita individuali.
Perché la scuola sia capace di dialogare in modo pertinente con i bisogni della società, perché diventi per tutti una fonte di opportunità formative e di vita significative è necessario un lavoro complesso e difficile, da affrontare con responsabilità diversificate, ma con comune entusiasmo, con sensibilità istituzionale e grande impegno civile. La comunione degli intenti è foriera di risultati vincenti.

**Epistemologo, Preside della Facoltà di Filosofia e Scienze dell'Educazione di Bergamo, Presidente della Commissione per le Indicazioni Nazionali.*

È ai nastri di partenza la scuola che verrà

di Franco Frabboni*

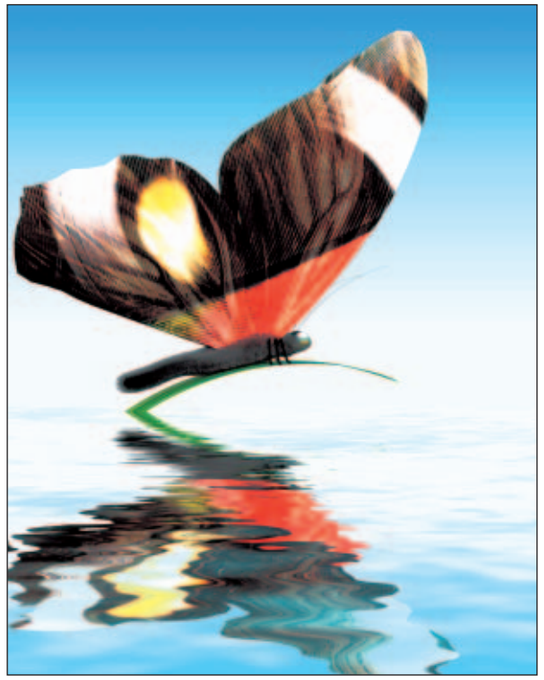
I giorni difficili della scuola

Da un anno, la scuola di casa nostra occupa stabilmente le prime pagine dei quotidiani, dei rotocalchi, dei telegiornali. È molto chiacchierata. Soprattutto dai massmedia che dilatano come elastici alcuni episodi antisociali degli allievi, di disinvolta professionalità dei docenti e di tracotante aggressività delle famiglie. Come dire, la scuola fa sensazionalismo, rimbomba di scoop. Di conseguenza, fa mercato: vende. Tant'è che le aziende commerciali premono per porre la loro pubblicità dove si parla di scuola. Perché tutto questo? Azzardiamo qualche risposta. In particolare, la scuola dell'adolescenza del nostro Paese (la "secondaria" di primo e di secondo grado) – vuoi perché uscita con le ossa rotte da un

lustro di abbandono istituzionale e culturale, vuoi perché il varo della sua Autonomia (gestionale e formativa) l'ha colta del tutto impreparata, vuoi perché costretta a "cucinare" conoscenze ribollite (del tempo-che-fu) indigeste ad allievi in groppa alle odierne spettacolari rivoluzioni tecnologico/scientifiche – sembra non disporre dei filtri necessari per attenuare la luce violenta di un mondo che cambia e dei pilastri alfabetici necessari per reggere l'urto dei saperi diffusi (mediatici ed elettronici). Perdippiù, soffre l'abbandono delle protezioni "centralistiche" del Ministero della Pubblica Istruzione: il cordone sanitario delle circolari, dei regolamenti, dei decreti. Senza preavviso, la scuola si è trovata povera e nuda su un palcoscenico girevole: le cui quinte illustrano i paesaggi delle rivoluzioni di un mondo postmoderno e postindustriale. Una scuola specchio di rifrazione, dunque, della società d'inizio millennio. Tanto da prendere l'immagine di un baraccone da Luna Park dove l'opinione pubblica prende a pallate le sue facce bulimiche e boteriane. Sotto altra metafora, ci sembra di poter dire che la diligenza/scuola scorre per i sentieri di un Far-West accerchiata da tre tribù di indiani che mirano a delegittimarla e a snaturarla. Anzitutto, i **Piedi/neri** (la nostra "destra" politica) che vogliono lo scalpo della scuola pubblica per snaturarla in scuola privata. Poi, i **Sioux** (il mondo dell'economia) che vogliono lo scalpo di una scuola democratica e solidale per snaturarla in una scuola/azienda competitiva e selettiva. Infine, gli **Apaches** (l'industria mediatica) che vogliono lo scalpo di una scuola che fa pensare gli allievi con la propria testa e sognare con il proprio cuore per snaturarla in una succursale televisiva di Superquiz serali e di Grandi Fratelli.

Se è vero che la diligenza/scuola – instradata nelle praterie del Far West – è assediata da tribù nemiche, è altrettanto vero che i suoi passeggeri (insegnanti, genitori, allievi) rendono instabili le sue ruote di traino per via delle loro crescenti tensioni, intolleranze, conflittualità.

a. Gli **insegnanti**, quando si ritengono depositari di saperi/verità: di conoscenze inossidabili e inconfutabili, non più tollerabili da adolescenti che chiedono risposte plurali alle loro curiosità cognitive.
b. I **genitori**, quando delegano alla scuola compiti educativi che spetterebbero a loro, salvo poi farsi i "sindacalisti" dei propri figli dando loro sempre ragione.
c. Gli **allievi**, abitanti di una scuola con poche regole e con doveri in estinzione, quando tramutano la vita di classe in una terra di nessuno: abitata senza freni inibitori per giocare al bullismo, alla trasgressività e al vandalismo. È un'adolescenza che proviene da una stagione infantile nella quale è ormai sepolto ogni innamoramento edipico, e, conseguentemente, l'accettazione del Super-lo domestico: l'insieme delle norme e delle regole materne e paterne. Questo per dire che i genitori – afflitti da crescenti sensi di colpa per il poco tempo che regalano ai figli – si concedono senza difese ad una relazione permissiva, senza mai dire "no", che erroneamente credono piena di amore. Così, gli adolescenti portano a scuola un lo pulsionale, traboccante di narcisismo, che travolge le incerte e fragili regole di vita comunitaria nelle quali annaspa oggi una scuola dell'Autonomia derubata di bussole e di stelle polari.



Prende il via il nuovo cantiere della scuola

Oltre a subire questi fuochi di fila incrociati, l'odierna politica scolastica del Governo di centro/sinistra soffre di spazi di manovra molto ristretti. Costretta come si trova a fare i conti – nel promuovere un'azione ammodernatrice della scuola – con la sua risicata maggioranza in Senato. Come dire. L'attuale politica dell'istruzione è quotidianamente esposta al brivido delle imboscate di una opposizione che ha nel proprio mirino l'alba di una **scuola/azienda**: con edifici di serie A (per gli scolari dalle pagelle brillanti) e di serie B (per gli scolari dalle pagelle grigie) destinati – nel nome della competitività – a selezionare senza cuore, ad escludere le diversità separando le intelligenze, a valorizzare il prodotto cognitivo più che il processo di costruzione di una mente plurale.
Dall'autunno del 2006, la nostra scuola sta vivendo una stagione di "transizione" denominata **anno/ponte**. Nel senso che ha lasciato la sponda conservatrice dell'ultimo quinquennio e ha messo piede sull'altra/sponda – progressista: la "scuola-che-verrà" – del Governo dell'Unione, già presidiata con intelligenza politica e acuto realismo innovatore dal Ministro della pubblica istruzione Giuseppe Fioroni e dal Viceministro Mariangela Bastico. Le loro intelligenti mosse legislative – al riparo tutte da traumatiche bocciature in Senato – stanno ridisegnando il volto del comparto scolastico secondario superiore, da un secolo ormai privo di un guardaroba riformatore. Questo, il pacchetto delle novità da tempo attese.

a. L'obbligo scolastico fino al sedicesimo anno, con l'ultimo biennio integrato e di orientamento.
b. Il riassetto del triennio del postobbligo in Licei (soppressi i tecnologici e gli economici) e in Istituti tecnici e professionali strettamente collegati con il mondo del lavoro, con la formazione professionale e con i successivi corsi di laurea universitari.
c. La nascita, a raggio provinciale, di poli tecnico-professionali dotati di istituti tecnici e professionali, di centri formativi per il conseguimento di qualifiche (gli odierni percorsi triennali) e di istituti tecnici superiori (gli attuali Ifts) i cui diplomi professionali potranno essere spesi anche a livello europeo.

Dunque, nel **cantiere/scuola** si sta ricostruendo un sistema formativo pubblico e democratico chiamato ad essere rapidamente competitivo con gli altri Paesi europei. Non più relegato – come è stato negli ultimi cinque anni – nei play-out delle classifiche continentali.

