



Professione DOCENTE

ORGANO NAZIONALE DELLA FEDERAZIONE GILDA - UNAMS - Poste Italiane SpA - Sped. in Abb. Postale - D.L. 353/2003 (Conv. in L. 27/02/2004 N. 46) Art. 1 c. 2 D.C.B. Roma - ANNO XVII N. 10 - OTTOBRE 2007

Sulle innovazioni di questo ministero

Svolte a go-go

Parole importanti del Ministro contro le scuole progettificio, di nuovo conio per la politica, ma non per la Gilda che queste derive ha sempre avvertito. E qualche decisione troppo facile, che sa molto di demagogia e di giudizio sommario contro i docenti.



di Renza Bertuzzi

Con una operazione attenta più alle esigenze dei media che a quelle dei docenti, il 3 settembre 2007, il Ministro Fioroni ha presentato in pompa magna "Le indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'Istruzione".

Indicazioni che egli ha sintetizzato con queste parole: **"Le scuole dovranno educare istruendo gli studenti e mettere al centro l'alunno-persona: solo così si riduce il rischio che gli istituti diventino progettificio dove si perde di vista la specificità di ciascun ragazzo. Il curricolo diventa più snello e si privilegiano italiano, matematica, storia e geografia a inglese, informatica e impresa. Prima di passare ad altro, infatti, è fondamentale conoscere l'essenziale."**

Parole di nuovo conio, per una politica che ha inaugurato e sostenuto la Scuola dei Progetti in cui l'apprendimento delle discipline è considerato residuale.

Siamo davvero in presenza di un nuovo "asse culturale", che pone al centro la competenza nelle discipline e non l'aria fritta di questi ultimi anni? Certo non saranno solo le parole - pur se efficaci ed importanti - del ministro a dimostrarlo, ci vuole molto di più, ci vogliono fatti, quei fatti che la politica non sembra più in grado di compiere avviluppata com'è nella sola dimensione dello spettacolo.

Ma non nuove per la nostra Associazione che ha sempre combattuto - e sappiamo che i docenti non sono di memoria corta- la scuola dei mille progetti. Più o meno con le medesime parole usate dal ministro Fioroni. Dovremmo dunque essere orgogliosi - e in parte lo siamo - di vedere finalmente accolte le nostre convinte istanze. Anche se il Ministro non ce ne ha dato pubblicamente merito, sappiamo di essere stati noi, allora in netta minoranza, a sostenere ciò che oggi tutti sembrano condividere. Anzi. Proprio coloro- e non facciamo nomi- che sostenevano "il vero insegnante non è quello che si limita al semplice (sic!) lavoro di aula", indirizzando la politica sindacale in quella direzione, oggi hanno dimenticato il

proprio passato e plaudono alla svolta. Esattamente come se quella svolta fosse stata da essi pilotata e non avvertita.

Miracoli di conversioni sincere sulla via di Damasco o abili ri-conversioni che seguono lo spirito dei tempi? Da parte nostra, pochi dubbi, e qualche soddisfazione che rivendichiamo con l'orgoglio di chi può mostrare ai colleghi una onesta coerenza.

Tutto bene, dunque?

Indubbiamente, il Ministro ha incassato diversi plausi e proprio dagli intellettuali più rigorosi, come Mario Pirani e Paola Mastrocola, che hanno sentito l'esigenza di esprimere pubblicamente il loro consenso, ma, poiché la via dell'inferno è lastricata di buone intenzioni, occorre osservare con cautela- pur senza pregiudizi - il proseguire di queste novità.

Siamo davvero in presenza di un nuovo "asse culturale", che pone al centro la competenza nelle discipline e non l'aria fritta di questi ultimi anni?

Certo non saranno solo le parole - pur se efficaci ed importanti - del ministro a dimostrarlo, ci vuole molto di più, ci vogliono fatti, quei fatti che la politica non sembra più in grado di compiere avviluppata com'è nella sola dimensione dello spettacolo.

Per ora tuttavia alcuni fatti non sembrano del tutto in sintonia con questa *rivoluzione*, come per esempio, il mancato, esplicito, ripristino del richiamo a Darwin nelle nuove indicazioni; o la dimensione della Storia inserita in unico ciclo cronologico, con l'abolizione della ciclicità, che, riprendendo, confermava e consolidava proprio i contenuti disciplinari; o la diminuzione dei contenuti generali, unita al rallentamento dei tempi di apprendimento (si noti soltanto che l'obiettivo di imparare a leggere e a scrivere *va perseguito nei primi due anni di scuola!*). Vedremo, dunque, passato il polverone mediatico cosa rimarrà di questa "svolta". Purtroppo, però, di svolte il Ministro sembra essere insaziabile, poiché le introduce in serie incessanti e ravvicinate. Una delle ultime, è contenuta nel Decreto-Legge n. 147/07, laddove ci si occupa dei *professori fannulloni*.

Questa dizione, inventata dal giuslavorista Pietro Ichino alcuni mesi fa, è finita nel vortice della macchina mediatica e viene ripetuta a pappagalgo ogni volta che si parla di Scuola.

Naturalmente, pochi si chiedono *chi* siano i docenti fannulloni e *cosa* facciano. È molto più semplice gonfiare e assottigliare e perseguire alla cieca.

La ragione ci dice in primo luogo che, nella Scuola, è più basso che negli altri settori del P.I., l'assenteismo e che, più

specificatamente, l'assenza dal lavoro può dipendere da due cause, essenzialmente: motivi di salute e poca voglia di lavorare. Il secondo motivo è divenuto, nell'immaginario collettivo, l'unico, *di cui si incolpano solo i docenti e non i diversi gradi di controllo medico a cui il docente è obbligatoriamente sottoposto.*

Il fatto è che il primo motivo non è scomparso e che purtroppo le malattie esistono ed esistono le persone malate. Allora, che facciamo, signor ministro? Affidiamo i docenti malati al "giudizio delle famiglie", come recita l'articolo 2 **Norme urgenti in materia di personale scolastico'** del decreto legge (che fa riferimento ad un sibillino "rapporto fiduciario" tra docenti e genitori, di dubbia identificazione e perciò foriero di abusi.)? Davvero, non pare un gesto né di civiltà, né di modernità, poiché induce a pensare al barbaro "giudizio di Dio".

Avremmo voluto, da parte di un Ministro, ben altra pensata, per rilanciare la Scuola. Qualche investimento in più, qualche gratificazione ai docenti che lavorano in condizione impensabili per una Scuola di un Paese moderno. La chiusura del contratto di lavoro. Magari anche qualche appunto per i risultati non brillanti degli studenti italiani, ma con l'atteggiamento di chi dice "parliamone, troviamo insieme le cause". Invece, ancora una volta, la Politica- che considera l'antipolitica come un virus da estirpare- ne usa gli aspetti più criticabili: le facili e demagogiche analisi, i sommari giudizi.

Sperando, forse, di salvare il salvabile, in un momento di grande crisi collettiva e non considerando che la salvezza può consistere solo nel rafforzare gli aspetti virtuosi del fare politica e non nell'imitare gli aspetti deteriori di chi sta cercando di azzerarla.

¹-bis. Qualora le ragioni di urgenza, di cui al comma 1, siano dovute alla sussistenza di gravi fattori di turbamento dell'ambiente scolastico e di pregiudizi del rapporto fiduciario tra l'istituzione scolastica e le famiglie degli alunni, conseguenti a specifici comportamenti di uno o più docenti lesivi della dignità della persona, degli studenti o del prestigio o decoro dell'amministrazione scolastica, tali da risultare incompatibili con l'esercizio della funzione educativa, il dirigente scolastico può altresì disporre, in via d'urgenza, l'utilizzazione dei docenti medesimi in compiti diversi dall'insegnamento.

Ecco le prime novità per la Scuola.

pagina 2-3

"La scuola è finita, viva la scuola!"

La relazione introduttiva al Convegno della Gilda

pagina 6-7



Ecco le prime novità


Come abbiamo dato notizia nel numero di settembre del giornale, in questo anno scolastico si sperimenteranno diverse novità. Alcune arrivate sul filo della lana dell'inizio d'anno - come è ormai abitudine della politica attenta più agli effetti mediatici che alle esigenze della Scuola, altre di dubbia valenza. Questa volta analizziamo:

- Le nuove Indicazioni per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.
- Il nuovo obbligo di Istruzione a 16 anni.
- Il Decreto-Legge n. 147/07.

Le Indicazioni per il curriculum sono legge, allegate ad un Decreto ministeriale del 31 luglio



La normativa di riferimento è la seguente:



Direttiva ministeriale n. 68 del 3 agosto 2007. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum: fase sperimentale.

Decreto del 31 luglio 2007. Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il Primo ciclo d'istruzione.

Nuove Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Qualche esempio "in pillole".

Così il Ministero le presenta:

Cosa sono

Le nuove **Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione** tracciano le linee e i criteri per il conseguimento delle finalità formative e degli obiettivi di apprendimento per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo, in sostituzione delle precedenti Indicazioni proposte transitoriamente alle scuole negli anni scorsi.

Quando partono

Le scuole sono chiamate da quest'anno alla elaborazione dei curricula di studio, tenendo conto delle nuove Indicazioni, secondo una metodologia operativa di studio e di approfondimento, accompagnata da flessibilità e gradualità di applicazione.

Due anni di sperimentazione

La prima fase sperimentale di attuazione durerà **fino al 2009**. Consentirà alle scuole di conoscere e sperimentare le nuove Indicazioni e al Ministero di raccogliere suggerimenti, valorizzare le buone pratiche e favorire processi di condivisione e di sostegno. Dal 2009-2010 le Indicazioni per il curriculum entreranno definitivamente a regime, accompagnate da apposito Regolamento.

L'organizzazione

Le Indicazioni sono proposte culturali ma non toccano l'organizzazione oraria degli insegnanti. Dopo la sperimentazione dei due anni si procederà a una sistemazione complessiva di tutto il periodo dell'obbligo.

I fondi stanziati

Per la prima fase iniziale di accompagnamento saranno stanziati **36 milioni di euro** come previsto dalla Finanziaria 2007.

Tre grandi aree disciplinari

Le singole discipline sono considerate nella loro specificità ma vengono proposte all'interno di tre grandi aree disciplinari: area linguistico-artistico-espressiva; area storico-geografica; area matematico-scientifico-tecnologica. Viene così sottolineata l'importanza di un insegnamento disciplinare non frammentato, ma capace di far cogliere le interconnessioni tra i diversi saperi e di avviare gli alunni ad una visione unitaria della conoscenza. Si favorisce l'interdisciplinarietà e il lavoro collegiale tra insegnanti di discipline diverse.

Non "ricette" ma criteri di buona scuola

La lista degli obiettivi è stata sfolta e non scade nei dettagli. Tiene conto degli orientamenti europei, ma è anche attenta ai contenuti più significativi della nostra tradizione culturale. La didattica delle Indicazioni, senza trascurare una solida competenza strumentale, intende accrescere l'autonomia di pensiero, di studio e di apprendimento dell'alunno. Le nuove Indicazioni intendono essere rispettose dell'autonomia degli insegnanti: definiscono i criteri che una buona proposta didattica deve rispettare, ma non prescrivono

in modo dettagliato e minuzioso come devono lavorare gli insegnanti. I criteri sostituiscono le ricette, ci si rivolge ad una scuola adulta che, proprio per la libertà di cui può disporre, viene ulteriormente responsabilizzata.

Gruppo di coordinamento

In questa fase importante d'avvio che si svilupperà nel corso del 2007, sono previsti interventi degli Uffici scolastici territoriali, il coinvolgimento dell'Invalsi per il monitoraggio e la valutazione, un piano di ricerca da parte della Agenzia nazionale di sostegno dell'autonomia e, presso il Ministero della Pubblica Istruzione, l'attivazione di un apposito **gruppo di coordinamento** nazionale con il compito di accompagnare la fase iniziale.

