

Francia: vademecum sul sesso

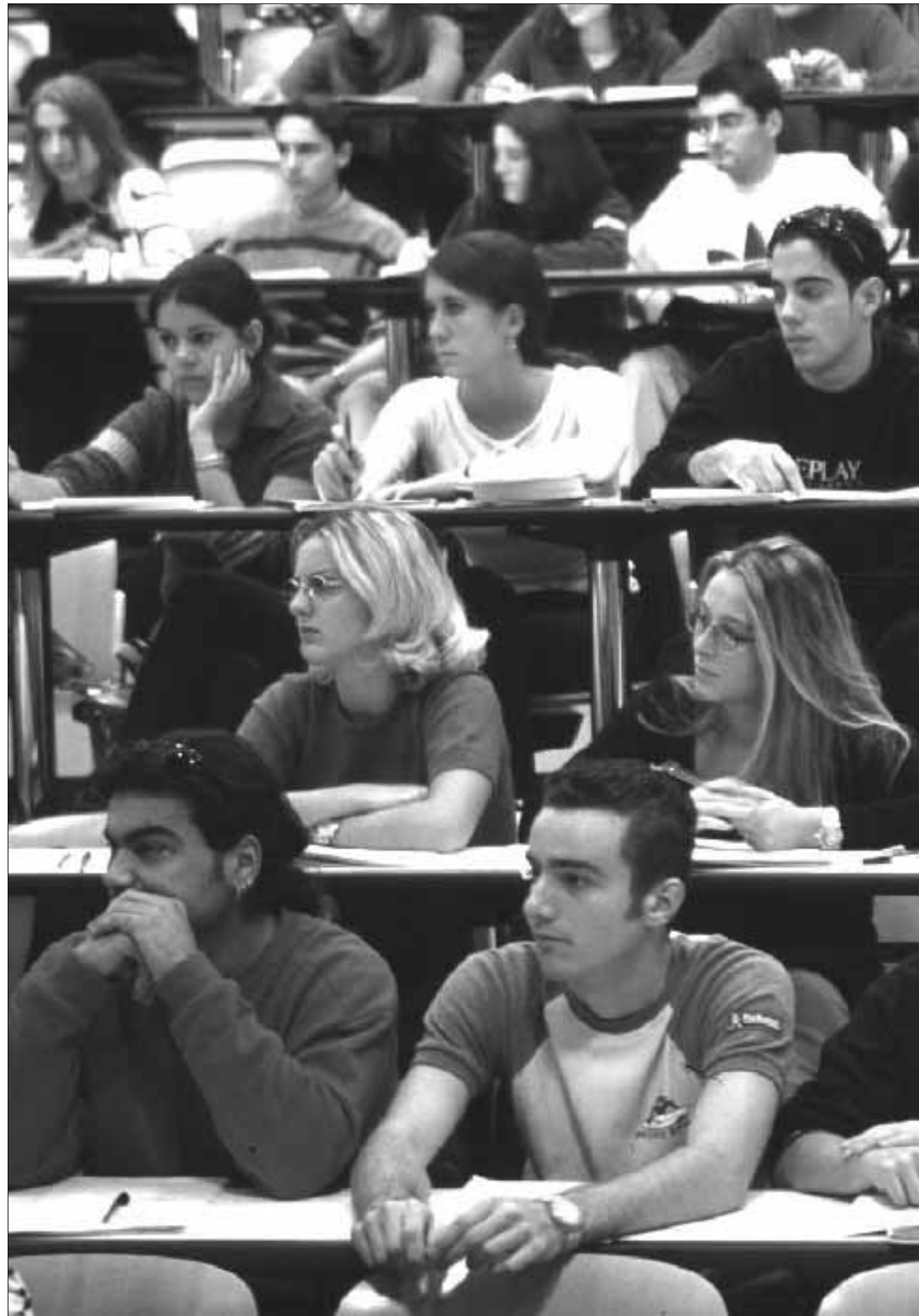
A settembre, al ritorno a scuola, gli studenti francesi delle medie superiori e del liceo troveranno una «valigetta pedagogica»: un vademecum sull'educazione alla sessualità, e più in generale alla vita. Si tratta di un nuovo passo della campagna lanciata in gennaio dal

ministro delegato per la famiglia Segolene Royal con la distribuzione di circa sei milioni di copie di una «guida tascabile» sulla contraccezione. Destinato ai giovani e alle famiglie, il vademecum intende «rilanciare l'educazione sessuale che deve ormai divenire educazione alla sessualità e alla vita, fondata sulla stima e l'ascolto degli altri, sulla lotta contro il machismo e l'omofobia». Nella valigetta gli studenti troveranno dunque schede sui diversi temi: la prevenzione delle malattie che si

