

IL SUSSIDIARIO

FORUM. PARLANO GIORGIO VITTADINI (PRESIDENTE FPS) E ANDREA RANIERI (DS)

E se si liberalizzasse anche la scuola?

Libertà, autonomia e sussidiarietà sono alla base di un nuovo modello di istruzione

■ Primo: discuterne. La parola "liberalizzazioni" applicata alla scuola sembra far tremare molti addetti ai lavori. Ma con le paure e con i blocchi ideologici non si arriva da nessuna parte. La prima cosa da fare è dunque aprire un vero dibattito sull'argomento, per scoprire magari che la proposta di liberalizzare non è altro che un modo più deciso per sostenere quel percorso di vera autonomia che la scuola italiana è ancora lungi dal realizzare. Ne parlano Giorgio Vittadini, ordinario di Statistica all'Università statale di Milano e presidente della Fondazione per la Sussidiarietà (Fps), e il senatore Andrea Ranieri, responsabile del dipartimento "Sapere e innovazione" dei Democratici di sinistra e promotore dell'Intergruppo Parlamentare per la Sussidiarietà.

I dati Ocse-PISA

L'urgenza di una discussione radicale sul tema scuola è data dalla pubblicazione dell'inchiesta dell'Ocse-PISA (Programme for International Student Assessment) che bocchia la scuola italiana. Vittadini conferma la gravità del dato: «L'Italia si trova negli ultimi posti nella classifica sulla qualità dell'istruzione, soprattutto per ciò che riguarda la scuola superiore. Inoltre c'è una fortissima sperequazione tra nord (sopra la media Ocse), centro e sud (sotto la media Ocse)».

Ed è proprio su questa differenza che Ranieri punta l'attenzione: «A una lettura attenta dei dati Ocse, ciò che balza agli occhi è il livello delle differenze, delle diversità della scuola italiana. Distinguendo per territorio, notiamo che i ragazzi di Bolzano, per come li misura l'Ocse, sono al livello dei finlandesi; i ragazzi del nord Italia sono al livello della Svezia. Il sud invece ha grandissimi problemi. Se vogliamo capire come intervenire, è dunque necessa-

rio fare un'analisi specifica e non all'"ingrosso"». La seconda distinzione posta da Ranieri riguarda i tipi di scuola: «abbiamo buone prestazioni nei licei ma un calo secco negli istituti professionali e questo è il fattore che sbilancia tutti i dati Ocse».

Migliorare la qualità

Importante, oltre al dato in sé, è soprattutto l'interpretazione e quindi le indicazioni per un miglioramento futuro che da tali interpretazioni si possono trarre. «Non è l'aumento di spesa che permette il miglioramento della qualità - sostiene Vittadini - ma, come emerge da una ricerca del premio nobel James Heckman, si ha miglioramento quando aumenta l'autonomia degli insegnanti sotto il profilo dei programmi di insegnamento, quando possono essere flessibili gli stipendi in funzione della loro capacità, quando aumenta l'autonomia di organizzazione delle scuole, e, infine, (secondo quanto sostenuto da Gary Becker, nobel per l'economia proprio sul tema del capitale umano) quando c'è una reale parità scolastica, una competizione fra scuole libere e scuole statali». Sul capitolo spesa Ranieri tiene a fare una precisazione: «Non è che nella scuola italiana buttiamo via i soldi: se prendiamo per esempio gli esami di apprendimento dei ragazzi alla fine delle elementari, scopriamo che gli italiani sono quinti nel mondo. Questa è la parte dove spendiamo di più, dove maggiore è la differenza rispetto agli altri Paesi europei. A livello di scuola superiore, dove il livello qualitativo cala, non spendiamo più degli altri Paesi d'Europa, anzi, spendiamo un po' di meno». Il problema della spesa è legato al problema dell'autonomia: «Nella finanziaria - continua il senatore Ds - spero ci sia scritto che alla scuola dell'autonomia si dà un budget, e non i soldi distribuiti su trenta capitoli di spe-

sa diversi. Altrimenti la cosiddetta autonomia significa spostare le risorse senza avere nessun potere di scegliere, determinando solo sprechi. Bisogna che la scuola abbia un bilancio per fare delle libere scelte e assumersi quindi la responsabilità di come spendere i propri soldi. Spero che questo ci sia nella finanziaria; e se non ci sarà, lo riproporremo il giorno dopo».

Liberalizzazione non è privatizzazione

C'è chi teme che il discorso sulle liberalizzazioni sia un modo per favorire la scuola privata, soprattutto cattolica, a dispetto della scuola statale. «Liberalizzare non vuol dire privatizzare - ribatte Vittadini; liberalizzare vuol dire valorizzare le risorse, non per favorire un mercato selvaggio, ma perché emergano le capacità dei singoli e delle istituzioni. Si tratta della valorizzazione dei soggetti che offrono servizi educativi e formativi di qualità, senza problemi confessionali. Non è semplicemente il problema di privatizzare la scuola, quanto di valorizzare le capacità e considerarle una risorsa, come accade in ogni altro sistema. In termini tecnici si chiamano "quasi-mercati" (come nel campo del welfare), cioè situazioni in cui esiste una domanda e un'offerta che risponde al bisogno di educazione e formazione, ma in cui l'offerta di qualità deve poter essere valorizzata; in caso contrario, la burocrazia uccide la qualità».

Ranieri, pur non spaventato dall'idea di liberalizzazione, pone comunque l'accento sul concetto di autonomia: «Io credo che l'autonomia sia una premessa rispetto a qualsiasi posizione di apertura, perché vuol dire un'idea del pubblico non statalista, un'idea del pubblico non come un servizio offerto direttamente dal centro ma dalle scuole, che diventano responsabili del pro-

prio progetto scolastico rispetto alla comunità in cui sono inserite. Vuol dire insomma entrare nella logica di una scuola come comunità, che vada dunque nel senso della sussidiarietà vera. Con l'autonomia la scuola cessa di essere un pezzo della burocrazia statale e assume responsabilità rispetto al contesto territoriale e al risultato della propria azione educativa. La parola liberalizzazione a me non fa paura, cerchiamo di vederla rispetto ai diversi contesti e alle loro funzioni». Un concetto di autonomia così espresso, d'altronde, non è certo accettato da tutti: «È vero che questa rivoluzione dell'autonomia ha molti nemici - conferma Ranieri. In Italia è stata vissuta in maniera non ancora piena e molto è ancora solo sulla carta: però io credo che quella sia la rivoluzione che dobbiamo far crescere».

Insegnanti, veri professionisti.

Ma il vero punto che richiede un cambiamento rispetto all'attuale rigidità burocratica riguarda la riqualificazione della professione docente. Rispetto alla quale non si possono certo nascondere le difficoltà dell'opposizione sindacale. «Prima di tutto, i sindacati hanno certe competenze, le libere associazioni degli insegnanti devono averne altre», puntualizza Vittadini. «Non capisco perché si propongono associazioni professionali come quelle tra gli avvocati e non si valorizzano quelle che esistono tra gli insegnanti, con competenze complementari rispetto a quelle dei sindacati».

Bisognerebbe consentire l'opzione libera: se un insegnante vuole avere il suo impiego statale fisso, a un certo livello, che lo abbia; se un altro vuol rischiare di più, che possano esserci forme di contratto diverse, in modo che un insegnante sia premiato per quello che fa. Questo principio, che vale ovunque e deve valere anche per la scuola, finora è stato ostacolato da una ideologia che difende sacche di rendita. Non è accettabile che in un sistema come quello scolastico, interamente basato sulla capacità intellettuale, non ci sia libertà di scelta. L'insegnante in Italia ha una carriera assolutamente burocratica (a differenza anche dei docenti universitari), mentre in tutto il mondo quella dell'insegnante è una carriera in cui la capacità intellettuale e la valutazione sono assolutamente fondamentali».

Ranieri, altrettanto convinto dell'importanza decisiva della differenziazione delle carriere dei docenti, identifica nella scuola dell'autonomia l'alveo ideale in cui far rinascere la professionalità degli insegnanti: «Siccome la scuola dell'autonomia è un'organizzazione e non un ufficio distaccato dello Stato, come tutte le realtà organizzative deve darsi un'organizzazione del lavoro e questa penso possa essere una leva su cui costruire una nuova idea di

professionalità docente. In un'organizzazione non siamo tutti uguali: c'è chi è a un livello più alto e meno alto di responsabilità, chi è disponibile ad assumerselo e chi non è disponibile ad assumerselo. In passato, il problema della carriera è stato affrontato male con l'idea del concorso: era la risposta ad un problema reale, ma data in maniera sbagliata, cioè con uno strumento centralista. Mentre io ritengo che il discorso debba essere riaffrontato partendo dalla novità dell'autonomia». E si affaccia anche l'idea della ricerca: «La scuola dell'autonomia è un luogo dove non solo si fa un programma che viene determinato dall'alto, ma se si vuole un percorso educativo che tenga conto della domanda sociale del territorio, deve anche essere una scuola che fa ricerca e proprio la ricerca deve diventare una nuova caratteristica professionale dei docenti. La differenza qualitativa tra docenti universitari e docenti della scuola superiore nella scuola dell'autonomia non deve più esistere. Se la scuola secondaria deve elaborare un proprio piano di offerta formativa, che tenga conto delle persone che ha davanti, delle domande dei ragazzi, delle loro famiglie e della realtà sociale in cui sono inseriti, dei rapporti con il mondo del lavoro e con il mondo delle imprese, è anche necessario che la componente della ricerca entri a pieno titolo nel profilo professionale degli insegnanti. Questa credo che sia l'altra rivoluzione della figura docente che noi dobbiamo costruire e mettere in atto. La riflessione sul proprio lavoro e sul senso del proprio lavoro è un elemento base che definisce il ricercatore come professionista riflessivo».

Qualità vs equità?

Parlando di differenziazioni, di qualità, di competizione, sembra di sentire già il brusio di chi teme una scuola per pochi, che lascia indietro gli svantaggiati. «Non è assolutamente vero che questo andrebbe contro l'equità dei trattamenti - sostiene con forza Vittadini -, perché se aumenta la qualità per alcuni, ci sono più risorse e più capacità per aiutare tutti. C'è un'ideologia egualitarista che demonizza e parla di privatizzazione, ma in realtà sta uccidendo la possibilità che ognuno possa avere il suo risultato, con l'effetto, tra l'altro, di aumentare i drop out. Non parliamo di mercato, ma di diversificazione sociale, di recupero del drop out. Stiamo parlando di applicare la riforma Berlinguer: autonomia reale delle scuole. Se si dà la possibilità ai cittadini di scegliere la destinazione delle tasse che pagano, anche i genitori dell'ultimo quartiere di una grande città possono organizzarsi meglio per gestire le risorse da dare alla propria scuola, invece di

essere l'ultimo anello di una spesa pubblica che spreca i soldi dei contribuenti per mantenere le rendite della pubblica amministrazione. Quindi non si tratta di mercato, ma di valorizzazione delle risorse. Deve esserci un sistema di scuole libere accessibili a tutti, in cui applicare il metodo del voucher: non stiamo difendendo l'incesto fra Stato e organizzazioni ecclesiastiche». Vittadini riporta un esempio chiarificatore: «Perché negli Usa la mobilità verticale è pari al 21% (percentuale cioè di studenti che non svolgono la professione del padre), mentre in Italia, con questa scuola burocratica, la mobilità è pari solo al 9%? Con questa scuola di basso profilo, la possibilità di selezionare il capitale umano nelle famiglie povere non c'è. Quindi si sta parlando della difesa di un'eguaglianza che non esiste. Questa scuola deprezzata, molto più di quella del passato, impedisce a ciascuno di fare un proprio percorso».

