

Giornata mondiale del docente. Palermo 5 ottobre 2006.

Autonomia professionale e autonomia scolastica.

Quale ruolo per i docenti?

Relazione¹ di Domenico Sugamiele

A distanza di 40 anni dall'obiettivo posto dall'UNESCO ci ritroviamo a celebrare la "giornata mondiale degli insegnanti" senza aver dato risposte agli obiettivi che la "Raccomandazione sullo status degli insegnanti" poneva nel lontano 1966: quella di trasformare la docenza in vera e propria "professione" fondata su standard professionali e su un codice deontologico.

La riflessione sul ruolo sociale degli insegnanti occupa uno spazio considerevole nel dibattito europeo evidenziando come, nella maggioranza dei paesi, i problemi di riconoscimento di ruolo, determinati soprattutto dalle mutazioni sociali delle giovani generazioni, dalle politiche pubbliche di decentralizzazione dei poteri istituzionali e dalla inadeguata struttura della formazione iniziale ed in servizio, hanno fatto perdere agli insegnanti la percezione della loro missione sociale e professionale. Questi problemi hanno determinato una continua perdita di identità degli insegnanti che spesso sono stati lasciati soli di fronte ai profondi processi di cambiamento sociale, politico ed economico. Ciò ha contribuito ad allontanare i giovani laureati dall'intraprendere la carriera docente: la maggior parte dei paesi europei soffre della mancanza di insegnanti qualificati. In Italia si registra il problema opposto: la domanda di ingresso nell'insegnamento, a giudicare dalla consistenza delle graduatorie permanenti, parrebbe, al contrario, molto richiesta.

Ci troviamo, rispetto al passato, in una situazione caratterizzata da uno sviluppo di un policentrismo istituzionale che si fonda su uno Stato leggero, sul pluralismo e sulla libertà dei soggetti. Situazione determinata dai due processi apparentemente divergenti che condizioneranno le istituzioni e lo sviluppo dei sistemi educativi del Ventunesimo secolo: la globalizzazione che porta ad un mondo unico e all'interdipendenza e a processi di riforme federaliste e di autonomia delle scuole che accentuano le politiche e le responsabilità delle istituzioni locali nel campo educativo.

Le scelte politico-sindacali in Italia: l'operizzazione della funzione docente.

Appare utile ai fini di una riflessione approfondita e sincera constatare in premessa come la politica degli insegnanti ha assunto nel nostro Paese aspetti ormai patologici. Il richiamo da più parti nel sostenere la necessità di valorizzare e rilanciare il ruolo, le professionalità, le retribuzioni dei docenti e di equipararli a parametri europei appare un esercizio retorico che, fino ad oggi, non si è tradotto in strumenti operativi. Nell'ultimo decennio si è sviluppato, infatti, un processo di massificazione della professione docente iniziato negli anni Settanta.

¹ La relazione fa riferimento anche ad alcuni testi dell'autore rielaborati e contestualizzati ai fini del dibattito del seminario.

Un processo, frutto del concorso dell'iniziativa parlamentare, amministrativa e contrattuale, che ha condotto alla costruzione di un sistema professionale sempre più omogeneo (ruolo unico, funzione unica, orari e organizzazioni del lavoro praticamente identici, ...), funzionale a rispondere a un mercato del lavoro intellettuale, prevalentemente femminile e del Mezzogiorno.

La spinta alla conservazione e al mantenimento dei poteri degli apparati burocratici nazionali ha prodotto l'avvio di un processo di autonomia senza trasferimento di poteri. Nel progetto di autonomia varato non si modificano le fonti di finanziamento, il sistema di reclutamento e di contrattazione del personale, non si ridefiniscono il ruolo ed i poteri delle famiglie. La riforma degli Organi collegiali giace da due legislature nelle aule parlamentari e, come tutte le proposte di riforma, è stata duramente osteggiata dal sindacato. Infatti, con l'istituzione delle Rappresentanze sindacali unitarie (RSU) il sindacato ha preso "possesso" anche della rappresentanza collegiale nelle scuole. Un disegno autoritario che nega anche i diritti costituzionali di assemblea per i soggetti non appartenenti alle cosiddette "organizzazioni sindacali rappresentative".

