

**ASSOCIAZIONE NAZIONALE «CNOS/Scuola»**

*Centro Nazionale Opere Salesiane - Scuola*

Via Marsala, 42

00185 ROMA

*Sede nazionale*

E-mail ***cnos-scuola@salesiani.it***

***cnos-scuola@scuolalibera.it***

Tel. **06/44.40.354**

**Prot. 22/03**

**INFORMAZIONI CNOS/Scuola**

*A cura della Segreteria CNOS/Scuola*

n. 4/2003 – 3 febbraio 2003

**INDICE**

**37/03 Il saluto del Santo Padre**

**38/02 Il messaggio del Rettor Maggiore dei Salesiani al MGS**

**39/03 Principio di sussidiarietà e libertà di insegnamento**

**40/03 Competenza e «prontezza»**

**41/03 La prontezza esalta lo spirito imprenditoriale**

**42/03 Processi di insegnamento e apprendimento e pianificazione**

**43/03 Processi di insegnamento e apprendimento e validazione**

**44/03 Interventi per l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap**

**45/03 Presentazione delle domande di parità anno per l'anno scolastico 2003-2003**

**46/03 Termine di consegna dei progetti ex DDMM n. 261/1999 e n. 279/1999**

**47/03 Le scuole non statali sono imprese**

**48/03 Educazione alimentare a scuola: adolescenti e cibo: tra allarmi e «fai da te»**

**49/03 Media direct: per tutti i docenti di matematica**

**50/03 Proposte**

**51/03 Sulla riforma della scuola: per una scuola libera**

**52/03 Leggenda e realtà del capitale**

## **TESTI**

### **37/03 Il saluto del Santo Padre**

#### ***Domenica, 19 gennaio 2003, dopo l'Angelus***

Saluto i dirigenti, i docenti, i genitori e gli alunni delle Scuole cattoliche di Roma, qui convenuti in occasione della Giornata Diocesana della Scuola Cattolica, che ha come tema "Famiglia, Scuola, Comunità. Insieme per educare ad un progetto di vita". E' un'occasione propizia per riflettere sulla originale proposta formativa, ispirata al Vangelo ed alla visione integrale della persona umana, che la scuola cattolica offre ai ragazzi, per aiutarli ad affrontare in modo positivo le grandi domande dell'esistenza.

Mentre ringrazio coloro che vivono e operano nelle scuole cattoliche, auspico che ogni famiglia abbia la concreta possibilità di scegliere per i propri figli questo tipo di scuola. Esprimo apprezzamento per la qualità del servizio che viene dato e per la tenacia e lo spirito di sacrificio con cui vengono affrontate le attuali difficoltà. Tutti incoraggio a proseguire in questa preziosa missione, che ben si inserisce nel programma pastorale diocesano sul tema vocazionale.

### **38/02 Messaggio del Rettor Maggiore dei Salesiani al MGS**

#### ***Torino, 31 gennaio 2003***

##### **Ai giovani del Movimento Giovanile Salesiano**

Carissimi giovani,

Mi rivolgo a voi nella festa del nostro amato Padre. E il mio primo pensiero è di riconoscenza al Signore per il dono prezioso che ci ha dato in Don Bosco, padre spirituale dei giovani e di tutta la Famiglia Salesiana, maestro e modello di santità. È la prima volta che vi scrivo e lo faccio volentieri, come lo avrebbe fatto Don Bosco e come più volte lo fece Don Vecchi durante il suo rettorato.

Vorrei farmi portavoce di tutti i Salesiani, richiamando anzitutto ad ognuno di voi le parole che vi hanno scritte i partecipanti all'ultimo Capitolo Generale della Congregazione: «*Vogliamo essere con voi e per voi... Siamo con voi nella ricerca dell'Amore, che dà senso pieno alla vita e dona felicità... Vogliamo dirvi che le porte dei nostri cuori e delle nostre case sono sempre aperte per voi*» (Documenti del Capitolo Generale 25, *Messaggio ai giovani*, n.139). È un'espressione del nostro desiderio di restare fedeli alla missione che ci è stata affidata e un rinnovato impegno che richiede da tutti un continuo sforzo di apertura, di accoglienza, di dialogo e di comprensione. Proprio in questa linea ho proposto a tutta la Famiglia Salesiana per l'anno 2003 la strenna della comunione: «*Facciamo di ogni famiglia e di ogni comunità la casa e la scuola della comunione*».

Cari giovani, anche a voi faccio la medesima consegna per l'anno che stiamo incominciando: Credete nel Dio-Trinità, il Dio-Comunione, costruite la comunione a tutti i livelli, vivete in comunione con gli altri giovani, testimoniate al mondo la profezia della comunione!

La vostra vita di ogni giorno è vita di incontro e di relazione con tante persone. A volte costruire intesa e comunione risulta più facile, altre volte più difficile. L'amicizia tra coetanei, la vita di gruppo, la

condivisione di molteplici esperienze sono segni evidenti che siamo fatti per l'incontro e la comunione. Se però guardiamo al nostro mondo inquieto e travagliato, ci rendiamo conto di quanto sia difficile vivere in comunione tra le persone, tra i popoli e le nazioni. È per questo che all'inizio del nuovo anno il Papa ci ha invitato ad essere instancabili operatori di pace: «*Pacem in terris: impegno permanente*», promuovendo i valori della libertà e della verità, della giustizia e dell'amore, proprio perché la convivenza pacifica tra gli uomini e i popoli richiede un impegno costante e continuo.

Nel Forum Internazionale del MGS che avete celebrato nell'anno 2000, tra le conclusioni e gli impegni che vi siete dati, voi stessi avete individuato l'importanza del tema della comunione e del coordinamento. Riprendendo allora queste indicazioni, vi invito ad impegnarvi concretamente nella costruzione della comunione.

*Costruite la comunione innanzitutto nei vostri ambienti di vita quotidiana.* La comunione in famiglia, nell'accoglienza e nel rispetto reciproco tra genitori e figli, tra giovani e anziani; considerate la differenza generazionale come una possibilità di crescita e di arricchimento e non un motivo di conflitto e di scontro. La comunione negli ambienti di studio e di lavoro, dove spesso invece prevale la logica dell'indifferenza e della prevaricazione. La comunione negli ambienti educativi che frequentate, superando le possibili incomprensioni e rivalità. Don Bosco desiderava che in ogni sua opera si vivesse lo "spirito di famiglia", affinché ogni giovane si sentisse a proprio agio e potesse trovare un ambiente positivo di serena amicizia e di naturale confidenza.

*Costruite la comunione all'interno del Movimento Giovanile Salesiano:* esso è per definizione il luogo della comunione di tutti i gruppi e le associazioni salesiane che si riconoscono nella medesima spiritualità e nello stesso impegno educativo. Operate perché a tutti i livelli e nelle forme più opportune, il MGS sia uno spazio di condivisione e una possibilità di collegamento per realizzare iniziative comuni, proposte coordinate, progetti condivisi.

*Costruite la comunione nella Chiesa locale,* partecipando attivamente alle proposte e alle iniziative programmate a favore dei giovani. Cercate di essere presenti negli organismi di coordinamento della pastorale giovanile diocesana, portando l'originalità e la ricchezza del carisma salesiano. Collaborate con altri gruppi, associazioni e movimenti ecclesiali, cercando di lavorare insieme per il bene di tanti ragazzi e giovani.

*Costruite la comunione anche nel territorio e nella società civile dove siete inseriti.* Contro ogni forma di intolleranza e di chiusura, siate artefici di dialogo e di accoglienza. Siate ospitali con tutti, soprattutto verso i più deboli e i più poveri. Impegnatevi a creare una cultura dell'accoglienza e della comunione. Siate presenti anche in quei luoghi dove si maturano orientamenti e dove si prendono decisioni per il bene della società.

Questo è anche l'impegno che vi affidava il Papa nella Giornata Mondiale della Gioventù a Toronto, quando vi diceva: «*L'attesa, che l'umanità va coltivando tra tante ingiustizie e sofferenze, è quella di una nuova civiltà all'insegna della libertà e della pace. Ma per una simile impresa si richiede una nuova generazione di costruttori che, mossi non dalla paura o dalla violenza ma dall'urgenza di un autentico amore, sappiano porre pietra su pietra per edificare, nella città dell'uomo, la città di Dio. Lasciate, cari giovani, che vi confidi la mia speranza: questi "costruttori" dovete essere voi! Voi siete gli uomini e le donne di domani; nei vostri cuori e nelle vostre mani è racchiuso il futuro. A voi Dio affida il compito, difficile ma esaltante, di collaborare con Lui nell'edificazione della civiltà dell'amore*» (Toronto, Discorso di Giovanni Paolo II alla Veglia di Sabato 27 luglio 2002, n.3-4).

Cari giovani, vi rendete certamente conto che costruire la comunione è un impegno esigente, che ha bisogno di robustezza interiore e di formazione continua. La comunione va costruita innanzitutto nel proprio cuore e nella propria vita. Può capitare a tutti di non essere in comunione con se stessi, di sentirsi frammentati, divisi, non pacificati. Il nostro ritmo di vita, spesso frenetico e incalzante, ci può portare all'inquietudine e alla dispersione. Dobbiamo vigilare continuamente affinché la nostra vita quotidiana sia ricomposta in unità.

Come credenti, ricordate che il segreto e la forza per essere uomini e donne di comunione è di essere interiormente in *comunione con Dio, attraverso un'amicizia e un rapporto personale con Gesù Cristo*. Conoscetelo, amatelo, familiarizzate con Lui! A partire da questa profonda e autentica amicizia con Cristo, sarà più facile costruire e testimoniare la comunione in ogni ambiente e in ogni luogo di vita.

Cari giovani, vi invito a guardare a *Maria, Madre della Chiesa e della Famiglia Salesiana*. Ella, che ha vissuto un'intima comunione con il Figlio Gesù, è stata anche colei che ha partecipato alla nascita della Chiesa, esperienza di comunione per tutti i credenti e centro di unità per tutti i figli di Dio. L'anno che stiamo vivendo (ottobre 2002 - ottobre 2003) è stato proclamato dal Papa "Anno del Rosario": raccogliete il suo invito a riscoprire questa preghiera mariana e cristologica; imparate con Maria e da Maria a contemplare il mistero di Cristo; pregate il rosario personalmente, in famiglia, nei vostri gruppi; valorizzate il rosario, «preghiera orientata per sua natura alla pace» (*Rosarium Virginis Mariae*, n. 40), per invocare il dono della concordia e della pace, della riconciliazione e del perdono, della comunione tra gli uomini, i popoli e le nazioni.

Concludo questo messaggio annunciandovi un anniversario che ricorderemo in modo particolare l'anno prossimo, 2004: *il 50° anniversario della canonizzazione di Domenico Savio*. Possiamo affermare che Domenico fu tra i primi membri del Movimento Giovanile Salesiano, anche se allora le associazioni salesiane portavano altro nome: in lui possiamo scoprire la meta alla quale tutti siamo chiamati dal Signore: «una misura alta della vita cristiana ordinaria» (*NMI*, n. 31).

Che l'impegno che vi affido di costruire la comunione renda il MGS più forte e più pronto ad assumere con speciale intensità questa proposta di santità giovanile.

D. Pascual Chávez V.

*Rettor Maggiore, IX successore di Don Bosco*

### 39/03 **Principio di sussidiarietà e libertà di insegnamento**

«Il governo civile opera contro il suo mandato, quand'egli si mette in concorrenza con i cittadini, o colle società ch'essi stringono insieme per ottenere qualche utilità speciale; molto più quando, vietando tali imprese agli individui e alla loro società, ne riserva a sé il monopolio». In altri termini, «lo Stato faccia quello che i cittadini non possono fare». È in tal modo che nella Filosofia della politica Antonio Rosmini formulava, nel 1838, quel principio che in seguito verrà chiamato principio di sussidiarietà orizzontale. Da parte sua, undici anni più tardi, John Stuart Mill affermava, nel suo *On Liberty*, che «i mali cominciano quando invece di fare appello alle energie e alle iniziative di individui e associazioni, il governo si sostituisce a essi; quando invece di informare, consigliare e, all'occasione denunciare, e imporre dei vincoli, ordina loro di tenersi in disparte, e agisce in loro vece».

Così Dario Antiseri iniziava il suo articolo *I rischi di una devolution orfana della sussidiarietà* apparso su *Il Sole-24 Ore* di venerdì 27 Dicembre 2002.

#### **Il principio di sussidiarietà nell'insegnamento sociale della Chiesa**

Il principio di sussidiarietà, già accennato nell'enciclica *Rerum novarum* (paragrafo 36) di Leone XIII (1891) ha trovato piena e ormai classica espressione nell'enciclica *Quadragesimo anno* - pubblicata nel quarantesimo anniversario appunto della *Rerum novarum* - di Pio XI (1931): «Siccome è illecito togliere agli individui ciò che essi possono compiere con le loro forze e l'industria propria per affidarlo alla comunità, così è ingiusto rimettere a una maggiore e più alta società quello che dalle minori e inferiori comunità si può fare. Ed questo insieme un grave danno e uno sconvolgimento del retto ordine della società, perché l'oggetto naturale di qualsiasi intervento della società stessa è quello di aiutare in maniera suppletiva le membra del corpo sociale, non già distruggerle ed assorbirle» (n. 80).

