La spesa scolastica in Italia è la più bassa d'Europa

Paghi più tasse? Avrai meno scuola

È stato calcolato che la categoria degli imprenditori e dei liberi professionisti che rappresenta il 2,5% delle famiglie con i figli a scuola si appropria del 5% delle risorse scolastiche pubbliche. Le categorie operaie che rappresentano il 40% delle famiglie che dovrebbero e/o potrebbero mandare i figli a scuola si appropriano, di fatto, solo del 30% della spesa scolastica.

Se queste cifre sono vere, cosa c'è di sorprendente in un movimento degli studenti che rivendica una scuola pubblica, di massa qualificata ed efficiente?

Forse ci sarebbe da stupirsi, al contrario, se nascesse un movimento di massa a favore della scuola privata. (Non a caso, finora, C.L. è rimasta sostanzialmente spiazzata).

Il fatto che il movimento degli studenti dell'85 sia nato sul terreno del welfare educativo, ovverosia sulle condizioni d'esercizio del diritto allo studio, ha colto di sorpresa più d'uno. Soprattutto quelli che prediligono fondare ogni previsione futura sulle proiezioni del passato, qualche volta di quello proprio, anziché su una lettura dei processi reali e dei dati conoscitivi disponibili.

Per tacere del ministro della P.I., la cui concezione della politica e del governo si impernia sulla coincidenza delle ragioni del consenso con quelle dell'esercizio del potere in quanto tale. Una concezione che ha indotto la Falcucci a formarsi una immagine apologetica dello stato della scuola e di se stessa (v. a questo proposito l'ultima conferenza stampa) quantunque non sia stata incoraggiata dalla considerazione, piuttosto bassa, di cui gode tra i giovani, in vaste aree del Paese nonché tra quasi tutte le forze politiche, compresi non pochi esponenti del suo stesso partito.

Ripartiamo dunque dai dati. Per esempio da quelli che il ministro non ha fornito nel corso della conferenza stampa del 12 novembre. Prendiamo in esame il welfare educativo (l'insieme dei servizi necessari per garantire un reale diritto allo studio e le condizioni per una elevata qualità del prodotto formativo).

Apprendiamo da uno studio condotto dall'O.E.C.D., più volte citato da Paolo Trivellato nel saggio che ha pubblicato in *Welfare State all'italiana* (Laterza, '84) che la spesa italiana per il welfare educativo, in un quadro comparativo europeo, è la più bassa in assoluto, sia che venga rapportata al prodotto lordo, sia che la si rapporti alla spesa per l'istruzione complessiva.

Verso la metà degli anni Settanta a questo tipo di spesa in campo europeo venivano destinate le seguenti quote di risorse: la Francia lo 0,32% del P.I.L. (prodotto interno lordo), la Danimarca lo 0,37%, la Germania lo 0,50, il Regno Unito lo 0,80, la Svezia l'1,27. L'Italia solo lo 0,27%.

SPESA PER L'ISTRUZIONE E SPESA PER IL WELFARE EDUCATIVO (*) IN ALCUNI PAESI EUROPEI

Milioni di dollari 1975 e % sul Prodotto Interno Lordo

		% su P.I.I. 1976	1970	1975
Danimarca	Istruzione	5,32 (a)	1.234	2.088
	Welfare	0,37 (a)	59	45
Francia	Istruzione	3,45	7.818	11.470
	Welfare	0,32	674	1.187
Germania	Istruzione	3,01	6.510	13.993
	Welfare	0,50	410	1.548
Italia	Istruzione	4,25	6.315	7.071
	Welfare	0,26	557	457
Svezia	Istruzione	5,89 (a)	2.988	3.641
	Welfare	1,27 (a)	409	745
Regno Unito	Istruzione	5,53 (b)	9.623	13.251
	Welfare	0,80 (b)	1.784	1.924

(*) Si riferisce alla spesa per i servizi sociali connessi con l'istruzione: mense, trasporti, assistenza sanitaria, borse di studio, alloggi, e simili
(a) 1977; (b) 1975.
Fonte: OECD, EDUCATIONAL STATISTICS in OECD Countries, Paris, OECD, 1981. Riportata in UGO ASCOLI, *Welfare State all'italiana*, Bari, Laterza 1984.