trasmettono sessualmente, le gravidanze non desiderate, l'educazione al rispetto e alla tolleranza, la lotta contro i maltrattamenti, le discriminazioni, gli insulti razzisti e sessisti, il diritto delle ragazze di scegliere e non subire la sessualità. Una scheda ad hoc sottolinea la necessità di denunciare le violenze sessuali, e comunica un numero verde messo a disposizione delle vittime. Ai genitori sono rivolte alcune schede sulla necessità di considerare i figli come «persone».

il paginone

5

SPAZIO
APERTO/1Torino non rinuncia alla scuola
purché non tolgano risorse

PAOLA POZZI*

Piano dell'Offerta Formativa, quota opzionale del curriculum, modularità, competenze. Sono alcune delle nuove espressioni che, entrando nel lessico della scuola, stanno sostituendo il vocabolario tradizionale fatto di circolari, programmi ministeriali, direttive.

Non si tratta soltanto di linguaggio, il nuovo lessico corrisponde al cambiamento determinato dalla progressiva attuazione dell'autonomia scolastica. Poco per volta le istituzioni scolastiche si stanno familiarizzando con le vere ragioni per cui essa è stata voluta dal legislatore: come uno strumento funzionale alla realizzazione di azioni e progetti che fino a quel momento non si riuscivano a fare.

L'autonomia consentirà formalmente alle scuole di progettare attività per il potenziamento della didattica, di prevedere percorsi formativi coerenti con le esigenze dell'utenza, di individuare opportuni raccordi con il territorio.

Uno dei rischi è tuttavia di sovraccaricare le scuole di nuove aspettative e di nuovi compiti, scaricando altri soggetti delle loro responsabilità.

In questa prospettiva la collaborazione delle scuole con gli enti locali (e viceversa) assume una grande rilevanza. La possibilità oggi sancita sul piano normativo potrà tradursi in concrete opportunità in misura maggiore, a mio parere, laddove più stretto e collaborativo sarà il rapporto con gli enti locali, molti dei quali, da anni, si sforzano di prevedere e realizzare interventi socio-educativi la cui natura non può essere estranea o indifferente alla scuola e, in alcuni casi, anche di offrire ad essa opportunità culturali e educative per arricchirne le possibilità di azione.

La Città di Torino, ad esempio, ha da anni fatto del sistema educativo una delle sue priorità di intervento, realizzando nuove iniziative e proponendo alle scuole un'offerta articolata sul territorio cittadino.

Una serie di proposte nelle quali sono coinvolte sia istituzioni culturali (musei, teatri), sia il variegato mondo dell'associazionismo culturale, sia strutture e servizi direttamente gestiti dal Comune per favorire la crescita culturale dei bambini e degli adolescenti. Alle strutture laboratoriali comunali dislocate sul territorio, ad esempio, accedono ogni anno oltre 25.000 bambini delle classi delle scuole materne, elementari e medie, con gli insegnanti, per

seguire percorsi didattici appositamente elaborati.

Vi lavorano 134 insegnanti dipendenti comunali specializzati per operare su diverse aree tematiche: comunicazione, arte, ambiente, gioco, identità e culture.

Proprio in considerazione delle nuove possibilità connesse all'autonomia scolastica la Città ha firmato un accordo-quadro con il Ministero della pubblica istruzione in cui si prevede l'azione congiunta di enti locali, scuole e IRRE per la progettazione dell'offerta sul territorio. È evidente che un territorio più ricco di strutture e opportunità, nessuna delle quali è casuale bensì frutto di grande impegno culturale e economico, potrà meglio rispondere ai nuovi bisogni della scuola. Ci sono altri terreni sui quali il Comune interviene per evitare che la scuola sia sola nel risolvere le difficoltà: il reale inserimento dei bambini nomadi (oggi 15 insegnanti comunali impiegati nelle scuole statali per aiutarle ad accogliere i 187 bambini nomadi che le frequentano), l'integrazione dei bambini handicappati per i quali, al di là delle competenze istituzionali, la Città da anni aumenta di circa 200 unità la disponibilità di insegnanti di sostegno, oltre ad offrire quattro laboratori specializzati per l'intervento con bambini gravemente handicappati, sempre concordato e progettato con la scuola.

