la scuola

La scuola nelle trattative per il governo

Non c'è riforma senza rinnovamento culturale

La riforma scolastica deve essere intesa come un momento di una riforma intellettuale e morale e dev'essere vista nel suo rapporto con una più avanzata organizzazione della società civile e con un programma democratico di sviluppo economico

L'unico accenno che sia stato fatto finora ai problemi della scuola nel corso laborioso e intricato delle trattative per la formazione del nuovo governo, a parte le genericissime rivendicazioni dell'on. Saragat, è quello relativo all'istituzione della scuola materna statale rivendicata in un documento attribuito ad alcuni dirigenti autonomisti del Partito socialista. Si comprende l'immediato significato polemico della richiesta, essendo stato quello della creazione della scuola materna statale un caso grave e illuminante, seppure non il più clamoroso, della sprezzante inadempienza da parte della DC degli impegni programmatici assunti con il governo di centro-sinistra dell'on Fanfani. Ma sarebbe un errore — ed è chiaro che non abbiamo in questo momento alcuna ragione di imputarlo al PSI — ritenere che il discorso sulla scuola debba semplicemente riprendere al punto in cui si interruppe nello scorso gennaio, quando il governo Fanfani venne messo in coma, esigendo ora il rispetto delle decisioni già concordate (la scuola materna statale) o l'adempimento delle iniziative intraprese (la commissione di indagine) Sarebbe ben poco, soprattutto se si riflette al fatto che l'esperienza della politica del centro-sinistra ha sostanzialmente segnato un momento di pausa, in qualche misura un rinvio nella battaglia che per tutto il corso della passata legislatura ha visto affrontarsi e contrapporsi due diverse linee e prospettive di politica scolastica. A distanza di alcuni mesi può essere più facile cogliere nei due provvedimenti di maggiore importanza definiti durante il governo di centro sinistra — la *scuola media obbligatoria* e lo *stralcio triennale del Piano* — il carattere che obiettivamente essi venivano ad assumere di misure armistiziali o di compromesso. Il punto debole di quelle soluzioni, infatti, che deve essere tenuto presente anche se di esse si vuole affatto sminuire il rilievo, non consisteva tanto nella faticata, contraddittoria composizione del programma culturale della nuova scuola media, o nei limiti dello sviluppo dell'organizzazione scolastica previsto e possibile fino al 1965 con i mezzi dello stralcio, o infine nell'entità delle concessioni fatte alla DC nel campo del finanziamento della scuola privata dietro l'intesa di un rinvio del regolamento generale del problema

Il voto del 28 aprile

Il più serio motico critico era, ed è in realtà, fondato sul fatto che in quel modo si accettava o ci si accontentava di un indirizzo che restava al di sotto e rischiava di deludere le possibilità effettive di un rinnovamento organico e generale della scuola italiana Tra la linea di una riforma scolastica, concepita come realizzazione di un nuovo programma culturale e pedagogico, e conseguentemente come un processo di democratizzazione delle strutture, degli ordinamenti, della direzione, del costume scolastico e come uno sviluppo programmato della scuola in rapporto alle necessità culturali, produttive della Nazione e la linea, sulla quale dopo la sconfitta delle tesi e delle posizioni conservatrici e immobilistiche si era venuta attestando la D.C., di una espansione quantitativa dell'organizzazione scolastica statale accompagnata da un ritocco o da una revisione moderata degli indirizzi culturali tradizionali, la politica del centro-sinistra, dietro la ambizione mediatrice e la volontà delle realizzazioni concrete, comportava in effetti il rischio di dare respiro ad una impostazione sostanzialmente «centrista», proprio nel momento in cui più acute e chiare si facevano le ragioni di fondo della crisi del nostro sistema scolastico, più netti e urgenti i motivi, più grande la forza del movimento culturale e politico che rivendicava una riforma democratica generale della scuola