Il web

Per favorire il confronto, la discussione e la messa in comune di esperienze nella fase sperimentale di applicazione delle Indicazioni, la Direzione Generale degli Ordinamenti realizzerà un'area dedicata all'interno del portale del ministero per le interazioni telematiche necessarie per informare, orientare e documentare.

La Consultazione

Nella primavera del 2008, dopo la fase di iniziale accompagnamento, è prevista una **Consultazione nazionale** nelle scuole per la raccolta sistematica e ragionata di commenti, riflessioni e proposte scaturite direttamente dall'esperienza degli insegnanti.

Così hanno commentato due intellettuali abitualmente molto critici, come Mario Pirani e Paola Mastrocola



"Soprattutto dalle Indicazioni si evince che, dopo decenni di tsunami pseudo riformista, il ministro Fioroni e la sua efficiente vice, Mariangela Bastico, hanno compreso che le sciancate strutture dell'insegnamento pubblico avevano urgente necessità di un intervento ricostruttivo e di un recupero dello studio, non come "gradevole" optional ma altresì come fatica. Con l'ausilio di una commissione di esperti, presieduta dall'epistemologo Mario Ceruti, non dominata come per il passato dai soli pedagogisti ma composta anche da docenti delle varie discipline e da personaggi con grande esperienza pedagogica sul campo, come l'inventore dei "maestri di strada", Marco Rossi Doria, il ministro ha presentato le Indicazioni, i decreti, le direttive che specificano misure per un primo biennio di sperimentazione di questa nuova fase di ritorno all'ordine, al buon senso e alla serietà dello studio".

(LINEA DI CONFINE - Mario Pirani - La Repubblica, 10/9/2007)



Quando in pochi e sparuti, qualche annetto fa, osavamo dire che un'ignoranza cosmica avrebbe a breve termine spazzato via la scuola come l'onda di uno tsunami, ci sparavano a vista. Sembrava agli altri che tutto andasse bene, che vivessimo nel migliore dei mondi possibili, e che qualcuno di noi fosse irrimediabilmente malato di un passatismo bieco.

[...] Dunque, stiamo correndo ai ripari. Come potremmo non farlo? E il ministro Fioroni guida degnamente la nostra corsa. Osa addirittura resuscitare gli antichi mostri: le tabelline, la grammatica, la geografia tradizionale. Incurante delle vecchie battaglie contro il nozionismo, ha il coraggio di guidare la rivoluzione del buon senso. Il vento è cambiato, tira aria di serietà nonché di (leggera) severità.

(Paola Mastrocola - *Adulti impreparati* - La Stampa).

Mentre Rolando Dondarini, storico dell'Università di Bologna, ha così criticato l'impostazione della Storia

[...] Anche il curriculum delle recenti bozze comporta la rimozione degli ultimi due millenni dagli orizzonti formativi di una fascia scolare come quella "primaria", nella quale si acquiscono sensibilità e interessi che

rimangono indelebili. Anche questo curriculum sembra quindi essere figlio del gravissimo e persistente equivoco di chi confonde "curricolo verticale" o "curricolo unitario" con un unico ciclo cronologico dell'intera storia e di quegli slogan semplicistici e superficiali diffusi e adottati qualche decennio fa che attribuivano i problemi della didattica della storia al "mostro a tre teste" della ciclicità. Molti insegnanti hanno recepito tali slogan in maniera quasi irriflessa come postulati e assiomi ideologici che garantirebbero automaticamente un'effettiva innovazione ed efficacia; salvo poi ricredersi di fronte ai nodi reali dell'insegnamento. In effetti chi insegna storia sa bene che a comprometterne l'insegnamento/apprendimento non è certo la ripetitività, ma la passività e la mnemonicità con cui gli scolari sono costretti ad imparare nozioni che sentono estranee ai loro interessi.

(Intervista al professor Rolando Dondarini,

Docente di Didattica della Storia presso l'Università di Bologna, in www.foruminsegnanti.it).

Il nuovo obbligo di istruzione a 16 anni

La normativa di riferimento è in GU n. 202 del 31-8-2007, Decreto 22/8/2007 n.139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.

Così il Viceministro Bastico lo presenta:

Si tratta del più grande investimento, formativo e culturale, per elevare i livelli di istruzione dei giovani, dopo quello realizzato nel 1962 con l'introduzione della scuola media unica. Innalzare l'obbligo di istruzione a 16 anni significa realizzare "la scuola del non uno di meno", che accompagni tutti i ragazzi verso un livello di istruzione superiore. Condizione necessaria per diventare cittadini attivi e consapevoli attraverso strumenti sufficienti ad affrontare la vita e il lavoro contemporaneo. Ecco perché il primo nemico da combattere è la dispersione scolastica, che oggi supera il 20%, puntando a centrare progressivamente l'obiettivo del 10% fissato a Lisbona. Sottolineo che tra gli effetti del nuovo obbligo c'è l'innalzamento dell'età di ingresso nel mondo del lavoro a 16 anni.

Obbligo di istruzione non significa "biennio unico", cioè uguale in tutte le scuole superiori. Non è un prolungamento della scuola media: i due anni di obbligo appartengono alla scuola superiore che continua ad articolarsi in licei, istituti tecnici e professionali. L'unitarietà della scuola dell'obbligo è data non dall'unicità dei programmi, ma dalla omogeneità dei livelli di apprendimenti e di saperi - suddivisi per competenze, conoscenze ed abilità - che devono raggiungere tutti i ragazzi al termine del percorso

di istruzione obbligatoria. Questi livelli, articolati in quattro assi culturali - dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale - non costituiscono un appiattimento degli insegnamenti, ma sono il traguardo minimo comune, pur in presenza di programmi che rimangono differenti, ad esempio tra un liceo classico e un istituto tecnico. Va chiarito che l'obbligo non costituisce un punto terminale del percorso scolastico: i ragazzi devono conseguire almeno una qualifica professionale triennale o un diploma di scuola superiore. Dopo l'obbligo c'è, infatti, il diritto-dovere all'istruzione fino almeno a 18 anni, che si realizza nella scuola, nella formazione professionale e nell'apprendistato.

Il regolamento sull'obbligo entra in vigore da quest'anno scolastico ed è applicato in via sperimentale per due anni, nei quali ci sarà un approfondito confronto con il mondo della scuola: si avvieranno sperimentazioni e si accoglieranno proposte di modifica ed integrazione da inserire nel testo regolamentare che andrà definitivamente in vigore. Proprio per questo le norme sull'obbligo costituiscono un riferimento di carattere culturale e di innovazione didattica e non determinano modifiche ordinamentali.

(da www.mariangelabascio.it)



- A scuola, birbone!

Decreto-Legge n. 147/07

Publicato nella Gazzetta Ufficiale n. 208 del 7 settembre 2007

Questo decreto si occupa:

- del ripristino del Tempo pieno come modello didattico a 40 ore settimanali, abolito dalla Legge Moratti. Tuttavia, il trionfalismo ministeriale sembra eccessivo, poiché pare che sia essenzialmente una conferma dell'organico in vigore e non preveda ampliamenti in relazione alle richieste.
- degli esami di stato

Per gli esami di Stato di terza media viene ripristinato il giudizio di ammissione da parte del consiglio di classe.

Per gli esami di Stato al termine della scuola superiore è previsto che i candidati esterni presentino domanda di partecipazione all'ufficio scolastico regionale e non alle singole scuole; è quest'ultimo che provvede a distribuire i candidati nelle diverse commissioni, cercando di accogliere le richieste dei maturandi, nel pieno rispetto della legge sugli esami di Stato che prevede che in ogni commissione non ci possa essere più del 50% di candidati esterni.

E' una norma che rafforza quelle già contenute nella Legge 1/2007, volte ad evitare gli abusi dei "diplomifici".

E' previsto, inoltre, l'esame di idoneità per potere poi sostenere l'esame di Stato per coloro che, ammessi alla classe V, non la frequentano e si ritirano prima del 15 marzo.

Sono integrate di 40.200.000 euro annui, a decorrere dal 2007, le risorse per

il pagamento dei componenti delle commissioni d'esame.

Dei procedimenti disciplinari

Negli articoli relativi, vengono modificate le procedure previste per assumere provvedimenti disciplinari nei confronti di docenti inadempienti oppure che abbiano compiuto atti contro la dignità della scuola o commesso determinati reati contro gli alunni. Non sarà più un anno e mezzo il tempo limite per decidere: l'amministrazione scolastica erogherà la sanzione entro il tempo limite di 120 giorni dall'avvio dell'iter procedurale. Al riguardo, il ministro della Pubblica Istruzione Fioroni ha spiegato che si è "riordinato il sistema disciplinare"; non è più vincolante il parere del Consiglio di disciplina e in nome dell'autonomia il dirigente scolastico, senza attendere il parere del Collegio dei docenti, potrà sospendere in via cautelare un insegnante coinvolto in indagini per reati gravi. A prima vista si tratta dell'introduzione di forme sommarie e rapide per giudicare i docenti, senza le garanzie generalmente riconosciute. Viene quindi affidata ad una sola persona (e nemmeno ad un Organo) la prerogativa di sollevare un docente dall'incarico, anche quando si determini pregiudizio del rapporto fiduciario tra l'istituzione scolastica e le famiglie degli alunni. L'ambiguità della formulazione non tutela per niente la giustizia degli atti.

Che cosa può pregiudicare questo rapporto fiduciario? La severità di un docente? Il rigore nel richiedere certi comportamenti? (Si pensi alla docente di Palermo, denunciata per aver punito un bullo). Ci auguriamo che la traduzione in Legge di questo Decreto apporti significative modifiche.





Il Bandolo di Arianna

Rubrica a cura di Libero Tassella*



IL PIANO ANNUALE DEGLI IMPEGNI DEI DOCENTI

L'art. 26, comma 4, del CCNL 2002-2005, dopo aver ricordato che gli "obblighi di lavoro" degli insegnanti "sono articolati in attività di insegnamento ed in attività funzionali alla prestazione di insegnamento", impone al dirigente scolastico "prima dell'inizio delle lezioni" di predisporre "il piano annuale delle attività e i conseguenti impegni del personale docente che possono prevedere attività aggiuntive". Il piano, comprensivo degli impegni di lavoro, è deliberato dal Collegio dei docenti e con la stessa procedura è modificato, nel corso dell'anno scolastico, per far fronte a nuove esigenze". Il Collegio è quindi **sovrano** nel deliberare gli impegni di lavoro, deve discutere il piano proposto dal dirigente e lo può modificare, più o meno ampiamente, rispetto alla proposta iniziale. **Insomma ricordate che il Collegio non è obbligato ad approvare gli impegni di lavoro degli insegnanti proposti dal dirigente scolastico (attività di insegnamento e attività funzionali). Le decisioni sulla quantità e sull'organizzazione degli impegni di lavoro sono una parte importante della professionalità docente. Non lasciamoli decidere ai dirigenti scolastici!**

QUELLE MISTERIOSE 80 ORE

Normativa e chiarimenti

- Scheda per il computo delle 40 ore 1° tipologia
- Scheda per il computo delle 40 ore 2° tipologia
- Modulo di trasmissione al dirigente



Le attività aggiuntive di insegnamento, le attività funzionali all'insegnamento ed ogni altra attività inerente alla funzione docente prevista dai diversi ordinamenti scolastici sono regolate dall'art. 26 comma 4 del CCNL 2003 e dall'art. 28 del CCNL 2003. Prima dell'inizio delle lezioni, il dirigente scolastico predispone, sulla base delle eventuali proposte degli organi collegiali, il piano annuale delle attività e i conseguenti impegni del personale docente che possono prevedere attività aggiuntive.

