

Unione Nazionale Artisti Musica e Spettacolo

UNAMS

SCUOLA



Sede Nazionale

GENNAIO 2017

Fondazione Arena di Verona Passo d'addio

Marco Fagioli - danzatore Arena

La Fondazione Arena di Verona si affaccia al 2017 dopo aver affrontato, nel corso dell'anno appena concluso, un gravissimo e violento attacco da parte delle istituzioni locali e nazionali. Il tentativo è stato quello di forzare la dismissione della Fondazione, a favore dell'istituzione di un progetto che avrebbe previsto il solo allestimento del Festival estivo, sostenuto unicamente da fondi privati.

Per comprendere meglio la questione occorre andare con ordine.

SEGUE A PAG. 2

PISA REPORT

L'Italia, nell'occhio dell'Ocse

PAG. 10

STABILITÀ 2017

PAG. 13

SUL DOTTORATO DI RICERCA ABILITANTE

PAG. 15

LA STORIA DELLA DANZA

L'IMPORTANZA DI COMPETENZE SPECIFICHE PER L'INSEGNAMENTO NEI LICEI COREUTICI **PAG. 17**

Diritto allo studio prevale sul bilancio (Cort. Cost. 275/16)

Avv. Salvatore Nocera

Il 16 Dicembre 2016 la Corte costituzionale ha depositato la sentenza n° 275/16 con la quale ha dichiarato incostituzionale una norma della Regione Abruzzo concernente le spese per il trasporto a scuola degli alunni con disabilità.

La sentenza è di enorme importanza, in quanto si fonda sull'art. 38 della Costituzione e sulle sentenze della stessa Corte, specie la n° 215/87 e n° 80/10; anzi mentre la sentenza n° 80/10 sanciva l'intangibilità del diritto allo studio con riguardo al numero necessarie di ore di sostegno, questa sancisce l'intangibilità dello stesso diritto con riguardo al trasporto a scuola.

I fatti:

In forza dell'art. 28 della Legge n° 118/71 il trasporto alle scuole del primo ciclo (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) degli alunni con disabilità è gratuito ed è posto a carico dei Comuni di residenza degli stessi. Per le scuole secondarie di secondo grado ha provveduto a garantire lo stesso diritto l'art. 139 del Decreto Legislativo n. 112/98,

SEGUE A PAG. 6



GIOVANNI PUNZI **PAG. 23**

UNAMS STORIA

Arte ed Educazione: per una nuova comunicazione

PAG. 20

Si può individuare come punto di partenza le linee ministeriali dettate dall'allora Ministro per i Beni e le Attività Culturali, Sandro Bondi che coadiuvato dal Commissario Straordinario per le Fondazioni Lirico Sinfoniche, Salvatore Nastasi, dichiarano che non è più sostenibile il mantenimento di 14 Fondazioni con i fondi del FUS (Fondo Unico per lo Spettacolo).

Non solo, introducono il concetto di Teatro-Azienda, con i necessari vincoli di bilancio e la necessità di attenersi. Da allora, nonostante i cambi di governo, la linea non è mai cambiata: il punto di arrivo deve essere la dismissione delle Fondazioni, eccezion fatta per il Teatro alla Scala e l'Accademia Nazionale di Santa Cecilia.

Nello specifico la Fondazione veronese viene affidata, allo scopo di contenere i costi, a Francesco Girondini, nella veste di Sovrintendente. Francesco Girondini, favorito dal Sindaco e Presidente della Fondazione Flavio Tosi, inizia il suo primo mandato nel 2008 e successivamente, sotto la supervisione di Salvatore Nastasi, istituisce Arena Extra, società partecipata della Fondazione Arena, di cui è Presidente unico.

Scopo di Arena Extra sarebbe dovuto essere l'organizzazione degli eventi extra lirici previsti nell'anfiteatro Arena durante il periodo estivo contestualmente al Festival Lirico. Per anni la situazione sembra essere sotto controllo, o almeno così dichiara il Sovrintendente, tanto che nel 2013 rinuncia alla richiesta di adesione alla legge 112, detta Bray, dal nome dell'allora Ministro del Mi-bact, sotto il governo Letta.

La legge Bray prevede un fondo rotativo a tassi agevolati alle Fondazioni che ne avessero fatto richiesta, a fronte di un piano di rientro del debito che preveda sì un contenimento dei costi, ma anche un incremento della produttività per un triennio. Nel caso in cui fossero necessari tagli al personale, questi avrebbero dovuto essere individuati in prima istanza nel personale tecnico amministrativo, mentre per le masse artistiche si parla genericamente di "razionalizzazione".

Richiedono l'adesione alla legge Bray la maggior parte delle Fondazioni Lirico Sinfoniche, tutte in evidenti difficoltà economiche.

Nel Settembre del 2015, mentre il Teatro si trova in tournée in Oman, lo scenario cambia completamente. I lavoratori apprendono dagli organi di stampa che la Fondazione ha accumulato negli anni un debito che oscilla tra i 24 e i 30 milioni di euro e si è affidata alla società KPMG per la realizzazione di un piano di rientro del debito, piano che prevede, tra le altre cose, una drastica riduzione del personale a termine, fondamentale soprattutto nella stagione estiva, la riduzione della stagione invernale e la chiusura del Corpo di Ballo, quest'ultimo punto vecchio pallino del Sindaco Presidente Flavio Tosi.

Al rientro dalla tournée, con la ripresa della stagione invernale, inizia un violento braccio di ferro tra i lavoratori e l'amministrazione della città, che culmina a Novembre con la sospensione arbitraria del contratto integrativo aziendale da parte della Direzione del Teatro e l'occupazione, durata poi quattro

mesi, da parte dei lavoratori della sede amministrativa della Fondazione, nello specifico della simbolica Sala Ettore Fagioli, che per primo concepì l'allestimento delle Opere Liriche in Arena e disegnò le scene della storica Aida inaugurale del 1913, rappresentata tutt'oggi. Alla fine di dicembre la questione della Fondazione Arena è diventata un caso di politica cittadina e, dopo alcuni consigli comunali straordinari, con conseguenti interrogazioni del Sovrintendente e del Sindaco sulla gestione della Fondazione, il Consiglio di Indirizzo decide di presentare al Ministero la richiesta di adesione alla legge Bray, con ormai due anni di ritardo rispetto alle altre Fondazioni.

Nel corso dei mesi particolarmente grave si presenta la questione del Corpo di Ballo, la cui chiusura pare essere il punto più caro al Presidente Tosi, che ha di fatto esautorato il Sovrintendente e si occupa ormai in prima persona della vicenda areniana. "Il Corpo di Ballo non ha più senso": questo il leit motiv del Sindaco per cancellare più di trent'anni di storia della danza a Verona.

Gli attacchi mediatici ai lavoratori della Fondazione si fanno sempre più violenti da parte del Sindaco (notevole quando furono accusati di sciacallaggio per aver esposto la bandiera Francese dopo l'attentato terroristico che sconvolse Parigi). I punti salienti erano, al solito, i presunti privilegi di cui i lavoratori godrebbero, responsabili, a detta del Sindaco, della grave crisi economica in cui versa la Fondazione.

La situazione sembra cambiare nel Febbraio del 2016 quando arriva a Verona, con il ruolo

di Direttore Operativo, Francesca Tartarotti. I lavoratori, su insistenza anche delle organizzazioni sindacali, sgomberano i locali della Fondazione, che occupavano da Novembre, dimostrando di essere pronti a fare un passo indietro in favore della trattativa che si aprirà a breve per la riorganizzazione del Teatro in vista della Bray e la discussione del Contratto Integrativo Aziendale.

Ad Aprile un'ipotesi di accordo viene raggiunta tra le organizzazioni sindacali e la Fondazione. Tale accordo viene sottoposto all'approvazione della assemblea dei lavoratori, che però lo boccia, non avendo riscontrato segni di discontinuità con il recente passato ma, al contrario, la completa assenza di presa di responsabilità da parte della Direzione del Teatro per la grave situazione di crisi in cui versa la Fondazione veronese, crisi che invece grava unicamente sulle spalle dei lavoratori.

Alla notizia della bocciatura dell'accordo il Sindaco, in qualità di Presidente della Fondazione Arena, scioglie il Consiglio di Indirizzo e richiede al Ministero la Liquidazione Coatta Amministrativa della Fondazione.

Il Ministro Franceschini, ora coinvolto direttamente e chiamato a riferire alla Camera, opta invece per il Commissariamento e individua in Carlo Fuortes, già Sovrintendente alla Fondazione del Teatro dell'Opera di Roma, colui che dovrà occuparsi di assicurare l'allestimento dell'imminente stagione estiva e di traghettare la Fondazione Arena nel regime della legge Bray.

A questo scopo stila un ulteriore piano di rilancio da presentare al Ministero e questa

volta la scure è ancora più pesante e prevede addirittura la chiusura di tutto il Teatro per un periodo di due mesi all'anno per tre anni, il taglio del personale a termine, la riddiscussione del Contratto Integrativo e "naturalmente" la chiusura del Corpo di Ballo, che nel frattempo ha rimpinguato le sue fila grazie alla vittoria, da parte dei lavoratori di una decina di vertenze che si sono risolte con la trasformazione dei contratti a tempo indeterminato. Da specificare che questo ultimo punto è stato inserito unilateralmente nel piano e senza alcun accordo sindacale.

In questo clima di calma apparente si tiene, senza troppi intoppi, il Festival Lirico, che riscontra, alla fine dell'estate, risultati che si possono definire positivi.

Ad Agosto, però, un'altra tegola si abbatte sui lavoratori: la legge 160.

Promulgata dal Ministero agli inizi del mese e approvata in tempi brevissimi, la legge pare creata col preciso scopo di limare quei punti del piano Fuortes che parevano stridere con l'approvazione per l'accesso al fondo della precedente legge Bray. Inoltre prevede, in caso di mancato pareggio di bilancio entro il 2018, il declassamento delle Fondazioni Lirico Sinfoniche allo status non meglio precisato di Teatri d'Opera, alla perdita dei fondi del FUS, all'obbligo di ridurre la produzione e alla possibilità di trasformare arbitrariamente i contratti dei dipendenti da tempo indeterminato a part time di tipo verticale. Da notare come il tentativo di trasformazione del contratto dei dipendenti era stato già fatto a giugno da Fuortes a Verona, in sede di discussione

del piano, tentativo poi rientrato e sostituito dall'accesso ai fondi del FIS, usati dalla Fondazione in sostituzione degli ammortizzatori sociali per i mesi di sospensione dell'attività, ammortizzatori sociali che non sono previsti per i lavoratori dello spettacolo.

