

VIII CONGRESSO NAZIONALE

DOCUMENTO DI BASE PER IL DIBATTITO

Approvato all'unanimità dal

Consiglio Nazionale riunito a Milano nei giorni 8-9 maggio 2009 e dal Direttivo del 4 giugno 2009 di Roma

1. PREMESSA

Non è passato molto tempo dal nostro ultimo congresso, eppure in questi tre anni si sono avvicendati tre governi e tre ministri dell'istruzione, che hanno contribuito, con inopportuna discontinuità, al clima affannoso che oggi si respira, alle certezze che si consumano in desideri, al buco nero che da troppo tempo ormai si evidenzia nel sistema formativo.

Un congresso è sempre l'occasione per fare il punto e mettere le virgole e gli interrogativi, per dar conto a tutti e prima ancora a se stessi, al gruppo dirigente che si è assunto l'onere di traghettare la nostra associazione in un mare sempre più aperto, che è il prezzo da pagare alla libera esistenza, sicuramente la conquista più significativa che l'ANDIS ha consolidato in questo triennio.

Abbiamo nel frattempo superato il ventesimo anno di presenza organizzata, festeggiando non solo lo stato di buona salute dell'Associazione, ma anche l'ingresso di nuovi dirigenti che i tormentati concorsi regionali, ordinari e riservati, con tutte le code giudiziarie e legislative, ci hanno consegnato.

Non erano scontati i 20 anni, nemmeno il ricambio consistente, nemmeno la stessa forza numerica immutata, nonostante le scelte ardite più volte effettuate, per dare corpo ed anima ad un'associazione di dirigenti scolastici che riuscisse a rappresentare i colleghi e a parlare al mondo della scuola ed alla società del nostro tempo.

Gli ultimi due congressi, a Riccione e Roma-Gualdo Tadino, hanno contribuito a costruire una linea associativa ampiamente condivisa tra i colleghi, hanno liberato nuove energie professionali, hanno fatto superare forti momenti di contraddizione del nostro sistema formativo, tormentato più da fantasmagoriche esternazioni che da reali riforme che ne modificassero gli aspetti deboli e vecchi.

Tutti hanno preferito intervenire sulla scuola elementare o primaria che chiamar la si voglia, senza che se ne avvertisse la necessità. Sarebbe bastato dare più fiducia alle scuole autonome ed ai loro dirigenti, assegnare obiettivi chiari e non in fotocopia, promuovere una sperimentazione continua, sostenuta da enti efficienti e non carrozzoni a cui cambiare il nome, per consolidare una diffusa efficienza e un posto d'onore nel mondo.

L'ANDIS, con il codice etico che ripropone, all'VIII Congresso, vuole reinterpretare e rafforzare l'originale ruolo politico-culturale che ha radicamento nell'etica pubblica.

L'Associazione è cresciuta in questi 3 anni con 800 nuovi soci anche per la serietà delle proposte avanzate, per il consolidato spirito di appartenenza, per la disponibilità a seguire la professione che si evolve.

L'ANDIS si è sempre più connotata come associazione aperta, libera da ogni schematismo e pregiudizio, che fonde spesso il momento culturale con quello solidale, creando e ricreando senza sforzo quel clima antico e unico, che è il clima dell'ANDIS: caldo, rispettoso, ottimista, riflessivo.

E sempre più un'associazione di dirigenti con una credibilità forte anche all'esterno della ristretta cerchia dei colleghi, cui si rivolgono con fiducia anche docenti, studenti, genitori, cittadini...

L'ANDIS non si è mai schierata in questi anni in maniera pregiudizialmente ostile alle misure di contenimento della spesa, che i vari governi in carica hanno adottato.

Non si è mai ritenuto che la scuola potesse rimanere più o meno così come è stata e come è, anzi l'Associazione rimane profondamente convinta che sono sempre necessarie innovazioni anche radicali, che vanno eliminati gli sprechi e superate le inefficienze e che non si consideri, come pure è avvenuto, la scuola come ammortizzatore sociale.

Si sono compiute riforme epocali, altre riforme sono in attesa di realizzazione, riforme non ancora implementate sono già riformate.

L'eccesso di cambiamento, avvenuto negli ultimi lustri in tempi troppo compressi, sta provocando nella scuola reale situazioni di stallo, di blocco, acute dalle incongruenze rinvenibili nell'oscillazione tra scelte di sistema spesso in aperto contrasto tra di loro.

Noi non possiamo permetterci di rimanere in mezzo al guado, perché occorre affrontare una drammatica crisi economica, nuovi conflitti ed emergenze planetarie. Siamo di fronte alla necessità di ricostruire un'etica pubblica, in un mondo dai valori rarefatti.

In questo contesto, l'Italia ha bisogno di una scuola pubblica, autonoma e responsabile per affrontare con il giusto passo le sfide che le si presentano. Ha bisogno di un modello di scuola che irrobustisca la funzione istituzionale: far crescere il capitale umano e il capitale sociale del Paese.

E il sistema deve considerare la dirigenza scolastica fondamentale risorsa di competenze e affidabilità per un efficace sviluppo della scuola.

E' giunto il momento per il nostro Paese di interrogarsi sul serio su che cosa chiedere alla scuola, riflettere a fondo e comprendere l'urgenza di rinnovare la fiducia negli operatori, per trovare – insieme – le giuste condivisioni, l'assunzione di responsabilità e valide soluzioni per identificare le riforme necessarie a vincere le sfide della società della conoscenza, secondo gli obiettivi di Lisbona e della evoluzione culturale che la globalizzazione reca con sé. Più volte l'ANDIS ha espresso la ferma convinzione che le riforme sono efficaci quando intercettano le diffuse attese di miglioramento e si sviluppano all'interno di alleanze nelle quali ognuno è ben consapevole del suo ruolo e delle sue responsabilità.

I dirigenti scolastici sono ben consapevoli che non esistono soluzioni facili, né ci si può fermare per aspettare dall'alto interventi salvifici. Anzi, la ricerca di risposte semplici a quesiti complessi riconduce a una cultura burocratica, a una cattiva essenzializzazione (il cosiddetto "pensiero sbrigativo" come annota un celebre notista, che pur oggi è prevalente nei media e nell'opinione pubblica meno avvertita), che mal si colloca nella scuola intesa come comunità educante, fino a diventare nociva nei processi di educazione all'impegno e alla creatività e inadeguata rispetto alle esigenze poste dalla complessità della società del XXI secolo.

Le questioni da affrontare sono realmente numerose. Bisogna innanzitutto ripensare il concetto stesso di cultura, che non è somma di saperi, ma sapere critico e consapevolezza, capacità di integrazione con l'altro e con le realtà in continua trasformazione. È esercizio della cittadinanza attiva, competenza cruciale per la nostra società. È necessario pertanto che la scuola si impegni a fondo per superare la rigida gerarchia dei saperi che ci è stata tramandata e che troppo ancora condiziona la pratica didattica. E' questa la lezione che ci trasmettono le menti più illuminate della cultura contemporanea, da Dèlors a Morin.

Questo è il primo problema che la scuola deve affrontare.

Altri derivano dai limiti e dalle carenze delle persone, va detto con chiarezza e senza infingimenti, altri dalla crisi di cambiamento e di rinnovamento dell'intera società, ma indubbiamente le aree di maggiore criticità sono collegate alla natura della scuola stessa, comunità caratterizzata da legami deboli, dalla distribuzione delle responsabilità, dalla mancanza di condivisione di fini e scopi da perseguire, dalla progressiva perdita di riconoscimento sociale, dal crescente disorientamento provocato dall'incessante e caotico inserimento di nuove regole, proposte, mode che ostacolano l'azione formativa invece di favorirla.

2. IL SISTEMA D' ISTRUZIONE NELLA SOCIETA' DI OGGI

Nella crisi generale che sta scuotendo l'intero pianeta e gli assetti generali delle economie, certamente l'emergenza formativa che investe profondamente il sistema educativo di istruzione e formazione del nostro paese rischia di passare in secondo piano. E' naturale che l'interesse della pubblica opinione sia spostata sui problemi drammatici del presente, dalla caduta dell'occupazione a quella dei consumi a quella degli investimenti e sempre più deboli ed inascoltate appaiono le voci di chi ricorda che dalla crisi si può uscire solo con più formazione, con più consapevolezza, con più etica pubblica.

Prima ancora che le concrete scelte politiche dei governi, oggi la scuola pubblica italiana sconta gli effetti di questa drammatica sottovalutazione. Già prima della crisi, peraltro, erano evidenti i sintomi di una caduta verticale di "produttività sociale" della scuola: dalla perdita della funzione di "ascensore sociale" che ne aveva connotato il ruolo negli anni della scolarizzazione di massa, alle evidenze, messe in rilievo dalle ricerche internazionali, dalle insufficienze degli esiti di apprendimento dei nostri giovani, peraltro con caratteristiche di distribuzione tra scuole e zone geografiche tali da denunciare un altissimo tasso di condizionamento sociale e quindi di iniquità.

Tra le ragioni di questo deficit, almeno alcuni elementi sono chiari:

- a) la crisi del centralismo amministrativo, che, a fronte della complessità della domanda formativa, si dimostra incapace di garantire persino quella uniformità ed equità che ne costituiscono la base valoriale;
- b) la perdita di un equo rapporto tra meriti acquisiti a scuola e collocazione nella scala del riconoscimento sociale e retributivo;
- c) l'incapacità da parte della scuola di affrontare le nuove modalità di apprendimento innescate dalla rivoluzione tecnologica e dalla crisi della parola scritta sequenzialmente organizzata come veicolo unico o principale di apprendimento;
- d) la mancanza di un sistema di prima formazione, di reclutamento e di formazione in servizio capace di incentivare i migliori e di garantire livelli medi soddisfacenti di professionalità;
- e) la mancanza di un sistema di valutazione del servizio e del personale che intervenga tempestivamente ed efficacemente sui malfunzionamenti e consenta al tempo stesso il riconoscimento dei meriti;
- f) la preoccupante caduta della motivazione dei giovani allo studio e della fiducia delle famiglie verso le istituzioni.

Tutto ciò rischia di consegnare il sistema scolastico agli effetti della crisi globale, che aumenta le paure e sembra richiedere soluzioni semplici ed efficaci, anche se drastiche, e di dare buon gioco a chi da un lato, al di fuori di ogni analisi di merito, ne mette in luce solo gli sprechi, talvolta reali, e il peso come fattore del deficit pubblico, e dall'altro dà importanza solo agli aspetti quantitativi del servizio a prescindere dalla qualità del progetto pedagogico.

D'altra parte, occorre anche dire con chiarezza e coerenza che lo sviluppo del sistema di istruzione è oggi possibile solo a condizione di confrontarsi con la realtà dei conti dello stato, con i parassitismi, con le inerzie, con il complesso dei bisogni sociali. Soltanto intervenendo sulle inefficienze e abbandonando ogni

difesa corporativa sarà possibile sviluppare una scuola pubblica efficace, attenta alla persona e alle esigenze sociali.

Perciò è necessario e urgente che si operi per ricostruire un patto di rinnovata fiducia tra le famiglie, gli studenti, il sistema delle imprese, gli operatori scolastici, i media e il mondo della politica.

Educare alla cittadinanza - uno dei temi forti degli ultimi documenti programmatici – significa formare *al principio di responsabilità* e cura di ciò che possiamo individuare come bene comune, inteso come centralità della persona, dialogo tra le identità e le diverse ragioni e culture, rispetto delle regole del vivere e del convivere, nel quadro disegnato dalle carte internazionali sui diritti dell'uomo e dei relativi scenari aperti sui temi della democrazia, delle pari opportunità e delle battaglie contro le derive fondamentaliste. Per molti versi, infatti, siamo in un periodo caratterizzato dal prevalere della cultura dell'interesse e del diritto individuale, della noncuranza verso l'etica pubblica, in cui il modello di genitorialità dominante è quello di assicurare ai figli un appagamento soggettivo e non quello di farli crescere nel rispetto dei valori comuni. D'altra parte, richiamare il "valore educativo" della scuola vuol dire prendere atto del fatto che, se compito specifico della scuola è quello di istruire, non si può ignorare il peso determinante che hanno gli orizzonti ideali, i grandi riferimenti, i comportamenti di cui la professionalità docente rimane il principale veicolo.

La scuola italiana di oggi è quella delle mille emergenze sociali da fronteggiare per compensare le latitanze delle altre istituzioni naturalmente preposte a presidiare i vari momenti e i diversi aspetti del processo di crescita delle persone e dei cittadini della società contemporanea.

Non passa giorno senza che si chieda alla scuola, da ogni angolo del paese, un oneroso carico di lavoro per colmare le secche perdite di orizzonti educativi della società.

La cornice di certezze educative si è fortemente indebolita, si evidenzia in modo sempre più frequente la mancanza di assunzione chiara di responsabilità adulta.

A questa emergenza non si risponde solo con misure ordinamentali – peraltro continuamente rimesse in discussione – ma aggredendo i nodi cruciali della serietà, dell'equità e dell'utilità della formazione ai fini della crescita umana e civile delle persone, nell'ambito di un più generale recupero del merito come fattore di mobilità sociale.