Il dominio sindacale, frutto della "concertazione" e del patto consociativo con l'Amministrazione, ha posto al centro la difesa ad oltranza dei posti di lavoro – la protezione assistenzialista e la logica salariale risarcitoria – inficiando qualsiasi spiraglio riformatore. L'ossificazione consociativa ha prodotto una serie di provvedimenti sul reclutamento del personale che hanno consentito a masse di precari di entrare in ruolo "*ope legis*". Una massa di persone (i precari) che, prima di entrare in ruolo, per circa 15-20 anni subisce processi di mobilità e cambiamenti delle relazioni professionali (varietà di sedi, ordini di scuola, indirizzi, etc..) che ne determinano una condizione di solitudine e la spinta all'individualismo. Nessuno si è mai preoccupato di investire in formazione e in stabilità della sede su quella parte di precari ogni anno "nominabili" per le supplenze lunghe. Nell'immediato, ciò renderà difficile lo stesso rinnovamento del corpo professionale dei docenti. Si mantengono posti di lavoro professionalmente dequalificati con bassi salari, pochi doveri e tanti privilegi corporativi che nuocciono ai docenti più motivati e preparati.

Il Decreto Legislativo 29/93 che ha modificato la natura del rapporto di lavoro ha di fatto amplificato i poteri delle burocrazie sindacali, fallendo nei suoi principi ispiratori. Esso era nato, almeno dalle dichiarazioni dei promotori, dalla esigenza di favorire l'ammodernamento della Pubblica Amministrazione liberando la contrattazione dalle "incursioni legislative" delle lobby parlamentari e dalla consociazione politico-sindacale. Il risultato è in contrasto con le aspettative: il nuovo modello contrattuale ha portato spesso ad una inversione dei ruoli ed ha amplificato l'ingerenza dei sindacati nelle funzioni e nelle responsabilità della politica, estendendo le distorsioni della vecchia contrattazione pubblica.

La funzione dei docenti è stata compressa in un modello impiegatizio. I contratti hanno spinto ad uniformare l'orario di lavoro –le lezioni frontali – verso un modello che si ispira, da un lato, ad un tempo ridotto di lavoro e, dall'altro, a dilatare gli organici: bassi salari, poco orario e responsabilità, facilità di

reclutamento, nessuna verifica professionale. Ed ancora, si è operato un appiattimento contrattuale del personale docente con il personale amministrativo. Addirittura gli inquadramenti di due funzioni amministrative superano quelle dei docenti. Tutto ciò è il frutto dell'anomalia italiana che vede un contratto di comparto che tenta di rappresentare contemporaneamente il lavoro amministrativo (dal bidello al direttore amministrativo) e le prestazioni dell'insegnamento, peraltro appiattite sull'anacronistico principio dell'"unicità della funzione docente".

Si è consolidato, in questo modo, nella maggior parte del personale docente, un modello di lavoro privo di senso, di natura impiegatizia non professionale e, per di più, a "tempo parziale". D'altro canto, l'avvio del processo di autonomia, in particolare negli istituti tecnici e professionali, ha determinato un impegno professionale ed orario differenziato fra i docenti. In molti istituti si sono, di fatto, costituiti team professionali di supporto alla gestione della scuola; organizzazione che continua a basarsi sulla disponibilità dei singoli e le diverse articolazioni delle prestazioni professionali non sono in alcun modo riconosciute né giuridicamente (definizione di profili) né contrattualmente (retribuzione ed orario).