Ma soprattutto quello che colpisce è la tendenza alla diminuzione della spesa italiana in termini reali. Essa infatti è attestata sui livelli del 1960.

Ma c'è dell'altro. In Italia anche la spesa per il diritto allo studio ha un andamento «duale»: nelle regioni del centro-nord si privilegiano i servizi, in quelle del sud i trasferimenti in denaro. Lo deduciamo dai bilanci e dalle leggi regionali per il diritto allo studio. Inoltre tra i comuni che privilegiano la attivazione di servizi, quelli amministrati dalle sinistre lo fanno in misura quasi doppia di quelli non amministrati dalle sinistre.

Infine, qualche dato relativo al tema delle tasse scolastiche, centrale e ricorrente in tutte le manifestazioni degli studenti di questi giorni. Chi guadagna e chi perde in relazione all'utilizzo della scuola in rapporto al rispettivo contributo al pagamento?

Considerato che il sistema formativo è finanziato dalle entrate fiscali e che la massa dei contribuenti è costituita da lavoratori dipendenti che mandano i loro figli a scuola in misura minore dei lavoratori autonomi e dei liberi professionisti, è plausibile dedurne che i costi della scuola si riversano maggiormente sulle spalle di quei cittadini che meno ne usufruiscono. Ma, come si è visto, così non è. Meno ha chi più paga.

Paolo Serreri

Una lettera di Aldo Zanca

Presidi di sinistra. Costretti al lassismo?

Riceviamo e volentieri pubblichiamo:

Malgré moi mi sono guadagnato un attimo di notorietà per aver chiesto che gli studenti del liceo di cui sono preside, tornassero accompagnati dai genitori dopo aver disertato in massa le lezioni in occasione di una assemblea cittadina indetta dalla Fgci il 23 ottobre contro la legge finanziaria. Non voglio qui giustificare il mio gesto che mi ha tirato addosso l'anatema dei dirigenti del partito e della federazione giovanile di Palermo. Desidero invece fare qualche riflessione su due temi suggeriti dalla vicenda: le forme di lotta del movimento studentesco e la professionalità dei presidi.

È inutile nascondersi che sono stancamente sopravvissuti in forma degenerativa certi strumenti di lotta che nella stagione del '68 ebbero una loro efficacia dirompente, quali lo «sciopero» e l'assemblea. Essi hanno continuato ad essere praticati come fini a se stessi, lasciando varchi anche ad un loro uso qualunquistico e reazionario e generando l'immagine dello studente «vacanziere» che coglie impunemente ogni occasione, legalizzata o no, per non fare lezione. In ciò non c'è polemica, ma certi dati di fatto sono incontrovertibili. Nasce il sospetto che si punti alla maniera più facile, che certo fa parlare, ma che probabilmente non aiuta e forse blocca il processo di presa di coscienza e di consapevole partecipazione.

Non è un problema sollecitare la fantasia per sviluppare più articolate forme di lotta e per inventare anche forme di organizzazione che superino lo spontaneismo e assicurino continuità al movimento?

E veniamo ai presidi. Intendo naturalmente quelli di sinistra che, grazie ai concorsi ordinari, sono entrati numerosi nella scuola. Intanto bisogna francamente rilevare che molto poco è stato fatto, per esempio dal sindacato, per costruire una cultura dei dirigenti scolastici democratici e per organizzarli in qualche modo. Anzi c'è attualmente una situazione di diaspora nella quale ciascuno, nell'isolamento, nel ricatto gerarchico e nell'oggettiva difficoltà del ruolo, oscilla tra la ripresa dell'autoritarismo e il lassismo, in ogni caso mantenendosi in un atteggiamento di difesa e di cautela, rimanendo incapace e timoroso di assumere comportamenti positivi espressione di effettiva capacità di direzione aperta all'innovazione, ma che accetta senza doppiezza la norma nel rigore culturale e nella tensione educativa.