"Serietà" non vuol dire, come troppo spesso si equivoca, ritorno ad un indefinito passato, ma recupero di impegno soggettivo e di professionalità qualificata secondo le idee forti della nostra carta costituzionale e nel quadro dei documenti dell'Unione Europea, in una scuola che si prende cura, che accompagna senza soluzione di continuità la vicenda temporale dell'essere umano, dà forma alla nostra identità.

"Equità" e "Imparzialità" vuol dire che la Repubblica deve saper garantire ad ogni cittadino le stesse opportunità, assicurando a tutti un servizio di qualità, a partire dalla generalizzazione della scuola dell'infanzia e dal soddisfacimento del bisogno sociale del tempo-scuola come tempo necessario per compensare il condizionamento sociale e le "nuove povertà culturali", che il rapporto PISA confermano essere drammaticamente presenti in Italia assai più che negli altri paesi OCSE.

"Utilità" vuol dire affermare la funzione della scuola nella costruzione di capitale umano e capitale sociale e ristabilire un equo rapporto tra meriti acquisiti a scuola e collocazione nella scala del riconoscimento sociale e retributivo. Per questo è necessario che le forze sociali e politiche riconoscano nei fatti la centralità della conoscenza, da un lato razionalizzando con coraggio e decentrando il sistema del finanziamento alle scuole, dall'altro restaurando il principio delle assunzioni per merito e non per appartenenze, in tutti i campi della pubblica amministrazione e dell'imprenditoria privata.

Bisogna pensare ad un sistema scolastico

- Che sappia agire e non subire i cambiamenti, dotandosi degli strumenti necessari per interpretare le vistose trasformazioni che caratterizzano la realtà e gli atteggiamenti cognitivi e affettivi dei giovani;
- Che interpreti un'idea di scuola/istituzione e scuola/servizio secondo un modello organizzativo integrato che riesca a garantire un'identità nazionale pur rispondendo a domande di committenza territoriale;
- Che si faccia garante del diritto all'educazione e all'istruzione in una visione culturale che porti alla costruzione di quella cittadinanza terrestre di cui il pianeta ha bisogno;
- Che promuova il concetto di equità atualizzando il motto di "Non fare parti uguali tra disuguali".

La scuola dovrebbe porsi tre obiettivi:

- Aiutare gli allievi a crescere come persone;
- Aiutarli a crescere intellettualmente;
- Ottenere il loro spontaneo coinvolgimento nelle attività di apprendimento.

E' con questi intendimenti che bisogna operare per organizzare l'offerta formativa in coerenza con i compiti istituzionali della scuola e con i contesti dell'extrascuola, ispirandosi al principio di equità e di imparzialità.

Il dirigente scolastico diventa allora un protagonista significativo per la realizzazione di un autentico "capitale sociale" inteso come rete di relazioni fiduciarie che garantisca un patto pedagogico di corresponsabilità, sostanziale e non solo formale. E' ascrivibile infatti alla leadership educativa del dirigente scolastico la competenza negoziale di intaccare resistenze e pregiudizi per far evolvere nel territorio i rapporti tra scuola, famiglia, studenti, istituzioni, associazioni, mondo del lavoro, finalizzandone il contributo alla crescita culturale e sociale delle nuove generazioni.

3. L'AUTONOMIA COME EVOLUZIONE CULTURALE

E' necessario ed urgente rafforzare il valore culturale della decentralizzazione e dell'autonomia, articolazioni dello stato democratico che favoriscono la lettura dei contesti territoriali e l'interpretazione dei mutamenti sociali, accompagnano la progettazione, l'organizzazione e la gestione delle risorse economiche e del personale, sollecitano la necessità della valutazione dei risultati conseguiti e delle prestazioni connesse. Decentralizzazione e autonomia consentono, altresì, alla scuola di concorrere alle scelte che indirizzano lo sviluppo del territorio esercitando un ruolo politico paritario in sinergia con gli altri attori: enti locali, imprese, associazioni, servizi socio-sanitari.

Questa logica mette in moto processi di responsabilità condivisa fra l'amministrazione scolastica e le autorità locali per superare l'orizzonte limitato e parziale di ogni segmento d'intervento.

Le riflessioni associative sviluppatasi in questi anni hanno sostenuto e sostengono convintamente la dimensione territoriale, una sorta di "milieu innovateur", scelta strategica che genera un processo dinamico di apprendimento collettivo.

La sfida posta da questo modello ai decisori politici richiede di creare un forte legame tra partecipazione, concertazione e formazione, dando centralità a quest'ultima, quale leva strategica per l'innovazione e la modernizzazione. In questa prospettiva la scuola non può che essere governata da un articolato sistema a rete costituito da una pluralità di soggetti, pubblici e privati, che si raccordano attraverso un'organizzazione diffusa, caratterizzata da dinamiche di reciprocità, di collaborazione e di interdipendenze, finalizzate all'interesse generale.

E' questa la base concettuale che connota la scuola dell'autonomia come scuola della comunità.

Ciò fa emergere l'esigenza di sviluppare la capacità di indirizzare le risorse umane e di mobilitarle attorno a un progetto e richiede una nuova configurazione degli organi di governo, che separino con chiarezza le funzioni di indirizzo, di gestione e di partecipazione. Occorre introdurre la rendicontazione sociale come strumento di comunicazione che garantisce ai portatori di interesse di svolgere un ruolo di controllo reale delle scelte.

4. AUTONOMIE E DECENTRALIZZAZIONE

Dalle ricerche condotte sull'esperienza dell'autonomia scolastica e sulla concorrenza dei poteri tra Stato e Regioni, istituita con la riforma del Titolo V della Costituzione, emerge anche l'esigenza di un forte equilibrio fra centralismo e decentralizzazione.

Due decenni di ricerche sugli effetti delle politiche di decentramento mettono in evidenza con grande forza che i risultati migliori sono stati ottenuti dai paesi dove esiste un mix di decentralizzazione amministrativa e di definizione a livello centrale nell'ambito curricolare e in quello dei profili di uscita.

E', pertanto, evidente la necessità di operare scelte coerenti che si richiamino ai principi di esclusività, di concorrenza, di sussidiarietà. Ciò richiede che le competenze relative al sistema di istruzione e a quello di istruzione e formazione professionale siano distribuite, verticalmente e orizzontalmente, in modo da impedire che vi siano sovrapposizioni tra poteri dello stato, delle regioni, degli enti locali e delle scuole autonome. Il valore vincolante per tutti i poteri territoriali è la definizione di criteri e regole per l'assunzione delle decisioni operative, in modo da evitare che poteri separati e privi di comunicazione reciproca portino alla disgregazione del sistema nazionale di istruzione da un lato, e dall'altro ripropongano il tradizionale modello dello stato centralizzato.

I Livelli Essenziali di Prestazione, definiti a livello centrale e concernenti i diritti civili e sociali, devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale ma necessitano di articolazioni territoriali che li approfondiscano e li estendano in maniera corrispondente alle caratteristiche dei diversi territori, ponendo particolare attenzione alle zone più marginali e più "a rischio devianza".

Siamo dunque di fronte ad un autentico rovesciamento di prospettiva. Il riferimento, contenuto nel testo dell'art. 117 della Costituzione, ai Livelli Essenziali delle Prestazioni non va inteso come la determinazione del servizio minimo da garantire, ma come l'individuazione dei diritti da proteggere.

Ciò vuole dire che, mentre solo allo Stato compete fissare per tutto il territorio nazionale le condizioni in presenza delle quali si possano assumere come assicurati i Livelli essenziali delle prestazioni in materia di diritti civili e sociali, non vuol dire affatto che esso solo è garante dei diritti civili e sociali in materia di istruzione. Li fissa lo Stato, ma il compito di garantirli spetta a una molteplicità di soggetti: dalle Regioni agli enti territoriali e alle scuole, per costituire un vero e proprio reticolo amministrativo completamente nuovo rispetto al centralismo burocratico poiché nessuno di questi soggetti, e le scuole meno degli altri, può assolvere a tale compito in modo isolato e indipendentemente dagli altri. Ne consegue la necessità di collegamenti e di vere e proprie intese frutto di condivisione, collaborazione e coordinamento.

Da ciò anche la nascita delle reti, che vanno opportunamente stimolate e supportate dall'Amministrazione e dall'associazionismo.

L'autonomia si basa, dunque, sull'idea che le scuole siano la proiezione istituzionale delle comunità di docenti, studenti e genitori e che quindi non ci si possa limitare ad un diverso ordine gerarchico e che occorra codificare una diversa distribuzione dei poteri stessi ordinandoli secondo un modello orizzontale nel quale le comunità scolastiche svolgono le loro funzioni (istruzione, ricerca educativa, formazione) al fine di raggiungere gli obiettivi stabiliti da un centro statale che in ciò ritrova la sua funzione di garante del carattere pubblico del sistema.

E' chiaro, quindi, che l'autonomia scolastica ha senso solo in un quadro di reale decentralizzazione dell'ordinamento e di attuazione piena del Titolo V della Costituzione, che assegna alle Regioni e alle Province le competenze sulla programmazione dell'offerta formativa e sull'assegnazione delle risorse. Non è compatibile con questa prospettiva il permanere di una struttura centrale che abbia compiti diversi dall'indirizzo e dal controllo. Gli Enti Locali, il mondo del lavoro, della ricerca, della scuola e della formazione professionale sono chiamati in questo scenario alla costruzione di forme integrate di collaborazione tra saperi, tecnologie e territori e in questo senso dovrebbe anche andare una seria riforma degli organi collegiali. La presenza di un ambito in cui si analizzano le domande e si condividono le strategie formative, non contrasta affatto, ma anzi presuppone, l'esercizio pieno delle competenze professionali specifiche dei docenti e dei dirigenti, in una dimensione che è del tutto incompatibile con il permanere di derive individualistiche e disgregatrici.

La Conferenza Unificata Stato-Regioni va riconosciuta non soltanto come indispensabile interlocutore ma come strumento prezioso di rinnovamento e patrimonio di competenze ed esperienze, spesso assai più aggiornate di quelle del ministero e sempre più direttamente a contatto con le urgenze delle realtà sociali e produttive. Il processo di trasferimento delle competenze previsto nel master-plan e dall'Intesa Stato-Regioni va rapidamente implementato con le necessarie misure di accompagnamento e di razionalizzazione delle strutture periferiche dello Stato, anche mediante l'adozione di "geometrie variabili" nella concreta attuazione del trasferimento delle competenze.

I dirigenti scolastici hanno interesse perché questo processo venga portato a termine al più presto. Non perché le Regioni siano necessariamente interlocutori più affidabili, ma perché le pratiche migliori possano consolidarsi e diffondersi rapidamente.

L'ANDIS auspica pertanto che prima dell'adozione dei provvedimenti definitivi venga ascoltata la scuola reale e che la consultazione dell'Associazionismo venga considerata un momento di indispensabile e alto confronto culturale, nella consapevolezza della responsabilità di intervenire non solo su una parte così importante della società, ma soprattutto sul suo futuro.

5. LA RAPPRESENTANZA DELLE SCUOLE AUTONOME

Appare decisiva la costruzione delle Associazioni di scuole come strumento di rafforzamento dell'autonomia, di sviluppo del ruolo della scuola nell'organizzazione territoriale dell'offerta formativa, di difesa contro le politiche di ricentralizzazione di questi ultimi anni.

Il sostegno convinto che l'ANDIS offre alla costituenda Federazione delle Scuole Autonome, infatti, non implica un restringimento di ambito d'azione e di identità dell'Associazione, ma semmai un arricchimento della sua capacità di elaborazione e di influenza. Per molti versi, la situazione delle associazioni delle scuole costituite in molte (anche se non in tutte) le regioni italiane si è evoluta

favorevolmente rispetto a un dato di partenza che le vedeva come semplici filiazioni delle organizzazioni sindacali o associative dei dirigenti scolastici. Tale processo è tuttavia ancora esposto a rischi di fraintendimento e/o di strumentalizzazione di cui occorre tener conto, ma proprio per questo è necessario che l'ANDIS si impegni perché esso si sviluppi positivamente come rappresentanza della scuola reale di fronte all'evoluzione del quadro costituzionale e ordinamentale.

In sostanza, occorre consentire alle scuole di essere protagoniste nella costruzione dal basso di un sistema di *governance* territoriale, che si colloca all'interno del processo di decentramento e di attuazione dell'art. 117 della Costituzione, con il concorso di tutti i soggetti istituzionali e sociali interessati.

Non si tratta di attivare ancora una volta nuovi pletorici organismi collegiali ma di ottenere al più presto una legge di riconoscimento della rappresentanza delle scuole autonome, non nel senso che renda obbligatoria l'adesione ad una data associazione, ma che riconosca il peso dell'associazionismo delle scuole autonome e il loro contributo, che si esercita principalmente sul territorio, dove giocano la loro reale autorevolezza come snodo della società civile.

Nel rapporto con le Asa è indispensabile la distinzione dei ruoli che non esclude momenti di tangenza tra le diverse problematiche e non può significare la rinuncia dell'Associazione ad intervenire su questioni importanti che riguardano la gestione scolastica: dai problemi dell'assegnazione delle risorse a quelli dei meccanismi di selezione e valutazione del personale, alla stessa definizione degli ambiti di contrattazione. Non vi devono essere territori proibiti per l'Associazione e anzi anche su questi temi vi deve essere il massimo di riflessione, di dibattito, di assunzione di responsabilità. Deve solo essere chiaro che l'Associazione dei Dirigenti non contrae e non rappresenta le scuole autonome.