Ivo Colozzi, nella *Nota sul principio di sussidiarietà*, in SDB, A.Ge.S.C., FMA, *Piano di formazione dei genitori* (Scuole Salesiane d'Italia, 31 gennaio 1999, pp. 68-69) ricorda che «successivamente, il principio di sussidiarietà è stato più volte ripreso e sviluppato. Giovanni XXIII, ad esempio, nella *Pacem in terris* (1963, paragrafo 48)) ne ha esteso la portata riferendolo all'attività delle comunità politiche a livello internazionale.

Più di recente, la Sacra Congregazione per la dottrina della fede nell'istruzione su *Libertà cristiana e liberazione* del 1986 ha ricordato che i principi di solidarietà e di sussidiarietà sono i due pilastri fondamentali della dottrina sociale cristiana e che entrambi sono legati all'obiettivo di promuovere la dignità dell'uomo (paragrafo 73)

Il principio di sussidiarietà orizzontale costituisce un autentico baluardo a difesa della libertà degli individui e dei "corpi intermedi" nei confronti delle pretese onnivore dello statalismo.

Infine, l'attuale Pontefice nella lettera enciclica *Centesimus annus* (1991, a cento anni appunto dell'enciclica *Rerum novarum* di Leone XIII, dopo aver ricordato che il principio di sussidiarietà va coniugato con quello di solidarietà, lo ha applicato proprio al *welfare state*, rilevando che la degenerazione i cui quest'ultimo è incorso sono dovute proprio al mancato rispetto del principio di sussidiarietà.

«Disfunzioni e difetti dello stato assistenziale derivano da un'inadeguata comprensione dei compiti propri dello Stato. Anche in questo ambito deve essere rispettato il principio di sussidiarietà: una società di ordine superiore non deve interferire nella vita interna di una società di ordine inferiore, privandola delle sue competenze, ma deve piuttosto sostenerla in caso di necessità e aiutarla a coordinare la sua azione con quella delle altre componenti sociali, in vista del bene comune» (paragrafo 48).

Questo principio, quindi, obbliga coloro che ne sono destinatari sia all'azione che all'autolimitazione. Obbliga, infatti, lo Stato, ma anche la Comunità europea, il comune, ma anche la Chiesa, ad aiutare le articolazioni sottostanti così da metterle in condizioni di sostenere i singoli cittadini nello sviluppo di una vita degna dell'uomo (funzione promozionale). Nello stesso tempo proibisce a questi stessi destinatari di intervenire nell'ambito di vita e di azione delle articolazioni sottostanti se queste sono nella condizione di regolarsi autonomamente e di gestire proprio i loro compiti (funzione protettiva). Se queste articolazioni non riescono ad espletare i loro compiti con le loro forze, per cui ad esempio non riescono a far fronte ad impegni educativi o assistenziali, che si sono assunti, il principio di sussidiarietà impone allo Stato di non assumere subito su di sé questi compiti, ma di cercare vie di rafforzamento delle energie e delle capacità da aumentarne l'autonomia, intesa non come autoreferenzialità, ma come capacità di scegliere l'ambiente con cui entrare in relazione».

Il principio di sussidiarietà fa, dunque, parte dell'insegnamento sociale della Chiesa. «Questo non significa che si tratti di un principio cattolico» (Ivo Colozzi, *Ivi*, p. 67), benché sia storicamente nato e cresciuto dalla visione cristiana di persona. Per un approfondimento di questa affermazione si possono leggere gli Autori indicati da Dario Antiseri oppure M. Spicker, *Il principio di sussidiarietà: presupposti antropologici e conseguenze politiche*, in *La società*, I, 1995, pp. 35-50, citato da Ivo Colozzi (*Ivi*, p. 67, nota 1)

### **Ente superiore ed ente sottostante**

Chiariamo immediatamente la terminologia, perché il suo uso maschera visioni diverse. L'uso dei termini «superiore» e «inferiore» o «sottostante» non è mai limitato alla mera dimensione di grandezza; implica sempre, purtroppo, anche una dimensione qualitativa, che esprime maggiore o minore valore.

Da questo punto di vista la realtà che sempre fine e mai mezzo è solamente la persona umana; tutti gli altri enti esprimono valore di mezzo.

Sia la società civile che la comunità ecclesiale sono al servizio della persona umana, unica sovrana.

La terminologia corretta ci permette di scoprire un fondamento del principio di sussidiarietà: la dignità e la responsabilità della persona umana e, logicamente, della libertà e del diritto ad esercitarla.

La persona umana è infinitamente superiore a tutti gli enti messi insieme, che dovrebbero essere originariamente – ripetiamolo - a suo servizio.

La persona umana è responsabile e le sue azioni sono sempre eticamente e moralmente connotate ed è l'unica che effettivamente agisce (principio dell'individualismo o personalismo metodologico): «"All'inizio c'era l'atto". Dal nostro punto di vista, il concetto di uomo è soprattutto il concetto di un essere che agisce. La nostra consapevolezza è quella di un *ego* che è capace di agire e che agisce. L'intenzionalità dietro i nostri atti li rende azioni. Le nostre idee sugli altri e sulla loro condotta e la nostra condotta nei loro confronti e nei confronti del nostro ambiente in generale presuppongono la categoria dell'azione» (Ludwig von Mises, *Problemi epistemologici dell'economia*, Roma, Armando Editore, 1988, p. 41)

Tutte le formazioni sociali, compreso lo Stato, e la comunità ecclesiale sono sorte per la realizzazione della persona umana e non possono in alcun modo sostituirsi ad essa ed alla sua libera decisione, originata da libero convincimento interiore: l'uomo va in paradiso o all'inferno unicamente per responsabilità personale. In paradiso pure con l'aiuto della grazia di Dio.

### **Fondamenti del principio di sussidiarietà**

Anzitutto chiariamo ogni equivoco e prendiamo le distanze dalla mal detta «sussidiarietà orizzontale», legata effettivamente alla qualificazione valoriale dell'ente superiore: "ciò che non può fare l'ente superiore, lo fa l'ente superiore". Dunque la Regione fa ciò che non può fare lo Stato; la Città metropolitana fa ciò che non può fare la Regione; la Provincia ciò che non può fare la Città metropolitana e così via fino all'individuo o persona umana.

Nel testo riportato, poi, Ivo Colozzi specifica che il principio di sussidiarietà «possiede una duplice dimensione: una che attiva lo Stato o altro destinatario; l'altra che limita questo intervento o protegge nei confronti di questo intervento» e prosegue: «Esiste, però, una terza dimensione del principio. Essa, che potremmo definire funzione di responsabilizzazione degli attori, difende lo Stato e gli altri destinatari dei doveri di sussidiarietà da un sovraccarico di compiti (*Ivi*, p. 69).

Forse questa modalità di approccio non permette di evidenziare i principi epistemologici della sussidiarietà, come fa Dario Antiseri: «Aveva ragione Tocqueville a sentenziare che quanti nella libertà cercano qualcosa di diverso dalla libertà sono nati per servire. Ma vi sono anche due ulteriori basi di natura epistemologica: l'individualismo metodologico stando al quale ad agire non è lo Stato, la Regione, la classe o il partito, ma sono sempre e soltanto gli individui; e la teoria hayekiana della dispersione delle conoscenze».

Ci sembra che i tre principi epistemologici sottolineati permettano di collocare al centro la persona umana e da questo punto cogliere il significato anche etimologico di sussidiarietà: *subsidium ferre*, come precisa Ivo Colozzi: «Il concetto deriva dal latino *subsidium ferre*, che significa prestare aiuto, offrire protezione» (*Ivi*, p. 67). Inoltre, la prospettiva epistemologica sembra chiarire anche il significato delle dimensioni del principio di sussidiarietà, esplicitate a Ivo Colozzi.

In effetti non deve verificarsi che le formazioni sociali, fate sorgere dall'uomo per la propria realizzazione e quale espressione del principio di solidarietà, divenga un ostacolo alla sua libertà e - Dio non voglia! - alla sua vita.

### **Personalismo metodologico e dispersione delle conoscenze**

Abbiamo sottolineato la libertà-responsabilità della persona umana. Ora approfondiamo due ulteriori fondamenti di natura epistemologica del principio di sussidiarietà:

- Il personalismo metodologico
- La dispersione delle conoscenze.

Preferiamo, con Robert Sirico e Flavio felice, il termine «personalismo» rispetto a «individualismo» per almeno due ordini di ragioni:

- per fugare ogni forma di utilitarismo e distinguerci dal liberalismo classico;
- perché l'«individualismo» metodologico della scuola austriaca di economia è, in effetti, un «personalismo», come avremo modo di documentare.

Infatti «individualismo» si oppone a «collettivismo», mentre ad «altruismo» (solidarietà) si oppone «egoismo» (Karl Popper).

Giustamente, per esempio Pier Paolo Donati, sottolinea che la relazione sociale deve restare, al fondo interamente umana: «Se infatti è fenomenologicamente vero che proprio il significato culturale del denaro, come dice Simmel, ha reso più evidente che le persone e le cose acquistano significato le une dalle altre e anzi sono determinate nella loro stessa identità sociale dalle reciproche relazioni (nella forma-denaro), la sociologia relazionale svela che il denaro resta pur sempre solo una dei *media* simbolici, che una teoria (relazionale) compiuta dovrà relazionare agli altri innumerevoli *media* di un universo sociale che resta, al fondo, interamente umano, per quanto più complesso e differenziato. La relazione sociale, lungi dal condurre al relativismo, ci porta invece al cuore di ciò che relativistico non è» (*Voce Relazione sociale in Nuovo Dizionario di Sociologia*, a cura di Franco Demarchi, Aldo Ellena e Bernardo Cattarinussi, Cinisello Balsamo, Edizioni Paoline, 1987)

Concordiamo pienamente con Pierpaolo Donati (*Ivi*) che non possiamo trasformare «la sostanza di ogni valore in mera funzione», il che sarebbe, appunto, relativismo etico.

Pierpaolo Donati afferma che «una definizione adeguata della relazione sociale non può essere data che ad un adeguato livello di astrazione, dicendo che essa è la categoria fondamentale dell'essere e dell'agire della società, in quanto si intenda quest'ultima come campo delle relazioni intersoggettive e strutturali di comunicazione in tutte le sue possibili forme (P. Donati, *Introduzione alla sociologia relazionale*, Angeli, Milano, 1983, capitolo 7)».

E' vero, poi, quanto sostiene Pierpaolo Donati in apertura della voce considerata: «Benché la relazione sociale abbia sempre avuto un posto assolutamente preminente nella sociologia fin dal suo sorgere, essa non è mai stata veramente tematizzata e analizzata in se stessa in modo centrale, diretto e compiuto». Ed a riprova si può consultare l'*Enciclopedia delle Scienze Sociali* edita dall'Istituto dell'Enciclopedia Italiana (1997), nel quale la voce *Relazione sociale* è assente.

Tuttavia una spiegazione teorica va data ed è offerta dal personalismo metodologico: «Gli individualisti sono coloro i quali pensano che ai concetti collettivi (stato, partito, rivoluzione, sistema economico ecc.) non corrisponde niente di specifico, autonomo e distinto dagli individui, da individui con certe idee e le cui azioni producono effetti intenzionali ed esiti inintenzionali» (Dario Antiseri, *Trattato di metodologia delle Scienze sociali*, Torino UTET Libreria, 1996, p. 4431).

Tra i concetti collettivi va collocato anche quello di «relazione sociale».

In altre parole: «Solo l'individuo [la persona umana] pensa. Solo l'individuo ragiona. Solo l'individuo agisce»; e la sua azione produce conseguenze intenzionali e conseguenze inintenzionali. E' questo il cardine dell'individualismo [personalismo] metodologico, un metodo che ci vieta di deificare i concetti collettivi, di dare cioè a essi un contenuto distinto e autonomo rispetto alle azioni dei singoli» (Lorenzo Infantino, *Metodo e mercato*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1998, p. 5).

Il personalismo metodologico libera da ogni forma di costruttivismo, che «coincide con la pretesa di plasmare e riplasmare le istituzioni sociali in base a un piano preordinato, elaborato dalla ragione consapevole» (Lorenzo Infantino, *ivi*, p. 25, commentando Friedrich A. von Hayek)).

La facile accusa di fare della persona umana un individuo isolato, assoluto ed egoista oltre ad essere falsa comincia a documentare una cattiva fede in chi la continua a sollevare.

«L'io nasce sempre in mezzo agli altri» (Lorenzo Infantino). E Ludwig von Mises: «L'uomo moderno è un essere sociale, non solo perché non potrebbe sopperire in isolamento ai propri bisogni materiali, ma anche perché solo nella società ha potuto sviluppare la ragione e le facoltà percettive. L'uomo è

inconcepibile come essere isolato, perché l'umanità esiste solo come fenomeno sociale, e il genere umano ha superato lo stadio dell'animalità solo in quanto l'azione comune ha sviluppato le relazioni sociali fra gli individui. L'evoluzione dell'animale ... all'essere umano è stata resa possibile e raggiunta per mezzo della cooperazione sociale e solo attraverso di essa» (*Socialismo*, traduzione italiana, Rusconi, Milano, 1989, p. 327. Il testo originale è del 1925!).

Senza l'individualismo o personalismo metodologico non troviamo nell'universo sociale un fondo veramente umano, che ci permette di superare il relativismo. Ed è appunto il discorso sull'azione umana (Ludwig von Mises, *L'azione umana. Trattato di economia*, Traduzione e presentazione a cura di Tullio Baggiotti, Torino, UTET, 1959) che permette tutto questo.