Ranieri in parte conferma e in parte puntualizza: «La scuola è chiamata a dare a tutti, qualunque sia la condizione di nascita e della famiglia di origine, gli strumenti per poter scegliere. Questa funzione è tanto più importante farla nei percorsi dei più deboli, che in genere non sono in grado di fare una scelta motivata: attenzione a non fare la liberalizzazione dei forti. Compito della scuola è non acuire le differenze, ma cercare di ridurle. Quando parlo di differenze non parlo di differenze individuali, delle diverse propensioni dei ragazzi, del fatto che siamo tutti diversi; parlo delle diversità fondamentali, delle diversità di sapersi orientare nella vita. Su questo la scuola è chiamata a svolgere una funzione di condizionamento rispetto alla famiglia d'origine, a diffondere i diritti di cittadinanza in modo che tutti ne possano godere».

Forza ideale

«Questa scuola dell'autonomia - conclude Ranieri - deve mettersi in rete con le altre realtà del territorio, essere il perno di una cittadinanza attiva in cui tutte le agenzie educative cooperano tra loro in funzione dell'ideale educativo. È una sussidiarietà vera, non è il privato che si sostituisce al pubblico». Vittadini rilancia: «Il vero problema è proprio la forza ideale, perché un mercato di questo tipo non si basa sul profitto: stiamo parlando di realtà non profit, quindi di realtà a forte contenuto ideale che offrono servizi educativi e formativi di qualità e possono intervenire in questo settore, non solo nell'assistenza, nella cultura, nell'ambiente. Ci vuole immaginazione, osservazione di ciò che c'è all'esterno senza limitarsi alla difesa preconcepita di quel-

lo che c'è. In questo momento, invece, fatti di parole vuote». ■
capita spesso che si ripetano slogan

ROSSANO SALINI

■ **Insegnanti qualificati devono essere anche ricercatori**

Perché Il Sussidiario?

■ ■ ■ ■
L'intento de Il Sussidiario - che esce con cadenza mensile grazie alla collaborazione della Fondazione per la Sussidiarietà - è di contribuire alla formazione di persone capaci di accompagnare e aiutare nel loro percorso i protagonisti dei diversi tentativi di rinnovamento "dal basso" della società, secondo il metodo della sussidiarietà. ■

MEMORANDUM. NELLA FINANZIARIA È STATA INSERITA L'ISTRUZIONE FINO A 16 ANNI E UN BIENNIO 14-16 ANNI ■ **DI GIOVANNI COMINELLI**

Servono riforme adeguate perché l'educazione è una priorità del Paese

■ Nel mese di settembre 2006 *Il Sole 24 Ore* ha pubblicato i risultati delle indagini condotte nell'anno 2005-06 nella scuola italiana dall'Istituto nazionale di valutazione (Invalsi). Nello stesso mese l'Ocse ha reso noto il suo rapporto annuale: "Education at a Glance 2006". I dati Invalsi confermano quanto già emerso dall'indagine Ocse-PISA 2003, centrata sulle competenze dei 15enni in alcune materie-chiave e cioè che la scuola italiana è "bocciata in qualità". Da "Education at a Glance" emerge che tra le cause di questo declino non si può certo annoverare lo scarso finanziamento pubblico: l'Italia è al quarto posto al mondo, dopo Usa, Svizzera e Danimarca per spesa capitaria media per studente (pari a euro 5.162,00).

Un'operazione "esame di coscienza", dunque, si impone alla società, alle scuole, alla politica. A quest'ultima tocca fare le riforme. Il catalogo delle riforme necessarie giace malinconicamente sul tavolo politico

ormai da decenni, soprattutto per quanto riguarda la scuola media e quella superiore: una nuova architettura istituzionale e organizzativa, l'ordinamento dei gradi e dei cicli di istruzione, l'adeguamento dei programmi di insegnamento, lo stato giuridico e il reclutamento del personale docente.

Nel 1996 Luigi Berlinguer progettò ambiziosamente una riforma che toccava tutti e quattro i punti. Realizzò solo parte del primo: l'autonomia organizzativa, didattica, finanziaria delle scuole. Nel 2001 il nuovo Titolo V della Costituzione inserì l'autonomia delle scuole e aprì la strada all'intervento delle regioni. Letizia Moratti, dopo aver cancellato la legge 30 di Berlinguer, ne riprese per intero il dossier, nel quadro delle novità costituzionali. L'obbligo scolastico venne elevato a diritto-dovere fino a 18 anni, realizzabile in due canali: liceale e istruzione-formazione professionale. Fu riformato il ciclo di base, introdotti il Tutor, il portfolio, l'anticipo a 5 anni e mezzo, una modesta flessibilità degli orari, il 20% di curriculum affidato alle scuole, l'alternanza scuola-lavoro. La valutazione esterna degli apprendimenti, ad opera di un istituto "terzo", l'Invalsi, fu resa obbligatoria. Si progettò una nuova formazione del personale. Giuseppe Fioroni ha già fatto saltare con atti amministrativi l'intero impianto della legge 53 della Moratti relativamente al primo

ciclo e ha rinviato al 2008-09 la riforma del secondo. Intanto ha introdotto l'obbligo di istruzione fino a 16 anni, inserendolo nella legge Finanziaria e istituendo un biennio unitario 14-16 anni. Con il ritorno a un sistema scolastico-centrico il sistema educativo italiano appare privo di chiare prospettive di sviluppo, mentre i si-

stemi educativi europei e asiatici realizzano ormai da anni le migliori performance. Tutta colpa della politica e dei partiti incapaci di battere il fronte dei poteri corporativi? Se la politica non riesce a fare riforme, ciò significa che l'elettorato non le vuole. Occorre pertanto modificare la qualità civile e spirituale della società civile italiana. È ormai un fatto di evidenza quotidiana che le generazioni adulte attuali non sono in grado di trasmettere la propria eredità spirituale e culturale ai loro figli. I nostri giovani vivono ormai "esistenze senza storia", povere di passato, un futuro breve, il presente lieve e piatto. Ciò che va perduto è la coscienza che la questione educativa, con le sue articolazioni tecniche, riguarda il destino di ciascuno e della società in cui vive. Insomma: l'allarme da cui partiva, circa un anno fa, l'Appello sull'educazione, firmato da personalità della cultura e della politica e da migliaia di cittadini, continua a risuonare. ■

■ **Rinnovare i programmi e il reclutamento docenti**

EDITORIALE

Gettiamo le basi per un confronto

■ Il governo ha recentemente avviato un'importante azione di liberalizzazione di vari settori del Paese. Liberalizzazioni che - giustamente - sono state definite come un "pacchetto a favore del cittadino consumatore". E in effetti, il decreto 223 del 4 luglio scorso - poi convertito in legge - prevede misure a tutela dei consumatori, insieme a tagli alla spesa e a norme fiscali.

Si tratta di provvedimenti che toccano in particolare le attività professionali o intellettuali; che abrogano le disposizioni normative e i regolamenti che prevedono la fissazione di tariffe obbligatorie o minime e il divieto di pattuire compensi rapportati al raggiungimento degli obiettivi perseguiti; che permettono la vendita dei farmaci da banco presso i drugstore e i supermercati; che toccano i settori della produzione del pane, quello delle Rc auto, i tassisti, le banche, e via di seguito.

Misure in favore del "cittadino consumatore" e, dunque, un passo significativo perché pone al centro dell'azione governativa il cittadino o, in senso più lato, la persona. Ma, se è il cittadino che il governo intende tutelare

attuando le liberalizzazioni, è chiaro che anche altri settori fondamentali per i cittadini dovrebbero necessariamente essere toccati. Non solo i taxi, l'energia, gli avvocati o i notai, ma in particolare anche welfare e istruzione richiedono un'adeguata politica di liberalizzazioni.

In questo numero de *Il Sussidiario* è della liberalizzazione del settore scolastico che ci vogliamo occupare. Liberalizzare il sistema scolastico significa, in poche parole, puntare ad ottenere una maggiore autonomia per le singole scuole, affinché il sistema educativo nazionale possa dare una risposta efficace alla domanda di istruzione delle famiglie del nostro Paese. I temi correlati sono tanti e vanno dall'autonomia dei modelli didattici, finanziari e organizzativi della scuola alla possibilità di assunzione degli insegnanti mediante con-

■ **Una maggiore responsabilità per scuole e insegnanti**

corso di Istituto; dalla qualità dell'insegnamento all'affronto dei problemi dell'integrazione degli stranieri nelle nostre scuole; dal tema della parità scolastica a quello della deduzioni fiscali delle spese che le famiglie devono sostenere per mandare i figli a scuola.

Ciò che intendiamo proporre è l'inizio di un dibattito che auspichiamo si allarghi e si sviluppi. Anche il ministro Fioroni, nel rispondere recentemente ad una interrogazione parlamentare in merito alla liberalizzazione della scuola, pur dichiarando di temere che la liberalizzazione finisca per porre al centro il profitto, aveva lasciato aperto il confronto dichiarando che lui per primo non si sarebbe sottratto a discutere del problema «nell'interesse della scuola italiana che è scuola di tutti e per tutti».

Negli ultimi giorni i quotidiani hanno riportato la situazione complessiva del sistema scolastico nei Paesi appartenenti alla Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico. L'Italia - da quanto emerge dai dati Ocse - è bocciata in qualità, con l'aggravante di spendere molto e male. I dati negativi vanno dal basso numero di laureati (11% in una fascia di età compresa tra i 25 e i 64 anni: peggio di noi solo la Turchia), alla bassa retribuzione dei docenti.

Sul versante insegnanti, il dato relativo all'anzianità del corpo docente (solo uno su mille sotto i trent'anni, contro una media Ocse del 10%) parla di una professione che non è in grado di fare entrare le giovani generazioni, quale risultato di decenni di svalutazione e di una configurazione giuridica del ruolo docente molto simile a quella di un impiegato statale.

Inoltre, da non sottovalutare è il dato relativo alla media di alunni per docente: dieci alunni per un insegnante, contro una media Ocse di un docente ogni quindici alunni. In linea con queste considerazioni è anche il dato circa i finanziamenti alla scuola privata, superiore alla media Ocse. Le scuole private, per sopravvivere, devono imporre rette elevate, e le famiglie non possono scegliere liberamente una determinata scuola senza una adeguata capacità finanziaria.

È a partire da questi dati che l'ipotesi di estendere le liberalizzazioni anche alla sfera della scuola, chiede l'apertura di un dibattito urgente. Si tratta di un confronto che vuole tenere conto di tutte le istanze culturali presenti nel nostro Paese, quelle di chi vede positivamente la possibilità di liberalizzare la scuola e quelle di chi crede che "aprire il mercato" significhi rispondere non alla logica della competizione sull'eccellenza, ma a quella dell'azienda, in cui si configura il rapporto tra costi e benefici. Il risultato potrebbe essere l'inizio di un lavoro proficuo per il bene del sistema scolastico del nostro Paese. ■

ROMA. A COLLOQUIO CON LUIGI BERLINGUER ■ DI ROBERTA GIOMINI

«L'emergenza del sistema educativo sono i contenuti fermi a Gentile»

■ Nel Paese del bel canto nessuno, a scuola, insegna a cantare. E a guardare le classifiche Ocse sulle competenze in matematica e in fisica dei ragazzi, la patria di Leonardo, di Galileo, di Ettore Majorana è allo stesso livello del Cile e del Messico. I due fatti, apparentemente lontani, sono invece due aspetti dello stesso problema: «La nostra scuola - spiega Luigi Berlinguer, già ministro della Pubblica Istruzione - ha chiuso la porta davanti alle emozioni, a quella componente dinamica dell'apprendimento che deriva dal gusto della scoperta, della sperimentazione, della creazione personale».

Libri e conoscenza teorica sono insomma rimasti, oggi come cent'anni fa, gli strumenti "nobili", le sole chiavi dei percorsi "ufficiali" dell'istruzione nazionale.

Come se si potesse imparare la legge della gravità da un libro, o capire la bellezza di un'opera lirica dalle note scritte sul pentagramma.

Esperimenti, creatività e emozioni sono considerati il "lato b" del sistema d'istruzione, un *divertissement* concesso alle scuole tecniche e artistiche, anch'esse presunte scuole di "serie b", o, nel migliore dei casi, agli istituti che vogliono fare "sperimentazione". E pensare che oggi l'intelligenza emotiva è riconosciuta come l'elemento centrale dei percorsi di apprendimento, una corda nascosta che consente a ciascuno di noi, giovane o anziano, ricco o povero, acculturato o ignorante, di far emergere le proprie potenzialità, e di capire e imparare attraverso il cuore e i cinque sensi, oltre che con il cervello e la memoria.