Proprio nella distinzione rispetto al compito istituzionale dell'Associazione di scuole e allo spazio proprio del sindacato si conferma la validità della scelta di mantenere uno spazio autonomo per l'associazione professionale dei dirigenti, con orizzonti culturali da cui non devono necessariamente discendere scelte sindacali o politiche omogenee.

6. RISORSE E POTERI DELLA SCUOLA AUTONOMA

Occorre in primo luogo ribadire con fermezza la necessità che le istituzioni scolastiche autonome vengano finanziate in maniera tale da consentirne il funzionamento ordinario e lo sviluppo di una effettiva politica di investimenti. Non si può ignorare lo stato di grave sofferenza in cui esse si trovano oggi a causa della costante diminuzione delle risorse. A tal fine è anche necessario definire con chiarezza una procedura veloce e trasparente di attribuzione dei finanziamenti, per evitare che i bilanci delle istituzioni scolastiche diventino scommesse.

La certezza delle risorse e la tempestiva erogazione dei fondi diventano indispensabili garanzie di sussistenza e di progettazione.

Per una razionale gestione finanziaria è indispensabile che i fondi per il funzionamento ordinario e per lo sviluppo dell'autonomia scolastica siano certi ed esigibili, per evitare che si traducano in tagli più ingiusti ed inaccettabili di quelli dichiarati pubblicamente e che passano attraverso i residui attivi pagati con anni di ritardo, interventi di facciata utili solo a fornire etichette colorate nascondendo le difficoltà del funzionamento ordinario.

Vanno radicalmente modificati i criteri per l'assegnazione delle risorse umane, rompendo il legame storico con l'organizzazione per classi e cattedre e realizzando finalmente un organico funzionale che sia sinonimo di relazione efficace con le scelte educative e didattiche.

In questo ambito trovano la loro giusta collocazione i problemi relativi all'assunzione del personale a livello di scuola che il disegno di legge Aprea, pur certamente non condivisibile per diversi aspetti, ha il merito di aver posto sul tappeto. Non c'è alcun dubbio che il sistema attuale di assunzione del personale appare irrazionale ed antieconomico, con punte che oltrepassano l'insensatezza per quanto riguarda le modalità di reperimento dei supplenti. D'altra parte, non c'è dubbio che l'autonomia del singolo istituto scolastico appare monca se non può esercitarsi in qualche modo nel momento decisivo del reperimento delle risorse umane e della valutazione delle loro prestazioni.

E' necessario che tale questione, resa particolarmente delicata dalla mancanza di un sistema di valutazione chiaro ed equo che in qualche modo svolga le funzioni che normalmente esercita il mercato – la legge della domanda e dell'offerta - nel determinare il grado di qualità di un'organizzazione, sia affrontata dall'ANDIS in un dibattito ampio ed approfondito, con particolare riferimento alle questioni della collocazione dei poteri all'interno del singolo istituto e alla necessità di differenziazioni della funzione docente, che appare ormai urgente e necessaria .

Si potrebbe per esempio ragionare fin da ora intorno a criteri per l'assunzione a livello di scuola di alcuni profili professionali sicuramente riconoscibili e per il reclutamento dei supplenti, il cui compito potrebbe essere assegnato ad una commissione interna presieduta dal dirigente scolastico.

La discussione su questo tema deve essere aperta e coraggiosa, ma anche attenta a garantire al tempo stesso ragionevolezza dei tempi, diritti degli aspiranti e serenità dei valutatori.

Ma i temi del reclutamento non possono essere separati da quelli della formazione. Già nell'ultimo Congresso si sottolineava che un sistema di istruzione efficace ed equo deve includere quale punto irrinunciabile per tutto il personale della scuola, docenti e dirigenti in particolare, "l'aggiornamento e la formazione in servizio come dovere nella più vasta e completa accezione."

Ed in altri documenti associativi sulla formazione è forte l'impulso a non tener fuori dalla formazione iniziale e continua i problemi connessi alla crescita e all'educazione delle giovani generazioni, a non limitare il proprio spazio di riflessione e di confronto alle questioni di architettura ordinamentale, a quelle riguardanti i modelli e le strategie di formazione del personale, alle forme organizzative delle scuole più o meno autonome. Queste idee forti sono state espresse in ogni occasione e circostanza, anche ufficiale, nella consapevolezza che il sapere resta sempre uno strumento per meglio esprimere la propria vita rispetto alla quale, però, va pretesa la migliore preparazione dei docenti unitamente ad analoga formazione personale, in ordine alla capacità di sapersi prendere cura della soggettività di chi è in crescita.

L'Associazione si è ampiamente espressa sul documento della Commissione Israel con riguardo particolare alla necessità che i docenti conseguano con una solida conoscenza della disciplina da insegnare anche solide e robuste competenze di mediazione didattica e di capacità relazionali, che si possono esplicitare ai massimi livelli se intrecciati ad alte motivazioni e ad attitudini .

Il Tirocinio, definito osservativo ed attivo, è da considerare segmento complementare del percorso di studi. E' nel corso del tirocinio che possono essere valutate le competenze professionali e verificate le attitudini. Tuttavia convince poco lo spazio e la diversa collocazione del tirocinio previsto per la scuola dell'Infanzia/Primaria e per le Superiori. Inoltre, proprio per il carattere peculiare che assume questa esperienza per un futuro insegnante, il peso della relazione finale e la composizione della Commissione per l'esame di Abilitazione, dovrebbero essere ripensati nella direzione di una più equilibrata distribuzione tra scuola e università, portando a 2/7 il rapporto a favore del mondo della scuola dei componenti, ipotizzando una rappresentanza del Miur e di un dirigente scolastico.

La sede di svolgimento del tirocinio, poi, non può essere casuale, scelta per motivi di vicinanza o conoscenza personale. Va ipotizzata la costituzione di specifici Albi ove siano inseriti Istituti differenti, sia per la loro collocazione socioculturale, sia per gli indirizzi di studio. La stessa individuazione del tutor andrebbe affidata al dirigente scolastico evitando logiche spartitorie che nulla hanno a che vedere con la professionalità dei soggetti.

Anche il rapporto con l'università va pensato come funzionale e paritario con la scuola, sulla base di protocolli e convenzioni in cui siano disciplinati i compiti degli attori coinvolti: la scuola dovrà garantire adeguate competenze per il supporto professionale, per l'accoglienza e l'orientamento degli studenti; l'Università dovrà prevedere percorsi di formazione per le scuole impegnate nel tirocinio.

Un circolo virtuoso che potrebbe divenire particolarmente utile se fosse affrontata l'annosa questione della formazione continua e in servizio, aspetto che l'Andis da tempo sottopone all'attenzione del Ministero e dei Sindacati e che non troverà stabile soluzione se non verrà resa in qualche modo obbligatoria.

Al di là della struttura ipotizzata, va sottolineato che ciò che conta devono essere i contenuti, le modalità e la volontà per l'attuazione di percorsi che soprattutto non siano inficiati da letture corporative, da sanatorie che negano etica e diritti. Naturalmente sarà necessario confrontare quanto disegnato con le norme che stanno modificando profondamente il sistema scolastico. È chiaro che il compito della commissione era quello di fare una proposta per la formazione iniziale. Ciò che bisogna ancora costruire sono le connotazioni della formazione continua e in servizio rispetto alle quali il nostro Paese si colloca tra gli ultimi dell'U.E. Riferisce il rapporto ISFOL 2008 che "La formazione continua in Italia è uno strumento ancora poco utilizzato, soprattutto rispetto al resto dell'Europa. ...ciò che emerge dai dati parla chiaro: la media europea delle imprese che hanno offerto formazione ai propri dipendenti è pari al 60%, mentre in Italia raggiunge appena il 32%. Questi numeri ci collocano al terzultimo posto in Europa, con una performance che ci avvicina a quelle registrate nei paesi neocomunitari. ... in Italia il 29% dei dipendenti (2,5 milioni) è stato coinvolto in corsi di formazione, contro la media UE del 33%. I costi totali dei corsi sostenuti dalle imprese in Italia per ora di formazione erogata sono più alti della media."

Dunque, anche nel quadro delle considerazioni anzidette e del necessario salto di qualità degli stessi esiti formativi, non sarà possibile che le scelte politiche non coniughino la formazione dei docenti ipotizzata con quanto delineato altrove per il reclutamento e la carriera degli insegnanti (si veda DDL Aprea).

Il problema prioritario per risollevare i risultati della scuola italiana resta anche quello di richiamare e trattenere nella professione docente i migliori studenti. Questo è possibile solo se un percorso formativo forte e selettivo trovi risposte adeguate e motivanti nella scuola, sia in termini di riconoscimento sociale che di retribuzione, oltre che occasioni di cura per la professione.

7. UNA NUOVA SFIDA PER IL DIRIGENTE SCOLASTICO: PER UNA "MANAGERIALITÀ" SOCIALE ED EDUCATIVA

a. Un ruolo pienamente dirigenziale

Tutte le ricerche internazionali convengono nell'attribuire un ruolo decisivo al dirigente nella determinazione del clima organizzativo e relazionale dell'istituzione scolastica e a considerare tale clima fattore decisivo nei processi di apprendimento. Identificare le condizioni interne ed esterne, comparare le strategie, reperire le risorse finanziarie ed umane necessarie, valutare le prestazioni sono le determinanti della professionalità che vanno costantemente aggiornate e rapportate alle decisioni politiche.

Tra gli anni Settanta e Novanta la cultura professionale dei direttori e dei presidi ha compiuto una forte evoluzione con le innovazioni introdotte. Si è trattato di una fase nella quale molti degli aspetti della scuola sono stati ridefiniti: dalle forme di partecipazione a quelle dell'innovazione, alla riorganizzazione di interi segmenti del nostro sistema scolastico. La scuola ha assunto la funzione di comunità educante, centro di sperimentazione e di ricerca per l'innovazione e per il cambiamento del sistema stesso.

Si è così delineato un profilo dirigenziale in cui si passa da una figura direttiva e quindi sostanzialmente esecutiva, a una figura dirigente con compiti autonomi, funzioni esercitate in proprio e proprie responsabilità. Sono oggi riconosciuti come aspetti qualificanti della professionalità del dirigente scolastico la capacità manageriale e la capacità relazionale con interlocutori istituzionale e non, interni ed esterni alla scuola. Si tratta di competenze delineate soprattutto dall'avvento dell'autonomia che ha comportato l'affidamento ai dirigenti di autonomi compiti di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane, finanziarie e strumentali della scuola.

L'evoluzione della professionalità del dirigente scolastico ha seguito perciò inevitabilmente negli ultimi decenni la traiettoria della discussione sul sistema pubblico nel nostro paese e dunque dovrà necessariamente tenere conto del nuovo scenario determinato dalla crisi globale, finanziaria prima e produttiva poi e che ha già determinato mutamenti profondi. La possibilità di emersione dalla crisi è legata alla possibilità di puntare sull'innovazione, sulla ricerca e sulla tecnologia, tanto più propulsive, solo se la scuola viene riconosciuta come parte integrante del servizio pubblico la cui missione è principalmente tesa ad assicurare le condizioni per l'esercizio dei diritti e dei doveri di cittadinanza e di un rapporto con il mondo del lavoro.

L'ANDIS non ha mai aderito alle chimere di una dirigenza prigioniera di un ruolo amministrativo scisso dalla connotazione educativa, ha puntato piuttosto su un ruolo di "management diffuso", diffuso su un territorio ad alta complessità di centri decisionali concorrenti e talvolta sovrapposti. Fino ad ora in alcune aree del Paese, il risultato dell'indebolimento del potere centrale è stato, più che un federalismo responsabile, capace di produrre miglioramento qualitativo, etico e fattuale delle amministrazioni, la moltiplicazione dei centri di potere con un ulteriore scadimento qualitativo della capacità di programmazione condivisa delle politiche territoriali.

Su questo terreno per la Scuola emergono criticità:

- nella negoziazione con l'esterno, troppo spesso il DS è l'unico che abbia competenze tecniche specifiche, mentre i partner obbediscono spesso a logiche di potere e di acquisizione del consenso che mal si conciliano con le logiche educative e con investimenti di lungo periodo. Purtroppo ciò è testimoniato dal modo del tutto autarchico con cui molte amministrazioni affrontano i problemi del dimensionamento o dell'assegnazione delle risorse,
- allo stesso modo, sul piano interno il distorto atteggiamento con cui a volte si affrontano i problemi connessi con la contrattazione decentrata possono creare disarmonie e conflitti, causa di disservizi e nei casi più gravi, situazioni di paralisi della scuola autonoma.

Ecco, dunque, che l'autonomia richiede una dirigenza che, fondata su un **solido codice etico**, assicuri

- rigorosa salvaguardia della legalità e della correttezza dei rapporti istituzionali all'interno della scuola;
- altrettanto rigorosa preparazione tecnica sui temi della gestione, dell'amministrazione e della legislazione scolastica;
- difesa delle prerogative della Scuola Autonoma e della dignità professionale di chi ci lavora
- apertura verso l'esterno sulla base di precise assunzioni di responsabilità e nella chiarezza dei ruoli

Appare dunque chiaro che il DS non può e non deve essere pensato solo come il ganglio vitale di una cellula quale può essere una scuola autonoma, ma anche e soprattutto come lo snodo necessario e

professionalmente accreditato per la concertazione della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Lo farà con maggiore forze ed autorevolezza là dove esiste una rappresentanza delle scuole autonome riconosciuta e consolidata, ma questo ruolo deve essergli riconosciuto anche là dove essa non esista ancora e non viene accreditata istituzionalmente.

