

QUADERNI

DI

SCUOLA

1800

1° ascolto.

Titolo del brano: Sinfonia del Guglielmo Tell.

Autore: Gioachino Rossini.

1) Ti è piaciuto il brano? Sì.

2) Perché?

3) È musica vocale o strumentale? Strumentale.

Sei riuscito a distinguere qualche strumento musicale nell'ascolto di questo brano? Quali?

1) Sì, molto.

2) Perché è un alternarsi di strumenti, per la descrizione del

3) Strumentale. Passaggio molto nitido, per il temporale, per il famoso ^{ritmo} arido rossiniano e infine la cavalcata ritmica. Si distinguono timpani,ottoni, archi, violini, violoncelli.

sinistra
ecologia
LIBERTA'

UNIVERSITÀ E RICERCA, SCUOLA, POLITICHE GIOVANILI
Ottobre 2012

Sommario

RINGRAZIAMENTI	5
LA POSTA IN GIOCO	7
IL QUADRO ATTUALE	9
1.1 FORTE ARRETRAMENTO PER RISORSE UMANE E FINANZIARIE	9
1.2 RISULTATI DELLE RIFORME “EPOCALI”	10
<i>Scuola dell’infanzia e primo ciclo</i>	10
<i>Scuola primaria</i>	11
<i>Scuola secondaria di I grado</i>	12
<i>Scuola secondaria di II grado</i>	12
1.3 RETE SCOLASTICA E DIMENSIONAMENTO	13
<i>Un dimensionamento anticostituzionale</i>	14
1.4 RIORDINO DEGLI ORGANI DI GOVERNO	15
DA GELMINI A PROFUMO	19
2.1 RIFORME E TAGLI NEL CONTESTO DELLA CRISI ECONOMICA	19
2.2 PROBLEMI, DISAGI, MOBILITAZIONI, PROTESTE	21
LE PROPOSTE	23
3.1 RESTITUIRE LE RISORSE	23
3.2 RIFORME ISTITUZIONALI - L’IMPIANTO DEL SISTEMA	24
<i>Ripartizione delle competenze fra Stato, Regioni, EELL</i>	24
<i>Autonomia e organi di governo delle scuole autonome</i>	26
<i>Condizioni preliminari per l’autonomia</i>	28
3.3 PERCORSO DELL’ISTRUZIONE E QUALITÀ DELL’OFFERTA	30
<i>Una proposta di revisione complessiva</i>	30
<i>Contenuti curriculari e indicazioni nazionali, nell’orizzonte europeo e globale</i>	34
<i>Istruzione professionale, formazione professionale, ITS</i>	35
<i>Educazione permanente</i>	37
<i>Educazione interculturale</i>	38
<i>Sistema di valutazione nazionale</i>	40
3.4 DOCENTI	40
<i>Prima formazione e reclutamento</i>	40
<i>Formazione in servizio</i>	43
<i>Superare la precarietà</i>	44
3.5 STUDENTI	45
<i>Le priorità e le proposte</i>	45
<i>Welfare studentesco</i>	47
SCUOLA, POLITICA E SOCIETÀ	49
4.1 ASSOCIAZIONISMO PROFESSIONALE E SOCIALE	49
<i>Gli inizi</i>	49
<i>Rilancio del ruolo delle Associazioni</i>	51
4.2 TAVOLI REGIONALI	52
4.3 RAPPORTI CON UNIVERSITÀ, RICERCA, CULTURA E MEDIA	53

1. “I TEST E LA SCUOLA AZIENDA”	56
<i>Marco Magni (Docente di Scuola Secondaria - Roma)</i>	
2. “PREVENIRE LA DISPERSIONE SCOLASTICA: UN’ESPERIENZA”	59
<i>Carla Corciulo (Docente di Scuola Primaria - Resp. Scuola SEL, Prov. di Roma)</i>	
3. “LE POLITICHE EDUCATIVE A MONTEROTONDO: UN’ESPERIENZA DI AMMINISTRAZIONE”	62
<i>Anna Foggia (Docente Primaria - Ass. Politiche Scolastiche di Monterotondo)</i>	
4. “RETE PER FILOSOFARE CON I BAMBINI E I RAGAZZI”	66
<i>Rosanna Lavagna (Docente Storia e Filosofia Liceo Scientifico di Savona)</i>	
5. “METODO SPERIMENTALE NELL’ISTRUZIONE PUBBLICA”	67
<i>Angelo Eustacchi (Docente di Laboratori di Fisica)</i>	
6. “LA FORMAZIONE PROFESSIONALE REGIONALE”	69
<i>Alba Sasso (Assessore Regionale Puglia)</i>	
7. “L’ISTRUZIONE PROFESSIONALE: UN PERCORSO DI QUALITÀ”	71
<i>Grazia Loria (Docente Istruzione Professionale - Resp. Scuola SEL, Prov. di Catania)</i>	
8. “EDUCAZIONE INTERCULTURALE”	74
<i>Massimiliano Fiorucci (Scienze della Formazione, Università - Roma 3)</i>	
9. “LA FORMAZIONE DEGLI ADULTI”	78
<i>Gaetano Crocellà (Coord. Progr. Istruzione Futuro - Ass. Democrazia per l’Italia)</i>	
10. “APPRENDIMENTO CONTINUO DEGLI ADULTI IN ITALIA”	80
<i>Francesco Florenzano (Presidente Upter e Unieda)</i>	
11. “LE RAGIONI DEI «DIRITTI A SCUOLA» IN PUGLIA”	82
<i>Carlo De Santis (Presidente dell’Adisu Puglia)</i>	
12. “PERCHÉ UN SISTEMA DI VALUTAZIONE? VALUTARE È CAPIRE”	84
<i>Benedetto Vertecchi (Ordinario, Direttore DiPED - Roma 3)</i>	
13. “I PRECARI DELLA SCUOLA E IL CONCORSO-TRUFFA DEL MINISTRO PROFUMO”	87
<i>A.R. Migliorelli, S. Pietrosanti, L. Scalia (Docenti Precari delle GAE)</i>	
14. “SCONFIGGERE LA PRECARIETÀ”	89
<i>Domenico Pantaleo (Segretario Generale FLC-CGIL)</i>	
15. “LA VOCE DEGLI STUDENTI”	92
<i>Daniele Lanni (Portavoce Rete degli Studenti)</i>	
16. “DIRITTO ALLO STUDIO: UN ELEMENTO STRATEGICO PER USCIRE DALLA CRISI”	94
<i>Roberto Campanelli (Coordinatore Nazionale Unione degli Studenti)</i>	
17. “RITORNIAMO ALLA COSTITUZIONE”	96
<i>Raffaele Salomone Megna (Esecutivo Nazionale Gilda degli Insegnanti)</i>	
18. “LE ASSOCIAZIONI E LA SCUOLA”	98
<i>Giuseppe Bagni (Presidente Nazionale del CIDI)</i>	

RINGRAZIAMENTI

Un sentito grazie a:

Chiara Acciarini

Carla Corciulo

Giorgio Crescenza

Umberto Guidoni

Simonetta Salacone

Andrea Turchi

che hanno lavorato alla stesura dei capitoli

e alle decine e decine

di amici e amiche,

di compagni e compagne

**che, con i loro contributi, suggerimenti, proposte e correzioni
hanno contribuito attivamente a realizzare i Quaderni**

PREMESSA

LA POSTA IN GIOCO

Da oltre un decennio gli atti legislativi e governativi relativi alla scuola statale hanno avuto come unico riferimento la logica della riduzione dei costi e del pareggio di bilancio, attuata con tagli indiscriminati ai finanziamenti e alle risorse umane.

Per giustificare questa operazione di smantellamento dell'istruzione pubblica, si è fatto ricorso ad una vasta campagna di denigrazione. Da un lato, presentando la scuola come luogo di assunzioni clientelari, con troppi insegnanti nullafacenti e incapaci; dall'altro, accusandola di non adempiere alle richieste del mondo del lavoro e del mercato.

In nome di questa visione, tutta ideologica, sono state riproposte vecchie gerarchie, forme autoritarie di didattiche frontali, tese a ripristinare un ritorno al nozionismo, all'esecuzione silente e acritica del compito, all'apprendimento meccanico da parte degli studenti e ad un ruolo essenzialmente trasmissivo e sanzionatorio da parte dei docenti.

Tutto ciò è in netto contrasto con la pedagogia e le metodologie attive che hanno informato le esperienze più avanzate della scuola italiana dagli anni Sessanta che, invece, hanno proposto l'integrazione tra sapere teorico e sapere operativo, promuovendo il pensiero divergente e critico.

L'accanimento contro la scuola pubblica ha inoltre rafforzato la tendenza verso la "privatizzazione dei saperi", sia con finanziamenti a favore delle scuole paritarie, sia con agevolazioni verso l'ingresso dei privati nel campo della formazione.

In questa situazione, di progressivo indebolimento del sistema di istruzione disegnato dalla Costituzione, pochissime sono state le voci della politica che si sono alzate in difesa della centralità della scuola statale e delle innovazioni introdotte negli anni Sessanta, come risultato di un grande impegno sociale, pedagogico e politico.

Manifestazioni significative di docenti, studenti, genitori hanno attraversato il Paese per difendere la “scuola di tutti”, l’istituzione fondamentale per il futuro dei giovani cittadini e dell’Italia, ma non sono riuscite a contrastare le politiche dei tagli e delle “contro riforme”.

Per uscire dall’annichilimento in cui è stata condotta e per tornare ad essere un elemento di rinnovamento della società, la scuola ha bisogno di un’ampia riflessione culturale e di una rinnovata partecipazione di massa.

È quanto proviamo a fare nelle pagine che seguono.

Di fronte ad una grave crisi economica e sociale le forze di sinistra devono ripensare l’idea di sviluppo, puntando ad un progetto di cambiamento complessivo che miri alla crescita personale, all’eguaglianza sociale ed al benessere economico e ambientale.

Occorre una rinnovata *cittadinanza attiva* per restituire valore alla dignità del lavoro, per realizzare un’economia sostenibile che non si può immaginare di costruire senza una maggiore diffusione della conoscenza.

Rilanciare gli investimenti pubblici per la formazione e la ricerca, rielaborare i percorsi formativi, combattere la precarietà, realizzare il diritto allo studio, significa ridisegnare la funzione della scuola per metterla al centro di questo progetto politico e sociale: una scuola che sappia offrire strumenti per rielaborare i saperi disciplinari, per favorire un uso competente delle nuove tecnologie, per sviluppare relazioni interpersonali e apprendimenti cooperativi, per conservare memorie e valori storici, per educare ai linguaggi espressivi non verbali e valorizzare gli aspetti emotivi della conoscenza, per promuovere competenze utili ad affrontare la complessità senza paure e con una sana curiosità. Una formazione capace di educare alla mondialità, fornendo strumenti inter-culturali per la costruzione di una società plurale, solidale e di pace.

Puntare sulla conoscenza per uscire dalla crisi, per incentivare la riconversione industriale nell’ottica di uno sviluppo sostenibile e di qualità, deve essere uno dei punti programmatici primari di una sinistra che ambisce a cambiare questo paese.

La Scuola può e deve essere strumento essenziale di questo cambiamento!

CAPITOLO I

IL QUADRO ATTUALE

1.1 FORTE ARRETRAMENTO PER RISORSE UMANE E FINANZIARIE

I provvedimenti legislativi della Gelmini, sommati ai drastici tagli lineari di Tremonti, hanno prodotto il più massiccio processo di depotenziamento della scuola statale italiana nella storia della nostra Repubblica.

La legge finanziaria n. 133, del 2008, all'art. 64, ha dato mandato al Ministro Gelmini di rivedere l'assetto ordinamentale, organizzativo, didattico del sistema scolastico italiano, di aumentare il numero degli alunni per classe, di accorpare classi di concorso, di rivedere i curricula e gli orari delle discipline dei piani di studio della scuola superiore, di riorganizzare la scuola primaria, di modificare i criteri della formazione delle classi, di ridurre il personale docente e amministrativo.

Il piano programmatico attuativo dell'art. 64 della legge 133/2008 e successivi provvedimenti applicativi (decreti, circolari, regolamenti, note ministeriali) si configurano, dunque, come un'opera di *sistematica dismissione della scuola statale*.

Di fatto, senza alcun dibattito in Parlamento e nella società, il governo Berlusconi ha stravolto il sistema di istruzione italiano dalle fondamenta, con l'unico obiettivo di compiere un rilevante taglio di personale e di risorse finanziarie: *140.000 posti di lavoro in 3 anni* e *più di 8 miliardi di euro* sottratti ad una scuola già in sofferenza e bisognosa di vere riforme. Soprattutto nella secondaria superiore che ha urgente bisogno di essere adeguata alle mutate esigenze degli adolescenti e alle innovazioni introdotte dalle tecnologie e dalla società multiculturale.

Altri tagli hanno riguardato i trasferimenti dei fondi alle Regioni per il diritto allo studio, di fatto quasi azzerato nel triennio 2008-2011.

Con due circolari ministeriali (14/12/2008 e 22/2/2010), il MIUR ha congelato più di 1 miliardo di euro di crediti che le scuole italiane vantavano nei confronti

dell'amministrazione centrale (fondi anticipati dalle scuole per pagare i docenti impegnati negli esami di stato, nei corsi di recupero, per le supplenze dei titolari assenti). Si sono pesantemente ridotti i finanziamenti alla legge 440/97, destinati a realizzare la progettualità dei Piani di Offerta Formativi (POF), i percorsi integrativi, la formazione e l'aggiornamento dei docenti.

Bloccato il rinnovo del contratto del personale della scuola, risultano altresì fermi le carriere, gli stipendi e l'entità delle cifre assegnate a ogni scuola come fondo per il miglioramento delle attività di istituto.

Infine, nell'ultima legge di stabilità e di bilancio dello Stato, il totale della spesa di competenza del MIUR per il 2012 ha subito un'ulteriore riduzione di oltre un miliardo di euro per raggiungere, entro il 2015, un rapporto spesa per l'istruzione/PIL del 3,7% (era il 4,2% nel 2010).

1.2 RISULTATI DELLE RIFORME “EPOCALI”

Scuola dell'infanzia e primo ciclo

La scuola dell'infanzia statale non è stata toccata nell'impianto complessivo dalle riforme del Ministro Gelmini. È stata, però, confermata la possibilità di ridurre il normale orario di frequenza di 40 ore sulla base delle richieste delle famiglie.

È stata inoltre ampliata e resa definitiva l'anticipazione dell'età della frequenza, già introdotta dal ministro Moratti e prevista anche per la scuola primaria.

Nell'intento dell'amministrazione si doveva in tal modo compensare l'estrema scarsità dei nidi, di fatto assenti in molti territori del Paese, ma non si è tenuto conto che sarebbe stato necessario un simultaneo incremento dell'offerta di posti nella scuola dell'infanzia statale e comunale. Un incremento impossibile dato il blocco dei finanziamenti per nuove istituzioni statali e le ridotte possibilità finanziarie dei Comuni. In molti territori si sono, così, ampliate a dismisura le liste d'attesa.

Su questo segmento scolastico gravano in generale e pesantemente i tagli agli Enti locali, che sono sempre meno in grado di garantire servizi di supporto (mense, trasporti, manutenzione e pulizia dei locali).

Scuola primaria

La scuola primaria, con la legge 169/2008, ha rimesso indietro le lancette della storia con:

- il ritorno al maestro unico;
- la valutazione in voti numerici;
- il voto di condotta;
- la reintroduzione dell'orario di 24 ore;
- la progressiva eliminazione del tempo pieno (TP) e del tempo modulare;
- la frantumazione dei modelli organizzativi compatti.

Di fatto, eliminando le compresenze e obbligando a utilizzare i frammenti di orario per aumentare il tempo scuola standard (24/27ore), l'amministrazione ha costretto le scuole a distruggere i due precedenti modelli organizzativi, unitari e compatti e ad azzerare le attività di laboratorio e i percorsi individualizzati per gli alunni più deboli.

Assegnando spezzoni di cattedra oraria anche nella scuola primaria, si è introdotta la possibilità di arrivare a orari molto diversificati, con una pluralità di interventi di docenti non più governabile, ma affidata alla casualità e alle ridotte disponibilità di organico.

Il modello di TP si va progressivamente esaurendo anche rispetto alle quote "storiche" del 2008, contraddicendo così lo stesso dettato della legge 169/2008 che disponeva che il TP fosse conservato nelle quote nazionali esistenti al momento dell'entrata in vigore della legge e si realizzasse «con due docenti», seppure «senza le ore di compresenza».

Gli Uffici scolastici regionali contrabbandano per Tempo Pieno gli orari "a spezzatino" che le scuole riescono a realizzare per venire incontro ai bisogni delle famiglie e i dati regionali e nazionali risultano di difficile interpretazione.

Restano i tagli agli organici che in tutte le regioni impediscono di rispondere alle richieste delle famiglie che, sempre più spesso, sono costrette a pagare attività di privato sociale per coprire il tempo scuola fino alle 40 ore, non più realizzabile con gli organici assegnati o addirittura a ricorrere alla scuola privata o paritaria, che ha infatti visto incrementare gli iscritti.

Con un colpo di spugna si è cancellato quel profilo pedagogico-didattico che, a partire dagli anni Settanta, aveva reso la scuola primaria italiana un modello per il mondo intero.

Scuola secondaria di I grado

Nella scuola secondaria di I grado è stato, di fatto, eliminato il Tempo Prolungato e si sono ridotte le ore di alcune discipline (lettere, tecnologia e le diverse educazioni). Per quadrare i conti delle assegnazioni di organico, si è introdotta una cattedra di lettere che interviene su un numero molto alto di classi, per un non meglio definito “approfondimento” di 18 ore, attività che peraltro non è oggetto di prova d’esame.

Come nella Primaria, si sono aumentati gli alunni per classe, si è ridotto l’organico dei docenti (titolari, di sostegno) e degli ATA e si sono azzerate le ore di contemporaneità, presenti nel tempo prolungato, che venivano anche utilizzate per la realizzazione di laboratori e per percorsi individualizzati per gli alunni più bisognosi.

Scuola secondaria di II grado

Nella scuola secondaria di secondo grado, nel totale disprezzo delle sentenze contrarie del TAR del Lazio e del Consiglio di Stato (che hanno giudicato parzialmente illegittima l’applicazione della legge di riordino dei cicli scolastici e la riduzione delle ore curricolari e conseguenti tagli agli organici), il Ministero ha imposto una riforma che ha stravolto la qualità dell’istruzione e ha proseguito il cammino già intrapreso dalla volutamente confusa legge 53/03 dell’allora ministro Moratti, che aveva introdotto il diritto-dovere alla istruzione e formazione da 14 ai 18 anni, con l’obbligo, comunque, di frequenza dei percorsi di istruzione-formazione fino a 16 anni.

Ecco le principali conseguenze dell’intervento governativo:

- è stato ridotto di un anno l’obbligo, con la possibilità di espletare l’ultimo anno anche nell’apprendistato;
- sono stati tagliati orari, materie, attività di laboratorio in tutte le tipologie di scuola superiore, di fatto separando il sapere dal saper fare e dando la preminenza al primo aspetto dell’apprendimento;
- sono state penalizzate le materie storico-letterarie;
- sono state soppresse tutte le sperimentazioni con le quali si era supplito all’assenza di una riforma complessiva di questo grado dell’istruzione (compreso il bilinguismo nei Licei);
- è stata depauperata la dimensione umanistica dei licei (meno ore di *italiano, latino, storia e geografia, filosofia, storia dell’arte*);

- sono state eliminate discipline quali *geografia* negli istituti tecnici e *musica* nei licei delle scienze umane e nelle sperimentazioni dell'istruzione classica.

I costi della frequenza sono accresciuti e, di fatto, i contributi volontari delle famiglie, pagati all'atto dell'iscrizione, sono diventati una sorta di tassa obbligatoria e vengono utilizzati non per integrare le risorse assegnate dallo Stato e arricchire i POF, ma per far fronte ai bisogni essenziali, non più coperti dagli ormai insufficienti finanziamenti statali.

Le scelte dei percorsi di scuola superiore sono sempre più condizionate non dalle inclinazioni e dalle attitudini di ogni studente, ma dalla disponibilità degli indirizzi offerti sul territorio e sulla futura utilizzazione del titolo di studio per il lavoro. Si torna ad una "scuola di classe": il completamento dell'intero percorso della scuola superiore è infatti sempre più collegato alle condizioni economiche della famiglia dello studente.

L'istituzione scolastica si limita oggi a registrare la situazione sociale di provenienza degli alunni, senza provare minimamente a modificarla. Una totale inversione di tendenza, rispetto a quanto è avvenuto, seppure in modo a volte confuso e caotico, tra gli anni Sessanta e Ottanta del secolo scorso: quando si realizzò un sostanziale *innalzamento dei livelli di istruzione a favore delle classi popolari*. Allora, la scuola riuscì a svolgere in parte, il compito di *motore della mobilità sociale* che oggi sembra completamente assente.

Anche la frequenza universitaria, che peraltro non viene vissuta come una opportunità per trovare più facilmente un lavoro dopo la laurea, è ormai diventata, per molte famiglie, un lusso non più sostenibile, soprattutto dopo l'aumento delle tasse di frequenza e la riduzione dei fondi assegnati alle Regioni per il diritto allo studio.