Insomma, la nostra Città, come molte altre, si è attrezzata ad essere territorio fertile per l'intervento educativo dentro e fuori la scuola. Lo ha fatto utilizzando risorse proprie, (20 miliardi l'anno per retribuzione insegnanti) anche in momenti di criticità di bilancio, nella convinzione che si tratti di vero e proprio investimento per il futuro.

Lo ha fatto innovando il ruolo e le funzioni degli insegnanti comunali. Intende continuare ad offrirsi come opportunità per le scuole autonome e gli utenti. Nessuna opposizione di stampo «coercitivo e padronale» al passaggio delle insegnanti comunali nei ruoli statali purché a Torino gli organici degli insegnanti di sostegno siano potenziati e restino così equivalenti agli attuali, purché sul territorio cittadino restino tutte le opportunità oggi messe a disposizione dal Comune. Come sarà possibile se non saranno mantenute alla Città le risorse finora impegnate per questi servizi?

* assessore al Sistema Educativo Torino

STUDENTI

Montagna
un logo ad hoc

È stato scelto l'elaborato di Tommaso Prugnola, studente dell'Istituto d'Arte di Rovereto (Trento), come logo dell'Istituto Nazionale per la Ricerca Scientifica e Tecnologica sulla Montagna, il neocostituito ente pubblicato con lo scopo di promuovere le attività di ricerca sulle montagne. La creazione del simbolo era stata affidata agli studenti d'arte che, attraverso un concorso di idee, hanno potuto dare via libera alle loro intuizioni. Ex aequo del premio (2 milioni e mezzo) a Marco Callegari studente dell'Isia di Urbino.

La creazione di una rete e il riconoscimento reciproco degli studi tra gli atenei. Visto che le università sono autonome non possiamo imporre nulla, occorre fare opera di persuasione. Devo dire però che tra i rettori e i docenti ho trovato molta comprensione, in questo senso. E dunque credo che passo dopo passo raggiungeremo l'obiettivo. In fondo, è quello che si è fatto per secoli: i giovani andavano da un'università all'altra, a imparare dai migliori docenti. Poi, con tutte le frontiere che abbiamo costruito, tutto ciò è andato perduto. Ma ora che abbiamo abolito le frontiere, potremo farlo di nuovo». In Europa si va sempre di più verso un mercato unico delle impre-

se e dell'economia. Al contrario, non c'è ancora un «mercato unico» del sapere. Non è un limite?

«I trattati comunitari su questo punto sono molto chiari. Non è prevista un'azione comunitaria, ma la sussidiarietà dei sistemi scolastici nazionali. E l'argomento non è neanche all'ordine del giorno della Conferenza Intergovernativa incaricata di rimettere mano ai trattati, la Commissione non ha fatto richieste in questo senso. Noi, da Bruxelles, indicare una direzione di marcia, ma poi le decisioni spettano ai ministri».

Non sarà che a livello nazionale ci sono resistenze verso la «comunitarizzazione» dei sistemi educativi?

«Tutti vogliono fare progressi in questo campo, ma si tratta di una questione estremamente complicata. I sistemi scolastici sono stati costruiti nel corso dei secoli, e dunque ci sono parecchie differenze culturali tra i nostri paesi. È un lavoro paziente, bisogna fare un passo alla volta, i ministri possono fare le riforme solo sui punti su cui si registrano maggiori convergenze. Nel prossimo Consiglio Istruzione, per esempio, si discuterà anche di un'analisi sulla qualità dell'insegnamento in tutti i paesi. I ministri hanno proposto 16 criteri-guida. In alcune scuole-pilota questi criteri sono stati applicati, e hanno funzionato. Ora i ministri decideranno se il sistema di valutazione potrà essere generalizzato. Ecco: occorre agire con la forza di persuasione, fare un lavoro di squadra, creare reti tra le università, perché si arrivi non all'armonizzazione, ma all'avvicinamento tra i diversi sistemi formativi. E alla mobilità europea «de facto» degli studenti come dei professori. Credo che la volontà ci sia, e che stiamo davvero abbattendo le barriere tra i nostri paesi».

Se si vuole davvero, in questo precario scorcio di legislatura, dare gambe ai processi di riforma, occorre ricomporre la frattura verificatasi in rapporto alla questione (più che) del se, del chi, cosa, come e con quali effetti, rilevare differenze qualitative della prestazione docente. E decidere su quale terreno tentare questa ricomposizione.