Questo ruolo appare di particolare delicatezza e complessità soprattutto in vista della ridefinizione della scuola secondaria di secondo grado. La ridefinizione del sistema di istruzione, che avverrà sulla base di intese tra MIUR e Regioni, dovrà trovare nel DS lo snodo essenziale. E' chiaro che questa situazione costituisce una realtà del tutto nuova per affrontare la quale è necessario offrire alla categoria altri ed ulteriori strumenti conoscitivi e professionali.

Su questo piano l'Andis segue e seguirà le sperimentazioni e le evoluzioni normative per dare il proprio contributo, vigilando affinché non siano disegnati organi di gestione che finiscano per commissariare per un verso il dirigente e per l'altro la libertà d'insegnamento dei docenti.

Ad esempio l'istituendo Comitato Tecnico Scientifico negli istituti tecnici e professionali se da un lato risponde positivamente all'esigenza di raccordarsi con il mondo del lavoro e delle professioni, dall'altro non può e non deve interferire con le specifiche competenze tecniche, gestionali ed organizzative del dirigente e dei docenti ed anzi sarà tanto più efficace quanto più chiaramente definito sarà il suo ruolo consultivo e di proposta.

Il management scolastico si conferma dunque essere lo strumento di una leadership educativa diffusa tra gli operatori e capace di penetrare sul territorio. Ma per far questo è assolutamente necessario che sia l'Amministrazione per prima a valorizzarne l'apporto, considerando i dirigenti non (solo) un presidio periferico in quanto semplici esecutori e garanti di norme altrove decise, ma soggetti attivi, capaci di dare un contributo sulle condizioni di fattibilità dei provvedimenti amministrativi e al tempo stesso espressione di comunità professionali e sociali chiamate a realizzare in maniera autonoma le finalità del servizio pubblico.

b. La contrattazione di istituto

La contrattazione di istituto nasce come portato ineludibile dell'autonomia scolastica. In un sistema di relazioni corretto, la contrattazione di istituto è una risorsa per la scuola e la comunità tutta.

E' importante che siano rimosse le condizioni che hanno oggi oggettivamente trasformato la contrattazione di istituto in un defatigante impaccio all'esercizio e alle responsabilità della funzione dirigenziale, spesso anche per l'esecuzione delle delibere degli organi collegiali. Vanno, quindi, fissati con maggiore chiarezza, per legge, i campi di competenza, i soggetti della contrattazione interni all'istituzione, il rispetto dei termini previsti, al di là dei quali i provvedimenti oggetto della contrattazione debbono divenire esecutivi.

In questo scenario, il ruolo del DS assume una fisionomia molto complessa. Egli deve salvaguardare in maniera rigorosa la legalità e la correttezza dei rapporti istituzionali all'interno della scuola, impedendo ogni sconfinamento rispetto alle prerogative degli OO.CC. e degli altri soggetti giuridici che operano all'interno della scuola.

Essere dirigente significa svolgere in sede di contrattazione un'azione efficace, una funzione equilibratrice dei conflitti per la tutela di tutti coloro che hanno diritto a godere del servizio pubblico.

c) La questione del reclutamento

Ciò richiama la necessità di nuove procedure di reclutamento e di formazione del dirigente scolastico, su cui l'ANDIS, proprio assumendosi le sue responsabilità di associazione professionale non corporativa, si è già diverse volte espressa quando ha lamentato le modalità ingiuste ed offensive con cui è

stato aperto o sbarrato l'accesso alla professione nelle diverse sedi regionali – con livelli di selezione troppo differenziati per essere accettabili – e poi con sentenze dei TAR che hanno avallato l'ammissione di candidati assolutamente privi dei requisiti necessari.

Forse non è ancora abbastanza chiaro che se un docente inadeguato costituisce un danno per gli allievi a lui affidati, un dirigente incapace rischia di soffocare le potenzialità di un'intera comunità scolastica.

E' il caso allora di ribadire che il dirigente scolastico può essere scelto in vari modi, come è testimoniato dalla discussione che si sta sviluppando in ordine al ddl Aprea, ma alcuni cardini vanno assolutamente salvaguardati. Il dirigente

- deve provenire dalla scuola
- deve avere un percorso di formazione specificamente qualificato
- deve superare procedure nazionali di selezione

8. VALUTAZIONE DI SISTEMA

Il rilancio dell'autonomia esige che lo Stato, nel quadro della definizione dei Livelli Essenziali di Prestazione, definisca urgentemente le competenze-chiave ai diversi livelli di scolarità non come semplice repertorio, ma come esiti formativi necessari a garantire i diritti di cittadinanza e i livelli-soglia per l'accesso al lavoro. Le competenze identificate nel Regolamento dell'Obbligo di Istruzione, così come i traguardi forniti dalle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo, vanno perciò verificate nel loro intreccio con le abilità e le conoscenze, secondo quanto previsto dalle Raccomandazioni europee.

Su questa base va effettuata una coerente valutazione del sistema da parte di un organismo, effettivamente indipendente dall'Amministrazione che

- incentri la sua attività di ricerca sulla definizione di parametri di valutazione, in modo da mettere le scuole nella condizione di autovalutarsi, e fornisca consulenza su come devono essere allocate le risorse perché si ottengano risultati più equi e migliori;
- utilizzi personale tecnico specificamente formato a tal fine;
- istituzionalizzi un sistema di testing per valutare gli alunni in determinati momenti del corso di studi o in determinate classi.

E' importante che, sia pure con scansione non necessariamente annuale, la verifica riguardi l'intero universo delle scuole e renda pubblici i risultati delle valutazioni, mettendo in luce *il peso e le relazioni* tra le risorse disponibili, i processi di insegnamento/apprendimento e le caratteristiche del territorio. I risultati di tutte le misurazioni degli apprendimenti, sia Invalsi che Ocse-Pisa, dovrebbero quindi essere utilizzati per analizzare il sistema scolastico e per individuare le linee di sviluppo, esplicite e implicite, delle politiche scolastiche.

La grandissima variabilità di risultati tra le scuole italiane, anche dopo aver neutralizzato le caratteristiche del contesto, dovrebbe far ripensare le ipotesi basate sulla school choice, secondo un'interpretazione per cui l'autonomia dovrebbe rendere tra loro concorrenti la scuola, con l'effetto di migliorare il sistema. L'idea di disegnare meccanismi automatici per indurre ogni scuola a migliorare la qualità dei propri servizi educativi non sembra convincente. Non per ragioni ideologiche, ma perché l'idea secondo cui le scuole migliori attraggono gli studenti migliori, attraverso il conferimento alle famiglie degli strumenti adeguati per conoscere e valutare proposte e risultati, non produce tanto un effetto virtuoso di

emulazione positiva tra le scuole, consentendo un innalzamento della qualità complessiva del sistema, ma rischia di produrre un effetto ghetizzante per le scuole collocate in contesti socio-culturalmente difficili.

Quindi non sembra credibile e utile affidarsi a meccanismi puri e automatici di concorrenza tra le scuole, mentre sembra opportuno rimettere la singola scuola al centro dell'attenzione, incentivando e supportando i processi di miglioramento. In questa logica, l'Invalsi deve porsi l'obiettivo di fornire alle scuole elementi affidabili per conoscere il proprio posizionamento rispetto alle altre scuole e al proprio target, per monitorare i propri progressi e favorire processi di apprendimento organizzativo in cui sia possibile coniugare equità ed efficienza. Compito dell'Invalsi è misurare livelli e progressi nell'apprendimento, variabili di contesto e composizione della popolazione studentesca, caratteristiche demografiche e motivazionali degli insegnanti e in generale del personale della scuola, risorse finanziarie, esiti nel mondo del lavoro.

L'individuazione delle responsabilità e dei ruoli degli attori implicati nei processi formativi non è compito tecnico dell'Invalsi, ma decisione politica, che sarà evidentemente tanto più affidabile quanto più fondata su informazioni attendibili.

9. LA VALUTAZIONE DEL PERSONALE E LA VALORIZZAZIONE DELLE PROFESSIONALITÀ'

a) La valutazione del dirigente scolastico

L'autonomia deve potersi avvalere della prestazione di professionisti della formazione autorevoli, colti e socialmente riconosciuti.

Il dirigente scolastico è non solo il garante della legittimità e della correttezza degli atti e delle procedure, ma anche il professionista che garantisce la finalizzazione dell'organizzazione al conseguimento dei risultati e la presenza della scuola nella programmazione dell'offerta formativa sul territorio. Su questi aspetti deve avere a disposizione strumenti e poteri coerenti e quindi deve essere valutato da un organismo terzo. E' doveroso sottolineare – senza alcun accento corporativo – che appare del tutto ingiustificabile che non sia stata ancora attuata l'equiparazione retributiva dei dirigenti scolastici con le altre dirigenze dello stato.

Altrettanto doveroso è sottolineare come l'ANDIS abbia sempre richiesto come condizione di sviluppo della professionalità dirigente l'istituzione di una valutazione seria, non meramente cartacea, legata alla definizione di obiettivi specifici e su questo terreno ha offerto la più ampia collaborazione all'Amministrazione, perché su questo tema è essenziale che si sperimentino sul campo le diverse soluzioni.

L'esperienza del SIVADIS, cui gli associati ANDIS hanno largamente e generosamente contribuito, ha rilevato punti di inaffidabilità posti sul tappeto dall'Associazione:

- la mancanza di personale qualificato per svolgere il ruolo di valutatore
- la mancanza di trasparenza delle procedure e l'oggettività dei criteri
- l'omogeneità dell'applicazione in campo nazionale e regionale
- la scarsa rilevanza delle variabili e le diverse condizioni operative in cui i Dirigenti esercitano il loro ruolo, cioè il contesto e i vincoli per la sua azione
- l'assenza di un quadro comune di dati di riferimento.

Punto di partenza di un nuovo progetto e primo impegno per l'Amministrazione, è una chiara definizione degli obiettivi dell'incarico dirigenziale, base per la negoziazione tra direttore dell'USR e dirigente scolastico.

Oggetto della valutazione deve essere il piano di azione (la qualità e la fattibilità degli interventi ipotizzati e la loro congruenza con gli obiettivi finali) che il dirigente imposta per il perseguimento degli obiettivi.

Per valutare qualitativamente il piano è necessario conoscere il contesto territoriale, socioeconomico e culturale in cui la scuola è inserita. Questo quadro, che dovrebbe essere elaborato dall'Amministrazione, è un altro punto basilare del sistema di valutazione che, se risolto, potrebbe diventare un snodo decisivo non solo e non tanto per la valutazione dei dirigenti scolastici, ma per l'intero sistema scolastico italiano.

L'INVALSI propone, per il 2009-2010, una simulazione che coinvolga, su base volontaria, un numero limitato di dirigenti scolastici e di valutatori, con una copertura proporzionale a livello nazionale, previa attività di formazione. La messa a regime prevederebbe, a partire da settembre 2010, il coinvolgimento di tre successivi scaglioni di dirigenti scolastici.

Le questioni da tenere sotto controllo non sono poche. L'Andis richiede in primo luogo la costituzione di un Osservatorio che possa seguire l'andamento della simulazione, in modo da riportare le riflessioni dei dirigenti scolastici, anche attraverso il diretto coinvolgimento delle loro Associazioni professionali.

Tra i punti di dissenso rispetto alla formulazione attuale va segnalata la proposta di costituire team dei valutatori anche con professionalità non provenienti direttamente dal mondo scolastico che, come l'espressione dei giudizi di valutazione su quattro livelli, travalicano l'art. 20 dell'attuale contratto.

Nel progetto si accenna inoltre a procedure snelle che al momento non sono state illustrate. Su questo punto la sperimentazione Sivadis ha evidenziato che gli strumenti sono importanti tanto quanto il modello, perché spesso il senso e la praticabilità che acquistano le teorie dipendono dalla loro costruzione, dai protocolli sul loro utilizzo, dalle possibili e diverse interpretazioni dei valutatori.

È stato stimato un costo iniziale per scuola di 3000 euro, che è una cifra spropositata se il progetto proposto avesse come unico obiettivo la distribuzione ai dirigenti scolastici di un'indennità di risultato che attualmente è inferiore alla spesa prevista per la valutazione.

Se invece questo investimento viene considerato, in virtù del ruolo strategico della dirigenza scolastica, uno degli elementi che, insieme alla rilevazione degli esiti formativi, alla valutazione degli altri operatori scolastici, alla rendicontazione sociale, consentirà di costruire a fornire un monitoraggio continuo della situazione del sistema formativo, allora il rapporto costi-benefici potrà essere considerato positivo.

L'Andis su questa base offre la disponibilità per continuare il confronto in tutte le sedi per l'elaborazione di un modello serio e per partecipare alla sua sperimentazione di discussione e per partecipare direttamente alla elaborazione di un modello serio di sperimentazione. Il contributo si pone come obiettivo la condivisione nella costruzione di un sistema di valutazione dei dirigenti che in ordine alla loro azione dirigenziale riparta dal significato etimologico del termine, cioè del dare valore. In questo senso la valutazione diventa un diritto per il riconoscimento della professionalità dirigenziale, che non può però andare disgiunta da un doveroso e immediato impegno dell'Amministrazione nel rinnovo di un contratto scaduto da oltre tre anni.

