

INDICAZIONI NAZIONALI

Prescrizioni di cornice o strategie di cambiamento ?

Audizione dell'APEF al MPI del 17 aprile 2007

Sintetica riflessione sui due documenti allegati

Il contenuto dei due documenti, di cornice il primo, più descrittivo-prescrittivo l'altro, ripropone il messaggio, tipico di ogni inizio legislatura, di un nuovo e salvifico cambiamento.

CULTURA SCUOLA PERSONA

La lettura di questo documento non può che trovarci d'accordo nella condivisione di quei principi generali che la scuola ha fatto propri ormai da più di un decennio, cioè da quando il dibattito sull'unica vera riforma sino ad oggi attuata nel Sistema istruzione, anche se solo sulla carta, l'Autonomia, ha fatto la sua comparsa nelle scuole e nel dibattito pubblico.

Come non condividere concetti come:

1. *"L'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione"*
2. *"L'orizzonte territoriale della scuola si allarga.."*
3. *"L'obiettivo della scuola ... è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri"*
4. *"La scuola deve favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi"*

Come pure l'affermazione che la scuola deve partire dalla persona che apprende, tenendo conto delle sue capacità e della sua identità.

L'aver già spostato ormai da molto tempo, da parte della scuola, l'obiettivo **dall'insegnamento alla centralità dell'apprendimento dello studente, sull'influenza delle teorie di Piaget**, è cosa, per noi insegnanti, ormai assodata. Ci è chiaro che il passaggio dalla Scuola centralista, pre-autonoma, a quella dell'Autonomia vuol dire curvarla non più sul **"l'alunno medio nazionale"** ma sull'**individuo**. A cos'altro serviva, altrimenti, l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, introdotta 10 anni fa?

E ancora: come potremmo non condividere tutte le istanze proposte, che concorrono a formare un cittadino europeo. La valorizzazione dell'identità culturale di ognuno, educando nel contempo alla diversità dell'altro come una risorsa e un'opportunità per tutti, è un principio che la nostra scuola condivide ormai da tempo e sappiamo bene che è ciò che anche l'Europa oggi ci chiede.

Condividiamo le matrici umanistiche e culturali che pervadono il documento, come pure il richiamo alla conoscenza "pertinente" di Morin. Ci è chiaro, come insegnanti, che l'indebolimento della percezione globale-complessa porta alla mancanza di un orizzonte di senso per i nostri giovani e quindi ad un deficit di responsabilità e di solidarietà. E' ormai da alcuni decenni che abbiamo interiorizzato l'assunto di Montaigne " che è meglio una testa ben fatta piuttosto che una testa ben piena".

Il richiamo alla curiosità da stimolare, alla valorizzazione delle esperienzialità personali dei bambini, non ci trova certo impreparati. Ma a questo proposito ci chiediamo, come mai cercare sempre fuori dal nostro Paese il supporto culturale, quando abbiamo validi riferimenti anche da noi? Mi riferisco ovviamente alle metodologie didattiche di Maria Montessori.

Insomma se il nuovo umanesimo, auspicato nell'ultima parte del documento, è quello a cui fa riferimento Morin, per cui l'uomo non dovrebbe comunque tendere più a dominare l'Universo, ma dovrebbe guardare alle quattro scoperte scientifiche che hanno sgretolato l'antropocentrismo dell'uomo nel mondo (Copernico, Darwin, Freud, Hubble) per sostituirvi la solidarietà tra gli uomini, non può che trovarci d'accordo.

La riforma del pensiero che concepisce gli "insiemi" e non si rinchiude nel particolare, nella scuola primaria non può che partire dalle domande fondamentali e nella secondaria si realizza nel dialogo tra le scienze umanistiche e scientifiche come auspicato nel documento, avrebbe quelle conseguenze esistenziali, etiche e civiche che sono l'obiettivo che tutti oggi auspichiamo.