C'è un problema di principi e di coerenza. Altrimenti si ripropone in termini rovesciati il modello del vecchio preside (ancora vivo e vegeto) fazioso e autoritario, servo non del potere, cioè dello Stato, ma del provveditore altrettanto fazioso e autoritario. C'è una lacerazione che va ricucita, ma in modo corretto cioè progressivo e a sinistra, tra milizia politica e professione. La possibilità di sintesi non può consistere nello strumentalizzare le proprie funzioni per gli scopi spiccioli e quotidiani della politica: questo è tipico dei democristiani, dei clericali e dei mafiosi.

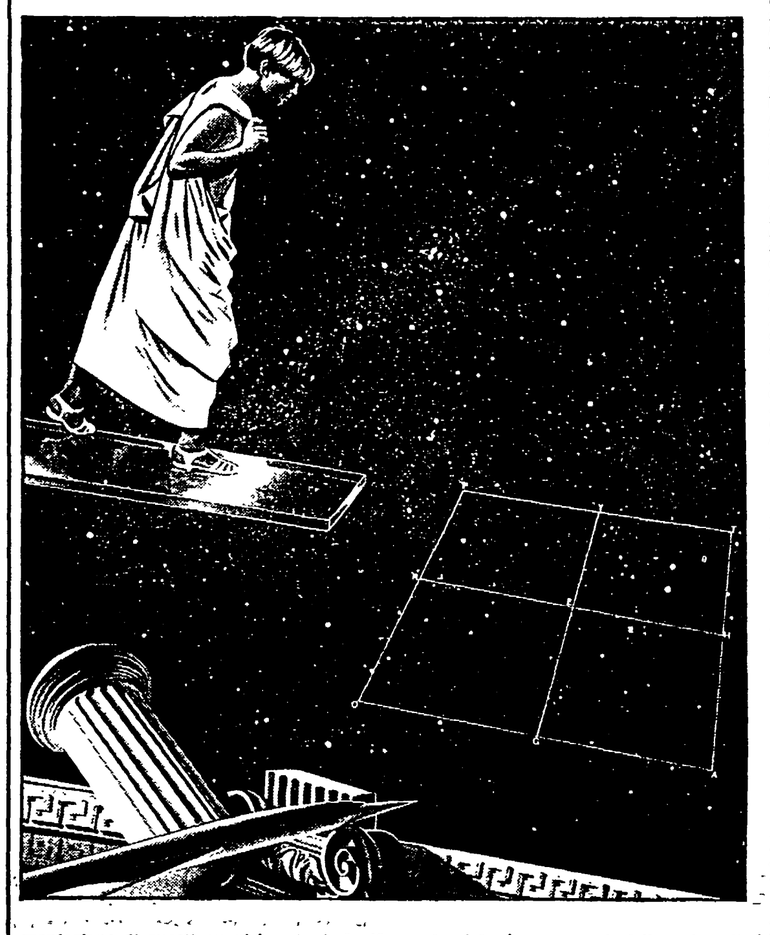
È solo partendo dalla considerazione del ruolo strategico che i comunisti intendono assegnare alla scuola nel loro progetto politico, che si potranno desumere alcune linee sicure per un comportamento professionale leale verso le istituzioni così come sono, ma volto al loro cambiamento. Altrimenti mi sembra di capire che il modello di preside che si propone è quello che tira a campare, «favorendo» i compagni e facendo il duro con gli altri.