La partecipazione dei dirigenti iscritti all'Andis alla simulazione prevista per il prossimo anno scolastico, così come la richiesta al Miur di costituire un Osservatorio con la presenza dell'Andis, diventano momenti e spazi essenziali di analisi e di controllo dei processi messi in atto. Poiché dalla valutazione passa il profilo del dirigente scolastico che si intende disegnare, intervenire consapevolmente nel percorso significa affermare il ruolo e la funzione del DS come leader educativo, allontanando i rischi, non così remoti, che potrebbero spostare l'asse professionale verso l'ambito amministrativo-burocratico. Sono da leggere in questo contesto le proposte di legge di Brunetta e di Aprea, per quanto riguarda la valutazione dei dirigenti pubblici e l'istituzione della vicedirigenza.

b) La valutazione dei docenti

Ma il dirigente, per quanto importante, non è l'unico attore della scuola autonoma: proprio perché nodo fondamentale, i dirigenti sanno bene che non si fanno innovazione, equità e qualità senza un docente che sia un professionista riflessivo critico che fa della sua competenza disciplinare un terreno di continua investigazione, di continua esplorazione nel tentativo di dare risposte alle domande cruciali: che cosa è importante insegnare? Perché è importante insegnarlo? Come è possibile trasformare l'insegnamento in apprendimento efficace per una generazione che è immersa nella civiltà dell'immagine e che corre il rischio di avere con la cultura un approccio di tipo solo consumistico? Ciò significa collocare davvero al centro la relazione con gli studenti e di fare riprendere la zona di "ricerca e sviluppo" della scuola autonoma il ruolo che ha drammaticamente perso negli ultimi anni.

Su questi punti deve essere svolta una valutazione dei docenti che in primo luogo consenta di individuare le situazioni di inadeguatezza intervenendovi con azioni di formazione e, se necessario, di sanzione; in secondo luogo riconosca il merito per farne elemento di una carriera docente che selezioni il personale esperto cui affidare compiti di coordinamento didattico e organizzativo, sulla base di un mix di titoli (formazione, ricerca educativa), esperienze didattiche, giudizio espresso da un organismo che comprenda anche il dirigente scolastico.

Per la valorizzazione delle scuole autonome è assolutamente necessario realizzare due condizioni: da un lato attuare forme di valutazione delle prestazioni individuali negli stessi termini in cui essa avviene in qualunque altra alta professionalità: il giudizio dei pari, degli utenti e dell'Amministrazione; dall'altro ridefinire un circolo virtuoso di collaborazione tra la ricerca accademica, le professionalità della scuola e l'associazionismo professionale, come ormai non avviene ormai più da tempo. Per quanto riguarda il nodo cruciale della questione docente, si tratta infatti di formare e selezionare degli specialisti non corrispondenti a un profilo di libero professionista, il quale da solo intrattiene dei rapporti contrattuali più o meno negoziati con dei soggetti, ma ad un profilo di operatore altamente qualificato inserito all'interno di un apparato organizzato finalizzato alla progettazione e alla realizzazione di un servizio pubblico.

c) La valutazione del personale ata

Anche il personale ATA, che ha visto radicalmente mutare il proprio profilo in questi ultimi anni a causa dell'informatizzazione del servizio e dell'accresciuta necessità di documentazione di tutta l'attività scolastica, deve trovare una fisionomia tecnica adeguata alle nuove necessità

d) La dirigenza tecnica

Non va infine trascurato il problema della dirigenza tecnica e per la quale di recente è stato bandito un concorso i cui continui rinvii da un lato testimoniano la debolezza del profilo di riferimento che affastella funzioni tra loro diverse come quelle del formatore, del valutatore e dell'ispettore amministrativo-

contabile, dall'altro rischiano di lasciare nuovo spazio a nomine di natura politica che, a parere dell'ANDIS, non dovrebbero in nessun caso oltrepassare la soglia della prima fascia.

Su questo tema, dunque, l'ANDIS ribadisce la richiesta di una seria e radicale revisione della figura in direzione del sostegno dell'autonomia, nell'ambito di un'articolazione dell'area della dirigenza scolastica, che prevede del resto già l'affido di compiti ispettivi.

10. L'ANDIS E LA POLITICA SCOLASTICA DEL GOVERNO

L'ANDIS non intende porsi, nei confronti delle misure di contenimento della spesa, in maniera pregiudiziale, ponendosi a difesa della struttura della scuola così come è. Non c'è infatti dubbio che essa abbia bisogno di profonde innovazioni per renderla più efficiente e più equa e che esse non possano non fare i conti con l'esigenza di riduzione della spesa pubblica, tanto più urgente nel gravissimo quadro di crisi che caratterizza lo scenario internazionale. E' perciò fondamentale intervenire in maniera incisiva e strutturale sugli sprechi e sulle inefficienze che impediscono al sistema formativo di contribuire in maniera efficace allo sviluppo civile ed economico del paese. Né possiamo dimenticare che, all'interno di un generalizzato potenziamento del terziario (talvolta parassitario) anche la scuola è stata spesso individuata negli ultimi decenni come ammortizzatore sociale, come luogo di contenimento del conflitto e come punto di redistribuzione del reddito.

Le misure adottate dal Governo appaiono però nel complesso sbagliate e pericolose, sia per contenuti, sia – forse ancor più – per il messaggio ideologico schiettamente reazionario (nel significato etimologico di puro e semplice ritorno al passato come ricetta per risolvere le grandi questioni educative dell'oggi) che le ha giustificate sulla grande stampa.

Per quanto riguarda i provvedimenti per i diversi ordini di scuola, si esprimono qui giudizi che sono necessariamente da aggiornare nel corso del dibattito congressuale, in particolare per quanto riguarda la scuola media di primo grado e quella di secondo grado, i cui regolamenti applicativi sono in fase di emanazione. Su questo punto l'ANDIS ha organizzato e continuerà ad organizzare specifici momenti di riflessione.

a) La scuola dell'infanzia

La scuola dell'infanzia italiana fin dagli anni '70 si è affacciata sullo scenario istituzionale internazionale come “luogo di vita e cultura” particolarmente interessante fino a guadagnarsi con gli Orientamenti/91 una posizione di primari età sul piano pedagogico e didattico.

Non a caso la stagione degli anni '90 è stata particolarmente felice: le sperimentazioni Ascanio (1994), Orme (1997), Alice (1998) hanno indicato e sviluppato sentieri di approfondimento e ricerca che, vale la pena ricordare, l'accademia internazionale ha all'unanimità riconosciuto essere di qualità.

Nell'ultimo decennio non possiamo però non rilevare una certa “stanchezza” culturale all'interno della nostra scuola dell'infanzia.

L'entusiasmo, la curiosità intellettuale, la generosità professionale che da sempre caratterizza il suo corpo docente e dirigente sembrano essersi un po' persi.

Le cause?

Forse l'assenza di piani programmatici con forte valenza culturale e la conseguente assenza di percorsi formativi per il personale che siano significativi, organici e strutturati per aprire percorsi di studio e ricerca.

Forse la riscrittura impoverita degli Orientamenti '91 che sono diventati prima Indicazioni Moratti poi Indicazioni Fioroni senza un disegno pedagogico e didattico coerente e orientante.

Forse il dirottamento dell'interesse dello Stato da questioni pedagogiche a questioni economiche (vale a dire: dove tagliare per spendere meno?).

Forse la scarsità di turn-over di docenti, ormai tutti al femminile, per una fascia d'età che richiede necessariamente personale giovane, pieno di energia, anche fisica.

Forse il tentativo di fare di questa "scuola" un luogo più assistenziale che culturale con la frequenza di bambini di 2 anni e mezzo senza le adeguate strutture (anche le "sezioni primavera" vivono un sostanziale abbandono organizzativo e culturale).

Forse il fallimento dei buoni propositi che l'autonomia scolastica (L. 59/97) sembrava voler tradurre in buone prassi organizzative e che ritroviamo invece oggi essere incappati e perciò intrappolati in una leadership del dirigente scolastico che si caratterizza sempre più sul piano burocratico-amministrativo e sempre meno su quello culturale-educativo.

E' vitale dunque che le scelte e gli indirizzi nazionali sgravino la scuola dell'infanzia da tutti gli orpelli che sembrano paralizzare la sua crescita culturale e le consegnino spazi e orizzonti di manovra capaci di valorizzarne e incrementarne sempre le potenzialità e le qualità.

Per quanto riguarda gli anticipi delle iscrizioni, i bambini in tenera età debbono essere inseriti nella scuola solo in presenza di adeguate risorse e strutture, e comunque non in sezioni con un numero elevato di alunni. Riteniamo pertanto che sia pedagogicamente più corretto incentivare la costituzione delle sezioni primavera, modello più adeguato alle esigenze dei bambini che intende accogliere. Può essere sperimentato, nelle scuole con un numero ridotto di bambini e dove non esistono strutture per la prima infanzia, l'inserimento degli anticipatori, con il coinvolgimento degli organi collegiali di istituto e degli enti locali.

b) la scuola primaria

In primo luogo, l'intervento sulla scuola primaria – che nel piano programmatico veniva indicata esplicitamente come la priorità, sulla cui base sono stati calcolati i risparmi negli altri ordini di scuola - non può avvenire sulla base della considerazione secondo cui l'organizzazione modulare sia stata unicamente dettata da ragioni occupazionali. In realtà, l'introduzione del "team" di insegnanti e l'incremento generalizzato del tempo scuola, discendevano in modo diretto dall'entrata in vigore dei Programmi per la scuola elementare del 1985 ispirati, sul piano pedagogico e didattico, dalla necessità di offrire stimoli e opportunità adeguati ai "nuovi saperi" che si profilavano con prepotenza alla fine del secolo, e dunque tutt'altro che indifferenti agli esiti di apprendimento.

Da dirigenti scolastici non possiamo, per questo complesso di ragioni, non rilevare che la pluralità delle docenze appare ormai come un modello insostituibile: nuovi saperi, interdisciplinarietà, didattica laboratoriale, corresponsabilità del progetto educativo e della sua realizzazione, sono condizioni irrinunciabili del rapporto formativo nella scuola primaria.

Il tempo pieno nasce e si caratterizza, peraltro, non solo come risposta alle esigenze sociali delle famiglie, ma anche, e soprattutto, come modello formativo improntato a una didattica "attiva", partecipata, orientata all'inclusione e all'integrazione. Se le prime pionieristiche esperienze, quelle torinesi in particolare, erano chiaramente ispirate alla pedagogia di Freinet, ancora oggi il tempo pieno non può prescindere da una didattica laboratoriale, incentrata sul lavoro di gruppo e sul rispetto delle caratteristiche individuali di tutti gli alunni.

Opzioni, queste, che ritroviamo puntualmente nelle scuole dei Paesi europei in testa alle classifiche internazionali e che sono state alla base dei successivi processi di riforma della scuola primaria italiana (quelli effettivamente realizzati e portati a termine, a partire dalla Legge 517 del '77, fino alla 148 del '90) con esiti certamente incompiuti, ma tutt'altro che negativi in assoluto, come, ancora una volta, dimostrano i recenti dati relativi all'indagine internazionale "Timms" 2007 (risultati superiori alla media in matematica e vicini all'eccellenza in scienze).

Non si può tuttavia non rilevare come il tempo pieno abbia assunto sempre più caratteristiche di "servizio sociale" come dimostra il fatto che esso si concentra principalmente nelle città del Nord (Milano con il 98%, Palermo con il 2%) creando una disparità di fatto che non può essere taciuta e come è evidenziato dalla contrazione diffusa delle compresenze a vantaggio di nuove sezioni, sempre nelle stesse aree geografiche. Preoccupa il fatto che il mantenimento delle "40 ore" a richiesta delle famiglie abbia fatto passare in secondo piano le questioni attinenti alla didattica

Una delle componenti essenziali di tale modello di scuola è sicuramente la "compresenza" degli insegnanti. Modalità organizzativa che consente la scomposizione della classe in gruppi lavoro, la possibilità di svolgere attività di laboratorio in condizioni controllate e operativamente efficaci, di seguire in modo individualizzato alunni in difficoltà.

Si tratta pertanto, con evidenza, di una risorsa di fondamentale importanza di cui le scuole oggi dispongono, peraltro, in modo del tutto casuale e indipendente da qualsiasi progettualità. Classi con modulo a 27 ore settimanali con tre insegnanti su due classi, insegnante specialista di lingua inglese e alunni tutti frequentanti religione cattolica con insegnante incaricata (combinazione estrema, ma neppure troppo improbabile) possono raggiungere 22 ore (11 per classe!) di compresenza : l'orario settimanale di docenza di un insegnante. Esistono, di converso, situazioni (non troppo infrequenti neppure queste) in cui, per rispondere alle richieste dei genitori di orario lungo in carenza di organico, la compresenza viene fortemente contratta, fino ad essere azzerata.

La compresenza rappresenta una risorsa necessaria e certamente costosa che la scuola primaria non può permettersi di perdere integralmente, senza rischiare un pericoloso arretramento nei livelli di efficacia raggiunti.