Con l'autunno del 2016 e il Teatro in regime di sospensione dell'attività, si avvia l'ultimo atto dell'esistenza del Corpo di Ballo, per il quale, ai primi di ottobre si apre la procedura di mobilità.

Viene nominato, direttamente dal Ministro, su indicazione di Carlo Fuortes, un nuovo Sovrintendente, Giuliano Polo, ma la direzione della Fondazione Arena nei confronti del Corpo di Ballo non cambia. A nulla valgono le numerose proposte fatte dai lavoratori e dalle OOSS. Il 31 dicembre 2016, dopo i 75 giorni previsti per la trattativa in sede aziendale e provinciale, questa si chiude con un mancato accordo: la Fondazione Arena di Verona procederà entro 120 giorni al licenziamento dei tersicorei, prima, tra le Fondazioni Lirico Sinfoniche, a cessare un



UNAMS SCUOLA
GIORNALE

Direttore **DORA LIGUORI**
Direttore Resp. **SANDRA PINATO**

Comitato di Redazione
VALENTINA BALDASSARRE
RAFFAELE MAISANO

redazione@unams-scuola.it

distribuzione on-line gratuita

intero settore artistico attraverso la 223, per dismissione di ramo d'azienda.

Fin qui la cronaca di quanto avvenuto nell'ultimo anno, di quanto impegno sia stato profuso dallo Stato per colpire al cuore uno dei più grandi teatri lirici al mondo. Quello che avrebbe dovuto essere uno dei fiori all'occhiello della cultura del nostro paese, esce moribondo e menomato dallo scontro sostenuto contro chi avrebbe avuto il dovere, anche istituzionale, di tutelarlo. Considerazione a parte per il destino del Corpo di Ballo.

Da sempre vittime designate dei Teatri in difficoltà, siano queste vere o fittizie, l'atteggiamento tenuto nei confronti dei Corpi di Ballo e dei danzatori è indice di quanto in Italia la politica e la società sia ignorante di quest'arte, che considera da sempre subalterna e accessoria alle altre masse artistiche, senza mai considerare davvero quanto invece la danza possa apportare ai teatri in termini di botteghino e fidelizzazione del pubblico. In Italia pare vigere un regime di persecuzione dei Tersicorei, specie di coloro che hanno osato avere un contratto a tempo indeterminato e percepire uno stipendio.

Gli anni di studio dedicati a quest'arte non vengono minimamente presi in considerazione, tantomeno l'alta specializzazione dei danzatori, che spesso vedono la loro carriera costretta a dirigersi fuori dal proprio paese. La mentalità stessa dei giovani danzatori si forma con l'aspirazione massima di poter lavorare fuori dall'Italia, solo per vedere riconosciuta la dignità del proprio mestiere.

Non solo i grandissimi artisti della danza si sono affermati all'estero, prima di essere riconosciuti in patria, ma anche e soprattutto le centinaia di professionisti che svolgono il loro lavoro quotidianamente e ad altissimi livelli di professionalità e artisticità.

Uno Stato che ignora tutto questo è culturalmente criminale, quando non architetto consapevole del disfacimento culturale e artistico di cui abbiamo oggi continuo esempio.

Se questa è l'idea che l'Italia ha della danza e dei danzatori, allora significa che questa Italia non merita i danzatori che ha.

Marco Fagioli inizia gli studi nella scuola di ballo della sua città e partecipa a diversi stage internazionali, vincendo anche una borsa di studio per il teatro dell'Opera di Bucarest nel 1996.

Nel 1998 viene ammesso alla Scuola di Ballo del Teatro alla Scala, dove si diploma nel 2000. Nel 2002 entra stabilmente a far parte del Corpo di Ballo della Fondazione Arena di Verona, prima come ballerino di fila e attualmente come ballerino solista, partecipando a tutte le produzioni di balletto ed interpretando prevalentemente ruoli solistici ed anche da primo ballerino. Interpreta importanti ruoli solistici in balletti del repertorio classico e in creazioni contemporanee quali: il *pas de deux* dei "Contadini in Giselle", il *Buffone* e il *pas de quatre* ne "Il Lago dei Cigni", *Gamache* in "Don Quixote", il *Maestro di Ballo* in "Cenerentola", e ancora ruoli di spicco ne "La bella Addormentata", "Il Corsaro", "Coppelia", "La Vedova Allegra", "Il Sogno Veneto" di Shakespeare, "Omaggio" a Nino Rota, "Blue Moon" nelle versioni di Maria Grazia Garofoli. Inoltre, sono da ricordare le parti di *Benvolio* in "Romeo e Giulietta" con la coreografia di Amedeo Amodio, gli *Arlecchini* ne "La Bottega Fantastica", "Drowning by numbers" coreografia di Matteo Levaggi, *l'Ispezzatore Brown* ne "L'Opera da Tre Soldi" di Mario Piazza, "Apollo Musagete" e "Uccello di Fuoco" di Renato Zanella.

Durante la sua carriera professionale ha collaborato con artisti e personalità della danza internazionale come Elisabetta Terabust, José Manuel Carreño, Carla Fracci, Gheorghe Jancu, Giuseppe Picone, Roberto Bolle, Massimo Murru, Vladimir Vassiliev, Gillian Murphy, Ethan Stiefel, Irek Mukhamedov, Vladimir Malakhov, Eleonora Abbagnato, Friedemann Vogel.

DIRITTO ALLO STUDIO

prevale sul bilancio

oggi sostituito dalla Legge n° 56/14 con la quale si stabilisce che tale spesa è posta a carico delle Regioni che possono assegnarle ad altri enti sub regionali. Il Consiglio di Stato aveva espressamente chiarito che anche per le scuole superiori il trasporto degli alunni con disabilità dovesse essere gratuito (il Consiglio di Stato, anche in sede giurisdizionale, ribadisce l'obbligo delle Province ad assicurare il trasporto gratuito nelle scuole superiori -2361/08-). Rimaneva però il dubbio circa la compatibilità di tali orientamenti con l'art. 81 della Costituzione che, con recente modifica, prevede l'obbligo del pareggio annuale di bilancio.

Questo dubbio è stato fugato per quanto riguarda la spesa per le ore di sostegno con la sentenza n° 80/10 della stessa Corte; per quanto concerne la spesa per il trasporto ha provveduto a fugare ogni dubbio questa sentenza n° 275/16.

Infatti la Regione Abruzzo aveva stabilito con propria legge che la Regione contribuisse alle spese di trasporto, poste a carico delle Province per le scuole superiori, in misura del 50% sulla base della rendicontazione fornita dalle stesse. Però, con successiva legge, la Regione aveva stabilito che tale rimborso sarebbe avvenuto «nei limiti della disponibilità finanziaria determinata dalle annuali leggi di bilancio».

Così le Province abruzzesi avevano chiesto il rimborso delle spese sostenute dal 2006 al 2012, ma la Regione aveva decurtato notevolmente tali rimborsi, appellandosi proprio alle ridotte disponibilità di bilancio anche in previsione degli anni successivi.

Quindi le Province avevano fatto causa alla Regione per ottenere il rimborso delle spese anticipate, avanti al TAR, il quale ha ritenuto di dover sollevare il problema di legittimità costituzionale della norma regionale limitatrice del proprio obbligo di rimborso delle spese di trasporto, in quanto limitava i finanziamenti e quindi il servizio di trasporto gratuito e quindi il diritto allo studio degli alunni con disabilità.

La Corte ha fatto proprie le argomentazioni del TAR, dichiarando incostituzionale la norma limitatrice dell'obbligo della Regione di finanziare le spese di trasporto che riteneva insostenibili secondo i vincoli dei propri bilanci annuali.

Riporto di seguito molti passi della motivazione della sentenza, perché essi sono di straordinaria importanza. Questa la motivazione fatta propria dalla Corte :

Motivazione in fatto n. 9 del TAR :

“ 9. Viceversa l'inciso «nei limiti della disponibilità finanziaria determinata dalle annuali leggi di bilancio», contenuto nell'art. 6, comma 2-bis, della legge della Regione Abruzzo n. 78 del 1978, legittimerebbe una decisione arbitraria della Regione di coprire in modo discontinuo i costi del servizio, gestito in conformità del piano previsto dall'art. 6 della medesima legge.”

Quindi non è legittimo lasciare alla discrezionalità politica dei bilanci la esigibilità o meno del diritto allo studio degli alunni con disabilità. E l'argomentazione diviene ancor più penetrante come segue:

“11. Il finanziamento del servizio potrebbe essere ridotto in modo repentino e incontrollato, di anno in anno, rendendo del tutto variabile ed inattendibile la continuità e la pianificazione dell’organizzazione dello stesso da parte delle Province, con inevitabili ripercussioni sulle famiglie e sulla possibilità di queste di poter assicurare la frequenza scolastica ai propri figli.”

L’Avvocatura regionale aveva fatto appello al principio del pareggio di bilancio, ormai costituzionalizzato, come segue:

“14. In ogni caso, la difesa regionale rappresenta che l’effettività del diritto allo studio del disabile deve essere bilanciato con altri diritti costituzionalmente rilevanti e, in particolare, con il principio di copertura finanziaria e di equilibrio della finanza pubblica, di cui all’art. 81 Costituzione; che il limite della disponibilità finanziaria determinata dalle annuali leggi di bilancio «costituirebbe una legittima scelta fra prestazioni essenziali, gratuite, e non essenziali, eseguibili dietro pagamento di un contributo, da effettuarsi in relazione alle finalità perseguite, ed alle esigenze dell’utenza di base»”

La Corte però non ha condiviso le argomentazioni dell’Avvocatura, contestandole alla luce dell’art. 24 della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e dell’art. 38 Costituzione sul diritto intangibile all’educazione ed all’istruzione; infatti nelle motivazioni in punto di diritto così si esprime:

“5. La natura fondamentale del diritto, che è tutelato anche a livello internazionale dall’art. 24 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, adottata dall’Assemblea generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006, ratificata e resa esecutiva con legge 3 marzo 2009, n. 18, impone alla discrezionalità del legislatore un limite invalicabile nel «rispetto di un nucleo indefettibile di garanzie per gli interessati» (sen-

tenza n. 80 del 2010), tra le quali rientra il servizio di trasporto scolastico e di assistenza poiché, per lo studente disabile, esso costituisce una componente essenziale ad assicurare l’effettività del medesimo diritto.”