Senza la definizione di un'area contrattuale separata per il personale docente non si potranno operare scelte coerenti con il riconoscimento professionale e sociale di questa professione. Con il nuovo modello di contrattazione, non si è riusciti a risolvere nodi cruciali per invertire la tendenza nel rapporto: contratto, qualità, professionalità. In particolare restano irrisolti nodi quali la relazione fra la flessibilità della prestazione (sottratta alla protezione legislativa), l'organizzazione del lavoro in funzione dei bisogni degli utenti e la dirigenza e la definizione dei livelli di responsabilità. Il contratto ha tentato di interpretare, senza riuscirci, la professionalità docente come somma di abilità, che è comunque difficile rappresentare nel loro insieme. Esso ha ridotto le abilità e le funzioni a schemi burocratici di parcellizzazione della prestazione negando di fatto la loro interazione. Ha definito una sequenza di sfaccettature della prestazione, quantificate e mai qualificate. Non è riuscito a cogliere, nella dimensione sia individuale che collegiale, le interazioni fra le abilità e le responsabilità professionali che sono individuali. Nei fatti, l'assetto taylorista del contratto ha ancora appiattito, burocratizzandola, una professione polifunzionale e polirelazionale.

Riforme istituzionali e dimensione europea: una speranza.

Oggi, le riforme istituzionali e, in primo luogo, quella dell'autonomia scolastica, mettono in discussione questo modello, dominato dalla cultura amministrativa che è estranea a quella dell'insegnante. L'autonomia delle istituzioni scolastiche richiede una nuova declinazione della professionalità dei docenti e la definizione di strumenti per riconoscerne articolazioni di funzioni e di valutazione delle

prestazioni. Sono temi che vanno di pari passo con la richiesta, sostenuta da più fronti, di equiparazione a livello europeo degli insegnanti.

Le condizioni del mercato del lavoro, l'assenza di una politica di programmazione degli accessi, l'abbandono di qualsiasi sistema di valutazione, le politiche di reclutamento prive di una seria selezione di ingresso sono state, indubbiamente, il frutto di una precisa scelta politica che va corretta per evitare nei prossimi anni il degrado della scuola. L'invecchiamento del corpo docente è senza ombra di dubbio un elemento da non sottovalutare in questo processo. Nei prossimi anni si potranno avere massicci pensionamenti che cambieranno profondamente la fisionomia del corpo docente. Oggi l'istituzione scolastica può contare sul volontarismo e la dedizione di molti insegnanti che hanno modelli professionali che li portano ad anteporre le scelte valoriali all'interesse personale. Domani, la trasformazione degli atteggiamenti degli utenti della scuola, anche a seguito dei poteri che l'autonomia dà alle famiglie, lo sviluppo di atteggiamenti "utilitaristici", la generale richiesta sociale di efficienza del servizio di educazione, rischiano di aggravare una situazione già difficile. Per superare queste difficoltà occorre uscire dall'ideologia egualitaria e individuare soluzioni "possibili" al rilancio della professione docente.

La dimensione europea dell'istruzione e della formazione potrebbe ridare respiro alle politiche per il personale insegnante se si riuscirà ad avviare un processo di convergenza sul livello di formazione e sul profilo professionale dei docenti.

Tuttavia, la formazione degli insegnanti, ancorché prevalentemente svolta in strutture universitarie, continua ad essere oggetto di specifiche politiche nazionali non facilmente riconducibili a un quadro comune europeo. È questo un limite per lo sviluppo di strumenti di comparazione delle qualificazioni professionali. La stessa politica comunitaria, fino ad oggi, ha promosso, con specifici programmi (Socrates, Leonardo ...) la cooperazione transnazionale tra i docenti e tra le scuole, ma non ha ancora sufficientemente focalizzato l'attenzione sulle modalità di formazione degli insegnanti e sulla necessità di definire un curriculum europeo per gli studenti.

Le conclusioni degli ultimi Consigli europei inducono ad accelerare il processo di sviluppo della dimensione europea delle politiche di istruzione e di formazione e, conseguentemente della dimensione europea della formazione degli insegnanti che dovrà svilupparsi su due direttrici fondamentali:

1. Un curriculum europeo della formazione degli insegnanti;
2. La garanzia della comparabilità della qualificazione professionale degli insegnanti nello spazio europeo.

La sfida è, dunque, quella di definire, come per le altre professioni, gli elementi di riconoscimento delle qualifiche professionali degli insegnanti, avviando un processo di convergenza sul livello di formazione iniziale (istituzioni accademiche), sui contenuti (le competenze caratterizzanti il profilo), sui luoghi e strumenti del tirocinio.