Permessi per diritto allo studio (150 ore): le domande scadono il 15 novembre. Per ogni informazione, consultare la rubrica Scuola & Scuola, in www.gildains.it

ve. Il piano, comprensivo degli impegni di lavoro, è deliberato dal collegio dei docenti nel quadro della programmazione dell'azione educativa e con la stessa procedura è modificato, nel corso dell'anno scolastico, per far fronte a nuove esigenze (comma 4 ad. 26 CCNL 24.7.2003). Le attività funzionali (all'insegnamento) di carattere collegiale riguardano tutti i docenti e si dividono in due tipologie:

1° tipologia per un totale di 40 ore

(art. 21 comma 3 lettera a del CCNL 2003)

- Partecipazione alle riunioni plenarie e ai collegi dei docenti;
- Riunioni di programmazione (gruppi di lavoro, per materie, ecc.);
- Verifiche di inizio e fine anno scolastico;
- Informazione alle famiglie sui risultati degli scrutini trimestrali, quadrimestrali e finali e sull'andamento delle attività educative nelle scuole materne e nelle istituzioni educative.

2° tipologia per un totale di 40 ore (art. 27 comma 3 lettera b del CCNL 2003)

- La partecipazione alle attività collegiali dei consigli di classe, di interclasse, di intersezione. Nella programmazione occorrerà tener conto degli oneri di servizio degli insegnanti con un numero di classi superiore a sei in modo da prevedere di massima un impegno non superiore alle 40 ore (art. 27 del CCNL 2003).

Attenzione

Il contratto per la prima tipologia prevede un impegno per un totale di 40 ore, per la seconda tipologia un impegno "non superiore alle 40 ore", quindi le attività funzionali all'insegnamento di cui sopra sono retribuite se prestate oltre il limite delle 40 ore (art. 28 comma 1 del CCNL 24.7.2003)

Scheda per il conteggio delle attività funzionali all'insegnamento

(DELLA 1° TIPOLOGIA)

- COLLEGI DOCENTI
- RIUNIONI PER DISCIPLINA
- COLLOQUI CON LE FAMIGLIE (pomeridiani)
- ALTRO: tutto quello che non è consigli di classe, di interclasse, intersezione

N.B. Superato il monte ore di 40, il Dirigente può chiedere ulteriori prestazioni per le quali è dovuta la retribuzione **solo se ha emesso** un ordine di servizio scritto (quindi pretendete tale ordine di servizio). Il Docente è libero di non accettare l'ulteriore prestazione di servizio in quanto essa, eccedendo gli obblighi previsti dal CCNL riveste carattere di straordinario e pertanto volontaria.

Data Orario programmato di inizio e orario di effettiva conclusione Tipologia della riunione Ore effettivamente svolte. Conteggio scalare delle ore residue (a partire da 40) TOTALE 40

Scheda per il conteggio delle attività funzionali all'insegnamento

(DELLA 2° TIPOLOGIA)

- consigli di classe
- consigli di interclasse
- consigli di intersezione

Superato di massima il tetto di 40 ore, il Dirigente **non può** chiedere ulteriori prestazioni **in quanto non previste dal CCNL**. Se il Dirigente **ha emesso un ordine di servizio scritto** il Docente **non è tenuto ugualmente a prestare ulteriore servizio a meno che non sia volontario e gratuito**. Il termine "di massima" indica che



la prestazione può eccedere di qualche ora il tetto previsto (40 ore) al solo scopo di concludere la riunione in corso al momento del completamento del tempo dovuto.

CRITERI PER LA FORMAZIONE DELLE CLASSI

La prassi vuole che il dirigente scolastico si avvalga di una commissione con il compito di tradurre operativamente le indicazioni degli OO.CC. le cui competenze sono concorrenti ma che vanno esplicitate sotto forma di proposte, quelle del collegio docenti (con un occhio più attento agli aspetti più squisitamente didattici) e con l'adozione di criteri direttivi da parte del consiglio di istituto (che può o recepire integralmente le proposte del collegio oppure integrarle con maggiore attenzione ai desiderata delle famiglie e alle esigenze del territorio). Tali criteri sono di solito inseriti nel POF o nel regolamento d'istituto. Se essi sono troppo generici è chiaro che il ds e/o la commissione da lui incaricata hanno maggiore discrezionalità, dovendo comunque provvedere. Per un istituto superiore, fermo restando ovviamente il rispetto delle norme di carattere finanziario attenenti gli organici, i criteri che si incontrano più frequentemente sono le norme relative alla formazione delle classi prime che tengono conto secondo un ordine di priorità adatto ai vari casi:

- delle scelte dell'indirizzo all'atto dell'iscrizione
- della residenza degli alunni
- delle scuole di provenienza
- della necessità di costituire gruppi omogenei tra loro, con un'equa ripartizione del numero dei maschi e delle femmine (ove possibile), tenendo conto dei giudizi finali di licenza media e dei dati forniti dai docenti delle classi terze
- delle lingua straniera studiata nelle scuole medie
- della richiesta di iscrizioni in sezioni già frequentate dai fratelli
- della richiesta di essere assegnati alla stessa classe, da parte di più studenti, purché non si pregiudichi la costituzione di classi omogenee
- dell'assegnazione dei ripetenti nella sezione di appartenenza nell'anno precedente, salvo esplicita richiesta contraria, o di esigenze nella formazione equilibrata delle classi
- dell'equa ripartizione di alunni portatori di handicap
- dell'inserimento proficuo di studenti stranieri.

Vi sono, di solito, altre norme che per alcuni indirizzi maggiormente richiesti (sia di inizio ciclo che di triennio) potrebbero richiedere test d'ingresso o anche sorteggio nonché regole tendenti a garantire, per quanto possibile, l'unitarietà del gruppo classe in caso di contrazione di organici.

* Questa è solo una parte della Rubrica "Scuola & Scuola" che Libero Tassella cura sul nostro sito (www.gildains.it): aggiornata quotidianamente, è uno strumento prezioso, da consultare con la stessa frequenza con cui viene curata.

L'ago nel pagliaio

Ricerche puntigliose tra i mille aghi della normativa scolastica.

L'ago nel pagliaio



Periodo di prova

1ª parte

di Gina Spadaccino



Sono una docente di discipline pittoriche, entrata nel ruolo di appartenenza dopo 17 anni di servizio di ruolo nella scuola secondaria di primo grado per l'insegnamento dell'educazione artistica, mediante un corso abilitante, sono passata al Liceo Artistico con trasferimento nel settembre del 2002. Poiché il dirigente ha omesso, per dimenticanza, di farmi superare l'anno di prova e sono già trascorsi 5 anni, vorrei sapere se sono tenuta a redigere una relazione che attesti l'attività didattica e metodologica svolta nel corso del primo anno di insegnamento al Liceo Artistico. No, la relazione sull'attività didattica svolta riguarda l'anno di formazione e non il periodo di prova. Si tenga presente che essendo oramai trascorsi più di tre mesi dell'anno scolastico successivo a quello in cui il docente ha sostenuto il periodo di prova di cui agli art. 438, 439, 440 del d.lvo 297/94 è scattata la cosiddetta "conferma automatica in ruolo" per effetto dell'art. 10 comma 4 del T.U. 3 del 10/1/1957.

► **Un docente che sta svolgendo l'anno di prova, che non ha raggiunto i 180 giorni di servizio per motivi di salute, è stato di recente dichiarato permanentemente inidoneo alla funzione docente ma idoneo a svolgere attività paradidattiche. Può essere rinviato l'anno di prova per svolgere il servizio valutabile ai fini della conferma in ruolo con l'utilizzazione in biblioteca?**

No, l'art. 518 del T.U. (D.lgs. 297/94) con formula omnicomprensiva espressamente recita che "I collocamenti fuori ruolo del personale di cui al presente titolo, nei casi in cui siano previsti, possono essere disposti soltanto nei riguardi del personale che abbia conseguito la conferma in ruolo".



► **Il dirigente scolastico può rinviare di un anno la riunione del comitato di valutazione, per evitare, a suo dire, una sicura bocciatura del docente? Il docente, nei cui confronti il dirigente scolastico ha richiesto una visita ispettiva, deve essere avvisato che è stata richiesta tale ispezione a suo carico?**

La normativa vigente non contempla la possibilità di rinviare di un anno la riunione del comitato di valutazione che deve valutare il periodo di prova di un docente se questi ha prestato un servizio di almeno 180 giorni nell'anno scolastico. E' invece possibile la concessione della proroga di un altro anno scolastico al fine di acquisire maggiori elementi di valutazione (artt. 437-439 T.U.).

La richiesta di visita ispettiva del Dirigente scolastico si configura come una indagine preliminare nei confronti di un dipendente, nella fattispecie un docente, e va inoltrata al Dirigente generale regionale. Essa deve essere corredata da opportuna documentazione atta a consentire al medesimo Direttore regionale di decidere se esistono le condizioni per incaricare un ispettore di procedere con gli accertamenti.

Non è necessario informare l'interessato, ma sta alla valutazione del Dirigente scolastico che inoltra la richiesta di visita ispettiva decidere se è il caso di portare il docente a conoscenza dell'iniziativa presa.

► **Sono insegnante della scuola elementare al suo primo contratto a tempo indeterminato, che non ha potuto effettuare il periodo di formazione in quanto in aspettativa per motivi di studio presso l'Università. Se l'anno scolastico venturo chiedo di essere utilizzato su sostegno alle superiori (essendo in possesso del relativo titolo di specializzazione) il servizio prestato sarà valido come periodo di formazione?**

La risposta è negativa. L'insegnamento di sostegno in istituto secondario superiore non può essere considerato "materia affine" all'insegnamento nella scuola elementare, ai sensi dell'articolo unico della legge 391/1974. Il relativo servizio pertanto non può essere considerato valido ai fini del superamento del periodo di prova.

► **Quante assenze possono essere fatte ai fini della frequenza dell'anno di formazione per i neo assunti?**

Secondo la nota prot. n. 1899/E/1/A del 1 aprile 2003 a firma di Pasquale Capo "un corso deve ritenersi validamente seguito se le assenze non superano il 25% delle ore previste in presenza". Pertanto su 15 ore in presenza dovranno essere frequentate 11,25 h.



► **I giorni di sciopero rientrano nel computo dei giorni utili per il periodo di prova?**

No, le assenze per sciopero non interrompono la progressione della carriera, sono utili ai fini del trattamento di quiescenza, ma non sono computabili ai fini del superamento del periodo di prova.

► **Entrata in ruolo nella classe di concorso A043, nomina giuridica dal 1/9/2003 ed economica dal 1/9/2005, ho svolto e superato l'anno di prova non sulla A043 ma sulla classe di concorso A050. Per quest'anno scolastico (dal 1/9/2006) ho ottenuto il passaggio di ruolo sulla classe di concorso A052: devo obbligatoriamente svolgere l'anno di prova su tale classe di concorso avendolo già svolto e superato nella A050?**

Come ha stabilito il Consiglio di Stato, sez. II, parere 383/78 del 12/7/1978 (riportato nella circolare ministeriale 88/80), "in caso di passaggio di cattedra è necessaria la ripetizione del periodo di prova quando il passaggio stesso comporti il passaggio di ruolo. Qualora invece il passaggio non integri anche il trasferimento di ruolo, il periodo di prova non deve essere ripetuto". Poiché nella fattispecie si è verificato un passaggio di ruolo (dalla scuola media agli istituti di istruzione di secondo grado), l'anno di prova va sostenuto, anche se non sarà necessario il periodo di formazione (nota prot.n.196/06, richiamata dalla nota 2081/07).

