



associazione nazionale dirigenti e alte professionalità della scuola  
ADERENTE ALL'ESHA EUROPEAN SCHOOL HEADS ASSOCIATION

# VII Congresso Anp

## **Relazione di apertura del Presidente nazionale Giorgio Rembado**

*Viareggio 2 dicembre 2005*

Viale del Policlinico 129/a, 00161 Roma Tel. +39 06 44245820-44243262 Fax +39 06 44254516  
www.anp.it e-mail anp@anp.it

CONFEDERAZIONE ITALIANA DIRIGENTI E ALTE PROFESSIONALITÀ  
FEDERAZIONE NAZIONALE DIRIGENTI E ALTE PROFESSIONALITÀ DELLA FUNZIONE PUBBLICA





Cari amici e colleghi, Autorità e graditi Ospiti

A tutti il più caloroso benvenuto al VII Congresso nazionale dell'Anp.

Stiamo per intraprendere un viaggio nel tormentato pianeta scuola, divenuto un'autentica emergenza, un mondo oppresso da una conflittualità endemica, che passa da una riforma all'altra senza che nessuna lasci traccia di sé nel trasferimento dalle aule parlamentari a quelle scolastiche. Un viaggio all'interno di un universo in cui sempre più prevale lo scoramento e il distacco, prigioniero di una logica fondata su veti contrapposti e su sospetti reciproci.

Il nostro obiettivo è quello di leggerne attese e bisogni, perché questo Congresso vuole essere un'occasione per mettere a fattor comune visione d'insieme e aspettative categoriali, proposte di valorizzazione professionale e interessi generali.

Sappiamo bene che ci troviamo in un momento non facile, caratterizzato - come e più di sempre - da povertà di mezzi: perché le risorse destinate all'istruzione, anche in epoche di vacche grasse, a queste latitudini sono tradizionalmente risultate scarse (e quelle poche spesso hanno trovato un'allocazione inefficiente e dispersiva); ma ancor più perché l'attuale fase di transizione politico-istituzionale appare, almeno a chi la vive dall'interno, particolarmente confusa. Eppure abbiamo la consapevolezza che non c'è possibilità di resa, che è sempre più urgente recuperare il bandolo e che, per farlo, bisogna analizzare la realtà alla ricerca di tutte le convergenze di interessi possibili: senza però rendere opache le potenziali soluzioni con proposte mediane o ambigue, di quelle di cui è lastricato il contesto dei provvedimenti normativi, che, per tener conto di tutte le mediazioni politico-sindacali possibili, finiscono per contraddire, all'interno stesso dei loro articolati, i principi a cui sono ispirati.

Intendiamo farlo **restando solidamente ancorati ai fatti**, perché ci proponiamo di evitare il pericolo nel quale frequentemente incorrono le persone che si occupano di scuola, siano essi politici, studenti o anche addetti ai lavori: quello di trasformarla in una palestra di contrapposizioni ideologiche, in un campo di battaglia, dentro al quale, al termine di logoranti ed interminabili schermaglie, tutto resta come prima, perché l'unico punto di mediazione possibile diventa quello di non cambiare nulla, con la conseguenza di lasciare i problemi irrisolti e i diretti interessati insoddisfatti e più accaniti di prima nella disputa che verrà, culturale, politica o giudiziaria che sia. Ci prefiggiamo di farlo sforzandoci di tener conto anche del quadro di insieme, convinti come siamo che la ragion d'essere della formazione vada cercata non all'interno del recinto di casa nostra, ma su orizzonti più ampi che fanno capo a finalità sociali, economiche e civili di portata generale.

Allora partiamo dai fatti, da due eventi del tutto esterni o quasi, maturati nelle ultime settimane, che illustrano inequivocabilmente, a mio modo di vedere, **la contraddittorietà dell'indirizzo politico di chi ci governa**. Da un lato, la definitiva approvazione parlamentare della cosiddetta "devoluzione" di poteri, anche in materia di istruzione, dallo stato alle regioni, all'interno di un'ampia riforma costituzionale; dall'altro, la negazione, rinnovata con la presentazione della legge di bilancio per il 2006, dell'autonomia finanziaria a regioni ed enti locali, nonostante l'autorevole sanzione espressa dalla Corte costituzionale nella recente sentenza n. 417.

Una volta di più, è stridente il contrasto fra le grandi scelte di principio e la loro costante disapplicazione. Ed è lo stesso schieramento politico che, mentre introduce per legge costituzionale



un modello di federalismo rafforzato, a distanza di pochi giorni, con altra legge, comprime le scelte delle regioni in materia di bilanci interni.

Di fronte ad una così manifesta incoerenza non saremo certo noi a poter provare meraviglia, perché di analoga illogicità di comportamento sul piano politico-amministrativo siamo testimoni ogni giorno nella gestione delle scuole e nel continuo tradimento della riforma autonomistica.

Non da ora andiamo denunciando le continue invasioni di campo dell'amministrazione centrale, in tutte le sue articolazioni, nei confronti degli ambiti di azione attribuiti alle scuole. E' sufficiente, per dimostrare l'assunto, citarne alcune, tra le più clamorose:

1. **l'esproprio delle competenze sull'assunzione del personale con contratto di lavoro a tempo determinato**, attribuite alle scuole autonome dal DPR 275/99, e mai attuate per il successivo intervento dell'Amministrazione, che continua ad operare su graduatorie provinciali, invece che di istituto;
2. **il mancato rispetto del regolamento di contabilità** (DM n. 44/2001) circa l'assegnazione delle risorse finanziarie senza vincolo di destinazione, con la conseguente mancata applicazione della gestione finanziaria a *budget*;
3. **l'abbandono dell'organico funzionale**, a favore di un modello di gestione del personale del tutto privo di flessibilità, gestito unicamente dall'Amministrazione;
4. **le "indicazioni nazionali" annesse ai decreti attuativi della Legge n. 53/2003, che hanno riesumato di fatto i programmi ministeriali, mascherandoli da obiettivi, senza rinunciare nemmeno all'elencazione pedissequa dei contenuti di insegnamento e degli strumenti metodologico-didattici da adottare;**
5. **il potere di conciliazione nel contenzioso in materia di lavoro affidato ad un terzo (il direttore dell'USR), estraneo alla genesi del conflitto ed alla responsabilità di gestione per le conseguenze delle decisioni adottate;**
6. **le convenzioni stipulate fra MIUR e soggetti terzi, che impegnano le scuole senza che esse vi possano avere voce** (convenzione sull'utilizzo dei Lavoratori Socialmente Utili, convenzioni con le regioni per l'attuazione dell'obbligo formativo);
7. **le ultimissime indicazioni sul "portfolio":** la C.M. n. 84 del 10.11.2005 (in controtendenza rispetto a precedenti disposizioni) definisce un modello strutturato di portfolio, contenente corpose parti "obbligatorie" per le scuole e direttive precise per la compilazione da parte dei docenti. Una volta di più si va ad incidere sulla didattica flessibile e modulare, che costituisce il cuore stesso dell'autonomia.