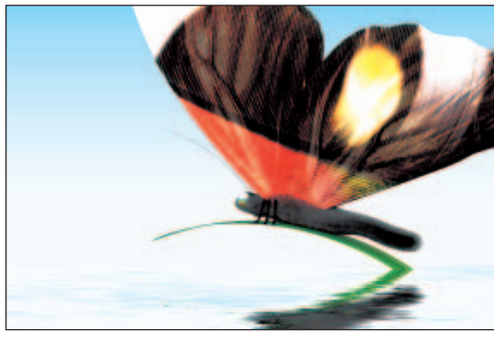
Le idee guida delle Indicazioni nazionali

Non solo *scuola secondaria superiore*, comunque. Infatti, da alcuni mesi è febbrilmente al lavoro una Commissione di esperti – di cui facciamo parte – alla quale il ministro della Pubblica istruzione ha assegnato un duplice compito. Redigere sia un **Preambolo/Manifesto** (le frontiere culturali e formative per la scuola che verrà), sia le **Indicazioni nazionali** (gli itinerari formativi e curricolari) per la **scuola di base** del nostro Paese: per la scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado.

In queste righe, scatteremo due flash. Il primo, per illuminare alcune idee-guida culturali del **Preambolo/Manifesto**. Il secondo flash per illuminare alcune idee-guida didattiche delle **Indicazioni nazionali**.

Anzitutto, le principali "idee-guida" di natura culturale. Ovvero, la centralità dell'Istruzione in un mondo globalizzato.

a. **La conoscenza capitale umano** – In questi anni d'esordio del ventunesimo secolo, l'Unione europea ha insistentemente ricordato come la crescita socioeconomica, culturale e civile di un Paese dipenda in forma crescente dallo stock di conoscenze di cui dispone il proprio capitale umano. Questo comporta che l'istruzione scolastica sappia garantire eccellenza ed equità alla propria proposta formativa. Traguardo possibile, a patto che la mission educativa della scuola sia la costruzione di una **persona** equipaggiata sia di valori culturali (còlta, e capace di pensare con la propria testa), sia di valori civili (responsabile, e consapevole della non-delegabilità dei propri diritti di cittadinanza), sia di valori esistenziali (solidale, e impegnata a costruire un mondo popolato di donne e di uomini nuovi).
b. **Gli obiettivi formativi della scuola di base**
   b1. Il primo obiettivo è di **natura istituzionale** – L'opzione è per una scuola pubblica che persegua una doppia linea formativa: longitudinale e trasversale. La linea longitudinale traccia l'obiettivo di una formazione lungo l'intero arco della vita, al fine di accompagnare la **persona** dalla prima infanzia fino all'età senile (educazione permanente). La linea trasversale traccia l'obiettivo di un'intensa collaborazione formativa tra la scuola e le agenzie extrascolastiche intenzionalmente educative: la famiglia, gli enti locali, il privato sociale, le chiese, il mondo del lavoro.



   b2. Il secondo obiettivo è di **natura pedagogica** – L'opzione è per una scuola che neutralizzi la malattia della **dispersione**: sia *materiale* (generata dagli elevati tassi di ripetenza, abbandono, drop-out), sia *intellettuale* (generata dalla progressiva perdita del potenziale cognitivo degli allievi e il relativo loro precoce analfabetismo di ritorno), sia *relazionale* (generata dalla competitività e dall'aggressività che i giovani portano dentro la scuola dopo averle raccolte nella vita urbana e a contatto con i modelli massmediali).
   b3. Il terzo obiettivo è di **natura sociale** – L'opzione è per un sistema di istruzione che sia teatro di **inclusione**. Una scuola aperta alla molteplicità delle culture e dei valori dell'ambiente, partecipata dai genitori e dalle forze sociali, progettata e condotta collegialmente dagli insegnanti e disponibile all'inserimento e all'integrazione delle "diversità" (disabili, altre etnie) e delle Competenze.

3.2. Poi, le principali "idee-guida" di natura didattica. Ovvero, la centralità del curricolo e delle competenze.

a. La scuola del curricolo – Questo, dovrà disporre di un quadro/comandi corredato di molti pulsanti cognitivi.
   Una parte di questi sono *prescrittivi*: sono le conoscenze di base, obbligatorie per ogni ciclo di istruzione e siglate dalle Indicazioni nazionali.
   Altri pulsanti sono *facoltativi*: sono le conoscenze di cui dispone la scuola dell'Autonomia per progettare il proprio *curricolo locale*. Se responsabilizzata a decidere liberamente una parte significativa delle proprie offerte formative, la scuola della periferia potrà rispondere tempestivamente sia ai bisogni reali dei propri allievi, sia alla domanda formativa che proviene dalla propria comunità sociale.
b. La specificità delle conoscenze scolastiche – Compito della scuola in una società complessa e del cambiamento è quello di garantire alla propria utenza intelligenze multiple, attraverso le quali si possono padroneggiare le strutture cognitive (le formae mentis) delle materie scolastiche. Ineludibili, per potere costruire una "testa-ben-fatta" corredata di più forme di pensiero: e non una testa "piena" di pasticche cognitive, capace soltanto di replicare un pensiero unico.

Le competenze d'uscita dalla scuola di base chiederanno pertanto allievi in grado di cogliere i "nuclei/fondanti" delle discipline allo scopo sia di mettere al centro dell'apprendimento la *qualità* più che la quantità delle conoscenze, sia di generare conoscenze *nuove*, liberando gli straordinari giacimenti inventivi e creativi di cui sono in possesso i bambini e gli adolescenti.

**Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna*

Verso le nuove Indicazioni Nazionali

di Italo Fiorin*

La sfida del cambiamento

Il cantiere della scuola non si chiude mai, anche se è comprensibile il desiderio di quanti vi operano di poter lavorare senza il disagio dei lavori in corso. È dalla metà degli anni Novanta che i progetti si succedono ai progetti, con qualche realizzazione, spesso precaria, e tanta polvere che si alza a confondere le idee. Ma il disagio ha delle solide ragioni. La complessità e la profondità del cambiamento che interessa la nostra società hanno messo in crisi le tradizionali missioni della scuola e hanno, di colpo, invecchiato le sue proposte e i suoi strumenti. Appare chiaro a tutti che se variano le condizioni entro le quali si cresce o mutano repentinamente le esigenze del mercato del lavoro o se l'evoluzione tecnologica regala nuove prospettive ma, al tempo stesso, rende obsolete le tecnologie in uso, è necessario apportare gli adeguamenti necessari. Ma la situazione è ancora più complicata. Quello che stiamo vivendo non è un momento congiunturale, ma rappresenta uno scenario da considerarsi durevole, e la precarietà che lo caratterizza non è eliminabile, un fastidio sì, ma passeggero: è la nostra condizione, la cifra del XXI secolo.

I sistemi scolastici sono investiti da problemi che non è facile affrontare, ma che non si possono ignorare. È da ripensare che cosa significa la formazione dei cittadini, in un mondo nel quale la cittadinanza non può essere interpretata solo in termini localistici, ma ha confini sopranazionali, europei e planetari.
da ripensare anche in che cosa consista la preparazione che la scuola offre in vista dell'inserimento sociale e lavorativo, in un contesto nel quale mutano continuamente le richieste del mercato del lavoro e cresce a dismisura l'interdipendenza delle economie nazionali, in una realtà globalizzata. Ma c'è un ulteriore problema, che riguarda il significato e le modalità dell'azione didattica. Il confine tra istruzione ed educazione, sempre vacillante, è completamente saltato e a poco vale che si dica che alla scuola compete l'insegnamento, ma non l'assunzione di altri ruoli che riguardano invece altri soggetti, la famiglia in primo luogo. Gli studenti non teorizzano queste distinzioni, ma semplicemente portano dentro l'aula il loro disorientamento alimentato in contesti di vita nei quali, spesso, nessuno si incarica di introdurli nella dimensione della responsabilità e della progettualità. Oppure portano lo spaesamento di chi ha origini culturali diverse e deve affrontare la fatica della costruzione di un'identità in una cultura che non è la propria. Oppure…, oppure… Ma se la fatica dello stare dentro un'aula cresce ogni giorno di più, a nulla serve rimpiangere un passato che non tornerà e utilizzare modalità didattiche ormai impraticabili.
La necessità di rivedere i programmi scolastici è quindi più che evidente, così come la sua difficoltà.
Gli orientamenti internazionali di questi ultimo quindici anni offrono alcune prospettive. In particolare si evidenziano due grandi orientamenti, che contribuiscono a segnare i processi di riforma che i vari Paesi stanno attuando. Il primo è molto centrato sul problema delle risposte da dare alle esigenze di una economia in trasformazione. Si capisce bene come non basti ridisegnare il profilo dei vecchi licei e riverniciare gli istituti tecnici, e non è nemmeno sufficiente ripensare l'intera articolazione del sistema (ad esempio puntando sulla qualificazione della formazione professionale o creando nuovi indirizzi, più attenti a cogliere le trasformazioni in atto). Più ancora di riforme ordinamentali si punta ad una riforma didattica, che ha come perno l'idea di apprendimento ("apprendere ad apprendere" è lo slogan). Da qui un depotenziamento dei contenuti culturali per così dire "classici" e un investimento sulla dimensione cognitiva dell'apprendimento, fortemente focalizzato a sviluppare competenze.
Il secondo orientamento ha come centro il soggetto in apprendimento, ed è quindi più sensibile alla qualità dell'esperienza che si svolge all'interno dell'aula, intesa non come semplice luogo nel quale ci si prepara per il futuro, ma come luogo di vita, laboratorio nel quale si imparano gli alfabeti della cittadinanza ("apprendere a vivere" è lo slogan).