E rafforza il ragionamento generale puntualizzando l’illegittima situazione determinata dalla legge regionale, come segue:

“6. Nella specie il legislatore regionale si è assunto l’onere di concorrere, al fine di garantire l’attuazione del diritto, alla relativa spesa, ma una previsione che lasci incerta nell’anno e nel quantum la misura della contribuzione, la rende aleatoria, traducendosi negativamente sulla possibilità di programmare il servizio e di garantirne l’effettività, in base alle esigenze presenti sul territorio.

Non può neppure essere condivisa in tale contesto la difesa formulata dalla Regione secondo cui ogni diritto, anche quelli incomprimibili della fattispecie in esame, debbano essere sempre e comunque assoggettati ad un vaglio di sostenibilità nel quadro complessivo delle risorse disponibili. Innanzitutto, la sostenibilità non può essere verificata all’interno di risorse promiscuamente stanziati attraverso complessivi riferimenti numerici. Se ciò può essere consentito in relazione a spese correnti di natura facoltativa, diverso è il caso di servizi che influiscono direttamente sulla condizione giuridica del disabile aspirante alla frequenza e al sostegno nella scuola. Questa Corte ha già avuto modo di affermare che «in attuazione dell’art. 38, terzo comma, Costituzione, il diritto all’istruzione dei disabili e l’integrazione scolastica degli stessi sono previsti, in particolare, dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104 (Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate)», la quale «attribuisce al disabile il diritto soggettivo all’educazione ed all’istruzione a partire dalla scuola materna fino all’università»; e che «la partecipazione del disabile

“al processo educativo con insegnanti e compagni normodotati costituisce [...] un rilevante fattore di socializzazione e può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità dello svantaggiato (sentenza n. 215 del 1987)”» (sentenza n. 80 del 2010).”

Ma la Corte va ben oltre affermando la seguente massima, pietra miliare nella storia del diritto allo studio degli alunni con disabilità:

“È la garanzia dei diritti incompressibili ad incidere sul bilancio, e non l’equilibrio di questo a condizionarne la doverosa erogazione.”

Ecco per intero l’undicesima motivazione in diritto:

“11. Non può nemmeno essere condiviso l’argomento secondo cui, ove la disposizione impugnata non contenesse il limite delle somme iscritte in bilancio, la norma violerebbe l’art. 81 Cost. per carenza di copertura finanziaria. A parte il fatto che, una volta normativamente identificato, il nucleo invalicabile di garanzie minime per rendere effettivo il diritto allo studio e all’educazione degli alunni disabili non può essere finanziariamente condizionato in termini assoluti e generali, è di tutta evidenza che la pretesa violazione dell’art. 81 Cost. è frutto di una visione non corretta del concetto di equilibrio del bilancio, sia con riguardo alla Regione che alla Provincia cofinanziatrice. È la garanzia dei diritti incompressibili ad incidere sul bilancio, e non l’equilibrio di questo a condizionarne la doverosa erogazione.”

Segue quindi l’approfondimento motivazionale dell’intangibilità del nucleo essenziale del diritto allo studio nell’apparente conflitto di due norme costituzionali, l’art. 38 e l’art. 81, con la prevalenza del primo sul secondo e con l’incontestabile potere della Corte di affermare tale priorità, come segue:

“14. In definitiva, nella materia finanziaria non es-

“ È la garanzia dei diritti incompressibili ad incidere sul bilancio, e non l’equilibrio di questo a condizionarne la doverosa erogazione. ”

Corte Costituzionale 275/15

iste «un limite assoluto alla cognizione del giudice di costituzionalità delle leggi». Al contrario, ritenere che il sindacato sulla materia sia riconosciuto in Costituzione «non può avere altro significato che affermare che esso rientra nella tavola complessiva dei valori costituzionali», cosicché «non si può ipotizzare che la legge di approvazione del bilancio o qualsiasi altra legge incidente sulla stessa costituiscono una zona franca sfuggente a qualsiasi sindacato del giudice di costituzionalità, dal momento che non vi può essere alcun valore costituzionale la cui attuazione possa essere ritenuta esente dalla inviolabile garanzia rappresentata dal giudizio di legittimità costituzionale» (sentenza n. 260 del 1990). Sul punto è opportuno anche ricordare «come sul tema della condizione giuridica del portatore di handicaps confluiscono un complesso di valori che attingono ai fondamentali motivi ispiratori del disegno costituzionale; e che, conseguentemente, il canone ermeneutico da impiegare in siffatta materia è essenzialmente dato dall’interrelazione e integrazione tra i precetti in cui quei valori trovano espressione e tutela» (sentenza n. 215 del 1987).”

La Corte poi smonta un’altra eccezione dell’Avvocatura così prospettata e rintuzzata:

“15. Altrettanto infondata è la tesi secondo cui la norma terrebbe conto della doverosa contribuzione da parte degli assistiti dotati di capacità contributiva. Di tale contribuzione non v’è traccia nell’intera legge della Regione Abruzzo n. 78 del 1978; e, soprattutto, la medesima legge, nella sua

formulazione letterale, parla di garanzia della spesa necessaria e documentata senza evocare altre fonti di finanziamento.”

Alla luce di quanto fin qui detto, sembra indiscutibile il diritto alla gratuità del trasporto a scuola degli alunni con disabilità, che talora viene messo in dubbio da singoli Enti locali, proprio appellandosi ai vincoli di bilancio. E finalmente la Corte supera le ultime difese della Regione circa l'insuperabilità dei propri vincoli di bilancio, come segue:

“16. Infine, non è condivisibile l'argomento secondo cui le scelte adottate in sede di bilancio non avverrebbero in modo generico, bensì con apposita istruttoria ricavata dall'acquisizione dei piani preventivi di intervento predisposti dalle Province sulla base delle necessità riscontrate nell'anno scolastico in corso e di quelle dichiarate dal genitore dello studente che si iscrive per la prima volta al grado di istruzione secondaria superiore. È proprio la disattenzione alle risultanze del piano il vizio genetico della norma contestata, che consente di prescindere al di là di ogni ragionevole argomento: condizionare il finanziamento del 50% delle spese già quantificate dalle Province (in conformità alla pianificazione disciplinata dallo stesso legislatore regionale) a generiche ed indefinite previsioni di bilancio realizza una situazione di aleatorietà ed incertezza, dipendente da scelte finanziarie che la Regione può svolgere con semplici operazioni numeriche, senza alcun onere di motivazione in ordine alla scala di valori che con le risorse del bilancio stesso si intende sorreggere.”

In conclusione se, quando fu pubblicata la sentenza n. 215 del 1987 della Corte Costituzionale sul diritto insopprimibile allo studio degli alunni con disabilità, io ebbi a scrivere che la sentenza doveva considerarsi “la Magna Cartha dell'integrazione scolastica”, a maggior ragione oggi possiamo dire che questa nuova sentenza è il sigillo posto su tale Magna Cartha.



www.aipd.it

Salvatore Nocera è laureato con lode in Giurisprudenza a Roma. Si è quindi specializzato in Diritto privato e pubblico.

Dall'inizio degli Anni '80 sino alla fine degli Anni '90 è stato comandato all'Ufficio studi del Ministero della Pubblica Istruzione per svolgere attività di consulenza giuridica sulla normativa dell'integrazione scolastica degli alunni con handicap.

Ha pubblicato nell'87 col Centro studi Zancà un volume sull'integrazione scolastica degli alunni con handicap in situazione di gravità, nell'94 con la SEI un Commento sistematico alla Legge-quadro sui diritti delle persone handicappate n. 104/92, nel '95 con le Edizioni Unicopli una guida alla stipula degli accordi di programma per l'integrazione scolastica, nel '96 e nel '97 col Centro studi Zancà due lunghi saggi sull'attuazione della Legge-quadro da parte dei Ministeri e delle Regioni.

È stato presidente nazionale del Movimento Apostolico Ciechi, un'associazione di ciechi e vedenti, riconosciuta dallo Stato e dalla Santa Sede, operante per l'integrazione sociale ed ecclesiale dei ciechi in Italia e nel Terzo Mondo.

È attualmente vicepresidente della F.I.S.H., Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap, che associa le 28 più importanti associazioni nazionali, non storiche, di persone disabili e loro familiari; **è consulente giuridico presso l'AIPD, Ass. It. Delle Persone Down, di cui cura dal '98 un sito web con schede, continuamente aggiornate**, sulla più recente normativa e giurisprudenza in tema d'integrazione scolastica.

Dalla fine degli Anni '80 sino al 2001 è stato membro del Comitato tecnico dell'Osservatorio del Ministero della Pubblica Istruzione sull'Integrazione scolastica degli alunni con handicap.

<http://aipd.it/scuola>

PISA REPORT

L'Italia nell'occhio dell'Ocse

VALENTINA BALDASSARRE

Sono stati pubblicati lo scorso dicembre i risultati relativi al 2015 del test PISA (Programme for International Student Assessment), una ricerca svolta ogni tre anni dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico che si propone di valutare campioni di studenti quindicenni, quindi vicini al termine dell'obbligo scolastico, per le conoscenze e competenze considerate necessarie per la piena partecipazione alla vita delle società moderne. Il test, infatti, non si preoccupa solo di accertare se gli studenti sappiano o meno "riprodurre" informazioni apprese, ma esamina la capacità di estrapolare conoscenza da ciò che si è imparato e di applicarla a contesti non familiari, sia a scuola che al di fuori di essa. Questo approccio riflette il fatto che, nelle economie moderne, gli individui non vengono premiati per ciò che sanno, ma per come sanno utilizzare le proprie conoscenze.

Nel 2015, PISA ha avuto come focus primario le scienze, con capacità di lettura, matematica e problem-solving di gruppo come aree di interesse minori. Gli studenti coinvolti sono stati circa 540.000, campione che rappresenta i 29 milioni di quindicenni iscritti nelle scuole dei 72 paesi partecipanti.