► **Ho ottenuto per l'a.s. 2005/06 il passaggio di ruolo dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado. Vorrei gentilmente sapere se sono tenuta a presentare la relazione finale e ad essere valutata dal comitato di valutazione.**

Il MIUR con nota prot 196/2006 ha chiarito che "i docenti, che hanno già superato il periodo di prova in una determinata classe di concorso e siano stati nominati in altra classe di concorso, in quanto inclusi nelle graduatorie provinciali di cui alla legge 124/99 e successive modifiche e integrazioni, o nelle graduatorie dei concorsi per titoli ed esami tuttora vigenti, ovvero abbiano ottenuto il passaggio di ruolo o di cattedra di cui all'art 10 commi 1 e 5 del CCNL 23 luglio 2003, non sono tenuti a frequentare l'anno di formazione, di cui all'articolo 440 del citato Decreto legislativo n.297/94". E ha ulteriormente precisato che "il periodo di prova va sempre effettuato quando vi sia stata l'assegnazione ad un ruolo diverso, mentre l'obbligo della formazione in ingresso è da configurarsi esclusivamente nei confronti dei docenti assunti in ruolo per la prima volta".

Alla luce di quanto comunicato dal MIUR, considerato che la relazione finale (così come la nomina del tutor) riguarda gli adempimenti propri dell'anno di formazione e cura gli aspetti di formazione metodologica legati alla funzione docente, si ritiene che la docente, non essendo tenuta all'anno di formazione, non sia obbligata a presentare nuovamente la detta relazione che, disciplinata dall'art. 440 citato Decreto legislativo n.297/94, è prevista solo per i neo assunti. Il docente dovrà, invece, compiere il periodo di prova (cfr. artt. 58 e 59 del D.P.R. 31.05.1974, N. 417) ed essere valutato dal Dirigente Scolastico, in base agli elementi in suo possesso, viste anche le risultanze del Comitato di Valutazione, a conclusione del primo anno d'insegnamento, ovvero dopo avere effettuato almeno n. 180 gg. di servizio, a partire dalla decorrenza della nomina, al fine di avere la conferma nel nuovo ruolo di appartenenza e quindi l'inquadramento e il conseguente riconoscimento dei servizi prestati.

► **Sono stato immessa in ruolo dall'1/9/2005. Qual è il termine ultimo per maturare i 180 giorni di servizio, il 30/6 (termine delle attività didattiche) o il 10/6 (termine delle lezioni)? Lo chiedo perché non essendo impegnata negli esami di licenza media riuscirei a raggiungere i 180 giorni di servizio solo entro il termine delle attività didattiche.**

Per il docente non impegnato in commissioni di esami il periodo da prendere in considerazione per il calcolo dei 180 giorni di servizio effettivo trova termine nella data fissata annualmente come termine delle lezioni. Ciò ai sensi della C.M. 219/1975, che al comma 11 così dispone: "Parimenti non si computano - limitatamente al personale docente - il periodo di chiusura della scuola (cosiddette vacanze estive) fatto salvo, come già specificato nei commi 2 e 3 della presente circolare, il computo dei periodi di servizio prestati per la partecipazione alle sessioni di esame per l'intera durata della sessione".



Roma, 5 ottobre 2007: Giornata mondiale dell'insegnante



"La Scuola è finita, viva la Scuola"



Di Gianluigi Dotti

Il tradizionale convegno che la Gilda degli Insegnanti dedica alla giornata dell'Insegnante è rivolto quest'anno al tema della fine della Scuola. Con questo appuntamento, la nostra Associazione, approfondendo le cause e le ragioni della crisi della "Scuola-istituzione", intende perseguire una sostanziale continuità con le principali funzioni che la Scuola pubblica ha svolto nelle società dei secoli XIX e XX. Il testo che qui pubblichiamo è la relazione di Gianluigi Dotti, responsabile del centro Studi nazionale della Gilda, introduttiva al convegno.

oggi ha un ruolo riconosciuto costituzionalmente.² Gli insegnanti rimangono, almeno per ora, i professionisti che guidano e conducono i giovani a rilevare il testimone dei saperi e delle conoscenze dalle generazioni precedenti; saperi e conoscenze che sono necessarie ad ogni civiltà, affinché le stesse possano evolversi e prosperare nella condivisione dei valori fondamentali. Nonostante l'importanza di questa ricorrenza per le società di ogni parte del mondo,³ in Italia, inspiegabilmente, le istituzioni e le organizzazioni sindacali tradizionali continuano a non dare la necessaria visibilità alla "Giornata mondiale dell'insegnante". Negli ultimi anni solo la Gilda degli insegnanti ha celebrato la "Giornata mondiale dell'insegnante", e lo ha fatto nel modo che è proprio delle Associazioni professionali, organizzando, cioè, un Convegno: momento di riflessione e approfondimento sul mondo della Scuola e sulla Professione docente. Anche per l'anno 2007, la Gilda degli insegnanti, per onorare l'appuntamento indicato dall'UNESCO, organizza il Convegno dal titolo "La Scuola è finita, viva la Scuola", che si terrà a Roma, nelle sale dell'hotel Massimo D'Azeglio in via Cavour, 18.⁴ Il titolo, che parafrasa il più antico: "Il re è morto, viva il re", è volutamente provocatorio e contiene anche un significativo auspicio. Come l'araldo della monarchia francese che annunciava tre volte al popolo la morte del sovrano e, subito dopo, l'avvento del suo successore, a garanzia di una continuità, mai interrotta, della casa reale, la Gilda degli insegnanti, approfondendo le cause e le ragioni della crisi della "Scuola-istituzione", intende perseguire una sostanziale continuità con le principali funzioni che la Scuola pubblica ha svolto nelle società dei secoli XIX e XX. Questa continuità si manifesta nella garanzia, pur nel mutato contesto economico e sociale, che solo l'educazione e la formazione civile e professionale dei giovani è in grado di prepararli alle sfide umane e professionali del futuro. Le tendenze che si manifestano nella scuola italiana, e che hanno suggerito la prima parte del titolo di questo Convegno: "La Scuola è finita", sono rilevate dalle analisi e dalle ricerche presentate dai vari organismi internazionali in tutti i sistemi scolastici del mondo. La crisi dei sistemi scolastici che hanno caratterizzato i secoli XIX e XX affonda le radici nelle trasformazioni economiche e tecnologiche avvenute negli ultimi quarant'anni. Un mutamento epocale è avvenuto ed è stato rilevato da numerosi studiosi che lo hanno sintetizzato nella formula: dalla "società dei produttori" alla "società dei consumatori". Questa profonda trasformazione non può non avere conseguenze anche per i sistemi scolastici che si sono formati nel XIX secolo e che erano funzionali

alla "società dei produttori". Chiunque sia interessato e abbia a cuore la funzione che la scuola pubblica ha svolto negli ultimi due secoli non può esimersi dal chiedersi come sarà la scuola del futuro e se manterrà la stessa funzione. Per tentare di capire quali scenari si prospettano per la Scuola del futuro l'OECD e il CERI hanno preparato un rapporto dal titolo "The Starterpack. Futures thinking in action".⁶ Questa pubblicazione del luglio 2007 è divisa in cinque capitoli, nel terzo: "What might schooling look like in the future. Scenarios for further reflection", sono presentati sei possibili scenari, i quattro centrali sono raggruppati in due categorie, per i sistemi scolastici del 2020. Naturalmente questi scenari hanno valore teorico, in quanto non si presenteranno perfettamente identici alla loro elaborazione, purtuttavia queste simulazioni sono utili per prefigurare opzioni alternative.

OECD/CERI: "The Starterpack. Futures thinking in action" (2007)	
Bureaucratic system - Schools in back to the future bureaucratic system <i>(Mantenimento dei sistemi burocratici stabili)</i> <i>Scuole inserite in sistemi scolastici burocratici stabili)</i>	
Re-schooling <i>(Ri-scolarizzazione/riuscita della scuola)</i>	Schools as focused learning organisations <i>(Scuole come organizzazioni strutturate per l'apprendimento lifelong)</i> Schools as core social centres <i>(Scuole della comunità/centri di socializzazione)</i>
De-schooling <i>(De-scolarizzazione)</i>	The extended market model <i>(Scuole inserite in un modello di mercato privato)</i> Learning in networks replacing schools <i>(Scuole inserite in reti di apprendimento/imparando nelle reti)</i>
System meltdown - Teacher exodus <i>(Fine della scuola - Scuola al tracollo: l'esodo degli insegnanti)</i>	

I sei scenari per la scuola del futuro ipotizzati dal rapporto OECD/CERI - luglio 2007

Il primo scenario "Schools in back to the future bureaucratic system" è quello che si può definire *Mantenimento dei sistemi burocratici stabili*, nel quale i sistemi scolastici conservano le principali caratteristiche attuali. In questo contesto la permanenza dei sistemi scolastici con forte contenuto burocratico e gerarchico garantisce l'unitarietà e l'uniformità del sistema formativo. Le scuole interagiscono in modo limitato con il territorio e funzionano secondo proprie regole e convenzioni. Il governo del sistema è caratterizzato dalla direzione centralizzata e dalla necessità di una cultura orientata verso la gestione manageriale e la leadership, che presuppone una natura gerarchica dei sistemi. Le problematiche di questo scenario sono legate alla permanente scarsità di risorse, che, in presenza di sempre nuovi compiti per le scuole, impone scelte tra i diversi interessi; di fatto si rende necessaria una forte mediazione tra le diverse componenti dei sistemi scolastici. In questo quadro emergono forti resistenze al cambiamento motivate dal timore che i nuovi sistemi scolastici non siano in grado di svolgere le fondamentali funzioni di quelli che dovrebbero scomparire. Questo piano d'azione presuppone un forte grado di fiducia sociale nelle istituzioni pubbliche. La categoria "Re-schooling" comprende due scenari: "Schools as focused learning organisations" e "Schools as core social centres". Lo scenario "Schools as focused learning organisations", che vede le scuole del futuro come *Organizzazioni strutturate per l'apprendimento*, ipotizza il rilancio della cultura della conoscenza, della sperimentazione e dell'innovazione. Questo piano d'azione risponde alla tendenza di un'economia globale e allo sviluppo delle società di conoscenza basate sulla specializzazione, l'adattabilità ed il progresso tecnologico, tipiche dell'età delle informazioni. La formazione in questo scenario ha la funzione di porre solidi fondamenti per imparare *lifelong*. Il sistema accetta e promuove la diversità tra le numerose organizzazioni e strutture; vi sono legami con le imprese e una forte apertura verso il territorio. Lo scenario prevede un investimento consistente nell'istruzione e la necessità di inserire compensazioni, particolarmente per le Comunità svantaggiate, al fine di garantire l'uguaglianza fra le scuole; a questo si affiancano forme di valutazione regolare del sistema. Si pone infine una forte

enfasi sul lavoro di squadra e sulla professionalità dell'insegnante. Lo scenario "Schools as core social centres", che vede le scuole del futuro divenire *Le scuole della Comunità/Centri sociali*, ipotizza un ruolo forte delle scuole in relazione alle altre istituzioni della Comunità. La direzione dei sistemi scolastici è di tipo decentrato e fa capo alle singole comunità. In questo scenario molta enfasi è data all'insegnamento non-convenzionale, al lavoro collettivo tra pari e al rapporto con il territorio, così come alle interazioni fra gli allievi e gli insegnanti e fra le scuole ed i genitori/le Comunità (These schools would have "low walls" and "open doors"). Il livello di fiducia della politica e della Comunità nelle scuole è molto alto: le autorità, i datori di lavoro ed altri gruppi della Comunità cooperano con le scuole. L'obiettivo centrale in questo piano d'azione è di aumentare lo sviluppo della Comunità e l'integrazione sociale. In questo scenario gli insegnanti godono di un'alta stima, ma la professione docente è unita spesso con altre mansioni e responsabilità della Comunità; questo produce una varietà di disposizioni e di condizioni contrattuali. La categoria "De-schooling" comprende due scenari: "The extended market model" e "Learning in networks replacing schools".