Tra scuola ed extrascuola.

La definizione del profilo culturale e professionale dei docenti, in particolare, assume un ruolo centrale per l'attuazione delle politiche di riforma e per il pieno sviluppo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Politiche di riforma che devono inquadarsi in un quadro di mutamento sociale che è in continua e rapida evoluzione.

Nel nostro Paese, in particolare, gli schemi politico-pedagogici che spesso si utilizzano nella discussione sulla riforma del sistema educativo segnano un fortissimo distacco con la natura stessa della società: l'intervento riformatore è apparso, in un certo senso, costretto ad appoggiarsi su immagini della società che non trovano corrispondenza nel vissuto delle giovani generazioni. Lo iato tra la scuola e la realtà giovanile, determinato dalla velocità del cambiamento dei costumi sociali e dalla rapidità delle modifiche dei comportamenti dei giovani, è tanto forte da smentire sia le forme pedagogico - organizzative tradizionali (la centralità della cultura classica e delle discipline) sia le proposte dettate da forme di "nuovismo" per cui tutto si risolve in un generico pedagogismo dell'accoglienza che rincorre le istanze della società.

Su questi aspetti si gioca il dibattito sul ruolo delle discipline, della loro centralità nel processo educativo, del confronto con le altri fonti di formazione, esterne all'ambiente scolastico, preservando quegli spazi di autorità, di alterità e di differenza che certe tendenze di "modernismo" pedagogico degli anni '90 tendono a rimuovere.

La crescente asimmetria tra scuola ed extra scuola, intese come fonti formative, e l'evidente contrasto tra la staticità della prima e il dinamismo della seconda pongono problemi di ridefinizione dell'organizzazione della didattica che non possono essere sottovalutati. La scuola, altrimenti, rischia di essere spiazzata di fronte ad un mondo giovanile che è sempre più esposto all'azione degli strumenti delle telecomunicazioni. Si pensi al grande contenitore della rete Internet, alla televisione e più genericamente ai mezzi di comunicazione di massa.

Bisogna interrogarsi, in primo luogo, fino a che punto la formazione dei giovani può realizzarsi al di fuori della disciplinarietà e del rigore dei linguaggi senza che la scuola abdichi al suo ruolo. La ricerca epistemologica segnala come la conoscenza parte dallo sforzo di risolvere problemi, cioè dall'interdisciplinarietà in quanto ogni problema è per sua natura interdisciplinare. Ciò impone non una generica e superficiale visione a-disciplinare o forzosamente pluridisciplinare ma la disponibilità della scuola a prendere atto di quel mondo culturale, spesso opposto alla scuola stessa, ove crescono e vivono i giovani.

La scuola dell'autonomia e il corpo professionale che vi opera si dovranno misurare con questi interrogativi affrontando il rapporto tra disciplinare ed extradisciplinare o interdisciplinare, tra i codici educativi prettamente disciplinari e i codici educativi interdisciplinari. Si tratta, cioè, di aprire i confini disciplinari e i saperi collezionabili all'interno delle aule scolastiche a quelli comunicativi disponibili nel più ampio contesto sociale. Se si moltiplicano i soggetti, i modi e

i luoghi dove si apprende, in un sistema di multilateralità, allora diventa indispensabile passare da un modello pedagogico uniforme, tutti imparano negli stessi luoghi, con gli stessi modi, negli stessi tempi ad un modello che privilegia la personalizzazione dei percorsi educativi con la ricerca di un giusto equilibrio nel rapporto insegnamento-apprendimento.