La riforma in Italia

Il nostro Paese vive questi problemi, come tutti gli altri Paesi e questo spiega tanto l'inaugurazione del cantiere della riforma, avvenuta nella seconda metà degli anni Novanta, quanto il fatto che non si possa ipotizzare la fine dei lavori. Ma quale strada si sta percorrendo?
Il riferimento fondamentale è dato da una legge che ha rivoluzionato la nostra cultura ordinamentale, ed è la legge dell'autonomia. L'autonomia comporta una

grande assunzione di responsabilità per ogni singola istituzione scolastica, ma anche una profonda ridefinizione dei compiti del centro. Poiché la responsabilità didattica è principalmente delle scuole, al centro compete fornire alcuni essenziali elementi prescrittivi e di orientamento, oltre che assumersi un irrinunciabile compito di valutazione. Le "Indicazioni"' riguardano il primo di questi due compiti. A questo riguardo si pongono due principali problemi: fino a che punto deve arrivare la prescrittività del centro, senza che si sconfini ad invadere il terreno dell'autonomia scolastica? Dovendo inevitabilmente scegliere, quali sono i criteri di selezione? A tali domande si può rispondere solo per approssimazione. Una delle principali critiche che sono state rivolte alle Indicazioni della Moratti riguardava l'eccessivo numero di obiettivi (quasi mille) proposti per il I° ciclo di istruzione. È evidente la ragione di questa critica, che non tocca il fatto che gli obiettivi siano stati indicati, dal momento che proprio questo spetta al centro, ma la loro numerosità è tale da finire inevitabilmente per invadere lo spazio dell'autonomia progettuale riconosciuto alle istituzioni scolastiche. Si tratta della necessità di trovare un punto di equilibrio, ma come? Non basta semplicemente ridurre la quantità, ma occorre saper scegliere che cosa si ritiene irrinunciabile. La scelta non è facile, diverse sono le soluzioni possibili, quello che importa, però, è che i criteri utilizzati risultino convincenti sul piano della legittimità scientifica e significativi sul piano culturale. Un altro esempio che si può fare riguarda il campo dell'organizzazione didattica. Non spetta al centro indicare modalità organizzative precise e dettagliate, perché, così facendo, ancora una volta si finisce per invadere il campo dell'autonomia organizzativa riconosciuta alle scuole, Anche su questo terreno le Indicazioni della Moratti sono inciampate, quando si sono inoltrate a prescrivere le modalità di utilizzazione dei docenti all'interno dell'equipe pedagogica (insegnante prevalente, tutor…). Quello che è legittimo prescrivere è la dimensione collegiale del lavoro tra insegnanti, la funzione di coordinamento didattico da garantire o di accompagnamento pedagogico degli alunni o di documentazione…, ma i modi sono decisi dalle scuole, non riguardano più le Indicazioni nazionali. E gli esempi potrebbero continuare.

La promessa delle nuove Indicazioni

I due documenti che finora sono stati prodotti e che disegnano la cornice culturale e didattica delle nuove indicazioni sono importanti segnali di un cambio culturale che, confidiamo, contraddistinguerà le nuove Indicazioni nazionali. Il primo ("Cultura, scuola, persona") muove da una riflessione sui nuovi scenari che caratterizzano la nostra quotidianità per porre le premesse del ripensamento delle missioni della scuola. La prospettiva offerta è ambiziosa e affascinante, quella del "nuovo umanesimo" al quale l'azione culturale della scuola può offrire un decisivo contributo. Si è consapevoli della sfida che la complessità pone e che richiede il

superamento del significato tradizionalmente attribuito agli insegnamenti scolastici. Le discipline di studio sono importanti, ma bisogna proporle non come frammenti separati, territori chiusi che all'interno del loro recinto custodiscono nozioni; le discipline sono strumenti del pensiero, modelli di rappresentazione della realtà, filtri critici, alfabeti che aiutano a costruirsi le mappe fondamentali del sapere. Più che concepirle isolatamente, vanno messi in evidenza i nessi, gli intrecci, la profonda solidarietà nel compito di costruzione delle conoscenze. Il nuovo umanesimo prevede il dialogo tra i saperi, la loro feconda ibridazione, si aspetta che la cultura sia non erudizione nozionistica, ma occasione di umanizzazione e terreno su cui si edifichi una nuova cittadinanza, insieme locale e planetaria.
Il secondo documento (Il curricolo nella scuola dell'autonomia) fornisce la cornice didattica, coerente con le premesse culturali enunciate. L'idea chiave è che la responsabilità della scuola si esprime attraverso lo strumento del curricolo, inteso non come lista di obiettivi da raggiungere, ma come principale strumento di ricerca di soluzione dei problemi che la scuola incontra quando si misura con il triplice compito, della trasmissione del patrimonio culturale, della preparazione dei giovani in vista del loro futuro, dell'accompagnamento educativo, e questo non in astratto, ma nella concretezza del contesto culturale e sociale nel quale è collocata. Il soggetto che elabora il curricolo non è il singolo insegnante, ma la comunità professionale. L'autonomia didattica appartiene agli insegnanti, ma non è legittimata qualsiasi scelta: c'è una prescrittività che si riferisce non ad aspetti minuti del fare scuola, ma all'orientamento di fondo. Quella che viene prefigurata è una scuola centro di ricerca, per gli alunni, che attraverso la problematizzazione, la sperimentazione, il confronto e la negoziazione dei significati, la riflessività, apprendono in maniera non meccanica, ma significativa; per gli insegnanti, non "impiegati" del programma da applicare, ma professionisti riflessivi impegnati in un processo di continuo miglioramento.

Attese

Le nuove Indicazioni dovranno saper prospettare orientamenti didattici coerenti con il quadro di riferimento disegnato dai due documenti citati. Non dovranno essere un arido elenco di obiettivi, ma saper esprimere una visione di scuola all'altezza delle sfide che la società pone.
Ci aspettiamo che venga data molta libertà alla scuola, sia sul piano della scelta dei contenuti sia su quello dell'organizzazione, senza voler imbrigliare in modelli astratti e centralistici l'iniziativa dei docenti. Le Indicazioni devono sapersi fermare al limite giusto, senza invadere il campo di autonomia di cui gode ogni scuola ed ogni docente, ma al tempo stesso devono essere coraggiose nel segnalare le linee lungo le quali si dovrà sviluppare il curricolo. Il centro deve contribuire a liberare energia, non a mettere sotto tutela la didattica. Un buon testo nazionale deve essere avere una struttura semplice, che sia di aiuto e non di ingombro. Deve essere scritto con linguaggio comprensibile, senza retorica. Deve dire cose essenziali, consapevole del suo essere uno strumento limitato. Le parole che contano, infatti, le scrivono gli insegnanti, ogni giorno. Se vuole farsi capire ed essere di aiuto, deve parlare il loro linguaggio.

**Docente di Didattica Generale e Speciale, Università LUMSA - Roma*

Che cosa ci aspettiamo dalle nuove Indicazioni?

Intervista a *Francesco Scrima* Segretario Generale Cisl Scuola

D. Dovrebbe essere ormai prossima l'uscita delle nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo. Qual è l'atteggiamento della Cisl Scuola rispetto a questo appuntamento?
R. È importante uscire dallo stato di incertezza e disorientamento in cui la scuola versa ancora. Anche le nuove Indicazioni dovrebbero servire a questo. Ma ciò può avvenire solo se l'operazione viene condotta tenendo conto delle esigenze e del ruolo degli insegnanti e del personale della scuola.