Lo scenario "The extended market model", definito come *Estensione del modello di mercato*, ipotizza la diffusione del modello di mercato privato alle scuole (studente/utente/cliente) con la nascita, o l'emersione, di altre agenzie formative (demand-driven). In questo scenario il governo pubblico dell'istruzione si ritira spinto dall'insoddisfazione dei "consumatori strategici" per la gamma di scelta formativa offerta dal pubblico e dalla necessità (mancanza di risorse) di differenziare e ridurre la partecipazione pubblica nel sistema scolastico. Le scuole non spariscono, ma si trasformano in una delle tante agenzie di formazione, accanto a privati ed associazioni pubblico/privato. La riduzione dell'intervento pubblico può variare fra i livelli di formazione primaria e secondaria e fra le zone ricche e quelle con le risorse limitate. I governi assumono un nuovo ruolo occupandosi della emanazione delle regole, affinché i mercati funzionino, della sorveglianza sulla qualità della formazione e del controllo di una transizione potenzialmente dolorosa. Il mercato della formazione attrae i nuovi professionisti con profili diversi: pubblici e privati, e il business promuove l'innovazione. La varietà e la competizione del mercato genera diversità tra i profili degli studenti in uscita dal sistema e un "mercato internazionale degli insegnanti". Questo scenario potrebbe portare l'esclusione e la disuguaglianza, cioè rischi evidenti per l'equità sociale, in modo particolare là dove la formazione o gli studenti non costituiscono un "mercato attraente".

Lo scenario "Learning in networks replacing schools", definito come *Modello delle reti di apprendimento/imparando nelle reti*, immagina la scomparsa delle scuole "convenzionali", sostituite dalle informali "learning networks" (apprendimento in rete), che funzionano all'interno della "network society" (società di rete) basata su interazione e cooperazione. Le reti si formano intorno agli interessi parentali, culturali, religiosi e di Comunità e realizzano un gran numero di agenzie formative: convenzionali, non-convenzionali ed informali; alcune funzionano localmente (home-schooling), altre con l'apprendimento a distanza (distance learning) e la rete internazionale. Lo scenario radicale, che prevede la scomparsa delle "scuole convenzionali", si realizza grazie al malcontento dell'utente verso l'offerta formativa delle scuole esistenti e grazie all'accesso diffuso per tutti ai nuovi e potenti mezzi di apprendimento delle conoscenze. Anche in questo caso il governo pubblico del sistema riduce e cambia il suo intervento; i genitori e gli allievi assumono più responsabilità nel sistema di formazione. L'insegnante sparisce e emergono i nuovi professionisti dell'istruzione: i media e le aziende diventano attive nella mediazione delle reti d'apprendimento. In questo contesto il piano d'azione presuppone un governo "leggero" del sistema ed il rifiuto delle istituzioni pubbliche organizzate. Se questo scenario promuove la diversità e la democrazia, corre però anche il rischio di esclusione, particolarmente per i gruppi che hanno contato tradizionalmente sulla scuola come veicolo per l'inclusione sociale. Rispecchia inoltre l'erosione dei confini nazionali per il locale e/o l'internazionale.

L'ultimo scenario "Teacher exodus and system meltdown" è definito dalla *Carenza di insegnanti e dal tracollo del sistema scolastico*, come risposta alla crisi della Professione docente (condizioni di lavoro insoddisfacenti, occasioni di lavoro più attraenti, fuga verso la pensione, crisi nel reclutamento di nuovi insegnanti) dovuta al rapido mutamento della realtà scolastica. Questa carenza potrebbe condurre ad un circolo vizioso con conseguente tracollo della scuola o potrebbe essere una scossa verso un cambiamento radicale. Seconda la ricerca sarebbero "irrealistiche" le ipotesi di pagare di più gli insegnanti per evitarne l'esodo, in quanto troppo onerose per i bilanci statali. Anche in questo caso, almeno inizialmente, il governo dei sistemi è a livello centrale, ma in seguito possono subentrare conflitti di interesse tra aree che presentano una diversa "densità docente", fino alla ipotesi di una "compravendita" di insegnanti

tra nazioni diverse. In questo scenario è previsto l'interessamento di imprese e media nel "mercato dell'istruzione". Esiste inoltre il rischio di disuguaglianze sociali che sono esacerbate dalle disparità nella profondità della crisi particolarmente fra le zone socio-geografiche differenti: mentre nelle società sviluppate gli insegnanti hanno alternative più attraenti di lavoro, nelle società meno sviluppate la professione docente rimarrà relativamente attraente. Infine l'età delle informazioni, con le soluzioni di autodidattica ICT, ha potuto contribuire a controbilanciare la scarsità cronica dell'insegnante.

Di fronte a questi scenari, che spaziano dalla fine della Scuola, preconizzata per l'anno 2020, al rilancio della sua centralità, la Gilda degli insegnanti, che già da anni denuncia la progressiva "pauperizzazione" della scuola pubblica, "pauperizzazione" che è sia di tipo economico (meno investimenti e tagli alle risorse) sia di tipo culturale (semplificazione dei contenuti, garanzia del successo formativo), con il Convegno del 5 ottobre invita le Istituzioni, gli Intellettuali e, soprattutto gli Insegnanti, ad analizzare e discutere queste prospettive nei loro diversi aspetti. L'obiettivo prioritario sarà individuare, attraverso l'analisi teorica e i molti segnali che vengono dal mondo della scuola reale, le tendenze attuali dell'affermazione e evoluzione del modello scolastico ed educativo della Scuola-quasi-servizio.

La Gilda degli Insegnanti intende evidenziare e favorire le tendenze che garantiscono la formazione critica delle nuove generazioni e combattere quelle che si limitano all'addestramento perché, pur nelle mutate condizioni economiche e sociali, sia possibile il rilancio della "Scuola-istituzione".



GILDA DEGLI INSEGNANTI

5 Ottobre 2007

GIORNATA MONDIALE dell'INSEGNANTE

La scuola è finita, viva la scuola

*Gli scenari dell'OCSE per la scuola del futuro:
tra la fine della scuola e il rilancio della sua centralità*

Presentazione e introduzione

Gianluigi Dotti

Intervengono

Giovanni Tarli Barbieri - Giulio Ferroni - Paolo Ferliga

Dibattito

Conclusione dei lavori

Rino Di Meglio

Modera e coordina gli interventi

Renza Bertuzzi

Convegno Nazionale - ROMA Hotel Massimo D'Azeglio
Via Cavour, 18 - Ore 10.30-13.30

¹ Il "World Teachers' Day" è stato istituito dall'UNESCO nel 1994 per celebrare la ricorrenza dell'emanazione, da parte dell'UNESCO/IL0, delle "Recommendation concerning the Status of Teachers", pubblicate il 5 Ottobre del 1966. La celebrazione è accompagnata ogni anno da un messaggio ufficiale del Presidente dell'UNESCO e ha come slogan "Quality Teachers for Quality Education".

² La figura giuridica del docente è riconosciuta nel DL 16 Aprile 1994, n.297 (Parte III, titolo I, Capo I) dove si afferma che la "funzione docente è intesa come esplicitazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità".

³ Per rendersi conto dell'importanza di questa giornata e delle numerose manifestazioni che si svolgono in tutto il mondo per celebrare questa ricorrenza basta inserire in un qualsiasi motore di ricerca la stringa World Teachers' Day, si potranno consultare tra i 40 e i 50 milioni di documenti.

⁴ La locandina con il programma del Convegno si possono trovare al sito www.gildainst.it.

⁵ Gli studiosi che hanno trattato delle trasformazioni della società nella seconda parte del Novecento sono numerosi e non è possibile in questa sede proporre una sistematica rassegna. Segnaliamo però il testo di Harry Braverman, *Lavoro e Capitale monopolistico. La degradazione del lavoro nel XX secolo*, Einaudi, 1978. L'autore, dopo aver messo in discussione e confutato il "mito della sempre maggiore qualificazione della forza lavoro", dedica l'ultimo capitolo, "Una nota finale sulla qualificazione" all'analisi delle ricadute che la nuova realtà produttiva e tecnologica ha sul sistema d'istruzione degli USA. Di grande interesse per il filone sociologico e filosofico dell'analisi della società di fine Novecento è pure tutta l'opera di Zygmunt Bauman.

Per quanto riguarda nello specifico l'analisi del sistema di istruzione in Italia mi limiterò a citare due testi, tra i molti comparati negli ultimi anni, che scritti prima della fine del secolo scorso sono parsi ai più quasi "profetici". Si tratta dei volumi di: Giulio Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, 1997 e Lucio Russo, *Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli, 1998.

⁶ Il rapporto è stato pubblicato nel luglio 2007 in inglese e lo si trova sul sito della Rappresentanza permanente d'Italia presso l'OCSE: www.sedi.eserit.it/rappocce/. Una precedente indagine effettuata nel 2003 da Riel Miller e Tom Bentley, *Possible Futures: four scenarios for schooling*, commissionata dal NCSL, National College for School Leaders (il College nazionale dei dirigenti scolastici inglesi), offre quattro possibili scenari per l'istruzione del futuro: Scenario 1 One of many: supply diversity reigns; Scenario 2 Modernising the factory: a monopoly delivers mass-customised schooling; Scenario 3 Learning benchmark: publicly managed schools set the performance metrics; Scenario 4 Learning broker: schools monopolise competency validation and regulation of the educational supply networks.



Responsabilità e linguaggio nel delicato rapporto con i giovani

La Parola sensata contro formule incantatorie e fondamentalismi



a cura di Renza Bertuzzi

Fondamentale è educare alla responsabilità nell'uso del linguaggio. Mostrare che ogni volta che si apre bocca si prende un impegno. Insegnare a chiedere perché. Insegnare a farlo anche al di fuori delle aule. Chiedere perché, chiedere ragione, è indissociabile alla lunga con l'apprendere a dare, a propria volta, ragioni, o a cercarne. Uno che ha imparato a chiedere "perché" non per tranquillizzarsi, ma per amore di verità, non si soddisferà tanto facilmente di una risposta "fondamentalista".



In questa importante ed intensa intervista, Roberta De Monticelli* risponde ai temi fondamentali del rapporto educativo: il rapporto tra etica ed educazione e il rapporto tra parola, senso e responsabilità dell'agire. Nel numero di giugno 2007, "Professione docente" aveva ospitato un'altra intervista alla studiosa sui temi "Persona, personalizzazioni e pedagogia dell'inesistenza".

ovviare, senza togliere con la loro rassegnazione o il loro scetticismo il bene prezioso e irrecuperabile della fiducia e della speranza ai ragazzi. A tutti questi, e credo, spero siano molti, non mi permetterei mai di insegnare il mestiere. Debbo molto dell'indirizzo che la mia vita ha preso ai miei professori di liceo, di cui conservo memoria più vivida e gratitudine più intensa che nei confronti di tutti quelli che sono venuti dopo. **Detto questo, il problema è un po' lo stesso che mi trovo ad affrontare io all'Università. Educare alla responsabilità nell'uso del linguaggio. Mostrare che ogni volta che apriamo bocca prendiamo, per così dire un impegno. Se facciamo asserzioni, ci impegniamo alla loro veridicità, o per lo meno alla sincera disponibilità a giustificarle. Se commentiamo o studiamo poeti, dobbiamo cercare sempre di ritrovare "il sapore massimo di ogni parola", e non appiattirne il senso su quello più corrente. Dobbiamo abituare a capire che le parole possono essere portatrici di significato, e quindi contribuire al valore di verità degli enunciati, solo se sono usate con la massima cura: nell'evitare le ambiguità, i sortilegi verbali e le formule incantatorie e liturgiche piuttosto che sensate (parlo del gergo filosofico più corrente negli elzeviri o nei festival), nel conoscere e rispettare le regole della logica - ma anche della chiarezza, della concisione, della precisione. E abituarsi a queste regole anche nei contesti in cui sono richieste anche altre doti: espressione vivida, capacità di evocazione intuitiva, fantasia. Se si vuole ottenere tutto questo, o un po' di questo, bisogna abituare i ragazzi a scrivere, a riassumere i testi, a esporre sulla base di una traccia scritta anche quando poi si riesce a improvvisare - ma l'ossatura resta. Fra i miei colleghi universitari, bassissimo è il numero di quelli che chiedono testi scritti, regolarmente, ai ragazzi. Per forza, questo aumenta moltissimo il lavoro. Eppure, è indispensabile. Altrettanto indispensabile è insegnare l'ascolto più disponibile, non disgiunto dall'attenzione più critica. Insegnare a chiedere perché. Insegnare a farlo anche al di fuori delle aule: nella lettura dei giornali, ad esempio, o nell'ascolto dei telegiornali. Chiedere perché, chiedere ragione, è indissociabile alla lunga con l'apprendere a dare, a propria volta, ragioni, o a cercarne - per quello che si crede, che si dice, e, cosa ancor più importante, che si fa.** Ragione, bellissima parola umiliata dai cascam di un pseudo-romanticismo, che contrappone il cuore alla ragione. Bisogna imparare l'esattezza là dove è più necessaria - nelle cose dell'anima, del sentire, del volere.