Bisogna riconoscere che nella critica dell'esperimento di centro-sinistra, che si è espressa nel voto del 28 aprile, è stata presente anche la coscienza di questo limite: ben più ci sembra, di una condanna di una qualche inadempienza programmatica, la protesta per lo stato caotico della nostra scuola e l'insoddisfazione, il giudizio negativo anche nei confronti dei provvedimenti più «esaltati» del centro-sinistra, come segni e testimonianze di una politica cui mancava la coerenza, l'organicità, lo slancio di un serio impegno di rinnovamento Di qui occorre oggi partire per la scuola, come per gli altri problemi di fondo della società italiana: dalla costatazione, cioè, che per un superamento della crisi, per un progresso reale è necessario, ed è possibile, affrontare la questione nei termini di una riforma scolastica, intesa come momento e aspetto di una riforma intellettuale e morale, e nel suo rapporto con una più avanzata organizzazione della società civile e con un programma democratico di sviluppo dell'economia. Il che significa volere qualcosa di più, ma soprattutto qualcosa di diverso per la scuola Ci si intenda: noi non vogliamo affatto sottovalutare o mettere in ombra l'aspetto quantitativo, quello legato sotto il profilo finanziario-organizzativo delle aule, delle attrezzature, degli insegnanti alla necessaria, rapida crescita della scuola. Occorre semmai sottolineare le dimensioni nuove, inaudite che negli ultimi anni la spinta democratica alla conquista dell'istruzione, di un più alto livello di cultura e di capacità professionale ha dato al problema degli investimenti pubblici nel campo della scuola, per cui la stessa dura critica che da questo punto di vista noi muovemmo alcuni mesi fa al «Piano decennale» ci sembra oggi peccasse per difetto anzichè per eccesso Ma sia chiaro che anche una più audace scelta a favore della scuola nell'ambito del bilancio statale, anche un grande piano di costruzioni edilizie non avrebbero forza risolutiva: *nessun programma di sviluppo organizzativo può avere oggi validità se non è raccordato e subordinato ad una linea organica di riforma culturale e pedagogica della scuola italiana.*

Tre criteri orientativi ci sembra abbiano acquistato forza preminente attraverso i più recenti sviluppi della situazione e del dibattito politico e culturale Innanzi tutto l'affermazione netta del principio della *pubblicità della scuola*, non tanto o esclusivamente nel senso del rispetto per ciò che riguarda le istituzioni scolastiche private del regolamento costituzionale, quanto soprattutto della validità, in primo luogo, della concezione che vede in un sistema scolastico pubblico ed unitario lo strumento più adeguato nell'attuale periodo storico per un organico e ordinato progresso culturale e scientifico della Nazione e nel senso, in secondo luogo, di condizione e garanzia della libertà di insegnamento.

Non c'è dubbio che qui sono state, e sono, le più serie ragioni della battaglia scolastica tra le forze democratiche di sinistra e la DC., ma il contrasto non si supera nè con i rinvii nè con gli accorgimenti compromissori, e tanto meno con il rilancio di vecchie posizioni integraliste, come hanno tentato i dirigenti democristiani nel corso della campagna elettorale. La via può essere in realtà solo quella della accettazione piena, oggi e per una lunga prospettiva storica, della impostazione costituzionale che propone come fondamento di *tutta* la scuola italiana, e non solo quindi di quella statale, il principio della libertà dell'insegnamento e cioè del confronto critico tra le diverse concezioni e ideologie nella ricerca della verità e quindi di un insegnamento e di una formazione «storicistica» del giovane E sono i cattolici che debbono, e debbono essere spinti a sciogliere il nodo della scuola di preminente o esclusiva ispirazione «cattolica». Il secondo criterio di orientamento di una riforma dev'essere quello della «democratizzazione» della scuola E' da respingere la facile, polemica identificazione tra la pubblicità, l'unità di indirizzo e di direzione del sistema scolastico e l'accentramento burocratico, le strutture e il costume autoritario Bisogna muoversi risolutamente nella direzione di una nuova articolazione e autonomia dell'organizzazione scolastica, investendo a fondo il rapporto tra scuola e amministrazione, la funzione degli organi decentrati dello Stato (regione, provincia, comune), delle organizzazioni sociali ed economiche e culturali per realizzare quel raccordo più stretto tra scuola e società, che è esigenza primaria di un processo di rinnovamento. Bisogna giungere finalmente alla definizione di un nuovo «stato giuridico» per gli insegnanti e per gli studenti che segni il passaggio dalla tradizionale concessione autoritaria a quella della responsabilità democratica, della responsabile, autonoma disciplina morale e intellettuale di maestri ed allievi