In questa denuncia non siamo soli. Sul caso della scuola, e sull'autonomia negata, la **Corte dei Conti**, fin dal settembre dello scorso anno, ha lanciato l'allarme. In una sua autorevole **Relazione alle presidenze di Camera e Senato e al Governo**, ha denunciato, tra l'altro, la mancata riorganizzazione degli uffici periferici del MIUR, che avrebbe dovuto prevedere la soppressione dei provveditorati, (riproposti invece attraverso i CSA) e la "difficoltà per le istituzioni scolastiche a gestire i propri programmi annuali ed i *Piani dell'offerta formativa*, in relazione sia a ritardi e incertezze nell'assegnazione delle risorse, sia al perdurare di vincoli di destinazione e al disallineamento temporale tra anno scolastico ed esercizio finanziario". Non sembra purtroppo che a tutt'oggi tale denuncia abbia prodotto qualche effetto significativo.

Del resto **la cultura dell'autonomia, come pure quella del federalismo, nel nostro paese non ha mai attecchito**: molte delle forze politiche di entrambi gli schieramenti (anche quelle di tradizione più statalista) l'hanno subita quando si sono convinte che non era più possibile



opporvisi, ovvero – ancor meno dignitosamente – per puri e semplici calcoli di bottega elettorale. Ma non vi hanno mai creduto veramente, non vi hanno investito e si sono affrettate a sabotarla e tradirla appena possibile nei fatti: con buona pace per lo iato tra proclami e azioni di governo.

Non dissimile è la sorte del principio, anche alle nostre latitudini tante volte affermato, e sempre nei fatti contraddetto, della **priorità strategica dell'investimento in formazione, istruzione e ricerca**, come strumento per combattere la crisi e favorire lo sviluppo. Poco importa che tale concetto abbia trovato conferme ovunque nei principali paesi avanzati. Il nostro continua sulla vecchia strada, perfino orgoglioso della sua diversità, incurante del legame tra crisi economica e bassi livelli di istruzione; e, ogni volta che ci imbattiamo in verifiche internazionali a nostro sfavore, preferiamo polemizzare sulla inadeguatezza dello strumento di misurazione rispetto alla specificità del nostro sistema, piuttosto che riflettere sulle motivazioni dell'insuccesso.

Eppure basterebbe confrontare il livello di investimenti in conoscenza (spesa per ricerca e sviluppo, per istruzione terziaria e per software) con la crescita del PIL nei principali paesi avanzati nostri concorrenti.

**I paesi con alti tassi di crescita del PIL** (Stati Uniti + 4,4, Finlandia + 3,7, Svezia + 3,5: contro il + 1,2 dell'Italia nello stesso periodo) **sono sistematicamente quelli con la più alta percentuale di investimento in conoscenza** (Svezia + 7,2, Stati Uniti + 6,8, Finlandia + 6,2; ben altra cosa rispetto al + 2,3 complessivo italiano).

Un'altra rilevante causa della scarsa competitività del nostro paese va ricondotta alla insufficiente qualità del capitale umano impiegato nei processi produttivi. Solo il 6,7% degli addetti compresi fra i 55 ed i 64 anni in Italia ha un titolo di studio di livello universitario: contro il 32,1 del Canada, il 33,2 degli Stati Uniti, il 23,4 della Finlandia, il 18,8 dell'Olanda, il 20,6 della Germania.

Se ci si sposta nella fascia di età tra i 25 ed i 34 anni, l'Italia raggiunge il 12,5%; ma gli altri paesi fanno ancora meglio: Canada 51,2, Stati Uniti 39,3, Finlandia 39,2, Francia 36,1 e via enumerando). Lo svantaggio competitivo non si è dunque ridotto con il tempo.

Cosa fare allora per invertire la rotta? Ci vorrebbero: la volontà politica di passare da interventi congiunturali ad altri di tipo strutturale, che andassero con coerenza ad agire sulla radice del problema; e la capacità di individuare e cogliere l'occasione favorevole.

Della **crisi economica** e del ritardo rispetto agli altri paesi sviluppati, che postula un cambiamento necessario, si è già detto. Accanto a questa condizione, un'altra, **l'avvio della nuova legislatura**, con l'eventualità di un cambio di maggioranza, preceduto da una lunga ed arroventata campagna elettorale, è alle porte.

Noi chiediamo ad entrambi gli schieramenti di presentare agli elettori un chiaro programma di governo, che affronti il problema dello sviluppo sostenibile legandolo a quello delle politiche sulla formazione e sulla ricerca. E ancor più chiediamo a chi vincerà le elezioni di tener fede al programma di governo presentato agli elettori per la prossima legislatura.

Sulla scorta dell'esperienza, ci pare di poter sostenere che eventuali interventi e ritocchi normativi debbano essere proposti e **varati all'inizio e non alla fine di legislatura**: siamo stanchi di provvedimenti che vedono la luce solo per segnare il goal della bandiera. Come siamo contrari all'intenzione di ogni nuova maggioranza di cancellare quanto fatto in materia dalla precedente, a prescindere dai contenuti.

Non finiremo mai di ripetere che la scuola non appartiene alla maggioranza che governa, ma che il servizio pubblico di istruzione è di tutti; e che, per la sua complessità, qualsiasi intervento innovativo va convalidato sul campo, con il tempo necessario perché tecnicamente si possa esercitare una verifica dei risultati effettivamente conseguiti.



Alla legislatura che verrà, per parte nostra, vogliamo dare un contributo, che, coerentemente con quanto ho fin qui sostenuto, guarda agli interessi della scuola e non a quelli di questo o di quello schieramento.

Questa è la **agenda che proponiamo per la XV legislatura**, costruita sulle seguenti priorità:

- **successo formativo per tutti i giovani studenti**, in misura non inferiore a quanto previsto negli obiettivi di Lisbona (90% dei giovani diciottenni/diciannovenni in possesso di un diploma secondario superiore o di una qualifica professionale di primo livello). Tanto chiediamo non per il rispetto formale di un impegno internazionale, quanto piuttosto per non rendere marginale la posizione dei nostri giovani sul mercato del lavoro, già oggi aperto e fortemente concorrenziale;
- **riequilibrio delle scelte formative secondarie e terziarie**, a partire dagli studi secondari, con il superamento della crisi in atto negli istituti tecnici e professionali, che si vanno spopolando. Si tratta di un'asimmetria tutta italiana, che prosegue con le scelte universitarie: si registra il più basso numero di laureati presso facoltà scientifiche e tecnologiche, mentre si espandono quelle generali (si pensi al caso emblematico di scienze della comunicazione). Tale fenomeno, aggravato dalla quasi inesistenza della formazione professionale terziaria, penalizza la presenza dei nostri giovani nei settori produttivi strategici per lo sviluppo economico del paese e ne compromette le prospettive di impiego, sia nel mercato interno che in quello internazionale. Ben diverse sono le tendenze nella maggior parte dei paesi che sono in diretta concorrenza con noi, soprattutto nel campo delle produzioni ad alto valore aggiunto.