L'analisi dei risultati scolastici dei nostri giovani avrebbe dovuto farci riflettere su questi temi. L'affermazione per cui la "nostra scuola elementare è fra le migliori del mondo" prescinde dalla verifica se questo dato è determinato esclusivamente dalla scuola o, invece, non concorrono fattori esterni indotti dal contesto sociale (istruzione informale) di un Paese industrializzato: i bambini sono portatori di conoscenze acquisite nel contesto sociale. In effetti, gli studenti italiani ottengono risultati molto lusinghieri solo nei primi anni di scuola elementare mentre a partire dalla quarta – quinta classe cominciano i problemi. La scuola elementare, nei primi anni basa la didattica in rapporto all' "esperenzialità" degli alunni. Rapporto che comincia a venire meno con l'aumento del peso delle discipline, da un lato, e con una maggiore autonomia dei bambini nel contesto sociale, dall'altro. Questo fenomeno esplose in misura drammatica nella scuola media ove le discipline diventano codificate in specifici insegnamenti e i ragazzi sono sempre più influenzati dal contesto sociale. La scuola diventa per i giovani un ambiente innaturale, artificiale che li porta a considerarla ininfluenza per il loro percorso di vita: il 38% dei nostri quindicenni (Ocde,2000) ritiene che andare a scuola non ha senso e oltre la metà dichiara che a scuola si annoia.

Se la scuola di massa vuole rimanere il luogo dove si crea la conoscenza evoluta e rimanere in una posizione essenziale nel processo educativo deve superare l'attuale stato di passività e prendere coscienza che non solo non è più l'unica agenzia di diffusione del sapere iniziale ma forse neanche la più importante. Per queste ragioni, per non farsi sopraffare dalla potenza attrattiva nei giovani dell'istruzione informale deve affrontare l'"altrove" e con esso misurarsi con i principi e la forza delle discipline.

Unità culturale e differenziazione dei percorsi.

Il dibattito sulla riforma del sistema educativo in Italia risente pesantemente di un'impostazione culturale che appare più attenta alla salvaguardia del passato che all'evoluzione della società. Come se l'apprendimento e l'insegnamento non fossero evolutivi. Un dibattito che ha condizionato pesantemente le scelte politiche e sindacali sul personale docente e che ha condotto all'ossificazione burocratica delle funzioni e del

ruolo dei docenti inseriti in un indistinto e generico ruolo di dipendenti pubblici.

La discussione è ingessata su un dibattito ideologico che non coglie la natura dei problemi e dello sviluppo delle moderne società nelle quali viene meno la ripartizione netta tra cultura generale e cultura professionale, dato che nessuna cultura può esimersi dall'affrontare le questioni relative alla transizione alla vita attiva. Come se, da un lato, l'istruzione potesse essere fine a se stessa e non dovesse avere una finalità "utilitaristica" per l'inserimento nella società e, quindi, nel mondo del lavoro. Una distinzione che, in generale, ripropone l'idea per cui le discipline scientifiche e tecnico-professionali e la formazione professionale non possano concorrere alla formazione dell'uomo, della persona nel suo insieme.

La spinta a fondare tutta l'istruzione sulla cultura classica e sulle scienze umane non appare, inoltre, adeguata a rispondere ad una domanda diffusa di istruzione di massa e ai processi di mondializzazione della società. La necessità di rispondere a modelli interculturali dovrebbe farci riflettere su un'impostazione di questo tipo.

Un tema di attualità e che ha interessato l'implementazione della stessa riforma Gentile è senza ombra di dubbio quello dell'unità culturale. La questione di una cultura unitaria in senso nazionale porta con sé quello del rapporto tra culture diverse. Si pone, cioè, il problema di quale modello di scuola sia adeguato a soddisfare i bisogni educativi di una società caratterizzata da una crescente differenziazione e che sia capace di valorizzare le diversità individuali rispettando, da un lato, le identità culturali delle varie comunità presenti nel nostro Paese e, dall'altro, garantendo gli elementi costitutivi della cultura nazionale. Il problema non può essere rimosso con la semplificazione di una cultura unica in cui tutte le altre si confondono e non si contaminano. La prospettiva dell'interculturalità accentua la crisi del nostro sistema educativo, stretto tra l'obbligo istituzionale di una educazione unitaria – costretta ad accettare il proprio fallimento di fronte alle disuguaglianze dei soggetti - e l'accentuazione delle diversità intese come valore. Non si tratta di registrare che le differenze esistono, si tratta di intervenire per riconoscere valori centrati sui soggetti evitando mistificazioni e semplificazioni che, nell'attuale struttura, conducono all'assimilazione o alla ghettizzazione e, in misura significativa, all'esclusione dai processi educativi.