La scuola e la società

Essenziale infine noi riteniamo il rapporto tra linea di sviluppo organizzativo e impostazione culturale. Quando da parte nostra si è parlato, con termini gramsciani, di un nuovo programma e di un nuovo principio educativo, si è voluto appunto indicare la esigenza prima, perchè non vi è riforma della scuola se non si parte dal riconoscimento che una visione tradizionale della cultura, e aggiungiamo della funzione e del posto della scuola, si è logorata ed esaurita Ma non si tratta solo della crisi che ha investito il modello della formazione classico-umanistica, dei nuovi confini raggiunti dalla cultura e dalla scienza moderne delle nuove esigenze di formazione tecnica e professionale, del crescere della scuola a fenomeno di massa: il rinnovamento degli indirizzi e dei contenuti culturali è sollecitato, imposto dalla necessità di restaurare il nesso tra scuola e società, affinchè la scuola possa assolvere il suo compito di strumento dello sviluppo culturale e civile della Nazione E il problema riguarda tutta la scuola, dai programmi della scuola elementare e obbligatoria ai piani di studio delle facoltà universitarie, al carattere e ai fini dell'istruzione professionale Un piano di riforma può riconoscere, certo, precedenze nelle realizzazioni, può considerare oggi preminente un impegno ad esempio, per l'università e per l'istruzione tecnico-professionale, ma la sua validità ed efficacia dipende dalla organicità e dalla chiarezza della concezione culturale e ideale che lo ispira in ogni sua parte e momento Questa è la linea di azione e di lavoro che noi comunisti proponiamo all'inizio della nuova legislatura L'esperienza compiuta negli ultimi cinque anni testimonia non solo che essa risponde alle reali esigenze del nostro Paese e della nostra scuola, ma che ha concrete possibilità di affermarsi E' chiaro che noi non indichiamo semplicemente un insieme di misure legislative e di provvedimenti politici anche questo, certo e non mancherà in tale campo, come nel passato, un nostro preciso impegno Ma, ben aldilà di questo sappiamo che una riforma democratica della scuola costituisce un momento essenziale della lotta per il rinnovamento della cultura e della società italiane ed esige uno schieramento e una azione unitari di forze democratiche. Ma a questo fine noi siamo persuasi di poter rompere argini e discriminazioni artificiose facendo leva sulla forza delle cose, delle necessità reali, della giustezza del nostro programma di rinascita e di sviluppo della scuola italiana

Alessandro Natta

Un libro di Sciorilli Borrelli

Un nuovo contenuto per una scuola rinnovata

Una raccolta di saggi e discorsi che hanno il filo conduttore nei contenuti ideali dell'insegnamento, alla luce del pensiero di Labriola

Raffaele Sciorilli Borrelli ha raccolto in un volume edito in questi giorni («Un nuovo contenuto per una scuola rinnovata», Stabilimento Tipografico Colombo, Roma, maggio 1963, pagg. 183) alcuni suoi saggi e discorsi di vivo interesse. Dalla relazione tenuta nel 1952 davanti ai suoi colleghi dell'Istituto Magistrale di Chieti su «Benedetto Croce e lo storicismo», al discorso pronunciato alla Camera dei Deputati durante la memorabile battaglia che i parlamentari comunisti condussero a favore di una nuova scuola media unica e moderna: i contenuti ideali dell'insegnamento, alla luce del pensiero di Labriola e Gramsci, ne sono il filo conduttore.