Non dimentichiamo che le condizioni in cui si realizzano i processi di insegnamento-apprendimento sono profondamente diverse da quelle di venti anni fa: forte e crescente presenza di alunni stranieri, incremento dei casi di disagio e di disabilità, nuove consapevolezze in relazione ai disturbi specifici di apprendimento che richiedono interventi mirati e finalizzati. Condizioni particolari e di assoluta rilevanza, quindi, che si aggiungono alle più generali motivazioni di ordine pedagogico ricordate in precedenza.

Certo, l'ANDIS non ignora che l'esperienza dei moduli appare quanto mai variegata: ad esperienze di indubbio valore didattico e di ottimale o quasi utilizzazione del personale, si affiancano modelli organizzativi che obiettivamente rendono problematico il rapporto formativo fra team docente e alunni, mentre il modulo viene realizzato su un orario settimanale ridotto al solo mattino su cinque giorni.

Proprio perché risorsa necessaria e costosa la compresenza dovrebbe essere conservata e assegnata alle scuole, evitando gli ingiustificati sprechi, secondo criteri di equità e trasparenza: potrebbe essere utile e ragionevole la quota di compresenza nella misura del 10% del tempo scuola complessivo assegnato all'Istituzione Scolastica Autonoma, sulla base delle richieste formulate dalle famiglie.

In tale quota del 10% dovrebbero essere comprese le compresenze derivanti da sovrapposizione di docenti, come nei casi già ricordati della lingua inglese e della religione cattolica, che ogni dirigente è in grado di calcolare con estrema facilità, al fine di evitare immotivate e deprecabili differenziazioni fra le diverse scuole. Una quota maggiore di compresenza potrebbe invece essere destinata alle scuole in cui si registra una presenza particolarmente rilevante di alunni stranieri di recente immigrazione e/o che operano in contesti di marcato e comprovato disagio socioculturale.

Su questo aspetto si dovrebbe appuntare, con decisione e con il richiamo forte alla responsabilità dei dirigenti scolastici, un intervento capace di coniugare l'obiettivo del risparmio di spesa a quello della qualità del servizio.

Doverosa dovrebbe poi essere, da parte delle scuole autonome, secondo criteri che dovranno sollecitamente essere definiti, la rendicontazione circa i processi attivati e gli esiti conseguiti.

Purtroppo oggi queste linee sembrano essere molto lontane dall'impostazione governativa.

Le operazioni relative alle dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2009/2010, rendono evidenti i tagli effettuati mostrandone la drammaticità, con particolare riguardo alla Scuola primaria e secondaria di 1 grado.

I tagli operati, infatti, colpiscono maggiormente le scuole che, con modelli innovativi, avevano perseguito una migliore qualità dell'Istruzione prefiggendosi ed ottenendo, spesso, un diffuso miglioramento del successo formativo ed un significativo contenimento della dispersione scolastica. Le scuole saranno costrette ad applicare modelli organizzativi dettati dalle scelte di Bilancio dello Stato e per nulla funzionali ai bisogni di istruzione e formazione, sempre più complessi ed articolati, ed al diritto al successo formativo garantito dalla Costituzione.

I dirigenti scolastici si troveranno in difficoltà enormi anche per raggiungere gli obiettivi legati al nuovo sistema di valutazione professionale poiché qualsiasi progetto o idea di organizzazione del tempo scuola e del personale, prevista dal DPR 275/99 e formalmente richiamato dalle circolari, viene di fatto vanificata dalla disponibilità di organici calcolata al solo scopo del risparmio.

Queste linee vanno contrastate e comunque vanno utilizzati tutti gli spazi di autonomia per cercare di ridurre gli effetti negativi

c) scuola secondaria di primo grado

La legge 169 e i regolamenti della legge 133 impongono senza dubbio alla scuola secondaria di primo grado di pagare il prezzo più alto in termini di organici, con una conseguente ricaduta sul piano quali-quantitativo, coinvolgendo anche, e per la prima volta nella storia, gli studenti che già frequentano la scuola.

E' indubbio che la Scuola Media rappresenti oggi l'"anello debole" del sistema formativo nazionale. Stretta tra la scuola primaria che, nonostante le ultime vicende, ha saputo adeguarsi e rinnovarsi anche rispetto ai Programmi dell'85 e la scuola secondaria superiore, che, in attesa del nuovo assetto, ha mantenuto le sue caratteristiche di scuola "selettiva". La Scuola Media "oscilla" tra il primo e il secondo ciclo, alla ricerca di una propria identità, difficile da definire. Oggi appare come la scuola maggiormente in crisi, non solo sul piano degli apprendimenti, ma anche nell'affrontare le nuove emergenze adolescenziali e i risultati evidenziati dall'OCSE PISA stanno lì a testimoniare. Occorre riprendere il discorso del ciclo unico elementari-medie se non sul piano strutturale, almeno su quello pedagogico didattico, pur

considerando le necessarie “discontinuità”. In questa direzione diventa imprescindibile una ripresa delle analisi sulle condizioni di successo degli istituti comprensivi.

d) il riordino del secondo ciclo

Per quanto riguarda il secondo ciclo il riordino dei Licei prefigura scelte gravi e ingiustificate, sorrette dalla convinzione che questo settore rappresenti un punto forte ed alto – e perciò solo da conservare – del sistema scolastico italiano, mentre è chiaro che esso deve il suo successo formativo – quando c’è – ad una pesante selezione in entrata sulla cui natura di censo parlano con evidenza i dati statistici. Vengono infatti confermati tutti i vizi di astrattezza e anacronismo dei vecchi programmi, di cui è mantenuta la fisionomia. In particolare, gravissima appare la scelta di lasciare immutata sostanzialmente la struttura dell’attuale liceo scientifico, rinunciando a quel prezioso patrimonio che in molte scuole ha rappresentato il liceo scientifico-tecnologico, sia impiantato nei licei, sia negli istituti tecnici. Essenziale è ripristinare la “flessibilità” del curriculum, come era presente nella stessa L. 53 e che viene mantenuta inspiegabilmente solo per i Tecnici, come è fondamentale superare la dicotomia teoria-pratica introducendo la “laboratorialità” e il “saper fare” nella cultura liceale.

Per l’Istruzione tecnica e professionale, invece, le proposte fatte si prestano ad una diversa valutazione, poiché alcune avviano qualche significativo processo di qualificazione del sistema.

In primo luogo, la necessità di un confronto di merito con le Regioni, la ristrettezza dei tempi e la scelta corretta di porsi in continuità con i lavori della commissione De Toni hanno comportato lo spostamento al 1^a settembre 2010 dell’entrata ad ordinamento. Contestualmente si procederà con la riduzione del monte-ore e l’accorpamento delle classi di concorso. Si tratta di questioni in campo già da tempo, che possono incidere su sprechi reali e modificare la prassi didattica.

Occorre però che gli interventi vengano fondati su un bilancio condiviso dei risultati dell’elevamento del biennio di obbligo di istruzione e sulla necessaria riformulazione dei piani di studio in termini di competenze così come definiti dall’Unione Europea. Lavorare su questo terreno implica una revisione profonda di una struttura che rimane ancora sostanzialmente gentiliana e quindi fare esattamente il contrario di quello che sta avvenendo per la scuola primaria: non tornare al passato ma puntare alla costruzione di ambienti di apprendimento capaci di ricomporre mano e mente, cognizione e metacognizione. Non una scuola per consumatori passivi ma per produttori e cittadini consapevoli.

Andrebbero perciò garantite preliminarmente alcune condizioni:

- che i nuovi organismi consultivi di co-progettazione previsti in collaborazione con l’esterno siano effettivamente estesi, come recita la bozza di regolamento, “al mondo del lavoro e delle professioni” e non unicamente alle rappresentanze datoriali
- che essi non costituiscano una sorta di “contropotere” né nei confronti degli organi collegiali opportunamente riformati, né nei rapporti con il dirigente scolastico
- che almeno una parte dei risparmi di spesa ottenuto con la riduzione del monte-ore venga destinata alla costruzione di un organico funzionale alle nuove esigenze di progettazione per aree disciplinari e per dipartimenti. Si pone l’esigenza di sottolineare ancora una volta come sia indispensabile rimuovere l’identificazione dell’orario di servizio con quello di lezione, persistendo la quale è impossibile pensare a una qualsiasi forma di “trasversalità” dei saperi
- che vengano attivati percorsi formativi mirati sulle competenze professionali considerate strategiche senza frammentazioni curriculari
- che siano definiti gli standard di competenza che rappresentano la garanzia dell’area dell’equivalenza, rendendo operativo il provvedimento sull’innalzamento dell’obbligo scolastico

(DM 139/2007), da assumere come vero e proprio “cavallo di battaglia”, soprattutto per i suoi richiami alle competenze chiave di cittadinanza.

- che rimanga ed anzi venga rafforzata la scelta delle “scienze integrate”, come superamento della frammentarietà delle scienze sperimentali
- che venga definita una area dell’opzionalità effettivamente affidata alle scelte degli studenti
- che si costruisca effettivamente una istruzione tecnica superiore non accademica

Per quanto riguarda l’istruzione professionale, continua a destare perplessità la scelta, già fatta dal ministro Fioroni, di sganciarla dall’istruzione tecnica conservandole tuttavia una fisionomia quinquennale. La scelta, inevitabile in base al titolo quinto della Costituzione, di affidare alle Regioni le qualifiche triennali, avvia un processo di superamento della distinzione tutta italiana tra istruzione e formazione professionale e, di fatto, un avvicinamento del percorso quinquennale degli istituti di stato a quello dei tecnici.

Ciò può rappresentare un elemento positivo, a condizione che la Conferenza Unificata Stato-Regioni sia in grado di governare il processo e che lo Stato precisi i Livelli Essenziali di Prestazione e li faccia rispettare con opportuni controlli

e) I provvedimenti sulla valutazione

Sono quelli che più pesantemente risentono degli ideologismi e del furore anti-pedagogico di vasti settori della pubblica opinione con cui purtroppo abbiamo perso molti contatti negli ultimi anni.

Tra l’altro, il **ritorno al voto** nella scuola primaria e secondaria di primo grado non significa affatto rendere più chiaro il merito, perché non è il numero in sé che rende trasparente e comunicabile il livello di competenza raggiunto dagli alunni. Per certificare le competenze è necessario avere una descrizione precisa e semplice delle competenze stesse e degli standard che dovrebbe essere definiti a livello nazionale. e che ancora mancano. È questo che dovrebbe fare il Ministero!

Le scuole sanno bene che occorre effettuare misurazioni quantitative degli apprendimenti, esprimibili con punteggi, ma il problema affrontato da decenni è che esse vanno tenute ben separate dalla valutazione, che è la formulazione di un giudizio di cui le misurazioni sono solo un elemento.

Cose che sembrano ovvie, ma non per una certa pubblica opinione per la quale tutto ciò che è cambiato dagli anni cinquanta (la scolarizzazione di massa; l’insorgenza di nuove e potenti agenzie formative; le nuove modalità di apprendimento connesse alla tecnologia della comunicazione; la crisi della famiglia nucleare e i problemi di relazione adulto-bambino che ne conseguono; l’offuscamento del senso morale del bene e del male; e via discorrendo), non esiste, e se esiste è colpa del “Sessantotto” ridotto a feticcio negativo

I dirigenti scolastici, che hanno imparato nelle dure condizioni di questi ultimi anni il valore dell’autonomia e considerano la leadership educativa la loro connotazione culturale più forte, non possono non denunciare il loro sconcerto di fronte a quella che appare una vera e propria furia demolitrice, contrassegnata da un disprezzo sinistro per il pensiero pedagogico. Non è demonizzando la ricerca educativa che si affronta la vera emergenza formativa di questo paese. E neppure confidando nella forza coercitiva della bocciatura per motivi comportamentali (che è altra cosa dalla doverosa attenzione per il conseguimento degli obiettivi di cittadinanza nell’esperienza di apprendimento di tutti i giorni)

Sostanzialmente incongrua appare la norma che impone una valutazione positiva in TUTTE le materie per conseguire la promozione o l’ammissione agli Esami. In sede di valutazione finale il voto negativo in

qualche disciplina non può essere preclusivo di un passaggio alla classe successiva. Si tratta di ridefinire le modalità di “recupero” e “sostegno” che l’attuale normativa non è in grado di garantire, nonostante i costi enormi da sostenere e per i quali le scuole non sono più finanziate e che potrebbero essere meglio impiegati, almeno in parte, per interventi di recupero precoce.

Un giudizio critico altrettanto netto va formulato sull’introduzione normativa secondo cui il voto numerico di condotta “fa media” con le altre discipline. L’ANDIS sa bene che c’è una preoccupazione diffusa sui modelli di comportamento, sulle regole, sui valori, sul senso del rispetto e del dovere. Ci si lamenta perché la scuola non è in grado di essere punto di riferimento valoriale “forte”, salvo poi non riconoscerle tale funzione dando spazio a tutti quelle situazioni marginali che portano genitori e insegnanti a denigrarsi reciprocamente.

Per questo la valutazione degli apprendimenti, e non solo della condotta, è un punto così importante nel rapporto tra la scuola e la società: passa di lì un primo rapporto con le istituzioni (nel loro ruolo non autoritario, ma autorevole), nel senso della giustizia riconosciuta. Ecco perché ci vuole una “buona” valutazione, ben strumentata. Ecco perché è ancora tempo di valutazione formativa, che aiuti a riconoscere, a capire, a decidere; che indagli non solo i prodotti (il profitto), ma anche i processi che rendono possibili quei prodotti.