La prima eccezione alla nostra condivisione di questa cornice culturale è quando si esalta la funzione educativa della scuola in una visione di "supplenza" della famiglia. I ruoli delle responsabilità dell'azione educativa dei giovani devono e sono ben distinti e le rispettive responsabilità ben identificabili. Tra la famiglia e la scuola ci deve essere consapevolezza, condivisione delle scelte (ben venga la sottoscrizione del patto formativo) e dialogo, ma i ruoli sono distinti e non va fatta confusione. Sono anni che la società scarica impunemente questa responsabilità sulla scuola, meglio sugli insegnanti. Crediamo di poter dire a nome di una grande maggioranza di insegnanti, che questa tendenza deve essere interrotta.

Né parimenti condividiamo la prescrizione che *"Particolare cura **deve** essere posta alla formazione della classe come gruppo"*, in quanto mostra di ignorare una delle potenti possibilità di innovazione metodologica fornite dall'autonomia (art.4 DPR 275/99) con la rottura del gruppo classe e la conseguente organizzazione per moduli e livelli, non a caso adottata in Finlandia, come è noto al top delle indagini internazionali in materia di apprendimenti.

Il Ministro Fioroni, nel suo discorso di presentazione di questo documento ci ha invitato a pensare a "chi educiamo", benevolmente ricordandoci l'etimologia latina del termine e-ducere. Tuttavia pur apprezzandone la cornice culturale e l'orizzonte di senso, questo documento disegna una Scuola avulsa dalla società, confinata in un elenco di ottimi e condivisibili propositi. Non va dimenticato che i ragazzi si specchiano nella società, ci guardano, guardano i comportamenti, gli stili di vita, dell'essere "cittadini" degli adulti e della politica e li traducono in valori. Quel disagio che oggi chiamiamo bullismo è solo il risultato di una emulazione, il tentativo di mettersi in competizione con una società di adulti interessati, furbi, egoisti. Non diamo il buon esempio.

Infine ci saremmo aspettati da questo documento "politico", oltre alla ricognizione teorica delle matrici culturali della nostra scuola anche un'analisi della sua profonda crisi, in termini di assenza di appeal, di apprendimenti inadeguati dei nostri ragazzi, di dispersione, di disagio. Almeno, avremmo voluto trovare un'ipotesi, seppure in una fase istruttoria, di una strategia da mettere in atto per fronteggiarla.

IL CURRICOLO NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

Infatti è l'analisi di questo stesso documento a richiedere una strategia là dove richiama il *"portare a compimento quanto richiesto dal Regolamento sull'Autonomia"*, dove viene declinato l'iter normativo, la funzione del POF in alternativa ai Programmi, la nozione di curricolo, oltre ad alcune essenziali rivelazioni *"Si impara inoltre mediante l'ausilio di strumenti, materiali (libri, quaderni, computer.."*

Insomma, la ripetizione minuziosa di tutto ciò che deve essere l'Autonomia sul piano didattico, purtroppo non si accompagna a una ricognizione delle cause per le quali ancora non si è realizzata a livello sistemico, né propone una strategia di come porvi rimedio. O meglio se è, come sembra, l'Autonomia stessa "il rimedio" alla crisi della scuola, con la realizzazione del curricolo flessibile, perché si hanno tante remore ad analizzare il mancato decollo di una riforma partita ormai da sette anni e di cui si ripropongono gli assunti come fossero delle novità?

E perché, ci chiediamo, anche se " *Prescrittivo, invece, né potrebbe essere diversamente, è che sia garantito il coordinamento didattico nel gruppo docente, sia assicurata una **funzione di accompagnamento e di orientamento** nei confronti di ciascun alunno e venga curato un rapporto costante e non burocrattizzato con le famiglie...*", ci si è adoperati invece frettolosamente a disapplicare la funzione del tutor, qui evocata, con funzioni di garanzia nei confronti dell'utenza?

Noi riteniamo che, in questa fase, per guardare al futuro è indispensabile guardare al passato e capirne gli errori.

Le prescrizioni prive di strategie adeguate non hanno futuro.