«La grande emergenza dell'attuale sistema educativo

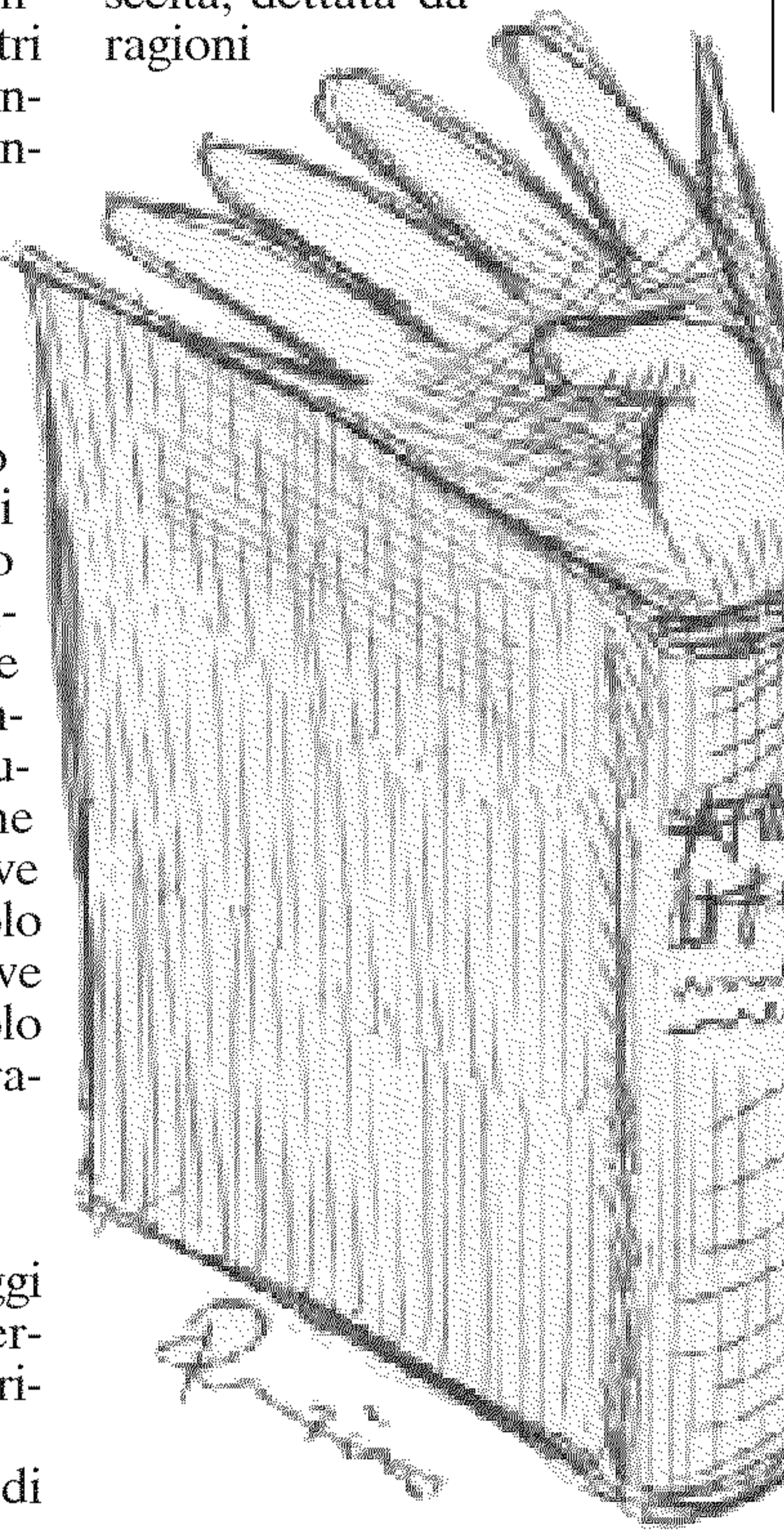
italiano sono ancora i contenuti, fermi a un secolo fa - aggiunge Berlinguer -. La nostra scuola continua a proporre un unico modello culturale, quello dell'apprendimento dai libri, un modello che annulla le differenze tra le persone e privilegia un'élite, fatta da coloro che dai libri riescono a capire il mondo e sono capaci di tradurre la conoscenza teorica in competenza pratica. Ma funziona così per pochi. Gli altri restano fuori. L'Italia deve ancora fare un salto di cento anni, da Gentile a Internet, e costruire una scuola di tutti, in presa diretta con la realtà, con un'offerta educa-

tiva di qualità e serietà, proprio perché a misura di ciascuno. Questo non implica una riduzione del sapere o un atteggiamento di lassismo educativo. Soltanto che il rigore non deve

funzionare come un ostacolo iniziale del percorso, ma deve essere un elemento di stimolo costante, che, invece di sbarrare, accompagni ogni fase dell'apprendimento. L'autonomia è la strada giusta in questa direzione, che oggi bisogna riprendere con determinazione e risorse che corrispondano all'impegno».

L'obiettivo principale di un sistema scolastico moderno è l'espansione educativa. Offrire più scuola di qualità a tutti è oggi la risposta più realistica per sostenere la crescente domanda di sapere che viene dalle famiglie, dalla società della conoscenza, dalle imprese. Per questo bisogna dare spazio ai talenti di tutti. Creare strozzature e ostacoli preconcetti nei percorsi di apprendimento è il contrario di quello che serve alla società. E soprattutto estromette la scuola da un ragionamento "liberale"

sulle politiche di sviluppo del Paese. «La nostra scuola deve insegnare ad emozionarsi e ad imparare dalle proprie emozioni - aggiunge Berlinguer -. Deve diversificarsi venendo incontro alle inclinazioni delle persone. Deve dare opportunità e sostegno educativo a tutti, differenziato secondo le capacità che vanno premiate. Sembra un'utopia, ma è la scelta, dettata da ragioni



tutt'altro che fantasiose, fatta dai Paesi che oggi registrano la più alta diffusione di competenze scientifiche nella popolazione scolastica, come la Finlandia, l'India e la Corea del Sud, e che si accreditano a partecipare ai processi di competizione globale da una posizione di dominio». Un buon motivo per riaprire un cantiere serio sulle riforme educative, e far ripartire il dibattito sociale, al di là delle divisioni politiche, dalle "emozioni". ■

■ **L'obiettivo oggi è offrire maggiore qualità a tutti**

STRASBURGO. L'ITALIA DEVE GUARDARE A QUANTO VIENE FATTO IN EUROPA ■ **DI MARIO MAURO**

Il monopolio di Stato non consente ai meno abbienti di scegliere la scuola per i propri figli

■ Ritengo che una riflessione sul sistema scolastico non possa che partire dall'intervento in cui il Patriarca di Venezia, lo scorso 16 luglio 2006, ha parlato di libertà di educazione e della fine necessaria del modello unico della scuola di Stato. Adeguamento della scuola ai bisogni della società di oggi, sistemi di accreditamento, concorrenza tra pubblico e privato, nesso col mondo del lavoro, libertà nei contenuti e nei metodi di insegnamento sono temi che il nostro sistema educativo non può più rimandare. Temi a fronte dei quali il ministro Fioroni non ha saputo che ribadire la sostanziale contrarietà del governo a ipotesi di liberalizzazione. Insistendo sulla politica di liberalizzazione avviata dal ministro Bersani, va invece ribadita l'esigenza di riformare la professione docente, adeguandola alle esigenze di una società complessa come la nostra.

Il governo Prodi ha ripetutamente invocato e lodato un'Italia che si muove all'unisono con l'Europa: è bene quindi ricordare cosa dice l'Europa in questo ambito. Nel marzo 1984 il Parlamento europeo ha adottato una risoluzione sulla libertà di istruzione in cui afferma che «la libertà di insegnamento e di istruzione deve essere garantita; la libertà di insegnamento e di istruzione comporta il diritto di aprire una scuola e di svolgere attività didattica; tale libertà comprende inoltre il diritto dei genitori di scegliere per i propri figli, tra diverse scuole equiparabili, una scuola in cui questi ricevano l'istruzione desiderata; parimenti ogni fanciullo deve poter frequentare una scuola che, sul piano formativo e didattico, non privilegi alcuna religione o concezione filosofica; non può essere compito dello Stato raccomandare o privilegiare scuole confessionali in generale, oppure scuole ispirate ad una determinata confessione, né può lo Stato fare raccomandazioni o dare preferenze del genere a favore dell'istruzione non confessionale; in virtù del diritto che è stato loro riconosciuto, spetta ai genitori decidere in merito alla scelta della scuola per i loro figli fino a quando questi ultimi non abbiano la capacità di fare autonomamente tale scelta. Compito dello Stato è di consentire la presenza

degli istituti di insegnamento pubblico o privato all'uopo necessari; il rispetto della libertà di coscienza si impone sia agli istituti pubblici che fanno direttamente capo all'autorità dello Stato che agli istituti parificati o convenzionati».

In anni più recenti, dall'avvio della Strategia di Lisbona varata nel marzo 2000, l'Ue basa la propria azione nel campo educativo su tre obiettivi strategici: aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione; facilitare l'accesso ai sistemi di istruzione; aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo esterno. La recente revisione di medio termine della strategia di Lisbona ha confermato il ruolo centrale dell'istruzione e della formazione nell'agenda europea per l'occupazione e la crescita.

L'ultimo tassello di questa strategia europea è costituito dalla comunicazione "Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione" adottata l'8 settembre dalla Commissione europea. In tale documento l'esecutivo comunitario afferma che i sistemi di istruzione superiore "gratuiti", interamente finanziati dallo Stato, non garantiscono un accesso e una partecipazione equi. Tali sistemi possono infatti condurre a una distribuzione inversa dai meno abbienti ai più abbienti, poiché tutti i contribuenti, anche quelli che non hanno fruito dell'istruzione universitaria, devono sostenere i costi del sistema. La Commissione richiama inoltre gli Stati membri a sviluppare una "cultura della valutazione". Quando decidono le priorità d'investimento, gli Stati membri devono prima capire che cosa succede nei loro sistemi d'istruzione e di formazione. Poiché i risultati di questi investimenti si confermano solo con il tempo, gli Stati hanno bisogno di un'infrastruttura statistica capace di raccogliere dati appropriati e meccanismi per valutare i progressi e misurare il successo.

Fa riflettere la tempestività con cui il ministro Fioroni, proprio nei giorni in cui la Commissione esprimeva questi orientamenti, cercava di disapplicare per via contrattuale il Tutor e di bloccare la principale attività dell'Invalsi, connessa con la verifica periodica delle conoscenze e abilità degli studenti e della qualità complessiva dell'offerta formativa

va delle scuole, prevista da leggi in vigore.

L'Invalsi, attraverso la sua azione di ricerca e valutazione, svolta in questi anni con esiti generalmente positivi, ci ha messo al passo con i sistemi educativi maggiormente avanzati in Europa e nel mondo. Il tentativo di gettare ora alle ortiche anni di esperienza non è solo un ritorno al passato, ma segna anche un grave attacco alle potenzialità dell'autonomia scolastica, che si vede privata di uno strumento utilissimo di valutazione della propria attività a tutto vantaggio di una gestione corporativa e centralistica del sistema.

Tutto questo dimostra come anche in Europa il modello di scuola unica di Stato mostri ormai tutti i suoi limiti. Sono noti anche all'opinione pubblica i risultati dell'indagine internazionale PISA, organizzata periodicamente dall'Ocse, sui livelli di apprendimento secondo cui l'attuale assetto del sistema scolastico, caratterizzato dalla presenza quasi monopolistica della scuola di Stato, viene definito come costoso e inefficiente, e appare inadeguato al conseguimento di livelli formativi di eccellenza.