In tale situazione va probabilmente collocato anche il sensibile spostamento di iscrizioni verificatosi negli ultimi anni scolastici dai licei agli istituti tecnici e professionali, scuole che rilasciano titoli ritenuti più spendibili nel mercato del lavoro.

1.3 RETE SCOLASTICA E DIMENSIONAMENTO

Con l'ultimo provvedimento ereditato dal governo Berlusconi, dall'anno scolastico 2012/13, tutto il *Primo ciclo* è stato oggetto del nuovo piano di

dimensionamento che, accorpando scuola dell'infanzia, scuola primaria e secondaria di I grado in Istituti Comprensivi, ha costruito *mega-istituti* che arrivano a 1.500/1.800 alunni, con la riduzione di istituti e di un analogo numero di dirigenti scolastici e di direttori amministrativi e con un taglio di posti di ATA. È probabile che la fusione di modelli scolastici diversi in un unico istituto generi una riduzione del numero totale di classi e, di conseguenza, provochi perdite di posti in organico.

Un'operazione di accorpamento in linea di principio condivisibile se orientata ad economie e a maggiore funzionalità. Invece hanno prevalso i ferrei criteri dei tagli lineari che hanno obbligato al rispetto di parametri numerici anche a prescindere dalla posizione delle scuole e dalla complessità dei territori in cui le stesse operavano (orografia, problematicità socio-culturale, alta presenza di alunni di famiglie straniere, difficoltà della rete dei trasporti, ecc.).

Il Ministero ha realizzato tale intervento attraverso i propri Uffici Scolastici Regionali (USR), previa consultazione con le Regioni, ma scavalcando le competenze stabilite dal Titolo V della Costituzione, che affidano alle Regioni stesse la definizione della rete territoriale degli istituti e i relativi accorpamenti o scorpori di plessi e istituti.

Un dimensionamento anticonstituzionale

Sull'argomento vi è da tempo un contenzioso fra Ministero e Regioni. Queste ultime, in conformità con quanto disposto dal Titolo V della Costituzione, hanno rivendicato la competenza relativa alla definizione della rete di istituti sul proprio territorio iniziando alcuni ricorsi.

Il ministro non ha tenuto in alcun conto la recente sentenza della Corte Costituzionale (147/2012), che, annullando la precedente sentenza del TAR Lazio, ha considerato illegittima l'operazione di dimensionamento compiuta dagli USR che ha dato vita a mega Istituti Comprensivi in tutti i territori, invadendo un campo di competenza delle Regioni.

La sentenza della Corte, purtroppo tardiva rispetto alle operazioni di iscrizione degli alunni e della definizione degli organici, sta così aggiungendo ulteriori difficoltà al regolare avvio dell'a.s. 2012/13.

Per quanto riguarda la *scuola secondaria superiore*, come si è detto, il Ministero non ritiene di dover rispondere a tutte le richieste di iscrizione degli alunni e,

quando alcuni indirizzi o tipologie di scuole non sono presenti sul territorio, obbliga le scuole a dirottare le richieste su altri e diversi indirizzi.

Si obbligano le scuole, che hanno visto diminuire gli iscritti nel corso degli anni, ad accorpare classi anche negli ultimi anni di frequenza, ledendo così il diritto degli alunni alla continuità didattica.

Per garantire i diritti degli studenti deve essere restituita alle Regioni e agli Enti locali la programmazione territoriale dell'offerta formativa, affinché non siano i soli parametri numerici a definire la presenza o meno di indirizzi specifici, ma possano essere tenute presenti le caratteristiche del territorio, la domanda dell'utenza scolastica, la qualità.

Si deve segnalare, in ogni caso, il peggioramento complessivo prodotto dalle disposizioni degli ultimi anni che hanno alzato il rapporto n. alunni/classe e hanno causato un affollamento delle classi, in alcuni casi ben oltre i limiti previsti dalla normativa sulla sicurezza. Certamente, sempre al di là di ogni ragionevole possibilità, per i docenti, di seguire tutti gli alunni con la dovuta continuità.

I numeri complessivi dei tagli apportati a livello nazionale sono i seguenti (dati FLC-CGIL):

- Le istituzioni scolastiche erano *10.211* del 2011-2012.
- Saranno *9.131* per il prossimo anno scolastico con una diminuzione di *1.080* istituzioni scolastiche a causa del dimensionamento.
- Non tutte le scuole potranno essere sede di dirigenza scolastica e direzione amministrativa con titolarità in quanto *1.141* sedi risultano *sottodimensionate* con *393* sedi al di sotto di 400 alunni (montagna) e *748* sedi al di sotto dei 600 alunni.

1.4 RIORDINO DEGLI ORGANI DI GOVERNO

Negli ultimi mesi è stato accelerato l'iter di approvazione del ddl n.953/2012 (battezzata "legge Aprea" dal nome della presentatrice) sulla riforma degli organi di governo degli Istituti autonomi.

Preliminarmente, si può osservare quanto segue:

- Si è deciso di procedere alla modifica dell'attuale legislazione sugli organi collegiali partendo dal ddl Aprea, un testo sicuramente "ideologico" in cui

molteplici aspetti della vita della scuola sono trattati alla luce della concezione aziendalistica che ha sempre caratterizzato il centrodestra. Era scontata la posizione del PDL, forse meno quella dell'UDC, ma appare preoccupante quella assunta con pervicacia dal PD.

- Le forze politiche di maggioranza hanno deciso di utilizzare una procedura deliberante che sottrae il disegno di legge al dibattito in aula. Una scelta legittima, prevista dalla Costituzione, ma politicamente inopportuna perché impedisce la discussione in aula e un largo dibattito nell'opinione pubblica sui singoli elementi di un testo legislativo assai importante per la vita democratica della scuola.
- L'autonomia scolastica, recepita dalla Costituzione, non ha bisogno di un disegno di legge che la incorpori o, peggio, la interpreti malamente; d'altronde l'art.21 della legge Bassanini (L. 59/97) definisce accuratamente i tre aspetti dell'autonomia: organizzativa, didattica, di ricerca e di sperimentazione, da esercitarsi nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale.

Alla luce di queste premesse, si comprende meglio lo stravolgimento della Costituzione che è scaturito dall'accelerato procedimento della Commissione Cultura della Camera. I limiti più gravi del testo attualmente sottoposto alla discussione parlamentare possono essere così riassunti:

- l'emanazione di un differente statuto da parte delle singole scuole rischia di determinare una frantumazione del sistema scolastico e di stravolgere l'unitarietà del sistema d'istruzione prevista dalla Costituzione e ribadita dalla Bassanini.
- Si rafforza il ruolo del Dirigente Scolastico (DS), che aumenta i propri poteri e accentra prerogative che, sino ad ora, condivideva con gli altri organi collegiali, tra cui, in primo luogo, il collegio dei docenti.
- Simmetricamente gli organi di democrazia scolastica sono stati ridimensionati o pressoché soppressi. Il Consiglio dell'Autonomia (nuovo nome del Consiglio di Istituto) ha generiche e inconsistenti competenze d'indirizzo e limitate funzioni deliberanti e sempre su «proposta del dirigente scolastico». Il Collegio dei Docenti non è più l'organo di governo della didattica, ma ha limitate competenze di programmazione, che devono essere sempre avviate su impulso del DS. I consigli di classe sono molto ridimensionati nelle loro competenze e nella loro composizione.
- Si rinvia totalmente alla scelta delle singole scuole «l'istituzione, la composizione e il funzionamento degli organi interni nonché le forme e le

modalità di partecipazione della comunità scolastica». Esiste, tra l'altro, il rischio concreto che in alcune realtà siano soppresse le assemblee degli studenti in orario di lezione.

- Le indicazioni all'interno delle quali le scuole dovranno stabilire la composizione del consiglio dell'autonomia sono imprecise e spesso espressione di una visione antidemocratica. Qualche esempio: non è prevista una rappresentanza degli ATA; sono inseriti invece due esponenti esterni alla realtà scolastica, anche di natura privatistica; non è stabilita, per la scuola secondaria di II grado, la pariteticità fra il numero dei docenti e il numero degli studenti.
- Si disegna un organismo completamente nuovo, in cui converge tutta la normativa valutativa e classificatoria che imperversa nel mondo dell'istruzione (INVALSI): il Nucleo di Autovalutazione, che diviene un organo centrale di controllo di tutta la scuola.
- Il Consiglio Nazionale delle Autonomie scolastiche, organismo che probabilmente sostituisce l'attuale CNP, assume un ruolo evanescente.

Si può veramente concludere che, in un momento per tanti versi drammatico della vita della scuola, con tagli sostanziali di finanziamenti e di risorse umane, la riforma degli organi collegiali non sembrava essere fra le priorità più urgenti.

Si è scelto, peraltro, di limitare gli spazi di democrazia e di partecipazione che, al contrario, in un momento politico di decisionismo centralizzato, hanno bisogno di essere ampliati.

La riforma degli organi di governo della scuola va fatta, ma alla luce di un'impostazione del tutto differente.

Nota:

Nel momento in cui andiamo in stampa, il percorso parlamentare del ddl permette di registrare alcuni emendamenti, che però non sembrano modificare sostanzialmente la carente impostazione iniziale.

CAPITOLO II

DA GELMINI A PROFUMO

2.1 RIFORME E TAGLI NEL CONTESTO DELLA CRISI ECONOMICA

In sostanziale continuità con il precedente Governo, il ministro Profumo ha confermato i tagli introdotti dalle riforme Gelmini agli orari e ai curricoli, con la conseguenza che migliaia di docenti sono diventati in esubero e perdenti posto nelle scuole di titolarità.

L'istituzione di Istituti Comprensivi del Primo Ciclo, secondo parametri numerici molto più alti che in precedenza, ha provocato una contrazione dei posti degli ATA, sia per quanto riguarda gli organici delle segreterie sia per quelli dei collaboratori scolastici.

Gli Uffici Scolastici Regionali (USR) stanno, di fatto, continuando a far morire il tempo pieno nella scuola primaria, a cui viene negato il dovuto organico. Si stanno anche azzerando le cattedre di insegnamento di inglese, nella scuola primaria, perché i Distretti Scolastici sono costretti a utilizzare gli insegnanti specializzati sul massimo possibile delle classi. Allo stesso modo si riduce la possibilità di esaudire tutte le richieste di indirizzi di scuola secondaria nei diversi territori, legando tale possibilità alle dotazioni di organico presenti.

È stato dato il via a confluenze fra classi di concorso diverse, per i docenti titolari perdenti posto, con la superficialità inevitabile quando si punta soltanto al risparmio immediato.

Agli Insegnanti Tecnico-Pratici (ITP) perdenti posto viene offerto di transitare nei ruoli del personale amministrativo o di realizzare attività di sostegno per i disabili.

Con la “spending review”, per i docenti inidonei all'insegnamento per motivi di salute, è stato previsto il passaggio al ruolo di amministrativi, senza tenere in alcun conto la funzione svolta nella cura delle biblioteche e dei laboratori didattici.

A differenza di quanto previsto per la scuola statale, non sono diminuiti i finanziamenti per la scuola paritaria. Una nuova Intesa siglata con la CEI rinforza la presenza di Insegnanti di Religione Cattolica (IRC), in particolare con la laurea in teologia, anche nelle scuole dell'infanzia e nelle primarie. Si cerca così di eliminare l'utilizzazione dei docenti titolari dichiaratisi disponibili e riconosciuti idonei dagli ordinari diocesani.

Il Ministro Profumo ha creato qualche speranza introducendo l'idea dell'organico funzionale, stabile per un triennio, ma tale azione, ostacolata dalla mancanza di risorse, si è limitata alla riconversione del personale docente o ITP in esubero su cattedre di discipline analoghe a quelle di provenienza o di sostegno.

È stato pubblicato l'atteso testo delle *Nuove Indicazioni per il curricolo del Primo ciclo* ed è stata avviata una, invero frettolosa, consultazione fra le scuole, chiamate a pronunciarsi nel giro di un mese!

Il Ministero ha lanciato la contestatissima, quanto inutile, iniziativa «lo merito», basata sull'idea di premiare gli alunni più bravi di ogni scuola, secondo una logica di competizione e selezione, lontanissima dalle finalità di accoglienza e promozione di tutti e di ciascuno che devono caratterizzare la scuola della Costituzione.

Ha dato seguito agli inutili Tirocini Formativi Attivi (TFA) che aggiungeranno docenti precari a quelli inseriti nelle graduatorie già esistenti, ai quali è negata qualunque speranza di ingresso nell'attività docente in assenza di recupero di organico e in presenza dell'ulteriore ritardo nella quiescenza per i titolari anziani, introdotta dalla legge Fornero sui pensionamenti.

Il MIUR ha avviato, positivamente, interventi di contrasto alla dispersione scolastica e agli abbandoni, in collaborazione con il Ministero della Coesione Nazionale e con i Presidenti, in quattro Regioni del sud, utilizzando in maniera programmata i fondi europei.

Il Ministro ha legittimato e rinforzato il ruolo dell'INVALSI, approvando e sostenendo una modalità di valutazione del sistema direttamente derivata dalla valutazione degli alunni, modalità molto contestata dalle scuole e dagli esperti, perché si sovrappone alla funzione di valutazione degli alunni di cui sono competenti i docenti e non aggiunge altri criteri e rilevazioni legate ai contesti, all'organizzazione, alla disponibilità di risorse.

In seguito alla protesta e mobilitazione di docenti, OOSS, forze politiche, esperti, il Ministro Profumo ha modificato la propria posizione favorevole alla sperimentazione, proposta da una legge regionale della Lombardia, relativa all'assunzione diretta dei docenti e ha fatto ricorso alla Corte Costituzionale contro tale legge regionale.

Lo stesso Ministro non ha tenuto in alcun conto la sentenza della Corte Costituzionale (147/2012) che ha considerato illegittima l'operazione di dimensionamento che gli USR hanno compiuto in palese violazione del campo di competenza delle Regioni.

Allo stesso modo, il MIUR continua a ignorare le sentenze con le quali il TAR Lazio e il Consiglio di Stato hanno dichiarato illegittima, nei precedenti anni scolastici, sia l'applicazione dei tagli agli organici, prevista dall'art. 64 della legge finanziaria triennale n.133/08, sia l'applicazione dei Regolamenti della riforma della Scuola Secondaria Superiore, in assenza di pubblicazione ufficiale del Piano Programmatico e dei Regolamenti stessi sulla G.U.

C'è una evidente continuità con il comportamento del precedente governo che ha sempre disatteso i pronunciamenti degli Organi giurisdizionali.

La scuola è stata solo parzialmente sottoposta ai nuovi tagli della "spending review", ma perché era già stata spremuta tanto da non poter ormai essere paragonabile a quella che era prima degli interventi della Gelmini. Non certo perché sia migliorata, ma perché ridotta ai minimi termini!

2.2 PROBLEMI, DISAGI, MOBILITAZIONI, PROTESTE

Le "riforme" del Ministro Gelmini, puntualmente applicate dall'attuale Governo, hanno ridotto notevolmente gli organici storici delle scuole, sia con gli accorpamenti previsti dal nuovo dimensionamento, sia con l'aumento degli alunni per classe, sia con operazioni sul curriculum come lo stravolgimento del TP, il ricorso agli specializzati per l'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria, la revisione degli orari di molte discipline e laboratori. Come si è detto, numerosi titolari anziani, docenti disciplinari e insegnanti tecnico pratici, di conseguenza, sono da un giorno all'altro diventati perdenti posto.

Le operazioni di riconversione, che avvengono per puri motivi di risparmio, non tengono conto di esperienze e professionalità acquisite, né prevedono operazioni ampie e trasparenti di formazione in servizio.

È inutile dire che il ministero non tiene in alcun conto la lesione del diritto degli alunni alla continuità didattica e alla qualità della prestazione professionale dei docenti, catapultati su insegnamenti diversi da quelli fino ad oggi svolti e in scuole anche di ordine e grado diversi !

Le riconversioni e i riutilizzi ricadono, ovviamente, anche sui precari storici, che vedono aggravarsi la loro situazione e scomparire cattedre disponibili, sulle quali da anni erano nominati, situazione che aveva creato legittime aspettative di ingresso in ruolo.

Peraltro, in una situazione così confusa e regressiva, il Ministro annuncia il varo dei TFA e di un nuovo Concorso, che ha il sapore della beffa per le migliaia di docenti abilitati, presenti nelle graduatorie, che vedono allontanarsi la possibilità di regolarizzare le proprie situazioni.

Nell'agosto 2012 il ministero ha comunicato il numero dei posti disponibili sui quali, a settembre, saranno nominati in ruolo i docenti delle graduatorie. Sono i posti già conosciuti come vacanti: il numero è inferiore alle attese, a seguito dei mancati pensionamenti per la riforma dell'età pensionabile, varata dal ministro Fornero.

L'estate del 2012 ha quindi visto mobilitazioni di piazza e proteste, ricorsi al TAR, scioperi della fame che non hanno scalfito i comportamenti del ministero.

Si annuncia un rovente inizio per il nuovo anno scolastico.

LE PROPOSTE

3.1 RESTITUIRE LE RISORSE

Dopo il taglio della legge 133/08, che ha sottratto una quota tra il 20 e il 25% (8 miliardi in tre anni su un totale di 34) del budget del 2007, *la scuola italiana ha bisogno di essere rifinanziata.*

Tale necessità è affermata da persone completamente differenti per idee e posizioni politiche.

L'attuale rettore dell'Università di Trento, Cipolletta, che ha operato per lungo tempo in Confindustria, ha dichiarato pubblicamente che è indispensabile «riversare sulla scuola risorse economiche aggiuntive», in modo da garantire livelli di funzionalità accettabili per un Paese progredito. Questo intervento è ritenuto prioritario anche rispetto ai finanziamenti dell'Università, che pure è stata oggetto di tagli.

De Mauro, già ministro dell'istruzione nel governo Amato, in un excursus storico, ha rilevato che la scuola italiana ha ottenuto miglioramenti significativi ogni qualvolta gli stanziamenti sono stati incrementati.

Di fronte ai tagli, invece, i risultati sono stati sempre di segno opposto.

È necessario riaffermare questo concetto per confutare la tesi, presente anche nel campo progressista, che considera irreversibili i tagli della Gelmini e che prevede unicamente aiuti estemporanei e finanziariamente molto modesti ad alcune scuole situate in zone particolarmente disagiate.

Un esempio di tale orientamento è il Patto Azione Coesione del ministro Barca applicato alle regioni Campania, Calabria, Puglia e Sicilia, in cui si prevede di destinare solo a 117 scuole un ammontare di risorse pari a 1,2 miliardi di euro.

Riteniamo, invece, che ci sia bisogno di una sostanziale inversione di tendenza, con un graduale e costante incremento dell'investimento pubblico per l'istruzione, per recuperare i tagli e portare l'Italia ai livelli della media dei paesi UE (oltre 6%) ed in linea con le richieste delle strategie europee (Lisbona, Horizon 2020).

Senza risorse finanziarie aggiuntive, non è possibile pensare di superare la precarietà e ridare alla scuola le risorse umane di cui ha bisogno.

3.2 RIFORME ISTITUZIONALI - L'IMPIANTO DEL SISTEMA

L'autonomia nasce come strumento per realizzare le finalità e gli obiettivi del sistema educativo e di istruzione nazionale e per aderire ai bisogni diversificati di ciascun territorio.

È necessario conciliare tale aspetto con l'esigenza di rispondere ad obiettivi e principi di formazione universale che devono informare il sistema di istruzione non solo italiano, ma europeo.

Occorre evitare che l'autonomia produca di una frammentazione del sistema complessivo dell'istruzione (com'è accaduto con la legge 509/1999 per l'Università).

È altresì necessario rispondere efficacemente ai tentativi di una nuova centralizzazione della gestione della scuola e delle risorse a essa destinate. Infatti l'apparente tendenza ad attribuire più competenze alle istituzioni periferiche, pur prevista dal Titolo V della Costituzione è stata in realtà diretta dal solo criterio della distribuzione della spesa, come se da questo discendesse direttamente e univocamente la distribuzione di responsabilità e poteri. Le osservazioni che seguono tendono a definire una lettura dell'autonomia che vada nella direzione di coordinare gli aspetti comuni al sistema nazionale con quelli diversificati presenti nelle offerte territoriali e nei Piani di Offerta Formativa (POF) delle scuole, tenendo ferme le garanzie di uguaglianza e di equità del sistema da offrire a tutti i cittadini italiani.

Ripartizione delle competenze fra Stato, Regioni, EELL

È ormai improcrastinabile che lo Stato eserciti le proprie competenze, che definisca Livelli Essenziali di Prestazione (LEP) adeguati ai tempi e garantiti su tutto il territorio nazionale. L'individuazione non andrebbe fatta nel chiuso delle stanze ministeriali, ma coinvolgendo, in un dibattito ampio, il Parlamento e il mondo della cultura e della ricerca (esperti disciplinari, pedagogisti, psicologi, sociologi, ricercatori, intellettuali).

Allo Stato spetta il compito di definire le risorse, sia quelle destinate all'esercizio delle proprie competenze, sia quelle da trasferire alle Regioni e agli EELL per la realizzazione dei LEP. Lo Stato ha anche l'onere di compiere una verifica costante che permetta pronti interventi di supporto, anche finanziario, in caso di necessità e problematicità locali.