I 32 "OBBLIGHI"

Ci siamo presi il disturbo di andare a contare quanti "si deve" sono contenuti nei due documenti e siamo giunti alla considerevole cifra di trentadue.

Ora la domanda è: cosa resta di questi documenti, cosa valgono, se non si dice come si garantisce al cittadino fino a che punto la scuola risponde a tutti quei deve? E' quindi indispensabile integrare i due documenti, soprattutto il secondo, in questa direzione per dar loro senso, per dire davvero qualcosa di nuovo e uscire dal nostro modo gentiliano di lavorare "a prescindere" (basta dire le cose che automaticamente si realizzano –malattia infantile della nostra burocrazia-) ed entrare nella modernità', cioè' lavorare per obiettivi verificabili e trasparenti, verificarli, attivare il miglioramento continuo e la tensione ad esso.

Ad esemplificazione di questa affermazione citerò per tutte un periodo: "*La scuola che mira allo sviluppo delle competenze è un vero laboratorio del pensiero, centro di ricerca e spazio di sperimentazione, di cooperazione, di relazioni significative che impegna gli insegnanti ad essere 'maestri', cioè' adulti competenti che testimoniano con la loro passione l'autenticità delle richieste che fanno ai loro alunni*".

Cambiamenti da apportare alle attuali indicazioni

Alla luce di quanto sopra osservato, la revisione delle "indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di 1° grado" non dovrebbe toccare l'impianto generale nel documento del 2002. Certamente vanno snellite, data la loro invadenza comunque riduttiva dell'autonomia delle scuola. Va cioè ribadita la loro destinazione a una precisa classe di età, "gli studenti e le studentesse nel periodo di passaggio dalla fanciullezza all'adolescenza", e la "rottura sul piano epistemologico" che costituisce precisamente la secondarietà di questo segmento scolastico rispetto alla scuola di base (ex elementare): rottura destinata a dispiegare tutte le sue potenzialità nell'istruzione e formazione del successivo segmento di istruzione e formazione.

Per il primo aspetto, tuttavia, occorre un raccordo con l'elevamento dell'obbligo scolastico a sedici anni; per il secondo, occorre rivedere l'eccessivo sbilanciamento a favore del modello matematico-scientifico della realtà, come "modello che rimpiazza in senso letterale gli oggetti reali" con la funzione centrale di elaborare una descrizione scientifica del mondo. Occorre, cioè, risolvere il problema della sostanziale subalternità a questo di altri "modelli" di rappresentazione della realtà proprio tenendo conto dei bisogni fantastico-affettivi dei preadolescenti, senza limitarsi a dire che "*contribuiscono con pari, quando non in alcuni momenti storici maggiore, dignità a ricercare la verità e a definire la nostra identità culturale*". Gli obiettivi generali del processo formativo andrebbero ribaditi e la declinazione degli OSA non dovrebbe essere così bulimica nel rispetto dell'autonomia delle scuole.

Occorre approfondire la necessità di piani di studio personalizzati come sbocco dell'attività di programmazione. Sono infatti condizione *sine qua non* dell'efficacia dell'insegnamento e autentico strumento di "democrazia scolastica", nel senso che sviluppa e promuove le attitudini di ciascuno studente senza voler imporre un modello burocratico: cosa particolarmente necessaria in questa classe di età.

E' evidente che la personalizzazione, la flessibilità del curriculum e l'indicazione operativa di come realizzarla, deve essere punto centrale del Pof: ne risulta che occorre decidersi per una autonomia scolastica la più ampia possibile sotto tutti gli aspetti.