Liberalizzare il sistema scolastico significa favorire la libera scelta attraverso un sistema di sovvenzioni destinate alle famiglie, non alle scuole, dando vita ad una concorrenza tra istituti statali e paritari. Il buono-scuola, dove è stato introdotto, ha favorito lo sviluppo della concorrenza tra tutte le scuole, favorendo la qualità complessiva del sistema formativo e mettendo tutte le famiglie, indipendentemente dalle condizioni sociali, in condizioni di parità. Un sistema scolastico a gestione quasi monopolistica come quello italiano rappresenta una forte limitazione al principio di eguaglianza, poiché priva le famiglie meno abbienti della libertà d'educazione per i propri figli. Liberalizzare la professione docente, inoltre, potrebbe permettere la trasformazione degli insegnanti da funzionari statali a veri professionisti dell'educazione. L'avvio di una liberalizzazione nel sistema educativo incontra in Italia le resistenze di governo e sindacati che considerano tale ipotesi una minaccia al principio di istruzione pubblica che, invece, non dovrebbe essere inteso come sinonimo né di monopolista né di statalista. ■

Vice Presidente del Parlamento Europeo

■ **La strategia di Lisbona mira a più efficienza ed equità**

DOCENTI 1. I PROBLEMI DI UNA CATEGORIA CON BASSI STIPENDI E POCO AGGIORNAMENTO ■ **DI FABRIZIO FOSCHI**

Insegnare è una professione che merita più protagonismo

■ Il tema della liberalizzazione della professione docente merita di essere approfondito con una certa attenzione. Nel nostro Paese una nuova configurazione dei rapporti di lavoro tra lo Stato e gli insegnanti si rende necessaria sia perché sono cambiati i riferimenti normativi entro cui si colloca l'identità delle scuole, sia perché occorre dare nuove risposte articolate e personalizzate alla emergenza educativa che investe oggi i giovani e la società in genere.

La figura del docente italiano si caratterizza per essere tradizionalmente collocata su due piani interconnessi, quello del compito educativo e quello dello statuto lavorativo che gli viene riconosciuto. Ciò implica un percorso che abilita ad esercitare la professione, un certo tipo di stipendio, obblighi collegiali, etc.

Bisogna però riconoscere che la modalità con cui si è espressa questa doppia partitura, piuttosto che avere arricchito complessivamente il sistema dell'istruzione, ha dato origine a contraddizioni di non poco conto. La causa è da attribuirsi al predominio in campo scolastico di una impostazione fortemente centralistica, solo in parte attenuata dal regolamento sull'autonomia e dalla riforma della scuola, che ha svuotato di significato il portato cultu-

rale della professione appiattendola, dal punto di vista del rapporto di lavoro, su logiche impiegatizie e assistenziali. Si potrebbe obiettare che, se all'insegnante italiano è riconosciuto un ruolo poco più che impiegatizio, gli sono riservati i vantaggi di

un orario di lavoro flessibile e di una libertà di insegnamento, sancita dalla Costituzione, che lo mette al riparo dalla omologazione culturale. La risposta a questa prevedibile obiezione è semplice: in un contesto centralistico e statalistico le supposte agevolazioni si traducono in condizioni sfavorevoli, come è reso evidente dai bassi stipendi e da un certo rilassamento della categoria, che, come dicono le inchieste e fatte salve lodevoli eccezioni, non si aggiorna, non legge, non è in grado di reggere alle novità.

Lo stato giuridico dell'insegnante italiano che regola il rapporto di servizio con l'amministrazione statale è lo specchio di questa realtà contraddittoria: il docente è inquadrato all'interno del pubblico impiego ed è titolare di una "funzione", la funzione

docente, appunto. Di conseguenza il suo rapporto di lavoro è amministrato dalla contrattazione che avviene tra le rappresentanze sindacali e l'Aran, l'agenzia che rappresenta la pubblica amministrazione. La riprova di come la figura dell'insegnante sia tutta pensata come interna all'amministrazione è data dalla coincidenza tra l'abilitazione all'insegnamento e la procedura

per l'assunzione. Risucchiato entro questa logica anche il docente più volenteroso e appassionato finisce per dare risposte di tipo amministrativo ai bisogni che incontra: se l'alunno sta male si chiama lo psicologo o l'esperto della Usl, se la classe rumoreggia ci si appella alle regole, se la materia insegnata non incontra gli studenti la si traduce in didattica breve (e semplificata).

Viceversa insegnare è un ti-

po di lavoro che nasce sempre dall'intrapresa personale dell'insegnante, a cui sono coesenziali gli aspetti della presa di coscienza del proprio compito, della comunicazione di sé e di ciò che sta facendo. Ciò avviene sempre in un clima di confronto reciproco, all'interno di una rete di rapporti, che sono decisivi per la maturazione delle competenze. Questo, tra l'altro, è anche lo scopo delle associazioni professionali dei docenti: mostrare che la cultura nasce da una esperienza di unità tra le persone. E tuttavia, in una situazione di palude burocratico-amministrativa, i risultati ottenuti da insegnanti elementari del Sud che, come hanno mostrato le ultime rilevazioni Invalsi, risolvono meglio i problemi di apprendimento dei bambini dei loro colleghi del Nord, a chi interessano in realtà? Allo stesso modo, come possono diventare patrimonio comune esperienze di compagnia e coinvolgimento con alunni del ciclo superiore, che da passivi sono diventati protagonisti del percorso disciplinare al punto da amare profondamente lo studio di certi

autori o di determinati aspetti del reale? Ancora: come possono essere veicolati taluni interessanti tentativi di integrazione riuscita di alunni stranieri?

L'avventura educativa non attende certo il sistema perfetto per mettersi in moto. Quello che si vuol sottolineare è che le esperienze più significative sul piano dell'insegnamento possono essere messe nella condizioni di incidere di più se riconosciute tali anche dal

punto di vista professionale. In questo senso è opportuno tornare al tema della liberalizzazione, che può significare una serie di passaggi di questo tipo: riconoscere che lo Stato non è più l'unico datore di lavoro, esistono anche gli istituti scolastici autonomi; separare l'abilitazione all'insegnamento dai meccanismi dell'assunzione, che potrebbero vedere partecipati le scuole autonome; mettere i docenti nella condizione di dare sviluppo alla loro professione (anche economica) valorizzando le realizzazioni più indicative nella forma di un portfolio che ne accompagni la carriera. Il tutto alla luce di un grande cambiamento di prospettiva: dal docente funzionario al docente protagonista del proprio lavoro. ■

Presidente Diesse (Didattica e Innovazione Scolastica)

■ **Esiste un'emergenza educativa che investe il Paese**

■ **Occorre riconoscere anche gli istituti autonomi**

DOCENTI 2. LE REGIONI DEVONO PRENDERE IN MANO IL TIMONE DEL CAMBIAMENTO ■ **DI ALESSANDRA GENERINI**

Un nuovo "status giuridico" che valorizzi il merito professionale

■ Non c'è programma di governo, né dichiarazione d'insediamento di ministro della Pubblica Istruzione che non contenga un richiamo all'"insostituibile funzione degli insegnanti". Eppure, nessuna di queste dichiarazioni è mai stata seguita da un solo provvedimento per la valorizzazione della "professione docente". Il motivo è persino ovvio: l'insegnamento non è, in questo Paese, una "professione".

Certamente non è sufficiente qualche provvedimento per "professionalizzare" la docenza. Sappiamo bene che la qualità degli insegnanti è determinata dal sistema scuola, dalla sua organizzazione, dalla dirigenza, dall'impostazione dei curricula e non viceversa, e che la professionalità docente evolverà in un modo o nell'altro a seconda degli scenari che si apriranno per l'istruzione a livello

mondiale. Tutto questo però non significa che non si debba e non si possa intervenire sulla condizione degli insegnanti, che ha ormai raggiunto livelli di guardia intollerabili.

Fino ad oggi l'unico problema affrontato dai vari ministri dell'Istruzione è stato quello del precariato, anche se esso pare destinato a rimanere una malattia cronica

del sistema italiano.

Ma proprio il problema del precariato sta a dimostrare che la questione docente non può più essere affrontata per singoli punti con rimedi contingenti. Essa esige una riflessione complessiva e soluzioni strutturali a partire da al-

cuni dati, come quelli annualmente forniti dall'Ocse, che sono sotto gli occhi di tutti, ma che nessuno vuole considerare. Il recentissimo "Education at a glance" (Ocse, 12 settembre 2006) recita: «Fino alla scuola secondaria superiore l'Italia spende, in termini comparativi, somme notevolmente alte per studente, ma la scelta di spendere la maggior parte delle risorse per un elevato numero di insegnanti mal pagati, e per un orario scolastico degli studenti molto alto, non è cosa ovvia (...) i risultati della scuola secondaria superiore rimangono molto al di sotto della media Ocse. E la situazione si presenta ancora più preoccupante

quando si considerano la qualità e l'equità dei risultati scolastici».

Se questa è la situazione, almeno due provvedimenti si impongono sul versante degli insegnanti. Il primo è un intervento legislativo: un nuovo "status giuridico" che attribuisca alla docenza lo status di "professione", anche per

evitare che la scuola rimanga il ricettacolo della disoccupazione intellettuale. Questo obiettivo fu autorevolmente posto dall'Unesco fin dal lontano 5 ottobre 1966, data che è oggi rimasta a celebrare la "giornata mondiale degli insegnanti". Il documento dell'Unesco, tanto fondamentale quanto ignorato, fu "La Raccomandazione sullo status degli insegnanti" rivolta ai governi di tutti i Paesi perché equiparassero l'insegnamento alle altre professioni, fondandolo su alti standard professionali, su un codice etico-deontologico, e su adeguate retribuzioni.

Un nuovo "status giuridico" è dunque necessario, per valorizzare il merito professionale in tutte le sue forme, anche attraverso coerenti modalità di valutazione, e per dare contestualmente avvio a quella fascia di docenti specializzati o esperti, che fu prevista dalla legge 59/1997, ma che non è mai stata creata.

Il secondo provvedimento riguarda l'attuazione del nuovo Titolo V della Costituzione, con l'assunzione da parte delle Regioni di tutti i compiti loro attribuiti in materia di istruzione.

Con la riforma costituzionale del 2001, statali rimangono solo le regole, mentre la gestione del

servizio e quindi del personale, diventa quasi per intero regionale. Questa redistribuzione di competenze appare oggi indispensabile per rimettere in moto una situazione scolastica drammaticamente ingessata dal persistente centralismo burocratico.

Ma quale futuro si profila con il nuovo corso di viale Trastevere? Nei documenti e negli atti finora prodotti dal ministro Fioroni non c'è nessun accenno né allo "status giuridico", né alle nuove competenze delle regioni. Ci sono invece pressanti richiami all'unità del sistema che, in una situazione come quella italiana di perdurante statalismo, suonano come monito contro la decentralizzazione. Si sventola lo spauracchio dei "rischi di segmentazione territoriale che produrrebbe insostenibili disuguaglianze...", pur sapendo che il centralismo non ha sanato, ma addirittura accentuato le differenze fra Nord e Sud (v. dati Mpi su ritiri e abbandoni). La scuola ed insieme ad essa la docenza pare destinata a un faticoso trascinarsi dell'esistente. La speranza è che le regioni, in un moto di orgoglio, vogliano impugnare il timone del cambiamento. ■

Presidente ADI (Associazione Docenti Italiani)

AUTONOMIA. LO STATO DEVE GARANTIRE IL RISPETTO DELLE "REGOLE" ■ **DI MARCO ZELIOLI**

Il decentramento non è l'unica risposta

■ La riforma Moratti ha modificato e integrato la riforma Berlinguer, coinvolgendo tutti i soggetti operanti nella scuola, garantendo alle singole scuole una maggiore autonomia e una maggiore capacità di interagire con la realtà locale. È stata una prova di realismo che non ha smentito quanto già conquistato dalla scuola sia nel campo della legislazione (come l'autonomia), sia nel campo della pratica quotidiana (come l'attenzione al "territorio"), senza rinunciare a rafforzare l'unitarietà del sistema di istruzione ma valorizzando nel contempo le diffe-

renti identità culturali attraverso una diversificazione dei "Piani di offerta formativa" rispettosa della libertà dei soggetti educativi. Tutto in linea con le esperienze maturate prima e soprattutto dopo il conferimento alle scuole dell'autonomia con la legge n. 59/1997. È stata

quest'ultima, infatti, la riforma fondamentale della scuola, che ha riconosciuto l'autonomia "per legge" e non solo "per natura", identificandosi quest'ultima con la tradizionale "autonomia del sapere". Negli ultimi sei anni la scuola è andata avanti così: un po' per tentativi ed errori, ma con il ti-

pico "distacco" che l'ha sempre caratterizzata (e che le ha permesso di sopravvivere).