Aldo Zanca
preside del liceo classico
Meli di Palermo

Proposta su come cambiare i programmi di matematica nel biennio

Numeri e chips Nozze difficili

Il ministro della Pubblica Istruzione ha annunciato nuovi programmi di matematica per il biennio della scuola secondaria superiore; voci ministeriali li danno come imminenti. Entreranno però gradualmente nella scuola, poiché la loro introduzione è connessa all'estensione del Piano nazionale per l'informatica: *via via, quindi, che gli insegnanti di matematica seguiranno un corso di formazione sui contenuti e metodi dell'informatica, si estenderà la sperimentazione di questi nuovi programmi, fino ad arrivare alla loro generalizzazione nell'arco di quattro o cinque anni.*



Il problema in astratto *sembra ben risolto.* Nel concreto, *invece, le perplessità emergono; e sono gravi. La prima è dettata dalle ambiguità e carenze dello stesso Piano nazionale e dal riflesso che esse potranno avere sulla nuova delineazione dei programmi. Queste carenze sono evidenti al termine della prima fase di formàzione di quegli insegnanti che, successivamente, dovranno formare gli altri; cioè i futuri formatori. Basti osservare che questo esordio conferma che la nuova stesura dei programmi di matematica non può certamente essere ristretta all'interno della filosofia e delle scelte culturali che caratterizzano il Piano nazionale per l'informatica.*

Ciò è ancora più importante se si considera — e questa è la seconda forte perplessità — che questa ridelineazione dei programmi avviene al di fuori di qualsiasi contesto di riforma della scuola secondaria superiore; come un'autonoma trasformazione che inciderà fortemente sulle scelte di contenuto che la riforma dovrà fare. A queste due perplessità di premessa occorre aggiungere alcuni punti fermi:

1) I nuovi programmi muovono dall'esigenza di introdurre l'informatica nella scuola. Cioè di utilizzare consapevolmente gli strumenti di calcolo, di riflettere sulle modificazioni che l'informatica induce sui concetti matematici, nonché sulle abilità matematiche e sulle procedure di soluzione dei problemi. Occorre allora evitare che l'introduzione di strumenti informatici sia svincolata da un'adeguata riflessione sui nodi concettuali dell'informatica stessa, sulla sua trama concettuale. *Dovrà perciò trovare un posto importante quel* sapere informatico *che si sviluppa sì anche grazie alla familiarizzazione con la macchina, ma che non resta ristretto ad essa; al contrario si configura come un diverso modo di organizzazione del pensiero, con proprie caratteristiche, riflessioni, implicazioni teoriche.*

2) L'informatica è certamente il motore attuale per la revisione dei programmi. Ma la revisione dovrà riguardare tutti i temi dell'insegnamento della matematica: ci sono ancora molti argomenti che, seppur sviluppati in significative sperimentazioni, attendono di essere organicamente introdotti nel curricolo scolastico; ce ne sono altri (molti) obsoleti che è necessario togliere o ridimensionare.

I nuovi programmi devono allora essere l'occasione per dare concretezza normativa a quanto si è dibattuto nell'ambito dell'insegnamento della matematica *in questi ultimi quindici anni, dai cosiddetti «Programmi di Frascati» del 1967 in poi. Mi riferisco in particolare a contenuti quali: l'introduzione di elementi di geometria analitica; la rappresentazione cartesiana di retta e parabola contestuale all'introduzione di equazioni di primo e di secondo grado; la riflessione sugli insiemi numerici e sulle loro proprietà strutturali; le trasformazioni geometriche; l'utilizzo di modelli non deterministici per l'analisi di alcune situazioni problematiche e, quindi, l'introduzione di elementi di calcolo delle probabilità; la lettura, rappresentazione ed analisi di dati numerici ricavati da esperienze di laboratorio o da semplici indagini statistiche...*

3) Elemento comune ai temi precedentemente citati è la possibilità di fornire allo studente vari linguaggi, varie rappresentazioni, vari modelli in grado di descrivere la stessa situazione problematica. Questa capacità di costruzione di modelli matematici per problemi reali deve essere l'asse portante dell'insegnamento della matematica del biennio. Un insegnamento proposto, quindi, come successiva individuazione di situazioni problematiche che richiedono strumenti matematici via via più raffinati.