In generale, i dati (fonte www.oecd.org/pisa) vedono gli studenti italiani riportare risultati inferiori alla media Ocse sia nelle scienze che nella lettura, mentre si attestano intorno alla media quelli relativi alla matematica. La performance nelle scienze dei nostri studenti è rimasta invariata dal 2006, così come quella relativa alla lettura non è cambiata significativamente dal 2009, quando la lettura era l'area di indagine principale. Per contro, i risultati riportati in matematica sono migliorati mediamente di 7 punti ogni 3 anni a partire dal 2003. Come in molti altri paesi, gli studenti provenienti

da situazioni socio-economiche svantaggiate hanno meno possibilità di conseguire buoni risultati scolastici, ma il rapporto fra status socio-economico e riuscita scolastica in Italia è decisamente più debole rispetto alla media degli altri paesi membri dell'Ocse, uno dei dati più positivi riportati dalle istituzioni scolastiche italiane nell'intero Pisa report.

La ricerca ha analizzato i dati raccolti anche in base alla differenza di genere, facendo registrare un gap in favore dei ragazzi particolarmente marcato nel nostro Paese. Nella lettura, unico ambito fra quelli analizzati in cui i ragazzi ottengono punteggi più bassi rispetto alle ragazze, il gap si è significativamente ridotto. Gli studenti immigrati (di prima o seconda generazione) ottengono risultati peggiori rispetto ai coetanei, ma il divario si è significativamente ridotto a fronte di una percentuale di studenti immigrati nelle nostre scuole raddoppiata fra il 2006 e il 2015 (dal 4% all'8%).

Interessante osservare anche i dati che riguardano la spesa pubblica per l'istruzione: l'Italia spende l'equivalente di circa 87.000 dollari per ogni studente dai 6 ai 15 anni, cifra di poco inferiore alla media Ocse di 90.000 dollari. Tra il 2005 e il 2013, tuttavia, la spesa pubblica per studente, nelle scuole pubbliche primarie e secondarie di primo grado, è diminuita di circa l'11% in Italia mentre, nello stesso periodo, è aumentata nei Paesi membri dell'Ocse di circa il 19%.

Vediamo più in dettaglio i dati riguardanti i nostri studenti.

Scienze

Gli studenti italiani raggiungono nelle scienze un

punteggio medio di 481 punti, risultato inferiore alla media, paragonabile a quello degli studenti croati, ungheresi e russi, circa 50 punti al di sotto di quello riportato dagli studenti estoni, giapponesi e di Singapore, nonché tra i 10 e i 40 punti al di sotto di quello dei ragazzi austriaci, francesi, tedeschi, portoghesi, sloveni, svizzeri, britannici e statunitensi, ma chiaramente al di sopra di Grecia, Israele e Turchia. Il risultato è rimasto più o meno invariato dal 2006. Il livello 2 è considerato il livello base di riferimento, quello che tutti gli studenti dovrebbero raggiungere alla fine dell'obbligo scolastico, al quale si riesce ad attingere a conoscenze e procedure scientifiche di base per identificare la spiegazione appropriata di un fenomeno, interpretare dati o semplici esperimenti. La percentuale di studenti italiani che non raggiungono tale livello (23%) si attesta sulla media Ocse (21%), non facendo registrare mutamenti significativi rispetto al passato. Al contrario, quelli definiti "top performers", ossia coloro i quali riescono ad applicare in modo autonomo e creativo le proprie conoscenze scientifiche ad una ampia varietà di situazioni, anche inconsuete (livello 5 o 6), sono in Italia il 4%, contro un 8% medio nei paesi Ocse. I ragazzi ottengono in media 17 punti più delle ragazze, facendo riportare uno dei gap maggiori fra tutti i paesi partecipanti. Tale differenza si è peraltro notevolmente acuita tra il 2006 e il 2015. La percentuale di top performers maschi, inoltre, (5.3%) è quasi doppia rispetto a quella delle coetanee (2.8%).

Quattro realtà locali hanno partecipato al PISA con un campione più ampio di studenti, permettendo così un confronto con la media nazionale. Gli studenti di Bolzano (515 punti), Trento (511) e Lombardia (503) si attestano al di sopra della media nazionale, mentre gli studenti campani (445) ottengono un punteggio inferiore alla media di circa 30 punti, corrispondenti ad un intero anno di istruzione.

Reading

I nostri studenti ottengono un punteggio di 485 nella lettura, anche questo al di sotto della media Ocse. Il risultato italiano è paragonabile a quello di Austria, Israele e Svizzera, ma è nettamente inferiore a quello di Canada, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Irlanda, Polonia, Portogallo, Federazione Russa, Singapore, Slovenia, Spagna,

Svezia, Regno Unito e Stati Uniti. Dal 2009 ad oggi, inoltre, Portogallo, Slovenia e Spagna (i cui punteggi erano simili a quelli italiani) hanno superato il nostro Paese, come pure la Federazione Russa, al di sotto dell'Italia nella precedente rilevazione. La percentuale di studenti che non arriva a quello che è considerato il livello base è del 21%, in linea con la media Ocse, ed anche in questo caso rimasta stabile dal 2009. Sono considerati top performers nella lettura coloro i quali riescono a trovare in un testo informazioni per loro inconsuete nella forma o nel contenuto, dimostrando comprensione dettagliata, e a dedurre quali sono le informazioni rilevanti per il compito assegnato. Sono anche capaci di valutare tali testi criticamente e costruire ipotesi su di essi, ricorrendo a conoscenza specialistica o adattandosi a concetti contrari alle aspettative. In Italia la percentuale dei top performers è del 5.7%, invariata dal 2009, contro l'8.3% dei paesi Ocse. Le ragazze ottengono nella lettura mediamente 16 punti in più dei coetanei maschi, ma tale divario si è assottigliato di ben 30 punti: tra il 2009 e il 2015, infatti, la percentuale di ragazzi che ottengono risultati scarsi è diminuita, mentre sono contemporaneamente aumentate le ragazze che si attestano su livelli bassi.

Matematica

Gli studenti italiani ottengono un punteggio medio in matematica di 490 punti, risultato in linea con la media Ocse e paragonabile a quello di Austria, Francia, Portogallo, Federazione Russa, Spagna, Svezia e Regno Unito. La media italiana è al di sotto dei paesi top performers asiatici ed è anche fra i 10 e i 30 punti più bassa di quella di Austria, Germania, Polonia, Slovenia e Svizzera, ma più alta rispetto a Grecia e Stati Uniti. Il risultato è inoltre migliorato rispetto al 2003 di circa 7 punti ogni 3 anni. Il livello base di matematica, ossia quello al quale gli studenti riescono a risolvere calcoli di routine, come operazioni aritmetiche, in situazioni dove tutte le istruzioni sono date, ma hanno difficoltà a riconoscere come una semplice situazione reale possa essere rappresentata matematicamente (per esempio, convertire prezzi in una valuta differente), non viene raggiunto dal 23.3% degli studenti italiani (media Ocse 23.4%), e tale valore si è ridotto di 9 punti dal 2003.

Circa uno studente su dieci nei paesi Ocse è un top

performer in matematica (10.7%); a Singapore, lo è più di uno su tre. L'Italia si attesta sulla media con un 10.5% di top performers. I ragazzi superano in questo ambito le ragazze di circa 20 punti, uno dei gap di genere più ampi fra tutti i paesi partecipanti, rimasto stabile dal 2006.

Contesto e aspetti generali

Agli studenti è stato chiesto quale immaginano sarà la loro professione futura. Sebbene in molti siano incerti su quale sarà la propria strada, circa un quindicenne su 4 - in Italia come nel resto dei paesi Ocse - ha dichiarato di aspettarsi un'occupazione che richiederà competenze scientifiche al di là di quelle acquisite con l'obbligo scolastico. Tra il 2006 e il 2015, comunque, la percentuale di studenti che si aspettano una professione in campo scientifico è diminuita del 2.7%. In tutti i paesi, le ragazze si immaginano nelle professioni sanitarie (medici, veterinarie e infermiere) più di quanto facciano i ragazzi; mentre un po' ovunque i ragazzi immaginano di lavorare nel ramo ICT o di diventare ingegneri e architetti più delle coetanee.

PISA distingue fra due tipi di motivazione alla base dell'apprendimento scientifico: gli studenti vi si dedicano o perché interessati alla materia (intrinsic motivation) e/o perché percepiscono lo studio delle scienze come utile per i loro progetti futuri (instrumental motivation). La maggior parte degli studenti coinvolti nell'indagine ha affermato di avere un genuino interesse, generalmente i ragazzi più delle ragazze.

Impatto dello status socio-economico

Canada, Estonia, Finlandia e Giappone ottengono i punteggi più alti per quanto riguarda il principio di equità nell'educazione, valutata in base alla variazione nei risultati ottenuti dagli studenti attribuibile a differenze nello status socio-economico. L'Italia riporta in questo ambito un buon risultato, con una variazione correlata al background socio-economico del 10%, contro il 13% medio dei paesi Ocse: tale percentuale equivale a 38 punti in più ottenuti da uno studente di origine privilegiata rispetto a un coetaneo più svantaggiato, mentre nel nostro Paese tale differenza si attesta sui 30 punti.

Studenti immigrati

La percentuale di studenti immigrati nei paesi Ocse è aumentata dal 9% nel 2006 al 12% nel 2015, mentre la differenza negli esiti del test di scienze si è ristretta di 6 punti nello stesso periodo (tenendo in considerazione le differenze socio-economiche e la lingua parlata in famiglia). In Italia, gli studenti immigrati sono passati dal 4% all'8%, mentre la differenza nei punteggi ottenuti nelle scienze fra studenti immigrati e non, è diminuita di ben 32 punti.

Strategie d'insegnamento

I risultati che gli studenti riportano nelle scienze e le loro aspettative per una carriera in ambito scientifico sono più fortemente associati con le modalità di insegnamento che non con le risorse a disposizione dei dipartimenti di scienze. Quasi dovunque, ottengono punteggi più alti gli studenti che affermano di avere insegnanti che trascorrono più tempo a spiegare idee e teorie scientifiche. In Italia, il 59% degli studenti ha dichiarato che i propri insegnanti spiegano in molte o tutte le lezioni (media Ocse 55%), e tali studenti riportano 62 punti in più di quelli che dichiarano di avere insegnanti che dedicano poco o nessun tempo alle spiegazioni. In quasi tutti i sistemi scolastici, inoltre, ottengono risultati migliori gli studenti che dichiarano di avere insegnanti che adattano le lezioni ai loro bisogni e livello. In Italia, il 43% degli studenti dice di avere docenti che adattano le lezioni ai bisogni della classe (media Ocse 45%), e tali studenti ottengono 19 punti in più.