L'adozione di tali priorità impone alcune correzioni di rotta rispetto alle scelte degli ultimi anni. Noi ne indichiamo alcune:

- **l'attuazione coerente del principio di sussidiarietà educativa**  
sussidiarietà educativa significa riconoscere che protagonista e perno del processo formativo è lo stesso individuo in formazione e non lo Stato. La scelta legislativa e costituzionale per l'autonomia si basa su questo presupposto: che non sussista più un diritto esclusivo del *principe* a stabilire nei dettagli cosa tutti i cittadini debbano apprendere. La scelta per la sussidiarietà educativa è coerente con una scelta generale di modello costituzionale della Repubblica: ma è anche premessa necessaria per innalzare i livelli di successo formativo. Solo restituendo ai singoli la titolarità di una parte significativa delle decisioni che li riguardano, li si può ricondurre a considerare la scuola come qualcosa che risponde ai loro interessi. Un obbligo che si sostanziasse, come è stato finora, solo di materie ed attività tutte scelte dall'alto, ed imposte uniformemente a ciascuno, sarebbe vissuto appunto come tale: un'imposizione, da rifiutare appena possibile e rispetto alla quale attuare comportamenti di resistenza passiva. Che è la radice prima dell'insuccesso formativo cui sono attualmente condannati proprio i più deboli fra i soggetti in formazione;
- **la riduzione radicale nel numero degli indirizzi di studi secondari**  
sul piano concettuale, ciascun indirizzo di studi individua un distinto profilo culturale e/o professionale in uscita per gli studenti che lo seguono. Se i profili predefiniti sono pochi, sono necessariamente generali e rimandano alla personalizzazione dell'offerta da operare in sede locale. Più si moltiplicano, più diventano specifici ed articolati: e quindi rigidi. Si tratta allora di scegliere quale misura dell'offerta formativa debba essere decisa dal centro



(non tenendo conto dei bisogni individuali e locali) e quale vada rimessa ad una risposta che sappia essere flessibile rispetto alla domanda.

Nel recente decreto sul secondo ciclo, gli indirizzi “liceali” sono una ventina: troppi e troppo dettagliati. Vanno ridotti di molto;

- **la diminuzione del carico orario obbligatorio di lezioni**

più gli indirizzi di studio crescono di numero, più si *specializzano*: il che avviene innestando sul tronco comune delle materie “generaliste” una misura crescente di materie “di indirizzo”, che danno sostanza all’esistenza di profili diversamente orientati. La moltiplicazione del numero delle materie porta con sé l’aumento del carico orario obbligatorio delle lezioni: e quindi una diminuzione degli spazi per la personalizzazione dell’offerta, e insieme un maggior carico mentale e la crescita delle difficoltà di apprendimento per gli studenti, soprattutto per quelli che già incontrano problemi. I venti “licei” attuali prevedono fino a quattordici materie diverse, con un impegno anche di 35 ore settimanali. E’ un’anomalia che va corretta, se si vuole che l’alunno ed il suo successo formativo siano *veramente* al centro del sistema;

- **l’incremento significativo della quota di opzioni e di facoltatività**

opzioni e facoltatività sono l’espressione più tangibile della sussidiarietà educativa, cioè dell’esercizio – da parte dei singoli – del diritto ad un percorso formativo individuale. Esse possono rivestire tale funzione solo se la loro presenza non è puramente testimoniale (da una a tre ore nell’attuale impianto) o non è travisata (“opzioni obbligatorie”, un vero e proprio ossimoro, che pure si ritrova in molti degli indirizzi liceali appena definiti). Per dare senso compiuto alle scelte personali, almeno un terzo dell’orario complessivo dovrebbe essere opzionale e/o facoltativo. Una tale dimensione offrirebbe spazio all’interesse ed alla motivazione degli studenti verso discipline e campi di attività da loro scelti; ed anche per questa via accrescerebbe la misura del successo formativo.

L’obiezione che questo abbasserebbe il “livello degli studi” è fuorviante: il livello degli studi non è quello teorico iscritto nei programmi ministeriali (o “indicazioni nazionali”, come, con un garbato eufemismo, sono stati ribattezzati oggi, senza mutare nella sostanza la loro tradizionale natura), ma quello concretamente raggiunto dagli studenti. Una scuola senza opzioni o quasi, con quattordici materie e trentacinque ore settimanali è condannata a perdere per strada più di un quarto dei suoi studenti, che l’abbandoneranno prima di aver conseguito un diploma o una qualifica: come del resto l’esperienza degli ultimi decenni si è incaricata di dimostrare, purtroppo senza insegnare nulla ai nuovi legislatori. E’ certamente preferibile una scuola che faccia la scelta meno ingorda e più realistica di concentrarsi su poche materie fondamentali, per un orario ragionevolmente limitato: e di lasciare poi largo spazio a discipline di elezione, espressione della domanda dei singoli;

- **l’acquisizione di competenze e non solo di conoscenze**

nella nostra tradizione, la scuola è scuola del pensiero e della teoria, nella quale anche le scienze sperimentali vengono prima insegnate a livello di principi e poi (ma non sempre) poste a confronto con l’esperienza di laboratorio. La psicologia della conoscenza ha dimostrato da tempo che vi sono due principali modelli cognitivi: quello che si fonda sul pensiero teorico astratto e sulla deduzione; e quello che parte dall’esperienza concreta e ne induce i principi generali. Adottare (anche negli istituti tecnici e professionali, ed anche per le materie applicative) solo il primo modello significa imporre una difficoltà supplementare a quella larga fascia di studenti che sarebbero piuttosto inclini ad utilizzare il secondo.