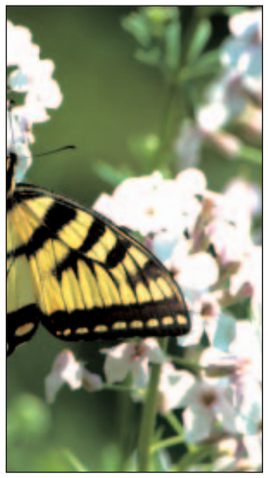
D. In particolare di che cosa?
R. Di apertura e non di chiusura di dialogo con chi la scuola la fa tutti i giorni, misure di accompagnamento serie, chiarezza di linguaggio e di orientamenti sia culturali che operativi.

D. Riemerge così anche il problema del rapporto fra centro e periferia e il rapporto fra Indicazioni Nazionali e Curricolo di scuola?
R. Ci aspettiamo che siano "Indicazioni per il curricolo delle scuole" e non programmi, perché dopo il riconoscimento dell'autonomia le istituzioni scolastiche godono di piena autonomia progettuale, organizzativa e didattica.

Questo richiede che ci sia in rapporto equilibrato tra compiti del centro e compiti delle scuola. Al centro spetta di indicare le finalità e gli obiettivi generali che le scuole devono rispettare così che venga garantita l'unitarietà del sistema nazionale di istruzione. Sarà poi compito delle scuole utilizzare le Indicazioni per elaborare il proprio curricolo, attento a valorizzare le risorse presenti nei diversi territori e a rispondere alle specifiche attese. In questo senso deve esserci una forte discontinuità con le precedenti Indicazioni, troppo centralistiche e prescrittive.

D. Dal punto di vista culturale quali aspetti dovrebbero essere considerati?
R. Le nuove Indicazioni dovrebbero saper interpretare il compito della scuola nel nuovo scenario socio-culturale, caratterizzato dalla complessità di un mondo globalizzato, multietnico, sottoposto ai rapidissimi cambiamenti delle tecnologie, nel quale l'avventura del crescere e del costruire la propria identità è molto più impegnativo del passato. Ci attendiamo, perciò, una forte attenzione alla realtà degli studenti, una capacità di intercettarne domande ed attese ed una forte accentuazione della funzione di educazione alla cittadinanza che ha la scuola.

D. Che cosa insegnare e che cosa apprendere; è questo il problema?
R. Ci attendiamo che venga proposta una scuola orientata a favorire negli alunni la capacità di imparare ad apprendere, più che a trasmettere una quantità esorbitante di contenuti. Va superata una concezione che intende le discipline come saperi isolati, autosufficienti, mentre va promosso il dialogo tra le discipline, l'attenzione ai collegamenti, alla sintesi dei saperi.



D. Il concetto chiave dovrebbe essere quello di competenze?
R Credo che possano essere indicate le competenze che orientano l'insegnamento, ma questo non in termini troppo definiti, troppo minutamente descritti. Le competenze sono punti di riferimento importanti perché indicano come un alunno sa utilizzare le proprie conoscenze, abilità, motivazioni per affrontare problemi o situazioni impegnative. Le competenze indicano dei traguardi. È bene che le Indicazioni nazionali segnalino questi traguardi, ma è bene che siano poi le scuole a mettere meglio a punto gli standard ed i livelli che ritengono raggiungibili dai loro alunni, a partire dal concreto delle loro realtà.

D. Potrebbe essere la prima volta che in un testo ci sono indicazioni che vanno dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado. È una buona cosa?
R. Il testo delle Indicazioni ci auguriamo sia pedagogicamente unitario, comprenda al suo interno, sotto le stesse premesse culturali e pedagogiche, la scuola dell'infanzia e quella del primo ciclo di istruzione. C'è, in questo, il rischio di avere un testo certamente più corposo di quanto non lo sarebbero testi distinti per tipo di scuola, ma il vantaggio di mettere nelle mani degli insegnanti dei diversi gradi scolastici lo stesso testo, con la stessa premessa pedagogica e con lo stesso impianto curricolare ci sembra di gran lunga maggiore. È evidente che, all'interno di una proposta caratterizzata dall'unitarietà, deve però essere messo in risalto lo specifico di ciascun grado scolastico.

D. Vi aspettate un testo snello o un testo pesante?
R. È indispensabile che ci sia una sensibile riduzione rispetto ai mille obiettivi delle Indicazioni della Moratti. Non sarebbe però soddisfacente che le Indicazioni consistessero solo in una scarna lista di obiettivi. Senza un contesto non si capirebbe il loro senso. La vera discontinuità con le precedenti Indicazioni Moratti non dovrebbe consistere nella proposta di un bignami al posto di un'enciclopedia, ma di una proposta culturale precisa e più credibile.
Il documento "Cultura, scuola, persona" ha ottenuto largo apprezzamento perché ha saputo proporre una visione, non perché era di poche pagine.
Le Indicazioni sono il testo più importante che la scuola può ricevere, non possono ridursi ad un telegramma. Einstein diceva che bisogna cercare di essere semplici il più possibile, ma non ancora di più. Questo può essere un buon criterio anche per il testo delle Indicazioni.

Nuovo regolamento supplenze docenti: tra ricerca di efficienza e falso rigore

Piera Formilli

Oltre due anni di lavoro per definire il nuovo Regolamento sulle modalità di conferimento delle supplenze al personale docente ed educativo.
In realtà due anni di prendi e lascia, non un lavoro continuo e progressivo per giungere ad un testo condiviso e funzionale. Un testo mirato sull'obiettivo di far funzionare il sistema delle assunzioni temporanee in termini di celerità ed economicità per le scuole, ma in un quadro di certezza e trasparenza e rispettoso dei diritti dei lavoratori.
Eppure questo era stato l'impegno comunemente assunto all'inizio.
Nel corso dei lavori, sulla partita ha inciso una reale e concreta situazione di emergenza delle scuole primarie sull'assunzione dei supplenti in caso di brevi assenze dei titolari, per la cui soluzione avevamo da subito dichiarato la nostra disponibilità.
Intorno al problema si è sviluppato un vasto dibattito che, partendo dalla ricerca di un sistema di assunzioni snello, ha introdotto elementi di liberalizzazione fino alla proposta di chiamata diretta del personale da parte del dirigente scolastico.
Un'impostazione preoccupante anche in termini di garanzia di imparzialità sull'operato di un'Amministrazione che, ancorché abbia contrattualizzato il rapporto di lavoro del suo personale, resta pubblica e come tale vincolata ai principi costituzionali.
Il dibattito politico e culturale intorno a questa questione ha pesato sulle scelte del Ministero che non è stato capace (o non ha voluto) enucleare il vero problema e ricercarne la soluzione mirata, ma ha preferito elaborare una serie di disposizioni che solo ad un primo approccio possono sembrare proiettate a dare funzionalità al sistema delle assunzioni, in realtà contengono alcune discrasie i cui effetti vedremo all'atto pratico.

Dunque ci sono voluti ben due anni di lavoro stop and go per pubblicare il D.M. 13.6.2007, ora in corso di registrazione alla Corte dei Conti.
La CISL Scuola ribadisce un giudizio molto critico sui contenuti del provvedimento. Avevamo dichiarato fin dall'inizio del confronto - settembre 2005 - la disponibilità a modifiche in grado di perseguire il giusto equilibrio tra due tipologie di diritti, entrambi legittimi: la garanzia del servizio agli alunni e del lavoro dei docenti precari. Il testo non ci sembra che vada pienamente nella direzione auspicata.

Sin dal primo incontro avevamo evidenziato, infatti, che per dare funzionalità al sistema era necessario individuare soluzioni idonee ad assicurare, da un lato, un'efficace organizzazione dell'attività scolastica, dall'altro certezza delle opportunità di lavoro e trasparenza delle procedure. Dobbiamo purtroppo constatare che l'Amministrazione è stata a dir poco disattenta, mancando l'occasione di un'inversione di tendenza, capace di dare funzionalità al sistema.
Il testo emanato conserva infatti carenze e imprecisioni, ma ciò che è più grave opera scelte di falso rigore, fortemente punitive per i precari e non risolutive delle esigenze di razionalizzazione e semplificazione delle procedure di assunzione, ciò con particolare riferimento agli spezzoni fino a 6 ore e al numero di scuole richiedibili.
La CISL Scuola, ribadendo l'assoluto interesse ad una scuola in grado di assicurare agli alunni un servizio efficace ed efficiente, esprime, pertanto, dissenso su scelte fondamentali contenute nel D.M. del 13.6.2007.
Preoccupante è, tra l'altro, il ritardo con cui è stato emanato il provvedimento per i riflessi che comporta sul nuovo impianto delle graduatorie di istituto e che determinerà pesanti disfunzioni nell'avvio del prossimo anno scolastico.
Sarà inevitabile la pubblicazione di graduatorie ad anno scolastico avviato, con un aggravio di lavoro insostenibile per le segreterie scolastiche che si troveranno ad affrontare la valutazione e l'inserimento a sistema delle domande in pieno periodo estivo con il personale dimezzato anche a causa dei licenziamenti dei precari ATA al 30 giugno.