Bocciature

La percentuale di studenti bocciati in Italia va dal 6% della scuola secondaria di primo grado al 9.5% di quindicenni che, pur frequentando la secondaria di secondo grado generalmente solo da due anni, hanno già ripetuto una classe. Tale percentuale è diminuita di due punti dal 2009. In molti sarebbero d'accordo nell'affermare che rendimento scolastico, motivazione e comportamento sono ragioni legittime di bocciatura, ed in effetti i dati mostrano tale associazione. Risulta preoccupante, tuttavia, che, pur considerando tali fattori, i ragazzi e gli studenti con origini in famiglie di immigrati hanno il doppio delle possibilità di essere bocciati rispetto alle ragazze e agli studenti di origine italiana.

Assenze

In media nei Paesi Ocse, il 20% degli studenti ha dichiarato di aver saltato uno o più giorni di scuola nelle due settimane precedenti al test Pisa. In Italia, la percentuale sale al 55% mentre il 41% ha affermato di aver saltato solo alcune lezioni. Si tratta di percentuali più alte non solo della media Ocse, ma anche di quelle osservate nel 2012 in risposta alle stesse domanda (7 e 6 punti percentuali, rispettivamente). Gli studenti che marinano la scuola perdono occasioni di apprendimento e contribuiscono a creare in classe un clima sfavorevole anche all'apprendimento dei compagni. Nella maggior parte dei Paesi, tra cui il nostro, si osserva che il saltare intere giornate di scuola è più comune in contesti disagiati. In Italia, gli studenti che hanno marinato la scuola almeno una volta nelle due settimane precedenti la somministrazione del test Pisa hanno riportato punteggi inferiori rispetto a chi era stato presente in classe mediamente di 31 punti - l'equivalente di circa un intero anno di scuola.

Tempo dedicato ad attività didattiche e di studio

Gli studenti italiani dedicano all'apprendimento quasi 50 ore settimanali, suddivise in circa 29 ore a scuola e 21 per compiti a casa, lezioni private o studio in generale, contro una media Ocse di 44 ore. Molti paesi ottengono risultati migliori con un tempo totale dedicato ad attività di apprendimento inferiore (Finlandia 36 ore, Germania 36, Svizzera 38 e Giappone 41).

LEGGE DI STABILITÀ 2017

Novità per la Scuola

Nella Legge di Stabilità 2017 sono finanziati alcuni interventi nel mondo dell'Istruzione. Sarebbero potuti essere, al dire il vero, anche qualcuno in più, ma, complice la crisi di Governo pre-natalizia, tutto è stato chiuso in fretta e furia. I soldi, forse disponibili, dovevano essere rimessi in cassaforte (passato il referendum) in attesa di notizie dal mondo bancario. Al

Senato la Legge non l'hanno neppure vista e subito firmata; ciò che già c'era inserito è rimasto...per altro c'è sempre tempo (all'italiana parlando).

E neppure il mondo della scuola può essere così scontento poiché i soldi, quelli previsti già in tempi meno (o più, a dir si voglia) burrascosi, ci sono: l'articolo 52 istituisce un fondo di previsione di spesa per il Ministero dell'Istruzione destinato all'incremento dell'organico (docente) dell'autonomia. Il fondo è di 140 milioni di euro per l'anno 2017 e 400 milioni per l'anno 2018; la ripartizione spetterà allo stesso Ministero dell'Istruzioni mediante un decreto ad hoc.

Ma non c'è un aumento del personale poiché immediatamente dopo il testo di legge recita così: *“L'incremento dell'organico dell'autonomia avviene in misura corrispondente ad una quota di posti derivanti dall'accorpamento degli spezzoni di orario aggregabili, fino a formare una cattedra o un posto interi, anche fra più scuole. Tale quota è sottratta in misura numericamente pari dall'ulteriore contingente di posti non facenti parte dell'organico dell'autonomia (né disponibili – a legislazione vigente -, per il personale a tempo indeterminato, per operazioni di mobilità o assunzioni in ruolo) costituita annualmente per far fronte ad esigenze di personale ulteriori rispetto a quelle soddisfatte dall'organico dell'autonomia”*. In sostanza si procederà alla trasformazione di un tot di cattedre (il decreto ministeriale stabilirà quante saranno e a quale grado d'istruzione saranno destinate) di fatto in cattedre di diritto, sulle quali poi saranno effettuate le assunzioni a tempo indeterminato. Il numero è ancora incerto, dipenderà da quanto costeranno queste assunzioni in termini di arretrati, progressioni e ricostruzioni di carriera. E' evidente, com'è scritto, che quei posti destinati all'assunzione a tempo indeterminato saranno, in numero pari, sottratti alle cattedre da destinare alle supplenze temporanee. Ci sarà da scegliere quale grado d'istruzione potenziare: vedremo il Ministero (e i suoi suggeritori, interni ed esterni) cosa penseranno...(i tre puntini sospensivi non sono d'arredo).

Utile è lo stanziamento di un fondo per borse di studio *“per il merito e la mobilità”*, soldi destinati a studenti *“capaci, meritevoli e privi di mezzi”* per

favorire l'iscrizione a corsi universitari o AFAM: sono 6 milioni di euro per il 2017 e 13 milioni di euro per il 2018. I fondi saranno gestiti da una Fondazione i cui membri fondatori sono il MIUR e il MEF, "Fondazione Articolo 34", alla cui funzionalità si provvede con uno stanziamento di 2 milioni per il 2017 e un milione per il 2018 (non male per ingranare la marcia). La partecipazione al bando per l'attribuzione delle borse di studio prevede dei requisiti: avere un ISEE inferiore uguale a 20.000 euro, avere la media uguale o superiore a 8/10 al terzo quarto e quinto anno del percorso di istruzione secondaria e alti punteggi alle prove Invalsi (non potevano mancare). Possono partecipare al bando massimo due alunni per istituzione scolastica (è possibile anche la partecipazione con una media di voti inferiore purché motivata dal collegio dei docenti per meriti eccezionali). Le borse di studio, poi, sono assegnate, nell'ordine della graduatoria entro il 31 agosto di ogni anno e sono corrisposte allo studente in rate semestrali, previa verifica del rispetto di alcune condizioni. Una piccola goccia in un mare: si spera che le assegnazioni procedano chiare e spedite e che, negli anni a venire, il fondo venga potenziato.

Per una particolare categoria dei dipendenti della scuola, i docenti della scuola dell'infanzia, è possibile accedere all'Ape sociale: sono, deo gratias, considerati quali lavori usuranti (chi non è convinto della necessità di questa agevolazione provi ad entrare una settimana, magari a sessant'anni, in una classe con bimbi di tre anni...poi magari ne riparliamo). In sostanza si va in pensione in anticipo con un assegno di accompagnamento fino all'età anagrafica pensionabile e non avrà ricadute sulla futura pensione. I requisiti sono di aver svolto gli ultimi sei anni di attività lavorativa in via continuativa ed essere in possesso di un'anzianità contributiva di almeno 36 anni.

Per i comandi del personale scolastico si posticipa, ulteriormente, all'a.s. 2019/2020 la soppressione delle disposizioni (art. 26, co. 8, secondo e terzo periodo, L. 448/1998) "che prevedono la possibilità di collocare fuori ruolo docenti e dirigenti scolastici per assegnazioni presso enti che operano nel campo delle tossicodipendenze, della formazione e della ricerca educativa e didattica, nonché associazioni professionali del personale direttivo e docente ed enti cooperativi da esse promossi."

L'articolo 78 incrementa il contributo per le scuole paritarie che accolgono alunni con disabilità e

introduce un contributo specifico per le scuole materne paritarie. "Si incrementa (da € 12,2 mln annui) a € 24,24 mln annui, a decorrere dal 2017, il limite di spesa fissato per il contributo da corrispondere alle scuole paritarie che accolgono alunni con disabilità e si prevede che i criteri e le modalità di ripartizione del contributo - che tengono conto, per ciascuna scuola, del numero di alunni con disabilità frequentanti e della percentuale di tali alunni rispetto al numero complessivo di alunni - sono stabiliti con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, da adottare entro 30 giorni dalla data di entrata in vigore della legge". I contributi sono assegnati alle strutture che svolgono il servizio scolastico senza fini di lucro; l'ordine di concessione è scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo e secondo grado.

C'è anche la detraibilità per le spese scolastiche, aumentato a 640 euro per il 2016, 750 per il 2017 e 800 dal 2018 per alunno o studente. E' possibile usufruire della detrazione Irpef del 19 % relativamente alle spese sostenute per la frequenza delle scuole paritarie dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, nonché delle scuole secondarie (anche statali) di secondo grado.

Sull'alternanza scuola-lavoro si apre, poi, un grosso capitolo che tratteremo nel dettaglio prossimamente.

Termino questa breve sintesi con l'articolo 39, Orientamento pre-universitario, sostegno didattico e tutorato. L'articolo prevede lo sviluppo di iniziative volte a sostenere gli studenti nella scelta del percorso universitario o accademico, attraverso attività di orientamento. In breve, le Università o gli Istituti Afam possono organizzare corsi di orientamento pre-universitari o pre-accademici da svolgere durante gli ultimi due anni di corso della scuola secondaria di secondo grado, o tra il conseguimento del diploma e l'immatricolazione, in collaborazione con le scuole e "senza interferenze con l'attività scolastica ordinaria". Abbiamo avuto, in una sola frase, due notizie: la prima è che l'Afam svolge l'alta formazione e la seconda che i licei musicali e coreutici svolgono e svolgeranno la formazione preaccademica. Per qualcuno questa divisione di compiti potrà risultare scontata ma, credetemi, non lo è per tutti.

Raffaele Maisano

SUL DOTTORATO DI RICERCA ABILITANTE

Primo Round

Consider_Azioni di Cristiano Turriziani

Che in Italia vi sia la reiterata abitudine di confondere contenuto con contenitore è palese già in quelle che sono le leggi dello Stato: qualcosa che dovrebbe disciplinare diviene – nella maggioranza di casi – un decreto ad hoc per favorire o per essere facilmente raggruppato da chi ne ha legiferato su; se poi a questo aggiungiamo il tromp l'oeil della meritocrazia, vero e proprio specchietto per le allodole, la frittata è bella che fatta.