Ma oggi, visto dall'interno della scuola statale, il problema dell'autonomia scolastica è quello della sopravvivenza non tanto dell'autonomia "culturale", ma di quella finanziaria ed organizzativa. Una delle auto-

nomie promesse dalla legge 59/97 era di avere dallo Stato i soldi "senza vincolo di destinazione", mentre il Regolamento amministrativo-contabile (DI 44/2001) ha imposto alla scuola i molti, troppi lacci e laccioli che pregiudicano la possibilità, per le scuole statali, di usare i fondi

ottenuti in reale autonomia. Inoltre c'è il problema dell'autonomia "organizzativa", messa recentemente a dura prova dall'attribuzione alle scuole di molti compiti prima espletati dai Centri servizi amministrativi: ad esempio la nomina dei supplenti annuali, con la connessa, evidente difficoltà di controllare dalla periferia (singola scuola) i dati già in possesso del Csa, provoca lungaggini a discapito dell'ordinato avvio dell'anno scolastico. Certamente, dare contenuto all'autonomia scolastica è giusto, ma assegnare compiti che per loro stessa natura hanno bisogno di un centro di coordinamento amministrativo separato non risponde senz'altro a buoni

criteri di razionalità gestionale. Questa non è certo autonomia, ma puro decentramento.

Invece l'autonomia è la condizione essenziale perché la scuola, statale e non statale, possa crescere in meglio, potendo scegliere liberamente il modo per raggiungere gli obiettivi educativi e didattici prefissati, con il solo vincolo di sottostare ai dovuti controlli finali, determinati da poche regole, chiare e

semplici, valide per tutti.

Questo vale per tutte le scuole, statali e non statali: lo Stato deve essere garante di equità e del rispetto delle "regole del gioco", determinando gli standard minimi che ogni scuola deve poter autonomamente decidere come raggiungere. Per il bene della scuola, le linee-guida dello Stato non devono prescrivere il "come", ma limitarsi a indicare il "dove" l'i-

struzione deve arrivare.

In più, per le scuole statali lo Stato deve "governare l'autonomia", curando la valutazione del servizio scolastico in base a criteri di efficienza, efficacia, economicità del servizio stesso. Però, per "governare l'autonomia", il ministero della Pubblica Istruzione non deve più vincolare l'autonomia a logiche di carattere puramente procedurale, ma chiarire essenzialmente gli

obiettivi a medio-lungo termine; il ministero indichi gli standard di qualità da raggiungere e quelli da assicurare obbligatoriamente, stabilisca gli strumenti di valutazione del servizio scolastico, e poi lasci che le autonomie scolastiche siano davvero tali, una volta per tutte. ■

Dirigente Scuola Elementare "Oberdan Porzi", Milano

Inchiesta

La parola ai diretti interessati. In questa pagina docenti e dirigenti scolastici raccontano i problemi della scuola, visti dalla scuola, a partire dalla loro esperienza personale. Si parla di autonomia, di sperimentazioni, di problemi organizzativi. Di tutte quelle cose che per alcuni non hanno l'aspetto di norme e decreti, ma del modo di impostare il lavoro di ogni giorno. ■

■ **Ci sono ancora troppi lacci e laccioli da eliminare**

INTEGRAZIONE.

È una sfida multiculturale

■ Oggi, di fronte al multiculturalismo, è necessario conciliare l'uguaglianza del diritto con il riconoscimento della differenza. Sarebbe utile, quindi, riuscire ad integrare i nuclei familiari extracomunitari senza imposizioni, mettendo i padri in condizione di realizzare le migliori opportunità per i figli e questi nelle condizioni ideali di apprendere una nuova cultura senza tagliare i ponti con quella dei genitori. La scuola, in questo, è fondamentale, come determinante è anche l'apprendimento della lingua e della Costituzione italiana in classe.

Purtroppo, però, è molto difficile parlare di sopravvivenza di tante culture quando queste sono culture arretrate, quando se ne parla solo per la miseria o la violenza, quando il rispetto delle loro leggi e delle loro regole contrastano con le nostre.

In Francia, ad esempio, dove vige la legge sulla laicità, una ragazza di appena 15 anni, Cennet Do-

ganay, di origina turca, non vuole rispettare, per libera scelta, tale normativa attuando una originale e scioccante forma di protesta. Cennet era stata allontanata dall'aula della sua scuola di Strasburgo perché continuava a portare il velo proibito dalla legge. Così, la ragazza ha affermato: «Io rispetterò sia la legge francese che quella musulmana». Si è presentata senza velo, ma anche rapata a zero... (è un tipico caso di scarsissima conoscenza del vero Islam; sarebbe importante insegnare alle donne islamiche, emigrate in Europa, il Corano cancellando del tutto le molte interpretazioni integraliste...).

Non solo, ma ancora sussiste un alto tasso di analfabetismo tra le musulmane che giungono in Italia. È impensabile che una donna, dopo 10-20 anni che vive in Italia, non conosca la lingua e la cultura italiana. A maggior ragione bisogna puntare sull'istruzione. Solo la storia, la conoscenza di un popolo, di una civiltà, può aiutare ad arricchir-

si e ad avvicinarsi a luoghi sconosciuti e inimmaginabili.

Un passo in avanti, riguardo all'istruzione, all'uguaglianza dei diritti fra maschio e femmina, è stato fatto, invece, in Marocco, grazie all'intervento del re Mohammed VI. La condizione della donna, considerata come una sorta di "ragazzina", non in grado di decidere da sola, ne è risultata profondamente mutata.

In merito a ciò, però, un'anomalia riguarda l'Italia. Infatti, nelle città marocchine, ormai, si può notare un cambiamento di abitudini, di tendenze e una maggiore parità tra uomo e donna rispetto a prima. I costumi sociali si stanno modificando velocemente. Grande importanza viene data agli studi superiori e universitari, all'apprendimento delle lingue straniere e all'apertura verso l'esterno. Questa trasformazione, tuttavia, non sembra giungere alle comunità marocchine presenti in Italia, per lo più fossilizzate su tradizioni e compor-

tamenti che nelle città della madrepatria stanno scomparendo. Questo fenomeno, probabilmente, è spiegabile solo con una radicalizzazione difensiva dell'identità sociale e tradizionale, che viene percepita come "in pericolo".

Molte sono le circolari ministeriali, come la 205 del 1990 e la 73 del 1994 che propongono la scuola come mediatrice di culture diverse, o la c.m. 5-1-94 (www.didaweb.net) che stabilisce il diritto-dovere dei bambini immigrati, anche in situazione di illegalità, di frequentare la scuola (normativa che non viene assolutamente rispettata).

L'inserimento degli stranieri nelle scuole continua a non essere facile. Per esempio, la stessa istituzione si trova spesso in difficoltà quando deve accogliere studenti "diversi". Figure come quelle dei mediatori culturali, dei facilitatori all'insegnamento (Tutor), dei referenti per l'educazione interculturale sono ancora relativamente rari nelle scuole.

Un altro aspetto riguarda il difficile avvicinamento della donna islamica alla cultura e al mondo del lavoro. Moltissime donne musulmane in Italia vivono nel terrore perchè si impedisce loro di diventare italiane e di acculturarsi. Così, viene impedito loro di emergere da una condizione di clandestinità. ■

Suad Sbai (giornalista e direttore giornale Almaghrebiya)

SCUOLA DELL'INFANZIA. SOGGETTO E RUOLO ■ DI MARCO COERENZA

La revisione degli orari e dei percorsi formativi è ancora oggi il nodo cruciale

■ Autorevoli ricerche italiane ed europee mettono in evidenza un certo declino che interessa la scuola italiana. Per ovviare a questa situazione, il ministero sta cercando di attuare una sorta di "normalizzazione" della scuola. L'operazione è condotta senza un passaggio parlamentare, senza un ascolto reale, aperto e leale della scuola "militante", di tutta la scuola, a forza di accordi sindacali, note e circolari. Chi vive nella scuola sa che note e circolari sono documenti opinabilissimi, per nulla vincolanti sul piano dei comportamenti e rappresentano poco più che un paternalistico auspicio di buona condotta, di adattamento.

Eppure, è evidente che una scuola schiacciata sull'immagine dell'apparato burocratico, pura emanazione della volontà dell'amministrazione, è una scuola dove l'attenzione è concentrata prevalentemente sul "ruolo" e non sui "soggetti". Mentre una delle domande fondamentali a cui una seria politica scolastica deve rispondere oggi è: «Di chi è la scuola?». Era per rispondere a questa domanda che il ministro Moratti aveva messo in cantiere la sua riforma, un tentativo di far sì che dirigenti e insegnanti riprendessero in mano la propria professione e, insieme, che la famiglia riscoprisse il proprio primario e originario compito educativo. Si tratta, in sostanza, della tanto decantata autonomia scolastica, una possibilità che oggi potrebbe svanire.

Nonostante le perplessità sostanziali, a livello pedagogico e istituzionale, che permangono intorno alla questione dell'anticipo, ci si sta accorgendo che l'introduzione di questo istituto ha costretto almeno una parte di insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria a fare i conti con due questioni rilevanti: una interna alla didattica e l'altra più istituzionale.

Il combinato dei due anticipi, per esempio, pone un forte interrogativo sia sulla modalità lineare con la quale è organizzata l'offerta formativa, sia sulla prevalenza della dimensione didattica e addestrativa su quella pedagogico-educativa. Oggi l'unico criterio istituzionale che presiede all'elaborazione di una proposta formativa è l'anagrafe del bambino. Con l'anticipo ci si è accorti che i percorsi nella scuola dell'infanzia non sono più così prefissati e la personalizzazione chiede un approccio più flessibile alla didattica.

Sul versante istituzionale, invece, l'anticipo e soprattutto l'introduzione del portfolio hanno aperto uno spazio di incontro e di intenso dialogo tra le insegnanti e i genitori sul tema dell'educazione dei figli. La scuola, quando ha preso sul serio le due questioni, è stata costretta a prevedere e a predisporre, a livello istituzionale ovvero intenzionalmente e non occasionalmente, tale spazio, rendendo

con ciò possibile ai genitori stessi l'assolvimento del loro dovere costituzionale. Una forma di sussidiarietà concreta e di base.

Adesso il nuovo governo che fa? Dopo aver presentato un programma che prevedeva la cancellazione dell'anticipo, ora lo mantiene sull'onda d'urto dell'opinione pubblica e ne propone una soluzione che non solo sa un po' di passato, ma che affronta il problema usando un metodo centralista, quello cioè di dettare soluzioni di Stato senza tenere conto dell'autonomia scolastica.

Altro esempio: l'orario scolastico. Il modello 27 ore più 3 era stato bollato come uno scempio dell'unitarietà dell'insegnamento e una invasione impropria delle famiglie nella didattica. Tuttavia,

anche qui non ci si è accorti che la proposta, magari non del tutto appropriata formalmente, poneva due problemi che con il ritorno alla situazione precedente vengono tutt'altro che risolti. Il primo problema è il tempo scuola: è vero che più un bambino trascorre tempo a scuola più cresce? A ben guardare le ultime ricerche Ocse sembrerebbe proprio di no, se i dati

mostrano che dalla quarta elementare in poi i risultati scolastici cominciano a diminuire sensibilmente. Il secondo problema è la capacità di determinazione dei percorsi formativi da parte dei genitori; e qui occorre ricordare che non si è neppure aperto il dibattito sulla questione, perché molti nella scuola hanno subito provveduto a chiudere col catenaccio del pregiudizio una porta appena socchiusa, ostracizzando il problema.