Alcuni esempi. All'on. Scaglia che, nella seduta del dicembre 1962, lo interrompeva dicendo che i comunisti proponevano l'abolizione del latino per «paura dell'analisi logica», egli rispondeva denunciando «questa antica tara di tutta la tradizione retorica ed idealistica italiana», per cui l'aspetto linguistico «copre tutta l'area della nostra conoscenza», mentre al linguaggio scientifico non è riconosciuto alcun valore formativo. E' la stessa denuncia gramsciana della scienza come pseudoconcetti, che egli aveva già fatto a Chieti nel discorso su Benedetto Croce.

Di particolare importanza è pure un suo intervento alla Camera nel 1953. Purtroppo è ancora attualissimo. Egli punta il dito sulla piaga dei libri di testo, sugli autori che ancora oggi sono fra i più adottati: i Manaresi, dipintori della Rivoluzione francese «come opera di sanguinari e di demagoghi» e i Silva presentatori del Risorgimento a «cliché» agiografico sabaudo. I nostri studenti — diceva — non possono «ignorare gli efori, l'ostracismo e le guerre persiane», ma sono «autorizzati a non saperè nulla o quasi» della Resistenza, del fascismo e della nostra Costituzione.

Ma il capitolo più interessante della raccolta e che fa un po' da substrato teorico a tutti gli altri è quello sul Labriola, a proposito dell'insegnamento della storia, che l'autore considera basilare per la formazione della personalità, quando s'inserisca «nell'esperienza diretta, viva e concreta del giovanetto». Dall'«interesse empirico» per personaggi e fatti singoli, cui questi è spinto se vien sollecitato da un educatore che abbia chiaro «un certo concetto della vita e del mondo» (da cui l'unità fra teoria e pratica, fra pedagogia e politica), attraverso una molteplicità di interessi sempre più larghi, verrà conquistato all'interesse «filosofico» che «completerà la gamma degli interessi» suscitati da tale insegnamento. Da ciò discendono importanti questioni di metodo, quali la necessità di una «selezione» degli avvenimenti storici e della «connessione» della storia col diritto, l'economia, la geografia

Completano il prezioso volume un saggio già apparso su «Riforma della Scuola» («Educazione civica e nuovo contenuto educativo») ed un rapporto presentato al Comitato Federale di Chieti nel '59 Quest'ultimo è importante per chi voglia avere, in sintesi, la storia dell'opera di clericalizzazione della scuola tentata dai vari governi d.c. dal 1947 in poi, cui dàn man forte i ministri laici alla Martino e alla Rossi, insieme con l'analisi severa dell'azione dei comunisti (prima e dopo la «svolta» del 1955) per una riforma democratica della scuola, nel quadro di un audace rinnovamento delle strutture economiche e sociali del Paese.

r. b.

risposte ai lettori

I limiti dell'assegno

Pregmo Direttore,

in riferimento alla legge n. 80 del 24 febbraio '63 «istituzione dell'assegno di studio universitario» pubblicata sulla G.U n. 51 del 22 febbraio 1963, mia figlia Gala Maria Alba, studentessa universitaria del secondo anno presso l'Ateneo di Bari scienze biologiche, trovandosi nelle condizioni volute dalla legge, presentò domanda per essere ammessa al beneficio ma con grande meraviglia si sentì rispondere dal segretario che l'istanza era improponibile perchè l'assegno per l'anno accademico 1962-'63 veniva concesso solo alle matricole: per l'anno accademico '63-'64 veniva esteso agli iscritti del secondo anno, per l'anno '64-'65 agli iscritti del terzo anno e così di seguito La legge non fa cenno di questa «specie di rateizzazione»: invece seguendo il ragionamento del Segretario dell'Ateneo di Bari, mia figlia, che il prossimo anno deve iscriversi al terzo anno e l'altro ancora al quarto anno non avrà la possibilità di beneficiare dell'assegno di studio.