Ma purtroppo per essere tale non è di uova proteiche e buone ma marce; marce già nel loro nascere e nel loro formarsi e non è un caso che se si lasciano “riposare” non possiamo che avere dei pulcini malati.

Andiamo con ordine e in ordine di metafore; già all'Università avvengono idiosincrasie rilevabili ad esempio, come è accaduto anche al sottoscritto che al bando di apertura valutazione titoli ed esami per dottorato di ricerca vi siano 4 posti due con borsa e due non.

L'impegno e la disponibilità richiesta a seconda dei dipartimenti e dei casi è pressochè identica con l'unica differenza che a “vincere” quella somma (ricordo allora e vi parlo del 2004) di 800 euro lorde non siano richiesti meriti o deficit particolari ma altre doti in molti casi non menzionate dal bando.

Tralasciando ciò che viene tessuto ad hoc in queste imprese di trasparenza, il fatto che andremo affrontare ad oggi –comparandolo con le ex SSIS e i tfa- è il seguente: datosi che nell'ambito di un corso triennale il dottorato consta di una offerta formativa

didattica e tirocinante eguale se non addirittura di gran lunga maggiore a quella dei “sissini” c'è – a rigor di logica – da chiedersi come mai i precedenti governi presieduti da i precedenti Ministri della pubblica Istruzione non si siano mai accorti di una cosa così manifesta quanto facilmente riscontrabile nella preparazione di ogni singolo dottorando anche se per quest'ultimo sappiamo già che l'Università non è che metta a disposizione gli ultimi ritrovati di scienza e tecnica si badi, e oltretutto vi sono dei percorsi che si basano sulla mera presenza del soggetto più che sulla partecipazione didattica e acquisizione di nuove qualifiche di settore o sulla sua riduzione a factotum di dipartimento.

Tralasciando lo squallore in cui corsi master e seminari da tempo immemore versano è di circa un mese fa la notizia – riportata per altro da più di qualche portale internet e non solo – che qualcuno nelle “alte sfere” forse si sarebbe svegliato dall' ancestrale sonno e torpore accorgendoci – parrebbe - che appunto i dottorati possano divenire per quei docenti non abilitati, abilitanti.

Si legge a tal proposito sul sito <http://www.informazionefiscale.it/TFA-2017-e-PAS-novita-su-dottorati-di-ricerca-e-abilitazione>

“I dottori di ricerca, relegati finora al solo mondo accademico, giovano oggi di una mozione favorevole al loro ingresso nel mondo della scuola tramite il tfa 2017 pas - proposta da Moreno Quintino e approvata dal CNSU: il consiglio nazionale degli studenti universitari, organo consultivo di cui

molti ignorano l'esistenza e che formula pareri e proposte al MIUR, che ha la sua rilevanza, poiché esso si esprime:

- *sui progetti di riordino del sistema universitario predisposti dal Ministro;*
- *sui decreti ministeriali, con i quali sono definiti i criteri generali per la disciplina degli ordinamenti didattici dei corsi di studio universitario, nonché le modalità e gli strumenti per l'orientamento e per favorire la mobilità degli studenti;*
- *sui criteri per l'assegnazione e l'utilizzazione del fondo di finanziamento ordinario e della quota di riequilibrio delle università.*

Inoltre:

- *Elegge nel proprio senato otto rappresentanti degli studenti nel Consiglio Universitario Nazionale;*
- *Può formulare proposte e può essere sentito dal Ministro su altre materie di interesse generale per l'università;*
- *Presenta al Ministro, entro un anno dall'insediamento, una relazione sulla condizione studentesca nell'ambito del sistema universitario;*

Può rivolgere quesiti al Ministro circa fatti o eventi di rilevanza nazionale riguardanti la didattica e la condizione studentesca, cui è data risposta entro 60 giorni.

Il tirocinio, inoltre, sarebbe già requisito dei dottorati di ricerca, secondo l'avvocato del lavoro Gianluca Corriere, non vi sarebbe motivo di ripeterlo".

Il problema quindi come al solito sta nel usare una stessa grammatica di senso e significato identico per ambo le parti cosa che non avviene in quanto- leggiamo ancora dall' articolo - occorrerebbe valutare la reale equipollenza di tale esperienza, non solamente nel quantitativo di ore dedicate ma dal percorso

intero.

E ciò –a nostro modesto avviso – non avveniva con la ex SSIS che veniva completata in stile esame di maturità con rocambolesco esame nel quale a mo' di investitura sudata e sofferta il già laureato e specializzato "dottore" veniva qualificato al rango di chi ora poteva maneggiare lo scettro dell'insegnamento, figurarsi poi per un "libero professionista" come è un ricercatore.

In questa bagarre di Stato si vorrebbe mettere un po' di ordine sempre e solo con lo scopo di rimpinguare le disastrose casse delle Università Italiane; eh si, perché una cosa non si è detta di tutti questi bei propositi sin ora. La proposta di legge non è connessa ad una immissione in ruolo o alla speranza di una serie di supplenze pre ruolo ma semplicemente a far sì che nei prossimi "illegali" t.f.a (acronimo per tirocinio formativo attivo anche se noi pensiamo il vero significato sia Ti frego ancora !?!) si possa saltare a pie' pari il test preselettivo.

Beffa e inganno viaggiano sulle stesse rotaie con l'unica differenza rispetto ad un tempo in cui non esisteva la buona scuola Renziiana; non si sa davvero più quale sia la direzione del treno !?!

CRISTIANO TURRIZIANI è laureato in Filosofia presso l'Università di Cassino ed è dottore di ricerca nella stessa Università. Proprio durante il Dottorato ha intrapreso non solo lo studio dell'Orgonomia, quanto una fase sperimentale sull'utilizzo di dispositivi orgonici. Ha partecipato a convegni e dibattiti sulla psicologia junghiana e su quella lacaniana, prendendo parte a seminari di filosofia teoretica tenuti da Massimo Donà, Massimo Cacciari, Paolo Bonetti. E' autore di articoli su varie riviste del settore.

LA STORIA DELLA DANZA

L'importanza di competenze specifiche per l'insegnamento nei licei coreutici

Valeria Morselli

La Storia della danza, come la Storia della Musica e la Storia dell'Arte, è stata ed è parte integrante della storia dell'uomo in ogni sua espressione artistica. La disciplina riguarda in modo diretto ed esteso la storia del corpo in movimento nelle sue più svariate declinazioni artistiche, sociali, educative e aggreganti che ogni popolo e cultura ha diversamente elaborato.

Come avviene per tutte le altre arti, il suo percorso storico si va ad intrecciare con il tessuto culturale e sociale delle diverse epoche, con le relative implicazioni filosofiche, letterarie, scientifiche ed umanistiche. Essendo la danza una delle principali arti performative, la sua storia si inserisce a pieno titolo nella storia del teatro, sia di prosa che musicale ed è oggetto di ricerca da parte di eminenti studiosi sia europei che statunitensi. Infatti diversi Paesi del mondo le riconoscono una propria dignità scientifica di livello superiore.

In Italia la Storia della Danza è stata inserita negli insegnamenti delle Università a partire dagli anni '90 del Novecento ed è approdata nella scuola superiore di secondo grado solo a seguito dell'istituzione dei Licei coreutici e limitatamente

ad essi. Oltretutto bisogna considerare che il suo inserimento nell'ordine degli studi di questo liceo non è stato facile, in quanto inizialmente il Ministero non sembrava intenzionato a voler riconoscere la sua fondamentale importanza in un percorso di studi che ha come oggetto principale l'arte coreutica. Solo in seguito a diversi dibattiti e appelli da parte di prestigiose istituzioni si è potuto addivenire alla "concessione" di due ore settimanali, previste però solamente per il secondo biennio e il quinto anno. Tuttavia, parallelamente il Ministero istituiva l'insegnamento della Storia della Musica per i Licei Musicali, inserendola fin dal primo anno del percorso di studi. Inoltre, mentre inseriva la Storia della Musica nell'ordine degli studi del Liceo Coreutico, non immetteva la Storia della Danza in quello del Liceo Musicale.

Due materie di nuova istituzione, dunque, di cui la Storia della Danza è nata già come "figlia di un dio minore".

Eppure, nel Liceo Coreutico, la Storia della Danza è la principale disciplina teorica di indirizzo, e rappresenta l'indispensabile raccordo con le discipline tecniche. Se è ritenuto indispensabile per

un futuro musicista conoscere la storia della sua arte, altrettanto dovrebbe esserlo per un futuro danzatore, e conoscerla a tutto tondo, acquisendo la capacità di raccorderla alle altre discipline di studio.

È sufficiente riportare quanto previsto dalle "indicazioni nazionali" del MIUR in relazione a questa disciplina, per comprenderne l'importanza fondamentale in un percorso volto a preparare gli studenti non solo nell'ambito tecnico-pratico, ma anche (se non soprattutto) in quello culturale relativo all'arte che hanno scelto di praticare:

Con l'introduzione della Storia della danza nel curriculum degli studi a partire dal secondo biennio e fino al termine del percorso liceale, lo studente si avvale di un insegnamento che, per la sua stessa natura di materia culturale di indirizzo, costituisce il necessario complemento per strutturare sul piano teorico quanto appreso nelle materie artistiche nelle classi di tecnica, nei laboratori e con la pratica scenica. Al contempo lo studente, chiamato ad adottare una visione interdisciplinare e organica, ha modo di mettere a frutto le conoscenze acquisite nel corso degli studi.

Al termine del percorso lo studente

adopera in modo pertinente le categorie concettuali e lessicali inerenti gli ambiti storici e teorici della danza, individua le relative fonti documentarie e si avvale di strumenti idonei per esaminare i differenti codici espressivi e i linguaggi comunicativi in campo coreutico.

Attraverso la visione guidata di significativi esempi della danza in quanto espressione delle varie culture diviene consapevole delle molteplici occasioni della danza e delle funzioni da essa ricoperte in relazione all'appartenenza di genere, all'interazione con il potere politico e il contesto sociale e alla ritualità e alla sacralità.