I compiti di indirizzo dell'Amministrazione centrale tuttavia non si possono fermare ai LEP perché devono entrare nel merito di altre questioni essenziali:

- la profilatura delle opportunità di formazione in servizio dei docenti;
- la determinazione delle modalità e dei criteri valutativi di sistema;
- la pianificazione delle risorse e dei criteri di qualità da adottare per lo sviluppo della innovazione didattica (per es., sulle tecnologie digitali);
- il monitoraggio territoriale della presenza della più larga offerta formativa (per es., verificando la possibilità di accedere da parte dei giovani al ventaglio di indirizzi della istruzione superiore);
- una scelta di indirizzo che favorisca la formazione di reti e consorzi scolastici sulla base di criteri di efficienza, condivisione e non sovrapposizione di risorse strumentali e didattiche.

La Costituzione attribuisce alle Regioni legislazione concorrente per quel che riguarda l'istruzione (il che significa che iniziative legislative regionali non possono risultare in contrasto con le leggi vigenti dello Stato, come dimostrano le vicende della Regione Lombardia sulla questione del reclutamento), ma competenza legislativa esclusiva sull'istruzione e la formazione professionale. Questo tema è trattato in altro paragrafo del documento ma è evidente la necessità di stabilire, tra Amministrazione centrale e Enti regionali un tavolo permanente per l'integrazione della offerta formativa, oggi invece surrogatoria e accessoria rispetto al percorso di istruzione pubblica. Questo permetterebbe una maggiore qualificazione della formazione professionale, un più razionale impiego delle risorse, e una valorizzazione delle esperienze di qualità e il contemporaneo ridimensionamento dei giri clientelari di basso profilo educativo che costellano attualmente questo settore dell'istruzione.

Quanto detto per le Regioni vale anche, a maggiore motivo, per Province e Comuni che in qualche modo partecipano al processo formativo con corsi e proposte professionali di valore locale. Anche qui si tratta di valorizzare esperienze positive, spesso poco note ai cittadini, con l'obiettivo di costruire una sorta di Anagrafe delle offerte formative locali che permetta confronti

immediati tra situazioni diverse (così verrebbe in luce, per esempio, che il Comune X spende più soldi, per un corso di Ricostruzione delle unghie, di un Comune Y che ha puntato su un corso di restauro).

Sarà anche necessario introdurre nuove competenze per le Reti territoriali di scuole, che devono diventare forme di rappresentanza riconosciuta da parte delle altre istituzioni e contribuire alla definizione della rete dell'offerta formativa territoriale.

Per questo proponiamo di:

- promuovere incontri istituzionalizzati a livello territoriale fra le Scuole autonome, gli Enti Locali e gli USR, finalizzate al coinvolgimento di tutti i soggetti nella progettazione locale e alla verifica costante della qualità dell'offerta formativa. Il modello potrebbe essere quello di Osservatori Territoriali Inter-istituzionali, già sperimentato in passato per esaminare e coordinare l'attività delle scuole.
- Istituire livelli regionali per la verifica – valutazione della qualità degli interventi dei diversi soggetti all'interno del sistema di valutazione nazionale del sistema-scuola.
- Dotare tali livelli di professionalità e strumentazioni per condividere con le scuole i criteri e le modalità per la valutazione degli alunni e per l'autovalutazione e per interloquire costantemente con tutti i soggetti coinvolti nel percorso educativo, compresi gli alunni, i docenti, i genitori, gli amministratori locali.
- Affidare a queste diramazioni del sistema nazionale di valutazione compiti di supporto all'aggiornamento dei docenti e di consulenza alle diverse istituzioni per gli interventi nelle situazioni di criticità.

Autonomia e organi di governo delle scuole autonome

Occorre dare finalmente piena attuazione all'autonomia scolastica, introdotta dalla L.59/97, recepita dall'art. 117 della Costituzione e oggetto di disposizioni regolamentari, tra cui spicca il DPR 275/99.

Intendiamo, però, ribadire che la normativa, introdotta dal ministro Bassanini ha disegnato un modello di autonomia funzionale e "interna" al sistema nazionale complessivo. Un modello che ha precisi confini nei criteri e negli obiettivi generali da garantire su tutto il territorio nazionale.

L'autonomia organizzativa, didattica, di ricerca e di sperimentazione si può sviluppare con il trasferimento di spazi di decisionalità dal centro alle scuole e

con la garanzia di risorse adeguate. La revisione delle attuali normative sulle scuole autonome dovrà:

- garantire le competenze didattiche e organizzative agli Organi Collegiali, limitando i compiti del dirigente scolastico agli aspetti gestionali.
- Contrastare la deriva verso le Scuole-aziende, gestite da Consigli di Amministrazione in cui siano presenti soggetti privati estranei al mondo della Scuola. I “soggetti esterni” possono solo essere rappresentanti di enti pubblici.
- Fissare adeguatamente i margini di flessibilità entro i quali la scuola può stabilire le modalità di elezione e il funzionamento degli organi interni. Nel Consiglio dell’Autonomia, deve essere prevista la presenza di tutte le componenti scolastiche, compresa quella degli ATA, e garantita la pariteticità fra il numero dei docenti e il numero degli studenti nella scuola secondaria di II grado.,
- Stabilire modalità di partecipazione democratica di tutte le componenti alla vita della scuola, prevedendo esplicitamente anche lo svolgimento delle assemblee degli studenti in orario di lezione.,
- Dare la possibilità di sperimentare la trasversalità degli insegnamenti, l’interdisciplinarietà, la collaborazione fra docenti di cattedre disciplinari diverse.,
- Garantire una maggiore flessibilità nei confini delle cattedre disciplinari, con possibilità, all’interno degli organici assegnati alle scuole, di convertire e arricchire di ulteriori competenze quelle della prima formazione e dell’abilitazione conseguita dai docenti.
- Favorire il superamento dei vincoli in materia di unità oraria di lezione, dell’unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e di impiego dei docenti.
- Promuovere e valutare la sperimentazione metodologico-didattica, in collaborazione con Enti di ricerca, Università, Associazionismo Culturale.
- Favorire un raccordo più dinamico con la progettualità degli EELL a cui formulare richieste e di cui orientare gli interventi.
- Determinare strumenti per promuovere accordi di rete fra scuole, che devono essere riconosciuti, sostenuti e valorizzati dall’Amministrazione.
- Prevedere risorse per l’articolazione organizzativa all’interno delle Unità Scolastiche e per compensare le prestazioni aggiuntive di natura organizzativa, gestionale, di coordinamento didattico, di supporto psico-pedagogico da parte dei docenti. Tali compiti, che si pongono come intermedi fra il Collegio, gli altri OCCC e la Dirigenza, ferma restando l’unicità della funzione docente,

dovrebbero essere svolti a rotazione, assegnati dal DS su indicazione del Collegio dei Docenti e riconosciuti a livello economico e di carriera. Dovrebbero inoltre rispondere sia ai bisogni generali delle scuole, individuati a livello nazionale (orientamento, organizzazione dei dipartimenti disciplinari, gestione e cura dei laboratori, rapporti con le realtà locali, gestione e coordinamento dei GLH, documentazione, ecc.), sia a situazioni specificamente locali (vedi scuole situate in aree a rischio, con alta presenza di famiglie straniere, problemi contingenti nati da fusioni di scuole o di plessi, partecipazione della scuola a progetti o ricerche nazionali o europee). Solo in questo ambito, riteniamo che si possano collocare l'eventuale "carriera" dei docenti e un significativo sviluppo stipendiale, non solo legato all'anzianità di servizio.

In particolare, andrà approfondita la tematica delle reti scolastiche, sia come strumento interno per un maggiore utilizzo condiviso delle risorse (per es. laboratori, centri di servizio, palestre) sia come strumento di apertura alla cittadinanza di nuove proposte legate all'educazione (anche quella adulta, di cui si tratta altrove) e all'aggiornamento dei docenti, proposte non attuabili dalle singole istituzioni in regime di scarsità di risorse. Le reti non dovrebbero avere carattere permanente e unicamente territoriale, ma strumentale, ossia legate a progetti non estemporanei ma pianificati lungo più anni scolastici. Tuttavia non si può pensare a strutture puramente volontarie che lascerebbero le cose così come stanno ora (con situazioni forti e autonome e altre che annaspiano) ma a qualcosa di agilmente strutturato con una sua testa (formata da rappresentanze dirigenti e di consiglio dei singoli istituti), un suo corpo operativo (commissioni miste di docenti, che dovrebbero veder riconosciuta questa loro funzione aggiuntiva) e una sua identità. Compito dell'Amministrazione Centrale (come detto) dovrebbe essere quello di favorire il consorzio di scuole (per esempio, dando la possibilità di iscrivere a bilancio di istituto le attività delle scuole consorziate).

Condizioni preliminari per l'autonomia

Perché si possa realizzare l'autonomia c'è bisogno di realizzare alcune condizioni preliminari. Occorre:

- ricondurre a dimensioni gestibili le Unità Scolastiche, reintroducendo i limiti standard, previsti dal DPR 275, da 500 a 800 alunni;

- garantire che in ogni parte del Paese sia soddisfatta la richiesta dei percorsi di istruzione secondaria superiore espressa dagli studenti e dalle famiglie, offrendo tutti gli indirizzi previsti dal sistema;
- stabilire l'ammontare del finanziamento da parte dell'Amministrazione Centrale in modo certo e senza vincoli sulla destinazione d'uso (tranne quello per il personale);
- assicurare finanziamenti perequativi nei casi di criticità o di disagio sociale territoriale (scuole a rischio);
- controllare gli investimenti economico-finanziari di soggetti esterni, che devono comunque avere carattere compensativo e non sostitutivo dei finanziamenti statali e fissare i limiti oltre i quali, nelle scuole di Stato, non si possa usufruire di finanziamenti di privati, senza una contemporanea riduzione dei contributi statali;
- rivedere il sistema paritario previsto dalla legge n. 62/2000, togliendo l'incostituzionale finanziamento di scuole istituite da privati e garantendo controlli per i requisiti di autorizzazione e di equipollenza; potranno essere studiate forme di detrazione fiscale per le famiglie che si avvalgano delle scuole private paritarie;
- individuare un soggetto autonomo rispetto al Ministero per la valutazione del sistema-scuola, nazionale e territoriale;
- assegnare a ciascuna scuola autonoma un *organico funzionale* in misura tale da prevedere non più di 25 alunni in ogni ordine e grado, con riduzione in presenza di disabili. Il dato complessivo di presenze in ciascuna classe va comunque lasciato all'autonomia organizzativa delle scuole, al tipo di attività programmata e alle modalità di organizzazione della didattica. L'organico funzionale va assegnato per almeno un triennio e non deve coincidere con il numero delle classi, ma con alcuni parametri standard (n. alunni, plessi, complessità sociale, disagio, disabili, indirizzi, cattedre disciplinari, laboratori, eventuali sperimentazioni).

Per la piena attuazione dell'autonomia è necessario porre mano al riordino degli organi collegiali che non può essere quello previsto dal ddl 953 (legge Aprea), ma dovrà ispirarsi ai criteri sopra indicati. Va aggiunto che, per funzionare concretamente, la riforma dovrà essere accompagnata da provvedimenti di natura finanziaria e di sostegno alla professionalità dei docenti.

3.3 PERCORSO DELL'ISTRUZIONE E QUALITÀ DELL'OFFERTA

Una proposta di revisione complessiva

Riteniamo necessario affrontare questo tema, consapevoli che alcune proposte innovative andranno ulteriormente discusse e dovranno diventare oggetto di riflessione aperta per il personale della scuola e per l'intera società.

Proponiamo un'articolazione del percorso di istruzione che prevede due cicli lunghi e innalza l'obbligo scolastico a 18 anni, età che segna il termine del percorso scolastico, come avviene nella maggior parte dei paesi europei.

Ribadiamo la necessità che l'obbligo di istruzione si realizzi nel sistema scolastico e che qualunque percorso di Formazione professionale avvenga solo successivamente.

Riteniamo necessario investire sull'Educazione Degli Adulti (EDA) e sulla formazione per l'intero arco della vita.

Indichiamo di seguito i punti centrali da considerare, per una ristrutturazione complessiva del sistema di educazione e istruzione nel nostro Paese.

➤ **Il segmento 0-3**

L'Italia è ancora molto arretrata rispetto agli obiettivi previsti per la fascia d'età 0-3 dal trattato di Lisbona. Anche per ovviare alla mancanza dei nidi si sono incoraggiate le anticipazioni di iscrizioni alla scuola dell'infanzia e si sono istituite, in maniera ancora sperimentale le "sezioni primavera".

Riteniamo che si debba garantire per i nidi un'offerta pubblica di qualità, che garantisca, in tutto il paese, un numero di posti almeno pari al 30% del numero di bambini in età compresa fra tre mesi e tre anni.

Per questo segmento devono essere definiti gli indicatori essenziali di qualità identici su tutto il territorio nazionale.

L'attuale servizio per questa fascia di età va ricondotto all'interno del sistema nazionale, per la fortissima incidenza che gli interventi hanno per lo sviluppo della persona e per il successivo percorso educativo.

Fondamentali funzioni del nido sono altresì quelle di decondizionare da eventuali situazioni di marginalità e povertà socio-culturale di provenienza e di affrontare tempestivamente, con ottime possibilità di soluzione, problemi di disabilità che potrebbero consolidarsi successivamente come condizioni di

handicap.

La spesa per i nidi non è un costo, ma un investimento.

Serve una legge quadro nazionale sull'infanzia. Oggi si assiste ad un peggioramento dell'offerta, anche nelle Regioni che erano all'avanguardia. Questo nuoce allo sviluppo della persona e alla condizione e al ruolo delle donne.

Tra i problemi da affrontare vi sono quelli della formazione e del reclutamento del personale, che riteniamo debba essere dotato di laurea. Inoltre deve essere previsto un contratto quadro nazionale al quale dovranno fare riferimento i contratti regionali. Alle educatrici/educatori dovrà essere riconosciuta una specifica funzione di mediazione socio-culturale.

Rispetto alle attuali "sezioni primavera" andranno regolate le convenzioni (attualmente il 70% è affidato a privati), la qualità, le modalità di reclutamento e formazione del personale e la garanzia dei finanziamenti.

➤ **La scuola dell'infanzia**

La scuola dell'infanzia va generalizzata con garanzia di offerta pubblica, statale o comunale, su tutto il territorio nazionale.

Anche dove sia presente e più ampia la presenza di scuole affidate, con Convenzioni, a privati, deve essere comunque offerta alle famiglie che ne facciano richiesta la possibilità di frequentare sezioni statali o comunali.

Nel caso di ridotte possibilità finanziarie, devono essere privilegiate le istituzioni di scuole comunali e statali.

Le Carte programmatiche di questo segmento scolastico, ferma restando l'autonomia organizzativa dei singoli EELL, avranno comunque come riferimento standard nazionali di qualità e, per le finalità e i contenuti educativi, gli Orientamenti nazionali.

Dove esistano Convenzioni con Privato sociale e Privati, deve essere affidato alla scelta pubblica, come per i nidi, il compito di definire condizioni, standard di qualità e compiti di controllo della stessa.

Ferma restando la durata triennale di questo segmento, deve essere resa obbligatoria la frequenza dell'ultimo anno.

Occorre affrontare con consapevolezza il tema del sistema misto (Ente Pubblico, Privato Sociale, Privato), studiando un sistema di Convenzioni Quadro

che assuma regole simili a livello nazionale e assicuri al pubblico il ruolo di normare la qualità e assumere il controllo costante della stessa.

➤ **I due successivi cicli scolastici**

Proponiamo di esaminare la seguente proposta che prevede l'obbligo a 18 anni, con un percorso scolastico complessivo dai 5 ai 18 anni.

Il percorso dovrebbe essere così articolato:

- un anno obbligatorio di scuola dell'infanzia (la scuola dell'infanzia, primo segmento scolastico, ove sia organizzato dallo Stato, farà comunque parte degli Istituti Comprensivi di Primo ciclo),
- un Primo Ciclo di sette anni suddiviso in due bienni e un triennio, da effettuare in Istituti Comprensivi con organico funzionale sia di scuola primaria sia di secondaria di I grado, in proporzione da definire. Alcune cattedre disciplinari (es. musica, educazione motoria, inglese) potranno operare sull'intero ciclo; altre saranno articolate distintamente nei due bienni e nel triennio, sulla base della progettazione dei POF. Deve essere previsto il Tempo Scuola Modulare, con quote garantite di Tempo Pieno e Prolungato, soprattutto nei territori a rischio; devono, altresì, essere garantite attività di laboratorio didattico in tutti i segmenti del Ciclo,
- al Primo ciclo si aggiunge il previsto anno obbligatorio di scuola dell'infanzia, comunque effettuato nel sistema misto: statale e comunale (vigilato dall'Istituto Comprensivo se svolto nel sistema paritario),
- un Secondo Ciclo di cinque anni di scuola secondaria, articolato, in ogni indirizzo, in un biennio unitario e in un triennio specifico con uguali possibilità di accesso all'Università per tutti gli indirizzi. Devono essere previsti percorsi di laboratorio e di "stage" in ogni tipo di scuola, con particolare rilevanza negli istituti tecnici e professionali,
- qualunque percorso di formazione professionale deve essere spostato successivamente alla frequenza del percorso di istruzione e, di conseguenza, l'ingresso nel mondo del lavoro, in nessuna forma, potrà avvenire prima dei 18 anni,
- deve essere abolita la legge n. 53/03 varata dal ministro Moratti che contiene l'ambigua e, probabilmente, anticostituzionale formulazione del «diritto-dovere all'istruzione e formazione fino a 18 anni» e che ha permesso di svolgere l'obbligo scolastico, già innalzato a 15 anni durante il ministero Berlinguer, anche nella Formazione professionale.

La proposta sulla scuola secondaria andrà realizzata con la necessaria gradualità, tenendo anche conto della situazione attuale riguardo l'intreccio fra Istruzione e Formazione Professionale e le competenze attribuite in materia di FP alle Regioni dal Titolo V, ma finanziate in maniera del tutto insufficiente rispetto alle necessità. Saranno da riconsiderare i complessi problemi relativi alle qualifiche del triennio per i ragazzi che avranno frequentato il biennio nell'istruzione scolastica. Dovranno essere presi in considerazione anche i bisogni sociali espressi da alcuni territori del Paese, dove l'esigenza di entrare precocemente nel mondo del lavoro è ancora essenziale per alcune fasce sociali disagiate.

Si dovranno, ancora, studiare attentamente la diversa qualità delle offerte di FP presenti nelle diverse realtà territoriali del Paese, nonché l'efficacia delle Convenzioni stilate fra Scuola e Regioni (si vedano, a tale proposito gli interventi presenti nel capitolo *Contributi*).

Resta comunque la nostra convinzione che un ingresso precoce nel mondo del lavoro sia controproducente ai fini della crescita e della formazione generale degli individui, ma anche ai fini di una efficace formazione al lavoro.

➤ **Passaggi fra cicli**

Sono previste forme di verifica periodiche e in continuità all'interno dei segmenti di ogni ciclo ed esami solo nel passaggio fra il ciclo primario e il secondario.

Nella secondaria superiore la scelta dell'indirizzo o della tipologia di scuola potrà essere modificata, dopo il biennio unitario, previa frequenza di corsi integrativi, forniti dalla stessa scuola.

Durante il percorso di istruzione non sono previste fermate o bocciature, tranne che per casi eccezionali (malattie, trasferimenti) .

Ai problemi di ritardi nell'apprendimento le scuole risponderanno attivando percorsi individualizzati e di recupero, anche utilizzando a tal fine l'organico funzionale.

Al termine del percorso di istruzione è previsto l'esame di Stato, che dà la possibilità, per chi voglia continuare un percorso di formazione, di iscriversi all'Università o all'Istruzione Tecnica Superiore o alla Formazione Professionale Regionale.

Contenuti curricolari e indicazioni nazionali, nell'orizzonte europeo e globale

Sulla base della nuova strutturazione dei cicli dovranno essere rivisti i contenuti dei curricoli, adeguandoli anche ai tempi e alle nuove esigenze (linguaggi, canoni europei, multiculturalità ecc.). La revisione dovrà coinvolgere intellettuali, esperti della Scuola, della Ricerca, dell'Università, come già avvenne con la Commissione dei saggi insediata dal ministro De Mauro, che consegnò il prodotto dei lavori nel 2001.

La Scuola dovrà essere consultata, ma non con i tempi fortemente contingentati come è avvenuto per le Indicazioni del Primo Ciclo.

Successivamente alla pubblicazione di nuovi contenuti curricolari dovrà essere previsto un Piano Nazionale di Aggiornamento e Formazione per i docenti, così come, positivamente, avvenne per i Programmi della Scuola primaria del 1985 e per gli Orientamenti della Scuola dell'infanzia nel 2000. L'aggiornamento non dovrà limitarsi ad una lettura dei contenuti dei Programmi, ma dovrà riguardare anche gli aspetti metodologico-didattici.

Gli stanziamenti per il Piano dovranno essere consistenti e certi.

La realizzazione del Piano, che avrà caratteristiche sia di aggiornamento a distanza che in situazione, potrà essere affidata all'INDIRE che, a sua volta, potrà avvalersi della collaborazione delle Università, delle associazioni professionali e delle Reti territoriali di scuole.

A queste ultime sarà possibile affidare, anche per il futuro, il compito di fungere da strutture permanenti territoriali di sostegno alla professionalità docente, compito per il quale dovranno ottenere risorse pluriennali certe affidate sia dal Ministero che dagli Enti territoriali.