Tuttavia è proprio la scuola austriaca di economia che permette di trovare il fondamento umano della relazione sociale, quando, per esempio, con Ludwig von Mises, continua ricordare: «"All'inizio c'era l'atto"», cioè l'uomo e la libertà di entrare in azione e in relazione e, quindi include quanto specifica Ivo Colozzi: l'autonomia «come capacità di scegliere l'ambiente con cui entrare in relazione», che cita in nota Pierpaolo Donati, *Teoria relazionale della società*, Angeli Milano, 1991 e *Relazione sociale in Dizionario enciclopedico di Sociologia*, (Jaca Book, Milano, 1997).

Infatti «Mises porta a un alto livello di maturazione l'individualismo metodologico di Carl Menger. Egli scrive: "Il corso della storia è determinato dalle azioni degli individui e dagli effetti di tali azioni". E' questa una proposizione che riassume meglio di qualunque altra l'indefettibile attenzione che il metodo individualistico rivolge alle azioni dei singoli e alle conseguenze da esse prodotte» (Lorenzo Infantino, *ivi*, p. 113, dalla quale l'Autore inizia a presentare *le caratteristiche dell'azione*).

Sarebbe interessante a questo punto un confronto con la teoria dell'azione umana in S. Tommaso (vedi *Summa Theologica*, Prima sezione della Seconda parte, dalla q. 67 fino almeno alla q. 89; dalla q. 90 alla q. 114 tratta de *I principi estrinseci delle azioni umane*, cioè la legge e la grazia).

Solamente due precisazioni:

- La teoria dell'azione è scienza: «l'azione può essere originata "da una disposizione nobile o bassa", può essere diretta "verso fini materiali o ideali", può scaturire "da una riflessione esauriente e scrupolosa" o realizzare "impulsi passeggeri o passioni". E tuttavia la teoria dell'azione «non si occupa del contenuto mutevole dell'agire, ma della sua forma pura e della sua struttura categoriale» (Lorenzo Infantino, *ivi*, p. 104. La citazione è tratta dal Ludwig von Mises, *Problemi epistemologici dell'economia*, Roma, Armando Editore, 1988, p. 57).

Pertanto la scienza è descrittiva; l'etica è prescrittiva. Secondo la legge di Hume non si può inferire logicamente dalla descrizione alla prescrizione. E' soggetta all'etica, invece, l'azione umana, in quanto umana, non la teoria dell'azione umana, ma l'uomo che elabora la teoria, l'uomo che decide le sue azioni con le sue mutevoli intenzioni.

L'educazione si preoccupa anche e soprattutto delle intenzioni, ma non può non tener conto dei risultati inintenzionali delle azioni umane intenzionali e, quindi, dei risultati delle Scienze sociali. Indipendentemente dalle intenzioni della persona umana le azioni hanno effetti inintenzionali che si diffondono indefinitamente.

- L'economia della scuola austriaca è umanistica: «Quello monetario non è il calcolo, e certamente non è la misura, del valore. La sua base è il confronto tra il più importante ed il meno importante. E' un mettere in ordine secondo un rango, comporre una graduatoria (Cuhel), e non un atto di misurazione. E' stato un errore cercare una misura del valore dei beni. In ultima analisi, il calcolo economico non poggia sulla misura dei valori, ma sulla loro collocazione in una graduatoria» (Ludwig von Mises, *ivi*, p. 162). Ed ancora: «Non sarà mai sottolineato abbastanza che questa pratica è tuttavia quella del soggetto agente che vuole scoprire il risultato della sua particolare azione (fin quando non va oltre l'orbita economica, intensa in senso stretto). Il che avviene sempre nell'ambito di un ordine sociale basato sulla proprietà privata dei mezzi di produzione. E' il calcolo della redditività dell'impresa. E non potrà mai divenire qualcosa di più.

E' perciò assurdo voler applicare gli elementi di questo calcolo a problemi che non siano quelli affrontati dal singolo attore. Non si possono estendere alle *res extra commercium*. Non si può cercare di sottoporre al loro dominio ciò che va oltre la sfera dell'economico in senso stretto. Tuttavia, proprio ciò è quello che viene tentato da coloro che si sforzano di determinare il valore monetario della vita umana, delle istituzioni sociali, della ricchezza nazionale, degli ideali culturali o di cose simili, ed è anche l'obiettivo di coloro che intraprendono indagini altamente sofisticate per stabilire come i rapporti di scambio del passato relativamente recente, per non parlare di quello remoto, possano essere espressi nei termini della "nostra moneta"» (ivi, p. 161).

Dunque il valore di un bene dipenda dalla persona umana e il calcolo monetario non è la misura del valore di un bene, ma la collocazione in una graduatoria in vista dei bisogni presenti e futuri.

Veniamo ora al principio epistemologico della dispersione delle conoscenze. Così Dario Antiseri lo sintetizza: «In base a questa teoria la soluzione di tantissimi problemi, con il conseguente soddisfacimento dei bisogni umani, deve venir lasciata a quanti hanno quelle conoscenze di situazioni particolari di tempo e di luogo diffuse tra milioni e milioni di uomini, conoscenze "all'istante" di cui non potrà mai disporre nemmeno il più potente e saggio governo, né il più sapiente tiranno».

Non esiste, dunque, una mente in grado di possedere le infinite conoscenze di fatto, in continua evoluzione, necessarie per pianificare.

La conclusione è logicamente evidente: nessuno è in grado di pianificare la vita degli altri, perché non è in grado di possedere le conoscenze di fatto dei bisogni degli altri, in continua evoluzione, necessarie per realizzare il loro progetto di vita.

### **Principio di sussidiarietà e libertà di insegnamento**

Siamo ora in grado di affrontare il nostro problema.

Infatti possiamo mettere in azione le seguenti conclusioni:

- la visione personalistica dell'uomo, libero e responsabile, che impedisce a tutti di sostituirsi a lui per la realizzazione della sua vita e per definire il suo apporto di solidarietà alla società civile e alla comunità ecclesiale;
- la storia e le relazioni sociali originate dall'azione umana, cioè dall'uomo in quanto uomo, e il rifiuto totale di sganciare l'azione dall'uomo: ciò porterebbe verso una amoralità delle azioni e ad un relativismo etico;
- l'impossibilità, di principio, da parte di qualsiasi persona o formazione sociale, di sostituirsi alla persona umana.

Queste conclusioni ci permettono non solamente di comprendere il significato delle tre dimensioni del principio di sussidiarietà proposte da Ivo Colozzi (attivazione dello Stato, limitazione dell'intervento dello Stato, responsabilizzazione degli attori, liberando lo Stato dal sovraccarico di compiti), ma anche di riportare al centro la singola persona umana.

La domanda nuova che ci poniamo, in relazione al nostro assunto, è la seguente: come si applicano queste conclusioni - o fondamenti del principio di sussidiarietà - alla libertà di insegnamento?

Ascoltiamo Marco Orsi: «Se dunque la sussidiarietà è strettamente connessa al principio dell'autonomia e alla stessa realizzazione di scuole "autonome", non potrà fare molta strada nella misura in cui l'aspetto organizzativo-istituzionale rimane estraneo, se non ostico, nei confronti dell'aspetto pedagogico-didattico. Nel magistero sociale della Chiesa è ben presente questa duplice accezione, per così dire, di aspetto socio-strutturale e di aspetto educativo. Sul solco della *Quadragesimo anno*, infatti, troviamo la *Gaudium et Spes*: "... perciò bisogna stimolare la volontà di tutti ad assumersi la propria parte nelle comuni imprese. E poi da lodarsi il modo di agire di quelle nazioni nelle quali la maggioranza dei cittadini è fatta partecipe della gestione della cosa pubblica in un clima di vera libertà" (paragrafo 31). Tutto ciò ha un significato ben preciso per il docente, poiché

implica l'esigenza di una prima transizione: quella da impiegato a professionista con vocazione educativa. in secondo luogo il tema della sussidiarietà, che sintetizza organizzazione ed educazione (soggetto collettivo e personale), configura per il docente una successiva transizione, quella da una professionalità autosufficiente ad una professionalità collaborativa» (*Il principio di sussidiarietà e il ruolo del docente*, in *La Società*, n. 5 – 6/2002 – novembre/dicembre 2002, p. 832).

Dunque:

- autonomia delle scuole di Stato e piena libertà delle scuole non statali;
- passaggio del docente da dipendente dallo Stato a professionista con vocazione educativa;
- transizione da una professionalità autosufficiente ad una professionalità collaborativa.

Vorremmo approfondire il discorso.

## **Le scuole**

Per il principio di sussidiarietà sono formazioni sociali, nelle quali si sviluppa la personalità della persona umana (Costituzione, articolo 2), portatrice di diritti inviolabili sia come singolo sia nelle formazioni sociali. Quindi i diritti sono delle persone, non delle formazioni sociali! Assumendo che i diritti sono delle formazioni sociali, logicamente, arriveremmo al collettivismo!

L'autonomia delle scuole di Stato, ora entrata formalmente nella Costituzione (articolo 117, comma 3), riconosce le scuole, istituite dalla Repubblica (articolo 33, comma 2, della Costituzione) quali formazioni sociali ed enti pubblici a se stanti.

Le scuole non statali paritarie sono formazioni sociali che godono di piena libertà (Costituzione articolo 33, comma 4).

Sia le scuole di Stato autonome che le scuole non statali paritarie libere non fanno parte del sistema statale di istruzione, funzione dello Stato educatore, la forma più pericolosa di Stato etico, ma vengono accreditate nel servizio pubblico dell'istruzione, un servizio nazionale a rete.

## **I docenti**

Trattando della posizione giuridica dei docenti nel saggio *Il modello comunitario salesiano di educazione* rilevavamo che dall'insieme delle «disposizioni legislative deriva una configurazione del docente che, anche tecnicamente risponde largamente all'immagine dell'impiegato statale addetto a mansioni di tipo burocratico-esecutivo» (*Progetto di Formazione del personale direttivo delle Scuole Salesiane*, volume 18, p. 29) e concludevamo: «fino a che non sarà superato l'attuale stato giuridico del docente ed egli non diventerà un libero professionista, non si perverrà a individuare la specificità della sua professionalità, finora sempre assunta all'interno di rapporto ad essa estranei, e della relazione didattica. In altre parole, fino a che il docente sarà dipendente statale e la sua attività professionale verrà assunta all'interno di tale rapporto, non potremo parlare né di libertà di insegnamento né di autonomia didattica» (p. 32).

Infatti delle due l'una:

- o permane il rapporto amministrativo burocratico del sistema dell'istruzione, ed allora nei processi di insegnamento e nella relazione educativa didattica rileverà il rapporto burocratico di dipendenza e non la competenza professionale;
- oppure viene superato il sistema amministrativo burocratico ed allora il docente sarà un professionista in grado di instaurare una relazione educativa e didattica indipendente e libera.

Umberto Pototschnig ha proposto di fondare la libertà di insegnamento nel carattere personale della prestazione didattica. A nostro modo di vedere tale libertà, senza misconoscere la libertà nella dimensione personale della relazione didattica, va sviluppata soprattutto nel carattere professionale di tale relazione. La Costituzione riconosce: «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento». Infatti il diritto alla libertà di insegnamento origina dal possesso di competenze

professionali riconosciute, oltre che dalla natura medesima delle conoscenze umane limitate, fallibili e sempre perfettibili.

### **I genitori**

I genitori hanno il diritto e dovere di «istruire ed educare i figli» (Costituzione, articolo 30, comma 1).

Si tratta di un diritto originario, unico: nessun altro ha questo diritto.

Tale diritto è sussidiario alla libertà di apprendimento e di realizzazione dei figli.

### **Gli studenti**

Più volte abbiamo trattato della libertà di apprendimento, quale dimensione originaria e costituiva della persona umana e dicevamo: «Se reca dolore alla persona umana venire distaccata dalla sua proprietà fino a provocarne la morte, se ripugna entrare in questa sfera, quanto più non ripugna e causa dolore la manipolazione della persona attraverso l'insegnamento imposto soprattutto nell'età nella quale la persona umana appunto non è in grado di difendersi da se stessa» (*ivi*, p. 25).

Abbiamo spesso proposto una lettura dell'articolo 34 della Costituzione, comma per comma, quale rappresentazione di diritti e provvidenze che hanno come soggetti e destinatari gli alunni:

- *La scuola è aperta a tutti*: non solamente agli alunni che scelgono le scuole di Stato e non solamente la scuola di Stato;
- *L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita*: non, dunque, unicamente l'istruzione pubblica, ma tutta l'istruzione, sia quella impartita nelle scuole di Stato che in quelle non statali, sia, infine, in quelle meramente private;
- *I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi*: i capaci e i meritevoli tutti, sia che frequentino scuole di Stato o non statali, legalmente riconosciute oppure no;
- *La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso*: borse di studio, assegni e provvidenze che hanno per destinatari gli aventi diritto, senza distinzione della scuola che frequentano, come ha solennemente dichiarato la Corte costituzionale con la Sentenza n. 454/1994.

### **Il principio di sussidiarietà**

Il punto di partenza è costituito dalla libertà di apprendimento, che colloca al centro lo studente con il personale progetto di vita, in funzione del quale viene esercitato il diritto di libertà di apprendimento.