I dirigenti scolastici dell’ANDIS non potranno, in quanto funzionari pubblici, non applicare le nuove norme, ma si impegnano da subito ad aprire una discussione seria e documentata con tutti quelli che hanno imparato a chiamare “portatori di interesse” (gli operatori, le famiglie, gli Enti Locali e l’ANCI, le imprese, l’associazionismo professionale e quello culturale e religioso, i centri di ricerca) sulle implicazioni dei recenti provvedimenti ministeriali e a richiedere al ministro una reale disponibilità al confronto con quanto essi avranno da dire.

Una riflessione analoga va posta sugli strumenti di certificazione previsti a conclusione del I ciclo e al termine del biennio obbligatorio. A partire dall’anno scolastico 2007/08, in tutti i nostri bienni dell’istruzione secondaria di secondo grado, secondo quanto previsto dalla Legge Finanziaria 2007 e resa operativa dal Dm 139 del 22 agosto 2007, avrebbero dovuto essere progettati – nell’ottica della consuete attività programmatiche – dei percorsi incentrati su quattro assi culturali pluridisciplinari, che avrebbero dovuto assicurare l’equivalenza formativa dei singoli bienni, finalizzati a certificare il conseguimento da parte degli studenti di competenze culturali e di cittadinanza. Va sottolineato che per la prima volta, nel nostro sistema di istruzione, si sono indicate in un documento normativo competenze terminali di un percorso che hanno una valenza sull’intero territorio nazionale.

In ordine a questa innovazione, un’amministrazione responsabile avrebbe dovuto adoperarsi per sollecitare istituzioni scolastiche, dirigenti e docenti ad affrontare per vincere una sfida che avrebbe dovuto cambiare l’intero volto della nostra istruzione obbligatoria. Si è verificato, invece, l’assoluto contrario: le scuole sono state lasciate assolutamente sole e in casi rari – e solo per la buona volontà di alcune di esse – sono state assunte iniziative finalizzate a gestire l’innovazione. Alcune hanno partecipato al progetto dedicato *Innovadidattica* indetto dall’Indire. Ben poca cosa a fronte di una innovazione di tale portata! Non fu affatto così quando nel ’63 avviammo l’obbligo di istruzione al termine della scuola media!

Va anche considerato che le istituzioni scolastiche di secondo grado dovrebbero certificare le competenze raggiunte al termine del biennio reso obbligatorio utilizzando un modello di certificazione – come previsto dal comma 3 dell’articolo 4 del citato dm 139/07 – che abbia valenza nazionale e che dia piena legittimità alla certificazione stessa. Questa, infatti, non solo deve essere spendibile per il proseguimento degli studi, ma riconoscibile anche dai Paesi membri dell’Unione europea, i cui sistemi di istruzione di base sono tenuti a far conseguire ai loro giovani le medesime competenze di cittadinanza

proposte ai nostri. Si veda al proposito quanto indicato nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

A tutt'oggi, tuttavia, tale modello non ha ancora visto la luce, alla pari di quanto avvenuto sia con gli esami conclusivi di III Media che con gli Esami di Stato conclusivi del II Ciclo dove non è mai stata rispettato quanto prevedeva la L. 427/97; si corre così il grosso rischio che le scuole siano frettolosamente ed improvvisamente chiamate a quel *fai da te* che ormai da molti anni caratterizza il nostro sistema scolastico! Il che viene reso ancor più problematico dal fatto che il comma 1 dell'articolo 4 del DM 139/07 prevede che la certificazione relativa all'adempimento dell'obbligo di istruzione "è rilasciata a domanda". Il che costituisce una grave discriminazione nei confronti dei nostri studenti, in quanto verranno certificati solo coloro che intendono lasciare i percorsi di istruzione per passare a quelli della formazione professionale (cfr. regolamento definitivo).

f) La revisione della rete scolastica

Per quanto riguarda la **riorganizzazione della rete scolastica**, vanno fatte le dovute distinzioni tra il dimensionamento delle istituzioni scolastiche, con l'applicazione dei parametri previsti dalla normativa vigente per il funzionamento delle scuole autonome, e la soppressione dei punti di erogazione del servizio. Nel ribadire che qualsiasi intervento di razionalizzazione deve essere compiuto nel rispetto dei principi fissati dalla revisione del Titolo V della Costituzione, si sottolinea che deve essere posta la massima attenzione nell'evitare di chiudere strutture scolastiche che hanno una funzione di presidio culturale del territorio; questo favorirebbe, con lo spopolamento, perdita di identità e di futuro per intere comunità. Per evitare gravi costi sociali ed economici, per le famiglie e per i Comuni, è indispensabile il continuo confronto con le Autonomie locali per trovare un punto di equilibrio. Inoltre, l'innalzamento del numero di alunni per classe è raramente connesso ad adeguate dimensioni dei locali scolastici e questo, per i dirigenti scolastici, è fonte di ulteriori preoccupazioni che essi affrontano in solitudine e senza possibilità di soluzione.

Particolare rilevanza assume l'elevazione del numero minimo per la costituzione delle pluriclassi (19 rispetto ai 13 precedenti). Ciò produrrà, specie nelle scuole di montagna un aumento considerevole delle pluriclassi con un "effetto-fuga" delle famiglie verso i centri di vallata. La salvaguardia dei piccoli plessi di montagna non significa offrire una qualità formativa di grado inferiore: si tratta di evitare situazione di isolamento e di deprivazione culturale conseguenti a realtà scolastiche minime, ma nel contempo di ricercare nuove e adeguate modalità di organizzazione didattica.

L'ANDIS rileva che l'adozione dei provvedimenti definitivi non è stata preceduta solo da alcuni formali e tardivi momenti di ascolto della scuola reale. La consultazione dell'Associazionismo dovrebbe essere considerato un momento di indispensabile e alto confronto culturale, nella consapevolezza della responsabilità che comporta intervenire non solo su una parte così importante della società, ma soprattutto sul suo futuro.

g) L'integrazione come risorsa

Sono passati più di trent'anni dalla Legge 517e, nonostante diffuse esperienze di reale integrazione scolastica, c'è ancora chi vive la disabilità come un peso che la scuola deve accollarsi, senza una chiara progettazione di percorsi di apprendimento: l'inserimento non è integrazione. Questa presenza, talvolta scomoda, sempre impegnativa, può consentire di riflettere sui processi di apprendimento e sulle pratiche educative e didattiche, trasformando la scuola dell'insegnamento nella scuola dell'apprendimento.

Anche sul versante dell'inserimento degli alunni stranieri è bene unire le riflessioni metodologiche a quelle di politica scolastica per evitare che si perdano nella strada delle riforme e delle controriforme la tutela dei diritti dei bambini e dei ragazzi.

11. L'ASSOCIAZIONE: IL SUO RUOLO, IL SUO SVILUPPO

Il momento che attraversiamo è di grande complessità:

- da un lato è ormai evidente la necessità del rinnovamento del sistema scolastico del nostro paese e del patto formativo tra le famiglie e le istituzioni,
- dall'altro le politiche del governo sembrano considerare la questione solo in termini di risparmi di spesa, per arrivare ai quali si operano continue forzature amministrative che creano sconcerto e costringono la dirigenza ad una quotidiana battaglia per la sopravvivenza.

L'esatto contrario, insomma, della cultura dell'autonomia. Questa situazione è vissuta dalle scuole con crescente sconcerto e provoca sfiducia, asfissia progettuale, chiusura nella routine quotidiana: da ciò la crisi evidente del sindacalismo scolastico in generale e di quello che rappresenta la dirigenza in particolare, di cui la perdurante assenza del contratto e l'allontanarsi della prospettiva dell'equiparazione con la dirigenza dello stato è solo un aspetto.

Né d'altra parte può tacersi che tale crisi si riverbera anche nell'associazionismo, non tanto sul piano organizzativo, quanto su quello della militanza e della fiducia sul ruolo politico stesso dell'associazionismo, che in effetti il governo sembra non considerare necessario.

Paradossalmente, tuttavia, proprio l'insostenibilità della situazione diventa uno stimolo a non cercare soluzioni individuali, ma a trovare ambiti di collegamento istituzionali ed extra-istituzionali, anche per interloquire con quegli organismi (Enti Locali, Regioni, parti sociali) che dalla politica governativa e dai processi di decentramento previsti dal Titolo V traggono spunto per interventi frequenti e diretti sulle istituzioni scolastiche.

Il problema di fondo è quello di trovare gli strumenti per rilanciare il tema della leadership educativa in una fase in cui la centralità della formazione per l'uguaglianza delle opportunità e dello sviluppo, torna ad essere una discriminante e non solo una parola d'ordine generalmente accettata come linea di tendenza.

Ciascun dirigente, ma anche ciascuna sezione locale dell'Andis, dovranno nei propri ambiti politici, sindacali e istituzionali, caratterizzati dalle differenti situazioni locali, individuare le diverse vie per la realizzazione del mandato congressuale. Proprio per coniugare autonomia e specificità dei contesti, diventa indispensabile che il Congresso definisca in maniera chiara e vincolante le linee politiche in cui l'Associazione si riconosce e che devono servire da filo conduttore per le scelte che dovranno essere operate dagli organismi centrali e periferici. In particolare è necessario fare chiarezza su quegli aspetti che incidono profondamente sul ruolo e sulla funzione del DS, sulle forme di reclutamento e di formazione (iniziale e in itinere), e sulla valutazione. Infatti su questi campi si gioca il valore aggiunto di un'associazione che intenda porre il dirigente scolastico al centro delle strategie per l'innovazione e lo sviluppo dell'autonomia scolastica.

La costruzione dell'identità dell'Andis è avvenuta ed avviene, anche e soprattutto, attraverso i percorsi culturali proposti nei convegni e nei seminari nazionali e locali che contribuiscono in maniera determinante a disegnare scenari e contesti per definire le posizioni e le linee di intervento

dell'Associazione. In particolare, un ruolo assai importante hanno giocato i convegni che hanno portato al confronto con le principali realtà europee. La partecipazione a questi eventi, soprattutto dei responsabili nazionali, regionali e provinciali, è stata perciò fondamentale per la costruzione di percorsi di riflessione condivisi e partecipati verso l'elaborazione delle scelte politiche dell'Associazione, che da essi trae la linfa vitale per operare quella sintesi tra pratica quotidiana e grandi questioni educative che rappresenta la marca fondamentale di una professionalità matura e riflessiva. E' necessario che la convegnoistica ANDIS abbia perciò ancor più il carattere dinamico di un confronto interattivo e coinvolgente.

L'intervento dell'Associazione sulla politica scolastica a livello nazionale e locale si può attivare infatti interloquendo con approcci diversi e specifici, individuando gli interlocutori, le alleanze e, soprattutto, gli spazi propri di intervento dell'associazione dei dirigenti scolastici, ma la coerenza delle logiche seguite è garantita proprio dal riferimento a omogenei e distintivi nuclei di pensiero.

La linea di demarcazione sarà allora la condivisione dei valori di fedeltà alla Costituzione repubblicana e il riconoscersi in un codice deontologico che individua nella valutazione, del sistema e delle persone, un indispensabile strumento per la rendicontazione sociale e per il rafforzamento dell'autonomia, e sono impegnati nella battaglia contro l'appiattimento burocratico e per la definizione della dirigenza scolastica come leadership educativa.

Su questa base deve partire dal Congresso una forte iniziativa per allargare al massimo la capacità di interpretare i bisogni professionali dei colleghi che negli anni scorsi hanno considerato le loro scelte sindacali e politiche di per sé sufficienti a delimitare il campo del loro impegno professionale. In questo senso l'ANDIS deve completamente recuperare la sua tradizione unitaria e dissipare ogni equivoco sulla sua completa autonomia rispetto ad altre forze.

Ma non basta. Occorre realmente offrire spazi di ricerca e di espressione per tutti coloro che intendono sviluppare autonomamente, ma non in maniera individualistica, i temi della ricerca pedagogica, psico-sociale, organizzativa, con particolare attenzione ai neo-dirigenti che sono "immessi" in una realtà complessa e difficile, come quella della scuola italiana oggi, con strumenti scarsi sia dal punto di vista teorico che pratico. Anche per loro è necessario arricchire gli strumenti di confronto, chiamare al dialogo interlocutori europei. Non è un caso che tra le iniziative più recenti sia stata particolarmente apprezzato lo scambio con i massimi responsabili della formazione catalana.

Uno specifico spazio congressuale dovrà perciò essere riservato a questo tema, ipotizzando anche l'idea di un forum europeo, ma anche con altri paesi, che consenta la conoscenza e il confronto di esperienze e documenti.