Ti sarò molto grato sig. Direttore se vorrai darmi chiarimenti a riguardo e intanto ti prego di gradire i miei fraterni saluti.

MICHELE GALA
Assessore al Comune di Cerignola (Foggia)

L'art. 7 della legge contempla espressamente il tipo di «progressione» che impedisce alla studentessa Gala di ottenere l'assegno: «A decorrere dall'esercizio finanziario 1963-'64, in correlazione col passaggio ai successivi anni di corso degli studenti del primo corso, l'assegno di studio viene attribuito, con progressione annuale anche a tutti gli studenti di ciascun anno successivo al primo».

In altre parole l'assegno per il prossimo anno accademico è limitato ai nuovi studenti che si iscrivono per la prima volta all'Università: anzi, dati i limiti della legge potranno usufruirne solo il 7% degli iscritti.

Il caso di cui ci parla l'assessore di Cerignola, nella sua immediata gravità, sta a testimoniare come si sia ancora lontani dall'assicurare il diritto allo studio a tutti gli universitari, al di là della parziale conquista di principio realizzata con l'assegno di studio, sempre più si impone l'obiettivo del pre-salario, basato sul riconoscimento del periodo universitario come «lavoro produttivo».

Nuove ricerche scientifiche

La psicologia della forma

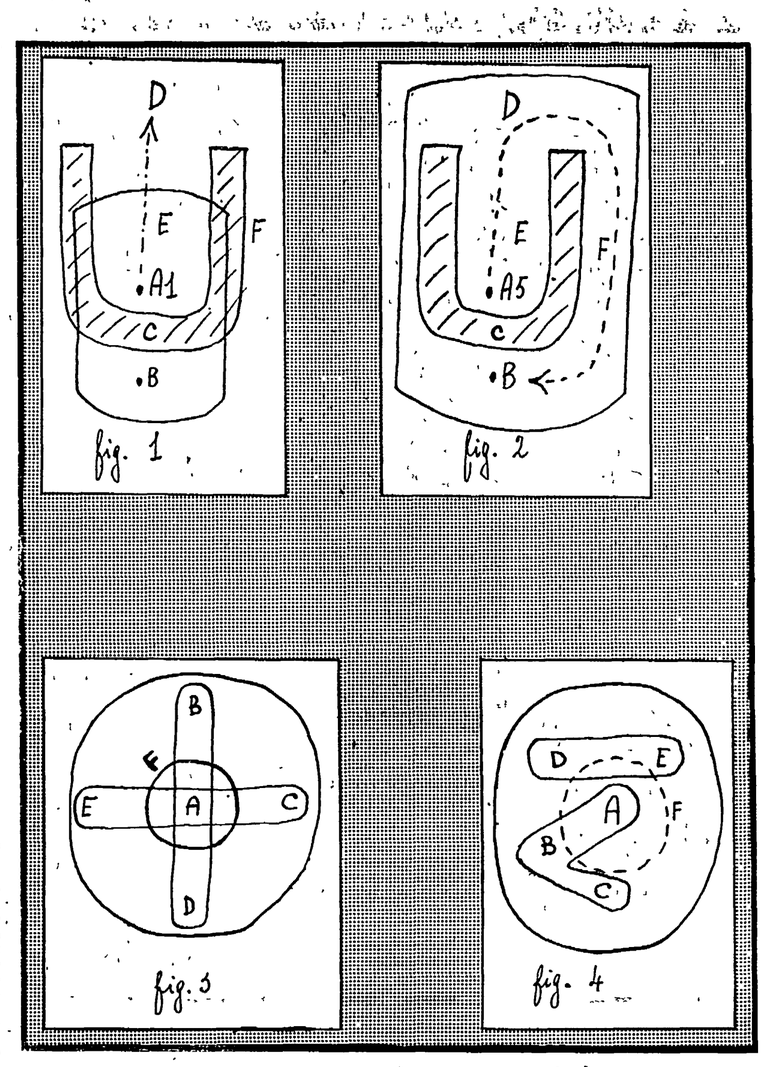
Il concetto di «scienza» si è ormai definitivamente allargato, fino a superare il confine delle discipline fisiche, naturali e matematiche ed a comprendere le cosiddette «scienze dell'uomo», considerato nel suo aspetto psichico dalla psicologia e nel suo aspetto sociale dalla sociologia.