Le indicazioni dovrebbero chiarire meglio il rapporto tra l'attività disciplinare curricolare, l'extra curricolare, (come peraltro previsto dall'art.8 del DPR 275/99) e soprattutto il sistema delle "educazioni". In particolare per queste ultime, che ormai costituiscono quasi un sistema parallelo a quello disciplinare, e per di più vengono proposte dai più vari soggetti ed enti, si tratta di decidere se devono restare tali oppure essere parte integrante delle discipline ordinarie. La questione è tutt'altro che meramente pratica dal momento che investe una questione fondamentale e cioè **se la scuola debba essere agenzia educante in modo diretto ed esplicito oppure attraverso "scienza e conoscenza".** Se si propende per la prima soluzione, come avviene di fatto, si corre il rischio di finire in una educazione massificante di Stato, che sostituisce o supplisce autoritariamente quella familiare; la seconda avrebbe dalla sua, oltre che il prestigio della scientificità, di costituire una proposta di interpretazione del mondo e di valori il cui accoglimento è in ogni caso lasciato alla libertà intellettuale ed emotiva di chi la riceve, tanto più se personalizzata. Certo, è anche rischiosa, ma chi ha fiducia nella forza della cultura, e sarebbe strano che proprio la scuola non l'avesse, deve scommettere sul suo successo.

Elementi considerati irrinunciabili

1) Le competenze essenziali

*"La scuola che è orientata a promuovere l'imparare ad apprendere, più che a trasmettere conoscenze da memorizzare o insegnare automatismi da applicare meccanicamente, finalizza il proprio curriculum allo **sviluppo delle competenze fondamentali**. In un curriculum centrato sulle competenze le conoscenze hanno un peso importante, ma non sono fine a se stesse, sapere inerte, spendibile solo nei confini di un'aula scolastica, ma non significativo per la vita. Una concezione non nozionistica del sapere è interessata non tanto a ciò che un alunno sa, ma **a quello che sa fare e sa diventare con quello che sa**" (da "Il curriculum nella scuola dell'autonomia- le competenze essenziali)*

Tutto questo e' essenziale per la scuola di oggi, quindi e' necessario precisare meglio, evidenziando come cio' significhi ribaltare dalle radici l'attuale modo di fare scuola. Per es. il libro di testo ideale non e' piu' quello dei contenuti "alti e ben spiegati" ma quello che aiuta a conseguire le competenze minime, quelle irrinunciabili, quelle "per tutti". Tutto il resto e' in piu' e fa parte di integrazioni che via via si sottopongono ai vari studenti a seconda delle loro inclinazioni e personalita' (personalizzazione dei percorsi formativi "verso l'alto", per integrazione a partire da conoscenze e competenze base, e non per sottrazioni verso il basso rispetto a una situazione didattica medio-alta, non ben definita e comunque concepita quindi per pochi, FINLANDIA).

2) L'organizzazione del lavoro didattico

*“Le modalità attraverso le quali promuovere lo sviluppo delle competenze rientrano nella autonomia delle scuole e dei docenti, soprattutto per quanto riguarda **le scelte di ordine didattico e organizzativo**. Spetta, infatti, alla comunità professionale stabilire la concreta organizzazione degli ambiti di insegnamento, individuando le soluzioni che...”*

*“Funzioni quali quelle della progettazione, organizzazione, gestione delle attività didattiche, valutazione, orientamento, rapporti con i genitori, sono di pertinenza di tutti i docenti che operano collegialmente all'interno della comunità professionale e del gruppo docente, (compresi gli insegnanti specializzati sul sostegno) **in un quadro di pari responsabilità tra i docenti contitolari, senza dar luogo ad alcuna figura docente gerarchicamente distinta o sovraordinata e la responsabilità è condivisa, quale che siano le modalità stabilite per assicurarla**”*(da “Il curriculum nella scuola dell'autonomia- orientamenti per l'azione didattica)

I due periodi sono in palese contraddizione di senso tra loro. Da una parte si evoca l'autonomia, dall'altra si prescrive la non organizzazione di ruoli professionali definiti per gestire le succitate funzioni complesse. A questo proposito abbiamo il dovere di segnalare che la “dipendenza funzionale” che le Regioni prevedono per i docenti nel MASTER PLAN, vanifica il presupposto fondamentale dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ricadendo in un neo centralismo regionale.