Andranno inoltre previste verifiche triennali sull'adozione delle innovazioni, in base alle quali il ministro dovrà riferire al Parlamento.

La formazione permanente dei docenti dovrà costituire un impegno serio per l'Amministrazione e coinvolgere attivamente il mondo della cultura e della ricerca.

Sul piano dei contenuti curricolari il dibattito va lasciato aperto ma si possono già individuare linee di saperi culturalmente forti sulle quali impostare il discorso sui contenuti, per esempio:

- saperi legati ai valori riconosciuti delle peculiarità nazionali: storiche, artistiche, musicali;

- saperi del campo logico-matematico e tecnico-scientifico;
- saperi legati alla comunicazione e alla creatività (lingue e letterature italiana ed europee, linguaggi della comunicazione audiovisiva, linguaggi non verbali e linguaggi complessi);
- saperi e competenze necessari per lo sviluppo di capacità lavorative in ambito europeo: statistiche, ambientali, economiche, informatiche, tecnico-manageriali (controllo di sistemi complessi, pianificazione delle risorse ecc.);
- competenze legate al saper fare: laboratori, esperienze di simulazione;
- competenze legate a forme di comunicazione multi-piattaforma: organizzazione e archiviazione dati, allestimento di situazioni di sapere condiviso e collettivo (educational network).

Istruzione professionale, formazione professionale, ITS

L'istruzione professionale fu istituita da Giuseppe Bottai ed ebbe la sua prima fonte normativa nel R.D.L. 21 settembre 1938, convertito in L. 2 giugno 1939, n. 739.

Negli anni Sessanta e Settanta, proprio rispolverando la legge del '39, si diffusero in Italia, con singoli decreti istitutivi, gli Istituti professionali di Stato a ordinamento autonomo, che avevano durata biennale o triennale e al cui termine si conseguiva una qualifica.

In realtà la Costituzione Repubblicana aveva affidato la competenza legislativa relativa alla «istruzione artigiana e professionale» alle Regioni, che furono istituite negli anni Settanta, ma ciò non mise in discussione l'esistenza degli Istituti Professionali di Stato. Alle Regioni fu affidata la formazione professionale, posta al di fuori del sistema scolastico e incaricata di favorire l'avviamento diretto nel mondo del lavoro. Nel frattempo gli Istituti professionali avevano iniziato un percorso che ne ha prolungato la durata sino al quinquennio e li ha spesso portati a rischiare di essere doppiati dagli Istituti tecnici.

Tuttavia gli Istituti professionali hanno compiuto esperienze innovative assai valide, a partire dal Progetto 92, e costituiscono oggi una parte significativa del sistema d'istruzione che non è opportuno snaturare e devolvere alla formazione regionale.

Vanno riesaminati in modo congiunto i percorsi tecnici e professionali per valutare se, in seguito ad anni di continue riforme e sperimentazioni, non si

siano verificate delle inutili sovrapposizioni. L'istruzione tecnica e l'istruzione professionale vanno razionalizzate, rese flessibili e adattabili alle esigenze di una società che ha bisogno di trovare proprio in tali indirizzi la spinta per uscire, innovando, da una crisi lunga che è crisi di sistema, ma anche di idee, di creatività, di competenze tecniche.

Sarebbe anche opportuna una revisione costituzionale che, modificando l'art. 117, limitasse la competenza esclusiva delle Regioni alla Formazione professionale.”

Dall'altra parte, quella dei percorsi statali di istruzione, dopo lo scempio perpetrato dal ministro Gelmini, è più che mai necessaria una riforma di tutta la scuola superiore, che operi una vasta revisione dei contenuti e programmi in modo da costituire un insieme maggiormente unificato e orientante.

A tal fine, sul breve periodo si propone che:

- sia riportato l'obbligo di istruzione a 16 anni, tutto espletato esclusivamente nel sistema dell'istruzione;
- qualunque percorso di formazione professionale debba essere successivo ai 16 anni (eliminare il diritto dovere alla istruzione - formazione previsto dalla legge 53/03);
- sia eliminata la possibilità, introdotta dal ministro Gelmini, di espletare l'ultimo anno dell'obbligo nell'apprendistato;
- il biennio 14-16 anni debba prevedere una parte del curriculum, quella prioritaria, con contenuti unitari e una parte, minoritaria, di discipline di indirizzo.

Sul medio periodo si propone che:

- l'obbligo di istruzione vada portato a 18 anni per tutti e solo successivamente si possa accedere al mondo del lavoro, di cui la FP regionale può essere uno strumento facilitatore,
- si razionalizzino i percorsi di istruzione tecnica e professionale, eliminando inutili duplicati e garantendo in ogni percorso le dovute esperienze di laboratorio e di "stage",
- la formazione professionale regionale assuma, con chiarezza e flessibilità, il ruolo di raccordo con il mondo del lavoro al termine delle varie fasi sia del percorso scolastico che universitario e che debba aprire la propria offerta anche a coloro che, già inseriti nel mondo del lavoro, necessitano di riconvertire le competenze (vedi paragrafo successivo).

Educazione permanente

Nelle complesse società moderne, l'interdipendenza tra saperi e società si fa sempre più profonda. Con l'entrata nell'uso quotidiano di beni di consumo sofisticati, di strumenti di lavoro complessi, rischia di crearsi e amplificarsi una sorta di separazione, un vero e proprio *knowledge divide*, tra chi sa e chi rimane escluso.

In generale c'è il rischio di una separazione tra esperti e non esperti, o peggio, tra semplici consumatori e cittadini istruiti che sanno e decidono. Il tema del libero accesso alla conoscenza, in ogni fase della vita, si intreccia, quindi, con la difesa della democrazia e dei diritti.

La formazione permanente deve essere lo strumento per fornire conoscenze organizzate a persone di qualsiasi età che intendono aumentare il loro livello culturale o approfondire materie di loro interesse. Quindi, deve essere diretto a tutti i soggetti, compresi quelli che hanno assolto l'obbligo di istruzione scolastica o hanno conseguito diplomi di laurea in anni passati.

L'Educazione degli Adulti (EDA) deve potersi realizzare nei diversi canali dell'istruzione finanziati con interventi pubblici: Centri territoriali Permanenti (CTP), Istruzione Tecnica superiore (ITS), Formazione Professionale (FP), Corsi regionali e provinciali, Università della 3° età, Associazioni.

L'istruzione per gli adulti deve essere un momento specifico ma non separato del sistema istruzione. Ciò significa, per esempio, che:

- la Formazione Professionale andrebbe ripensata anche nell'ottica della Riqualficazione Professionale per adulti che abbiano perso o vogliano cambiare il lavoro;
- devono essere moltiplicate le situazioni di cosiddetta "seconda opportunità", oggi in via di sparizione per il taglio dei fondi;
- nell'ipotesi del nuovo obbligo a 18 anni, debbano essere rafforzati i percorsi di scuola secondaria per la popolazione adulta.

Una società partecipata, aperta e democratica non può esistere senza un diffuso sapere. Su temi di grande rilevanza (scelte energetiche, riscaldamento globale, cellule staminali, eutanasia) i cittadini sono chiamati a scelte che hanno ricadute che vanno oltre i confini del singolo paese e di una sola generazione. La diffusione dei saperi è garanzia di democrazia e di partecipazione.

Per questo è essenziale puntare su una formazione che accompagni i cittadini, rendendoli attori partecipi di una società che mostra cambiamenti sempre più rapidi, spesso tali da modificare le opportunità e gli stili di vita nell'arco della vita di ciascuno.

L'istruzione-formazione lungo tutto l'arco della vita è un diritto che deve essere riconosciuto. È necessario tornare ad investire sull'Educazione degli adulti, obiettivo ritenuto essenziale dal trattato di Lisbona e da Horizon 2020, anche per riconvertire saperi e competenze ai fini di conseguire una migliore occupazione.

D'altra parte l'insufficiente istruzione degli adulti è, nel nostro Paese, uno dei fattori connessi all'insuccesso scolastico dei giovani, agli abbandoni della frequenza e della dispersione scolastica.

I tagli del ministro Gelmini hanno pesantemente toccato questo settore, che va, invece, rilanciato.

Educazione interculturale

“Nessuno si conosce, fin quando è soltanto se stesso e non allo stesso tempo anche un altro.” F. Schlegel

Se l'insegnamento deve assumere una dimensione di mondialità, se la scuola è uno strumento essenziale per cambiare il mondo attraverso l'educazione ai diritti umani, alla pace, alla collaborazione internazionale, allo sviluppo e all'ambiente, diventa essenziale parlare di intercultura.

Per facilitare il passaggio da una situazione di multiculturalità, con la semplice convivenza fra diverse culture, ad una autentica situazione di accettazione e scambio, la scuola deve promuovere l'incontro e favorire situazioni di conoscenza degli altri.

Per svolgere questo compito deve lasciarsi attraversare dalle tematiche interculturali: con un curriculum multietnico che favorisca il rispetto, ma anche la curiosità per tutte le culture e che sviluppi attitudini ad interagire in una realtà complessa e ricca di esperienze. Ciò è determinante non tanto per l'inserimento degli alunni appartenenti a famiglie straniere, quanto per il cambiamento della cultura italiana.

L'Educazione alla cittadinanza e l'Educazione interculturale intersecano tutte le discipline ed utilizzano molti strumenti: dagli usi e i costumi ai giochi

(fondamentale è la riscoperta del policentrismo del gioco), dal calendario delle feste alla musica, dal canto e la danza al cinema.

Per realizzare queste attività servono tempi per programmare, organizzazione flessibile del tempo scuola e spazi di contemporaneità dei docenti che consentano l'utilizzazione dei laboratori.

La scuola deve aprirsi al contributo di mediatori culturali, delle ambasciate, degli enti locali, delle associazioni di categoria e di volontariato. Deve avviare studi comparativi dei fenomeni culturali e delle loro interazioni; studiare gli avvenimenti da punti di vista diversi; utilizzare linguaggi differenti e superare posizioni egocentriche ed etnocentriche; adottare un metodo di lavoro cooperativo e solidale (*cooperative learning*) per eliminare la pura competitività, soprattutto con l'uso di laboratori e lavori di gruppo.

Nella scuola si deve favorire la percezione che la diversità non è solo differenza ma anche assonanza; bisogna estendere la cultura dell'accoglienza, della solidarietà e della cooperazione.

Occorre concordare con l'università corsi di aggiornamento per formare tutti i docenti, non solo su elementi di glottodidattica necessari per dotare gli alunni stranieri della strumentalità della lingua italiana, ma anche e soprattutto per favorire l'acquisizione di una didattica multiculturale.

Poiché l'intercultura non è una nuova disciplina, ma un modo di porsi di fronte agli altri, italiani o stranieri che siano, gli insegnanti devono assolvere alla loro essenziale funzione di mediatori interculturali, anche attraverso una preparazione disciplinare rivisitata, per valorizzare la diversità intellettuale e culturale degli alunni, stimolare la conoscenza reciproca e il dialogo e favorire la passione per la conoscenza di culture diverse.

Un esempio concreto riguarda il tema dell'educazione delle seconde generazioni, provenienti da famiglie straniere: come favorire la valorizzazione delle culture di appartenenza e l'incontro con la cultura italiana ed europea. Anche per questo motivo è fondamentale che i bambini nati e residenti in Italia abbiano la cittadinanza italiana.

Nell'ottica interculturale appaiono tanto più assurdi e fuori dalla realtà i provvedimenti Gelmini che normano i tetti massimi di alunni "stranieri" per classe, senza considerare che gran parte di questi alunni sono nati in Italia e incrementano demograficamente un Paese con scarsa propensione alle nascite.

Attraverso l'intercultura la scuola può insegnare a vedere la realtà con occhi diversi e con un atteggiamento più solidale, può formare cittadini del futuro consapevoli dei diritti di tutti.

Sistema di valutazione nazionale

La valutazione del sistema scolastico è un passaggio necessario per rendere conto alla società dei risultati ottenuti rispetto alle risorse di fiscalità generale investite. È anche uno strumento essenziale per favorire la valutazione interna alle singole scuole e l'autovalutazione dei docenti.

Ma è necessario fare chiarezza sulle finalità, stabilendo alcuni elementi che ne qualifichino la trasparenza e la validità. La valutazione

- deve essere di sistema e deve essere affidata ad un Ente autonomo, non di diretta nomina ministeriale, dotato di risorse adeguate e specifiche;
- non deve avere finalità premiali, ma compensative e di supporto alle scuole e ai docenti;
- deve servire all'Amministrazione per valutare costantemente l'andamento della scuola nel suo complesso e nelle singole realtà territoriali;
- deve avere le caratteristiche di una ricerca, che utilizzi modalità statistiche (con individuazione scientifica di campioni) e non si svolga in maniera censuaria;
- deve altresì collegarsi alla valutazione europea dei sistemi scolastici, prestando attenzione alle caratteristiche del sistema nazionale dell'istruzione e alle sue peculiarità positive, da considerare e valorizzare;

Gli obiettivi e le modalità (indicatori e descrittori del raggiungimento degli obiettivi attesi, sistemi di rilevazione e di restituzione dei risultati alle scuole) devono essere definiti in modo chiaro e trasparente e condivisi con tutti i soggetti coinvolti. Tutto in stretta collaborazione con il Consiglio di Istituto ed il Collegio dei Docenti che devono mantenere un ruolo centrale.

3.4 DOCENTI

Prima formazione e reclutamento

Appare prioritario, trattando questo tema, collegarlo al superamento del precariato, vera piaga della scuola italiana alla quale si continua a non mettere riparo e che, oltre a sofferenze personali e professionali, provoca discontinuità nella relazione educativa, causa non ultima di molti insuccessi scolastici.

Appare comunque fondamentale, prima di affrontare il tema della formazione dei nuovi docenti, ridefinire il bisogno di organico di docenti e di personale ATA, recuperando i tagli effettuati a seguito delle recenti “riforme”.

Riteniamo opportuno ricapitolare le principali azioni da mettere in atto:

- ripristino di modelli orario di TP, Prolungato e Modulare, di cui vi è forte richiesta;
- riduzione del numero degli alunni per classe;
- assegnazione di insegnanti di sostegno secondo il bisogno certificato;
- revisione degli orari delle discipline e dei curricoli nella scuola superiore;
- riattivazione delle ore di laboratorio, attualmente sottratte a molti percorsi di scuola superiore, in particolare agli indirizzi tecnici e professionali, e assegnazione degli insegnanti tecnico-pratici necessari;
- stanziamento delle necessarie risorse per chiamare supplenti in caso di assenza dei titolari.

A questo patrimonio va aggiunta una quota di organico per l’innalzamento dell’obbligo di istruzione a 18 anni, che *non si può realizzare a costo zero*, e una quota di organico funzionale, senza la quale le scuole non possono costruire forme di autonomia organizzativa efficaci e necessarie, soprattutto, per integrare gli alunni con maggiori difficoltà.

Si ritiene molto rischioso aver avviato già dal presente anno i percorsi di Laurea Magistrale (LM) e di Tirocinio Formativo Attivo (TFA), previsti dal DM n.149/2011. Occorre, al contrario, discutere a livello più ampio con esperti e con le OOSS le proposte delle Università che rischiano di condizionare gravemente per i prossimi anni il sistema di reclutamento.

I rischi derivano sia dai limiti culturali derivanti dall’essere la prima formazione riferita ad una scuola malamente riformata e non rivista nell’assetto dei cicli, sia dalla povertà delle risorse disponibili nelle università.

L’avvio dei TFA, poi, è stato compiuto senza avere messo in discussione il ruolo prevalente delle università rispetto a quello delle scuole nella progettazione e gestione del tirocinio e senza chiarezza sugli esiti lavorativi per chi li avrà frequentati. Una chiarezza indispensabile di fronte all’attuale ridottissima disponibilità di posti negli organici regionali, che sono sempre meno in grado di rispondere ai bisogni formativi dei territori e alle richieste dell’utenza.

C'è ancora da osservare che Lauree magistrali e TFA vengono organizzati in assenza della ridefinizione di indirizzi e piani di studio previsti dalla "riforma" della scuola superiore che riduce l'orario di molte materie e ne fa scomparire altre, con il rischio che, per alcune discipline, non vi siano posti disponibili e per altre si debba ricorrere, in mancanza di abilitati, alla chiamata diretta delle scuole.

Molto critica, infine, è stata la prima selezione tramite test nazionali che non si sono dimostrati utili per individuare effettivamente la predisposizione all'attività di insegnamento.

Sulla prima formazione e sul reclutamento le idee non sono del tutto definite, ma riteniamo di poter avanzare, comunque, un primo gruppo di proposte:

- la prima formazione dei docenti deve includere competenze disciplinari, metodologiche, psico-pedagogiche e didattiche;
- tali competenze devono essere acquisite attraverso percorsi universitari quinquennali, che comunque prevedano momenti di laboratorio ed esperienze dirette nelle scuole;
- la prima formazione deve restare distinta dal reclutamento, che deve seguire il quinquennio universitario;
- qualunque scelta venga effettuata (laurea magistrale con bienni interni al quinquennio, mirati all'ordine di scuole in cui si intende operare o "master" successivi alla laurea quinquennale) dovranno essere evitate scelte professionali troppo precoci;
- non si deve limitare la spendibilità dei titoli acquisiti all'unica e sola professionalità docente, ma che debba sempre essere possibile, per i laureati nella diverse discipline, riconvertire titoli e competenze, reinserendosi in successivi percorsi di formazione, per accedere ad altre professioni o ad altri segmenti scolastici;
- i titoli di abilitazione dovranno essere utili per l'inserimento in albi professionali sia regionali che nazionali, garantendo agli aspiranti docenti la stessa massima mobilità che, in periodi di crisi economica e di continuo cambiamento di situazioni lavorative, si garantisce a qualunque laureato;
- per le assunzioni la formula concorsuale appare essere la più imparziale e corretta, soprattutto se la prova si svolge dopo una formazione lunga e specialistica; i concorsi devono, però, essere banditi periodicamente, sul numero totale di posti disponibili al momento del bando, in cui deve essere compresa la percentuale legata agli organici funzionali;

- sono da respingere i concorsi indetti dalle singole scuole o reti di scuole, come proposto da una legge regionale della Lombardia, contro la quale, dopo un iniziale, imbarazzante silenzio, il Ministro ha, finalmente, presentato ricorso alla Corte Costituzionale;
- è necessario responsabilizzare le università rispetto alla formazione dei docenti e non fare dell'insegnamento una scelta di ripiego per i laureati;
- deve essere ripristinata la competenza delle scuole nella prima formazione, evitando il rischio di disconnessione fra mondo universitario e quello della scuola e prevedendo, come in passato, i comandi dei docenti presso le università, comandi che oggi, per mancanza di fondi, vanno scomparendo.

Resta da risolvere il problema delle attuali graduatorie di precari abilitati e di precari non abilitati, ma già utilizzati per incarichi a tempo determinato. Molto spesso si tratta di laureati dopo il 2007, ai quali è stato precluso l'accesso sia alle SISS, sia ad altre forme di abilitazione, ma che hanno avuto incarichi dai DS, frequentemente relativi a classi di concorso per le quali si erano esaurite le graduatorie degli abilitati.

Per queste due ultime tipologie di aspiranti docenti andranno studiate forme di abilitazione riservata (corsi e/o tirocini).

Il reclutamento di nuovi docenti, qualunque sistema si scelga, dovrà prevedere un doppio canale per l'esaurimento di queste graduatorie.

Formazione in servizio

Si tratta di un diritto-dovere che è implicito nella funzione docente, da realizzare sia nella forma dell'auto-aggiornamento e dell'aggiornamento di istituto, che nella forma di periodi sabbatici, in tempi definiti e secondo precise modalità, come indicato nei Piani Nazionali che definiscano le risorse, i tempi, i luoghi e istituiscano albi di Associazioni, Istituti e Soggetti a cui affidare la gestione dei percorsi.

La formazione deve essere incoraggiata nei casi in cui il docente entri a far parte di collegi di Istituti Comprensivi, per accorpamenti di diversi segmenti scolastici; quando si effettuino revisione di cattedre, con confluenze di discipline diverse da quelle per le quali il docente si è abilitato; quando si modificano i curricula disciplinari o si introducono nuove discipline fra quelle già insegnate.

Per sostenere una professionalità delicata e molto esposta, quale è quella docente si propone di istituire a livello territoriale decentrato una Unità di supporto pedagogico-didattico come, ad esempio, quelle istituite in Puglia con la legge regionale n. 31/2009.

Superare la precarietà

I numeri del precariato nella scuola sono impressionanti e, nelle attuali condizioni, il ministero non è in grado di garantire nessuna prospettiva di soluzione soddisfacente del problema.

A fronte di 220.000 iscritti nelle graduatorie ad esaurimento, di oltre 400.000 in quelle d'istituto, il numero delle immissioni in ruolo previste in base al turn-over per il prossimo anno scolastico è di appena 21mila docenti e 5mila ATA.

Si tratta di circa 3-4 stabilizzazioni ogni 100 precari, una goccia nel mare della precarietà.