Sia la prima che la seconda furono considerate estranee alla cultura ufficiale ed alla scuola per l'influenza delle concezioni aristocratiche dell'idealismo, che riteneva la ricerca filosofica pura la sola capace di attingere la Verità mentre quelle sperimentali erano pseudoscienze, di natura classificatoria e di valore utilitario

Questa situazione cambiò nettamente nel 2° dopoguerra in corrispondenza del fermento politico e sociale seguito alla Resistenza e del ristabilito contatto con la vita culturale dell'Europa e del mondo

Uno dei frutti più importanti di questo clima culturale nuovo è stato appunto il rinascere dell'interesse e della ricerca psicologici Siamo così venuti a contatto con gli importanti progressi realizzati all'estero in questo campo tra cui merita un cenno particolare l'attività della *scuola della Gestalt*, che ha notevoli implicanze anche sul piano educativo (v Egle Becchi, *La pedagogia della Gestalt* La Nuova Italia, 1961).

Tale corrente scientifica si organizzò in gruppo di ricerca nei primi decenni del secolo in Germania ed ebbe come base comune una impostazione fenomenologica che in accordo col generale antiintellettualismo del pensiero moderno, tende ad una descrizione completa dell'esperienza concreta Ma, e qui è la novità al contrario della psicologia tradizionale che considerava l'esperienza in modo frammentario, la *Gestalt* concepisce ogni dato come struttura unitaria, «totalità» o «figura» *(Gestalt)* identificando sensazione e organizzazione percettiva e avvicinando quindi la percezione all'attività intellettuale, in quanto ambedue configurazioni ordinate.



I Gestaltisti, o psicologi della forma, si trasferirono poi negli Stati Uniti dopo l'avvento del nazismo in Germania, per evitare le persecuzioni razziali e politiche, e lì trovarono un ambiente più congeniale alle loro ricerche.

Tra i vari componenti del gruppo, che pur su una base scientifica comune apportarono contributi personali e originali, uno dei più importanti fu senz'altro Kurt Lewin, di cui sono stati tradotti in italiano i *Principi di psicologia topologica* (Firenze 1961), ma che sarà certamente meglio conosciuto dopo la recentissima pubblicazione del volumetto *Il bambino nell'ambiente sociale* (La Nuova Italia 1963, pagg. XVIII 86, lire 800).

Di quest'operetta, appunto, ci vogliamo qui occupare, perchè ci sembra notevole e per chiarezza espositiva e per acutezza scientifica.

L'A. vi assume la geometria non-euclidea (topologia) come schema per la descrizione dei fenomeni psicologici, in quanto sono irrilevanti per essa la grandezza e la distanza, mentre è conferita importanza ai rapporti di posizione tra le parti (pag. 20).

Facciamo un esempio con illustrazioni imitate dal libro: un bambino (vedi fig 1) dell'età mentale di 1 anno, AI, desidera raggiungere lo scopo B, da cui però è tenuto lontano da un ostacolo C a forma di ferro di cavallo. Dopo aver tentato invano di superare l'ostacolo, si allontana da E verso D. Un bambino, invece, dell'età mentale di 5 anni, A5, posto nelle stesse condizioni, raggiungerà lo scopo aggirando C col percorso EDFB *(vedi figura 2)*.