2. Dare un senso alle cose del mondo. Hanna Arendt ci ha detto che l'insegnante "è autorevole in quanto di quel

1. Etica ed educazione e quindi etica della parola. Come deve un insegnante rapportarsi con questo principio ineludibile nel rapporto con i giovani?

lo comincerei coll'esprimere la mia profonda fiducia in molti, molti insegnanti - che fanno in condizioni sociali ed economiche spesso indegne il mestiere di gran lunga più importante in una società che abbia una qualche speranza nel futuro: e nonostante questo lo fanno a impegno pieno, senza scaricare sul "sistema" almeno le inefficienze cui i singoli potrebbero

mondo si assume la responsabilità". E' ancora attuale, secondo lei, questa osservazione?

*Mah - non è la prima volta che una frase di Hannah Arendt mi lascia perplessa. A me pare che l'insegnante si dovrebbe assumere la responsabilità di quello che dice; lato senso, quanto cioè all'affidabilità e alla correttezza, anche di quello che insegna. Ma ecco, dar senso alle cose del mondo non è cosa che spetti all'insegnante, e tanto meno portarsi responsabile del mondo com'è - a meno di ricadere nell'idea che un Spirito del Mondo, un'immane prosopopea hegeliana, sottenda e diriga gli atti degli individui, i quali, come foscamente diceva Hegel, "non sono che polvere sugli stivali della storia". Ma se, invece, Arendt vuol dire che l'insegnante deve contribuire a risvegliare negli allievi le questioni di senso e di valore, o piuttosto a fornirli degli strumenti culturali e intellettuali per affrontarli ciascuno in base alla sua personalità, alla sua possibile vocazione intellettuale o culturale, alla sua possibile "destinazione" - o insomma alla scoperta della propria via nel mondo, allora non posso che essere d'accordo. **Sottolineerei un punto, però: troppo una certa cultura idealistica, e poi scettica, ermeneutica o "postmoderna", che ancora stinge sui nostri programmi scolastici, ha fuorviato le persone a pensare che "non ci sono fatti ma solo interpretazioni", soprattutto in materia di valore, e quindi di "senso". Ma io ritengo che questo non solo sia falso, ma sia una delle fonti di peggior disorientamento e confusione delle menti. Se la normatività non avesse fondamento nei valori che sono nelle cose, se dunque il senso non andasse percepito e ascoltato enunciare dalla realtà, ogni studio, ogni attenzione sarebbero vani. Ma una casa di argilla si fa diversamente da una casa di mattoni, perché diversamente vogliono i materiali impiegati, non noi. **Una fuga di Bach non si ascolta con l'arbitrio del fantastificare, ma con la disciplina anche matematica dell'orecchio e del cuore, che non inventa, ma scopre. Che fare strazio dell'infanzia di un bambino sia orrendo, non lo dice una cultura, così che se un'altra dicesse il contrario dovremmo "rispettare" questa opinione. Lo dice la cosa stessa, ed è sulle cose stesse che bisogna dialogare, anche se si hanno linguaggi differenti - perché il riferimento alle cose stesse è l'unico modo di far progredire la conoscenza, anche morale, dei dialoganti. Ma chissà se ho risposto alla sua domanda.*****

3. Infine, cosa occorre fare affinché il compito di rispondere ai "perché" non si trasformi in pensiero fondamentalista?

*Ecco, da tutto quello che abbiamo detto finora mi sembra segua questo: nessuna risposta "fondamentalista", vale a dire che offra certezze senza chiedere di verificarle, può davvero rispondere a chi si sia abituato a chiedere "perché" nello spirito giusto, che è quello di cercare evidenza - cioè verifica, argomenti, prove, anche all'infinito e comunque sempre solo fino a prova contraria. **Chi chiede "perché" nel senso che abbiamo detto, chiede: "Tu dici questo, ma allora, ti prego, fai vedere anche a me quello che tu vedi, per poter affermare che quello che dici è vero. Dimmi dove devo guardare, per vederlo anch'io".***

Ci sono materie, diverse dalla matematica e dalla fisica, dove questo "andare a vedere" può voler dire impegnarsi in un cammino di ricerca personale anche lungo, che probabilmente smonterà più certezze di quante ne procuri. Le pare che uno che ha imparato a chiedere "perché" non per tranquillizzarsi, ma per amore di verità, si soddisferà tanto facilmente di una risposta "fondamentalista"? L'importante dunque è insegnargli che, nella conoscenza umana, nessun risultato è garantito mai da ulteriori critiche, dubbi, scoperte: "Nasce per questo, a guisa di rampollo/a piè del vero, il dubbio". Da quanto tempo, in fondo, lo sappiamo?

* Roberta De Monticelli, studiosa di Fenomenologia, Filosofia della Persona e della Mente, Etica, Estetica, Storia della Filosofia, è stata dal 1989 al 2004 professore ordinario di Filosofia moderna e contemporanea all'Università di Ginevra, sulla cattedra che fu di Jeanne Hersch (1910-2000), con Hannah Arendt e Raymond Klibansky la migliore allieva di Karl Jaspers). Dall'ottobre 2003 è stata chiamata per chiara fama all'Università Vita-Salute San Raffaele, sulla cattedra di "Filosofia della persona". E' autrice di numerosi testi, tra i quali citiamo solo gli ultimi: *L'ordine del cuore - Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003. *L'allegria della mente*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2004. *Nulla appare invano - Pause di filosofia*, Baldini Castoldi Dalai: *Esercizi di pensiero per apprendisti* Editore Bollati Boringhieri. È stata relatrice al convegno della Gilda del Veneto nell'ottobre 2006. (cfr P.D. dicembre 2006).

Senza responsabilità dell'uso delle parole non può esserci conoscenza

Chiedere ragione

Roberta De Monticelli, *Esercizi di pensiero per apprendisti filosofi*, Bollati Boringhieri.

di Renza Bertuzzi

L'atto del chiedere ragione è, si potrebbe dire, connesso alla stirpe umana. Chiedono mille perché i bambini, i quali, crescendo, abbandonano le istanze interlocutorie per seguire acquiescenza di gruppo e/o sociali. Eppure, nel "chiedere" ragione è insito l'atto fondamentale non solo dell'apprendista filosofo- come sostiene Roberta De Monticelli- nella sua bella chiara e appassionata introduzione alla filosofia, ma anche del semplice vivere.

Si può pensare ad una vita in cui non si chieda abitualmente ragione di ciò che ci viene fatto o ci viene detto? Se nessuno chiede ragione- avverte De Monticelli - come può la filosofia anche solo cominciare?

Ora, se "senza responsabilità dell'uso delle parole non

può esserci conoscenza", come si può pensare al rapporto con i giovani, nella Scuola, senza l'esercizio del chiedere- noi adulti- ad essi, a noi stessi, al mondo, ragione delle cose che accadono?

Se i docenti non chiedono ragione delle epocali trasformazioni della Scuola, non chiedono più ragione dei comportamenti, può crearsi nella Scuola l'*humus* necessario alla conoscenza?

Il testo di De Monticelli, nelle due parti in cui è suddiviso, verte dunque "sui principi del nostro dire e del nostro fare", attraverso "dei veri e propri esercizi di pensiero. Esercizi di pensiero, in filosofia, significa almeno altrettanto esercizio di rigore logico quanto esercizio di verifi-

ca personale. Nessun pensiero filosofico regge senza un'anima logica, e senza un'anima etica."

Con l'obiettivo di "contribuire, per quello che si può a liberarci da facili ma schiocche contrapposizioni, del tipo "il cuore e la ragione" e "la scienza e la poesia", vengono scelti, come "luoghi di esercizio, da un lato, alcuni temi classici di riflessione logica sul linguaggio della metafisica tradizionale e, dall'altro, quel luogo di infinite avventure del cuore e della mente che è il romanzo dostoevskiano." Infine, ci ricorda nell'introduzione, Roberta De Monticelli, la proposizione di Jeanne Hersch: "Forse non è soltanto il nome di Dio che non bisogna pronunciare invano, ma anche quello dell'essere".

La Scuola è ancora sospesa: l'attualità a dieci anni di distanza

Giulio Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, Torino, 1997.

di Ivana Foti - (Dal sito di Gianfranco Giovannone, www.docentinclasse.it)



Rileggendo oggi, a quasi un decennio dalla sua pubblicazione, il pamphlet di Giulio Ferroni *La scuola sospesa* ci si rende conto di come esso si

inserisca ancora con agilità nel dibattito corrente sulla scuola e sull'educazione, conservando toni di straordinaria freschezza e attualità ed esibendo vigore e validità argomentativi immutati.

Sono sempre attuali nella loro allarmante evidenza le premesse dalle quali trae origine e si sviluppa la riflessione al tempo lucida e appassionata di Ferroni: la constatazione di uno stato di "disgregazione", di "deprezzamento" e di "svalutazione della scuola e del mondo scolastico", la denuncia di una "sempre più marcata indifferenza della società per il lavoro degli insegnanti", la delineazione del rischio di "un circolo vizioso, per cui, mentre si afferma la necessità della scuola come fondamento essenziale dell'intera società, la società stessa svuota la scuola di ogni valore, di ogni prestigio, di ogni autorità".

Nei dodici capitoli che compongono il pamphlet (ai quali si aggiunge una appendice di commento alla riforma Berlinguer), Ferroni individua colpe e responsabilità nel processo di disgregazione della scuola italiana, soffermandosi sul ruolo svolto dagli intellettuali, sull'ineadeguatezza e sul carattere illusorio di certe tendenze pedagogiche e riformistiche che si sono imposte negli ultimi decenni del secolo scorso, e rilanciando al contempo principi, concetti e modelli che possono contrastare una generale tendenza "alla disintegrazione dell'universalità della cultura, ad una frantumazione dei valori "civili", ad un adeguamento di ogni forma di esistenza al vortice del mercato". L'intento dichiarato di Ferroni è quello di "difendere la scuola mettendo in luce le contraddizioni date dal suo stesso esistere, analizzando le diverse derive politiche, pedagogiche, antropologiche che hanno condotto all'attuale crisi della scuola". Per quanto riguarda l'individuazione delle responsabilità,

va senz'altro riconosciuto a Ferroni il merito di avere posto l'accento sulla *latitanza della classe intellettuale* e di avere così denunciato la "vacuità di quella buona coscienza democratica (di 'sinistra', ma non solo) che ha ripetuto all'infinito che la responsabilità principe del dissenso della scuola italiana sarebbe costituita dall'assenza di interventi legislativi adeguati". Oscillando tra "pedagogismo teso e talvolta esasperato" e la "più cinica e superficiale indifferenza", gli intellettuali sarebbero venuti meno al compito urgente, doveroso, cruciale, di produrre opere capaci di prendere "di mira il problema scolastico come problema culturale e politico centrale". L'autore lamenta anche "l'assenza di un ambizioso e rigoroso lavoro critico e teorico, di una autentica riflessione di "critica della cultura", che metta al suo centro la scuola, il valore e i limiti dell'"insegnare" nella tradizione e nel presente".