In un clima di questo genere lo sconcerto delle famiglie e dei docenti è profondo non solo perché non si hanno idee chiare sulle modalità di organizzazione della scuola, ma soprattutto perché si stronca sul nascere una possibilità di dialogo e di condivisione della questione educativa tra adulti. In questo modo l'istituzione continuerà a chiudersi in se stessa, diventando sempre più autoreferenziale e impermeabile ad ogni sollecitazione esterna.

La vera rivoluzione nella scuola passa dalla fatica quotidiana di dirigenti, insegnanti, genitori che accettano la sfida della libertà e usano gli strumenti a disposizione per costruire una scuola vera, perché rispondente alle esigenze di crescita umana e professionale delle persone che la frequentano e non alle pretese del ministero; e perché cerca di proporre un percorso formativo che sa incontrare l'interesse di ciascuna persona nelle sua diversità. Vera, infine, perché si misura con la realtà senza cercare di ingabbiarla nelle maglie della propria immagine di scuola perfetta. ■

Dirigente Scuola Comunale dell'infanzia "L'Aquilone", Cassano Magnago (VA)

■ **Lavoriamo per rispondere alle esigenze degli studenti**

ISTITUTI PROFESSIONALI. PIÙ RISORSE ■ DI DOMENICO BARTOLINI

Per introdurre al lavoro serve anche l'esperienza di manager, tecnici e imprenditori

■ Nel nostro panorama scolastico, gli istituti professionali (e i loro cugini di arte) sono un mondo a sé. Dopo tre anni i nostri ragazzi possono uscire con una qualifica e andare al lavoro, mentre i loro coetanei, nelle altre scuole, hanno ancora due anni di studio prima di ottenere un diploma. Nell'ultimo biennio, però, hanno un corso aggiuntivo di 300 ore l'anno (150 ore teorico-pratiche e 150 di stage), la cosiddetta "Terza area", che li porta ad acquisire una certificazione rilasciata dalle amministrazioni provinciali e che costituisce una possibilità in più per trovare un lavoro. Ma le diversità non finiscono qui. Oltre alle prerogative di cui sopra, tutto sommato positive, ci sono altre caratteristiche che invece danno pensiero. Come, ad esempio, il carico di materie che, fin dal primo anno, viene messo sulle spalle dei nuovi iscritti. Ragazzi, è bene ricordare, che vengono da esperienze scolastiche non propriamente felici, che non hanno forti motivazioni verso lo studio, che i genitori consegnano a noi insegnanti dicendoci: «Pensateci voi». Si tratta di adolescenti che mentre studiano insieme lavorano e che si trovano ad avere più discipline di studio di quanto succeda ai loro compagni del liceo classico. Chi si iscrive all'indirizzo aziendale e turistico, ad esempio, il primo anno deve affrontare ben undici materie diverse, quando in una quarta ginnasio non si va oltre le nove. Non solo, al primo, al secondo e al terzo anno l'"area di approfondimento" impone rientri pomeridiani per quattro ore la settimana. In tutto, un ragazzino del professionale sta a scuola quaranta ore. Non sono forse troppe per chi esce dalle medie con giudizi da sopravvivenza scolastica oppure per chi ha abbandonato altre scuole perché troppo impegnative?

Ecco, allora, che se qualcuno dovesse rimettere mano alla riforma della scuola superiore, non dovrebbe dimenticare questi dettagli. E non dovrebbe dimenticare neanche la "Terza area" di cui sopra. Questa area professionalizzante è di vitale importanza per istituti come i nostri, che debbono mettere in condizione i ragazzi soprattutto di trovare un lavoro. Perché la "Terza area" sia efficace è indispensabile che le 300 ore di lezioni teorico-pratiche da distribuire in due anni siano svolte da esperti dei vari settori di specializzazione: tecnici, manager, imprenditori, commercialisti, fornitori di servizi. Solo chi già lavora può aiutare a tradurre la teoria imparata al mattino in esperienza professionale. Ma questi esperti hanno un costo e i soldi non bastano. Una volta, per ogni corso di "Terza area", si avevano a disposizione anche 15/20 milioni di lire. Poi i finanziamenti sono scesi in verticale fino a 5 mila euro. Quest'anno, se da Roma non ci saranno novità, le scuole dovranno far fronte con i loro bilanci. Finirà, così, che la "Terza area", gesti-

ta in economia, verrà assegnata agli insegnanti interni, quelli che fanno scuola al mattino (che costano meno ma in genere assolutamente privi di qualsiasi esperienza professionale), producendo un micidiale cortocircuito didattico, e allungando a dismisura un tempo scuola già insostenibile.

Ovviamente è pura demagogia e scarso senso di responsabilità da parte dei docenti pensare che le questioni si possano risolvere con qualche ora in meno e migliaia di euro in più. Il compito dell'insegnante non è sostituibile da nessuna ingegneria organizzativa né dalla generosità del ministro di turno.

Il "professionale", per molti ragazzi, è l'ultima spiaggia prima della famigerata dispersione scolastica. Con loro, l'insegnante non può pensare di aver assolto i propri compiti una volta terminata l'ora di lezione. Deve invece inventare e creare nuove forme di didattica per far affezionare i ragazzi a ciò che devono imparare. Al "professionale", più che altrove, non basta "fare il proprio dovere" per meritarsi il 27 del mese. Finite le 18 ore di insegnamento, occorre

non dimenticare di quel biondino slavo, che scatta per un niente, affidato agli zii, con un padre violento che lo riuole a casa. E di quei cinesi, che non parlano italiano. E degli africani che ti guardano con due occhioni così perché non capiscono tutte le parole che si dicono. O del bosniaco che non ha un soldo per i libri ma deve stare a scuola perché altrimenti non si sa che fine farebbe.

Se i "professionali" continuano ad esistere e ad essere scelti da chi vuole imparare un lavoro è perché hanno tanti docenti che - nonostante i limiti dell'istituzione - non stanno in classe con l'orologio in mano, non confondono il voler bene ai ragazzi con una pacca sulla spalla, mettendosi al loro livello o assecondandoli nelle loro piccole o grandi trasgressioni, e pensando, alla fine, che con loro non si può fare più di tanto. Ci sono anche tanti insegnanti che non si fermano alle lamentele (sugli stipendi, sul preside, sulle famiglie, sui ragazzi, sui colleghi dell'anno prima...), che passano dal libro ad internet, che studiano e adattano i programmi senza per questo chiedere meno impegno, che programmano e seguono gli stage anche senza un euro di incentivazione. Certo, lo fanno per gusto e anche per interesse, perché se la scuola si fa un buon nome, crescono le iscrizioni e i professori hanno tutto da guadagnarci (non fosse altro per il mantenimento della sede). Gente con passione ed interesse, dunque, nei nostri "professionali" ce n'è. Adesso la politica faccia la sua parte. ■

*Insegnante di Lettere presso
 l'Istituto Professionale di Stato "V. Bonifazi",
 Civitanova Marche (MC)*

■ **I ragazzi affrontano più materie che al liceo classico**

LICEI SPERIMENTALI. MANCA UN CRITERIO DI VALUTAZIONE ■ DI DONATELLA MORELLI

Dopo Berlinguer nessun passo avanti concreto

■ Insegno in uno dei "licei dell'autonomia", in particolare sono docente di materie letterarie nel "liceo comunicazione e marketing", denominazione che lascerà notevolmente sorpresi i molti lettori che hanno frequentato i licei tradizionali.

Infatti, il dato nuovo, per chi non ha seguito strettamente da vicino le vicende scolastiche dell'ultimo decennio, è quello del proliferare, accanto ai licei conosciuti dalla tradizione, di una quantità di maxi-sperimentazioni che, come spesso accade in Italia, nessuno si è poi preoccupato di valutare (nella formazione in uscita degli studenti, nella validità dei curricula, nella qualità dell'apprendimento etc.) e che si sono progressivamente affiancate ai tradizionali corsi di studio.

La scuola in cui insegno, un Istituto Tecnico Commerciale (quello che comunemente viene chiamato "Ragioneria") è stata una delle 100 scuole selezionate dal ministro Berlinguer

per attuare una prima sperimentazione di liceo economico nel 1998. Sono stati anni di dibattito molto acceso per l'introduzione di una nuova didattica (detta modulare e di stampo cognitivista), per la sostituzione della classica valutazione con una certificazione delle competenze, nonché per una concezione di licealità non appoggiata sullo studio delle discipline della nostra tradizione quali latino-filosofia-arte, ma sostituita da materie quali informatica-teoria della comunicazione e marketing.

All'interno della scuola ci si è confrontati su queste nuove modalità di insegnamento, si sono cercati correttivi per gli aspetti meno condivisi di metodologia didattica e si sono proposti nuovi contenuti, nell'attesa di capire se, a fine ciclo, questo modo nuovo di far scuo-

la avrebbe offerto ai nostri studenti competenze più spendibili, conoscenze più radicate, un metodo di studio più sicuro così da innalzare la qualità dell'apprendimento e quindi tale da poter essere proposto come modello nazionale.

Ma niente di tutto questo si è realizzato: il continuo cambio di governo e d'impostazione, ha fatto sì che il nostro lavoro di sperimentazione di un nuovo modello di licealità andasse perduto e si ripartisse da capo e con criteri diversi.

Così i nostri alunni hanno continuato a frequentare un liceo economico che avrebbe dovuto, nel giro di qualche anno, trasformarsi in un altro tipo di scuola con discipline, unità di apprendimento e percorsi differenti.

Ci siamo rimessi in discussione, ma anche questa seconda volta non è accaduto niente. Siamo rimasti una delle centinaia delle cosiddette maxi-sperimentazioni della scuola italiana, dimenticate dai ministri, dagli

ispettori e da qualsiasi altro organismo che nella scuola dovrebbe far tesoro delle esperienze già in atto.

Avendo chiara l'esigenza della necessità di un radicale cambiamento della scuola italiana, sia per i dati non confortanti che ci pervengono dalle numerose inchieste nazionali ed internazionali (Ocse-PISA etc.), sia per quella crescente demotivazione che vediamo negli alunni che abbiamo ogni giorno davanti, non mi è dato di capire come mai ogni tentativo di innovazione non possa venir verificato fino in fondo, giudicato e modificato e non si possa finalmente far tesoro delle esperienze positive già sedimentate nella scuola italiana. Così, con l'arrivo di questo nuovo ministro, mi domando: dopo otto anni il mio liceo si chiamerà ancora sperimentale? ■

Responsabile della sperimentazione del Liceo dell'autonomia, Legnano (MI)

■ I cambi di governo non hanno favorito il nostro modello

INNOVAZIONE 1. LE IMPRESE ITALIANE REALIZZANO PERFORMANCE SUPERIORI RISPETTO AI PAESI EUROPEI ■ DI RAFFAELLO VIGNALI

Quanti Bill Gates "abbiamo ucciso" senza saperlo?

Servono un maggiore collegamento tra il mondo dell'impresa e il mondo della ricerca, un adeguato sistema finanziario e politiche di rete mirate

■ La prima constatazione che bisogna mettere in campo a proposito di innovazione è che l'impresa italiana innova; e non solo la grande, ma anche la piccola e media impresa è attiva su questo versante. Secondo Eurostat, per quanto riguarda l'immissione di prodotti nuovi sul mercato, fatta 100 la media europea, le imprese italiane realizzano un +62%, una performance superiore a quella degli altri grandi Paesi europei. Che le piccole imprese non innovino è dunque solo uno slogan. L'equivoco nasce dal fatto che di questa innovazione non si trova traccia nei bilanci delle imprese, principalmente perché, non essendo sostenuta da politiche fiscali, le imprese preferiscono collocare le spese per l'innovazione tra i costi e non tra gli investimenti. Si tratta di una innovazione che c'è, ma è "informale".

La prima sfida per le imprese italiane consiste dunque nel passaggio progressivo da una innovazione informale ad una formale: è questa una sfida fondamentale per la crescita. Per fare questo cosa occorre?