Su questa questione abbiamo da subito chiesto di diramare disposizioni per la proroga dei contratti del personale amministrativo impegnato nella valutazione delle domande di supplenza.

In positivo va registrata l'introduzione di un concreto obbligo per le Amministrazioni periferiche di assicurare la pubblicizzazione all'albo e sul sito informatico del piano delle disponibilità e dei successivi aggiornamenti.
Ma il provvedimento emanato opera alcune scelte rispetto alle quali abbiamo da sempre manifestato motivato dissenso.

- La posizione della CISL Scuola sulla vicenda degli spezzoni fino a 6 ore è stata chiara e ferma da subito. L'assegnazione di tutti gli spezzoni ai supplenti ha rappresentato una pregiudiziale nel confronto.
  Abbiamo condiviso la nota del Ministro Fioroni prot. 1004 del 21 luglio 2006 con cui lo scorso anno si ripristinava una corretta gestione. Riteniamo preoccupante e incomprensibile il dietro front effettuato con l'inserimento nel Regolamento del richiamo alla legge 448/2001.
  Con innumerevoli lettere, comunicati, tabelle e osservazioni inviate al Ministero sin dall'emanazione della finanziaria 2002 abbiamo dimostrato che, oltre a ridurre le possibilità di lavoro dei precari, l'obiettivo di risparmio che la norma in questione intendeva realizzare non solo non veniva raggiunto ma, al contrario, la sua applicazione spesso determinava un aggravio di spesa, l'appesantimento, il rallentamento e la dilatazione dei tempi delle operazioni di nomina.
  Va detto che il richiamo fatto alla legge 448 nel contesto del Regolamento non esplicita in quale fase delle operazioni questa deve essere applicata. Riteniamo, quindi, che debbano esserci ancora margini di confronto per un'applicazione che non colpisca il personale precario e sulla quale ci sentiamo impegnati.
- Il Regolamento troppo spesso fa scelte confuse che non rispondono in termini di efficacia. Ad esempio, anche una norma che sembra costruita nell'interesse dei lavoratori precari, e come tale condivisibile, quale l'introduzione nella fase di scorrimento delle graduatorie ad esaurimento del diritto al completamento

mediante frazionamento di un posto intero sopravvenuto, in realtà si traduce in una disfunzione dal punto di vista organizzativo ed amministrativo (aggiornamento delle disponibilità e loro pubblicizzazione) e alimenta un proliferare di ulteriori spezzoni che rischiano, se pari o inferiori a 6 ore, di essere sottratti alle assunzioni, vista l'interpretazione che il Regolamento dà della legge 448/2001. Meglio sarebbe stato consentire la sostituzione dello spezzone con il nuovo posto intero.

- La questione del numero delle sedi richiedibili ha assunto rilievo eccessivo sul piano dell'immagine ed è stata utilizzata come bandiera per una efficienza più formale che sostanziale.
  L'obiettivo era quello di creare le condizioni per l'assunzione del servizio in tempo reale del supplente in caso di breve assenza del titolare nella scuola materna e dell'infanzia, al fine di garantire il diritto allo studio degli alunni e celerità nelle operazioni delle segreterie per la ricerca dell'avente titolo all'assunzione, nonché una riduzione delle spese a carico dei comuni per costi telefonici.
  Per il raggiungimento di questi obiettivi abbiamo ritenuto strategiche e fortemente sostenuto con l'Amministrazione due condizioni che sono state recepite nel nuovo Regolamento: la gestione informatizzata delle procedure di individuazione, convocazione e assunzione del supplente, operazione contrastata all'inizio per esigenze di risparmio da parte dell'Amministrazione e ora prevista nel Regolamento - la messa a punto di un sistema, quello della "sub graduatoria", che fidelizzasse l'aspirante alle scuole nelle quali poteva essere assunto per supplenze brevi, circoscrivendo ad un numero limitato di esse le opportunità di assunzione.
  Ad avviso della CISL Scuola, quindi, non era necessario nessun intervento per le supplenze di maggiore durata, non era necessario ridurre il numero delle sedi richiedibili da 30 a 20 per la scuola secondaria e a 10 (di cui 2 circoli didattici) per la scuola dell'infanzia e primaria.
  Questa scelta, che solo ad una analisi superficiale può apparire di maggiore efficienza, limiterà le opportunità di lavoro per le assenze lunghe dei titolari legate a motivi di salute e maternità, perfino sui posti del sostegno in deroga e su quei posti che gli USP non sono riusciti a coprire durante le operazioni da graduatoria ad esaurimento. Una forte riduzione di opportunità di lavoro si determinerà, in particolare, per le classi di concorso con poche disponibilità di cattedre nelle scuole.
  Un inutile sacrificio in nome di un'efficienza solo formale.

L'ufficializzazione del Regolamento consente l'avvio delle procedure per il rinnovo delle graduatorie di istituto.
Sono in corso alcuni incontri, finora piuttosto affrettati e superficiali visto il ritardo con cui l'Amministrazione, nonostante i solleciti della CISL Scuola, ha avviato i lavori per definire il testo del decreto sulle graduatorie d'istituto.
In quella sede verranno alla luce le ambiguità e le difficoltà connesse all'applicazione del nuovo Regolamento. Auspichiamo che l'Amministrazione intenda assumere un atteggiamento responsabile orientato a soluzioni positive dei problemi.
Nelle prossime settimane, tra l'altro, ci saranno alcuni appuntamenti cruciali, a partire dalle 50.000 assunzioni in ruolo, che saranno determinanti per avviare il nuovo anno scolastico in modo celere e regolare. Fondamentale sarà perciò la capacità dell'Amministrazione centrale e periferica di assumere in modo responsabile la complessità delle questioni e introdurre quei pochi elementi positivi contenuti nel nuovo regolamento per dare un impulso nuovo alla gestione del personale.
Noi della CISL Scuola saremo fortemente impegnati in tale direzione. ◆

È tempo di modificare il regolamento Ata. Se non ora, quando?

Alfonso Rossini

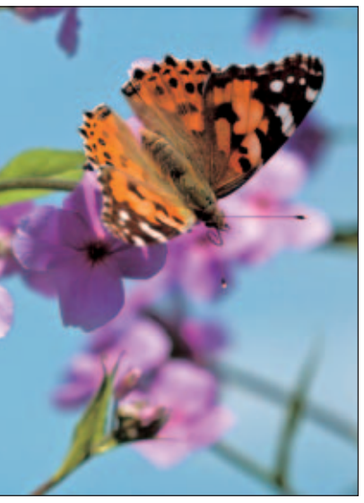
Da tempo sosteniamo che il regolamento supplenze ATA (D.M. 430/2000) ha bisogno di integrazioni e modifiche profonde per rispondere più adeguatamente alle esigenze di funzionalità dei servizi amministrativo-tecnico-ausiliari e per dare una tutela più attenta alle condizioni di lavoro del personale.
Un regolamento che sconta peccati di origine, da noi denunciati fin dalla sua emanazione, perché non conforme al dettato della legge 124/99, ingiustamente discriminante rispetto ad una serie di disposizioni previste per il personale docente, lacunoso. Cui si sono aggiunti nel tempo contraddizioni e problemi indotti da una serie di politiche e scelte gestionali attuate nel settore dei servizi ATA (il permanere di una vasta area di lavoro precario, la riduzione degli organici, il numero esiguo di assunzioni in ruolo, il trasferimento alle scuole di competenze amministrative e operative, il funzionamento carente del sistema informatico) che hanno evidenziato impietosamente le lacune ed i limiti delle attuali norme rispetto alla esigenza di funzionalità di servizi della scuola sempre più complessi e che hanno reso concitate e problematiche le fasi di assunzione del personale a tempo determinato, spesso fonte di contenzioso.
A distanza di sette anni della loro emanazione, insomma, incongruenze e limiti delle norme in vigore rendono improcrastinabile una revisione profonda.
Indichiamo alcuni nodi da affrontare, peraltro segnalati da tempo e portati al confronto con l'Amministrazione che ha sempre cercato di procrastinare la definizione delle soluzioni:

- la durata temporale delle assunzioni conferite dai dirigenti scolastici sui posti vacanti, da spostare al 31 agosto;
- il diritto alla proroga delle assunzioni in caso di continuazione dell'assenza del titolare;
- il diritto al completamento dell'orario in caso di assunzione necessitata su un posto part-time;
- la revisione delle tabelle di corrispondenza titoli/laboratori, ormai obsolete;
- l'aggiornamento/integrazione della graduatorie di seconda fascia, ora ad esaurimento;
- la possibile mobilità territoriale degli aspiranti a supplenze.