Seguendo un percorso cronologico e grazie a mirate scelte tipologiche che accompagneranno la visione guidata di importanti opere del repertorio coreografico, lo studente padroneggia il profilo storico della danza d'arte mostrando di conoscere le periodizzazioni del teatro di danza occidentale e sa individuare le tappe fondamentali, le personalità preminenti e i rapporti con il sistema produttivo. Sa correlare i fenomeni coreutici e le differenti poetiche in ambito spettacolare e teatrale con i movimenti artistici e culturali e con i principali avvenimenti storico-politico coevi.

Parallelamente, sul piano più squisitamente teorico, a coronamento del lavoro svolto congiuntamente dai docenti delle classi di Tecnica, dei Laboratori coreografici e di Storia della danza, lo studente è in grado di attuare un'analisi strutturale coreografica focalizzando gli elementi costitutivi di linguaggi e stili differenti e di riconoscere i caratteri distintivi delle varie scuole.

Giunto al termine del suo percorso di studi ed esercitatosi nel tempo a verbalizzare oralmente e per scritto il suo pensiero, lo studente è in grado di realizzare ricerche ed elaborati anche multimediali, fondati su analisi critiche e correddati da adeguati apparati bibliografici e videografici.

Le “indicazioni nazionali”, infatti, prevedono che gli studenti, al termine del percorso di studi debbano, tra le altre cose:

- 1. conoscere il profilo storico della danza d'arte, anche nelle sue interazioni con la musica, e utilizzare categorie pertinenti nell'analisi delle differenti espressioni in campo coreutico;*
- 2. individuare le tradizioni e i contesti relativi ad opere, generi, autori, artisti, movimenti, riferiti alla danza, anche in relazione agli sviluppi storici, culturali e sociali;*
- 3. cogliere i valori estetici in opere coreutiche di vario genere ed epoca;*
- 4. conoscere e analizzare opere significative del repertorio coreutico.*

È possibile raggiungere questi obiettivi soltanto se il docente di Storia della Danza è preparato nelle diverse discipline dello spettacolo – prima fra tutte la Storia del Teatro – oltre che nelle discipline umanistiche quali la Storia generale, la Letteratura (italiana ed estera), la branca della Filosofia denominata “Estetica”, la Storia della Musica e la Storia dell'Arte. Tutte queste discipline sono di pertinenza esclusiva dei corsi di laurea universitari e sono totalmente assenti nei piani di studio

dell'Accademia Nazionale di Danza, dove la stessa Storia della Danza compare per soli 4 CFA nei piani di studio dei Diplomi Accademici in tecniche della danza classica e della Danza contemporanea e per nessun CFA in quello del Diploma Accademico in Composizione, tutti e tre titoli di accesso alle classi di concorso all'interno delle quali è stato inserito l'insegnamento della Storia della Danza.

Infatti, durante il periodo “sperimentale” dei Licei Musicali e Coreutici, per la docenza della Storia della Danza veniva richiesta la Laurea Magistrale universitaria in scienze dello Spettacolo o in Musicologia con almeno 30 crediti nell'ambito storico della danza. Invece, allo stato attuale dei fatti, il Ministero, perseverando nella sua considerazione dell'arte coreutica come “figlia di un dio minore”, nel delineare le nuove tabelle delle Classi di Concorso, ha ritenuto di inserire la docenza di questa disciplina storico-umanistica a docenti preparati soltanto nell'aspetto pratico e metodologico delle tecniche della danza (come si evince dalla stessa denominazione delle classi di concorso specifiche: A-57: “Tecnica della danza classica” e A-58: “Tecnica della danza contemporanea”) e del tutto incompetenti non solo nella disciplina in questione, ma anche in tutte quelle che le fanno da indispensabile corollario.

La stessa Accademia Nazionale di Danza ha riconosciuto l'inadeguatezza dei propri percorsi di studio e ha quindi invitato il MIUR a correggere il tiro prevedendo per la docenza

specifica almeno 30 Crediti Formativi Universitari uniti a 24 Accademici.

Si evince inoltre una disparità di trattamento rispetto alla cosiddetta “arte sorella”: per insegnare Storia della Musica è richiesta la Laurea universitaria in Musicologia o quella in Scienze dello spettacolo, oltretutto con un numero preciso di CFU nelle discipline specifiche: sicuramente non è sufficiente un Diploma accademico AFAM. La stessa cosa riguarda l’insegnamento della Storia dell’Arte.

Perché la danza deve sempre essere considerata di scarsa importanza rispetto alla musica, quando invece, andando a scavare nella storia dell’umanità, la musica sembra sia nata proprio per accompagnare l’innata necessità dell’uomo di muoversi a ritmo? Non è infatti un caso che il celebre etnomusicologo Curt Sachs abbia definito la danza “la madre delle arti”.

La giustificazione del numero esiguo di ore previsto per questa materia non ha alcun fondamento, non solo perché è incostituzionale affidare l’insegnamento di una disciplina a chi non la conosce, ma perché a decidere sul numero esiguo di ore è stato proprio il MIUR, che nel Liceo Coreutico ha preferito inserire dal primo anno la Storia dell’Arte anziché la Storia della Danza – disciplina specifica di indirizzo – e non ha minimamente previsto questa materia per il Liceo Musicale. Cosa tanto più assurda in quanto la legge 107/2015 prevede che le discipline teatrali entrino a far parte

dell’offerta formativa scolastica di ogni ordine e grado.

Dunque risolvere il problema con un provvedimento incostituzionale e lesivo per gli studenti è decisamente inopportuno.

Valeria Morselli è docente di Storia della Danza presso il Liceo Coreutico dell’Istituto di Istruzione Superiore “Piero della Francesca”, annesso al Convitto Nazionale “Vittorio Emanuele II” di Arezzo

I CALVARI DELLA LEGGE

Nell’estate 2015 (il 4 agosto, ricordo ancora la data) il sottoscritto si presentò affannato e arrabbiato dalla Prof.ssa Dora Liguori, chiedendo aiuto per l’ennesimo disastro che il Ministero della Pubblica Istruzione si apprestava a compiere. Era accaduto che, nella definizione delle nuove classi di concorso, il detto ministero si era accanito sulla figura del pianista accompagnatore per la danza nei Licei Coreutici, figura che temporaneamente occupavo come vincitore di bando d’istituto. Non che fossi preoccupato del mio lavoro (ormai ne ero pressoché abituato), ma mi pareva, e ancora mi pare, essere una lepre nel bosco (ovviamente il bosco è la scuola ed i docenti le lepri in attesa del cacciatore). E pure era strano che nella mente pensante del Ministero si potesse concepire la lezione di danza senza la musica (al massimo lo schiocco di dita del docente di danza). Dunque mi presentai dalla Prof.ssa Liguori e chiesi (si fa per dire) aiuto: in effetti lo pretesi e la Professoressa, un po’ per lenire il mio stato inquieto, un po’ perché comprendeva il paradosso della situazione, si mobilitò.

Ma poi, siccome il Ministero non produce danni singolarmente ma li unisce in fasci come fossero asparagi, dovetti lavorare per suggerire anche altre correzioni alle istituende classi.

Dopo un anno e mezzo posso dire che il lavoro è ancora in itinere... speriamo in un risultato soddisfacente.

E confidiamo anche nel buon talento di alcuni alti funzionari del Ministero – non sono tutti sconsiderati (fortunatamente).

Raffaele Maisano



UNAMS STORIA

ARTE ED EDUCAZIONE: PER UNA NUOVA COMUNICAZIONE

di Franco Martignon

La conoscenza è certamente una delle massime opportunità ma è superata, in valore, dalla capacità di ripensarla (riflessione) per darle significato esistenziale. Se ontologia e gnoseologia coincidono nell'ambito dell'esperienza soggettiva, avere una cosa per via di conoscenza vale meno che godere del significato della stessa, perché dall'insieme dei significati è definita la qualità del vivere umano. L'educazione allora, intesa come significazione, valorizzazione del conoscere, si consolida come diritto generale e percorso permanente.

Diritto allo studio, pari opportunità, promozione personale e sociale, partecipazione, ecc. sono le innumerevoli sfaccettature che compongono la dignità umana. Risolti i bisogni primari (fattori di mantenimento, secondo Maslow) nei paesi a forte sviluppo industriale s'irrobustiscono quelli secondari (fattori motivanti: bisogni d'autostima, di status, di autorealizzazione); anche presso le nazioni economicamente arretrate sta maturando il pensiero della via culturale all'emancipazione progressiva

e la data di equiparazione non appare più tanto remota, pur nell'ottica storica.

Da altra prospettiva, se la volontà dell'uomo radica nel bisogno e trofizza nella permanenza del desiderio, è forte il messaggio di Brezinka che ci ammonisce a non far crescere generazioni di birilli, cioè di automi che, senza volontà, sono alla mercé di chi produce idee.

Il rischio è determinato proprio dalla mancanza dei bisogni primari o storici. Il benessere e la disponibilità dei beni di consumo, che hanno consentito il superamento delle soglie critiche della sopravvivenza, impongono all'umanità di aprire nuove classi di bisogno, proprio nella direzione dei fattori motivanti. C'è sempre maggior bisogno di musica, c'è sempre maggior bisogno d'arte, in un circuito completo che supera la teleologia della fruizione e trasforma tali beni in strumenti della nuova formazione.

Ciò che vale per musica ed arte vale per ogni settore non superficiale o mercificato

della produzione culturale. L'educazione sta cambiando il pianeta della sua realizzazione e si trasferisce in un extraterro fatto di rappresentazioni, di simboli, di metacognizione, di spiritualità e chiama l'espressione artistica a definire nuove forme di comunicazione, che interpellano vecchi e nuovi discorsi, vecchi e nuovi ostacoli, vecchie e nuove tentazioni di resistenza. Il cambiamento reclama il rischio e chi vuole mettersi sotto la cappa della conservazione protettiva è già morto. L'arte e le sue espressioni diventano nuovi contenitori del sapere o, se par meglio, nuovi saperi accanto ad altri, storici, già fatti oggetto didattico. La scuola non può accogliere concettualmente, operativamente ed organizzativamente la distinzione tra:

- formazione per la maturazione e fruizione estetica,
- formazione per la professionalità, costituita da:
 - + nutrimento culturale ampio ed integrato,
 - + abilitazione settoriale definita,

che si apre alla differenziazione tra:

- scuola della generale educazione,

- scuola con particolari finalità anche preprofessionalizzanti.