Il diritto originario dei genitori di educare e istruire è sussidiario al diritto di libertà di apprendimento del figlio.

Sussidiario significa che tale diritto:

- ha per oggetto *subsidiium ferre*;
- viene esercitato nel rispetto della libertà dei figli;
- integra il principio del personalismo metodologico, cioè riconosce che le azioni di educare e di istruire dei genitori sono un aiuto e una protezione allo sviluppo delle azioni di apprendimento del figlio in vista della progettazione e realizzazione di un suo personale progetto di vita, nel rispetto delle sue attitudini e della sua personalità;
- è consapevole che le azioni intenzionali di educazione e di istruzione dei genitori hanno effetti intenzionali e inintenzionali sui figli;
- riconosce che i genitori non devono sostituirsi ai figli e non sono in possesso delle conoscenze per pianificare la vita dei figli: pertanto sono in continua ricerca delle indicazioni implicite ed esplicite che provengono dai figli per educarli ed istruirli secondo un loro personale progetto di vita;

Secondo il principio di sussidiarietà i genitori sono latori di un progetto educativo implicito od esplicito.

Il diritto di libertà di insegnamento dei docenti, fino a che gli studenti sono minorenni, è sussidiario al diritto originario dei genitori di educare e di istruire i figli; quando diventano maggiorenni è sussidiario alla libertà di apprendimento degli studenti.

Quindi, le specificazioni proposte per la sussidiarietà del diritto dei genitori di educare e di istruire i figli vanno confermate e sviluppate per il diritto alla libertà di insegnamento, che diviene strumentale al diritto dello studente e dei suoi genitori.

Da un punto di vista sostanziale l'insegnamento implica una competenza professionale, pubblicamente riconosciuta. Pertanto va sottolineato logicamente che nessuno è in grado di pianificare la vita degli altri, perché non è in grado di possedere le conoscenze di fatto dei bisogni in continua evoluzione degli altri – nella fattispecie, degli studenti - necessarie per realizzare il loro progetto di vita. La professionalità comporta per principio conoscenze generali, non di fatto: nella situazione di fatto ogni competenza non viene applicata deterministicamente, ma creativamente, perché ogni persona umana e ogni situazione sono originali.

La sussidiarietà viene sancita con un contratto formativo.

Poiché, in concreto, le scuole sono organizzazioni organiche e coerenti di insegnamenti, nessun docente è in grado di erogare da solo il servizio dell'istruzione. Ecco allora, logicamente, il nascere della formazioni sociali, denominate scuole o istituzioni scolastiche, nelle quali il gestore, latore di un progetto educativo, è titolare della libertà di insegnamento.

Le scuole pertanto nascono da un patto educativo (giuridicamente si tratta di contratto), fondato sul principio di sussidiarietà, tra i genitori, latore di un loro progetto educativo, e il gestore, titolare del progetto culturale ed educativo della scuola: è dalla convergenza di questi due progetti educativi che vive la scuola.

Il gestore garantisce la professionalità dei docenti, che sono sottomessi al patto educativo tra genitori e gestore, e, quindi al progetto culturale ed educativo della scuola.

Analogamente a quanto avviene con un libro professionista, con un medico o un architetto, il docente è libero professionalmente, ma deve esercitare tale libertà professionale nel rispetto del progetto culturale ed educativo della scuola, che rappresenta il contenuto del patto educativo. Come un medico, scelto dal paziente, esercita la sua professionalità proponendo al paziente le proposte di intervento, e, in situazioni straordinari, deve pure sottoporre per iscritto alla volontà del paziente ogni forma di intervento, così è del docente. Come un architetto firma professionalmente un progetto elaborato secondo le volontà del proprietario, così di ogni progettazione scolastica con riferimento al gestore e, in ultima analisi, dei genitori o dello studente se maggiorenne.

## **Concludendo**

Il principio di sussidiarietà ha come contenuto formale l'azione di persone umane. Seguendo Lorenzo Infantino (*Metodo e mercato*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1998, pp. 113-118), così ricordiamo le caratteristiche dell'azione così come sono state individuate da Ludwig von Mises:

- l'azione è sempre individuale: solo la singola persona umana pensa. Solo la singola persona umana ragiona. Solo la singola persona umana agisce. La realtà di un tutto sociale consiste nelle azioni delle singole persone umane che lo compongono;
- la singola persona umana agisce perché si torva sempre in una situazione di disequilibrio. Il più generale prerequisito dell'azione è, per un verso, rappresentato da uno stato di insoddisfazione e, dall'altro, dalla possibilità di rimuoverlo o alleviarlo tramite l'azione (l'essere perfetto supera la capacità immaginative della mete umana);
- l'azione comincia laddove la psicologia finisce: tema della psicologia sono gli accadimenti interni che sfociano e possono sfociare in un'azione definita. Tema della prasseologia è l'azione come tale;

- l'azione è sempre economica. La situazione di disequilibrio che caratterizza la vita umana non è altro che una condizione di scarsità. Da ciò l'uomo non può mai affrancarsi: perché, se anche tutti i beni fossero "liberi", sarebbe ancora necessario economizzare il tempo, la propria attività personale, la propria "vita che passa". «Per questo motivo – precisa Mises – nessun malinteso può essere più radicale di quello dello storicismo che ... configura il principio economico come un esclusivo aspetto della produzione in un economia monetaria». Il fatto è che il calcolo monetario ha dato solo vita a un territorio economico in "senso stretto", che è quello in cui attraverso il calcolo monetario è possibile fare un confronto quantitativo fra costi e ricavi. Ma anche dove le valutazioni non sono esprimibili quantitativamente, l'attore cerca sempre di rispettare il principio economico, perché deve in ogni caso destinare le proprie risorse (la propria vita, il proprio tempo) a usi alternativi;
- dal punto di vista dell'attore, l'azione è sempre razionale, nel senso che il fine ultimo dell'azione è sempre il soddisfacimento di qualche desiderio dell'uomo agente, il quale è per l'appunto in grado di agire, perché è capace di scoprire le relazioni causali che determinano il mutamento della sua situazione. E' vero: la ragione umana non è infallibile. I medici che cento anni fa impiegavano certi metodi per la cura del cancro che i medici contemporanei rigettano erano – da un punto di vista dell'odierna patologia – pessimamente informati e quindi insufficienti. Ma non agivano irrazionalmente; facevano del loro meglio.

Queste caratteristiche dell'azione sono identificate da una prasseologia (teoria scientifica dell'azione) e, nell'azione educativa e didattica, vanno coniugate con la dimensione psicologica ed etica dell'azione umana: esse permettono di collocare al centro la singola persona umana, sempre fine e mai mezzo, e di rendere operante il principio di sussidiarietà.

## 40/02 **Competenza e «prontezza»**

Trattando di progettazione didattica, abbiamo sviluppato tre paragrafi dai titoli seguenti:

- competenza e realtà
- competenza e creatività
- competenza e imprenditorialità

Forse, collocandoci dal punto di vista proposto da Kirzner: la prontezza (alertness), possiamo provare una sintesi.

### **Definizione di competenza**

Abbiamo proposto una definizione di competenza: la competenza è, concretamente, nell'ambito della comprensione prospettata del processo per mezzo del quale l'uomo conosce, la capacità di attivare un processo che:

- nel tessuto vitale di un'attesa, e dalla percezione psicologica di un bisogno
- parte dall'identificazione (logica) di un problema,
- ne elabora una teoria esplicativa,
- e la controlla e falsifica per vedere se porta alla soluzione del problema individuato,
- intervenendo e trasformando la realtà per dare una risposta (prestazione), sempre perfezionabile, altrettanto concreta e pratica, al bisogno individuato.

In altre parole, la falsificazione ha la pretesa di sperimentare se effettivamente la teoria dà risposta al problema individuato e soddisfa alle attese, intervenendo effettivamente per offrire ad esse un soddisfacimento.

Come capacità di attivazione del processo, la competenza – il processo competente - è unica; possono venire distinte varie competenze in base alla diversità delle metodiche di falsificazione approntate (fisica, storia, sociologia, biologia, geologia, ermeneutica, traduzione, chimica, e così via) e alle prestazioni effettuate.

### **Competenza e realtà**

La competenza ha un duplice rapporto con la realtà: parte dalla realtà per pervenire a trasformarla ed una conoscenza è completa a livello umano quando è controllata nel suo impatto con la realtà, cioè se funziona nella realtà extramentale; in altre parole, se riesce a soddisfare il bisogno dal quale è nata! Il ritorno dal mondo logico al mondo reale è conoscenza. La grandezza della scoperta delle modalità di trascrivere la musica con il pentagramma (Guittone d'Arezzo) non è qualcosa di meramente mentale, di isolato dalla realtà; analogamente le scoperte della scrittura, del telegrafo senza fili ... Senza la realizzazione pratica e la soddisfazione reale di un bisogno reale non esiste né vero progresso né vera conoscenza, che deve essere, appunto, falsificata o criticata in continuità.

### **Competenza e creatività**

La creatività, per definizione, non si può programmare, poiché non sarebbe più creatività. La logica della scoperta non è la genesi di essa. Ogni scoperta, affinché sia tale, deve essere ultimamente imprevedibile.

Il punto di vista di Popper sulla genesi della scoperta è il seguente: «Comunque, il mio modo di vedere la cosa - per quello che vale - è che non esista nessun metodo logico per avere nuove idee, e nessuna ricostruzione logica di questo processo. Il mio punto di vista - soggiunge Popper - si può esprimere dicendo che ogni scoperta contiene un "elemento irrazionale" o "un'intuizione creatrice" nel senso di Bergson».

In modo analogo, Einstein parla della «ricerca di quelle leggi altamente universali ... dalle quali possiamo ottenere un'immagine del mondo grazie alla pura deduzione. Non esiste alcuna via logica - egli dice - che conduca a queste ... leggi. Esse possono essere raggiunte tramite l'intuizione, basata su un alcunché che possiamo chiamare immedesimazione (*Einfühlung*) cogli oggetti d'esperienza» (Per le citazioni e lo sviluppo dell'argomento si veda Dario Antiseri, *Teoria unificata del metodo*, Torino, UTET Libreria, 2001, pp. 10-17).

La conclusione importante alla quale eravamo arrivati era la seguente: una competenza va valutata *ex post*; *ex ante* possono venire valutate le abilità, che verranno esercitate nel processo della competenza. Le abilità possono essere possedute previamente, non ugualmente la competenza. L'«occhio clinico» è un'abilità. Il guarire un ammalato da una malattia concreta e specifica è una competenza.

### **Competenza e imprenditorialità**

Kirzner ha deciso di vedere nella prontezza [*alertness*] a scoprire nuovi obiettivi che probabilmente si riveleranno vevoli e nuove risorse probabilmente disponibili - che abbiamo visto essere assente nella nozione di economizzazione, ma molto presente in quella di azione umana - l'elemento *imprenditoriale* del processo decisionale dell'uomo. E' questo l'elemento imprenditoriale che è responsabile della nostra visione dell'azione umana come attiva, creativa e umana, invece, che passiva, automatica e meccanica (Per questo discorso si veda Israel M. Kirzner, *Concorrenza e imprenditorialità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1997, con l'eccellente *Prefazione* di Lorenzo Infantino, pp. 4-25).

Lorenzo Infantino ci ricorda che «la scoperta imprenditoriale consiste allora nella “prontezza” con cui diventiamo consapevoli di quanto non era stato notato, nella “prontezza” cioè con cui comprendiamo

che piani privi di armonizzazione possono essere coordinati e che tale coordinamento rende possibile soddisfare bisogni che altrimenti sarebbero rimasti insoddisfatti.

L'opera dell'imprenditore dà in tal modo vita ad un processo, che si nutre degli errori compiuti e che mira a trasformare una congettura in una scoperta. E' questo un aspetto della realtà di cui dovremmo maggiormente tenere conto. Eviteremmo così di manifestare ingiustificati stupori, allorché l'andamento del mercato manifesta condizioni di particolare disequilibrio. E non dimenticheremmo che sono i nostri stessi errori a determinare ciò che lamentiamo» (*La prontezza esalta lo spirito imprenditoriale*).

Mentre Kirzner, collocandosi dal punto di vista dell'azione umana (di Mises), ha colto in questa l'elemento imprenditoriale, abbiamo più volte sostenuto che è sempre dal punto di vista dell'azione umana che dobbiamo comprendere il processo competente, sopra definito.

Kirzner ha liberato dal tentativo di economizzarla, la dimensione imprenditoriale dell'azione umana ed ha intuito che è la scoperta imprenditoriale consiste allora nella "prontezza" con cui diventiamo consapevoli di quanto non era stato notato, nella "prontezza" cioè con cui comprendiamo che piani privi di armonizzazione possono essere coordinati e che tale coordinamento rende possibile soddisfare bisogni che altrimenti sarebbero rimasti insoddisfatti».

Questa medesima prontezza è l'elemento imprenditoriale della competenza, di ogni competenza. Infatti la competenza si dimostra non nella soluzione di esercizi, ma di problemi fino ad allora nuovi o mai risolti. Poiché nella competenza, in quanto azione umana, è insito un elemento ultimamente imprevedibile e comunque sempre indeducibile dalle situazioni pregresse, che è la creatività nell'affrontare con le medesime conoscenze e abilità, nuovi problemi, nuove situazioni; in una parola, come si usa dire nel gergo didattico italiano, nel «contestualizzare» le conoscenze e abilità.