4) La pluralità di linguaggi deve riprendere quanto già fatto nella scuola media. Ad essa occorre fornire strumenti di sistemazione, perché dalla semplice osservazione si passi alla costruzione di stabili strumenti di conoscenza.

Si rinvierà perciò la trattazione delle teorie sistemate, della matematizzazione globale; si accentuerà invece l'attenzione alla matematizzazione locale, alla costruzione matematica rigorosa di «ambienti» limitati, di sistemi di relazioni osservate.

5) Al termine del biennio lo studente deve avere acquisito un congruo bagaglio di abilità matematiche «spendibili»; *deve essere in grado di utilizzare il linguaggio matematico per la rappresentazione e descrizione di semplici situazioni problematiche reali. Ciò comporta che l'attenzione principale dei programmi dovrà essere rivolta all'acquisizione in forma* sufficientemente completa *di strumenti di analisi del reale; su tale acquisizione — che deve essere garantita a tutti — si inserirà poi l'approfondimento di chi continuerà gli studi nel triennio.*

6) La matematica «per problemi» comporta necessariamente che si rifletta sul contesto in cui storicamente i problemi sono sorti, *sui metodi con cui sono stati affrontati, sui formalismi scelti, sull'influenza che tali formalismi hanno avuto nello sviluppo della successiva ricerca teorica.*

7) È abitudine delle commissioni ministeriali trovare una mediazione «estensiva» tra le varie posizioni: per accontentare le diverse impostazioni che emergono nell'ambito della commissione, si sceglie di includere un po' tutto. I programmi sono così sempre sovradimensionati rispetto alle reali possibilità di lavoro in classe. Ciò determina sconcerto ed è premessa per la consueta tendenza ad aggirare gli elementi di innovazione e a continuare tutto come se niente fosse.

È assolutamente necessario che i nuovi programmi abbiano invece una caratterizzazione culturale con cui confrontarsi: che facciano cioè delle scelte — pur evitando di essere prescrittivi, ma soltanto indicativi.

I tagli credo debbano essere consistenti: l'introduzione dei nuovi contenuti di informatica e di matematica richiede delle drastiche riduzioni di quanto attualmente previsto dai programmi, di quell'intero primo anno speso con monomi e polinomi, di quella tendenza a privilegiare la rapidità nell'applicare schemi di risoluzione prefabbricati piuttosto che abituare alla ricerca di proprie procedure di soluzione.

Se si avranno dei programmi realmente ripensati — e non solo abbelliti — si porrà il problema di una loro positiva introduzione. A cominciare da una questione non secondaria: l'esclusione attuale dal Piano nazionale per l'informatica degli istituti professionali. Vuol forse significare che questi istituti resteranno fuori anche dalla ridefinizione dei programmi di matematica e di fisica avviando così la loro caratterizzazione come canale separato e culturalmente subalterno?

Mauro Palma

Il liceo linguistico protesta e scrive...

«Siamo privati, sì, ma anche seri»

Riceviamo e pubblichiamo;

Siamo appartenenti alla Sezione Sindacale Cgil Scuola del Liceo Linguistico Internazionale di Roma. Rispondiamo anche a nome di tutto il corpo docente in merito alla pubblicazione dell'articolo (anonimo) del 1° novembre, relativo alla scuola nella quale lavoriamo e svolgiamo attivamente da anni lavoro sindacale. Precisiamo quanto segue:

1) nella nostra scuola la scelta degli insegnanti non *«viene fatta in base ad indagini fatte dal preside», in quanto esistono un consiglio dei delegati ed una sezione sindacale che partecipano attivamente sia alla valutazione dei criteri di scelta dei docenti che all'assegnazione annuale delle ore;*

2) i docenti non hanno mai rinunciato né alla protesta verbale né alla mobilitazione, qualora se ne fosse verificata la necessità: quello del L.l.i. è un corpo docente compatto e dignitoso che svolge regolarmente assemblee e prende parte attiva alla vita della scuola