La necessità di cogliere la domanda diversificata di formazione richiede la programmazione di un'offerta differenziata capace di rispondere ai diversi stili di apprendimento e all'esigenza di chi vuole inserirsi velocemente nel mondo del lavoro con una qualifica o un diploma professionale.

L'uniformità dell'attuale offerta di istruzione, prevalentemente licealista, ha, di fatto, bloccato la spinta delle famiglie per una maggiore scolarizzazione dei figli. Una parte importante dei nostri giovani non trova il senso di stare a scuola nonostante le famiglie chiedono più scuola e più formazione.

La tendenza ad allungare il periodo di istruzione, omologando e uniformando i livelli di apprendimento, ingenera nei giovani aspettative che saranno smentite nel rapporto con la realtà effettiva – mondo del lavoro o accesso agli studi universitari -.

È necessario, invece, valorizzare la differenziazione dei percorsi sia come elemento di crescita culturale, sia come strumento che risponda alle esigenze di orientamento e di valorizzazione delle attitudini e delle propensioni personali dei giovani. Le differenze, nelle società democratiche, sono un valore ed una ricchezza per la società stessa. Garantire l'eguaglianza delle opportunità formative significa superare l'idea per cui tutti, negli stessi tempi e con gli stessi strumenti, possano raggiungere risultati identici. L'uniformità non è eguaglianza e rappresenta una falsa concezione del diritto allo studio che garantisce solo l'accesso e non il successo negli studi.

In questo modo saranno proprio le fasce più deboli – che hanno nella scuola il principale se non l'unico luogo di apprendimento – a subire l'esclusione dai livelli più alti della conoscenza. Gli altri, i ceti privilegiati, potranno accedervi anche al di fuori della scuola.

L'autonomia scolastica per superare il modello burocratico e taylorista.

Tutto ciò si riflette sulle modalità organizzative dell'insegnamento e sul profilo dei docenti, soprattutto perché il curriculum, la programmazione, diventano oggetto di riflessione collettiva. Si passa dalla burocrazia professionale, che opera in ambiti standardizzati, a modelli professionali che sviluppano e promuovono la ricerca, l'innovazione, la sperimentazione. Prevalde, cioè, il modello dell'equipe pedagogica, del lavoro di gruppo, delle strutture dipartimentali.

È evidente che l'identità professionale coincidente con la disciplina codificata non corrisponde a queste esigenze. La dimensione educativa assume una nuova declinazione superando il classico rapporto d'aula che sottendeva ad una relazione quasi “privata” dell'insegnante con gli studenti. Nel modello della scuola dell'autonomia si sviluppa un tessuto progettuale di istituto che richiede alle competenze educative di andare oltre l'ambito pedagogico tradizionale perché si crea una multilateralità dei

processi di apprendimento che, unitamente alla molteplicità delle agenzie di apprendimento, rendono cogente un'interazione tra il mondo della scuola e gli altri ambiti di apprendimento.

Cogliere questa dimensione implica la necessità di delineare i tratti essenziali del profilo e le relazioni tra la formazione iniziale, in ingresso e in servizio dell'insegnante per lo sviluppo (e interrelazione) delle competenze disciplinari, pedagogico-didattiche e relazionali per pervenire ad un nuovo stato giuridico.

L'inizio del terzo millennio aveva fatto ben sperare quanti si sono battuti e si battono per risollevarne la condizione degli insegnanti e riportarla al livello di riconoscimento che merita nella società. Negli ultimi 15 anni sono state approvate riforme importanti che hanno mutato profondamente la natura stessa della funzione docente: la riforma del rapporto di lavoro, l'autonomia delle istituzioni scolastiche, la riforma del titolo V della Costituzione, la riforma del sistema di formazione iniziale degli insegnanti, la riforma del sistema di istruzione, prima con la legge 30/00 ed ora con la legge 53/03.