Questo significa che, ai fini del raggiungimento dello scopo, AI ha una coscienza spaziale minore, limitata alle regioni ECB, cioè è in grado di mettere in rapporto alla sua aspirazione un «campo» più limitato di quello di A5 che comprende EDFB

Naturalmente, in questo modo, tale campo da geografico diventa psicologico, ed abbiamo così l'importante concetto di «campo mentale» o «spazio vitale psicologico», comprendente l'insieme organizzato, la «costellazione», dei fatti e delle situazioni interessanti in un dato momento una persona

Come si vede, tale traduzione geometrica di una situazione psicologica non ha solo valore come schema didattico, ma anche come strumento conoscitivo perchè — a differenza della psicologia tradizionale che spesso considerava l'attività di un soggetto a settori, frammentariamente, o avulsa dall'ambiente — rende possibile una chiara visione dell'organicità della condizione mentale dell'uomo, cioè della coerenza interna del suo «campo psicologico» e di quella esterna con l'ambiente

Questo spiega il fecondo indirizzo sociologico della psicologia di Kurt Lewin, che ha messo in luce il valore determinante dei rapporti dell'individuo col gruppo Naturalmente l'efficacia e la direzione dell'influenza di questi rapporti variano a seconda della natura di essi.

A questo proposito ci sono interessanti cenni ad alcuni studi fatti dall'autore, in collaborazione con altri scienziati, sui rapporti che si stabilivano tra i ragazzi di un gruppo organizzato autocraticamente e che erano molto diversi da quelli tra ragazzi di un gruppo organizzato democraticamente. Riprodurremo anche qui, con sostanziale fedeltà, i disegni contenuti nel volume.

Nella fig. 3 è rappresentato un gruppo autocratico i cui componenti BCDE sono, ognuno individualmente, strettamente legati al dirigente A, al quale sono però affettivamente estranei (tale estraneità è resa dalla barriera divisoria F che simboleggia la divisione gerarchica tra la sfera del potere e quella subordinata) Da notare la mancanza di legami reciproci tra BCDE, tra i quali, anzi, si verificano atteggiamenti aggressivi che tendono a scaricare sui compagni il senso di frustrazione che nasce dalla dipendenza da A.

Nella figura 4, invece, abbiamo la rappresentazione grafica di un gruppo democratico - i cui componenti BCDE sono più indipendenti dal dirigente A, ma meno lontani dalla sfera del potere (la linea F è discontinua, cioè non costituisce separazione completa) e soprattutto più legati tra loro, fino a costituire dei sottogruppi

C'è, però, da fare un'osservazione. Guardando quest' due disegni si può avere dalla *fig 4* l'impressione che la libertà e la creatività del gruppo democratico siano state realizzate a scapito della organizzazione globale del gruppo che appare frammentario Nella realtà, invece, non è così.

Le analisi fatte hanno rivelato che l'attività del gruppo autocratico cessa quasi subito appena il dirigente s'allontana, corrisponde cioè ad un interesse imposto da una pressione esterna più che ad una accettazione spontanea ed intima

L'attività del gruppo democratico, invece, diversamente fondata, continua anche in assenza del dirigente; il gruppo, dunque, rivela una libera costruttività ed una coesione interna notevoli, che però non risultano, appunto, dal grafico studiato, nel quale si mettono in luce i rapporti *personali* tra i membri, non quelli *funzionali* derivanti dall'adesione comune ad un lavoro partecipativo

Noi crediamo che a questi aspetti della vita di gruppo si debba prestare maggiore attenzione, perchè la giustissima critica all'organizzazione coattiva di tipo autocratico non deve portare alla dissoluzione di ogni organizzazione *tout court*, cioè all'individualismo, bensì ad una struttura dei rapporti di tipo nuovo, in cui il momento centripeto sia organico con quello centrifugo, tutti e due dialetticamente condizionantisi

Allo stesso modo, portando la questione sul piano dei contenuti dell'educazione, che sono del resto il fondamento di ogni concezione organizzativa, la critica ad *una* concezione ideale autoritaria non deve portare alla liquidazione di *ogni* impostazione ideale, ma alla elaborazione democratica di una nuova linea educativa liberale.