Se la dimensione imprenditoriale va riferita all'azione umana e consiste nella prontezza con cui diventiamo consapevoli di quanto non era stato notato, nella "prontezza" cioè con cui comprendiamo che piani privi di armonizzazione possono essere coordinati e che tale coordinamento rende possibile soddisfare bisogni che altrimenti sarebbero rimasti insoddisfatti». Allora la cosiddetta contestualizzazione consiste nella prontezza ed è la dimensione imprenditoriale della competenza. Infatti, dopo che una soluzione è stata trovata, ripetendola, potremo fare esercizio e addestrarci, non essere creativi.

## 41/03 **La prontezza esalta lo spirito imprenditoriale**

*di Lorenzo Infantino*

Nel saggio «Come funzionano i mercati» Israel Kirzner teorizza le qualità dell'agire nella turbolenza.

Il «Journal des Economistes e des Etudes Humaines» ha dedicato due numeri monografici all'opera di Israel M. Kirzner. E' un'iniziativa meritoria, di cui bisogna esser grati a Jean-Pierre Centi, direttore di quella rivista, che ha così reso omaggio, nel momento del pensionamento, a uno studioso di raro acume, al quale la propria università (la New York University) ha attribuito il rango di professore emerito.

Kirzner ha dato numerosi contributi nel campo dell'economia e della metodologia delle scienze sociali. E tuttavia l'ambito a cui il suo nome è più strettamente legato è quello della funzione imprenditoriale, sulla quale ha sistematicamente gettato una potente e benefica luce.

Come si sa, la sua opera più nota è *Competition and Entrepreneurship*, pubblicata nel 1973 (tradotta da Rubbettino nel 1977, *Concorrenza e Imprenditorialità*). Ma gli anni più recenti hanno visto infittirsi la sua produzione, nella quale si trova pure un agile e preziosissimo saggio, apparso originariamente a Londra e reso ora disponibile in italiano con il titolo *Come funzionano i mercati* (Armando Editore,

Roma, pagg. 94, € 8,50). Il sottotitolo – Disequilibrio, imprenditorialità e scoperta – rende immediatamente comprensibile che la figura attorno a cui Kirzner si muove è ancora quella dell'imprenditore.

Traendo vantaggio dalla propria “tradizione di ricerca”, quella austriaca, Kirzner pone in evidenza come agire sul mercato significhi doversi permanentemente misurare con situazioni e problematiche. La teoria dominante spiega sovente con “grande sofisticazione” il funzionamento di un'economia in cui i “dati rilevanti” sono già noti. E' come se gli operatori si trovassero davanti ad un “esercizio”. Ma i dati sono esattamente quel che bisogna “scoprire”. E il mercato, cioè a dire la concorrenza, è il più sistematico ed esteso tentativo di individuare «quali beni siano scarsi, o quali cose siano dei beni, e quanto siano scarsi».

Le difficoltà della scoperta sono notevoli. Viviamo tutti in una “radicale incertezza” proiettati in un futuro in cui possiamo formulare, sulla scoperta di conoscenze parziali e fallibili, solo congetture. Il che rende problematica la coincidenza di piani individuali e conduce ad una condizione di disequilibrio. E' questa la situazione che funge da habitat all'attività imprenditoriale, il “luogo” in cui l'imprenditore entra in scena.

L'ignoranza di quel che ognuno intende perseguire impedisce che il coordinamento dei piani possa essere predefinito. Non si tratta però di un'ignoranza che accettiamo deliberatamente, per sottrarci al costo necessario per acquisire informazioni aggiuntive. E' un'ignoranza inconsapevole, «espressione del fatto che non ci si è accorti di quel che invece si ha davanti agli occhi». La scoperta imprenditoriale consiste allora nella “prontezza” con cui diventiamo consapevoli di quanto non era stato notato, nella “prontezza” cioè con cui comprendiamo che piani privi di armonizzazione possono essere coordinati e che tale coordinamento rende possibile soddisfare bisogni che altrimenti sarebbero rimasti insoddisfatti. L'opera dell'imprenditore dà in tal modo vita ad un processo, che si nutre degli errori compiuti e che mira a trasformare una congettura in una scoperta. E' questo un aspetto della realtà di cui dovremmo maggiormente tenere conto. Eviteremmo così di manifestare ingiustificati stupori, allorché l'andamento del mercato manifesta condizioni di particolare disequilibrio. E non dimenticheremmo che sono i nostri stessi errori a determinare ciò che lamentiamo.

Come si vede, la teoria di Kirzner si contrappone a quella di Schumpeter. Questi parte da una situazione di equilibrio, per fare dell'imprenditore colui che con le proprie innovazioni rompe il coordinamento in atto. Kirzner prende invece avvio da una più realistica premessa: quella del disequilibrio dei piani individuali.

E fa dell'imprenditore e della sua attività di scoperta il fattore che permanentemente spinge verso il coordinamento. E' questa una posizione teorica che può vantare il sostegno di una lunga e a volte negletta tradizione, di cui Adam Smith è stato il capostipite. E trova appoggio anche fuori della teoria economica. Basti pensare ad Alexis de Tocqueville, il quale aveva ben compreso che, senza l'intervento di specifici operatori, i piani individuali restano privi di coordinamento. Egli non pensava, dato l'oggetto dei suoi studi, agli imprenditori. Riteneva che dovessero essere i giornali ad illustrare a tutti l'idea che si era presentata “simultaneamente ma separatamente” a ciascuno, favorendo così la cooperazione e il coordinamento dei piani (da *Il Sole-24 ore* di venerdì, 3 gennaio 2003).

## 42/03 Processi di insegnamento e apprendimento e pianificazione

7.3.1 – <i>Pianificazione della progettazione e dello sviluppo</i>	<b>L'organizzazione deve pianificare e tenere sotto controllo la progettazione e lo sviluppo del prodotto. Durante la pianificazione della progettazione e dello sviluppo l'organizzazione deve stabilire:</b>
---	--

	<p>a) le fasi della progettazione e dello sviluppo,  b) le attività di riesame, di verifica e di validazione adatte per ogni fase di progettazione e di sviluppo,  c) le responsabilità e l'autorità per la progettazione e lo sviluppo.  L'organizzazione deve gestire le interfacce tra i diversi gruppi coinvolti nella progettazione e nello sviluppo per assicurare comunicazioni efficaci e chiara attribuzione di responsabilità.  <b>Gli elementi in uscita dalla pianificazione devono essere aggiornati, come appropriato, con il progredire della progettazione e dello sviluppo.</b></p>
--	--

La norma 7.3.1, ISO 9001:2000, riportata, introduce il concetto di *pianificazione della progettazione e dello sviluppo*.

Noi sappiamo che le azioni umane non possono essere pianificate, perché nessuna mente è in grado di venire in possesso delle conoscenze di fatto e in continua evoluzione necessarie per pianificare (Hayek).

I processi di insegnamento e di apprendimento sono azioni umane e l'apprendimento è azione umana che modifica la persona dello studente, consiste in un risultato intangibile e in continua evoluzione.

Infine ogni azione umana intenzionale produce effetti intenzionali e inintenzionali infiniti, che si diffondono senza confini. Tutti abbiamo esperienza che di alcune affermazioni di nostri docenti abbiamo intuito il significato con l'andare degli anni ed a volte per un'illuminazione improvvisa molto distante nel tempo dall'azione di insegnamento.

Pertanto nelle scuole non si può pianificare la progettazione e lo sviluppo del servizio, ma si può progettare, programmare e attuare il servizio dell'istruzione.

Infatti ogni progettazione didattica ha il limite della rilevazione della situazione dello studente, senza della quale non risponde alla domanda. Andare «incontro all'alunno nella sua situazione personale» significa programmare, cioè adeguare la progettazione alla situazione esistenziale dell'alunno (non isolando la situazione cognitiva) (*Progetto educativo nazionale*, p. 48).

Per le Scuole Salesiane, la programmazione, cioè l'adeguamento della progettazione alla situazione reale dello studente, è un'esigenza del carisma.

E poiché si tratta di una persona umana, può succedere che sia necessario, a volte, ri-adeguare anche la programmazione, attraverso l'orientamento e la revisione del contratto formativo.

In conclusione per i processi di insegnamento e di apprendimento vengono stabilite:

- a) le fasi della progettazione e dello sviluppo,
- b) le attività di riesame, di verifica e di validazione [per la validazione vedi sotto] adatte per ogni fase di progettazione e di sviluppo,
- c) le responsabilità e l'autorità per la progettazione e lo sviluppo.

Il Direttore o la Direttrice, in collaborazione con il personale direttivo, deve gestire le interfacce tra i diversi gruppi coinvolti nella progettazione e nello sviluppo per assicurare comunicazioni efficaci e chiara attribuzione di responsabilità.

Gli elementi in uscita dalla programmazione e dall'attuazione devono essere aggiornati, come appropriato, con il progredire dello sviluppo.

#### 40/03 **Processi di insegnamento e apprendimento e validazione**

7.3.6 – Validazione della	<b>Deve essere effettuata la validazione della progettazione e dello</b>
---------------------------	--

progettazione e dello sviluppo	<p><b>sviluppo in accordo con quanto pianificato (vedere 7.3.1)</b>  <b>Per assicurare che il prodotto risultante dalla progettazione e dallo sviluppo sia in grado di soddisfare i requisiti per l'applicazione specificata o, dove conosciuta, per quella prevista. Dove applicabile, la validazione deve essere completata prima della consegna o dell'utilizzazione del prodotto.</b>  <b>Le registrazioni dei risultati della validazione e delle eventuali azioni necessarie devono essere conservate (vedere 4.2.4)</b></p>
--------------------------------	--

7.5.2 - Validazione dei processi di produzione e di servizi	<p>L'organizzazione deve validare tutti i processi produttivi e di erogazione di servizi il cui risultato finale non possa essere verificato da successive attività di monitoraggio o di misurazione. Rientrano in questo ambito quei processi per i quali le eventuali carenze possono evidenziarsi solo dopo che il prodotto viene utilizzato o il servizio viene erogato.</p> <p><b>La validazione deve dimostrare la capacità di questi processi di conseguire i risultati pianificati.</b></p> <p>Per questi processi l'organizzazione deve dare disposizioni, ove applicabili, in merito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ai criteri definiti per il riesame e l'approvazione dei processi,</li> <li>b) all'approvazione di apparecchiature e alla qualificazione del personale,</li> <li>c) all'uso di metodi e di procedure definite,</li> <li>d) ai requisiti per le registrazioni (vedere 4.2.4),</li> <li>e) alla rivalidazione</li> </ul>
---	---

Per i processi di insegnamento e di apprendimento non si può introdurre il concetto di validazione. La validazione si configura come la dimostrazione della capacità dei processi di conseguire i risultati pianificati.

Ora, per definizione, ogni processo di apprendimento è unico, perché avviene nella singola persona umana, che è un essere irripetibile. Dunque non posso compiere il processo per vedere se funziona. Posso, invece, documentare come i processi di insegnamento, adottati finora, hanno permesso il sorgere e lo sviluppo di apprendimenti qualificanti per gli studenti che vi hanno partecipato.

Lo spirito della norma sembra richiedere di «assicurare che il prodotto risultante dalla progettazione e dallo sviluppo sia in grado di soddisfare i requisiti per l'applicazione specificata o, dove conosciuta, per quella prevista».

Infatti le norme medesime precisano:

- 7.3.6: «**Dove applicabile**, la validazione deve essere completata prima della consegna o dell'utilizzazione del prodotto».
- 7.5.2: L'organizzazione deve validare tutti i processi produttivi e di erogazione di servizi **il cui risultato finale non possa essere verificato da successive attività di monitoraggio o di misurazione.**

Nella progettazione didattica sono previste, per esempio:

- riprogettazioni (quindi un monitoraggio continuato nel tempo nella attuazione),
- progettazione di strumenti di verifiche,
- programmazione,

- valutazione in itinere,
- valutazione finale,
- customer satisfaction.

**44/03 Interventi per l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap  
CM 22 gennaio 2003, n. 8 «Legge n. 440/1997 – Anno Finanziario 2002 - Interventi  
per l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap. - Piano di riparto  
di € 6.042.550,00»**

*I fondi, messi a disposizione reimpiegando somme non utilizzate per gli istituti atipici (articolo 21, comma 10, legge n. 59/1997), vengono devoluti per gli interventi di integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, relativi all'anno finanziario 2002 ed hanno scolastico 2001—2002. Le risorse finanziarie dell'anno 2003 - destinate ai capitoli relativi agli interventi per i disabili, finalizzati alla sperimentazione didattica e metodologica, alla formazione del personale docente e al funzionamento dei Gruppi di lavoro provinciali - sono già state assegnate nella loro entità complessiva ai diversi centri di responsabilità regionali.*

Dipartimento per i Servizi nel Territorio  
Direzione Generale per l'Organizzazione dei Servizi nel Territorio  
Ufficio IV

Circolare n. 8  
Prot. n. 93

Roma, 22 gennaio 2003

**Oggetto: Legge 440/97 - A.F. 2002 - Interventi per l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap. - Piano di riparto di €6.042.550,00**

Con la presente si informa che le risorse per l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap sono **incrementate** per la somma complessiva di €6.042.550,00 - a seguito del reimpiego di somme non utilizzate per gli Istituti atipici.