3) è pur vero che alcune aule sono «di dimensioni minuscole», ma l'autore dell'articolo trascura di dire che all'interno vi si trovano classi assai poco numerose (14-15 alunni); i docenti infatti non hanno mai promosso per mantenere alto il numero degli alunni;

4) gli scioperi non sono mai stati «annunciati direttamente dal preside» e se gli alunni non ricevono punizioni per aver aderito agli scioperi, ci sembra che ciò accada perché all'interno della scuola sono garantiti alcuni diritti di libertà non rispettati altrove;

5) a proposito della dichiarata mancanza di laboratori linguistici nella nostra scuola, vogliamo qui sottolineare che le più moderne ed avanzate metodologie hanno già da lungo tempo riconosciuto l'obsolescenza e l'inefficacia di tale strumento, basatosi su strategie meccanicistiche da tempo superate e soppiantate dal cosidetto approccio «comunicativo-funzionale», risultato scientificamente più proficuo nell'apprendimento delle lingue straniere.

Tralasciando altre precisazioni, vogliamo ribadire che le affermazioni dell'articolo risultano offensive nei confronti di chi, lavorando nella scuola, ha ottenuto e mantiene stretti rapporti di collaborazione e controllo sia sull'assegnazione degli incarichi che sulla democrazia interna della scuola. Ci stupisce altresì e ci indigna che ci si accanisca con tanto livore su uno dei pochi istituti privati in cui le promozioni e i diplomi non sono mai stati regalati né venduti, in cui i docenti possono lavorare in condizioni di piena libertà di insegnamento e di valutazione e non con i salari da fame corrisposti nella maggior parte delle scuole private, dove neppure sono applicate le pur minime tariffe stabilite dal Ccn.

La Sez. Sind. Cgil del L.l.i.

Verso il 2000

● **L'INSOSTITUIBILE SENSIBILITÀ FEMMINILE** è tra le qualità richieste — a tutt'oggi — agli studenti che si iscrivono all'istituto tecnico femminile. È scritto nei programmi (decreto ministeriale 14 gennaio 1967). Agli istituti tecnici femminili sono iscritti anche alcune migliaia di maschi. «Sensibili» per legge?

● **IL CIRCO NO**, non voglio portarci i ragazzi. È diseducativo. Così si era lamentata l'insegnante di italiano di una scuola milanese. La sua classe avrebbe dovuto seguire le altre nella visita allo zoo della città. L'insegnante, però, non ha voluto e ha fatto lezione. La preside l'ha punita per iscritto. Gli insegnanti vanno domati.

● **CL LIRICA** nei suoi scritti sul movimento '85: «Non continuiamo a permettere che i ragazzi credano di sistemare la loro vita con qualche abborracciata rivendicazione strutturale, non condanniamoli senza appello se ingenuamente e forse inutilmente si agolano per le strade, non lasciamoli nella mani di chi intende farne carne da cannone» (Giancarlo Cesana, responsabile degli universitari di Cl su «Il Sabato» 16 novembre '85).

«Se mio figlio non vuole l'ora di religione»

«Se qualcuno vuole avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica, che tale insegnamento venga collocato in tempi tali da non pregiudicare l'attività didattica della scuola pubblica». Lo affermano un gruppo di 14 genitori romani che hanno deciso di «reagire al vergognoso tentativo del ministero della P.i. di rinviare, in maniera pretestuosa», l'attuazione della "facoltatività" prevista dal nuovo Concordato.

Hanno perciò inviato alle autorità scolastiche una diffida con la quale chiedono che «1. sia sospeso l'insegnamento della religione cattolica nelle classi frequentate dai nostri figli, non essendo tale insegnamento stato richiesto da alcuno degli studenti o dei loro genitori; 2. sia rispettata la libertà di pensiero e di religione dei sottoscritti i quali non intendono che il proprio figlio assista alle lezioni di religione cattolica e che lo stesso venga allontanato dalla classe, in quanto tale allontanamento risulta gravemente pregiudizievole dal punto di vista educativo».