Ma gli attacchi di Ferroni si indirizzano anche alle politiche scolastiche e alle tendenze più attuali della pedagogia e della didattica. L'autore evidenzia "tutta la responsabilità delle teorie pedagogiche e progressiste nel generale collasso dell'istruzione", accusa tale pedagogia progressista di avere assimilato in modo acritico le "svariate e bislacche, ingenuo o sofisticate utopie alimentate dal diffondersi dell'informatica e delle reti", denuncia la "strisciante privatizzazione della scuola pubblica trasformata in "azienda", ravvisa nell'enfasi posta sul legame tra scuola e territorio una spinta ai municipalismi e ai particolarismi, contesta sul piano didattico "il metodologismo e il problematicismo fluttuanti", che mettono in pericolo "proprio i quadri mentali e conoscitivi da cui può scaturire il senso critico, l'apertura metodologica, la problematicità più autentica". Questi attacchi al "panpedagogismo", all'"accecamo tecnologico", alle pedagogie progressiste, all'approccio centrato sullo studente, a certi risvolti dell'applicazione del principio dell'autonomia possono certamente incontrare il dissenso di quanti attribuiscono a queste istanze lo statuto di indiscutibili conquiste. Tuttavia, chiunque abbia a cuore il futuro dell'istruzione non può

non avvertire, insieme a Ferroni, l'ansia di sottrarre la scuola al pericolo di diventare fucina di "individui evanescenti, pronti a precipitarsi nella corrente di continue costruzioni e distruzioni", e condividere con l'autore l'urgenza di interpretare e costruire la dimensione scolastica alla luce delle sfide dettate dalla nostra epoca, con la consapevolezza dei poderosi investimenti intellettuali e professionali che tale operazione comporta.

Ferroni sceglie la via difficile e impopolare della resistenza a facili compromessi con quanto suggerito dalle tendenze della società contemporanea, in difesa della cultura non strumentale, dell'istruzione come possesso di solidi saperi e competenze. E se oggi la società promuove la velocizzazione, il consumismo, la flessibilità, l'immanenza, ecco che Ferroni rilancia ed esalta invece il valore della lentezza, la cultura "attenta a interrogare quelle grandi questioni dell'esistenza individuale e collettiva che la velocizzazione tende sempre più ad occultare e a mettere tra parentesi", la solidità e la per-

sistenza di saperi e nozioni di base contro "una fluttuazione continua delle coscienze", la continuità data dal richiamo alla tradizione. Si tratta di valori e principi da affermare e vivere concretamente in quello spazio di dialogo, confronto, esercizio della capacità critica col quale deve identificarsi, oggi più che mai, la scuola.

Tra tanto compiaciuto ottimismo e tra tanta ansia di "smantellamento dei principi e delle forme della scuola tradizionale", l'impresa "archeologica" compiuta da Ferroni ("Per una archeologia della scuola" è infatti il titolo del secondo capitolo), con il recupero e il rilancio di ciò che è rimosso e occultato dalla società della velocizzazione e del culto dell'effimero (compresa la letteratura, alla quale Ferroni dedica un bellissimo capitolo conclusivo), si propone come prezioso elemento di riequilibrio, come richiamo all'assunzione di una sana coscienza critica che si ponga in atteggiamento di confronto dialettico costante con la realtà, in vista delle sfide e delle tensioni con le quali sempre più nel futuro la cultura e il mondo della scuola saranno chiamate a confrontarsi.



La nuova politica scolastica: dal cacciavite ai bulloni?



Svolta epocale? Sicuramente troppo presto per dirlo, anche se resta l'impressione che il ministro stia cambiando attrezzo passando dal cacciavite alla chiave inglese: non vorrei però che, tolte le viti, Fioroni decidesse di mettere i bulloni!

di Astolfo sulla Luna

È forse troppo presto per giudicare gli ultimi provvedimenti del ministro Fioroni, dall'innalzamento dell'obbligo scolastico alla nuova regolamentazione dei provvedimenti disciplinari nei confronti dei docenti, tuttavia desta impressione il maggior impatto delle novità apparse in prossimità dell'inizio di questo anno scolastico. Le consuete dichiarazioni di "buon lavoro" per gli addetti e "in bocca la lupo" per gli studenti, sono state infatti accompagnate da robuste modifiche all'ordinamento scolastico, sia sul piano didattico che organizzativo. Viene da pensare che il ministro abbia voluto approfittare della risonanza che inevitabilmente in questo periodo i mass media danno alle notizie provenienti dal mondo della scuola: quale miglior momento infatti per prendere provvedimenti punitivi nei confronti dei docenti scensafatiche se non l'inizio della scuola? Quale occasione più propizia per rendere pubblica la decisione di posticipare la scelta fra scuola e lavoro, se non l'avvio di un nuovo anno scolastico?

Possiamo quindi concludere che il ministro Fioroni è passato dalla fase di riflessione sul da farsi con aggiustamenti quasi impercettibili all'ordinamento scolastico, alla fase dell'azione concreta di riordino del sistema secondo i principi già contenuti nel programma dell'attuale coalizione di governo?

Come dicevo all'inizio, non è facile fornire argomenti razionali a questa impressione di un'accelerazione, ma ci proverò ugualmente: a prescindere dal giudizio sull'opportunità o meno di prevedere un'efficace normativa per limitare alcuni comportamenti lesivi della dignità e dei diritti degli studenti, comportamenti che – pur adottati da pochissimi docenti – purtroppo esistono, ritengo che una opinione circostanziata sul recente provvedimento adottato dal consiglio dei ministri, debba partire dall'analisi delle fattispecie che autorizzano il dirigente scolastico a sospendere provvisoriamente dal servizio il docente che le avesse poste in essere. In altre parole, sono ben noti nella nostra professione i comportamenti che dal punto di vista deontologico, professionale e umano, devono essere accuratamente evitati, e questo perché sono dannosi non solo per gli stu-

denti coinvolti, ma anche per tutta la comunità scolastica. Ora, bisognerà vedere, alla prova dei fatti, se le fattispecie previste dal decreto legge (art. 3) al cui avverarsi scatterebbe il provvedimento disciplinare dirigenziale, combaciano con i comportamenti predetti o, come nel caso della vecchia normativa, si limitano alla verifica di adempimenti puramente formali. Altra questione, nel caso la nuova normativa sia realmente efficace nell'individuare i comportamenti di cui sopra, sarebbe importante verificare se essa prevede procedure per scoraggiare eventuali abusi di potere da parte dei dirigenti scolastici: a tal proposito, ritengo che sarebbe ottima cosa costituire una sorta di commissione di garanzia, formata da docenti "anziani" eletti dal collegio, con il compito di "ratificare" il provvedimento del dirigente. Ma qui mi sto spingendo oltre...

Per concludere su questo punto, vorrei ricordare che già agli albori la Gilda degli Insegnanti si pose la problematica del "demerito" professionale, inteso come quello standard qualitativo minimo di prestazione lavorativa, al di sotto della quale un docente è meglio che cambi lavoro!

Ancor meno si può dire della bozza di regolamento sull'innalzamento dell'obbligo, uscita questa estate, di cui non esiste mentre scrivo la versione definitiva. Il documento tecnico allegato individua percorsi di sperimentazione che si affiancano agli attuali ordinamenti del biennio, lasciando intatta la differenziazione curricolare, almeno fino al 2009/10. Tuttavia accenna al possibile utilizzo delle quote di flessibilità nell'ambito dell'autonomia scolastica. Fa riferimento inoltre al quadro europeo delle qualifiche e dei titoli di studio, richiamando le competenze chiave di cittadinanza e individuando quattro assi culturali che integrano ciascuno diverse "discipline affini". Vuote formule? Svolta epocale? Sicuramente troppo presto per dirlo, anche se resta l'impressione che il ministro stia cambiando attrezzo passando dal cacciavite alla chiave inglese: non vorrei però che, tolte le viti, Fioroni decidesse di mettere i bulloni!

A proposito di svolte e bulloni...

La lettera aperta al ministro Fioroni della madre di un bambino con ritardi

"Era migliorato grazie al sostegno, ma ora scopriamo che il servizio è stato dimezzato"

"Il mio Luca, bello e difficile che ha perso l'aiuto della scuola"

Ill. mo dott. Fioroni, chi le scrive non è una delle venti donne più potenti della Terra. Chi le scrive è soltanto una mamma, la mamma di Luca. Un bambino che - senza mascherarsi dietro il politically correct - è un bambino ritardato. Proprio così: Luca è bello, fisicamente perfetto ma "non ci arriva".

Finché ha frequentato la Scuola Materna, tutto era come velato. "Si farà", mi dicevano le sue insegnanti. Ed io un po' ci ho creduto. Quando poi è giunto il momento di iniziare la scuola Elementare, la neuropsichiatra che lo ha in cura da qualche anno, mi ha consigliato di presentare domanda per un insegnante di sostegno. E così lo scorso anno scolastico a Luca e alla sua classe è stato assegnato un insegnante in più che ha svolto un ottimo lavoro: Luca alla fine dell'anno sapeva distinguere le lettere dell'alfabeto e scriverle in stampatello.

Tutto insomma sembrava procedere bene finché io e gli altri genitori del GLH, ossia Gruppo Lavoro Handicap, siamo stati informati degli imminenti tagli della Finanziaria alla scuola e in particolare alle ore per gli insegnanti di sostegno. Attoniti, abbiamo chiesto spiegazioni alla Dirigente: i nostri figli non riceveranno più la stessa copertura dell'anno scorso, nei dettagli ancora non si sapeva. Ci ha

consigliato di attendere luglio per eventuali sviluppi, e noi abbiamo diligentemente aspettato. Poi a luglio ci ha consigliato di attendere settembre e noi abbiamo atteso. Finché il 10 settembre, primo giorno di scuola, mi viene confermato che le ore di sostegno per Luca sono state ridotte del 50%.

Gent. mo Ministro, Le faccio ora il classico conto della serva: Luca frequenta la scuola per quaranta ore settimanali, ma verrà seguito in modo particolare soltanto per undici. Nelle restanti ore verrà preso in carica dalle insegnanti di classe che hanno già ventidue bambini. Ormai è palese per tutti gli italiani: nell'odierna società non c'è destra né sinistra che tenga: contano solo potere e denaro. Ma io che non sono né ricca né potente e che con dignità voglio permettere a mio figlio di studiare senza incatenarmi al cancello della scuola, che cosa posso fare per offrirgli un futuro se non posso neppure garantirgli l'istruzione elementare?

Io che sono solo una mamma, la mamma di Luca.