Si precisa che con la direttiva n. 53 del 15 maggio 2002 - concernente l'Individuazione degli interventi prioritari e dei criteri generali per la ripartizione delle somme, le indicazioni sul monitoraggio, il supporto e la valutazione degli interventi stessi, ai sensi dell'articolo 2 della legge 18 dicembre 1997, n. 440 - il finanziamento di cui sopra era destinato originariamente agli Istituti a carattere atipico di cui all'articolo 21, comma 10, della legge 15 marzo 1997, n. 59, ove nel decorso anno 2002 si fossero insediati i nuovi organi di gestione previsti dalla riforma dei predetti Istituti.

Considerato che al 31 dicembre 2002 tali organi di gestione non sono stati ancora insediati, il predetto finanziamento viene destinato ad incrementare le risorse finanziarie finalizzate all'offerta formativa per l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, **con particolare attenzione per quelli con handicap sensoriale**, come previsto all'ultimo capoverso della lettera bb), punto 4 dalla sopracitata direttiva.

A tal fine si trasmette il piano di riparto (allegato A) effettuato in proporzione al numero degli alunni disabili presenti nell'anno scolastico 2001/2002 - relativo al predetto stanziamento di €6.042.550,00 - ,

(di cui alla variazione di bilancio di previsione del MIUR in termini di competenza disposta con decreto del Ministro dell'Economia e delle Finanze n. 116399 del 27 dicembre 2002), **che andrà ad aumentare i fondi per la qualità didattica dell'integrazione scolastica, già assegnati con la CM n. 81 del 17 luglio 2002.**

**Il finanziamento di cui trattasi comprende:**

- a) fondi a favore di alunni con handicap €5.526.093,00.
- b) fondi per la formazione del personale docente €516.457,00

**I fondi di cui alla lettera a) verranno utilizzati dalle Direzioni Generali Regionali, prioritariamente per finanziare, in relazione alle esigenze manifestate dal territorio, le seguenti iniziative:**

- 1. interventi che favoriscano lo sviluppo di reti fra scuole o di centri territoriali misti tra scuola, enti locali, associazionismo, che operino nel territorio come supporti di informazione, scambio, formazione, documentazione, funzionali all'integrazione scolastica degli alunni disabili, anche mediante la stipula di accordi di programma;**
- 2. iniziative delle istituzioni scolastiche ove si presentino situazioni di integrazione di particolare complessità e difficoltà;**
- 3. azioni delle istituzioni scolastiche finalizzate ad una miglior qualificazione del servizio di integrazione scolastica, anche mediante accordi interistituzionali.**

**Si precisa che le risorse finanziarie dell'anno 2003 - destinate ai capitoli relativi agli interventi per i disabili, finalizzati alla sperimentazione didattica e metodologica, alla formazione del personale docente e al funzionamento dei Gruppi di lavoro provinciali - sono già state assegnate nella loro entità complessiva ai diversi centri di responsabilità regionali.**

Si ritiene utile far presente che la complessiva assegnazione di risorse a favore degli interventi per gli alunni disabili ha l'intento di consolidare il processo di integrazione, migliorandone la qualità e l'efficacia, che può essere agevolato, alla luce della normativa vigente, mediante **l'azione sinergica dei diversi soggetti istituzionali coinvolti, secondo le rispettive competenze, collegati tra loro in funzione di progetti e secondo precisi accordi.**

Al fine di conoscere le tipologie di iniziative intraprese e le modalità di impiego delle risorse finanziarie in questione per la loro realizzazione si pregano, infine, le SS.LL di far compilare l'allegata scheda (allegato B) seguendo i descrittori indicati nella stessa .

La predetta scheda dovrà essere inviata all'Ufficio IV di questa Direzione - fax 06/58492484, e.mail: [maria.prossomariti@istruzione.it](mailto:maria.prossomariti@istruzione.it) - a cui gli interessati potranno rivolgersi per informazioni relative alla presente circolare.

IL DIRETTORE GENERALE  
Bruno Pagnani

Allegati  
Allegato A  
Allegato B

**45/03 Presentazione delle domande di parità anno per l'anno scolastico 2003-2003**

**CM 19 settembre 2002, n. 102: Legge 10 marzo 2000, n. 62 - Termine di presentazione delle istanze per il riconoscimento della parità a partire dall'anno scolastico 2003/2004 -**

*In sintesi ed a tempo indeterminato:*

- *le domande di parità con riferimento ai nuovi anni scolastici possono essere presentate all'inizio di ogni nuovo anno scolastico; pertanto dal 1° settembre al 30 marzo di ogni anno di riferimento;*
- *termine di presentazione delle istanze di parità è il 30 marzo di ogni anno;*
- *termine di definizione delle istanze di parità è il 30 giugno di ogni anno;*
- *la parità ha valore dal 1° settembre dell'anno successivo a quello di presentazione della domanda;*
- *le domande di parità vanno presentate al competente Ufficio scolastico regionale.*

DIPARTIMENTO PER I SERVIZI NEL TERRITORIO  
Direzione Generale per l'Organizzazione dei Servizi nel Territorio  
Area della parità scolastica - Ufficio VII°  
V.le Trastevere, 76/A  
00153 - ROMA

Circolare ministeriale n. 102  
Prot. n. 2232

Roma, 19 settembre 2002

**Oggetto: Legge 10 marzo 2000, n. 62 - Termine di presentazione delle istanze per il riconoscimento della parità a partire dall'anno scolastico 2003/2004 -**

Con la C.M. n. 7 del 22 gennaio 2002 è stato fissato il termine unico - 30.marzo 2002 - per la richiesta di parità da parte di istituzioni scolastiche non statali nonché il termine di definizione - 30.giugno.2002 - delle istanze da parte degli Uffici Scolastici Regionali.

I termini di cui innanzi si riferiscono agli effetti della parità per l'anno scolastico 2002/2003.

**Con la presente, oltre a stabilire che le istituzioni scolastiche non statali, interessate ad ottenere la parità, possono presentare le relative istanze già dall'inizio di ogni nuovo anno scolastico, si dispone che il termine di scadenza entro cui le scuole interessate debbono far pervenire le domande di parità ai competenti Uffici Scolastici Regionali è fissato al 30 marzo di ogni anno mentre quello entro cui l'Ufficio Scolastico Regionale competente dovrà emanare il provvedimento, positivo o negativo, di definizione delle istanze presentate, è stabilito al 30 giugno di ogni anno.**

**I termini indicati nella presente circolare nonché le indicazioni nella stessa contenute hanno valore a tempo indeterminato; essi si applicano alle istanze di parità riferite all'anno scolastico 2003/2004 e a quelli successivi.**

Le SS.VV. sono pregate di diffondere la presente circolare - trasmessa via Internet e tramite la rete Intranet di questo Ministero - anche alle gestioni interessate operanti nella regione di competenza.

IL DIRETTORE GENERALE  
Silvana Riccio

**46/03 Termine di consegna dei progetti ex DDMM n. 261/1999 e n. 279/1999**

**Nota direttoriale 20 gennaio 2003 (Prot. 97) «Testo coordinato dei DDMM n. 261/1998 e n. 279/1999. Criteri e modalità per la concessione dei contributi alle scuole secondarie di I e II grado legalmente riconosciute, pareggiate e dichiarate paritarie. Anno finanziario 2003»**

[Riprendiamo le indicazioni della nota 22 gennaio 2002 (Prot. 111):]

- 1) *le scuole secondarie che possono accedere, individualmente o in rete, al contributo sono sia quelle legalmente riconosciute o pareggiate, sia quelle paritarie;*
- 2) *le richieste di contributo debbono essere inoltrate al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca - Direzione Generale per l'organizzazione dei servizi nel territorio - Ufficio IX - Viale Trastevere 76/a - 00153 ROMA;*
- 3) *il termine entro il quale le istanze debbono pervenire al predetto indirizzo è prorogato al 28 febbraio 2003;*
- 4) *una copia delle istanze deve essere inviata contestualmente all'Ufficio scolastico regionale territorialmente competente, il quale farà pervenire le proprie osservazioni al Ministero non oltre 40 giorni dalla ricezione delle istanze stesse, con un parere sulla concessione del contributo;*
- 5) *le istanze già pervenute al Ministero saranno regolarmente valutate e, se rimesse in copia ai soppressi Provveditorati agli studi, saranno trasferite agli Uffici scolastici regionali secondo le istruzioni che questi forniranno alle proprie articolazioni territoriali;*
- 6) *tutti gli adempimenti dei Provveditorati agli studi, previsti dai Decreti Ministeriali n. 261/1998 e n. 279/1999, debbono intendersi riferiti agli Uffici scolastici regionali o alle articolazioni territoriali da questi designate, in particolare per le valutazioni sul rendiconto finale e per eventuali verifiche;*
- 7) *il numero degli alunni cui fare riferimento ai fini dell'ammissione e della graduazione delle istanze di contributo è quello dell'anno in corso al momento dell'istanza e deve essere oggetto di specifica dichiarazione impegnativa da parte del gestore.*

Dipartimento per i Servizi nel Territorio  
Direzione Generale per l'organizzazione dei servizi nel territorio  
Area della Parità Scolastica - Ufficio IX

Prot. n. 97

Roma, 29 gennaio 2003

**Oggetto: Testo coordinato dei DDMM 261/98 e 279/99. Criteri e modalità per la concessione dei contributi alle scuole secondarie di I e II grado legalmente riconosciute, pareggiate e dichiarate paritarie. Anno finanziario 2003.**

Con la [nota prot. n. 111](#) del 29 gennaio 2002 questa Direzione Generale ha provveduto ad aggiornare, per l'anno finanziario 2002, alcune indicazioni di carattere operativo contenute nei DDMM indicati in oggetto.

Per il corrente anno finanziario 2003, pertanto, al fine di contribuire alla elevazione dei livelli di qualità ed efficacia delle attività formative e nelle more della concreta individuazione delle effettive risorse disponibili per la concessione dei contributi alle scuole secondarie di I e II grado legalmente riconosciute, pareggiate e paritarie che presentano appositi progetti, si confermano le istruzioni già fornite con la predetta nota n.111/2002.

In particolare si segnala che il termine entro il quale le istanze devono pervenire alla scrivente Direzione Generale è prorogato al 28 febbraio 2003.

La presente nota viene diffusa via INTERNET e tramite la rete INTRANET di questo Ministero.

IL DIRETTORE GENERALE  
Bruno Pagnani

#### **47/03 Le scuole non statali sono imprese**

#### ***Suprema Corte di Cassazione civile, Sezione Lavoro n. 9395 del 6 settembre 1995***

*L'istituto scolastico ha struttura di impresa, e tra le imprese si colloca nel settore industriale ai sensi dell'articolo 2195, n. 1, codice civile, che vi comprende non solo quelle che hanno per oggetto la produzione di cose materiali, ma anche quelle che producono servizi e si sostanziano nella prestazione di un "facere" come elemento primario della fattispecie, capace di soddisfare particolari bisogni degli utenti e suscettibili di autonoma organizzazione e valutazione economica. L'impresa scuola, infatti, intesa come attività economica organizzata che utilizza un complesso strumentale costituito da fattori materiali e personali (articolo 2082, codice civile), produce un servizio, rappresentato dalla diffusione del sapere e della scienza, ciò che costituisce un risultato nuovo e originale, autonomo, e diverso dalle utilità fornite dai beni preesistenti.*

*Con sentenza n. 3353 del 1994 la Suprema Corte di Cassazione ha evidenziato come la struttura di impresa propria degli istituti scolastici o educativi non può essere negata per il solo fatto che l'attività di insegnamento ed istruzione ha natura eminentemente intellettuale. Tale carattere, infatti, inerisce alla prestazione lavorativa dei docenti, ma non connota l'organizzazione aziendale nel suo complesso. L'impresa scuola, al pari di una casa di cura, non si riduce alla prestazione lavorativa dell'insegnante (o del medico), ma è la risultante di un complesso organizzativo di mezzi e di attività anche materiali che fungono da supporto indispensabile e non secondario alla prestazione d'opera intellettuale. Tutti insieme questi elementi concorrono al perseguimento dell'unico fine produttivo.*

REPUBBLICA ITALIANA  
In nome del popolo italiano  
La Corte Suprema di Cassazione

#### SEZIONE LAVORO

Composta dagli Ill.mi Sigg. Magistrati:

Dott. Gaetano BUCCARELLI	Presidente
" Giovanni PRESTIPINO	Consigliere
" Ugo BERNI CANANI	"
" Bruno BATTIMIELLO	Relatore
" Florindo MINICHIELLO	"

ha pronunciato la seguente

SENTENZA

sul ricorso proposto da ISTITUTO EUROPA, legalmente riconosciuto, in persona del titolare Addis Giuseppe Michele, con sede in Sassari, viale Porto Torres, rappresentato e difeso dall'avv. Gavino Pinna Ferrandu di Sassari e con lui elettivamente domiciliato in Roma piazza dei Servili n. 2 presso l'avv. Alfredo Pazzaglia, come da procura a margine del ricorso.

#### Ricorrente contro

ISTITUTO NAZIONALE DELLA PREVIDENZA SOCIALE - INPS - in persona del Presidente legale rappresentante pro tempore, rappresentato e difeso, per mandato in calce al ricorso, dagli avv.ti Aldo Bartoli e Leonardo Lironcurti con i quali è elettivamente domiciliato in Roma via della Frezza n. 17 presso il Servizio Legale dell'Istituto.