Occorre riequilibrare, all'interno delle nostre scuole, l'apprendimento del sapere e la ricerca del saper fare, le conoscenze e le competenze. Questo fanno da tempo quei sistemi scolastici che nei confronti internazionali si sono dimostrati vincenti. Poco vale difendere in astratto la maggior dignità concettuale dell'uno o dell'altro modello di apprendimento, quando essi non risultano ugualmente agibili da tutti. Il modello migliore è quello che funziona nel caso specifico, cioè che consente al singolo studente il pieno sviluppo delle sue potenzialità: non quello che esalta le disparità di partenza e conduce alla frustrazione ed all'abbandono di tanti;

- **eliminazione della concorrenza fra il canale liceale e quello tecnico-professionale**

se si vuole una reale “pari dignità” fra il canale liceale e quello tecnico-professionale (come postula la nostra Costituzione e come correttamente, almeno a livello di principi, prevede la legge 53), non si può creare all'interno dei licei un duplicato dei percorsi formativi economici e tecnologici: che, di fatto, delegittima l'ancora istituendo canale regionale. Per questa via, si rende un cattivo servizio sia ai licei (che vengono caricati di aspettative cui non possono offrire risposta: cioè sviluppare competenze professionalmente spendibili), sia all'utenza (che viene illusa circa la possibilità di conseguire una preparazione di maggior *prestigio*, che rimanga comunque utile nella ricerca di un lavoro a breve termine). Il risultato ultimo rischia di essere la crescita, e non l'abbattimento, dell'insuccesso formativo. E il canale regionale – quando sarà istituito – assumerà il ruolo di ultima spiaggia per chi avrà fallito in quello statale. Il che è l'esatto opposto della pari dignità dichiarata a parole. Le attuali ambiguità del sistema spiegano la fuga dai tecnici e la ricerca di un porto, ritenuto a torto sicuro, nei licei: di fronte all'interrogativo sugli sbocchi professionali degli istituti tecnici e al loro tuttora problematico passaggio alla competenza delle regioni, le famiglie scelgono il certo per l'incerto, con buona pace dell'allargamento dell'offerta formativa e dell'orientamento mirato al mercato del lavoro;

- **abolizione del dualismo Stato/Regioni nella gestione della istruzione per il lavoro**

non è interesse degli utenti, ma neppure del sistema, che vi siano due soggetti in concorrenza fra loro sullo stesso obiettivo della preparazione al lavoro: duplicazione di spese, equivoci nell'orientamento, identità incerta ed appannata della proposta formativa. Deve cessare l'equivoco per cui ciò che “fa la differenza” è il soggetto erogatore del servizio: Stato o Regione. La differenza deve farla la natura del servizio, i suoi contenuti, le garanzie che vengono offerte a chi se ne avvale. L'attenzione deve spostarsi sul soggetto in apprendimento e sui suoi diritti, non esaurirsi nella contesa fra chi glieli deve assicurare. Può darsi che la scelta di affidare il secondo canale alla competenza esclusiva delle Regioni vada riconsiderata, alla luce dell'esigenza di assicurare la riconoscibilità europea delle qualifiche professionali e la connessa trasferibilità di competenze e crediti in ambiti più vasti di quelli nazionali. In questo caso, si affronti con razionalità la prospettiva di un ritocco al testo costituzionale. Altrimenti, gli si dia piena e leale applicazione. Quel che non è lecito è “far finta” di attuarlo, per poi creare una concorrenza fra i due soggetti responsabili del sistema integrato ed una ingannevole duplicazione di offerte e di indirizzi;

- **investimento in un sistema “duale” di collaborazione con il mondo del lavoro**

una reale formazione per il lavoro – che sia gestita dalla Regione o dallo Stato – non può svolgersi “nel vuoto”, cioè fuori da un raccordo organico con il mondo del lavoro (fin dal momento della progettazione dell'offerta). Serve un modello “duale”, in cui l'alternanza



non sia l'eccezione, ma la regola. Attualmente, il principio viene affermato nella legge 53, ma lo specifico decreto attuativo lo circonda di tali e tante restrizioni (a cominciare dalla risibile dotazione finanziaria) da renderlo del tutto inattuabile.

Investire in un sistema duale significa in primo luogo mobilitare risorse, che non devono necessariamente essere solo pubbliche: le aziende – attraverso opportuni tavoli di concertazione che già esistono – possono essere coinvolte nel sostegno ad un percorso di formazione di cui saranno le naturali beneficiarie.

Ma le risorse e le collaborazioni non bastano se non si riconosce con chiarezza, prima di tutto politica, che l'esperienza di lavoro per coloro che apprendono costituisce un valore ed una risorsa: non una condanna, o qualcosa di cui provare vergogna.

Se cambiano gli obiettivi, anche i mezzi dovranno mutare di conseguenza, così da risultare più adeguati di quelli tradizionali. E' essenziale che ricorrano alcune condizioni operative, dalle quali non è più possibile prescindere:

- **messa a regime del nuovo modello di Stato “federalista”**

è questa una condizione “di cornice”, che non riguarda solo la scuola, ma che è indispensabile per costruire il quadro di coerenze entro cui trovi posto l'autonomia del servizio di istruzione. Per la scuola, il passaggio al nuovo modello significa, fra l'altro, chiara definizione di:

- competenze statali (definizione degli ordinamenti generali, garanzie dei livelli essenziali, sistema di valutazione dei risultati che “chiuda” il cerchio);
- competenze regionali (organizzazione della rete scolastica, amministrazione dei servizi sul territorio, adattamento dell'offerta formativa nazionale alle esigenze culturali e produttive del proprio contesto);
- competenze delle scuole autonome (gestione operativa del servizio di istruzione; personalizzazione dell'offerta formativa; organizzazione interna; gestione di tutte le risorse, da qualunque fonte provengano, da utilizzare per il raggiungimento degli obiettivi);

- **autonomia effettiva delle scuole**

L'autonomia delle scuole è iscritta nella legge 59/97 e nei suoi provvedimenti attuativi; è stata poi recepita nella revisione del testo costituzionale. Nella pratica, è stata osteggiata e resa impraticabile da una fitta rete di ostilità istituzionali e sindacali, tutte convergenti nella diffidenza verso il potere di autodeterminazione delle scuole e dei loro dirigenti.

L'autonomia è invece lo strumento necessario per il passaggio da un modello ottocentesco di stato centralistico ad uno moderno – voluto anche dal legislatore costituzionale – di stato “leggero”, con funzioni di collante e garante rispetto ad autonomie funzionali e locali che siano messe in condizione di funzionare.