Ivana Leone

Milano (14 settembre 2007) (in www.repubblica.it)

Non se ne può più

Diverse analisi e qualche proposta per risollevare un sistema scolastico in agonia che oggi annulla la professionalità docente e che insegue il 'miraggio' di un malinteso benessere dello studente.

di Piero Morpurgo



Nella città medievale di Carcassonne c'è un piccolo Museo della Scuola ove si percepisce il sogno educativo delle riforme ottocentesche: aule povere, ma decorate da pannelli di storia, di anatomia nonché da tabelle di pesi e misure e da quelle carte geografiche che spesso mancano nelle nostre scuole contemporanee. Da quegli arredi si apprezza un senso di rigore, lo stesso che appare dal quadro ove Toulouse Lautrec tratteggia la serietà di un'interrogazione (Museo di Albi). E c'è nei Buddenbrock di Thomas Mann un bimbo che elenca al babbo i compiti del pomeriggio "preparare una pagina di Cornelio, copiare in bella una fattura commerciale, studiare alcune regole di grammatica francese, i fiumi dell'America settentrionale". Proposta indecente per la scuola che oggi annulla la professionalità docente e che insegue il 'miraggio' di un malinteso benessere dello studente. Così il sistema scolastico è entrato in agonia e nei tre mesi estivi si è perso tempo. Davvero non ci voleva molto ad adottare almeno tre provvedimenti: 1) ripristino degli esami di settembre visto il fallimento del metodo dei 'debiti formativi' che, tra l'altro, non ha cancellato il sistema delle 'ripetizioni in nero'; 2) revisione delle direttive sui 'programmi didattici' limitando fortemente quei 'progetti' che assegnano agli insegnanti compiti che poco hanno a che vedere con la trasmissione di saperi (educazione alla salute, alla sessualità, alla solidarietà, alla guida sicura, alla creatività, settori che comunque potrebbero essere toccati da un uso sapiente di letteratura e cinematografia nonché dal recupero dell'insegnamento dell'educazione civica); 3) ridar vita a quel provvedimento che permetteva ai docenti che si dedicavano agli studi di ottenere rimborsi per la frequenza di corsi universitari e per le spese sostenute nell'acquisto di libri. Ovviamente non basta. Occorre restituire al mestiere di insegnare la sua unicità fondata sull'incompatibilità con l'esercizio di altre professioni. In verità l'ordinamento scolastico lo prevederebbe; però ci sono molti docenti 'distratti' dalle loro attività libero professionali. Inoltre, pur conoscendo presidi meritevoli per la loro dedizione alla Scuola, esistono dirigenti scolastici che esercitano il mestiere di progettisti, di economisti, di mediatori d'affari e che sono persino titolari di imprese che rivendono servizi alle istituzioni scolastiche. Di questa ipocrisia non se ne può più! Altrettanto intollerabile è il disprezzo dei manuali; innanzitutto perché i genitori che oggi protestano avrebbero potuto semplicemente far valere le loro osservazioni sui libri nei consigli di classe a ciò dedicati. Non è sopportabile la litania sulla spesa per i testi scolastici in quanto la disputa sembra ignorare che il prezzo dei manuali è di gran lunga inferiore al costo tipografico di ogni altro prodotto editoriale

ed è polemica che induce all'odio per la pagina scritta che costa molto meno di telefonini e scarpe firmate. Invece di indignarsi per una spesa di 1 euro al giorno si potrebbe protestare per la confusione tipografica di opere che disorientano lo studente e per la ripetitività dei brani proposti: sempre le stesse poesie di Pascoli mai il coraggio di presentare l'impegno di questo poeta per il disarmo e la pace espresso in bellissimi versi e sempre le stesse poesie di Ungaretti e quasi mai un brano di Pietro Jahier, e sempre Chichibio e la gru di Boccaccio e mai un'altra opera tratta da una vasta e appassionante letteratura medievale, mai un accenno al processo a Paolo Orgiano come fonte del Manzoni. In tutto ciò nelle scuole si afferma l'idea fuorviante per cui il libro a stampa non serve più perché 'tanto c'è Internet' e così il patrimonio librario delle scuole si impoverisce.



Dalla letteratura talmudica alle Confessioni di Agostino, a Verità di Zola, a don Milani è sempre stata evidente la difficoltà del mestiere di insegnare e la necessità di addolcire l'amara fatica dell'apprendere. Sembra che la Scuola del passato, lontano e recente, abbia fatto solo danno cosicché si predilige il dimenticare: ormai si ignora il senso del lavoro assieme tra docenti spirito previsto dalla riforma degli organi collegiali del 1974, si è dimenticato il messaggio sull'istruzione lasciato dall'Assemblea Costituente, si ignora che anche la Scuola dell'800 faceva qualcosa di buono come documentano le 'Fonti per la Storia della Scuola' edite dall'Archivio Centrale dello Stato. E non si ricorda più quale debba essere la vera missione di un inse-

gnante che sembra sia tenuto a rivestire i ruoli di animatore, psicologo, guida turistica, confessore, surrogato dei genitori; cosicché la professione docente che dovrebbe essere incardinata sul trasmettere conoscenze appare svilita e offesa; un mestiere chiuso dentro una morsa che induce a fare poco; ragion per cui, osservava Mario Draghi, "va eliminato l'incentivo perverso, per famiglie e scuole, a colludere nell'abbassare gli standard qualitativi dell'insegnamento" (Corsera, 10 novembre 2006, p. 11). Accanto a questo patto scellerato una sorta di silenzioso luddismo percorre i corridoi delle scuole ed è quello per cui si ammette che uno studente possa dire che 'la linea del Piave è il punto dove gli austriaci si arresero a Firenze' o dove si ammette che un docente di storia confessi pubblicamente che non insegnerà la Grande Guerra poiché non ha studiato l'argomento. Tanta spensierata tolleranza è pronunciata in nome del fatto che 'tanto gli studenti verranno giudicati dalla vita' e dunque perché mai dovrebbero esporsi gli insegnanti! Così non va. E' necessario ritrovare il prestigio di chi si dedica all'insegnamento. Occorre riprendere il messaggio di Emile Zola quando in 'Verità' si leva fortissima la richiesta di dignità per gli insegnanti mal pagati: "permettete ai più umili maestri di vivere con dignità e voi vedrete, vedrete, che poco a poco quei maestri si formeranno per divenire gli apostoli della ragione, dell'equità, voi li vedrete diffondersi nelle campagne e nelle città per portare la buona parola della libertà distruggendo ovunque l'errore e la menzogna quasi come se fossero i missionari di una nuova umanità!"

* www.morpurgo.wide.it



Le scuole italiane, che polverone!

da www.cittadinanzaattiva.it

Scuole sporche e qualche volta senza acqua potabile; la polvere regna sovrana soprattutto nelle mense, in biblioteca e nelle aule computer che, rispettivamente, occupano i primi posti nella classifica degli ambienti più polverosi nelle nostre scuole. Il dato viene fuori dal **V Rapporto "Sicurezza, qualità e comfort a scuola"** che Cittadinanzattiva presenta ufficialmente il prossimo **27 settembre**.

Il rapporto fa il punto sulla sicurezza strutturale delle scuole (crolli di intonaco, adeguamento alla 626/96, certificazioni), incidenti a studenti e professori, presenza di barriere architettoniche, condizioni di aule, mense, palestre, cortili e su numerosi altri aspetti. Polvere, sporcizia, imbrattamenti e rifiuti non rimossi sono stati frequentemente rilevati nell'ambito dell'indagine effettuata da Cittadinanzattiva su 184 edifici scolastici di 15 regioni e 75 città. Altro dato interessante riguarda le condizioni di sicurezza igienica: nell'11% delle scuole monitorate manca l'acqua potabile quindi in ben 21 scuole, di cui 9 in Sicilia, 8 in Calabria, 2 in Emilia Romagna, 1 nelle Marche e 1 in Lombardia. Il Rapporto su "Sicurezza, qualità e comfort a scuola" fa parte della Campagna "Imparare sicuri" giunta quest'anno alla sua V edizione.

Ecco la classifica degli ambienti più sporchi:

Mense	31%
Segreteria	25%
Sala professori	20%
Biblioteche	17%
Aule computer	14%
Palestre	10%
Ingresso	10%
Aule	7%
Bagni	3%

Vita in provincia



Largo al nordovest!



Piemonte e Liguria partono alla grande con i relativi siti regionali e con quelli provinciali autonomi, non ancora operativi e rafforzano così le loro presenze già significative e consolidate sul territorio.

Gilda Piemonte si trova a questo indirizzo www.gildapiemonte.it

Naturalmente, restano confermati gli indirizzi delle province piemontesi già operativi:



Il sito della Gilda di Torino è <http://www.gildains-to.it/>

Il sito della Gilda di Vercelli è www.gildavc.it



Il sito della Gilda di Novara è www.gildano.it

Gilda Liguria si trova a questo indirizzo www.gildaliguria.it

Il sito di Gilda Genova sarà raggiungibile al seguente indirizzo: www.gildaliguria.it/genova



Il sito di Gilda La Spezia sarà raggiungibile all'indirizzo: www.gildaliguria.it/spezia

“PROFESSIONE DOCENTE”

Organo Nazionale della FEDERAZIONE GILDA - UNAMS
Sped. in abb. postale art. 2 comma 20/c L. 662/96 Filiale di Roma • Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 257/90 del 24/4/90

Direttore Responsabile: FRANCO ROSSO
Responsabile di Redazione: RENZA BERTUZZI

Comitato di Redazione:

Vicecaporedattori: Gaetano Bonaccorso e Gianluigi Dotti.
Alessio Alba, Margherita Colasuonno, Serafina Gnech, Riccardo Princi, Raffaele Salomone Megna, Laura Razzano, Gina Spadaccino, Bruno Telleschi.
Collaboratori: Silvana Boccara, Michela Gallina, Antonio Gasperi, Grazia Perrone, Roberto Rinciari, Rita Tamba, Libero Tassella (consulenza), Maria Varisco.

Sito internet: www.gildaprofessionedocente.it
e-mail: pdgildains@tele2.it

Redazione e Amministrazione:
GILDA DEGLI INSEGNANTI - Corso Trieste, 62 - 00198 ROMA - Tel. 068845005 - Fax 0684082071
UNAMS - Viale delle Provincie, 184 - 00162 Roma

ANNO XVII - N. 10 - OTTOBRE 2007

Stampa ottobre 2007 - ROMANA EDITRICE s.r.l.
San Cesareo (RM) Via Dell'Enopolio, 37
Tel. 06.9570199 - Fax 06.9570599
e-mail: romanaeditrice@tiscali.it

A Milano: importante vittoria della Gilda

Contratto scuola: già in busta paga dei ricorrenti l'indennità di vacanza contrattuale.

Gli arretrati pagati in forza del contratto successivo non sostituiscono l'indennità di vacanza contrattuale da corrispondere come previsto dal contratto precedente. Lo ha stabilito il Giudice del lavoro di Monza.



Alcuni insegnanti iscritti alla Gilda avevano infatti proposto ricorso per ingiunzione tramite lo studio legale Borello - Rodà al fine di ottenere il pagamento dell'indennità di vacanza contrattuale prevista dal Ccnl scuola per il periodo 1998-2001 e dal Ccnl per il primo biennio economico 2002-2003. Il Giudice ha quindi ingiunto al Ministero della Pubblica Istruzione di pagare 722,54 euro per ogni ricorrente. L'Avvocatura dello Stato da parte sua sostiene che l'indennità di vacanza contrattuale non è dovuta perché al momento del rinnovo del contratto i docenti percepiscono gli arretrati come se il contratto fosse stato stipulato puntualmente.

Il Tribunale di Monza ha però chiarito che gli arretrati erogati in virtù del contratto successivo non possono essere equiparati ad un'abrogazione dell'istituto della vacanza contrattuale. In primo luogo perché non v'è alcuna norma nella contrattazione, anche successiva, che preveda tale effetto, ed inoltre perché il "senso" dell'indennità di vacanza contrattuale (sostenere il reddito dei dipendenti durante il periodo di tempo volto a concludere il nuovo contratto collettivo e indurre Governo e Sindacati a definire nel più breve tempo possibile il nuovo accordo) deve esplicarsi proprio nel periodo di vuoto contrattuale. In altre parole la vacanza contrattuale non può essere sostituita dagli arretrati corrisposti successivamente, infatti l'erogazione dell'indennità è prevista mese per mese.

Tali interventi, secondo il Giudice del lavoro del capoluogo brianzolo, potrebbero comportare una riduzione della prevista indennità, ma tale meccanismo non è stato creato dalla contrattazione, che nulla ha disposto in merito all'indennità contemplata dal contratto precedente.

Angelo Scebba

(Coordinatore Gilda Milano)

La Gilda c'è, anche a Crotone

Per una svista, di cui ci scusiamo con i lettori e con gli interessati, nell'elenco nazionale delle sedi della Gilda degli Insegnanti, pubblicato nel numero di luglio-agosto 2007, non è apparsa la sede di Crotone. Invece la Gilda è presente anche in questa provincia con la sede di Via Panella, 155, 88900 Crotone E con il coordinatore provinciale, Luciano Maesano Per ogni informazione, il numero è 338885344.