Aggiungiamo, infine, il superamento del ricorso al collocamento obbligatorio per i collaboratori scolastici, anche se la questione ha maggiore attinenza con il tema del reclutamento, che rende necessari preliminarmente interventi di natura legislativa e/o contrattuale (per parte nostra quest'ultimo gia previsto nella piattaforma per il rinnovo del CCNL).
Questioni che non possono essere ulteriormente ignorate.
Noi siamo pronti ad un confronto stringente e trasparente; chiediamo all'Amministrazione la stessa disponibilità e lo stesso impegno.
Se non ora, quando? ◆

La F.P. si mobilita a sostegno del rinnovo del Ccnl

Elio Formosa



Quello delle risorse umane e del loro impiego è stato il tema centrale del dibattito e del confronto tra le parti chiamate a rinnovare il CCNL della F.P. Un rinnovo che ha inteso coniugare e armonizzare, attraverso il documento politico prima e le linee di piattaforma poi, la tradizionale vocazione del settore per le fasce sociali più deboli con i profondi processi evolutivi di questi ultimi anni, che hanno esteso il bacino di utenza ad altri soggetti, diversificando e specializzando sempre di più l'offerta formativa. Un rinnovo che paga in ritardi ed incomprensioni tra le parti la discontinuità e il mancato e volontario utilizzo degli strumenti della bilateralità, tra l'altro contrattualmente previsti; ciò non ha consentito al settore e alle parti che lo rappresentano di approfondire, di chiarire e di trovare soluzioni condivise su ogni singolo passaggio di una riforma che già al suo avvio appariva caotica.
Il processo di riforma, iniziato di fatto nel 1997 con la cosiddetta legge Treu, non è ancora concluso, anzi pare di volta in volta prendere strade diverse in una frammentarietà di atti e decisioni che a fatica è possibile ricondurre all'interno di una logica lineare. Il tavolo contrattuale sconta non solo questo, ma sta pagando anche in termini di capacità di sintesi e di raccordo, la diversificazione e l'allontanamento da una matrice comune dei vari sistemi regionali di formazione professionale. A seguito della riforma del titolo V della Costituzione, la legge quadro del 1978 che delineava e regolamentava un sistema nazionale di F.P., anche se non abolita, di fatto risulta essere sostanzialmente superata.
L'eccessiva durata del confronto non aiuta il confronto, anche se l'obiettivo di collocare le diverse componenti dell'offerta entro un disegno di sistema nazionale con carattere di organicità e continuità non è una impresa facile e veloce.

L'ultimo CCNL firmato risale al 1998, a circa dieci anni fa, quando la formazione professionale era ben altra cosa da ciò che è adesso. Dieci anni che rappresentano per questo settore un lasso di tempo pari a dieci anni luce. Il modello di riferimento, il CFP, da cellula autoreferenziale si è progressivamente trasformato in un modello agenziale, che, in un contesto di rapporti sempre più complessi con istituzioni e mondo della produzione, progetta, sviluppa ed attua proposte formative diverse e rispondenti alle esigenze territoriali.
Secondo recenti studi dell'Isfol, anche il personale della FP è soggetto di un forte ricambio generazionale. I docenti in particolare sono oggi assunti solo se in possesso di laurea e di abilitazione all'insegnamento.
Questo è l'evidente segnale di una profonda trasformazione che, in questi ultimi quattro anni in particolare, ha trasferito in una funzione ed in un contesto educativo e culturale in senso lato la natura e la funzione professionalizzante della FP iniziale: non vi può più essere professionalizzazione senza intervento di tipo educativo e culturale, o meglio non vi può essere un processo di professionalizzazione al di fuori di un percorso educativo e culturale. Da qui l'interazione e l'integrazione dei sistemi di istruzione e formazione, da qui la necessità di tarare il rinnovo contrattuale su questa nuova e più complessa realtà.

Sempre più massiccio è anche il ricorso a personale cosiddetto esperto, assunto con rapporti di lavoro non standard: per ogni dipendente vi sono almeno tre lavoratori autonomi. Il ricorso considerevole al lavoro atipico, instabile, precario non è solo una questione di economia aziendale, di contenimento del costo del lavoro, di flessibilità dell'offerta, è in realtà il segno di una endemica incapacità del sistema ad operare in termini di qualificazione ed aggiornamento del personale dipendente. Chi non ha investito sull'aggiornamento del personale, dei formatori in particolare, non ha investito sul futuro della F.P.
Ancora oggi c'è chi pensa alla flessibilità non in termini di capacità di risposta, ma solo ed esclusivamente di gestione degli orari di lavoro, come se il monte ore annuo possa rappresentare la soluzione unica ad una sostanziale diversificazione ed articolazione del sistema.
In ultimo, la questione dell'accreditamento delle sedi formative, che ben lungi dal migliorare la qualità dei soggetti erogatori, ha aperto le porte della F.P. a tutti, introducendo un devastante effetto dumping, di concorrenza sleale. Un nuovo sistema nazionale di criteri di accreditamento, più vincolanti, che impongano ai soggetti che progettano e realizzano attività di formazione l'applicazione del CCNL, potrebbe essere una soluzione efficace sulla strada della ricerca di una maggiore qualità.
Certo non sarà un rinnovo di contratto a risolvere tutti i problemi della formazione professionale, sono ben altre le sedi dove operare in tal senso e ben altri i livelli di interlocuzione, ma esso aiuta senza dubbio a definire e a mantenere un livello unitario e nazionale del sistema, pur nella sua diversificazione.

Come in ogni rinnovo contrattuale i nodi sono in buona sostanza due: la retribuzione e l'orario di lavoro. Essi possono, nel nostro caso devono, poter operare all'interno di una logica di compensazione.
La questione salariale è una vera e propria emergenza. Nella inconcludente attesa di una riforma definitiva, questo contratto, strada facendo, ha perso pezzi importanti della retribuzione ed ha introdotto una sorta di automatismo di solo adeguamento dei salari all'inflazione reale, che ha garantito quanto meno una rivalutazione "a consuntivo". Per la F.P. non c'è stata una politica salariale, non c'è stata dinamica e crescita salariale, c'è stata solo l'inflazione reale. Il nuovo CCNL vuole superare questa logica e riportare la retribuzione di tutto il personale all'interno di una dinamica che abbandoni il limitato concetto di "adeguamento".
La questione dell'orario di lavoro deve poter essere risolta alla luce della diversificazione e della complessità dell'offerta formativa. In sintesi la richiesta di flessibilità deve trovare risposta all'interno di un orario settimanale stabile e certo, così come a livello nazionale deve essere definito un orario settimanale di formazione diretta, sempre all'interno delle 36 ore. Non è questione di poco conto e lo sappiamo, così come sappiamo che un monte ore, la cui flessibilità rischia di diventare ingovernabile, può trasformarsi in un impegno orario di formazione diretta insostenibile, che mortifica e non rende giustizia alla funzione del formatore.
Quanti hanno seguito l'iter di questo rinnovo hanno sicuramente preso atto delle enormi difficoltà che il negoziato deve affrontare e risolvere, così come hanno compreso che la strategia posta in campo dalle delegazioni datoriali non porta lontano. Un contratto non può essere rinnovato a costo zero, né può mantenere inalterato l'impianto orario, risalente ad oltre venti anni fa, perché così non si risponde né alle legittime richieste ed aspettative di tutti gli operatori, né alla diversificazione e specializzazione del settore.
Per questo le OO.SS. hanno indetto la mobilitazione e lo sciopero della categoria, perché questa sostenga con forza e convinzione il rinnovo non più rinviabile del CCNL e dia garanzie e stabilità alla F.P. nel nostro Paese. ◆

I bambini

Pietro Barcellona*

Come scrive Antoine de Saint-Exupéry, dedicando *Il piccolo principe* al suo amico Leone Werth, quando era bambino, "Tutti i grandi sono stati bambini una volta (ma pochi se ne ricordano)". L'unico titolo che permette a un adulto di parlare dei bambini è quello di essere stato, una volta, bambino anche lui. Altrimenti *non si può*, nel senso che diventa un abuso. Se dovessi dare una definizione di quello che siamo oggi, le donne e gli uomini del terzo millennio, direi che siamo bambini abortiti, bambini negati. Quando mi capita di viaggiare in aereo provo a immaginare com'erano da bambini i volti dei miei compagni di viaggio. Ho l'impressione che *un volto bambino* sia nascosto, come un fondo oscuro, dietro i sorrisi e le buone maniere di quanti si adoperano a posare i bagagli nelle cappelliere, a prendere posto al numero assegnato, a salutare le hostess, a guardare chi ti è capitato di avere vicino. Non so perché quando guardo i volti degli adulti cerco di immaginare i bambini che sono stati e che si portano dentro senza riuscire a farli parlare ancora.
Gli adulti sono il silenzio dei bambini che sono stati, le parole non dette, le emozioni soffocate, i desideri negati. I volti degli adulti portano negli occhi le tracce di questo immane sfogo di negazione e controllo della nostalgia, dello smarrimento, dello stupore e della paura. Entrare nell'aereo è come entrare nel mondo, perciò la scena del prendere posto mi affascina.