Il tema del precariato può essere affrontato solo agendo su più piani e su una serie di questioni tra loro strettamente collegate. Tre sono i pilastri su cui procedere con urgenza :

- organici: bisogna far riferimento alla copertura di tutti i posti disponibili e non solo a quelli del turn over. Occorre definire modalità per la definizione degli organici individuando i *parametri nazionali*, per garantire uno standard qualitativo omogeneo su tutto il territorio nazionale. Bisogna superare la distinzione tra organico di diritto e organico di fatto per passare *all'organico funzionale* legato al piano dell'offerta formativa.
- Immissioni in ruolo: definizione di un piano pluriennale di assunzioni per gli iscritti nelle graduatorie ad esaurimento. Si potrebbe ripartire dal piano triennale di assunzioni previsto dalla legge di stabilità del luglio 2011 (vedi TAB. 1). A questi numeri, che rappresentano la fotografia dell'attuale situazione, potrebbero essere aggiunti i posti derivanti da un incremento degli organici finalizzato ad attenuare l'effetto dei tagli e ad assicurare una scuola pubblica funzionale ed efficace in tutti i suoi aspetti.
- Gestione delle graduatorie: qualunque proposta relativa ad una nuova modalità di reclutamento dovrà salvaguardare le graduatorie ad esaurimento e i docenti inseriti in esse, oltre ad affrontare le problematiche dei docenti non abilitati, che attualmente prestano servizio nelle nostre scuole. Alle graduatorie provinciali si potrebbe affiancare una graduatoria nazionale dalla quale attingere nel caso non vi siano più aspiranti, in modo da garantire la continuità didattica.

TAB. 1 - Posti Disponibili (Stime FLC-CGIL, 2012)

Docenti	
Posti in organico di diritto non coperti da titolari dopo le immissioni in ruolo 2011/2012 (al netto dei soprannumerari)	1.500
Posti di organico di fatto stabilizzabili in organico di diritto (sostegno più parte dei posti da spezzoni)	59.568
Pensionamenti prevedibili 1/9/2012	20.000
Totale posti disponibili 2012/2013	81.068

ATA	
Posti in organico di diritto non coperti da titolari dopo le immissioni in ruolo 2011/2012	2.600
Posti in organico di fatto	3500
Pensionamenti prevedibili 1/9/2012	6.000
Totale posti disponibili 2012/2013 (al lordo dei tagli)	12.100

3.5 STUDENTI

Le priorità e le proposte

Secondo l'ultimo rapporto UE sull'innovazione (2010), rispetto ai 27 paesi dell'Unione, l'Italia figura:

- al 24° posto per risorse umane (*diplomati, laureati, dottori di ricerca*)
- al 22° posto per investimenti privati in ricerca
- al 20° posto per gli effetti dell'innovazione (*occupazione*)
- al 9° posto per gli assetti intellettuali (*brevetti*)

Insomma la tanto conclamata questione della mancanza di innovazione non sembra tanto legata alla scarsità di brevetti ma, piuttosto, ai ritardi rispetto alla formazione.

D'altra parte, basta guardare alle statistiche sulle percentuali di diplomati/laureati (Eurostat 2005):

- *Diplomati* Italia = 44% (media UE = 66%)
- *Laureati* Italia = 11% (media UE = 23%)

Peggio fanno soltanto Malta, Romania e Repubblica Ceca.

La riduzione di quasi dieci miliardi di euro della spesa pubblica per scuola e università, in un Paese già agli ultimi posti della graduatoria dei Paesi industrializzati, non può che sortire l'effetto di mandare alla deriva un sistema formativo pubblico che, invece, richiederebbe un sostanziale investimento per avvicinarsi alla media europea.

È quanto sperimentano, sulla loro pelle, gli studenti che si trovano in classi sempre più sovraffollate (in controtendenza con quanto avviene negli altri Paesi), con insegnanti malpagati e senza prospettive di carriera (anche su questo punto l'Italia è agli ultimi posti) e con edifici scolastici e attrezzature didattiche spesso inadeguate.

Insomma, la scuola pubblica italiana sta perdendo i suoi aspetti di eccellenza, senza introdurre alcun miglioramento nei suoi punti deboli: via il tempo pieno e la buona scuola elementare e dell'infanzia, gravemente indebolite le migliori esperienze di integrazione delle differenze (disabili e migranti), pesantemente ridotte anche le attività di laboratorio e le sperimentazioni.

Senza risorse per *individualizzare* i percorsi formativi si aggraverà la dispersione scolastica e peggioreranno i livelli di apprendimento, mentre l'edilizia scolastica rimane nelle stesse condizioni di inciviltà.

Per realizzare *una scuola pubblica di qualità* in Italia, non bastano le retoriche dichiarazioni sul *merito* (né tantomeno lo studente dell'anno) ma serve una seria politica di investimenti pubblici e di azioni mirate a:

- aumentare la qualità complessiva dell'istruzione pubblica, recuperando i tagli effettuati negli ultimi anni (circa il 6% del suo bilancio). Gli effetti di questi tagli sono stati devastanti: scuole chiuse il pomeriggio, mancanza di strumenti didattici, carenza anche degli accessori più banali come gessetti e carta igienica.
- Reperire le risorse necessarie, 3-4 miliardi di euro/anno, per esempio riducendo le spese militari, a cominciare dalla rinuncia all'acquisto dei velivoli F35-JFS.
- Combattere la dispersione scolastica con risorse e strumenti dedicati. L'Italia è il fanalino di coda in Europa con un tasso medio del 20% e con picchi del 30% in regioni come Veneto e Calabria.
- Fornire un adeguato finanziamento alla legge 23/96 per l'edilizia scolastica. Occorre la messa in sicurezza degli istituti che cadono a pezzi, (il 50% delle scuole non sono a norma) ed investimenti sull'efficienza energetica e sull'utilizzo di energie rinnovabili per rendere gli edifici scolastici "sostenibili".

- Garantire una reale partecipazione degli studenti alla vita scolastica. L'autonomia scolastica, invece di produrre protagonismo, partecipazione e qualità della didattica, ha prodotto troppo spesso dirigismo ed autoritarismo.

In questi mesi gli studenti hanno riempito le piazze e le strade con manifestazione e cortei, sono saliti sui monumenti, hanno occupato scuole e università, rivendicando un futuro di dignità, libero dalla schiavitù della precarietà e dall'obbligo dell'emigrazione.

La politica, finora quasi totalmente assente, ha l'obbligo di ascoltarli e dare loro risposte concrete a cominciare dal *dato più sconvolgente: 1/3 dei giovani sono disoccupati !*

Welfare studentesco

Il diritto allo studio nel nostro Paese è un diritto praticamente inesigibile. Eppure è uno degli strumenti più importanti per favorire la mobilità sociale, praticamente assente in Italia.

Occorre bloccare l'erosione dei fondi per le borse di studio e cominciare ad investire significative risorse per realizzare un welfare studentesco che tuteli i «meritevoli benché privi di mezzi» come sancito dall'art. 34 della Costituzione.

Da anni si chiede una legge quadro che stabilisca i livelli essenziali delle prestazioni ed adeguati finanziamenti alle Regioni che, con la Riforma del Titolo V, sono titolate ad implementare il diritto allo studio.

Per assicurare pari opportunità agli studenti bisogna *garantire:*

- copertura totale delle *borse di studio* (attualmente più del 50% delle Regioni non è in grado di farlo);
- *alloggi adeguati e sufficienti* rispetto al numero degli idonei;
- forme di *reddito indiretto* (mobilità gratuita, mense agevolate, misure per l'accesso alla cultura, luoghi di aggregazione culturale sui territori), oggi quasi del tutto inesistenti.

SCUOLA, POLITICA E SOCIETÀ

4.1 ASSOCIAZIONISMO PROFESSIONALE E SOCIALE

Gli inizi

Fra il 1960 e l'inizio degli anni Ottanta, il nostro Paese vive un periodo di tumultuoso sviluppo economico. Pur con diverse contraddizioni, si aprono spazi nuovi di democrazia e partecipazione e matura la consapevolezza che la scuola sia fattore di emancipazione e di promozione sociale e, quindi, su di essa si debbano investire le risorse e l'attenzione della collettività.

La scuola italiana, soprattutto nei primi segmenti, diventa sempre di più un'istituzione aperta, accogliente, attenta ai bisogni di tutti e di tutte, che prova a rimuovere quegli «ostacoli di ordine economico e sociale» che impediscono il «pieno sviluppo della persona umana» come recita l'art. 3 della Costituzione.

Nel 1962 viene stata istituita la scuola media unica, all'interno della quale si realizza, finalmente, l'obbligo scolastico, previsto dalla Costituzione.

Don Milani, da Barbiana, ricorda che la scuola deve essere strumento per coniugare uguaglianza e giustizia sociale, ma ciò, nei fatti, non avviene compiutamente, perché il sistema di istruzione, ancora troppo a misura dei "Pierini", continua a perdere per strada più di 400.000 alunni l'anno, gran parte dei quali figli di contadini e di operai.

È chiaro che ad una scuola che sta diventando di massa viene richiesto lo sforzo di adeguare la propria cultura ai nuovi bisogni educativi di una popolazione scolastica più numerosa, che va modificando i propri modi di vivere, di abitare, di lavorare e di comunicare. Un Paese che, a causa di uno sviluppo industriale asimmetrico e fortemente concentrato in alcune aree, sta conoscendo una forte immigrazione interna.

Il convulso sviluppo tecnologico e la diffusione dei mezzi di comunicazione (prima di tutto radio e televisione) costituisce una ulteriore sfida per i docenti, non più soli ad insegnare gli alfabeti essenziali (in ambienti di prevalente

analfabetismo), ma costretti ad operare all'interno di una realtà ricca di sollecitazioni, dove sono affiancati da altri soggetti che producono informazioni e formazione.

Il compito di una nuova alfabetizzazione culturale, diventa una sfida nuova per la scuola, a cui viene richiesta una profonda revisione delle metodologie e delle didattiche.

Proprio in questi anni di forte esigenza di cambiamento e di adeguamento degli strumenti essenziali del "fare scuola", vengono a crearsi numerose Associazioni professionali che contribuiscono a diffondere l'innovazione didattica offrendo ai docenti più sensibili, non più solo a quelli dell'obbligo, uno spazio di riflessione culturale e di studio sulle esperienze nate a seguito degli studi sulle teorie dell'apprendimento di Piaget, di Bruner, di Vygotskij .

Si diffondono le tecniche di Freinet, l'apprendimento attraverso la ricerca e la pratica di laboratorio, le modalità di lavoro che puntano sul compito reale, sull'interdisciplinarietà, sulla creatività e la divergenza.

Sul finire degli anni Settanta, per dare spazio ai nuovi contenuti di apprendimento e alle modalità didattiche operative, nella scuola dell'obbligo, elementare e media, si introducono le attività integrative e complementari, poi consolidate nelle organizzazioni scolastiche del tempo Pieno e del Tempo Prolungato.

Tutte queste innovazioni vengono recepite e sistematizzate nei Programmi del 1979 per la Scuola Media (unificata dal 1962, ma fino a quell'anno priva di Programmi rinnovati!) e in quelli del 1985 per la Scuola Elementare, mentre nella Scuola Superiore le innovazioni passano attraverso Progetti di sperimentazione assistita che confluiranno, fra la fine degli anni Settanta e tutto il decennio Ottanta, nel Progetto Brocca.

Per rendere concrete le riforme si avvia un'ampia azione di aggiornamento sia direttamente promosso dal Ministero, o deliberato dalle stesse scuole o, in alcuni casi, promosso da alcune facoltà universitarie, attraverso la creazione di laboratori di didattica.

Si sperimenta con grande fervore ed interesse, si intrecciano relazioni fra Scuole e Università, si realizzano Convegni e Seminari, viaggi di studio all'estero e incontri fra istituzioni scolastiche e universitarie dei Paesi europei, si pubblicano esperienze, anche in rete, si diffondono e si traducono esperienze di scuole di altri Paesi.

Le sedi in cui avvengono incontri e confronti sono per lo più quelle delle Associazioni professionali: CIDI, MCE, FNISM, AIMC, UCIIM, luoghi di libero confronto, non istituzionali, ma riconosciuti e supportati dal Ministero che ne riconosce la qualità e l'importanza per la crescita dei docenti, assegnando personale titolare utilizzato, con distacchi a termine dall'insegnamento.

Le Associazioni non godono di risorse economiche e si finanziano, per lo più, attraverso le quote associative dei docenti iscritti e i rimborsi per i Corsi di aggiornamento e per i Convegni che realizzano e che sono apprezzati e frequentati dai docenti.

Le Associazioni mantengono vivo l'interesse per l'innovazione educativa anche nel periodo in cui, dalla fine degli anni Novanta ad oggi, inizia ad entrare in crisi l'attenzione sociale per la Scuola e l'Amministrazione vara riforme scarsamente condivise che si risolvono in tagli indiscriminati e mortificanti per il personale e per la scuola tutta.

I tagli piombano anche sulle Associazioni, che vedono ridursi, fino quasi ad annullarsi, le utilizzazioni di personale. Anche la riduzione pesantissima dei fondi per l'aggiornamento a disposizione dei singoli docenti e delle scuole contribuisce a ridurre la richiesta di supporto alle Associazioni.

Rilancio del ruolo delle Associazioni

È fondamentale, per il rilancio della qualità della Scuola che il Ministero recepisca l'esigenza di aggiornamento e di autoaggiornamento che proviene dalle scuole, soprattutto in anni che saranno di forte ricambio generazionale dei docenti.

Il compito di supporto ad una professionalità, che diventerà sempre più complessa, non può essere affidato alla sola prima formazione universitaria, ma deve poggiare su strutture diffuse sui territori e collegate alle scuole e a loro vicine, a cui i docenti possano ricorrere sia individualmente che collegialmente, ma sempre volontariamente e per scelta culturale.

Chiediamo che il Ministero:

- riconosca il ruolo delle Associazioni, valutandone la qualità sia sulla base degli iscritti che delle iniziative che esse realizzano;
- provveda ad assegnare contingenti significativi (in rapporto con la diffusione territoriale delle sedi associative) di personale utilizzato con distacco dall'insegnamento per periodi definiti;

- riprenda ad assegnare alle scuole le risorse finanziarie, oggi praticamente azzerate, per l'aggiornamento dei docenti e del personale educativo, almeno nella misura in cui ciò avveniva negli anni immediatamente successivi al varo dell'autonomia, con la legge n. 440;
- riconosca, per un contingente da definire, anni sabatici o semiesoneri per ricerca pedagogico-didattica che i docenti che ne facciano richiesta possano svolgere presso le Università, l'INDIRE, gli IRRE, ma anche nelle Associazioni professionali, da concludersi con pubblicazioni che abbiano una ricaduta ampia sulle scuole dei territori;
- valorizzi e diffonda le migliori esperienze realizzate dalle singole Associazioni, ove ne riconosca la qualità e l'utilità per le scuole.

4.2 TAVOLI REGIONALI

Sull'onda delle proteste e delle mobilitazioni degli ultimi anni sono nati siti, movimenti, associazioni che tengono viva la mobilitazione e forniscono informazioni e spunti di riflessione.

In Toscana e nel Lazio si sono costituiti Tavoli Regionali in difesa della Scuola Pubblica Statale, con l'intento di trovare piattaforme comuni sulle quali impegnare i partecipanti su vertenze territoriali e su impegni comuni di mobilitazione. Dei tavoli fanno parte partiti, associazioni di docenti, genitori, studenti, ATA, precari, rappresentanti di movimenti.

SEL partecipa ad ambedue i Tavoli Regionali e invita a promuoverne anche in altri territori, per dare forza alle ragioni di chi difende la Scuola di Stato e ne intende rilanciare la qualità.

I Tavoli, con incontri periodici, con Convegni, con documenti e dichiarazioni, intendono essere oltre che punto di riferimento per il mondo della scuola, interlocutori competenti e combattivi per gli amministratori locali, dai quali chiedono di essere ascoltati nelle situazioni cruciali.

Gli incontri più recenti hanno riguardato, ad esempio, il tentativo, prontamente bloccato, della Giunta Regionale del Lazio di aumentare i finanziamenti alla scuola paritaria e le azioni connesse con la recente sentenza della Corte Costituzionale sul dimensionamento.

Posizioni comuni sono state prese, attraverso documenti ufficiali, sul tema della valutazione, sul merito, sul ddl 953, sul referendum promosso a Bologna sul finanziamento alla scuola dell'infanzia privata.

Riteniamo che i Tavoli possano costituire una modalità di incontro politico su temi concreti e sui quali è possibile trovare convergenze, in vista di programmi unitari per il futuro governo del Paese.

4.3 RAPPORTI CON UNIVERSITÀ, RICERCA, CULTURA E MEDIA

La Scuola, per la complessità dei compiti che è chiamata ad affrontare e che non si risolvono nella pura trasmissione di contenuti disciplinari, non può operare da sola e ha bisogno di confrontarsi con i nuovi sviluppi nei diversi settori culturali che incrocia nello svolgere il proprio compito di educazione ed istruzione.

Per promuovere l'incontro di bambini e adolescenti con i saperi disciplinari, i docenti devono non solo conoscere i nodi essenziali di ciascuna disciplina, ma saperli connettere, adeguandoli alle età degli alunni con cui interagiscono.

Poiché i saperi disciplinari evolvono, i docenti devono adeguare le proprie conoscenze, mantenendo aperto il rapporto con il mondo della ricerca, in ogni campo: scientifico, tecnologico, storico e delle scienze umane.

I docenti, poi, lavorano con personalità in formazione, all'interno di famiglie e microcosmi sociali che ne influenzano la crescita. Hanno quindi esigenza di un raffronto costante con chi ricerca nel campo psico-pedagogico e sociologico e con chi promuove le politiche culturali e sociali nei territori, anche per indirizzarne gli interventi, sulla base delle esigenze che la competenza professionale ha permesso loro di rilevare. C'è quindi una esigenza di relazione costante tra i decisori politici, che non possono ignorare le richieste e le proposte che provengono dalle scuole, così come le scuole non possono essere torri d'avorio chiuse in se stesse, che prescindono dai bisogni e dalle caratteristiche culturali espresse dai territori in cui operano.

Per la fondamentale influenza che hanno i media nella formazione dei soggetti di qualunque età, i docenti devono saper conoscere e utilizzare essi stessi i nuovi media, per educare i propri alunni all'uso critico e consapevole degli stessi.

Tutto questo è estremamente difficile da realizzare in una Scuola che si trova a vivere in condizioni di estrema marginalità, con docenti sono troppo spesso mortificati nella loro professionalità, a prescindere da quanto efficacemente compiano il proprio lavoro quotidiano.

La precarietà di gran parte dei docenti accentua nell'opinione pubblica l'idea di una professionalità incompiuta, casuale, non basata su competenze solide e specifiche, ma su scelte di risulta.

Perché la Scuola possa far parte, a pieno titolo, del circuito in cui la cultura si promuove, si arricchisce e si diffonde riteniamo che si debbano:

- mantenere aperti i rapporti fra Università e Scuola, sia per la prima formazione dei docenti (che deve avvenire affidando alle scuole e programmando insieme ad esse i percorsi di laboratorio didattico), sia per le attività di auto-aggiornamento, di formazione in servizio, di realizzazione di ricerche, seminari, convegni promossi da scuole e università;
- garantire a quote di docenti periodi sabbatici di ricerca applicata, a sfondo metodologico-didattico presso le università;
- valorizzare e diffondere attraverso le proprie reti e attraverso i media locali e nazionali le migliori produzioni delle scuole, affinché tutta la collettività ne sia fiera e le percepisca come motivo di orgoglio e soddisfazione;
- assegnare risorse dedicate ad incoraggiare iniziative di incontro fra docenti ed alunni da un lato e mondo della cultura e della comunicazione dall'altro, per favorire la partecipazione a rassegne di teatro, musica, spettacoli (anche con accordi con gli EELL
- favorire l'incontro delle scuole con intellettuali e personaggi del mondo della cultura, dando comunicazione diffusa di eventuali progetti e percorsi comuni,
- incrementare, facilitandone la pratica, i viaggi di studio dei docenti e delle classi nei Paesi della UE,
- favorire, con raccordi con gli editori, la diffusione nelle scuole superiori della stampa quotidiana (sotto forma cartacea e con contenuti multimediali via web) e promuovere l'apertura di spazi riservati alle informazioni e proposte e riflessioni che provengano dalle scuole

Per tutto questo occorrono risorse economiche nuove ed effettive, ma anche volontà politica e sostegno per dare visibilità a ciò che nelle scuole si tenta di fare episodicamente e con risorse molto limitate.

CONTRIBUTI E APPROFONDIMENTI

Questi “*Quaderni*” non nascono nelle stanze chiuse dei politici o dagli studi astratti dei teorici ma racchiudono il vissuto della “*scuola militante*”, degli operatori, dei genitori, degli studenti e dei cittadini che, da anni, si sono interessati della scuola pubblica e ne hanno a cuore la sua qualità.

L’impianto, perciò, riflette le caratteristiche di “*work in progress*”, di un cantiere delle idee, un’area di interlocuzione attenta al dibattito aperto che c’è nel mondo della scuola.

In questo capitolo abbiamo raccolto contributi, testimonianze e riflessioni di docenti, rappresentanze studentesche, ricercatori, esperti, dirigenti sindacali, amministratori.

Gli interventi che seguono approfondiscono tematiche specifiche o mettono in luce punti di vista diversi, rispetto a quelli dei capitoli precedenti, e sui quali la discussione è ancora aperta.