Innanzitutto occorre rafforzare il collegamento fra il mondo dell'impresa e quello della ricerca,

in particolare quella pubblica, che è la risorsa dei piccoli imprenditori. Spesso infatti l'attività che viene svolta nei centri di ricerca (e assai spesso si tratta di

ricerche di altissimo livello) fatica ad uscire dal circolo accademico e ad essere "pubblicizzata"; per non parlare poi dell'incomunicabilità che a volte intercorre fra gli stessi centri di ricerca. Tale processo di informazione e di pubblicazione dei risultati dei centri di ricerca è fondamentale nell'ottica di un trasferimento delle conoscenze dal mondo della ricerca a quella dell'impresa, così da diventare fattore di innovazione e di crescita economica. Inoltre, come dimostra l'esperienza di Stanford, questo significa anche la creazione di un circolo virtuoso che determina lo sviluppo dei centri di ricerca stessi.

Altro elemento importante è il fatto di avere un sistema finanziario che sia di supporto all'innovazione. Sia tramite forme di credito che vadano a finanziare progetti validi di innovazione (indipendentemente dalle garanzie patrimoniali o dalla dimensione del credito richiesto: il nostro sistema, in generale, tende a valutare solo i progetti che prevedono una richiesta di credito elevata, mentre la maggior parte dei progetti è di taglia piccola); sia tramite la forma del venture capital, praticamente inesistente in Italia, sia con riferimento al venture capital hi-tech, che a quello dedicato all'early stage, la fase iniziale dell'impresa. Queste strumenti si stanno

dimostrando essenziali nello sviluppo economico delle aree più dinamiche a livello mondiale. Su tali fronti, ci sono vivaci esperienze avviate da associazioni di imprese, che svolgono una importante funzione di ponte tra questi sistemi.

Infine, fattore essenziale è quello delle politiche. Le politiche industriali del passato, cioè l'aiuto alla singola grande impresa, producono tre effetti negativi: distorcono la concorrenza, creano inefficienze nella spesa pubblica e rischiano di penalizzare chi potrebbe realmente competere. Occorre passare a nuove forme di politiche improntate ad

una reale sussidiarietà economica. Questo significa, in sintesi, operare a tre livelli. Innanzitutto una politica che favorisca le reti di imprese: la piccola impresa singola ha difficoltà a fare ricerca: insieme - per filiera di prodotto o per mercato - si ha un aumento di massa critica, che non mortifica lo spirito imprenditoriale, che consente di farla in proprio o in collegamento con il sistema della ricerca. Le politiche di rete consentono di migliorare anche il rapporto con il sistema finanziario, come dimostrano i cosiddetti bond di distretto. In secondo luogo, occorre incentivare l'investimento in capitale umano qualificato da parte delle imprese, che è l'elemento che

può consentire lo sviluppo delle attività di innovazione e che permette di poter dialogare in modo più appropriato con il sistema della ricerca. Anche in questo ca-

so, occorrerebbe prevedere sostegni a forme aggregate di imprese. In terzo luogo, occorre eliminare lacci e laccioli inutili e costosi che rendono difficoltoso avviare e fare crescere le imprese. Per fare un esempio, in Italia non si può aprire una impresa in un garage: quanti Bill Gates abbiamo ucciso senza saperlo? Le norme esistono già e sono anche troppe: perché non aboliamo i "permessi" (una delle parole più antisussidiarie che esistano) e passiamo ad una più semplice "comunicazione" di avvio di attività?

Abbiamo bisogno che aumenti la competitività del nostro sistema nel suo complesso. Per fare politiche mirate all'innovazione, ma rivolte realmente all'universo delle imprese, c'è solo una strada: utilizzare la leva fiscale in senso sussidiario, abbandonare il vecchio modello tassazione/redistribuzione per passare ad un nuovo modello basato sulla sussidiarietà fiscale (defiscalizzazione degli investimenti). Insomma, una Dual Income Tax alla Visco o una SuperTremonti. Ma per l'innovazione. ■

Presidente Compagnia delle Opere

Eppur si muove



È uscito il quinto volume della collana Punto di Fuga, realizzata dalla Fondazione per la Sussidiarietà con la casa editrice Guerini e Associati. Il libro di Raffaello Vignali "Eppur si muove. Innovazione e piccola impresa", cerca di sfatare il luogo comune secondo cui le piccole imprese non sono in grado di innovare. Il volume verrà presentato a Roma il 17 ottobre, ore 19.00, nell'Aula del Consiglio della CCIAA (via de Burro 147) con la partecipazione di Pierluigi Bersani, Alessandro Profumo, Adriano De Maio, Andrea Mondello. A Milano il 23 ottobre, ore 18.30, in Sala Colonne (via S. Vittore 21), si terrà un altro incontro di presentazione, promosso dal Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia, a cui interverranno Giovanni Azzone, Massimo Calearo, Ferruccio De Bortoli, Michele Perini. ■

INNOVAZIONE 2. LA PAROLA D'ORDINE È INVESTIRE ■ DI LUIGI CASERO

Tasse e tagli non aiutano lo sviluppo

■ I dati diffusi in questi mesi dall'Istat e dagli istituti internazionali confermano che la fase di stagnazione che il nostro Paese ha vissuto negli ultimi anni sembra, a poco a poco, terminare. Cresce la produzione industriale (+ 1,8% nel primo semestre rispetto ai valori del 2005) e anche le stime di aumento del Pil vengono riviste al rialzo. Tutti gli indicatori sembrano confermare la ripresa di un certo dinamismo del nostro sistema produttivo: una boccata di aria fresca rispetto alle difficoltà post 11 settembre. Una ripresa che, però, sembra averci colto impreparati.

Dalla politica, infatti, in questo primo scorcio di legislatura, sono arrivati segnali a dir poco contraddittori. Impegnati a rivendicare meriti e demeriti di questa timida crescita, i Poli hanno perso di vista, probabilmente, l'obiettivo più importante: come è possibile dare stabilità a questa ripresa? In questo senso la manovra Finanziaria, di cui discuteremo nelle prossime settimane, rischia di essere decisiva.

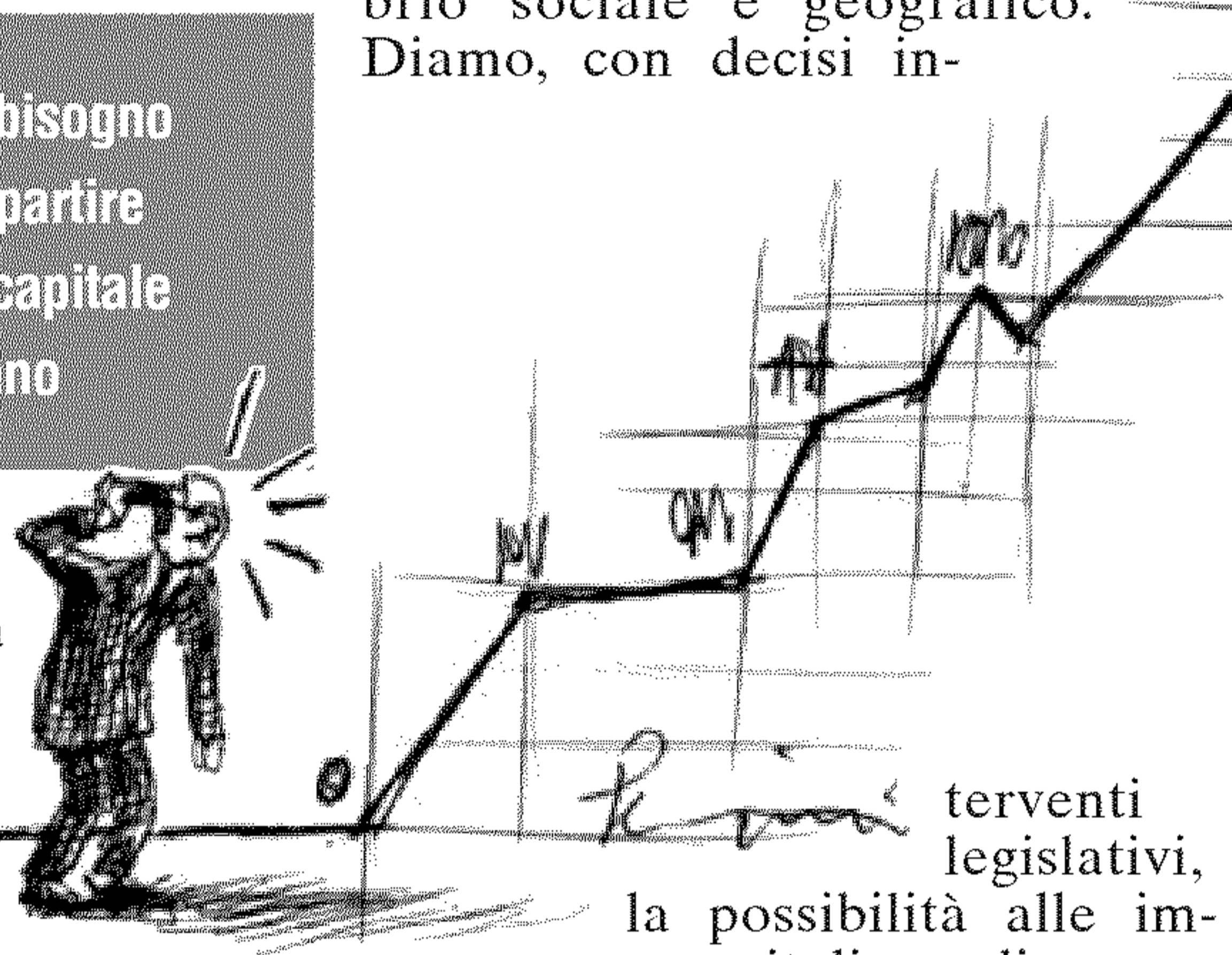
Ricordo che già nel 2004 l'Intergruppo Parlamentare per la Sussidiarietà si trovò ad affrontare questo tema. Si trattava di un altro periodo storico. L'Italia era nel pieno della crisi e il sistema del credito era sotto accusa dopo i crack finanziari di Cirio e Parmalat. A quel tempo ci domandammo, forse precorrendo i tempi: come è possibile finanziare lo sviluppo oggi?

Vorrei affidare la risposta alle parole che, in quell'occasione, pronunciò il presidente della Fondazione per la Sussidiarietà Giorgio Vittadini: «Se non si crea un sistema dell'istruzione in grado di ricostruire le capacità umane, se non si costruisce un sistema dell'istruzione in grado di aiutare l'innovazione, allora la crisi rischia di crescere a dismisura. (...) Per realizzare uno sviluppo reale occorre quindi formare le persone, fare ricerca, dare finanziamenti a realtà che funzionano senza destinarli a quelle che non

funzionano e aiutare la società contemporanea nei suoi punti di debolezza».

Oggi che i segnali di ripresa ci sono, le priorità non sono cambiate. Anzi la loro urgenza è aumentata, perché se non cogliamo questi timidi segnali di ripresa, il futuro potrebbe essere ancora più duro. Per questo c'è bisogno di ripartire dal capitale umano, vero fulcro della vita economica, sociale e politica del Paese. Per questo bisogna combattere, a tutti i livelli, il "partito della rendita". C'è un'Italia che innova e produce, è su questa Italia che dobbiamo investire; dobbiamo guardare più al futuro e meno al passato; dobbiamo cercare lo sviluppo e nello sviluppo il riequilibrio sociale e geografico. Diamo, con decisi in-

■ C'è bisogno di ripartire dal capitale umano



terventi legislativi, la possibilità alle imprese italiane di creare sinergie, di fare sistema; diamo loro la possibilità di competere nel mondo.

Per questo non possiamo rassegnarci ad una discussione, intorno alla Finanziaria, dove le parole d'ordine siano "tagliare" e "tassare". Nella scorsa legislatura, attraverso la legge Tremonti, cercammo di introdurre una nuova filosofia che vedeva nella leva fiscale uno strumento per aiutare lo sviluppo. Ripartiamo da lì e discutiamo se e come quel modello può essere utile ancora oggi. ■

Deputato di Forza Italia e promotore dell'Intergruppo Parlamentare per la Sussidiarietà

INNOVAZIONE 3. QUESTO È IL MODO PER AGGANCIARE LA RIPRESA ■ DI TIZIANO TREU

Tra imprese e ricerca un rapporto aperto e sistematico

■ Che il sistema Italia abbia più bisogno di innovazione dovrebbe essere acquisito. Anche riconoscendo, come sostiene Vignali, che le medie e piccole imprese innovano più di quanto appare, resta il fatto che l'innovazione informale non basta.