Agenda

■ **IDEE DI LETTERATURA** — Il Cidi di Torino organizza nei giorni 25, 26 e 27 novembre un convegno sul tema «Letteratura e formazione comune nella secondaria superiore». (Riflessioni sul valore formativo della letteratura di oggi). I lavori che si aprono alle 9,30 di lunedì 25, si svolgono nel Salone dei Congressi dell'Istituto bancario S. Paolo (Torino, via S. Teresa n. 0). Partecipano: Anna Baglione, Luciana Pecchioli, Gianni Vattimo, Lidia De Federicis, Piero Floriani, Giuliana Bertoni Del Guercio, Franco Brioschi, Remo Ceserani, Franco Gabriele, Franca Mariani, Gian L. Beccaria. Informazioni e iscrizioni presso il Cidi, via Gaudenzio Ferrari 1, 10124 Torino (tel. 011-830397).

■ **L'ALBERO DELLE PAROLE** — Con questo titolo il Cidi di Napoli organizza il 26 e 27 novembre un seminario, con mostra, sul libro per ragazzi (sede: Istituto Grenoble, via Crispi 86, Napoli). Intervengono M. Formisano, S. Citterio, Marcello Argilli, N. Caridei, A. Piromalli, Roberto Maragliano. Per gli insegnanti è stato ottenuto l'esonero. Le scuole interessate a ospitare la mostra possono rivolgersi al Cidi, tel. 081-324275.

■ **FARE SCUOLA** — La editrice Nuova Italia ha iniziato la pubblicazione di una serie di quaderni di cultura didattica diretti da F. Frabboni, R. Maragliano e B. Vertecchi. Il primo quaderno, appena uscito, è dedicato al tema «La narrazione» che ospita contributi di M. Lavagetto, C. bernardini, A. Briganti, D. Fo, A. Faeti, S. Guarracino, A. Folli e B. Vertecchi e B. Detti. La parte iconografica — un narrare per immagini — è curata da P. Pallottino. I quaderni intendono fornire agli insegnanti occasioni di riflessione e indicazioni di lavoro sia sul piano culturale sia sul piano della didattica.

■ **E LA RIFORMA?** — Questa domanda è il titolo di una tavola rotonda che domani mattina concluderà a Tecnopolis (al secolo Valenzano, in provincia di Bari) il convegno del Cidi barese su «Scienza, tecnologia, professioni: scuola secondaria e trasformazioni». La tavola rotonda di domani vedrà la partecipazione di Carlo Borgomeo (confindustria), Giuseppe Brienza (provveditore di Bari), Gianna Di Carlo (commissione ministeriale per i nuovi programmi), Luciana Pecchioli (presidente del Cidi) e Scipione Semeraro (della Cgil scuola).

Le illustrazioni di questa pagina sono di Philippe Morillon e sono tratte da «Zoom» n. 14, dicembre 1981

Personale tecnico, manca la legge

La legge sul personale tecnico e amministrativo dell'università non è ancora stata approvata. Così le università non possono stabilire le convenzioni per i servizi. E tutto si blocca. È ciò che accade agli atenei milanesi dove da due mesi il personale è in agitazione perché manca la convenzione con l'Istituto per il diritto allo studio relativamente alla mensa. Lo denunciano in una interrogazione i deputati comunisti Ferri, Petruccioli, Quercioli, Pedrazzi e Cipolla. I parlamentari chiedono «quali interventi il ministro intenda mettere in atto per garantire al personale degli atenei milanesi di continuare a usufruire del servizio mensa al prezzo in vigore a luglio» e «se non ritenga di dover sollecitare l'assessorato alla Pubblica istruzione della Lombardia affinché venga trovata una soluzione transitoria che consenta di affrontare rapidamente il problema in attesa dell'approvazione del disegno di legge n. 1458». Un disegno di legge che è pervenuto con molto ritardo al Parlamento nonostante recepisse parti di un accordo di ben cinque anni fa.