Nell'aereo ci sono anche i bambini. Durante il volo piangono, dormono o cercano di attraversare il corridoio. I genitori sono a disagio, le hostess provano a sorridere e a offrire biscotti, i passeggeri non coinvolti cercano di mantenere un contegno dignitosamente distratto.
L'aereo è una metafora. In realtà, i bambini a *bordo* sono appena tollerati e continuamente invitati a comportarsi da "grandi", come nella vita quotidiana. *Dai fai il bravo, ormai non sei più piccolo!* Chiediamo ai bambini di non esserlo, non li sopportiamo per la loro libertà, invidiamo loro la protezione materna, non accettiamo il loro privilegio di fantasticare come se tutto fosse possibile. Come si fa a parlare di bambini? O si cade nella bieca *retorica dell'infanzia innocente* di quanti (in privato) odiano i piccoli mostri che mettono in crisi la coerenza dei nostri discorsi, o si finisce con il trattare i bambini soltanto come *oggetto di persecuzione* degli adulti (Alice Miller), di rivalsa dei torti subiti nella propria infanzia.

A mio parere nessun discorso sui bambini è possibile se non a partire di quello che i bambini dicono di se stessi nei pochi spazi in cui gli consentiamo di esprimersi. Ho scoperto i bambini ascoltando i miei nipoti. Posso solo raccontare qualcosa di questa straordinaria esperienza.

Mio figlio Eugenio mi ha raccontato che di fronte all'*incalzare dei perché* su cosa c'è oltre quello che vediamo, l'orizzonte, le stelle, il cielo, ha risposto che alla fine di ogni cosa *non c'è niente*. Il piccolo che porta il mio nome a questo punto ha esclamato: "ma io ti voglio bene oltre il niente".
Com'è possibile amare oltre il niente?

Mia figlia Rossana, di fronte alla domanda tradizionale della sua piccola Isabella – cinque anni all'epoca – sul *come nascono i bambini*, e dopo avere risposto in modo più realistico possibile, mi dice che si è trovata di fronte alla disarmante richiesta: "Che bello! Mamma, quando tu e papà decidete di fare un bambino avvisatemi perché voglio esserci anch'io!".
La più piccola, appena sei anni, dei miei nipoti mi ha portato una specie di filastrocca che mi ha fatto pensare a Rimbaud bambino:

Il sole e la luna

Quando il sole brilla
Scende una scintilla
Quando il sole splende
Illumina la gente.
Quando il cielo sbadiglia
Il sole se ne va.
La luna splende nel cielo
Le stelle dormono ronfando.
Il cielo è già scuro
e la luna non si vede più.
le nuvole piangono
da fare scoppiare
un temporale.

Tutto si rasserena
il sole è già spuntato.
Il cielo è come un velo
il velo è come un cielo.
La gente è già fuori
di prima mattina
perché va a fare la ballerina.
Vanno fuori a ballare in tutù
senza più fare cucù.

Cosa volete che scriva sui bambini? Mi dispiace che siamo diventati così stupidi da non capire più niente della loro bellezza e creatività. ◆

* *Già deputato e membro del Consiglio Superiore della Magistratura, attualmente insegna Filosofia del Diritto all'Università di Catania.*

Calendario delle feste e dei testimoni

Educazione è anche fare memoria; la scuola è anche conservare e trasmettere memoria. Per questo continuiamo la pubblicazione del calendario: date da sapere, ricorrenze da ricordare. Sono grandi feste celebrate dalle più importanti tradizioni religiose e ricorrenze che rimandano a fatti ed accadimenti che hanno segnato la vita civile e sociale.

GIUGNO

2 Festa della Repubblica
4 Giornata per i bambini vittime di violenza
5 Giornata mondiale per l'ambiente
14 Giornata per i diritti del malato
19 1975 A Città del Messico la I Conferenza dell'ONU sulla condizione della donna
24 1967 Muore Don Lorenzo Milani. Un mese prima era stata pubblicata la "Lettera a una professoressa"
26 Giornata contro il traffico della droga
28 1980 Strage di Ustica. Muoiono 81 persone per l'esplosione in volo del DC-9 Itavia

LUGLIO

5 1976 Carta di Algeri. Dichiarazione Universale dei Diritti dei Popoli
18 1992 Strage in via D'Amelio a Palermo. Muoiono il giudice Paolo Borsellino e gli agenti della scorta

AGOSTO

2 1980 Strage alla stazione di Bologna. Muoiono 85 persone
4 1974 Strage sul treno Italicus. Muoiono 24 persone
6 1945 Bomba atomica su Hiroshima. Muoiono istantaneamente 140.000 persone
9 1945 Bomba atomica su Nagasaki. Muoiono istantaneamente 70.000 persone
20 1968 Le truppe sovietiche invadono la Cecoslovacchia
22 1950 Ad Helsinki l'approvazione della Dichiarazione dei Diritti dell'uomo
23 2006 L'UNESCO istituisce la celebrazione della Giornata internazionale contro la schiavitù
26 1789 Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino
27 1963 Marcia su Washington guidata da Martin Luther King

La letteratura della migrazione in Italia nell'anno 2007

Armando Gnisci*

La specie umana esiste migrando. Il suo percorso è stato ed è tuttora lo sterminato groviglio di strade, di fiumi, di voli, di rotte e di sentieri che attraversano tutto il pianeta. Muovendosi dal cuore etiopico dell'Africa, l'uomo eretto invase la terra e i suoi continenti, vuoti fino al allora della sua presenza, e passò anche gli oceani, quando più o meno cinquantamila anni fa arrivò dalle isole del Pacifico in Australia.

Anche l'Europa è terra di immigrazioni e di emigrazioni. Ce lo racconta la nostra storia quando parla della fine dell'impero romano, delle "invasioni barbariche" (che i discendenti dei "barbari", i tedeschi, chiamano, invece, "grandi migrazioni di popoli"!) e della nascita dell'Europa delle nazioni con la fondazione dei così detti regni romano-barbarici. E lo sappiamo molto bene noialtri italiani, così come gli irlandesi e i baschi, i greci e gli slavi, i galiziani, i russi e i polacchi, e tanti altri, emigrati dall'Europa matrigna soprattutto nel XIX secolo verso il Nuovo Mondo, con la speranza di una vita migliore.
A partire dalla fine degli anni 70 del secolo scorso l'Europa occidentale è, insieme al nord-America (USA e Canada), l'angolo del pianeta verso il quale tutti i mondi umani della terra cercano di spostarsi per trovare lavoro e dignità, una opportunità per uscire dalla miseria e dalla sfortuna di essere nati nel posto sbagliato della

terra. Si tratta, appunto, di un movimento planetario di flussi e di incontri continui e, quindi, del formarsi di una nuova epoca della specie, quella di chi cerca di fuggire dall'indigenza (Sandro Mezzadra ha parlato, in un libro che ha proprio questo titolo, di diritto di fuga) e quella di chi riceve questi "dannati della terra" a "casa propria", contemporaneamente in tutto il globo. Ho usato il verbo "ricevere" non a caso: ho usato, cioè, il verbo apparentemente meno compromesso, impegnativo e marcato; il più neutrale e innocuo. Già se avessi detto "accoglie" avrei commesso un sopruso (nel senso di un uso soppravvalorato, però, e non di una violenza), perché ritengo che la nostra civiltà bianca e imperiale dell'occidente europeo – composta dalle nazioni "ricche", quelle, cioè, che hanno conquistato e colonizzato il pianeta a partire dalla modernità (1492): Inghilterra, Francia, Spagna, Portogallo e Germania, ma anche Belgio, Italia, Olanda, Svezia e Danimarca – la nostra civiltà "superiore", insomma, che ha *civilizzato* i popoli incivili e barbari, primitivi e non-evoluti, ritengo, dicevo, che non possieda una cultura dell'accoglienza. Anzi, è una civiltà *tanto* civile da *non* essere anche ospitale e autocritica, cosciente e *responsabile*, che vuol dire: "capace di rispondere". Nell'Europa occidentale solo la carità cristiana e il volontariato laico delle persone, che vivono e operano comunque *per il bene comune*, hanno saputo rispondere e agire. Ma non bastano, perché i governi e le masse dell'Europa occidentale e del nord-America sono impegnate non nell'ospitalità e nell'adeguare la giustizia alla cura dell'altro, ma a stare dietro e dentro la "libertà" del mercato e della sua cultura, della sua difesa e del suo incremento.