Spesso si tratta di innovazioni incrementali, fatte più di riflessione sull'esperienza che di ricerca vera e propria; invece, nel mondo complesso dell'economia terziaria, fatta per metà di alta tecnologia e di alto "gusto" (high touch) occorrono ricerche e conoscenze strutturate, che permettano vere rotture e innovazioni radicali nei sistemi produttivi:

dalla progettazione, ai processi e ai prodotti, alla distribuzione.

Queste innovazioni sono ancora carenti nel nostro Paese e, in particolare, nella pubblica amministrazione.

Se questo è vero occorre creare condizioni specifiche per permettere un reale progresso nella capacità innovativa. Fra le condizioni generali un ruolo cruciale hanno l'innalzamento e la diffusione delle conoscenze; cioè l'educazione diffusa, fra i lavoratori e gli imprenditori. Incentivare la ricerca è importante, ma è insufficiente se non si alza il livello medio dell'educazione nel nostro Paese.

Imprenditori e lavoratori con la sola terza media e con poche conoscenze tecniche, come ce ne sono ancora troppi in Italia, difficilmente possono cogliere le opportunità di innovazione disponibili.

I Paesi che sono al top dell'innovazione e della competitività (dalla Finlandia, agli Usa, ad alcuni paesi asiatici) non solo investono molto in ricerca ma hanno un alto grado di istruzione: obbligo generale fino a 18 anni e il 50% dei giovani che giungono alla educazione terziaria.

Uno sforzo massiccio per l'educazione dei giovani, con maggiore attenzione all'educazione scientifica e tecnica, è il primo contributo "dal basso" alla competitività del nostro Paese.

In tema di ricerca è importante valorizzare gli investimenti diretti delle imprese defiscaliz-

zandoli. La loro effettività si può garantire con opportune evidenziazioni in bilancio. Ma non basta aumentare le risorse disponibili per la ricerca; occorre che esse siano ben utilizzate. Questo richiede innovazione anzitutto nel rapporto fra imprese e mondo della ricerca: per renderlo più aperto e sistematico. I due mondi sono ancora divisi da pregiudizi che vanno superati da entrambe le parti, occorre cioè rendere meno autoreferenziali università e centri di ricerca, e spingere le imprese a essere più lungimiranti nella valutazione dei loro bisogni di innovazione. Questa è un'opera anzitutto culturale, ma va sostenuta anche con incentivi finanziari: per questo è importante che nel riordino degli incentivi progettato dal governo si valorizzino quelli diretti a sostenere accordi fra imprese (specie piccole) e mondo della ricerca, sia per progetti comuni, sia per il trasferimento alle imprese delle conoscenze derivanti dalla ricerca.

Per lo stesso motivo è necessario riorientare il credito con l'obiettivo di finanziare progetti validi di innovazione - specie nella fase iniziale dell'impresa - in modo sensibile non alle garanzie patrimoniali e alla dimensione del finanziamento, ma alle esigenze provenienti dal territorio.

Più in generale va attuata una politica anche fiscale che favorisca la formazione di reti fra imprese e le forme di aggregazione esistenti, proprio per favorire l'accesso delle piccole aziende ai risultati della ricerca e ad altri servizi specializzati.

Politiche del genere permetterebbero di valorizzare - in una logica di sussidiarietà - tante energie e capacità creative del nostro sistema imprenditoriale diffuso (distretti e filiere) che oggi non vengono raccolte.

Nella stessa ottica della sussidiarietà va letta anche la recente proposta di politica industriale avanzata dal ministro Bersani. È giusto che il governo si impegni a sostenere grandi progetti strategici per il Paese che richiedono respiro e dimensioni adeguate.

Ma occorre evitare due rischi. Il primo:

che i fondi allocati per questi progetti prosciughino troppe risorse a danno delle piccole e medie imprese. Il secondo: che la scelta di questi progetti sia fatta in modo dirigistico, senza adeguato coinvolgimento del mondo delle imprese e dei territori. Tale coinvolgimento deve essere pieno, affinché i progetti proposti rispondano alle effettive esigenze del sistema produttivo, e non ad astratte ipotesi; ed esso deve comprendere anche una partecipazione finanziaria delle imprese.

È discutibile inoltre la proposta di affidare a un decreto ministeriale la scelta dei progetti meritevoli di sostegno pubblico e dei manager preposti alla loro gestione.

Nella stessa Francia, che pure ha maggiore esperienza di noi in materia, la approvazione e gestione di questi progetti previsti nel cd. Piano Beffa è stata affidata non al ministro, ma ad una Agenzia indipendente, proprio per evitare ingerenze dell'esecutivo nelle scelte.

A maggior ragione scelte del genere devono essere affidate a una Agenzia tecnica, di sicura indipendenza, che sappia valutare con obiettività la congruità delle proposte provenienti dal basso, la loro corrispondenza con gli obiettivi assegnati dalla politica e con le esigenze effettive delle imprese.

Così pure è importante che l'iter di attuazione dei progetti sia monitorato dalla stessa autorità con verifiche periodiche e se necessario adeguato ai mutamenti economici e produttivi. Il Piano Beffa stabilisce anche la decadenza dei benefici, totale o parziale, se i progetti non decollano nei tempi prestabiliti.

La ripresa - sia pure modesta - ora in atto, deve incoraggiare le imprese a essere più coraggiose nell'innovazione; ed è una buona occasione anche per impostare politiche industriali e fiscali innovative, rispetto a quelle del passato, che sostengano tutte le imprese che vogliono veramente innovare. ■

Senatore della Margherita e promotore dell'Intergruppo Parlamentare per la Sussidiarietà

■ **Si tratta di un problema di cultura e di incentivi**

www.ecostampa.it

038841

PROPOSTA BIPARTISAN. PER PROVARE AD USCIRE DA UN'ANOMALIA TUTTA ITALIANA ■ DI ANDREA SIMONCINI

I governi cambiano ma l'abuso dei decreti legge resta uguale

■ Può sembrare un paradosso, ma oggi quasi tutte le scelte politiche decisive si attuano per decreto-legge.

Dalle missioni militari all'estero, alle note riforme del ministro Bersani, dalla recentissima disciplina proposta sulle intercettazioni abusive fino alla composizione del governo, lo strumento utilizzato è sempre lo stesso: non la legge, ma il decreto-legge.

Che questa situazione sia quantomeno paradossale lo mostra a chiare lettere la Costituzione che - all'art.77 - prescrive che il governo possa adottare decreti del genere solo «in casi straordinari di necessità ed urgenza» e cioè in casi assolutamente imprevedibili, nei quali i tempi di una legge sarebbero troppo lunghi per intervenire utilmente.

I costituenti nel 1946 quando scrissero questa disposizione avevano ancora in mente gli abusi terribili che durante la prima guerra mon-

diale e per tutto il fascismo erano stati perpetrati con questo strumento e, proprio per questo, lo regolarono come una ipotesi assolutamente improbabile ed eccezionale. Ma purtroppo, per dirla in latino, *necessitas non habet legem*.

Oggi, dati alla mano (dati raccolti in un volume che esce in questi giorni, "L'emergenza infinita", Eum Macerata) più di un terzo di tutte le iniziative legislative del governo è un decreto-legge, ma soprattutto il

numero delle leggi di conversione dei decreti-legge è praticamente eguale a tutte le altre leggi prodotte dal Parlamento (se dal dato complessivo togliamo le leggi di mera ratifica dei trattati internazionali).

Viviamo, quindi, questa preoccupante condizione, in cui uno strumento che nella mente dei costituenti sarebbe stato usato una o due volte l'anno è divenuto uno strumento "ordinario" di legislazione.

Per non parlare, poi, degli anni '80 e '90 in cui, attraverso il meccanismo perverso della c.d. "reiterazione" dei decreti decaduti, eravamo arrivati alla cifra record di oltre un decreto-legge al giorno! Prassi che la corte costituzionale ha bloccato con una sentenza nell'ottobre del 1996.

Ma il dato che permane inquietante è che dalla VII legislatura alla attuale XV, la decretazione d'urgenza è pressoché stabile e si assesta sui circa 4 decreti al mese (se depuriamo le reiterazioni di decreti identici).

Non è vero, quindi, che il governo Berlusconi nella XIV legislatura ne abbia fatti molti di più - come allora si disse - così come non è vero che l'attuale governo Prodi - almeno per i dati parziali di questi primi mesi - stia alterando clamorosamente la media.

Al di là delle questioni di pura teoria costituzionale, esiste in Italia un "tasso strutturale" di decretazione d'urgenza che rende questo atto uno strumento quotidiano - ordinario, direi - dell'azione del governo, mentre il nostro sistema costituzionale ancora lo immagina come un provvedimento del tutto eccezionale e residuale.

Perché accade questo? La

risposta in effetti non è banale, perché studiando nel dettaglio la produzione normativa del governo, ci si accorge che con i decreti-legge si fanno essenzialmente due cose tra loro molto diverse.

Da un lato si fa quella che i tecnici chiamano la "manutenzione legislativa" (si prorogano o differiscono termini in scadenza, si rifinanziano progetti per l'anno futuro, si provvede alla disciplina transitoria di leg-

gi che ne sono prive, etc.); dall'altro in misura sempre maggiore si "anticipano" le grandi scelte politiche, quelle che si vogliono sottrarre alle "contrattazioni" politiche all'interno delle coalizioni di governo o del parlamento (il decreto Bersani o l'anticipazione delle finanziarie per decreto-legge, ne sono esempi chiarissimi).

Comunque si veda il problema, oggi il decreto-legge serve concretamente a scopi per cui non è stato pensato.

Come uscire da questa situazione? Tutti i tentativi di sottoporre la decretazione d'urgenza a più severi controlli (il capo dello stato, la corte costituzionale, il comitato per la legislazione, le commissioni parlamentari) in questi anni si sono miseramente infranti contro un dato inevitabile sia per i costituzionalisti che per i politologi: la necessità e l'urgenza politica sono un formidabile propellente che una volta inse-

rito nei motori stanchi e vecchi delle procedure decisionali li rende meccanismi inarrestabili.

Il decreto-legge rappresenta la concreta risposta procedurale a domande decisionali che non trovano altre strade adeguate e per questo è talmente forte che la stessa corte costituzionale

continua a minacciare di annullarne qualcuno, senza poi farlo (quasi) mai.

La strada più complessa, ma credo l'unica veramente utile, sarebbe tornare a discutere se gli strumenti e le procedure di decisione che oggi hanno a disposizione governo e parlamento - e che tutto sommato sono ancora simili a quelle dell'800 - non debbano essere rivisti; quantomeno su quei due temi in cui oggi il decreto-legge domina la scena: manutenzione delle leggi e scelte fonamen-

tali di indirizzo politico. Qui bisognerebbe ripensare radicalmente il ruolo del governo e del parlamento sul piano delle procedure e dei meccanismi di decisione (considerando quanto sia cambiato nel frattempo il contesto politico, elettorale, regionale, europeo). Mettendo mano ai regolamenti parlamentari ed alla disciplina del governo, l'abuso del decreto-legge rientrerebbe non tanto per una costrizione esterna, quanto perché ne verrebbe meno quella necessità che, come ricordavo, *non habet legem*.

Un grande tema, questo; una vera riforma da mettere sul tappeto e che richiederebbe, inevitabilmente, un accordo ed un dialogo tra chi ha a cuore la costruzione di luoghi decisionali condivisi ed efficienti. Nulla di meglio per l'Intergruppo Parlamentare per la Sussidiarietà. ■

Docente di diritto costituzionale all'Università di Macerata

■ Dalla VII legislatura alla XV circa quattro decreti al mese

■ Rivedere gli strumenti e le procedure di decisione