CONTRORICORRENTE per l'annullamento della sentenza del Tribunale di Sassari - sezione Lavoro - n. 105-92 (R.G. 3052-91).

UDITA la relazione della causa svolta nella pubblica udienza del 19 dicembre 1994 dal Consigliere dott. Battimiello;

UDITO l'avv. Lironcurti;

UDITO il Pubblico Ministero in persona del Sostituto Procuratore Generale Dott. Antonio Martone che ha concluso per l'inammissibilità del ricorso.

#### Fatto

Con ricorso del 17 febbraio 1989 Addis Giuseppe Michele, nella qualità di titolare e legale rappresentante dell'Istituto d'istruzione Europa, legalmente riconosciuto, propose opposizione avverso il decreto 8 febbraio 1989 con il quale il Pretore di Sassari, su istanza dell'INPS, gli aveva ingiunto il pagamento della somma di £ 41.344.922, oltre alle spese del procedimento, a titolo di contributi previdenziali non versati e di sanzioni civili e amministrative, relativamente al periodo 1 settembre 1974 - 30 giugno 1981. Sostenne che per l'attività esercitata con l'anzidetto istituto scolastico, aveva diritto ad essere inquadrato nel settore industriale e a beneficiare degli sgravi contributivi previsti - dall'articolo 18 DL 30 agosto 1968, n. 918, convertito nella legge 25 ottobre 1968, n. 1089 e successive modifiche - per le imprese industriali e artigiane operanti nel Mezzogiorno. Nel contraddittorio dell'INPS, il quale chiese la conferma del decreto opposto, il Pretore rigettò l'opposizione, e tale decisione venne confermata, con sentenza in data 7 febbraio 1992, dal Tribunale di Sassari, il quale osservò che l'attività di un istituto scolastico privato ha integrato quel "quid novi" inteso come "utilità economica" come "apporto arrecato alla collettività sotto forma di ricchezza". Pertanto, l'opponente non aveva diritto a beneficiare degli sgravi contributivi previsti dal citato articolo 18. Avverso questa pronuncia Addis Giuseppe Michele, nella qualità, ricorre per cassazione con due motivi. L'INPS resiste con controricorso, eccependo l'inammissibilità dell'impugnazione per tardività.

#### Diritto

**L'eccezione di inammissibilità del ricorso, sollevata dall'INPS è infondata.** L'ente resistente sostiene che l'impugnata sentenza del Tribunale di Sassari è stata notificata all'Addis in data 17 aprile 1992 e, pertanto, il ricorso per cassazione notificato il 13 dicembre 1992, oltre il termine di giorni 60 prescritto dall'articolo 325 codice di procedura civile, deve considerarsi tardivo e quindi inammissibile. Osserva il Collegio che la notifica della sentenza è nulla, perché eseguita dal messo comunale senza l'autorizzazione specifica del Presidente del Tribunale, richiesta dall'articolo 34, DPR 15 dicembre 1959, n. 1229, come modificato dalla legge 11 giugno 1962, n. 546. Infatti, l'autorizzazione impressa

con timbro a margine dell'originale della sentenza prodotta dall'INPS risulta priva di sottoscrizione ed è pertanto da ritenere inesistente. E' poiché il ricorso in oggetto è stato notificato entro l'anno dalla pubblicazione della sentenza impugnata, esso è tempestivo e quindi ammissibile (articolo 327 codice di procedura civile). Né vale obiettare che anche l'odierno ricorso per cassazione è nullo, perché anch'esso notificato a mezzo del messo di conciliazione senza la specifica autorizzazione del Presidente della Corte d'Appello di ... impresso con timbro a margine dell'atto manca della sottoscrizione), in quanto la nullità è stata sanata con la costituzione dell'INPS (art. 156 c.p.c.: cfr. Cass. 11 novembre 1992 n. 12125; 10 agosto 1982 n. 4471; 13 novembre 1976 n. 4204). Con il primo motivo, denunciando violazione o falsa applicazione di norme di diritto (articolo 360, n. 3, codice di procedura civile in relazione all'articolo 2195, codice civile), il ricorrente critica l'impugnata sentenza per avere ritenuto che l'istituto scolastico Europa non potesse qualificarsi impresa industriale, nonostante rispondesse ai requisiti previsti dall'articolo 2195, n. 1, codice civile. Infatti, **la scuola Europa presenta un'organizzazione imprenditoriale volta alla produzione del bene cultura, suscettibile di valutazione economica e comunque avente il carattere della novità rispetto agli elementi preesistenti, quale elemento di "discrimine" tra attività industriale e attività commerciale.** Con il secondo motivo, denunciando omessa, insufficiente e contraddittoria motivazione (articolo 360, n. 5, codice di procedura civile), il ricorrente lamenta che il Tribunale si sia limitato ad escludere la natura industriale dell'Istituto Europa senza darsi carico di definire positivamente l'effettivo carattere, con la conseguenza che esso andrebbe considerato impresa commerciale. I giudici del merito avrebbero dovuto invece compiere tale valutazione, utilizzando la giurisprudenza formatasi in argomento e, seppure per scopi meramente interpretativi, la sopravvenuta legge n. 88 del 1989 in materia di classificazione dei datori di lavoro a fini previdenziali ed assistenziali. **Il ricorso è fondato. Il Tribunale ha negato natura di impresa industriale all'istituto scolastico Europa, sul rilievo che l'attività di insegnamento, consistente nel fornire agli allievi un servizio didattico, ossia la preparazione teorica necessaria a conseguire un diploma, una licenza, ovvero a recuperare anni scolastici, ha carattere sostanzialmente intellettuale, e non da luogo ad utilità economiche nuove. Senonché, le sezioni unite di questa Corte, correggendo un precedente indirizzo della sezione lavoro - che negava agli istituti scolastici la natura di impresa, quand'anche gestiti con carattere di professionalità ed economicità, sul rilievo che le attività didattiche ed educative, per il carattere preminente che assume l'aspetto razionale e cognitivo rispetto all'organizzazione dei mezzi, non sarebbero riconducibili ad alcuna delle attività indicate nell'articolo 2195 codice civile, le quali si caratterizzano tutte per la loro attitudine a soddisfare bisogni concreti, intrinsecamente diversi da quelli dell'istruzione - con sentenza n. 3353 del 1994 hanno evidenziato come la struttura di impresa propria degli istituti scolastici o educativi non può essere negata per il solo fatto che l'attività di insegnamento ed istruzione ha natura eminentemente intellettuale. Tale carattere, infatti, inerisce alla prestazione lavorativa dei docenti, ma non connota l'organizzazione aziendale nel suo complesso. L'impresa scuola, al pari di una casa di cura, non si riduce alla prestazione lavorativa dell'insegnante (o del medico), ma è la risultante di un complesso organizzativo di mezzi e di attività anche materiali che fungono da supporto indispensabile e non secondario alla prestazione d'opera intellettuale. Tutti insieme questi elementi concorrono al perseguimento dell'unico fine produttivo. L'istituto scolastico ha quindi struttura di impresa, e tra le imprese si colloca nel settore industriale ai sensi dell'articolo 2195, n. 1, codice civile, che vi comprende non solo quelle che hanno per oggetto la produzione di cose materiali, ma anche quelle che producono servizi e si sostanziano nella prestazione di un "facere" come elemento primario della fattispecie, capace di soddisfare particolari bisogni degli utenti e suscettibili di autonoma organizzazione e valutazione economica. L'impresa scuola, infatti, intesa come attività economica organizzata che utilizza un complesso strumentale costituito da fattori materiali e personali (articolo 2082, codice civile), produce un servizio,**

**rappresentato dalla diffusione del sapere e della scienza, ciò che costituisce un risultato nuovo e originale, autonomo, e diverso dalle utilità fornite dai beni preesistenti.** La sentenza impugnata si è discostata dai suddetti principi ed è caducata in contraddizione laddove, dopo aver rilevato che l'Istituto Europa si avvaleva di numerosi dipendenti e - può aggiungersi - dei conseguenti supporti materiali, pur riconoscendo la configurabilità di una struttura aziendale ha tuttavia negato che essa fosse rivolta alla produzione di servizi, per affermare subito dopo che l'attività' della scuola consisteva nel fornire agli allievi un servizio didattico, ossia la preparazione teorica necessaria a conseguire un diploma, una licenza o a recuperare anni scolastici. **Il collegio di merito è approdato a tale conclusione ritenendo erroneamente che il carattere intellettuale dell'opera prestata dal corpo insegnante impedisse di configurare il risultato conseguito dall'organizzazione scolastica come un "quid novi", inteso come utilità economica nuova. Così opinando è però incorso nella denunciata violazione e falsa applicazione della norme di cui agli articoli. 2082 e 2195, codice civile** La sentenza impugnata va perciò cassata, con rinvio della causa ad altro giudice, designato in dispositivo, il quale nel procedere a nuovo esame provvederà anche in ordine alle spese di questo giudizio di legittimità.

P.Q.M

La Corte accoglie il ricorso. Cassa la sentenza impugnata e rinvia anche per le spese al Tribunale di Tempio Pausania. Così' deciso in Roma, addì 19 dicembre 1994.

Codice civile (1942), Art. 2082

Codice civile (1942), Art. 2195

Codice procedura civile, Art. 156

Codice procedura civile, Art. 325

Codice procedura civile, Art. 327

LS. 15/12/1959 Num. 1229 Art. 34

LS. 11/06/1962 Num. 546

LS. 09/03/1989 Num. 88

## 48/03 **Educazione alimentare a scuola: adolescenti e cibo: tra allarmi e «fai da te»**

### ***Notizie da Frascati Villa Sora***

#### **Adolescenti e cibo: tra allarmi e “fai da te”**

Una scuola coinvolge alunni e genitori. Per fare chiarezza tra diete, corporeità, alimentazione. Come il cibo condiziona stati d'animo e prestazioni scolastiche.

Cosa mangiano gli adolescenti? Le diete fai-da te, i Mc Donald's, le pizzerie di quartiere, le multinazionali dell'alimentazione, sembrano aver conquistato uno spazio un tempo controllato esclusivamente dalla cucina di casa.

Quanti adolescenti fanno colazione al mattino? Quanti pranzano da soli? Come influisce la alimentazione sul loro umore, sulla soglia della loro attenzione durante le lezioni scolastiche?

A queste domande stanno cercando una risposta i docenti dell'Istituto Salesiano Villa Sora di Frascati che accoglie 810 ragazzi e giovani dagli 11 ai 19 anni nella Scuola Media e nei Licei classico e scientifico. Un campione assai significativo della popolazione dei teen-agers

Il Prof Roberto Innocenzi, dietista-nutrizionista, insegnante di educazione fisica e operatore corporeo di bioenergetica, sta sperimentando con loro una metodologia originale: non più lezioni teoriche su principi nutritivi e calorie, ma la ripresa del contatto con la propria corporeità e con le proprie emozioni. I cibi non sono descritti, ma vengono portati in aula, toccati, associati tra loro. Si chiede quali sensazioni essi suscitano.

“La qualità e la quantità del cibo – afferma il Prof. Innocenzi - condizionano pesantemente gli stati d’animo personali. Durante l’adolescenza il corpo, sotto la spinta di pressioni sociali e psicologiche, diventa molto spesso oggetto di manipolazione e controllo. La dietomania, tanto diffusa tra i teenagers alle prese con il continuo rimodellamento della propria immagine corporea, può essere una causa importante degli squilibri alimentari ed ormonali”.

Gli incontri con gli adolescenti sono la prima fase di un progetto che coinvolgerà in seguito i genitori, e si proporrà come un servizio scolastico permanente. Esso comprenderà sia la valutazione dello stato nutrizionale e della qualità dell’alimentazione (con elaborazione di diete personalizzate), sia sedute orientate verso il riequilibrio delle energie bio-emozionali e del rapporto con il proprio corpo e l’immagine di sé.

Per informazioni: Prof. Roberto Innocenzi 06/942.18.31 info@villasora.it
---

#### 49/03 **Media direct: per tutti i docenti di matematica**

Media Direct è lieta di invitare i docenti di matematica al

### **Convegno Nazionale**

### **L’insegnamento della geometria oggi e domani (CABRIRRSAE anno 10<sup>o</sup>)**

Bologna, 14 febbraio 2003  
8:30 - 17:30

Royal Hotel Carlton - Via Montebello, 8 – Bologna

A 10 anni di distanza, l’Istituto Regionale di Ricerca Educativa, in collaborazione con Media Direct, desidera promuovere un primo dibattito nazionale sull’utilizzo di Cabri Géomètre, ponendo all’attenzione dei partecipanti al convegno, riflessioni sulla geometria ed esempi di utilizzo del software in classe e in Internet.

La partecipazione si intende senza oneri per l’IRRE. Sarà rilasciato attestato di partecipazione.