1. “I test e la scuola azienda”

Marco Magni (Docente di Scuola Secondaria - Roma)

Test di rendimento e mercati dell'istruzione

Le rilevazioni PISA-Ocse, a partire dal 2000, sono divenute lo strumento fondamentale per stabilire il *rating* dei sistemi scolastici nazionali. I risultati del rapporto annuale PISA sono al centro del dibattito politico sulla scuola, e sono divenuti il punto di riferimento delle scelte di politica scolastica. Essi costituiscono una sorta di quadro diagnostico per l'implementazione di quelle riforme di sistema che l'inglese Lawn, in un saggio del volume collettaneo *Le scuole degli altri*, del 2006, ha definito un' "agenda condivisa dei cambiamenti" che nasce dal contributo degli organismi sovranazionali come dei principali governi dell'Occidente. In essa, negli ultimi venti anni, emergono tre tendenze fondamentali:

- il decentramento delle competenze, in modo da favorire una gestione di tipo manageriale delle scuole;
- l'implementazione di un "mercato dell'istruzione", attraverso politiche favorevoli allo sviluppo della concorrenza, sia dal lato della domanda (le famiglie, gli studenti) che dal lato dell'offerta (le istituzioni pubbliche e private);
- la determinazione di "standard" che consentano di rendere omogenee le informazioni disponibili all'insieme degli attori del "mercato dell'istruzione" nonché di rendere possibile la gestione dell'intero sistema attraverso sistemi di valutazione nazionale.

Ad integrare il quadro vi è la sollecitazione continua delle istituzioni politico-economiche, come accade ad esempio nelle *Considerazioni finali* dei nostri governatori della Banca d'Italia, ad incrementare la qualità del "capitale umano" quale fattore determinante della crescita. Se tale definizione, *human capital*, per l'appunto, è entrata a far parte del senso comune e sembra avere una connotazione bipartisan, andrebbe ricordato che le sue origini sono tutt'altro che neutrali: quando, nei primissimi anni '60, economisti della scuola di Chicago come Becker, Mincer e Schultz formularono il concetto, lo fecero già in chiave liberista. Lo *human capital*, infatti, non definisce genericamente la capacità produttiva del sapere, bensì considera il lavoratore come un "capitalista" che detiene già incorporato nelle proprie competenze – naturali e acquisite – il capitale mediante cui partecipare alla competizione di mercato. L'*human capital* implica una definizione del lavoro del tutto opposta rispetto alla distinzione marxiana tra capitale e lavoro: il lavoratore altro non è se non *homo oeconomicus*, ovvero *imprenditore di se stesso* in competizione con altri.

La tendenza dominante, insomma, tende alla costruzione di "mercati scolastici" considerati come gli ambienti ottimali per l'incremento dell'efficienza del capitale umano. La prima riforma strutturale, in questo senso è l'*Education Act* della Thatcher del 1988, nel quale svolgeva un ruolo importante la pubblicazione sui giornali delle classifiche delle scuole negli esami del "curriculum nazionale", che hanno iniziato a regolare la competizione tra scuole per attrarre gli allievi migliori, e la competizione tra famiglie per ottenere l'iscrizione dei figli alle scuole meglio piazzate.

In tempi più recenti, dall'altra parte dell'oceano, si è affermata una forma ancor più radicale di regolazione del mercato dell'istruzione mediante test di valutazione nazionale. Con la legge voluta nel 2002 dall'amministrazione Bush, e confermata dall'amministrazione Obama, dal paradossale nome *No child left behind* (Nessun ragazzo sarà lasciato indietro), si lega la retribuzione degli insegnanti ai risultati dei loro alunni nei test di valutazione a livello statale. Lo scarso rendimento è considerato giusta causa di licenziamento (il caso più noto è il licenziamento dell'intero corpo

docente, 77 docenti, in una scuola della Pennsylvania) e le scuole dalla bassa performance possono essere chiuse, riaccorpate o trasformate in *charter school* (scuole pubbliche date in subappalto a imprese private). Come racconta Diane Ravitch nel recente *The Death and Life of the Great American School System*, i test di valutazione si sono dimostrati un potente sistema di governo dall'alto del sistema d'istruzione. Utilizzando l'imperativo del miglioramento delle prestazioni nei test sono state condotte dure campagne contro i sindacati, imposte metodologie didattiche uniformi nelle classi, operate profonde azioni di ristrutturazioni nella gestione amministrativa: a New York, per iniziativa del sindaco Bloomberg, gli amministratori di distretto sono stati sostituiti da manager provenienti da Wall Street.

Non è affatto casuale che la vicenda dell'implementazione della riforma scolastica *No Child Left Behind* si sia svolta, negli Stati Uniti, esattamente negli stessi anni in cui Wall Street ha provocato la bolla immobiliare e finanziaria dei mutui *subprime*, con il contorno della falsificazione su vasta scala di dati economici, bilanci e informazioni ai clienti: in molti stati americani, al fine di propagandare gli straordinari effetti della legge del 2002 sul rendimenti scolastici, i dati sono stati manipolati a livello di governo, semplicemente abbassando le soglie necessarie a raggiungere la sufficienza.

Che cosa misura un test?

Come avviene per qualunque tecnica, procedimento, metodo, l'oggetto di discussione è sempre attorno alla sua neutralità o non-neutralità: le conseguenze negative nascono dal cattivo uso oppure sono già contenute, ma nascoste ad uno sguardo ingenuo, nel dispositivo tecnico stesso? È l'uso improprio dei test, oppure il test in quanto tale, il problema? Questione tutt'altro che gratuita, visto che ce la troviamo di fronte, oggi, nella scuola italiana, con la crescente somministrazione dei test Invalsi.

La questione fondamentale da cui partire – credo – sta nel domandarsi quale sia, in realtà, la causa dell'alto o basso punteggio nei test. Le ricerche condotte in Francia, sui risultati dell'esame nazionale di accesso alla sesta classe (il nostro primo superiore), da Sylvain Broccolichi, dimostrano la sostanziale aderenza dei risultati dei test standardizzati nei confronti delle caratteristiche sociali dell'utenza scolastica. I buoni risultati si riscontrano nei licei del centro di Parigi, i peggiori nelle banlieues. La varianza dei punteggi rispecchia l'origine socioculturale degli allievi: "Si ritrova dappertutto la stessa struttura delle diseguaglianze di riuscita scolastica secondo l'origine sociale, e più precisamente secondo il capitale scolastico familiare, come attestano in particolare i risultati dei figli degli insegnanti paragonati a quelli delle categorie "imprenditori" e "professioni intermedie" (S. Broccolichi, *L'espace des inégalités scolaires*, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 180, dic. 2009, p. 85). A conclusioni simili era giunto nel 2008 Pasqualino Montanaro, ricercatore del centro studi della Banca d'Italia, spiegando il gap costante dei risultati dei test PISA tra Nord e Sud d'Italia. Infine, Diane Ravitch ci racconta una storia esemplare: quella del distretto 2 di New York City, in cui già dalla fine degli anni '80 gli amministratori scolastici intrapresero una campagna per l'incremento del rendimento scolastico, imperniata sull'accoppiata dell'introduzione forzosa di nuove metodologie didattiche e sull'implementazione, all'interno del corpo insegnante, di una cultura competitiva del miglioramento delle performance. Effettivamente, questa campagna fu coronata da successo, visto l'incremento visibile dei punteggi medi dei test degli studenti del distretto 2. Tuttavia, tale risultato era da imputare alla "gentrificazione" del distretto 2 avvenuta nella prima metà degli anni '90: aumento del valore dei valori immobiliari, crescita della popolazione appartenente alla borghesia bianca e asiatica e decremento della percentuale di studenti afroamericani e ispanici di bassa estrazione sociale.

È del tutto assente, nelle discussioni odierne sui test Invalsi, la questione dell'opera di falsificazione implicita nella loro premessa di base. Essi si presentano come indice del livello di qualità delle scuole, quindi dell'efficacia della pratica manageriale dei capi di istituto e delle capacità didattiche degli insegnanti. Ma ci presentano differenze di rendimento scolastico che, in realtà, sono da imputare alle differenze tra caratteristiche sociali degli istituti ed alle differenze di composizione sociale delle diverse aree geografiche e dei diversi indirizzi di studio.

In sostanza, l'ideologia meritocratica alla base della campagna per la generalizzazione dei test Invalsi, oltre che della prefigurazione di usi a venire degli stessi per la retribuzione differenziale e la gerarchizzazione del corpo insegnante, per la compilazione di classifiche di qualità delle scuole, per la imposizione di standard di valutazione nazionali agli esami di stato ecc., falsifica la realtà della struttura sociale della scuola. Con i test, essa trova lo strumento tecnico per travestire da "merito" o "demerito" ciò che è in realtà il frutto di diseguaglianze socioculturali.

Ma, tornando alla domanda iniziale, dobbiamo domandarci se sia possibile un uso "neutro", "obiettivo" e non "invasivo" dei test Invalsi. Come è stato rilevato anche in autorevoli sedi internazionali, l'uso dei test o prove strutturate assume un ruolo diverso se essi sono effettuati per rilevare i livelli del sistema scolastico, oppure se riguardano la valutazione individuale in esami di stato, oppure a maggior ragione, se ai loro risultati sono legati incentivi e castighi di qualche tipo per il personale docente. In questi ultimi casi, i test faranno scattare la "legge di Campbell", formulata dall'omonimo sociologo americano nel 1975, secondo la quale ogni misura quantitativa utilizzata per valutare dei comportamenti sociali modificherà necessariamente questi comportamenti stessi: in altre parole ci troveremo di fronte al "teaching to test" o, peggio, all'imbroglio vero e proprio.

I test, allora potrebbero servire per migliorare le informazioni disponibili, non solo ai dirigenti e agli insegnanti, ma anche alle famiglie, che in questo modo sarebbero in grado di effettuare con maggiore consapevolezza la scelta della scuola per i propri figli? I casi di Francia e Inghilterra, ancora una volta, dimostrano che in tale situazione il ruolo svolto dai test è tutt'altro che neutrale. Infatti, la compilazione di *palmarés* o classifiche delle scuole non fa altro che rinforzare la posizione di mercato delle scuole di miglior rendimento, con una composizione socialmente orientata verso l'alto, attirando verso di esse le famiglie dotate di maggior reddito e di maggiore capitale culturale, e indebolendo al contrario la posizione delle scuole in difficoltà, anzi assegnando ad esse uno stigma che ne determinerà l'emarginazione sul mercato scolastico. La pubblicazione delle classifiche delle scuole ha accentuato la concorrenza tra gli istituti scolastici in Inghilterra ed accresciuto la domanda delle deroghe alla *carte scolaire* (che sancisce l'obbligo di frequentare le scuole pubbliche del proprio territorio) in Francia. In questo senso, la pubblicazione delle classifiche delle scuole diventa un comodo strumento per imputare i fallimenti agli insegnanti ed alle équipes scolastiche locali, esonerando dalle responsabilità le politiche scolastiche adottate dai governi.

In conclusione, il giudizio sull'impatto dei test Invalsi non può fondarsi semplicemente sul giudizio di valore attribuito allo "strumento" test. Stabilire se esso sia un buono o cattivo strumento per determinare il livello di rendimento, se produca migliori informazioni oppure riduca la didattica ad una serie di quiz non è sufficiente per comprendere il ruolo svolto dai test nel modificare la realtà della scuola. Il senso dei test va compreso a partire dalla loro collocazione nei contesti determinati, politici, sociali, economici, della loro utilizzazione. Da questo punto di vista, l'ambito della loro comprensione è senza dubbio il processo di intensificazione dello sviluppo di un "mercato scolastico", fondato sulla concorrenza tra famiglie, alunni, dirigenti, insegnanti.

2. “ Prevenire la dispersione scolastica: un’esperienza ”

Carla Corciulo (Docente di Scuola Primaria - Resp. Scuola SEL, Prov. di Roma)

Il V Municipio di Roma (Tiburtino Roma est) detiene il triste primato del più alto tasso di dispersione scolastica, il 19,06%. Il dato è stato raccolto dalla ricerca effettuata dall’università La Sapienza, per conto della Provincia di Roma.

Nel territorio della Tiburtina ci sono circa 180.000 abitanti, con quartieri periferici le cui scuole sono già state precedentemente individuate come aree a rischio di insuccesso scolastico. Ci sono 7 scuole superiori, tra cui tre industriali, due alberghieri, una per operatori sociali, un solo liceo scientifico, peraltro di recente istituzione, nessun liceo classico. Molti sono invece gli istituti (privati) che si occupano di formazione professionale.

Questa realtà la dice lunga su come nascere in alcuni territori, anziché in altri, sia una sorta di predestinazione per le ragazze e i ragazzi, le cui famiglie non si sentono affatto motivate ad immaginare per i propri figli una carriera scolastica più elevata culturalmente.

La dispersione scolastica nel V Municipio è sempre stata un problema a cui scuole ed istituzioni hanno provato a dare una soluzione, per cercare di restare nell’ambito dell’obiettivo di Lisbona 2020 di scendere sotto il 10%.

Oggi assistiamo alla solitudine delle scuole nel gestire il problema, senza risorse umane né finanziarie che possano consentire loro di realizzare una progettualità tesa a motivare gli studenti nella passione dello studio .

Circa 15 anni fa, con l’impegno dell’allora MPI, del Provveditorato, del Comune e della Provincia di Roma, la (allora) Circoscrizione V, insieme ad altre periferie sia romane che di altre città a rischi di devianza minorile, era stata individuata per un progetto di prevenzione della dispersione e dell’abbandono scolastico, ipotizzando che il disagio scolastico, unito a quello socio – economico fosse uno degli elementi che favorisse la devianza e la microcriminalità giovanile, soprattutto nelle grandi città del centro-sud del Paese.

Si promossero nelle zone a rischio di queste città “Osservatori per la prevenzione della dispersione e per il successo scolastico” ispirati soprattutto a due modalità di intervento:

- un lavoro integrato fra le scuole di quei quartieri e le altre istituzioni incaricate di intervenire nel campo della sicurezza e degli interventi sociali (servizi sociali , polizia urbana, tribunale dei minori..) .
- una modifica delle metodologie e delle didattiche utilizzate dalle scuole, per motivare gli alunni e dare un senso alla frequenza scolastica.

Il lavoro degli Osservatori ha promosso il lavoro in rete fra le scuole dei territori, prima ancora che tale modalità cooperativa di azione venisse introdotta dall’autonomia scolastica e ha affrontato in termini operativi concreti il tema delle competenze che gli alunni devono raggiungere al termine di ciascun segmento del percorso scolastico.

Nella Circoscrizione V di Roma l’esperimento ha coinvolto quasi tutte le scuole del territorio, elementari, medie e superiori, in un progetto metodologico-didattico definito “Il compito reale”.

L’obiettivo specifico comune, nell’ambito di quello generale per il raggiungimento del successo scolastico per tutti gli alunni, prevedeva la realizzazione di un prodotto collettivo condiviso, ove

possibile con una committenza esterna, per realizzare il quale concorressero discipline e competenze diverse.

Al centro del percorso c'erano quindi gli alunni tesi al realizzare (non a simulare) un prodotto finito, per la cui programmazione e realizzazione gli insegnanti assumevano il ruolo di guida e coordinamento.

Erano pertanto necessari tempi e strumenti definiti per la progettazione, la verifica periodica, il confronto e l'incontro sia fra i docenti di scuole e classi diverse, sia di gruppi di alunni di età, scuole e classi diverse, ma tutti coinvolti nella realizzazione di un medesimo prodotto.

Nel caso della scuola elementare in cui lavoro si decise di produrre un diario scolastico con immagini e testi prodotti da varie classi.

Altre scuole lavorarono su altri prodotti che si decise di esporre, istituendo un "museo didattico di zona", in una scuola superiore della Circostrizione. Fu un'esperienza appassionante per tutti, alunni, docenti, dirigenti e genitori.

Il progetto, annuale o biennale, era così articolato: distacco di un insegnante per ogni scuola, corso di formazione per docenti e per DS, individuazione di tematiche condivise e realizzazione di prodotti museali, finanziamenti mirati, realizzazione di biblioteche scolastiche interculturali.

L'organizzazione era gestita dall'Osservatorio di zona, attraverso incontri periodici di confronto a cui partecipavano tutte le scuole coinvolte.

I DS e i docenti distaccati (che non vennero più assegnati nel corso degli anni, per motivi di risparmio) si incontravano periodicamente anche con i rappresentanti delle altre istituzioni, per monitorare la situazione delle frequenze e promuovere interventi fuori delle scuole.

Tutti i sei Osservatori romani, poi, nella sede del Provveditorato, insieme ai rappresentanti delle altre istituzioni, promuovevano azioni di comunicazione e verifica-valutazione del Progetto nel suo complesso.

Il punto di forza dell'intera progettualità era, come si è detto, la "Metodologia del compito reale" che prevedeva, sulla base di una tematica prescelta, la realizzazione di un prodotto finito, individuato e discusso da ciascuna classe partecipante. Da qui scaturiva un processo di lavoro, articolato con una modulistica predisposta che organizzava la didattica in tre fasi: *ricerca* (reperimento del materiale, classificazione del materiale reperito, scelta del linguaggio comunicativo), *elaborazione* e *realizzazione*, il tutto con la definizione dei tempi per ciascuna fase.

La seconda e la terza fase definivano le attività laboratoriali, i saperi e le materie coinvolte; delineavano le conoscenze disciplinari e le competenze da acquisire. Ciò favoriva un costante intreccio di scambi interdisciplinari e di competenze, verifiche collettive attraverso metodi di attivazione di controllo, sia per i docenti che per gli studenti. La partecipazione e il coinvolgimento erano il principale strumento per la realizzazione del "compito"; quindi non una semplice trasmissione dei saperi o apprendimenti meccanici, ma una costante ricerca individuale e di gruppo impegnava docenti e studenti.

La continuità dell'esperienza ha permesso ai ragazzi e alle ragazze, nel corso degli anni, di effettuare scambi tra le scuole, tra età diverse che lavoravano sulla stessa tematica, di conoscere e di frequentare percorsi scolastici che avevano comunemente utilizzato la metodologia del compito reale.

Non fu sempre tutto facile perché, come sempre, le sperimentazioni debbono affrontare resistenze conservatrici, revisioni in itinere e adeguamenti di strategie. Tuttavia, per la prima volta, le scuole

dello stesso territorio, pur salvaguardando la propria autonomia, hanno trovato una convergenza d'intenti, hanno cooperato e, insieme alle istituzioni, hanno condiviso un percorso per l'obiettivo comune di abbattimento del tasso di dispersione scolastica.

A ben vedere il Progetto non introduce vere novità, poiché si ispirava alle didattiche operative delle pedagogie attive.

Di nuovo c'erano: il riconoscimento del valore della ricerca cooperativa fra adulti, senza la quale il lavoro dei docenti si riduce a mera trasmissione di contenuti, la restituzione agli alunni di un ruolo di protagonisti sia nelle scelte che nelle realizzazioni e nelle esposizioni dei lavori prodotti, la cooperazioni fra alunni e docenti di ordini e gradi diversi di scuola, il raccordo inter-istituzionale e la ricerca comune di strategie e risorse, al di là delle singole specializzazioni e dei diversi campi di intervento.

Oggi manca un luogo comune, **“un Osservatorio”**, uno spazio dove enti locali, Asl di zona, scuole, università, realtà territoriali, uffici scolastici regionali possano definire insieme una progettualità che favorisca il confronto e non la competizione, che sappia individuare i bisogni e non farli calare dall'alto, che valorizzi le professionalità, che sappia accogliere e raccogliere le tante diversità.

Per motivare i docenti verso una didattica più attiva, per far percepire la scuola agli studenti come un luogo dove la conoscenza non è noia ma passione per i saperi, per restituire alle scuole la dignità della loro funzione educante, occorre investire con risorse e finanziamenti, occorre reinventare strumenti partecipativi che abbiano cura della formazione, intesa come bene comune e non come un interesse privato.

3. “ Le politiche educative a Monterotondo: un’esperienza di amministrazione ”

Anna Foggia (Docente Primaria - Ass. Politiche Scolastiche di Monterotondo)

Descrivo di seguito, la mia esperienza amministrativa degli ultimi due anni a Monterotondo (Roma), come occasione per riflessioni dal particolare al generale, e viceversa, sul tema “la scuola che vorremmo”.

Nel giugno 2009 viene eletta la nuova amministrazione di Monterotondo.

Mi viene affidata la delega ai Servizi Sociali, alla Partecipazione, alla Valorizzazione delle Periferie e all’Integrazione Socio-Sanitaria.

Nel giugno 2010 va ad aggiungersi, a queste, la delega alle Politiche Educative.

Cosa significano le Politiche Educative per il Comune di Monterotondo?

Traggo la risposta dal Bilancio Sociale realizzato a febbraio 2012 dal personale del Servizio:

Ambiti di responsabilità e competenze del Servizio

Questa Area è responsabile delle linee di politica educativa e scolastica di competenza comunale, in particolare:

1. collabora con le istituzioni educative del territorio;
2. organizza il servizio di refezione scolastica;
3. organizza le attrezzature scolastiche;
4. gestisce l’obbligo scolastico e diritto allo studio;
5. gestisce le scuole comunali dell’infanzia e il relativo personale ausiliario;
6. promuove l’apprendimento delle lingue straniere nelle scuole dell’infanzia;
7. gestisce gli asili nido comunali e il relativo personale ausiliario;
8. conferisce supplenze personale docente ed educativo della Scuola Comunale dell’Infanzia dell’Asilo Nido Comunale, nonché relative certificazioni di servizio;
9. eroga contributi e sovvenzioni per attività e manifestazioni nel settore educativo, sociale;

Vediamo quali sono le “linee di politica educativa e scolastica di competenza comunale”:

I punti 2, 3, 5, 7, 8 implicano una mera gestione burocratica e quindi non chiamano in causa l’azione politica.