La Grande Migrazione della quale siamo oggi partecipi, più o meno coscienti, ha, però, una grande fortuna: possiede straordinari portavoce, ambasciatori, rappresentanti, responsabili, che parlano, scrivono, suonano, cantano, pensano, oltre a lavorare spesso manualmente, e lo fanno sia in nome dell'umanità che rappresentano che *per noi*. Gli scrittori migranti, infatti, scrivono nella nostra lingua "nazionale", anche se hanno dovuto impararla da zero, non avendo, del resto, noialtri italiani avuto voglia e fatto in tempo ad insegnarla ai nostri popoli colonizzati, e pochissimo da noi "civilizzati", (somali, etiopi, eritrei e libici).
Gli scrittori stranieri di tutti i punti del mondo (dall'Europa centro-orientale al Pacifico – Filippine e Perù, ad esempio) scrivono e pubblicano in italiano *per parlare con noi*, da quasi venti anni. Sono tanti, quasi la metà sono donne, e scrivono e pubblicano – spesso anche presso editori importanti – sempre di più: racconti, romanzi, teatro, poesia, saggi storici, filosofici e politici (sto pensando a Khaled Fouad Allam, che è anche deputato al nostro Parlamento). In più, negli ultimi tempi, alcuni di loro hanno cominciato a esprimersi in pubblico attraverso *performances orali* e a operare addirittura con i nostri dialetti: le lingue a loro più vicine nella quotidianità, le lingue dalle quali si viene subito e a lungo contagiati nella voce, nella cadenza, nei modi di dire, nelle imprecazioni, nel linguaggio della vicinanza felice: e cioè della confidenza e dell'amicizia, che sono custodie della reciprocità.

Mi direte: ma noi non sappiamo niente di questi scrittori, ci è sfuggito qualcosa negli ultimi vent'anni, forse?, in libreria non abbiamo mai trovati libri scritti dagli "immigrati", stai ingrandendo un fenomeno limititatissimo che conosci solo tu...
Va bene: vi do qualche ragguaglio. Innanzitutto sto parlando di scrittori/ici che, come dice il narratore siriano Yousef Wakkas (vedi il suo libro di racconti, *Terra mobile*, del 2004, presso l'editore Cosmo Iannone di Isernia e il suo recente romanzo, *L'uomo parlante*, pubblicato nel 2007 dalla casa editrice lombarda Dell'Arco, quella che ha avuto la straordinaria idea di saltare la distribuzione e la libreria e di far vendere per strada i propri libri da "mercanti" senegalesi), quando dice: "penso in arabo e scrivo in italiano". Voglio dire che sto parlando di persone che scrivono tra due o più lingue ("translingui", è il termine usato dagli studiosi di linguistica e di letteratura, su questo punto, vi consiglio un libro di critica letteraria, *Immaginare tra le lingue* di J. Kellman, Città aperta, Troina 2007, che tratta dei grandi scrittori del 900, come Conrad, Nabokov, Beckett, Kundera ecc., che hanno scritto letteratura passando da una lingua ad un'altra). Il che significa che si tratta di persone la cui esistenza è segnata da un "dispatrio" creativo e da un vero e proprio trauma migratorio. Esse possiedono non solo due o più lingue, ma anche due o più vite. Si, è possibile averne anche più di due. Basti che vi faccia pensare ai miei due amici somali, Garane Garane e Ali Mumin Ahad, scrittori entrambi, venuti in Italia, e poi costretti ad andarsene dalla nostra inospitalità di nuovo in un altro esilio, con le loro famiglie, il primo negli Stati uniti e il secondo in Australia. Entrambi insegnano ora letteratura italiana nelle università, del South Carolina e a Melbourne, rispettivamente. E scrivono in italiano: del primo potete leggere il romanzo *Il latte è buono*, uscito presso l'editore Cosmo Iannone – date un'occhiata a tutta la collana che li contiene e che è fatta di scrittori migranti ed europei, che camminano insieme sulla via della decolonizzazione reciproca, si chiama "Kumacreola", *www.cosmoiannone.it* – nel 2005, e di Ali Mumin *Memorie del fiume e altri racconti*, che uscirà nel 2008. E visto che siamo tra scrittori ex-colonizzati da noialtri italiani, vi consiglio due scrittrici formidabili che hanno iniziato, con i loro amici appena citati, la nuova via della *letteratura postcoloniale italiana*: la somala Ubax Cristina Ali Farah, che vive a Roma, con il romanzo *Madre piccola*, Frassinelli, Milano, 2007 e la italo-etiope Gabriella Ghermandi, che vive a Bologna, con il romanzo *Regina di fiori e di perle*, pubblicato da Donzelli, Roma, 2007. E continuiamo con le scrittrici; vi presento quelle che amo di più: la slovacca Jarmila Ockayova, che vive a Reggio Emilia, che ha pubblicato negli anni 90 tre romanzi con Baldini & Castoldi e che nel 2006 ha pubblicato un nuovo romanzo nel quale si è cimentata nella reinvenzione di un personaggio "mondiale" della letteratura italiana, *Occhio a Pinocchio*, nella collana "Kumacreola" di Cosmo Iannone; nella stessa collana ha pubblicato i suoi racconti la brasiliana Christiana de Caldas Brito, che vive a Roma, nella raccolta Qui e là del 2005 e il romanzo *500 temporali* nel 2006, il primo romanzo brasiliano scritto in italiano; e sempre nella stessa collana è uscito dell'indiana, che vive a Trieste, Laila Wadia, *Il burattinaio e altri racconti* nel 2006, mentre nel 2007 ha pubblicato il romanzo *Amiche per la pelle* presso l'editore e/o di Roma. Vi consiglio, inoltre, per la poesia, due grandi anime, Marcia Theophilo, india-brasiliana-romana, candidata al Nobel, che ha pubblicato molti libri presso diversi editori e l'albanese Gezim Hajdari, vincitore del Premio Montale nel 1997, che vive a Frosinone; anche lui ha pubblicato molti libri, di viaggi oltre che di poesia, presso gli editori Besa di Nardò e Fara di Rimini.

Potrei continuare a lungo a segnalarvi e raccomandarvi i miei compagni di strada, ma a questo punto credo che sia più utile, per chi voglia farsi qualche idea documentata di questa regione migrante della nostra letteratura contemporanea, indicarvi degli strumenti di ricerca preziosi e affidabili: la banca dati degli scrittori immigrati che scrivono e pubblicano in italiano, attiva dal 1997 presso il Dipartimento di Italianistica dell'università Sapienza di Roma *www.disp.let.uniroma1.it/basili2001* e il volume da me curato, *Nuovo Planetario Italiano. Geografia e antologia della letteratura della migrazione in Italia e in Europa*, Città aperta, Troina, 2006.

Prima di lasciarci voglio raccomandarvi ancora due narratori algerini che stimo molto: Amara Lakhous, con il suo bel romanzo, che ha avuto un grande successo di vendite e di critica, *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*, uscito da e/o nel 2006, e Tahar Lamri con il suo delizioso *I sessanta nomi dell'amore*, uscito nel 2006 presso Fara e poi nel 2007 presso l'editore Tracce diverse di Napoli. E voglio comunicarvi un ultimo pensiero: che scrittori, ma anche artisti di teatro e di cinema, e musicisti migranti (pensate all'Orchestra di Piazza Vittorio, acclamata anche a New York e a Parigi) non solo rappresentano il mondo dei mondi che migrano per poter parlare con noi, ma fanno molto di più: *mondializzano la nostra mente* (europea a metà, nel migliore dei casi).
Provate per crederci, come diceva una vecchia pubblicità e: fatevi mondializzare. ◆

** Professore associato di Letterature comparate all'Università "La Sapienza" di Roma*