L'autonomia, inoltre, non è solo rispondente ad un modello organizzativo più moderno ed efficiente, ma è anche la condizione operativa per il perseguimento del successo formativo dei singoli e per la responsabilizzazione di tutti i soggetti che interagiscono nell'ambito della scuola;

- **disponibilità piena delle risorse (professionali, finanziarie, strumentali)**

non si dà autonomia senza capacità di gestione delle proprie risorse. Nel caso della scuola, queste sono fondamentalmente di tre ordini: il personale, i finanziamenti, le strutture. Vanno quindi attuate le seguenti condizioni minime:



- assunzione diretta, da subito, almeno di tutto il personale con rapporto di lavoro a tempo determinato e di quello necessario a coprire la quota locale del curricolo, più le opzioni e le flessibilità. A regime, assunzione di tutto il personale, entro i limiti di organico attribuiti dalla Regione nell'esercizio delle sue competenze di programmazione della rete scolastica;
  - gestione diretta di tutti gli aspetti del rapporto di lavoro (ivi inclusa la materia disciplinare e quella degli incentivi). Ne consegue l'espansione delle competenze demandate alla contrattazione di istituto, con il corrispettivo contenimento del contratto nazionale agli aspetti fondamentali del rapporto (ferie, malattie, orari massimi di lavoro, salario minimo garantito e poco altro);
  - finanziamento complessivo *a budget*, con divieto di assegnazione di risorse finalizzate ad obiettivi decisi dall'esterno, se non in aggiunta al finanziamento fondamentale garantito. Quest'ultimo deve essere determinato mediante una formula automatica correlata a parametri noti e stabili, legati in primo luogo al numero degli alunni (non delle classi); va incrementato in relazione ai risultati ottenuti, anche in termini di valore aggiunto;
  - facoltà di richiedere contributi alle famiglie ed agli studenti per tutta l'offerta eccedente la quota obbligatoria. Tale previsione deve accompagnarsi alla responsabilità di prevedere esenzioni e compensazioni, nonché alla gestione di interventi di supporto per l'esercizio del diritto allo studio;
  - gestione diretta degli edifici scolastici, con poteri di intervento sostitutivo in caso di inerzia dell'ente locale per le questioni relative alla sicurezza e per gli eventuali adeguamenti richiesti dall'esercizio dell'autonomia didattica. Tali poteri di intervento devono includere la capacità giuridica di ottenere mutui, garantiti dallo Stato, ove necessario;
- **rottura del patto fra politica, sindacato ed amministrazione ai danni dell'utenza**  
finora l'autonomia non ha avuto spazio anche perché i decisori politici hanno preferito appoggiarsi per l'attuazione delle riforme alla mediazione dell'Amministrazione (cioè alla burocrazia ministeriale) ed al negoziato infinito con il sindacato più conservatore. E' stato invece del tutto trascurato il rapporto con l'utenza, chiamata una volta di più ad essere solo spettatrice impotente delle decisioni che la riguardavano.  
Occorre rendersi conto che l'autonomia comporta una scelta di sussidiarietà, che trasferisce – o, più correttamente, restituisce – ai cittadini ampie quote di sovranità rispetto al progetto di formazione che li riguarda. La politica deve quindi rivolgersi direttamente all'utenza, per stringere con essa un patto di alleanza, che riposi su impegni verificabili, da accertare attraverso un efficace servizio di valutazione nazionale dei risultati ottenuti. L'utenza ha ogni interesse ad appoggiare questa scelta, se viene messa in condizione di toccarne con mano i benefici.  
Continuare nella politica delle alleanze tradizionali significa invece cercare appoggio *in partibus infidelium*, cioè tra le forze che hanno tutto da perdere da un effettivo sviluppo dell'autonomia: la burocrazia ministeriale, perché perde il governo formale da sempre esercitato sul sistema, il sindacato perché perde il controllo reale acquisito sulla principale risorsa, che è il personale. Chi controlla la struttura (la burocrazia) ed il personale (il sindacato) è il vero decisore politico. Fino a quando i decisori politici *ufficiali* non avranno il coraggio di assumersi le proprie responsabilità, le leggi di riforma rimarranno solo enunciazioni teoriche, prive di capacità innovatrice;



- **fiducia nei professionisti dell'istruzione**

la motivazione tradizionale per resistere all'autonomia è un duplice sospetto, che si traduce in implicita dichiarazione di sfiducia. Per ragioni diverse, ma concomitanti negli effetti, sia l'Amministrazione che i sindacati diffidano di quel che farebbero i dirigenti ed i docenti se fossero messi in condizione di essere realmente autonomi. Per questo li imbrigliano in una fitta rete di disposizioni amministrative e di contratti nazionali e territoriali.

E' tempo di affermare con chiarezza che nessuna riforma seria può basarsi su tali presupposti. L'istruzione non è un lavoro esecutivo, che si possa svolgere con successo applicando un manuale di istruzioni o rispettando un sistema pattizio fatto solo di divieti e di intralci (oltre che di garanzie per coloro che scelgono di comportarsi in maniera non professionale).

Essa è invece un'attività intellettuale, che richiede professionisti preparati, ma liberi ed autonomi. Se non si crede che siano all'altezza del compito, li si sostituisca. Ma se non lo si fa, essi vanno messi in condizione di lavorare – come recita l'antica formula – secondo scienza e coscienza. Cioè in responsabile autonomia professionale;

- **valutazione dei risultati**

la fiducia è l'altra faccia della responsabilità. Ma la responsabilità di un professionista non si misura dall'adempimento di procedure minuziosamente descritte da altri, bensì sui risultati che concretamente ottiene nel libero esercizio delle sue capacità.

Per questo è indispensabile superare l'attuale irragionevole condizione di assenza di valutazione, che lascia planare su tutta la categoria dei docenti un infondato sospetto di inadeguatezza. E' urgente attivare un efficace servizio di valutazione: sia dei risultati degli alunni (per garantire all'opinione pubblica trasparenza e chiarezza sugli effettivi risultati di apprendimento e sul mantenimento dei livelli essenziali), sia delle prestazioni professionali di tutti gli operatori (per portare alla luce l'inadeguatezza di pochi ed il merito dei tanti).

Solo una valutazione permanente e credibile, resa pubblica nelle forme opportune, protegge la libertà reale degli insegnanti. L'assenza di valutazione non è garanzia di libertà, ma presupposto per una *sfiducia preventiva e priva di appello* nei loro confronti: dell'opinione pubblica non meno che dell'amministrazione e degli stessi sindacati (i quali, ostinandosi a tenerli al riparo dalla valutazione, dimostrano in realtà di temerle gli esiti);

- **riconoscimento del merito individuale**

fiducia e valutazione sono indissolubilmente connessi con una terza esigenza: il riconoscimento tangibile del merito individuale. Una volta che le prestazioni dei singoli siano accertate, questo non può tradursi in una mera presa d'atto priva di implicazioni. Coloro che vengano eventualmente identificati come non adeguati vanno sostenuti in un percorso di rivalutazione professionale o allontanati. Ma i bravi o i bravissimi – che ci sono – vanno riconosciuti, sia in termini di status che di retribuzione.

Ed è nozione di comune buon senso che una reale carriera professionale, basata sulla valutazione e sulla formazione, non solo porterebbe alla luce il merito già esistente, ma sarebbe di forte stimolo a sviluppare il molto più diffuso *merito potenziale*, cioè quello che attualmente rimane latente perché ingrigito e scoraggiato dall'assenza di riconoscimenti.