Il punto 1 è tutto da sostanziare: in che modo si collabora? Quali forme assume la collaborazione? Quali sono gli obiettivi? Cosa si intende per “istituzioni educative”? Scritto senza queste specificazioni, il punto 1 è assolutamente nullo!

La gestione del diritto allo studio e l’obbligo scolastico di cui al punto 4, riguarda l’erogazione di contributi regionali: il Comune dispone un bando, pubblica un manifesto, raccoglie le domande,

verifica i requisiti e, quando la Regione, a maggio, ripartisce i propri fondi, il Comune distribuisce tali fondi sulla base delle domande: ancora burocrazia!

Relativamente al punto 6, mi è ignota, ad oggi, la modalità con la quale “promuoviamo l’apprendimento delle lingue straniere nelle scuole dell’infanzia”: è certo che nella scuola comunale paghiamo un corso di lingua inglese, analogamente a quanto avviene nelle scuole di Stato, ma altre “attività di promozione”, non mi risultano.

Quanto al punto 9, trattasi di contributi a pioggia, che sono stati dati fino al 2010-2011 (poi sono finiti!), secondo uno schema più o meno così riassumibile: disponendo di 44mila euro sul capitolo “contributo ai POF”, di 4 Istituti comprensivi, eroghiamo 11 mila euro ad ogni Istituto, indipendentemente dalle attività che fanno, indipendentemente da ogni obiettivo, da ogni criterio, quindi dalle “linee di politica educativa e scolastica territoriale” che, nel documento di Bilancio Sociale, vengono citate, ma delle quali non ho mai avuto documento e/o notizia.

Osservo a margine che tra i nove punti ci si è dimenticati di inserire l’“Integrazione scolastica e sociale degli alunni con disabilità e\o disturbo psico-fisico”: un impegno che dal 2009 al 2011 è passato da 650 mila euro a 685 mila. Non poco per ignorarlo e neanche per descriverlo, come avviene nel Bilancio Sociale, attraverso gli articoli dell’Accordo di Programma che disciplina il servizio, riducendo, di fatto, anche questo intervento a mera gestione ragionieristica di risorse.

In cosa sarebbe diversa, mi chiedo, un’amministrazione di destra? Boicotterebbe i fondi del diritto allo studio (erogati da una Regione, peraltro, di destra)? Chiuderebbe il servizio di refezione scolastica o di trasporto?

Non credo proprio.

Devo dedurre che nel nostro Comune si è rinunciato, per qualche ragione, ad una linea di politica educativa e scolastica.

Questo è quanto emerge a settembre 2011, in occasione della consueta ripartizione dei fondi comunali destinati all’Integrazione scolastica.

Secondo la prassi prevista dall’Accordo di Programma che il nostro Comune ha firmato da diversi anni con scuole e ASL, le scuole inviano alla ASL le richieste di valutazione di alunni per i quali ritengono che vada richiesto personale specializzato: educatori o AEC. La ASL provvede a tali valutazioni e le traduce in quello che viene da tutti definito “l’elenco delle ore”: per ogni alunno “valutato” viene richiesto al Comune di attivare un certo numero di ore settimanali di Educatore o di AEC.

Questo “elenco delle ore” redatto dalla responsabile della ASL viene inviato al Comune, il quale somma le ore complessive settimanalmente richieste, le moltiplica per le settimane di scuola, le moltiplica ancora per il costo orario previsto per le figure richieste e assegna la somma così risultante ai diversi Istituti.

Questo meccanismo salta non perché intrinsecamente errato ma perché, a settembre 2011, la Dirigente del Servizio Politiche Educative del Comune di Monterotondo, a conclusione dei calcoli di cui sopra, si accorge che la cifra da essi risultante supera la disponibilità del bilancio di circa un 20%. Che fare? Si chiamano i Dirigenti scolastici e si comunica loro che, rispetto all’ “elenco delle ore” stilato dalla ASL, il Comune opererà un taglio di circa un 20%.

Va sottolineato che questa prassi solleva diverse questioni di ordine epistemologico, professionale, politico, amministrativo.

Cosa comporta che la valutazione della Asl si traduca nell'“elenco delle ore” da assegnare al bambino?

1. Intanto trattasi di valutazione squisitamente sanitaria che non può tradursi in monte ore di intervento “educativo”: come sommare le pere alle zucchine, si ottiene un risultato di dubbia marca!
2. Si svuota la professionalità docente della sua facoltà progettuale: per giungere alla definizione dei tempi (quindi delle ore necessarie) di un percorso educativo, in relazione agli obiettivi, vanno valutati le metodologie, i contesti, gli strumenti. Questi elementi li possiede il team docente e non altri, tanto meno operatori sanitari e funzionari comunali!
3. Non esiste una scelta, se non quella di applicare a testa bassa un protocollo numerico-burocratico che non tiene in alcun conto la varietà dei contenuti di cui si può riempire l'impegno dell'Amministrazione locale per garantire l'integrazione scolastica. La mera erogazione di fondi, praticata col favore di una buona disponibilità economica, ha comportato negli anni un disinteresse sostanziale nei confronti di un Servizio che, dovendo realizzare integrazione, aveva l'occasione di incidere in modo importante sull'intera comunità territoriale. Basti pensare al fatto che il bambino il quale, per una parte della giornata, fruisce a scuola di un educatore-integratore (!!!), quando esce da scuola molto probabilmente frequenta uno dei tanti servizi sociali presenti nel Comune (ludoteca, Centro per la famiglia, ecc.). Ebbene, tutte le figure che incidono sulla vita di questo bambino, del suo nucleo familiare, della sua comunità scolastica, non hanno un momento codificato in cui dialogare, condividere e strutturare un percorso formativo globale!
4. Ricaduta amministrativa di questo discutibile impianto: negli anni, i costi dell'Integrazione scolastica sono lievitati esponenzialmente.

Due considerazioni conclusive, una in ordine all'esperienza specifica e una di sistema.

Nelle ultime settimane il Consiglio Comunale ha approvato un nuovo testo di Accordo di Programma i cui elementi di discontinuità con il precedente sono:

- a) l'obbligatorietà, per le scuole, di partecipare alla pianificazione socio educativa di zona attraverso la nomina di un proprio referente che assicuri presenza e collaborazione. Si pensi, infatti, che sul territorio del Distretto socio-sanitario (comprende tre Comuni: Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova, per un totale di circa 90mila abitanti) si riuniscono sistematicamente quattro Tavoli tematici, tre dei quali riguardano da vicino le scuole: minori, disabilità e inclusione sociale. Questi Tavoli vedono coinvolti gli operatori sociali, sanitari, le associazioni, ecc., ma solo raramente qualche esponente delle scuole, spesso, peraltro, in veste privata. Quanto emerge dai Tavoli si traduce poi in Servizi socio educativi del territorio: è impensabile che la scuola non vi abbia un ruolo attivo!
- b) L'indicazione di prevedere figure esterne (educatore, AEC) su un bambino esclusivamente nei casi più gravi e di difficile gestione dell'autonomia. Per il resto, si mira a realizzare un team d'Istituto che supporti trasversalmente i gruppi classi realizzando, in tal modo, una programmazione di attività integrative ad ampio raggio.
- c) La compatibilità con la disponibilità del bilancio comunale: questo vincolo *deve* esistere, anche per una questione di etica politica. In questo senso, l'inevitabile “spending review” comunale non si è rassegnata al taglio, ma ha voluto massimizzare le risorse trasformandole da “costo” in “investimento”.

Considerazioni di ordine generale:

dal 2008 in poi abbiamo assistito ad un sistematico smantellamento della scuola pubblica attraverso una riduzione drammatica delle risorse ad essa destinate, l'aumento degli alunni per classe, l'eliminazione delle compresenze nella scuola primaria.

La "revisione della spesa" operata dai governi nazionali in questi anni è stata un taglio e basta, non ha comportato, di pari passo, l'impegno e la cura per un sistema formativo che, soltanto, può significare il rilancio dell'economia, l'innalzamento della qualità della vita del Paese e la creazione di nuovi e più avanzati canali di sviluppo sociale.

La politica che ha governato negli ultimi anni ha mostrato di non conoscere minimamente i settori nei quali andava a "metter le mani.

Se è vero che il termine "revisione" porta in sé la dimensione della rielaborazione, riformulazione, ripensamento, appropriata sarebbe stata una "revisione" che avesse comportato lo spostamento di fondi su settori in sviluppo, sulla ricerca, sulla realizzazione di un sistema formativo pubblico forte e competitivo.

Ora, per un radicata tradizione culturale italiana, ci si mette pure che, qui da noi, un concetto, pur folle, ripetuto tre volte, viene assunto per vero. Per giustificare l'oscena mannaia sulla scuola, si è affermato che essa fosse fonte di sprechi, che per ogni insegnante che lavorava *sul serio* ce ne fossero un paio che stavano fuori dall'aula a prendersi un caffè. Si è parlato di bamboccioni, di fannulloni (era lo stesso partito che ha svezato il Trota, o mi sbaglio?).

Oggi spiegare ai docenti che possono riprendersi in carico il progetto del futuro, per sé e per le nuove generazioni, è cosa assai ardua, al confine con la realtà.

Certo è, però, che l'utopia è sempre stata il motore dei cambiamenti e chiunque si muove nell'ambito dell'educazione, a qualunque livello, non può rinunciare (per deontologia professionale!) alla sfida.

A Monterotondo tenteremo di accompagnare un percorso di ripensamento delle attività di integrazione all'insegna della valorizzazione della progettualità docente, della rete territoriale e delle buone prassi di comunità.

A livello nazionale, vorrei che la sinistra - in tutte le sue declinazioni - mostrasse, nei programmi e con i fatti, di comprendere la portata rivoluzionaria di una buona scuola pubblica, magari rispolverando, tanto per cominciare, Gramsci e Calamandrei.

4. “ Rete per filosofare con i bambini e i ragazzi ”

Rosanna Lavagna (Docente Storia e Filosofia Liceo Scientifico di Savona)

“Né il giovane indugi a filosofare, né il vecchio di filosofare sia stanco”. Epicuro

“ Tutti gli uomini hanno la stessa autonomia e capacità razionale”. I. Kant

Nel 2009 si è costituita la “Rete per filosofare con i bambini e i ragazzi” che, anche sulla base di precedenti esperienze effettuate in altri Paesi, ha tentato, con ottimi risultati, di avvicinare la filosofia ai bambini e ai ragazzi della scuola elementare e media, attraverso procedure precise e controllate che comprendono anche un adeguato processo di formazione per i docenti sperimentatori.

Dal prossimo anno scolastico si prevede di estendere il progetto anche alla scuola dell’infanzia e ai corsi di educazione per adulti e, successivamente, ai corsi di studio in cui la filosofia non è previsto a livello curricolare. Posta questa premessa e visti i risultati conseguiti, ritengo che questa esperienza possa assumere una valenza nazionale con l’inserimento della filosofia in ogni ordine di scuola.

Naturalmente non si tratterebbe di anticipare il tradizionale insegnamento della storia della filosofia in fasce di età anteriori, ma di “filosofare” con i bambini e i ragazzi, ossia di applicare le metodologie del dialogo filosofico per stimolarli a riflettere su se stessi e sul proprio vissuto. I motivi sui quali si basa questa mia convinzione sono molteplici e riassumibili sinteticamente in alcuni punti fondamentali:

- la filosofia abitua a pensare autonomamente e sviluppa le capacità critiche;
- la filosofia fornisce la capacità di esprimersi chiaramente sul piano concettuale e argomentativo e di confrontare in modo razionale concezioni diverse;
- la filosofia aiuta ad esprimere e a capire meglio i propri pensieri, ad ascoltare quelli degli altri e a rispettarli;
- imparare ad argomentare significa non solo pensare in modo logico, ma anche usare correttamente ed arricchire le espressioni linguistiche, con conseguente vantaggio in ogni campo della conoscenza;
- riconoscere concezioni diverse e rielaborarle in modo argomentativo può avvicinare alla realizzazione dell’ideale di una società veramente democratica e libera;
- una pratica riflessiva sulla vita reale chiama in causa il piano delle relazioni con tutte le loro implicazioni di natura emozionale, etica e comunicativa e quindi presenta una forte valenza sociale;
- l’abitudine a pensare e a riflettere può arricchire il profilo culturale della comunità sociale superando le carenze e il degrado che si sono evidenziati in misura crescente negli ultimi anni.

5. “ Metodo sperimentale nell’istruzione pubblica “

Angelo Eustacchi (Docente di Laboratori di Fisica)

1. La cultura scientifica

Negli ultimi anni si sentono spesso appelli per una maggiore diffusione della cultura scientifica in Italia. Come si può ovviare alla presunta carenza di nozioni scientifiche che viene spesso segnalata tra gli studenti delle scuole superiori in Italia ? Intanto sarebbe da chiarire se questa carenza è reale, se è omogenea in tutte le articolazioni della scuola secondaria o attenuata in alcune tipologie, nel frattempo è opportuno un momento di riflessione sulla peculiarità delle materie scientifiche e tecnologiche.

La differenza tra il possesso di un certo numero di nozioni scientifiche ed il possesso di una cultura scientifica passa attraverso il metodo con cui si è giunti alle nozioni. La scuola alessandrina e tante altre culture antiche possedevano, padroneggiavano ed applicavano saperi scientifici, anche “moderni”; nozioni importanti di idrodinamica, di meccanica, di chimica, di geografia, risalgono ad epoche e culture che nessuno definirebbe “scientifiche” o “tecnologiche”. La peculiarità della cultura scientifica non è nel numero delle nozioni possedute, ma nel percorso metodologico, ed è su questo parametro che un sistema educativo dovrebbe misurarsi. Nessuno immaginerebbe mai una scuola per cuochi senza cucine, nessuno immaginerebbe mai una scuola di teatro senza palco, nessuno immaginerebbe mai una scuola per ceramisti senza forni eppure si pretende di insegnare la chimica senza le provette, la fisica senza le misure, la biologia senza un microscopio. Non è solo un problema di attrezzature e spazi, ma soprattutto un problema di metodo.

Ad alcune aree del sapere, ad alcune scienze, viene abitualmente abbinato l’aggettivo sperimentali : sarebbe il minimo aspettarsi una coerenza di procedure tra quello che implica quell’aggettivo ed il modello organizzativo scelto dall’Istituzione che deve farsi carico della loro diffusione e trasmissione (la Scuola?).

2. La didattica delle scienze sperimentali

(Purtroppo non si può scrivere “didattica sperimentale” perché tale espressione, dopo le ondate di sperimentazioni didattiche passate attraverso la scuola italiana, potrebbe indurre in malintesi ...)

Il luogo deputato alla sperimentazione è il laboratorio. Un laboratorio non è detto che sia un luogo materiale delimitato da quattro mura, non è detto che sia munito di apparecchiature più o meno raffinate o costose, ma certamente è un luogo in cui si cerca di arrivare alla comprensione di un fenomeno attraverso la sua osservazione sistematica, attraverso la formulazione di ipotesi e la progettazione di esperimenti destinati a riprodurre il fenomeno ed a individuare i fattori che lo determinano. Nella scuola italiana esistono docenti di chimica, docenti di fisica, docenti di biologia, di scienze, di elettronica e di quant’altro volgiamo, ma l’unica tipologia di docente che ha il compito istituzionale di guidare gli studenti ad acquisire e padroneggiare questo metodo di lavoro è l’Insegnante Tecnico Pratico, figura docente che esiste solo negli Istituti Tecnici , negli Istituti Professionali e nei Licei Scientifici Tecnologici. Sarebbe come dire che gli studenti dei licei o della scuola media non hanno bisogno, per apprendere le scienze sperimentali, di adottare una metodologia sperimentale. Forse si ritiene che il prof. di (chimica, fisica, scienze ... etc.) per il semplice fatto di possedere un ampio bagaglio di nozioni nella disciplina, sia automaticamente in grado di proporre questo percorso ai suoi studenti. C’è il problema che se il prof.di ... ha frequentato un liceo classico o scientifico prima dell’università, quasi certamente ha messo piede per la prima

volta in un laboratorio intorno ai 20 anni, con un percorso evolutivo della persona sostanzialmente compiuto. In altre parole non è in grado di comprendere, o meglio di ricordare, la difficoltà di un ragazzino di tredici anni ad effettuare una misura o padroneggiare una relazione inversa o riconoscere un rapporto causa – effetto. Indipendentemente dalle finalità di addestramento con cui è stato introdotto a suo tempo nell’insegnamento tecnico e professionale l’ITP ha dovuto per tutto il corso della sua storia lavorativa misurarsi quotidianamente con queste problematiche, ha dovuto sviluppare per forza di cose una didattica in grado di legare i contenuti “teorici” di certe discipline alla realizzazione di esperimenti, percorsi, procedure, funzionali alla comprensione di un fenomeno ed alla realizzazione di un prodotto da parte dei suoi studenti. Non importa se il prodotto realizzato dagli studenti è una relazione su una legge fisica o su una reazione chimica, una scheda di interfaccia per computer o un ingranaggio meccanico. Il punto qualificante è il metodo di lavoro e la copresenza con l’insegnante di “teoria” è imprescindibile per sviluppare un percorso che non sia finalizzato né al semplice addestramento operativo né al fragile travaso di nozioni da docente a discente; “se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio comprendo”.

3. Le risorse

Cosa manca oggi alla scuola italiana per applicare in maniera generalizzata il metodo sperimentale alla didattica delle materie scientifiche ? ... nulla!

In ogni Istituto Tecnico sono presenti laboratori, attrezzature, docenti, in misura sufficiente a consentire a qualsiasi studente di svolgere personalmente esperimenti di chimica o di fisica. Con pochi accorgimenti organizzativi queste risorse potrebbero essere rese disponibili non solo agli studenti di quel singolo Istituto, ma anche agli studenti delle scuole medie e dei licei limitrofi. Quante risorse finanziarie sono disperse oggi nel tentativo di surrogare l’assenza dei laboratori e dei docenti di laboratorio esperti nei licei e nelle scuole medie? Quanti soldi vengono spesi per attrezzare aule di fisica e chimica sottoutilizzate o per acquistare filmati, video, software, exhibit che sono comunque un surrogato o una parodia di una vera attività didattica sperimentale?

4. A Cesare quel che è di Cesare ovvero “può esistere didattica laboratoriale senza i laboratori?”

È ovvio che si possono realizzare validissimi percorsi didattici usando il territorio come laboratorio: da anni usiamo con le nostre classi i parchi, le industrie, i monumenti del territorio. È ovvio che tutti i sussidi didattici sono i benvenuti: le lavagne interattive multimediali, i computer, i videoproiettori, come prima di loro le lavagne luminose, i modellini dimostrativi, etc. Ma è altrettanto ovvio che se i nostri studenti possono analizzare l’acqua della fonte all’interno del parco, se possono riprodurre in laboratorio il processo industriale, se possono creare dei modelli in scala dei monumenti visitati, il valore di questi percorsi aumenta in modo esponenziale. In altre parole perché dovremmo rinunciare al meglio, che già abbiamo, per accontentarci del parziale, del surrogato, di qualcosa legato alla buona volontà del singolo insegnante e non ad un pieno utilizzo delle risorse esistenti ?

6. “ La Formazione professionale regionale ”

Alba Sasso (Assessore Regionale Puglia)

Per anni il sistema della formazione e in particolare quello della Formazione Professionale (FP) è stato considerato come settore separato, quasi figlio di un dio minore, rispetto al più generale tema dell'istruzione e del sapere nella cosiddetta società della conoscenza. Oggi non può più essere così. Perché, sempre di più, ogni percorso dell'istruzione, della formazione, dell'alta formazione, dell'educazione permanente e ricorrente non può che puntare alla qualità se si pensa all'intero comparto della conoscenza come leva di promozione sociale e di sviluppo dell'economia.

Infatti se riteniamo che tutte e tutti abbiano diritto ad accedere a quel bene comune che si chiama conoscenza dobbiamo lavorare, non solo, perché ogni percorso di istruzione/formazione - dalla qualifica triennale, ai diplomi di scuola secondaria superiore, ai diplomi ad alta specializzazione tecnologica, alle lauree, ai corsi di formazione, ai master - punti alla qualità, ma perché tutte e tutti possano scegliere in base alle personali e diverse capacità che il sistema dell'istruzione e formazione deve saper riconoscere e sviluppare, senza che pesino condizionamenti di qualsiasi natura.

L'obiettivo principale è dunque quello di far crescere la capacità del sistema formativo di riconoscere attitudini e talenti, attraverso un sistema di orientamento che non si limiti a registrare l'esistente, per fare in modo che il sistema formativo ritorni ad essere uno strumento di mobilità sociale. Per far questo occorre spezzare la trasmissione generazionale dei deficit cognitivi che grava sui figli di genitori con titoli di studio bassi e occupazioni ad essi corrispondenti. Vi sono numerose ragioni per ritenere che tali deficienze, se non precocemente corrette, possano permanere nell'arco di tutta la vita e vanificare l'efficacia degli interventi formativi di diverso tipo, realizzati a età variamente avanzate. Pensare di risolvere il problema con percorsi “più facili”, con finalità più di inclusione che di formazione, serve a poco sotto questo profilo. Lo prova il permanere di tassi di abbandono elevati anche in quei settori tra i “figli dei poveri e dei poco istruiti” e questo richiede un intervento di riforma complessivo del sistema formativo in tutta la filiera e per tutti gli aspetti che lo compongono.