Come si fa a pensare che le citate funzioni complesse dell'autonomia si attuino senza una carriera docente come avviene in tutto il mondo occidentale? Il pensarlo vuol dire vivere fuori dalla realtà della scuola di tutti i giorni.

Quanto a certa ossessione sulle gerarchie è il caso di citare Piero Romei:

“Democrazia non significa tutti irresponsabilmente uguali, ma attribuzione di ruoli e delle connesse responsabilità per far funzionare efficacemente i servizi di cui la collettività ha bisogno”

3) Crescere in una comunità di apprendimento

“Già i materiali, gli ambienti, lo spazio fisico fungono da mediatori, ma la principale, insostituibile mediazione è data dall'interazione sociale, da cui si possono sviluppare varie forme di apprendimento collaborativo, nelle quali la qualità della relazione educativa è centrale. E' in questo clima che si costruisce la comunità scolastica, che si configura come.....”

L'importanza dell'ambiente di apprendimento e' ben nota e la sua importanza e' progressivamente in crescita. Le indagini sulle motivazioni del successo/insuccesso degli studenti nelle prove PISA ha ribadito l'importanza degli ambienti di apprendimento, sia per l'organizzazione e le condizioni materiali degli spazi, sia per il vivere dello studente in un ambiente in cui sente che si vuole che impari, che positivamente e serenamente ci si aspetta qualcosa da lui e si fa di tutto per ottenerla, “non lo si lascia perdere”, ma lo si segue per portarlo comunque a qualche apprendimento.

4) Long life learning

Ancora irrinunciabile e' lavorare nella direzione del **long life learning**, nei due documenti non si dice niente su questo che invece e' essenziale, non si dice niente su come la **formazione continua** si integra con la formazione scolastica tout court, su come si pensa di allineare il nostro sistema formativo nel suo complesso con gli obiettivi di Lisbona in materia.

Azioni da attivare in sostegno alle innovazioni proposte

- 1) Lavorare per obiettivi verificabili e verificati.
- 2) Istituire un sistema di sostegno ai **docenti** adatto alle esigenze dei vari ruoli, monitoraggio continuo dei risultati e interventi di allineamento sugli obiettivi essenziali.
- 3) Carriera docente (analogamente a quanto avviene per il personale ATA e dirigente) basata su criteri condivisi (proposta APEF).
- 4) Costruire una **leadership professionale dei docenti** (coordinatori della didattica, di dipartimento etc..) in grado di guidare il cambiamento attraverso l'individuazione e la definizione di ruoli professionali definiti, legati alle funzioni più complesse proprie della scuola autonoma, come il tutor, e attraverso questa leadership far transitare stabilmente competenze professionali che altrimenti, legate al singolo insegnante, si disperderebbero non divenendo patrimonio della scuola.
- 5) Ridimensionare se non annullare il ruolo improprio di surroga svolto dalle RSU che questo nuovo assetto consentirebbe. Francamente sembra arduo immaginare in una scuola autonoma caratterizzata da una forte identità di appartenenza, insegnanti, dirigente e personale ATA come controparti spinte da interessi in conflitto.
- 6) Definire per legge (art. 97 della Costituzione) un **nuovo stato giuridico degli insegnanti**.
- 7) Aggiornamento professionale tra gli obblighi di servizio, programmato nell'ambito sia delle esigenze professionali emerse nel Collegio docenti che di quelle indicate dall'amministrazione.
- 8) **Efficace formazione** iniziale e in servizio dei docenti e reclutamento selezionato.
- 9) Riforma degli **Organi collegiali di governo della scuola**, in modo coerente con le innovazioni introdotte dall'autonomia.
- 10) Valutazione nazionale di sistema attraverso un SNV esterno al MPI, che monitorando in modo comparativo, sia di supporto alle autonomie.

Roma 17 aprile 2007

Allegati

1. **Documento Cultura Scuola Persona**
2. **Il curriculum nella Scuola dell'autonomia**