Nell'ottobre del 2001 il Ministro Moratti ha istituito una Commissione con il compito di studiare i termini per la definizione di un codice deontologico dei docenti. La Commissione, ha prodotto un documento di indubbio interesse che, tuttavia, non ha prodotto alcuna iniziativa politica. È stato istituito il Forum delle Associazioni professionali. Alla Camera, su proposta parlamentare, è stato presentato un disegno di legge sullo stato giuridico dei docenti che prevede anche uno sviluppo professionale della carriera. Infine, il tavolo negoziale, Sindacati e ARAN (agenzia pubblica per la contrattazione), ha prodotto un documento (di poco interesse), mutuato dalle ricerche internazionali, sullo sviluppo della carriera dei docenti.

L'approvazione della legge sull'autonomia, la legge 59/97, e del regolamento attuativo, il DPR 275/99, hanno introdotto elementi di grande novità che rivoluzionano il modo di pensare della scuola. L'autonomia delle istituzioni scolastiche e, in primo luogo, l'autonomia didattica, pedagogica, di ricerca e di sviluppo comporta un radicale ricollocamento della funzione docente.

In secondo luogo appare opportuno sottolineare come l'autonomia didattica si possa esercitare "nel rispetto della libertà di insegnamento e della libertà di scelta educativa delle famiglie.." (art. 4, DPR 275/99). In questo modo la libertà di insegnamento e la funzione docente vengono riprese e attualizzate al nuovo quadro costituzionale anche in considerazione del fatto che

l'autonomia è assurta a rango costituzionale con la modifica del Titolo V della Costituzione.

Libertà di insegnamento e stato giuridico.

La libertà di insegnamento è il perno del sistema educativo e rappresenta l'unico valore giuridico che garantisce l'istruzione (statale e paritaria) come servizio pubblico. Essa, tuttavia, è spesso invocata per determinare un sistema autoreferenziale oppure per giustificare modelli di rappresentanza collettiva della funzione docente. La funzione docente, invece, deve essere libera e non può essere attribuita alla disciplina contrattuale che, in Italia, è per di più di natura "privatistica". Contrattazione che, negli anni, ha travalicato i confini del campo riservato alla legge e ai principi della professione docente, nonostante l'art 2 della legge delega 421/92 da cui ha tratto origine il decreto legislativo 29/93 pongesse precisi vincoli nella delimitazione tra legge e contratto.

Nella scorsa Legislatura, a 30 anni dalla definizione dello stato giuridico dei docenti (DPR 417/74) e a seguito dei profondi cambiamenti istituzionali prima evidenziati al Parlamento, per la prima volta, ha mostrato attenzione alla professione docente presentando una proposta di legge sullo stato giuridico. La proposta parlamentare, che intendeva colmare un vuoto normativo di tutela della professione docente, si è arenata nell'intreccio di veti incrociati, politici e sindacali. La Legislatura appena avviata potrebbe essere quella risolutiva a condizione che l'associazionismo professionale esca da una sorta di "sudditanza" nei confronti del sindacato e ponga con forza il suo ruolo nell'amministrazione di una professione che è unanimemente ritenuta risolutiva per la crescita e lo sviluppo delle moderne società.

Un ulteriore elemento di riflessione sulla inderogabilità di attribuzione alla legge della funzione docente deriva dal principio costituzionale di autoamministrazione dello stato giuridico che, unito al riconoscimento delle scuole come sedi dotate di autonomia di ricerca, equipara la scuola e l'università sul piano funzionale. Ne discende una forte analogia, come comunità professionali, tra i docenti delle scuole, i docenti universitari e gli stessi magistrati. Analogia che comporta, con tutta evidenza, la previsione di sistemi analoghi di tutele giuridiche e contrattuali delle tre funzioni pubbliche.

I diritti costituzionali dei docenti partono proprio dalla salvaguardia della "libertà di insegnamento" che non può essere assoggettata alla contrattazione tra soggetti privati in quanto essa esprime la garanzia di non ingerenza di soggetti privati e dello stesso Governo nella sfera di una

professione che opera con interventi diretti alla persona, soprattutto minorenni. Libertà d'insegnamento che è più "oggettiva" che "soggettiva". È da questo principio costituzionale che nasce la garanzia che debba essere il Parlamento e quindi la legge a definire lo stato giuridico dei docenti.