L'Anp è stata l'unica forza sindacale ad aver proposto un coerente modello di carriera: da qui occorre ripartire per tradurlo in scelte contrattuali e di stato giuridico che sono la premessa per la crescita della scuola. E solo lo strumento legislativo lo potrà consentire: sia perché gli agenti contrattuali sono fieramente avversi a tale istituto e lo hanno rinviato di contratto in contratto, sia perché la carriera va introdotta in primo luogo per gli interessi



generali delle famiglie e degli utenti della scuola, quale modello di organizzazione del lavoro, nell'ambito delle materie riservate alla competenza del Parlamento;

- **legittimazione fino in fondo del ruolo dei dirigenti**

per ultimo, ma non meno importante, viene il ruolo dei dirigenti. In ogni organizzazione che si muova per obiettivi e voglia raggiungerli, la loro funzione è insostituibile. Un obiettivo non è tale se non viene perseguito in concreto: e per far ciò occorre allocargli risorse ed organizzarne l'uso.

In un sistema complesso come la scuola, il successo formativo del singolo studente è l'effetto congiunto del lavoro e dell'interazione – tra loro e con tutto un sistema di funzioni e di regole – di almeno una decina di adulti diversi. È assurdo ed illusorio pensare che l'incontro di tutte queste variabili possa avvenire spontaneamente, senza una funzione organizzativa e senza una visione complessiva.

Questo è appunto il ruolo del dirigente. Finora invece si è temuto di volta in volta che egli non sapesse svolgerlo (l'Amministrazione continua a subissarlo di disposizioni e precetti) o, al contrario, che lo esercitasse troppo (i sindacati del personale, impegnati solo ad impedirgli di svolgere qualunque funzione effettiva di gestione delle risorse professionali).

La politica e l'amministrazione devono prendere atto di una realtà: non serve avere dei dirigenti se non li si legittima fino in fondo e non li si pone in condizione di dirigere. Vale per essi – nel loro diverso ruolo – quel che si è già detto per i docenti: o si ha fiducia nelle loro capacità o li si rimuove. L'ultima cosa da fare è quel che invece fin qui si è fatto: lasciarli al loro posto con le mani legate.

Legittimarne il ruolo significa conferire loro reali poteri di gestione (non soggetti a vincoli preventivi che non siano quelli generali di legittimità): gestione del personale (in tutti i suoi aspetti), gestione delle risorse, gestione del servizio.

Il che, naturalmente, significa anche verificare periodicamente ed attentamente i risultati di questa gestione, con tutte le conseguenze – in positivo, ma anche in negativo, se occorre – che ne discendono.

Questa è la nostra idea di scuola, questa è la nostra proposta politica per la ormai prossima legislatura.

Ad un tale quadro di insieme manca un tassello importante, che per certi versi costituisce una condizione pregiudiziale, **quello relativo alla sicurezza degli edifici**. Essa è solo in teoria affidata a norme generali tanto rigorose quanto impraticabili, che hanno fin qui consentito, dopo anni dall'entrata in vigore della 626, che quasi il 60 % delle scuole sia tuttora privo del certificato di agibilità statica e che le responsabilità sostanziali vengano costantemente eluse con l'espedito delle proroghe.

Noi, anche in questo campo, intendiamo dare il nostro contributo perché si passi una volta per tutte dai *buoni propositi*, sbandierati e mai attuati, alle realizzazioni concrete; e perché si affrontino i problemi reali, che non sono quelli – o solo quelli – della correttezza degli adempimenti cartacei, ma invece le misure che garantiscono l'incolumità fisica delle persone che vivono nelle scuole. All'apertura del precedente Congresso abbiamo commemorato le giovani vittime della scuola di San Giuliano di Puglia, accartocciatasi sotto le scosse del terremoto il 31 ottobre 2002. A tre anni di distanza, nulla è cambiato. E allora, insieme alla Associazione dei genitori delle vittime, alla Giunta del Comune di San Giuliano e all'AGE (Associazione GENitori), abbiamo messo a punto un progetto: quello di elaborare una **proposta di legge di**



**iniziativa popolare**, da presentare, a partire dall'inizio del nuovo anno, alla raccolta di firme di tutti i cittadini interessati, dentro e fuori le scuole del nostro paese, in modo che la stessa possa venir discussa con l'inizio della prossima legislatura.

I principi ispiratori della proposta sono quelli della *individuazione precisa delle responsabilità*, evitando sovrapposizioni di compiti e duplicazioni di funzioni; della *attribuzione delle competenze e degli strumenti* per farvi fronte, in primo luogo di quelli finanziari, con l'acquisizione di risorse fresche da attingere dalla fiscalità generale; della *determinazione di tempi certi* per il completamento delle opere e della *previsione di poteri di intervento straordinario* in caso di inerzia o inadempienza da parte degli organismi preposti.

Dalla sede del nostro Congresso intendiamo, insieme agli amici che aderiscono al comitato promotore, lanciare l'iniziativa che verrà ulteriormente illustrata - nelle sue linee generali e per gli aspetti organizzativi - nel corso della giornata. A voi tutti chiedo l'assunzione dell'impegno a promuoverla a partire dal prossimo mese di gennaio, affinché tragedie come quella di San Giuliano non abbiano più a ripetersi.

Fin qui i temi generali: la mancata attuazione dell'autonomia, l'agenda di politica scolastica per la XV legislatura. La parte rimanente della relazione sarà dedicata ai principali problemi tuttora aperti che riguardano le categorie da noi rappresentate, con il deliberato proposito che tra la prima e la seconda parte vi sia una chiara linea di continuità, come deve esserci in un corretto rapporto mezzi/fini.

**Cominciamo dai dirigenti e perciò dal rinnovo del contratto di lavoro.** Che è già di per sé un'acquisizione positiva, anche se è di tutta evidenza che permangono due motivi di rammarico: il ritardo quadriennale nella chiusura della trattativa ed il mancato raggiungimento della totale perequazione retributiva tra i dirigenti dell'area V e quelli dell'area I.

La prima delle due questioni, quella del **ritardo macroscopico nella chiusura dei tavoli contrattuali** che ci riguardano, rappresenta sicuramente una delle disfunzioni dell'attuale regime delle relazioni sindacali. Per ironia della sorte, il passaggio alla contrattualizzazione ha appesantito le procedure per la definizione e la successiva applicazione dei contratti: il risultato finale è quanto di più lontano si potesse immaginare dal modello privatistico che si voleva introdurre nelle pubbliche amministrazioni. Per di più, nella prassi, i contratti delle aree dirigenziali sono sempre stati calendarizzati in fondo alla stagione dei rinnovi, al termine di quelli dei comparti: col risultato di rendere *normale* un malcostume ed una evidente anomalia, la stipula del contratto di lavoro al termine del periodo di riferimento.