L'ASSOCIAZIONE E LA FORMAZIONE

Gli orientamenti fondamentali dell'Associazione sulla problematica della formazione sono state tracciate nelle **Linee guida approvate** a Laceno nel luglio del 2006 e costituiscono ancora oggi le idee forti per il prossimo futuro. Esse seguono quanto indicato dall'Unione Europea nell'ormai lontano 1996, in tema di formazione degli adulti:

1. costituire un giusto equilibrio tra le dimensioni personali, culturali, civiche e sociali e le preoccupazioni economiche ed occupazionali;
2. proporre una vasta gamma di opportunità di apprendimento consentendo a tutti di progredire secondo i propri interessi e bisogni: sociali, culturali, economici;
3. porre attenzione alla prima formazione che dovrebbe comprendere un'ampia base di conoscenze, di capacità, di attitudini e di esperienze;

4. promuovere le capacità individuali, rafforzare l'attitudine al lavoro, utilizzare al meglio il talento delle risorse umane disponibili;
5. promuovere un sempre crescente senso di responsabilità riguardo alla propria formazione ed al proprio sviluppo culturale e professionale;

In questo contesto, l'attività di formazione dell'Andis, ben al di là degli angusti limiti proposti dal CCNL ancora vigente e dalle annuali direttive ministeriali, deve continuare a connotarsi come servizio reso ai soci e ai colleghi dirigenti scolastici e svilupparsi strategicamente, come opportunità permanente di arricchimento della cultura personale, professionale e associativa.

Il campo di specifico impegno è quello della formazione in ingresso, continua e in servizio dei dirigenti scolastici, ma anche l'impegno formativo a favore dei docenti e del personale ATA si inserisce nella logica associativa, in quanto finalizzata all'obiettivo di una scuola pubblica garante del diritto di apprendimento.

In tal senso l'Andis deve:

1. rilevare ed aggiornare periodicamente i bisogni di formazione, gli interessi e le attese dei dirigenti scolastici e del personale della scuola;
2. porre particolare attenzione allo sviluppo del ruolo e della funzione dirigenziale, contribuendo a una loro significativa evoluzione;
3. alimentare e rivitalizzare la professionalità del dirigente scolastico come leader riflessivo e trasformatore;
4. investire risorse, in ordine alla progettazione di percorsi e alla offerta di formatori, per realizzare un servizio di alta qualità, articolato e diffuso sul territorio nazionale attraverso le sue strutture periferiche;
5. adoperarsi, anche nelle sedi istituzionali, perché la formazione professionale degli operatori dell'educazione venga realizzata nella prospettiva di una *vision* che tenga conto anche del sapere psico-pedagogico più avanzato oltre che della efficacia che il servizio scolastico deve rendere.

Dunque, una strategia formativa che va ad interessare non soltanto il circuito paludato della formazione istituzionale - legata e connessa allo sviluppo di apprendimenti prevalentemente dipendenti e legati alla specifica area professionale, ma anche quelli meno formali, quelli attenti, cioè, al soggetto che apprende, ai suoi bisogni ed interessi. La nostra Associazione, da sempre, ha lavorato per promuovere l'arricchimento culturale, umano, etico, sociale, professionale dei soci e dell'intera categoria: dai processi di innovazione degli anni ottanta, con cui venne accompagnata la scuola e i suoi professionisti, alla teorizzazione dell'autonomia e della dirigenza scolastica, alla etica della responsabilità dirigenziale, al codice etico, al più recente confronto con i sistemi formativi europei, alle questioni oggetto di incontri e convegni come sollecitate dal vortice delle riforme varate, annullate, riscritte, emanate ufficiosamente, rimodellate...

Una incessante e qualificata offerta di servizio che ha visto impegnate con intensa attività convegnistica e seminariale le strutture nazionali e territoriali e che ha richiesto un consistente impegno e sforzo organizzativo, metodologico, contenutistico e più che positive ricadute di immagine, segnando efficacemente un significativo balzo in qualità e quantità di attività.

Naturalmente un ambito di efficace presenza formativa è stata quella connessa ai bisogni ed agli interessi professionali dei dirigenti scolastici, con attenzione specifica per i neo-immessi in ruolo e quelli incaricati. L'ANDIS-card, in particolare, si è rivelato un efficace strumento di promozione e di avvicinamento all'Associazione e non può che trovare ulteriore irrobustimento, non solo organizzativo.

Non sono tuttavia mancati punti di sofferenza che richiedono scelte efficaci e organizzativamente coerenti, per recuperare i quali l'Associazione dovrà impegnarsi in:

1. attività di aggiornamento e di sostegno professionale : convegni, seminari promossa direttamente dall'Associazione a livello nazionale

- attività convegnistica nazionale_(deve essere “ispirata” dall’attività di ricerca associativa e dai “segni dei tempi”) attività di aggiornamento e di formazione
- convegni e seminari nazionali, promossi anche dalle strutture territoriali, orientati ad approfondire tematiche e questioni, per alimentare il dibattito associativo, per sostenere attività di ricerca e di studio in preparazione ed a sostegno delle decisioni associative .
- attività seminariale internazionale_ finalizzata al confronto ed all’interazione tra i sistemi formativi della Unione europea; all’approfondimento ed alla comparazione di specifiche e mirate problematiche .
- partecipazione come agenzia formativa ad attività promosse dall’Amministrazione Scolastica, da Istituzioni scolastiche e da altri Enti

Su questa materia è necessario fare diretto riferimento alle regole di qualità definite nella Linee guida per la formazione. Possono essere promosse anche dalle strutture territoriali che ne sono responsabili e ne rendicontano gli esiti progettuali ed economici.

2. attività di perfezionamento e specializzazione

formazione permanente superiore (master e/o perfezionamento) da orientare verso specifici aspetti professionali dell’area dirigenziale scolastica. Un percorso sino ad oggi più volte tentato con scarsi risultati ma che andrebbe concretizzato attivando partenariati con Enti di formazione ed Istituzioni universitarie più aperte e sensibili.

3. attività di formazione iniziale per aspiranti dirigenti

- formazione di base per docenti aspiranti a dirigenti scolastici .
- decentramento dei corsi affidati alle strutture regionali/provinciali
- modello di formazione: attività ricorrenti e attività intensive .

La formazione, sia a livello nazionale che territoriale, deve autoalimentarsi all’interno di un circolo virtuoso per non scontare, con la limitatezza delle disponibilità finanziarie, la qualità del servizio offerto; ha necessità di disporre di proprie specifiche risorse sulla base delle quali programmare e realizzare le iniziative. E’ questo il modo anche di garantire all’Associazione l’indispensabile supporto economico, che dovrebbe servire anche per ampliare le possibilità di presenza nei diversi territori, in particolare di quelli più deboli.

13. L’ ORGANIZZAZIONE

I rapporti tra nazionale e locale vanno costruiti in modo da garantire la partecipazione e il coinvolgimento di tutte le sezioni alle attività e alla costruzione delle decisioni. Ruolo prioritario in questo campo è la garanzia di una comunicazione efficace e puntuale: con il sito, la posta elettronica, il rapporto diretto tra i responsabili degli organismi dirigenti. La scelta fatta nel Congresso di Roma-Gualdo Tadino in merito alla valorizzazione delle sezioni regionali non può che essere confermata perché coerente con la piena attuazione del Titolo V e del conseguente decentramento regionale delle competenze in materia di istruzione. Su tale cammino si è finora proceduto in modo differenziato, rispecchiando le diverse realtà territoriali ma negli ultimi anni l’assetto organizzativo dell’Associazione si è venuto consolidando con il consenso intorno alle scelte di fondo operate dal Congresso.

Il presidente nazionale

L’elezione diretta da parte del Congresso del Presidente Nazionale ha meglio garantito la realizzazione delle linee e dei deliberati del Congresso.

I nuovi assetti organizzativi hanno favorito il dialogo tra gli Organi nazionali e la base, coinvolgendo il maggior numero possibile di iscritti in compiti ed attività che hanno supportato il lavoro degli Organi statuari, per rendere ogni iscritto “parte attiva” e protagonista dell’Associazione.

Il Direttivo Nazionale e l’Ufficio di Presidenza

L’esperienza dell’Ufficio di Presidenza è risultata sicuramente positiva. Le riunioni svolte sono state numerose e la composizione variabile dell’organo ha consentito di rispondere sollecitamente alle richieste di MIUR, parlamento, etc. assicurando la gestione collegiale e condivisa delle esperienze più significative dell’Associazione.

E’ prevedibile tuttavia che una maggiore funzionalità di un organismo direttivo rinnovato ne ridimensioni le funzioni, riconducendolo alla necessità di integrarlo di volta in volta con le competenze necessarie per la tempestività e l’efficacia dell’azione associativa.

E’ opportuno dunque che i componenti del Direttivo, oltre ad essere ambito di esecuzione, discussione e sviluppo della linea associativa decisa dal Congresso, mettano in gioco anche la personale disponibilità al coordinamento dei gruppi di lavoro necessari come ad esempio, la comunicazione, la formazione, la documentazione, l’organizzazione ecc.

Il Consiglio Nazionale

La composizione del Consiglio Nazionale, che si prevede di mantenere immutata (40 membri ed i componenti di diritto), con elezione diretta dell’organo in sede congressuale nazionale, deve garantire sia la rappresentanza territoriale, sia quella più ampia delle varie anime culturali, che costituiscono la grande ricchezza dell’Associazione. In questo modo il CN rafforzerà ulteriormente la positiva azione svolta in questi anni.

Il regolamento congressuale in materia rimane dunque invariato rispetto a quello dell’ultimo congresso.

La Conferenza Annuale

La Conferenza Annuale dei Soci, che pure si è svolta in luogo del tradizionale convegno di primavera, introdotta nello statuto all’ultimo congresso, non ha prodotto risultati particolarmente apprezzabili, in quanto la sua composizione è stata affidata unicamente alla volontà dei singoli a partecipare, non garantendo un’equilibrata presenza che consentisse di rendersi conto dello stato dell’Associazione a livello nazionale e locale.

Appare pertanto necessario che la Conferenza annuale, pur rimanendo aperta a tutti i soci, valorizzi maggiormente la partecipazione dei presidenti regionali e provinciali, e dei delegati al Congresso Nazionale

Il Congresso conferma la scelta che il Presidente Nazionale, i membri del Direttivo Nazionale e i presidenti regionali non possano ricoprire cariche apicali in altri organismi direttivi associativi e/o sindacali.

La comunicazione

La questione della comunicazione è assolutamente nodale, sia nel rapporto con gli iscritti e con le Istituzioni centrali e locali, sia nel rapporto con l’opinione pubblica e in particolar modo con i colleghi dirigenti delle zone dove debole è la presenza di nostri iscritti. Negli anni scorsi questo tema ha rappresentato uno dei punti deboli di una realtà come la nostra che, pur presente su tutte le questioni più importanti, raramente è riuscita a far arrivare con tempestività ed efficacia le proprie posizioni.

Naturalmente ci sono immani difficoltà oggettive a sfondare in un mondo in cui la serietà dell'elaborazione cede sempre più il passo all'aneddotica se non allo scandalismo e dove comunque la scuola non riesce a colloquiare efficacemente con la pubblica opinione. Questo è tanto più vero per una realtà associativa che non si esprime sindacalmente e assume spesso opinioni "non allineate". Per questo è necessario mettere in campo tutte le nostre competenze e risorse, assumendo la comunicazione come nodo strategico per lo sviluppo dell'associazione stessa ed assegnando precise responsabilità per lo sviluppo delle relazioni.

La nuova sistemazione del sito tende ad andare in questa direzione, ma è evidente che proprio la sua maggiore leggibilità esige che tutta l'attività dell'Associazione sia in essa documentata e condivisa. Per questo è essenziale che tutte le strutture e i singoli associati lo utilizzino in maniera interattiva e segnalino tutto ciò che nei territori si muove, spesso nella maniera più spontanea ed ignorata dai media. Appare perciò opportuno che ogni struttura periferica individui precise funzioni in questo campo.

Accanto alla comunicazione telematica (siti nazionale e regionali, mail e comunicati da inviare a tutti dirigenti in formato elettronico o cartaceo) occorre fare uno sforzo per promuovere incontri e dibattiti "in presenza" in quelle zone dove è meno presente l'associazione utilizzando le risorse umane disponibili, oltre al Presidente e ai "distaccati", e utilizzando a tal fine la quota perequativa di cui al punto successivo

Le risorse

Le risorse dell'ANDIS derivano esclusivamente dalle quote annuali dei soci, che non hanno automatismi e quindi ogni anno vanno organizzate le modalità di riscossione. La scelta fin qui operata dal Nazionale è stata di lasciare alla gestione delle sezioni regionali e/o provinciali eventuali introiti derivanti da attività svolte sul territorio, oltre all'eventuale integrazione della quota associativa.

La distribuzione delle spese annuali segue più o meno costantemente la seguente articolazione:

- 34% per il funzionamento degli organi statutari,
- 20% per la convegnistica, l'attività di formazione, eventi particolari (il Ventennale),
- 20% per la stampa associativa, il sito web, la comunicazione,
- 10% per la partecipazione al Fonadds e ad altre riunioni presso il MIUR, il Parlamento e iniziative locali,
- 6% per le spese di segreteria,
- 4% per le spese postali e dei conti correnti bancari e postali, il rimanente
- 6% per le spese che non trovano copertura nell'anno in corso.

Sarà compito del dibattito congressuale e dei nuovi organismi eletti individuare possibili forme alternative che vengano ad ampliare e semplificare da un lato, e a rendere certa dall'altro la distribuzione delle risorse, anche per quanto riguarda la ripartizione fra centro e periferia e per garantire sia il miglior funzionamento degli organi statutari, sia lo sviluppo delle attività associative.

Si conferma comunque la decisione di destinare il 25% dei proventi delle sezioni regionali derivanti da attività come quelle della formazione al finanziamento del Centro Nazionale.