1) La questione ha una sua specificità. Da tempo chi vuole - e può - guadagna 4 o 5 cento mila lire al mese in più, svolgendo ad esempio attività di sportello didattico, o altre funzioni, oltre all'insegnamento, venendo per questo (un poco) remunerato. Differenziazioni quantitative e di funzione sono già state introdotte, senza che ciò abbia comportato insurrezioni. Il problema ha quindi una sua specificità, ma non è isolabile dai processi di riforma all'interno dei quali gli insegnanti sono impegnati.

2) Le reazioni al concorso, in gran parte condivisibili, restano inspiegabili nella loro intensità se non vengono ricondotte al contestodei processi di riforma in atto. E cioè alla contraddizione fra il sistema formativo che la riforma disegna e una sottostante organizzazione del lavoro che è rimasta quella di Gentile, in cui era (ed è) naturale per ogni insegnante - soprattutto nella secondaria - pensare prevalentemente nei termini della «mia cattedra (disciplina), dei miei studenti, delle mie 18 ore».

L'autonomia che finora si è data, si è data non grazie, ma nonostante una simile divisione del lavoro. Attraverso - più che una differenziazione di funzioni di cui si comincia a fare pratica o una differenziazione quantitativa limitata ad alcuni impegni riconoscibili - una dilatazione e differenziazione spontanea di impegni e modalità di lavoro individuale e

SPAZIO
APERTO/2La carriera dei prof
oltre il concorsone

MAURO LEVRATTI*

collegiale. Con l'evidenziazione sempre più marcata dello scarto fra chi lavora di più o meglio, e chi di meno o peggio, ma soprattutto fra ciò che si fa e ciò che si avverte andrebbe fatto perpendere sul serio i disegni di riforma. Trae origine da questo scarto l'ansia, la tensione che attraversa gran parte della categoria. Il senso d'inefficienza che investe i singoli ma che deriva dalle forme organizzative all'interno delle quali i singoli operano.

3) Ma allora la differenziazione vera di cui si avverte l'esigenza - solo apparentemente quantitativa, ma in realtà oggi essenzialmente qualitativa - non è quella che passa fra chi si rende disponibile a una ridefinizione e dilatazione dei tempi e modi di lavoro «gentiliani» - e dei conseguenti riconoscimenti economici - e chi no? Fra chi concepisce la funzione docente essenzialmente come «18 ore di cattedra» e chi già ora e da tempo, si sforza di colmare lo scarto fra quelle «18 ore» e la possibilità di assumersi responsabilità in termini di autonomia didattica e organizzativa?

4) Non si tratta di glissare sulla questione della differenziazione qualitativa, ma di fondarla. Realizzandola nei modi che oggi appaiono insieme più possibili e utili, innanzitutto attraverso l'introduzione di un tempo effettivamente pieno (24 o 36 ore?) che renda praticabile l'intrec-

cio necessario fra i tempi d'insegnamento già ora previsti e quelli di progettazione individuale e collegiale, a scuola o fuori, oggi del tutto assenti. Offrendo una quota significativa della categoria questa opzione. Definendo criteri di selezione da affidare alle scuole. Sperimentando modelli organizzativi che favoriscano l'intreccio fra tempi lavorativi differenziati. Destinando a questo le risorse disponibili e/o aggiuntive.

5) Le difficoltà insite nella rilevazione delle differenze qualitative sono oggi forse più specificate, ma tutt'altro che risolte o risolvibili a breve e in modo convincente. Non è affatto scontato che le soluzioni che si delineano siano funzionali alla realizzazione dei processi di riforma, oltre che al recupero di credibilità verso la categoria e nei confronti dell'opinione pubblica. La quale, nel frattempo, a fronte del rifiuto opposto dagli insegnanti al concorsone, ha per lo più confermato l'idea che gli insegnanti si considerino degli intoccabili, disposti a impegnarsi quel tanto che basta.

6) C'è quindi un circolo vizioso da spezzare. L'esigenza politica e sindacale di lanciare una proposta forte, di individuare e proporre «oggi» un terreno che renda praticabili nella scuola, e credibili fuori, i processi di riforma disegnati sul piano normativo. E sui quali si è già ottenuto un sostanziale consenso. Se si tracceggia fra l'illusione di recuperare consenso riproponendo una cultura del risarcimento, e quella di introdurre una qualche rilevazione delle differenze qualitative - esigenza su cui, in astratto, oggi c'è più consenso di ieri - risulterà più credibile chi alle scuole e agli utenti oggi promette la libertà sia di elaborare, sia di realizzare. Al di là di ciò che quella promessa produrrà domani, qualora dovesse tornare il Polo a governare.

* Resp. scuola federazione DsModena