Luciano Biancatelli

l'avvocato

Interessi corrispettivi

Devo avere dal Ministero della Pubblica Istruzione il pagamento di arretrati per ricostruzione di carriera, ma sto aspettando da vari anni. Mi sono dovuti gli interessi sulle somme arretrate che mi spettano? (N. C. Pisa).

* * *

Quando un credito è liquido ed esigibile produce interessi di pieno diritto, anche nei confronti dello Stato, a norma dell'art 1282 del codice civile Tali interessi vengono denominati interessi corrispettivi.

Nel suo caso spettano gli interessi corrispettivi a decorrere dalla scadenza delle singole rate di stipendio

Il Consiglio di Stato, in una recente sentenza della IV Sezione del 24 aprile 1963, n 278, ha riconosciuto il diritto agli interessi corrispettivi ad un professore, comandato nelle scuole italiane all'estero, al quale non era stato corrisposto l'assegno di sede nella giusta misura

Nel riconoscere il diritto degli arretrati il Consiglio di Stato, in detta sentenza ha affermato «Sulle somme dovute a titolo di assegni arretrati indebitamente non corrisposti, l'Amministrazione è tenuta a pagare gli interessi corrispettivi nella misura legale», cioè nella misura del 5 per cento.

Rilievi ispettivi

Sono stato sottoposto ad un'ispezione didattica e il Ministero della P. I. mi ha comunicato dei rilievi che in parte sono positivi e in parte negativi. Poichè penso che l'ispettore, nel formulare i rilievi negativi, sia caduto in errore, vorrei sapere se posso ricorrere al Consiglio di Stato (B. E. Napoli).

* * *

La relazione dell'ispettore, come tale, non è un provvedimento impugnabile in via autonoma. Sulla base dell'ispezione, infatti, il Ministero, se condivide i rilievi dell'ispettore, emette un suo provvedimento che incide nella sfera di interessi degli insegnanti.

In tal caso, l'interessato nel produrre ricorso contro il provvedimento può impugnare contemporaneamente la relazione dell'ispettore. Così, ad esempio, se in base ai rilievi ispettivi, viene attribuito un giudizio annuale non gradito, la relazione ispettiva può essere impugnata insieme con il giudizio annuale

Spesso, però, avviene in pratica che l'autorità amministrativa comunica i rilievi ispettivi, senza però far seguire alcun provvedimento In tal caso, a nostro avviso la comunicazione dei rilievi neppure è impugnabile in via autonoma, perchè l'Amministrazione o non emette nessun provvedimento ed allora vuol dire che non tiene conto (per lo meno non condivide) dei rilievi dell'ispettore, oppure emette un provvedimento, anche a distanza di tempo, che fa riferimento a quei rilievi, ed allora l'ispezione può essere impugnata insieme con il provvedimento

In pratica, però, quando c'è la comunicazione di rilievi negativi senza che sia seguita da un provvedimento è consigliabile inviare un esposto al Ministero per illustrare tutte le proprie ragioni di dissenso nei confronti della relazione ispettiva

Ovviamente, tale esposto non costituisce impugnativa, ma serve ad evitare che si possa pensare che l'insegnante abbia prestato acquiescenza ai rilievi ispettivi ritenendoli fondati

Sull'esposto l'Amministrazione non può tacere all'infinito, perchè, se non prende alcun provvedimento può anche supporsi che abbia ritenuto fondate le ragioni dell'insegnante In ogni caso, l'esposto può precostituire gli elementi per impugnare successivamente l'eventuale provvedimento che la Amministrazione dovesse adottare.