#### **PROGRAMMA**

<b>08.30 - 09.00 Registrazione dei partecipanti</b>	
<b>MATTINO:</b> <i>Coordina: G.C. Barozzi, - Università di Bologna</i>	<b>POMERIGGIO:</b> <i>Coordina: Nerino Arcangeli, IRRE E.R</i>

<p><b>09.00 - 09.15 Presentazione</b> <i>Franco Frabboni, Presidente IRRE-ER</i></p> <p><b>09.15 - 10.00 Geometria senza software geometrico</b> <i>Vinicio Villani, Università di Pisa</i></p> <p><b>10.00 - 10.45 Itinerari Didattici con Cabri</b> <i>Paolo Boieri, Politecnico di Torino</i></p> <p><b>10.45 - 11.15 INTERVALLO</b></p> <p><b>11.15 - 12.00 Cabri in classe e nella rete: visualizzazione dinamica e insegnamento della geometria</b> <i>Luigi Tomasi, LS Galilei di Adria (RO), SSIS Università di Ferrara</i></p> <p><b>12.00 - 13.15 Le novità del software Cabri Géomètre II Plus</b> <i>Jean-Marie Laborde, Cabrilog e Università Joseph Fourier, Grenoble (Francia)</i></p> <p><b>13.15 - 14.30 PAUSA PRANZO</b></p>	<p><b>14.30 - 15.00 Il bollettino CABRIRRSAE, la lista di discussione Cabrinews e...</b> <i>Anna Maria Arpinati, tecnico IRRE-ER</i></p> <p><b>15.00 - 15.45 Cabri come elemento di continuità media - biennio</b> <i>Giuliana Bettini, LS L. Da Vinci, Casalecchio di Reno, redazione di CABRIRRSAE</i></p> <p><b>15.45 - 16.30 Attività didattiche di modellizzazione con Cabri</b> <i>Giovanni Margiotta, LS F. D'Assisi di Roma, MIUR Direzione Generale per la Formazione</i></p> <p><b>16.30 - 17.15 Cabri: non solo geometria</b> <i>Mario Barra, Università la Sapienza, Roma</i></p>
<p><b>17.15 - 17.30 Estrazione premi</b> <b>17.30 Conclusioni</b></p>	

#### SCHEDA DI ISCRIZIONE

Cognome e Nome _____	
Indirizzo _____	
CAP _____	Città _____
Tel _____	E-mail _____
Scuola/Ente _____	
Indirizzo _____	
CAP _____	Città _____
Tel _____	FAX _____
E-mail _____	
Professione/Qualifica _____	Materia d'insegnamento _____

Questa scheda di iscrizione deve pervenire compilata via fax allo **051/269221**, alla Segreteria del Convegno: c.a. dott.ssa Marisa Cresci – e-mail: [cresci@irreer.it](mailto:cresci@irreer.it) – oppure tramite form in Internet all'indirizzo <http://kidslink.scuole.bo.it/cabri> entro il **4 febbraio 2003**. **I posti sono limitati.**

L'Hotel Carlton si raggiunge a piedi in pochi minuti dalla stazione FFSS. L'Hotel dispone di parcheggio a pagamento.

## 50/03 Proposte

### **Iniziativa Primavera dell'Europa: nelle scuole si parla del futuro dell'Europa**

Su iniziativa di alcuni membri della Convenzione europea (l'istituzione che si sta occupando della redazione della nuova Costituzione europea) il 21 marzo 2003, primo giorno di primavera, sarà dedicato nelle scuole alla discussione sul futuro dell'Europa, con particolare attenzione alla futura costituzione, ai diritti conferiti dalla cittadinanza europea e all'entrata nell'UE di nuovi Stati.

L'iniziativa, organizzata in collaborazione con i Ministeri dell'istruzione degli Stati membri e dei Paesi candidati, è supportata dalla Commissione europea (Task-force sul futuro dell'Unione - Unità dibattito pubblico) e dalla rete di scuole EUN (European Schoolnet), che supporterà le scuole che desiderano prendere parte all'evento.

Tutte le scuole sono invitate a partecipare, organizzando discussioni sul tema, invitando esperti di questioni europee, oppure organizzando dibattiti tra scuole diverse, direttamente o attraverso internet, ovvero attraverso altre iniziative.

Per informazioni più dettagliate, e per iscrivere la propria scuola:

[http://www.eun.org/eun.org2/eun/it/index\\_spring.cfm](http://www.eun.org/eun.org2/eun/it/index_spring.cfm)

### **Divertinglese**

Progetto Laboratorio d'Inglese in collaborazione con RAI Educational (MIUR, 2 gennaio 2002)

### **TED 2003**

Alla Fiera di Genova dal 26 al 28 febbraio la terza edizione di "Tecnologie Didattiche" (MIUR, 7 gennaio 2003)

### **XI Olimpiade di Filosofia**

A Buenos Aires dal 5 al 9 maggio la competizione rivolta agli studenti delle scuole secondarie di II grado (Nota Prot. n. 21798 del 13 dicembre 2002) (MIUR, 7 gennaio 2003)

### **Acqua e Diritti Umani**

32° edizione del Concorso Nazionale "L'acqua, bene comune dell'umanità: elemento naturale e culturale per costruire cittadinanza democratica e coesione sociale". Gli elaborati entro il 20 febbraio (MIUR, 10 gennaio 2003)

### **Pubblicazioni**

In linea "Il bilancio delle istituzioni scolastiche" (MIUR, 15 gennaio 2003)

### **XIIIª Settimana della Cultura Scientifica e Tecnologica**

Dal 31 marzo al 6 aprile l'edizione 2003 - "Dal DNA al Genoma umano: 50 anni di conquiste alla scoperta del mistero della vita (MIUR, 17 gennaio 2003)

### **"Giornate dell'espressione e della creatività 2003"**

Concorso internazionale e mostra d'arte per i bambini delle scuole elementari (Prot. n. 733 del 17 gennaio 2003) (MIUR, 21 gennaio 2003)

### **Scuola e alimentazione**

"La pasta come ambasciatrice dello stile italiano nel mondo", un concorso bandito dal Museo Nazionale delle Paste Alimentari per gli studenti di tutte le scuole (MIUR 22 gennaio 2003)

### **Formazione**

Aggiornato al **19 dicembre 2002** l'elenco **provvisorio** dei soggetti accreditati e delle associazioni qualificate (MIUR, 27 dicembre 2003)

### **"Vi racconto la storia di mio nonno/padre emigrante"**

Concorso rivolto agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado (Nota Prot. n. 331/A2 del 24 gennaio 2003) (MIUR, 28 gennaio 2003)

### **Computer ed Inglese - le Competenze del Futuro"**

Un concorso per diffondere le conoscenze informatiche e linguistiche nelle scuole europee di ogni ordine e grado. Adesioni entro il 15 febbraio (MIUR, 28 gennaio 2003)

### **Piano di formazione sulle TIC**

Disponibili sulla piattaforma INDIRE i servizi on-line per i docenti ammessi al percorso A (MIUR, 28 gennaio 2003)

### **Premio Label Europeo**

Anno 2003. Riconoscimento europeo per progetti innovativi nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue (Nota Prot. n.874 del 21 gennaio 2003) (MIUR, 30 gennaio 2003)

### **Ministero della difesa**

Concorso a cattedre vacanti presso la Scuola Navale Militare "F. Morosini" di Venezia per l'anno scolastico 2003-2004. Presentazione domande entro 3 Marzo 2003 (Nota Prot. n.226 del 30 gennaio 2003) (MIUR, 30 gennaio 2003)

### **Piano di formazione sulle TIC**

Ammissione dei corsisti al percorso C: indicazioni (Prot. n. 422 del 31 gennaio 2003) (MIUR, 31 gennaio 2003)

### **TED**

In linea la lettera-invito indirizzata a tutti i Dirigenti Scolastici (MIUR, 31 gennaio 2003)

### **Fondi strutturali**

Annualità 2003: pubblicato l'avviso relativo alla presentazione dei progetti per la misura 7 (MIUR, 31 gennaio 2003)

### **Progetto LaViM**

Laboratori Vivi della Musica. Diffusione dei risultati (Nota Prot. n.433 del 30 gennaio 2003) (MIUR, 31 gennaio 2003)

## **51/03 Sulla riforma della scuola: per una scuola libera**

*di Massimo Brachetta (Roma, Armando Editore, 2002, pp. 187, €15,00)*

La scuola in una libera democrazia, in una «società aperta», è un'istituzione fondamentale per la garanzia del libero esercizio del pensiero. In riferimento alla scuola attuale, possiamo considerare ancora valido questo assunto? Talem interrogativo, dal momento che l'esperienza scolastica coinvolge, secondo il principio dell'uguaglianza, tutti i cittadini, rinvia alla questione della libertà, nodo che tiene legati tutti i problemi della scuola e istanza da cui deve passare ogni possibile risoluzione. La scuola è un luogo di esercizio del pensiero e dell'opinione, tanto per chi insegna quanto per chi apprende. Garantire libertà alla scuola non è solamente, dunque, un atto legittimo e giusto: vuol dire, soprattutto, portare a compimento la battaglia per la libertà, ove risiede l'unica dignità possibile per l'uomo.

In questa prospettiva, con il presente scritto si affermano l'urgenza e la necessità di una riforma, che sappia porre, finalmente, la scuola nelle condizioni di camminare sulle proprie gambe, senza dover intervenire, di continuo, a sorreggerla.

## 52/03 **Leggenda e realtà del capitale**

*di Lorenzo Infantino*

C'è una leggenda che fa del "capitale" una specie di pianta, qualcosa capace di produrre "spontaneamente" dei frutti (interesse e profitto). E c'è una ben articolata teoria che vede nel "capitale" lo strumento di un'idea, di un progetto attraverso cui soddisfare i bisogni dei consumatori. A illustrare la seconda di queste posizioni, giunge a proposito in libreria, dovuto all'instancabile lavoro di Enzo Grillo, un volume di scritti di Eugen von Böhm-Bawerk (*Sulla genesi di capitale e interesse*, Archivio Guido Izzi, Roma, 2002, €30,00), in cui sono anche raccolti contributi di Carl Menger e di Friedrich von Wieser.

Com'è noto, Böhm-Bawker e Wieser sono stati i primi seguaci di Carl Menger. Almeno inizialmente, essi sono stati i Dioscuri di quella che sarebbe divenuta la Scuola austriaca di economia. Poi, i loro itinerari teorici hanno preso direzioni differenziate. E tuttavia, nella loro primissima fase di ricerca, hanno proceduto in perfetta sintonia. Lo provano i testi (raccolti nel volume) di due seminari che, giovanissimi, hanno tenuto a Heidelberg.

L'attenzione di Böhm-Bawker era soprattutto rivolta a rendere conto del fenomeno dell'interesse; fenomeno che egli ha affrancato dalla vecchia tesi "produttivistica", secondo cui il capitale, al pari di una pianta, produrrebbe frutti, cioè l'interesse. La sua spiegazione è basata sull'introduzione del fattore "tempo". E mostra come l'interesse nasca dal fatto che gli individui preferiscano beni presenti a beni futuri.

Böhm non è mai riuscito a dare piena ragione di ciò. Spetterà più tardi a un suo allievo, Ludwig von Mises, precisare che, fino a quando il mondo non sarà trasformato in un Paese della Cuccagna, gli uomini dovranno misurarsi con la scarsità e saranno costretti a scegliere fra soddisfazioni in periodi più prossimi e più remoti, senza che peraltro possano mai raggiungere una completa soddisfazione. Il problema della preferenza temporale nasce quindi dalla scarsità.

Nel seminario di Heidelberg, seguendo le orme di Menger, Böhm si è pure soffermato su un'altra importante questione. Ha spiegato che «il valore economico dei beni di produzione è determinato dal valore prevedibile dei prodotti ottenibili con il loro utilizzo». Un problema su cui più specificamente si è soffermato Wieser, che ha in maniera compiuta trattato il tema. E ha chiarito che «il valore dei beni impiegati nella produzione di un altro bene non può essere la causa del valore del prodotto». Detto in forma ancora più diretta, egli ha mostrato che il «valore dei fattori produttivi è regolato dai prezzi dei

prodotti». Tale spiegazione, nota come “legge di Wieser”, ha un effetto devastante sull’idea che il profitto possa essere un prodotto “spontaneo” del capitale, e ha valore, solo nella misura in cui è uno strumento di un progetto produttivo capace di trovare accoglimento sul mercato. Come dire che tale progetto deve soddisfare i bisogni dei consumatori.

Ne deriva che l’imprenditore non è un “funzionario del capitale”. Non può esserlo. Infatti, solo se individua bisogni espressi o esprimibili sul mercato, e li soddisfa, può continuare a svolgere il suo ruolo. Egli deve permanentemente “scommettere” sul futuro, sul fatto cioè che le “cose” impiegate nel processo produttivo diano luogo a beni che saranno assorbiti dai consumatori. I quali ultimi, con la loro decisione di acquistare o no, sono coloro che stabiliscono se un complesso aziendale è un “capitale” e come il valore di tale complesso deve variare. Se la decisione dei consumatori conduce ad un suo aumento, l’imprenditore realizza un profitto; se la decisione dei consumatori porta a una sua diminuzione, l’imprenditore subisce una perdita.

Ciò ci libera da una ricorrente illusione ottica. Allorché volgiamo lo sguardo alle attrezzature tecniche, ci sembra impossibile che esse non costituiscano un “capitale”. Ma possono non esserlo. A volte, lo sono state e lo furono. Ma i consumatori, preferendo altri prodotti, hanno deciso che esse non abbiano più alcun valore economico. La “legge di Wieser” spiega tutto ciò in termini inequivoci (da *Il Sole 24 Ore* di venerdì, 24 gennaio 2003).

*linfanti@adamsmith.it*