Né può essere motivo di consolazione il fatto che tale condizione patologica investa tutti i contratti dirigenziali. E' semmai una palese manifestazione del debole legame identitario esistente tra i dirigenti, che non riescono a fare fronte comune neppure per contrastare un'ingiustizia che li colpisce tutti. Questo potrebbe essere un motivo in più per perseguire, in vista dell'obiettivo strategico di un unico contratto della dirigenza pubblica, almeno la maggiore aggregazione possibile tra le aree. Tale proposta (che la nostra Federazione sostenne senza successo in fase di discussione dell'accordo quadro sulla determinazione delle aree di contrattazione) non fu accolta per l'individualismo esasperato e gli egoismi delle categorie; ma anche per la cecità delle altre Organizzazioni sindacali, che hanno fatto prevalere il loro interesse di bottega (la rappresentatività confederale, conseguente alla presenza in più di un'area contrattuale, il peso maggiore o minore in questo o quel settore) su quelli generali delle categorie che rappresentano. Quello della velocizzazione dei tempi della trattativa resta pertanto un problema aperto, che si dovrà nuovamente affrontare: o in fase di riavvio della prossima stagione contrattuale, oppure nel caso di una rimessa in discussione delle regole delle relazioni sindacali.

Anche l'altro aspetto negativo, la **non completa perequazione** con la restante dirigenza pubblica (per quel che riguarda il trattamento economico accessorio) è in parte conseguenza della



separatezza della nostra area di contrattazione dalle altre: condizione che rimanda anch'essa alle considerazioni già formulate circa le cause e le responsabilità. E' un inutile ed irritante *flatus vocis* quello di chi si ostina a ripetere che il nostro profilo dirigenziale è "ben altro" da quello dei dirigenti di altre amministrazioni, ed al tempo stesso lo vuole segregato dentro al recinto del comparto: a parole per esaltarne l'autonomia, e nei fatti per perpetuarne la minorità sul piano dei riconoscimenti economici e su quello altrettanto importante dei poteri di gestione. Costoro, se fossero in buona fede, dovrebbero indicarci la strada alternativa alla nostra per raggiungere il risultato che anche loro sostengono di voler perseguire.

Ma, tornando al contratto, per quanto ci riguarda siamo arrivati alla determinazione di firmarlo non solo per non privare la categoria degli aumenti conseguenti almeno al recupero dell'inflazione (senza i quali lo scarto tra le nostre retribuzioni e quelle degli altri dirigenti sarebbe ulteriormente aumentato), ma per evitare il pericolo di una moratoria contrattuale che ci privasse (in un momento di pesante crisi economica e per un periodo non determinabile a priori) di qualsiasi adeguamento retributivo.

Abbiamo la serena coscienza di aver fatto tutto il possibile, di aver battuto tutte le strade politiche e negoziali per il recupero di risorse integrative, dentro e fuori dalle finanziarie; di aver proposto l'utilizzazione dei risparmi di sistema; di somme già stanziare in leggi di riforma.

Abbiamo tentato, inoltre, una nuova via: quella del parziale coinvolgimento finanziario delle Regioni. Ciò in quanto esse sono già attori del nuovo sistema di istruzione e formazione, in forza della revisione del titolo V della Costituzione; condizione ribadita anche dalla recente sentenza della Corte Costituzionale, che ha loro riconosciuto il potere di organizzazione delle scuole sul rispettivo territorio. Anche su questo abbiamo scontato la difficoltà di far comprendere la portata di una proposta del tutto innovativa. Essa dovrà peraltro venire ripresa nel prossimo futuro: e comporterà un ripensamento delle attuali regole di contrattazione, anche per quanto riguarda gli assetti dei comitati di settore e la rappresentanza di nuove parti datoriali nello svolgimento delle trattative.

Non sto a dilungarmi sugli interventi e sulle iniziative assunte dall'Anp nel corso della trattativa e per il suo buon esito (la proclamazione di una giornata di sciopero, manifestazioni di protesta, sollecitazioni ai diversi interlocutori politici e all'Aran; fino alla minaccia di lasciare il tavolo della trattativa, quando recentemente riscontrammo che alcuni punti qualificanti della nostra piattaforma erano stati inspiegabilmente espunti dalla bozza di contratto ad opera della controparte). Rinvio chi avesse interesse a farlo alla lettura delle tappe essenziali di avvicinamento al contratto appena firmato, per dare una parziale idea delle vicende e degli ostacoli incontrati nella negoziazione or ora conclusa.

Sulla mancata **perequazione** grava inequivocabilmente la pesante responsabilità di questa maggioranza, come di quella precedente, che avevano entrambe assunto l'impegno di realizzare la completa equiparazione retributiva con i dirigenti degli altri settori entro il secondo periodo contrattuale. E' per questo che abbiamo voluto allegare al contratto una dichiarazione a verbale, che prevede la costituzione di una commissione tecnica di studio fra Aran, Miur e OO.SS. firmatarie con l'obiettivo di individuare, non oltre il termine per la stipula del prossimo CCNL, le soluzioni per garantire contestualmente alla firma del primo biennio economico 2006/07 la piena perequazione retributiva con i dirigenti dell'area I.

Su altri versanti va detto però che il nuovo contratto **non è avaro di risultati**. Vengono, in tutto o in parte, recepite alcune importanti richieste della nostra Organizzazione. Viene potenzialmente ridimensionato il livello integrativo nazionale, con lo spostamento al CCNL dei criteri per la costituzione delle fasce ed alla contrattazione regionale di quelli per la retribuzione di posizione e di risultato. Viene così "saltato" un livello intermedio di contrattazione integrativa, che introduceva solo ulteriori ritardi nella corresponsione dei benefici. Gli incarichi conferiti presso l'amministrazione centrale e periferica saranno regolati con la stessa disciplina degli incarichi



dirigenziali. I compensi per gli incarichi aggiuntivi saranno corrisposti direttamente ai dirigenti senza più attese pluriennali. Si è raggiunto l'obiettivo della costituzione di un ente bilaterale per la formazione tra MIUR e OO.SS. firmatarie. Viene istituito un Comitato di garanzia a livello regionale, da noi intensamente voluto quale tutela del dirigente nei confronti dell'Amministrazione, competente anche in materia di recesso. Viene regolato il trattamento di trasferta, di missione e di trasferimento, in analogia a quello corrisposto ai dirigenti dello Stato. Per i neovincitori di concorso si introduce un assegno *ad personam* pensionabile, pari alla differenza tra la retribuzione di preside incaricato e quella di dirigente. Per le reggenze, il compenso attualmente in godimento viene maggiorato della retribuzione di posizione e di risultato, sotto forma di retribuzione di risultato a carico del fondo regionale. Ai fini pensionistici e del calcolo della buonuscita verranno considerate sia la retribuzione fondamentale che quella di posizione. Queste sono alcune delle principali acquisizioni del nuovo contratto, che ci fanno esprimere un giudizio di soddisfazione complessiva per gli esiti della trattativa.