Il dibattito contemporaneo registra ancora posizioni alternative o pericolosamente integrative. Ragioni di precocità e di specificazione reclamano la distinzione (scuola della formazione di base e d'indirizzo e Conservatori, Accademie, ecc.) a condizione che i concetti di maturità e di preprofessionalizzazione non si escludano reciprocamente, come accade nel pensiero di qualche articolista anche recente, e siano progressivamente gestiti in modo che dall'iniziale prevalente formazione di base si transitino, con gradualità, verso l'indirizzo professionale specifico.

L'affinamento ed il mantenimento delle abilità tecniche, precocemente richieste nella professionalità artistica, non possono sostituire, di fatto, il bisogno di promozione della persona, che si realizza in pascoli molto ampi della conoscenza e della riflessione. L'educazione chiama in causa il sistema scuola che, nella sua complessità, rischia di essere il contenitore della contraddizione.

Riprendo qui un discorso già avviato da tempo ed illuminato da accorti interventi anche in questa rivista. Lo Stato post-risorgimentale si sta affievolendo,

le ragioni del centralismo burocratico, storicamente comprensibili, si fanno sempre meno condivisibili.

L'ultimo mezzo secolo ha preso atto della regionalizzazione, delle risorse di tutto il territorio anche se il movimento ha creato sussulti e oggi teme frazionamenti più d'opportunità che d'ideale, che comunque accelerano il decentramento. E' divenuto centrale il discorso sull'autonomia, sulla scuola per lo Stato invece che dello Stato e su questa piazza ognuno riserva le proprie speranze o i propri timori. Sarebbe da illusi un approccio semplicistico: non saranno i politici o il legislatore a definire l'autonomia della scuola italiana ma l'insieme delle operazioni di questa determineranno il "fatto compiuto". Semmai il legislatore sancirà la sua sperata "convenienza".

Autonomia è una bella parola: può essere un cappuccio, leggermente più ampio della testa, ma sempre costrittivo, può essere un nuovo pensiero della scuola, che prende coscienza di sé come impresa nella prospettiva delle grandi finalità dello Stato.

Non c'è più il risorgimento, c'è il cambiamento ragionevole per adeguare la nuova realtà e definirla secondo significati di una civiltà rinnovata.

E' proprio ridicolo il pensiero per cui l'autonomia è la bandiera delle "province" e la resistenza viene da Roma, luogo delle confluenze e non

più dei deflussi? Qual è il problema dell'amministrazione scolastica?

Sostituire la vecchia teoria della comunicazione amministrazione-scuola, in cui la prima fungeva da variabile indipendente, con una nuova comunicazione scuola-competenze tecniche-amministrazione, in cui l'intermedio è costituito da "distanziatori", che sono poi strumenti della distinzione:

“ L'affinamento ed il mantenimento delle abilità tecniche, precocemente richieste nella professionalità artistica, non possono sostituire, di fatto, il bisogno di promozione della persona, che si realizza in pascoli molto ampi della conoscenza e della riflessione. ”

ispettori tecnici per la valutazione, l'indirizzo e l'innovazione, consigli di amministrazione per la gestione delle risorse sul territorio, organi tecnici (collegi dei docenti, consigli di classe) per la gestione statutaria e programmatica.

Distribuzione del potere, ghigna qualcuno, distribuzione di responsabilità su precise

competenze, dico io.

Non è accettabile che il ragioniere o l'esperto legale s'immischino nella programmazione educativo-didattica e l'uso delle risorse necessarie, ma nemmeno che il tecnico interferisca con la strategia delle risorse (strutture, attrezzature, personale, ecc.).

Fra i due campi urgono arbitri della valutazione di efficienza, di efficacia e di produttività perché in questo benedetto Paese la mancanza di un serio sistema di valutazione (sia di processo che di progetto) non permette mai di sapere se si lavora o non si lavora, se si lavora bene o si lavora male.

L'autonomia reclama diversi livelli di riforma: di struttura politica (non è necessario esaurire, basta cambiare funzione al vecchio potere perché ciascuno operi in responsabilità e sia chiamato a rispondere; l'accentramento burocratico si è ridotto a deresponsabilizzazione e nessuno risponde più di niente), di struttura organizzativa (sono decenni che si parla di riforma dell'amministrazione centrale e periferica e si continua a parlare...), di forme metodologiche per l'ottimizzazione attraverso schemi di personalizzazione dell'insegnamento.

Ogni livello può darsi regole proprie: non si nega validità al procedimento elettorale, dove la competenza è politica, si paventa come tumorale l'elettività del preside, perché le competenze sono tecnica e relazionale (troppe favole si

sono raccontate sul preside manager) e non vanno lasciate alla "captatio benevolentiae".

C'è da supporre che alcune aperture siano motivate dal fatto che l'amministrazione non ha più uno stile; quando si offende il personale della scuola lasciando scadere i contratti con la scusa che si può dare poco, si mercifica tutto e tutto si riduce a monetizzazione.

In tale logica rientra l'incongruenza del premio incentivante. Si voleva dare indiscriminatamente a tutti qualcosa? Bastava aumentare lo stipendio base. Si vuole premiare il merito? Prima occorre accertarlo, dire chi ha tale facoltà e competenza, e poi si può parlare d'incentivazione. Il sindacato crede proprio che i lavoratori della scuola non sappiano pensare? Sulla quantità del servizio devono starci tutti, d'obbligo; è sulla qualità

che ognuno spende ciò che ha, se ce l'ha, se ne ha volontà e motivazione.

Mi chiedo se non sia blasfemo parlare di riforma e di autonomia disgiunte dalla valutazione di qualità. Il settore artistico della scuola (accademie, conservatori, ecc.) può, per sua autonoma strada, avviare esperienze di valutazione di qualità, tecnicamente supportate, democraticamente gestite, affinché la richiesta di specificità non appaia corporativa o accattivante.

Se riuscirà a proporsi come antesignano del cambiamento, si scrollerà di dosso attributi di "specialità" o di "privilegio" di cui non di rado è investito.

Una prima via per farlo è recuperare la formazione del personale e la ricerca anche metodologica.

NOVITÀ EDITORIALI

I personaggi vissuti nel periodo compreso tra Giulio Cesare e Nerone, all'apogeo dell'impero di Roma, hanno da sempre animato la fantasia degli scrittori. Ne sono nate invenzioni memorabili. Grazie alla verve narrativa di **Dora Liguori**, il lettore incontra in questo romanzo lo scrivano contabile Eusebio Agrippa ... e percorre insieme a lui una straordinaria avventura, benché il protagonista sia di umili origini e la sua professione sembri 'grigia'. Eusebio invece incontra uomini e donne ora illustri ora comuni, compie lunghi viaggi ... e si imbatte in un uomo dal nome Gesù, la cui atroce fine a Gerusalemme marcherà la sua

vita. Aggiornato nella cornice storica, accurato nelle ricostruzioni, fine nella psicologia, sorprendente nella trama, il romanzo di Eusebio Agrippa avvince il lettore dalla prima all'ultima pagina.



Bolis Editori Euro 14,80



Concepito dall'Autrice come una partitura che dischiude una peculiare forma musicale nei movimenti allegro, adagio, allegro, l'ebook è denso di riflessioni in merito al musicale e al terapeutico realizzato durante le personali esperienze musicoterapiche. In questa prospettiva la dimensione musicale come cura è il tema brillantemente analizzato dalla **Mistrangelo** in ogni pagina del libro.

disponibile su Amazon Euro 4,99

GIOVANNI PUNZI

Primo Clarinetto - Orchestra Filarmonica di Copenaghen

Parlaci un po' di te, dei tuoi studi, delle tue esperienze.

Mi sono diplomato in Conservatorio a Salerno e poi mi sono spostato a Roma, dove ho proseguito gli studi prima con il maestro Calogero Palermo e poi all'Accademia di Santa Cecilia col maestro Carbonare. Successivamente, sono stato al Conservatorio Superiore di Parigi ed attualmente frequento la classe riservata ai solisti presso la Royal Danish Academy di Copenaghen.

Quali esperienze ti hanno maggiormente formato?

Sicuramente, le esperienze più formative sono state quelle nelle orchestre giovanili (l'Orchestra Giovanile Italiana, la Gustav Mahler Orchestra...), ma soprattutto la partecipazione ai vari concorsi.

Dove hai lavorato?

Ho cominciato a lavorare, dopo la prima audizione vinta, per i Pomeriggi Musicali, poi al Teatro Lirico di Cagliari, al Teatro dell'Opera di Roma. A 24 anni, ho vinto il concorso come primo clarinetto all'Orchestra Sinfonica della Bretagna e sono attualmente primo clarinetto qui a Copenaghen.

Cosa ti ha portato a lavorare all'estero?

È stata una serie di occasioni a portarmi all'estero: sono partito inizialmente per studiare e poi ho deciso di rimanere.

Come si lavora, quali sono i ritmi?

I ritmi di lavoro sono più o meno gli stessi delle orchestre italiane.

Che differenze riscontri con la situazione italiana?

All'estero si trova più facilmente un sistema, una

organizzazione degli studi più efficiente, per cui a parità di prestigio e di capacità dei docenti - in Italia ci sono ottimi docenti - l'organizzazione degli studi musicali all'estero riesce a sfruttare queste capacità in modo più efficiente e funzionale.

Torneresti in Italia?

Sì, in Italia tornerei: è il mio Paese, quindi, se si presentasse una buona occasione, la coglierei sicuramente per tornare dopo aver fatto questa esperienza fuori.

Da giovane già affermato, un consiglio ai giovani musicisti che si affacciano alla professione.

Sicuramente quello di fare esperienze all'estero: è un consiglio che mi sento di dare a tutti i giovani musicisti.



L'Associazione Musicale "I Cameristi Campani" propone, nel territorio campano, incontri per permettere ai giovani talenti di conoscere, studiare e affinare le proprie abilità strumentali con docenti affermati, già prime parti in orchestre italiane ed estere. Ai partecipanti viene offerta la possibilità di sviluppare una propria identità artistica, migliorare il repertorio solistico - orchestrale - sinfonico - lirico, perfezionare la tecnica di riferimento, partecipare ad audizioni simulate, concerti ed eventi collettivi e alla creazione di ensemble/orchestre. Finalità dell'Associazione è divenire un punto di riferimento, nel sud Italia, per la promozione della musica e per lo studio delle discipline musicali.

facebook.com/icameristicampani
icameristicampani@gmail.com