Capitolo a sé richiede la *vexata quaestio* della **valutazione**, oggetto di condivisione sui principi e di dissenso sull'attuazione e sui risultati. La sua introduzione ha avuto bisogno di tre anni di sperimentazione, nel corso dei quali si è provveduto ad affinare gli strumenti e, da ultimo, si dovrà procedere alla formazione dei valutatori. Perché su un punto non si può che essere tutti d'accordo: nel nostro sistema manca la cultura della valutazione, ma manca pure la formazione dei soggetti ad essa preposti. Sul tema si è raggiunto un positivo punto di equilibrio: si è prevista la partecipazione del valutato al procedimento relativamente alla definizione degli obiettivi; i nuclei di valutazione saranno formati anche da dirigenti delle scuole; la valutazione riguarderà un arco temporale pluriennale; verrà introdotto il ricorso alla conciliazione e all'arbitrato. Ora che – per lo meno ce lo auguriamo – dovrebbe essere superata la fase delle polemiche e delle strumentalizzazioni pregiudizialmente oppostive, possiamo ribadire le ragioni che già a suo tempo ci fecero esprimere un giudizio favorevole rispetto all'introduzione di un corretto sistema di valutazione: prima fra tutte il fatto che la stessa è anche nell'interesse del dirigente, in quanto rappresenta il necessario presupposto per una sua valorizzazione, che non derivi dal solo rapporto fiduciario, ma che abbia radici nelle sue qualità e nelle competenze acquisite anche nell'espletamento della sua attività. E' per questo che accanto ad un'idea di valutazione come dovere, noi abbiamo sempre posto l'accento sulla stessa come diritto del dirigente e come opportunità. E siamo lieti che le barriere, prima di tutto psicologiche, e le posizioni ostruzionistiche si siano mitigate, consentendo in tal modo di valutare il problema razionalmente in tutti i suoi aspetti e di trovare le soluzioni più utili e meno invasive.

Tra le questioni importanti per la vita dell'associazione resta da trattare quella dei **docenti**.

Nel precedente Congresso, l'Anp ha operato una svolta, allargando la propria rappresentanza alle alte professionalità della scuola. Non era un cambiamento da poco, per una organizzazione da sempre votata alla rappresentanza dei soli dirigenti. Essa comportava anche rischi sul piano della comunicazione: sia nei confronti della base tradizionale, che rispetto ai nuovi soggetti cui si proponeva.

Nel primo caso, i meno informati potevano temere un cambiamento di linea, che comportasse l'affievolimento dell'impegno storico nell'affermazione e nella tutela della funzione dirigente. Non è mancato del resto chi, soprattutto fuori dalle nostre fila, ha cercato di insinuare il dubbio che questo stesse avvenendo e che l'Anp stesse per diventare un sindacato "come tutti gli altri".

Nel secondo, i commentatori interessati hanno fatto di tutto per presentare la nostra scelta come frutto di una valutazione opportunistica, rivolta alla ricerca di una più tranquilla gestione della conflittualità interna alle scuole.

A distanza di qualche anno, è sotto gli occhi di tutti che entrambe queste letture erano errate. Quel che era nato era un soggetto sindacale, nuovo quanto all'estensione del proprio ambito di



attività, ma saldamente ancorato ai principi che ne avevano governato la nascita e lo sviluppo: quelli di un sindacalismo professionale, non più circoscritto alle figure dirigenziali, ma esteso a tutte quelle che avessero una comune ed alta idea del loro ruolo, improntata ai valori del merito e della responsabilità, e pronte ad impegnarsi per un investimento sulla loro professione.

Un ulteriore interrogativo – che serpeggiava sotto traccia nei mesi successivi alla nostra scelta – ha oggi trovato numerose e qualificate risposte. Vi era allora chi si chiedeva quale proposta, coerente con la sua storia ed insieme con la recente svolta, l'Anp avrebbe saputo elaborare nei confronti dei suoi nuovi interlocutori.

La prima risposta è venuta nel maggio 2003, con la presentazione del Manifesto, in cui venivano esplicitate la nostra idea di professione docente e le richieste politiche conseguenti:

“Nuovi meccanismi di accesso alla professione, collegati alla formazione iniziale ed interconnessi con la funzione centrale che le scuole autonome devono acquisire nel sistema; l'individuazione delle figure di alta professionalità docente; lo sviluppo di una reale carriera all'interno della professione docente; l'istituzione di una separata area contrattuale”.

Partendo da questa vera e propria dichiarazione programmatica, la nostra azione sindacale si è sviluppata con coerenza, attraverso tutti i passaggi successivi, ogni volta che ne abbiamo avuto l'opportunità.

Sarebbe troppo facile misurare la distanza con l'impostazione teorica e con l'agire quotidiano del restante mondo sindacale del comparto. Senza iattanza e al di fuori di qualsiasi intendimento polemico, possiamo serenamente dire che il nostro messaggio è alternativo, nei contenuti come nel metodo, a quello delle restanti organizzazioni sindacali di categoria. La difficoltà principale sta nel farlo circolare e conoscere: ma l'esperienza dimostra che, laddove esso arriva, dopo l'iniziale stupore per la sua carica innovativa, suscita immancabilmente interesse.

Non è sorprendente che così accada: a professionisti fin qui colpevolmente mortificati dal rifiuto di ogni valutazione, privati di ogni opportunità di differenziazione, emarginati da ogni confronto con contesti internazionali, la novità può apparire dirompente; ma è inevitabile che, una volta superato lo choc culturale, essi vi riconoscano la prima opportunità realmente nuova e promettente che da molti anni viene loro presentata per un riscatto professionale.

E' per questo che gli attuali sindacati rappresentativi difendono il loro monopolio delle assemblee di istituto, sia dentro che fuori dell'orario di servizio. Solo così, al riparo dai rischi del confronto aperto di idee, possono puntare a vincere le elezioni per le RSU: e, attraverso di esse, a mantenere il controllo sulla più ampia categoria di professionisti esistente nel nostro paese.

Non è questo, per noi, un motivo per scoraggiarci ed abbandonare l'impegno assunto. Pur con mezzi limitati ed in un lasso temporale ristretto, siamo riusciti a far circolare convincimenti che hanno già influenzato proposte di legge di stato giuridico: nelle quali sono state recepite molte delle nostre idee al riguardo. Altrettanto è accaduto in Parlamento, con una delle stesure intermedie del decreto legislativo sulla formazione iniziale degli insegnanti. Per il momento, le forze che vi si opponevano hanno vinto: il provvedimento sullo stato giuridico giace presso la VII commissione della Camera ed il decreto legislativo sulla formazione è stato corretto in termini più conservativi.

Questo è il destino di tutti i cambiamenti profondi, che incontrano fino all'ultimo resistenze fortissime. Fino all'ultimo: ma poi conquistano le intelligenze e segnano il futuro.

La domanda non è se questa linea finirà con il prevalere. Ma solo: quando?