L'Istruzione e FP dopo le modifiche del titolo V e l'accordo Stato-Regioni del 2010 e del 2011

Dall'anno 2010-11, gli Istituti Professionali di stato offrono solo percorsi di durata quinquennale, articolati secondo lo schema 2 + 2 + 1 (due bienni ed un quinto anno), senza più uscite di qualifica al terzo anno. I percorsi di Istruzione e FP, di esclusiva competenza regionale, invece, mantengono la possibilità di una Qualifica triennale ed un Diploma di Tecnico professionale di quarto anno (3+1).

Resta da chiedersi se sarebbe stato più opportuno nel riordino complessivo della scuola secondaria di secondo grado creare un unico settore tecnico-professionale per evitare duplicazioni e sovrapposizioni di indirizzi.

D'altra parte, in attesa di una definitiva definizione normativa da parte delle Regioni dei percorsi istruzione e formazione professionale, gli Istituti professionali hanno svolto una funzione sussidiaria nei confronti delle Regioni, offrendo la possibilità di conseguire, all'interno dei percorsi quinquennali, al termine del terzo anno la qualifica triennale o istituendo specifici percorsi triennali per il conseguimento della qualifica e quadriennali per il conseguimento del diploma professionale.

Con l'accordo Stato-Regioni del 2011 si definiscono infine gli atti necessari per il passaggio al nuovo ordinamento dei percorsi di istruzione e formazione professionale, e soprattutto si definiscono le aree professionali di riferimento per le 21 qualifiche a valenza nazionale, conclusive dei percorsi triennali.

Il quadro normativo e legislativo, come si può vedere, è assai complesso e all'interno di questo quadro c'è molta disomogeneità, che non è sempre un dato negativo, tra le scelte e gli atti messi in campo dalle Regioni.

E provo a mettere in evidenza gli aspetti a mio modo di vedere più problematici.

Non tutte le Regioni hanno legiferato sul sistema di istruzione e formazione. Soprattutto quelle che non erano già dotate di un solido sistema di formazione. E questo anche per mancanza di fondi. Ricordo che i percorsi triennali di FP, ora IFP (istruzione e formazione professionale), sono sempre e solo finanziati dal Ministero del Lavoro, né il trasferimento di competenze anche legislative alle Regioni ha mai previsto anche un trasferimento di risorse.

Dalle nuove normative emerge con chiarezza che i percorsi triennali dovrebbero essere parte non separata del sistema di istruzione, luoghi in cui si assolve all'obbligo di istruzione e si acquisisce anche quel bagaglio, comune a tutti gli altri percorsi, di conoscenze e competenze, necessarie per ogni successivo apprendimento. Molte regioni hanno scelto percorsi integrati tra scuola e formazione professionale affidata agli enti. E' una strada che andrebbe messa sotto osservazione, verificata e monitorata costantemente per evitare una semplice contiguità tra percorsi di fatto separati e con finalità diverse. La formazione al lavoro deve o no avere oggi una solida base "generalista" e l'istruzione, soprattutto negli anni difficili dell'adolescenza e del cambiamento, può essere pensata slegata dall'operatività? E' questo un cantiere aperto che ci interroga sul sapere della scuola e ci chiama a una discussione abbandonata da tempo.

I percorsi di istruzione e formazione professionale devono avere capacità di cogliere i mutamenti del mercato del lavoro, i nuovi bisogni di professionalità e perciò è grande la responsabilità delle regioni nell'individuare e proporre i percorsi più utili ed efficaci e nel verificare con attenzione e costanza la qualità dell'offerta formativa erogata.

I percorsi triennali, che comunque possono anche portare, come già spesso avviene, a un rientro nel sistema scolastico, devono essere collocati all'interno di un più complessivo sistema della formazione professionale, da qualificare sempre di più, che comprenda la formazione da lavoro a lavoro, la formazione permanente per gli occupati, l'apprendistato, l'alta formazione (master, dottorati di ricerca, anche in collegamento tra sistema delle Università e sistema produttivo), il sistema degli IFTS (istruzione e formazione tecnica superiore) e degli ITS (istituti tecnici superiori ad alta specializzazione tecnologica).

Insomma io credo che la questione essenziale anche in un settore, che comunque è a diverse velocità a seconda delle regioni, stia nel puntare in primo luogo alla qualità e alla complessiva efficienza del sistema formativo in ogni suo segmento. Questo per permettere, il più possibile, a ognuna e ognuno di scegliere il proprio percorso di vita senza condizionamenti e di formare lavoratrici e lavoratori capaci e cittadine e cittadini responsabili, qualsiasi mestiere o professione abbiano deciso di intraprendere.

Lavorare in questa direzione può servire a superare nel nostro paese quella "trappola di basso sviluppo", caratterizzata da debole domanda e debole offerta di lavoro. Penso per esempio al basso numero dei laureati presenti nel nostro sistema, rispetto al resto dell'Europa. Per uscire da questo impasse serve un intervento coordinato che crei sinergie tra le diverse politiche. Quelle sui sistemi formativi e quelle sui sistemi produttivi, che chiamano in causa le politiche industriali, e quelle per l'innovazione e la ricerca. Perché è qui, nel raccordo tra sapere, lavoro, innovazione e ricerca la scommessa della produttività sociale (occupazione, coesione sociale) dell'istruzione e della formazione.

7. “ L’Istruzione Professionale: un percorso di qualità ”

Grazia Loria (Docente Istruzione Professionale - Resp. Scuola SEL, Prov. di Catania)

Perché l' Europa ha bisogno di una crescita intelligente?

Vi riporto alcuni stralci di un documento della Commissione Europea per iniziare a profilare la risposta..

circa il 25% degli scolari europei legge con difficoltà,

- Troppi giovani lasciano la scuola senza qualifiche,
- I numeri riguardanti la scuola secondaria sono migliori, ma le qualifiche spesso non corrispondono alle esigenze del mercato del lavoro,
- meno di un terzo degli europei di età compresa tra i 25 e i 34 anni ha conseguito un diploma universitario (contro il 40% degli Stati Uniti e oltre il 50% del Giappone),
- nelle classifiche le università europee non raggiungono i primi posti e soltanto 2 si collocano tra le 20 migliori università del mondo (vedere l'indice di Shangai - ARWU)

Il secondo e il terzo punto del passo riportato non afferiscono esclusivamente al campo della Formazione Professionale, come in molti vorrebbero farci credere.

Qualifiche professionali e mercato del lavoro in Italia si coniugavano, prima della Riforma Gelmini, soprattutto con l' Istruzione Professionale. Che garantiva, dopo la Riforma del 1992, attraverso le materie di Area Comune (Italiano, Storia, Diritto, Matematica, Lingue Straniere, ecc.) un' istruzione globale.

L' impianto dell'attuale Riforma Gelmini non ha depotenziato semplicemente queste materie ma, aspetto paradossale, ne ha persino indebolito l'apporto delle ore di laboratorio.

Absolutamente preziose e fondamentali per chi un lavoro lo vuole imparare per davvero.

Possibilmente parlando e scrivendo in un buon italiano.

Che è quello che, insieme a tante altre cose, ci chiede Europa 2020:

“In una società in costante evoluzione l'UE si propone di promuovere un'economia intelligente, sostenibile e solidale. Queste tre priorità, che si rafforzano a vicenda, consentono agli Stati membri di conseguire elevati livelli di occupazione, produttività e coesione sociale.

In pratica, l'Unione Europea si è posta cinque ambiziosi obiettivi – in materia di occupazione, innovazione, istruzione, integrazione sociale e clima/energia – da raggiungere entro il 2020. Ogni Stato membro ha adottato per ciascuno di questi settori i propri obiettivi nazionali. Interventi concreti, a livello europeo e nazionale, vanno a consolidare la strategia.”

Ecco il motivo per cui piovono su di noi milioni e milioni di euro.

Ma basta aprire un quotidiano per comprendere l' attuale stato dell'arte. Un Dossier appena pubblicato dalla Banca d' Italia ci informa che in Italia servirebbero 6700 operai specializzati nella metalmeccanica e nell' elettronica.

Le aziende sanno già che per il 26 % dei casi è impossibile ricoprire i posti disponibili.

Cosa renderebbe questa manodopera immediatamente reperibile?

Si chiama ISTRUZIONE PROFESSIONALE per gli adolescenti, ma si declina in C.P.I.A alias Centri Provinciali Istruzione Adulti - per chi vuole tornare nei banchi di scuola - senza dilapidare patrimoni e acquisendo reali competenze spendibili nel mondo del lavoro.

La competenza regionale in materia d'istruzione, effetto della modifica del titolo V della Costituzione, ha prodotto un dislivello dell' Offerta Formativa, spesso non preceduta da un' attenta lettura dei bisogni formativi dei territori.

A cosa dovrebbe rispondere l' Istruzione Professionale, con un traguardo che si avvicina sempre più con Europa 2020?

Alla necessità di creare un Cittadino/ Lavoratore qualificato e competente.

Purtroppo lo spettro di Benedetto Croce si aggira ancora per l'Italia e impedisce di comprendere che la soluzione non è tecnicizzare i professionali, come da Riforma Gelmini.

In quanti sanno riconoscere il valore di mercato di una qualifica ben conseguita a scuola, con un monte ore che forma le competenze degli alunni su più fronti?

La qualifica a 16 anni era uno strumento prezioso per il giovane cittadino/ lavoratore.

Certo uno strumento perfettibile, con il concorso di tutte le agenzie preposte allo sviluppo economico. E che oggi si può provare a garantire in regime di sussidiarietà, ma con un monte ore professionalizzante decisamente indebolito.

Perché la professionalità dei colleghi tecnico pratici in esubero oggi, a causa della riduzione di ore al primo biennio, viene barattata con corsi di riconversione sul sostegno.

In sintesi: perdita di professionalità a 360 gradi. Ma anche perdita economica.

Piuttosto che rilanciare l'economia, intuendo le potenzialità di questo settore dell'istruzione, se ne è depotenziato l'impianto.

Si potrà obiettare che c'è pur sempre la Formazione Professionale, settore che andrebbe sostenuto ampliando e differenziando l'offerta formativa rispetto all'Istruzione Professionale.

In Lombardia, invece, potendo scegliere cosa potenziare e cosa salvare si è scelta proprio la FP.

E non è difficile immaginarne il motivo. Da sempre il settore della Formazione rappresenta un grande bacino d'affari e di voti.

In Sicilia un elevato numero di formatori sarebbe dovuto corrispondere a un altrettanto elevato numero di lavoratori qualificati e stabilmente impiegati, in grado quindi di modificare sensibilmente il paesaggio economico.

Ma le notizie in tal senso non sono confortanti.

Anche per i Formatori, che si ritrovano continuamente imbrigliati in umilianti logiche clientelari, lavorando spesso con una retribuzione che può saltare per mesi e mesi.

Si autorizzano, quindi, corsi e qualifiche che spesso non hanno un reale riscontro con la realtà, ma risultano allettanti, a maggior ragione in uno stato avanzato di crisi economica come quella che stiamo vivendo.

Il motivo è presto spiegato.

Se un alunno viene pagato per andare ad apprendere solo materie pratiche - niente più italiano, storia, inglese, francese, diritto, varie ed eventuali, tutte quelle cose che rendono un lavoratore anche un cittadino- cosa risulterà a rigore di logica più appetibile?

L'istruzione professionale e la Formazione Professionale pescano nello stesso bacino d'utenza.

Dove la seconda sfonda porte aperte nel breve periodo, la prima può solo competere garantendo standard eccellenti nel raggiungimento delle competenze richieste da Europa 2020.

Da dove (ri) partire quindi?

Certamente dalle qualifiche a 16 anni, rilasciate dall'Istruzione Professionale con un conseguente ripensamento della Riforma Gelmini, seguite da un biennio post qualifica ben radicato nei suoi rapporti con il territorio.

Non tralasciando, inoltre, la possibilità di pensare a sbocchi universitari appositamente studiati per questi studenti che potrebbero rappresentare, come avviene in Oriente, la punta di diamante dello sviluppo economico.

Da ciò si evince la necessità che di una Dirigenza Scolastica altamente qualificata, che sappia interpretare le esigenze formative dei singoli territori. E tradurle in uno slancio per l'occupazione.

Quella di cui il nostro paese ha bisogno e, in tempi di spread, si traduce con una parola perduta: Crescita.

8. “ Educazione interculturale ”

Massimiliano Fiorucci (Scienze della Formazione, Università - Roma 3)

Negli ultimi anni i sistemi scolastici e formativi dei cosiddetti paesi a sviluppo avanzato hanno assunto “una configurazione sempre più plurale quanto ad origini e culture di studenti e famiglie, sia che si guardi alla scuola nei suoi diversi gradi, sia che si faccia riferimento all’Università. Un pluralismo che discende direttamente dall’intensificarsi delle connessioni e degli scambi tra paesi e popolazioni, e che quindi inevitabilmente coinvolge tutti gli stati che siano stati o siano attualmente meta di flussi migratori” .

Attualmente i residenti stranieri presenti sul territorio italiano sono 4.968.000 (con una incidenza percentuale del 7,5% sulla popolazione totale) e provengono, secondo le stime dell’Istat, da 198 paesi. L’alto numero di nazionalità rilevate sul territorio ha portato alcuni studiosi a definire la società italiana una sorta di “arcipelago migratorio”, in quanto sono presenti, con percentuali diverse, persone provenienti da quasi tutti i paesi del globo (i prime tre paesi per provenienza sono la Romania, l’Albania e il Marocco i cui cittadini rappresentano quasi la metà dei migranti presenti nella penisola).

Questo notevole flusso migratorio ha avuto forti ripercussioni sul sistema scolastico, in circa quindici anni il numero di studenti stranieri si è più che decuplicato, passando da 59.389 unità (a.s. 1996-97) a 711.046 (a.s. 2010-11) . Il carattere di espansione di tale fenomeno è facilmente visibile se si osserva la distribuzione degli studenti stranieri nei diversi livelli scolastici: il 20,3% frequenta la scuola dell’infanzia, il 35,8% frequenta la scuola primaria, il 22,3% quella secondaria di I grado e il 21,6% la scuola secondaria di II grado. Ciò significa che nei prossimi anni, a causa dell’effetto “onda lunga”, sarà quest’ultimo livello di istruzione a registrare il maggior numero di iscritti stranieri.

“Nell’a.s. 2010/11, si conferma il “primato” storico della scuola primaria, da sempre l’ordine con il maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana e l’incidenza percentuale superiore agli altri livelli scolastici: alle primarie sono iscritti 254.644 alunni stranieri, che rappresentano il 9% sul totale della popolazione scolastica. Seguono le scuole secondarie di primo grado con 158.261 allievi con cittadinanza non italiana (l’8,8% del totale degli iscritti a questo livello scolastico), le secondarie di secondo grado con 153.513 studenti stranieri corrispondenti a 5,8 presenze ogni 100 allievi e, infine, le scuole dell’infanzia con 144.628 alunni ovvero l’8,6% dei bimbi frequentanti questo ordine di scuola. Considerando, tuttavia, la distribuzione percentuale degli iscritti nei diversi ordini e gradi [...], nell’ultimo decennio il peso della scuola primaria è diminuito passando dal 42,8% al 35,8%, mentre l’aumento più significativo ha riguardato le scuole secondarie di secondo grado: nell’a.s. 2001/02 accoglievano il 14% degli studenti con cittadinanza non italiana, mentre nell’a.s. 2010/11 ben il 21,6%. Nella scuola dell’infanzia e nella scuola secondaria di primo grado, invece, la percentuale di allievi stranieri è rimasta piuttosto stabile nel tempo: queste scuole accolgono nell’ultimo anno scolastico considerato, rispettivamente, il 20,3% e il 22,3% degli stranieri presenti nel sistema scolastico italiano” .

A partire dall’a.s. 2007/08, il Ministero dell’Istruzione procede alla rilevazione del luogo di nascita degli alunni con cittadinanza non italiana, distinguendo tra nati in Italia e nati all’estero, “a partire dalla considerazione che l’esperienza scolastica di uno studente che è stato scolarizzato esclusivamente nelle scuole italiane è, senza dubbio, diversa da quella di un alunno appena arrivato in Italia, senza conoscenze della lingua, delle regole e del funzionamento del sistema scolastico italiano. Dall’analisi dei dati emerge che la percentuale di nati in Italia sul totale della popolazione scolastica di origine non italiana è passata dal dato medio del 34,7% nell’a.s. 2007/08 al 42,1% del

2010/11, corrispondente a 299.565 alunni [...]. L'incidenza più alta si registra nelle scuole dell'infanzia – il 78,3% degli iscritti con cittadinanza straniera è nato in Italia –, seguite dalle primarie (52,9%) e dalle secondarie di primo grado (23,8%), mentre la percentuale più bassa è riscontrabile nelle scuole secondarie di secondo grado (9%)” .

Un indicatore preoccupante: la scelta della scuola secondaria di secondo grado

Nel complesso, nell'a.s. 2010/11, sono stati 2.663.684 gli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado in Italia, di cui rispettivamente 2.510.171 italiani e 153.513 stranieri. Come emerge dai dati disponibili, i non italiani frequentano prevalentemente gli istituti professionali (62.080) e gli istituti tecnici (58.340); molto inferiore è la loro presenza nei licei (28.675) e nell'istruzione artistica (4.418). Per quanto riguarda l'incidenza percentuale sono sempre gli istituti professionali a caratterizzarsi per la maggiore concentrazione di non italiani sul totale degli iscritti: in questi istituti vi sono in media 11,4 stranieri ogni 100 iscritti. Con riferimento alle differenze di genere, invece, la percentuale più significativa di studentesse si riscontra nei licei (in cui queste ultime rappresentano il 70,3% degli iscritti) e nell'istruzione artistica (66,7%); sempre nei licei e nell'istruzione artistica è presente la componente numericamente più rilevante dei nati in Italia (rispettivamente 12,2% e 11,6% sul totale degli allievi con cittadinanza non italiana). Dalla comparazione tra le scelte scolastiche di italiani e stranieri, emergono notevoli differenze nelle preferenze, le quali rendono ancora più evidente il fenomeno della precoce canalizzazione formativa degli stranieri. Questi, infatti, si concentrano negli istituti professionali (40,4%) e negli istituti tecnici (38,0%), seguiti a distanza dai licei (18,7%). Gli italiani preferiscono, invece, i licei (43,9%) e gli istituti tecnici (33,2%) e, in misura minore, gli istituti professionali (19,2%). Per quanto concerne le differenze nelle scelte tra gli studenti dei principali paesi di provenienza, notevole è la concentrazione negli istituti professionali degli allievi del Marocco (vi è iscritto il 55,6% degli allievi appartenenti a questo gruppo nazionale), dell'India (49,9%) e dell'Ecuador (49%). Negli istituti tecnici, si riscontra una parte significativa degli studenti moldavi (46,3%), romeni (43,2%), peruviani (43%), ucraini (41,0%) e cinesi (40,6%). Inoltre, il 22,5% degli studenti ucraini, il 22,7% dei romeni e il 22,1% degli albanesi è iscritto ad un liceo. Limitata è la percentuale di coloro che frequentano l'istruzione artistica.

I ritardi e la riuscita scolastica

Il quadro complessivo del rapporto tra età anagrafica degli studenti con cittadinanza non italiana e classe di inserimento continua a registrare, anche nel 2010/11, un fortissimo divario, crescente negli anni. Il divario tra italiani e non italiani è netto fin dalla scuola primaria e si rafforza ai livelli successivi di scuola, con una progressione nei singoli anni di corso. Nella scuola primaria quasi uno su 10 alunni con cittadinanza non italiana è in ritardo e arriva ad esserlo più di un quarto in classe quinta, mentre la percentuale fra gli italiani si aggira sul 2%. Nella scuola secondaria di primo grado il ritardo è consistente fin dalla prima, giungendo ad interessare oltre la metà degli studenti in terza, mentre fra gli italiani raggiunge al massimo il 9,9% in terza. Nella scuola secondaria di secondo grado il ritardo si aggira intorno al 70% per gli alunni con cittadinanza non italiana, mentre fra gli italiani, pur diventando significativo, si aggira tra il 20 e il 30% nei diversi anni. Come è noto, le variabili che concorrono a determinare il ritardo degli alunni con cittadinanza non italiana sono molteplici e hanno a che fare con la decisione sulla classe di inserimento per coloro che arrivano in Italia a percorso scolastico già avviato (i neoarrivati), con la mobilità territoriale delle famiglie e con la riuscita scolastica.

I dati statistici complessivi registrano la persistenza di un significativo divario nei tassi di promozione tra alunni con cittadinanza italiana e alunni con cittadinanza non italiana, più basso e in calo negli anni a livello di scuola primaria e, invece, pesante e in crescita a livello di scuola secondaria di

secondo grado, dove la percentuale di non promossi fra i non italiani, pur in leggero calo, nell'a.s. 2009/10 rimane il 30%, circa il doppio del tasso registrato fra gli italiani. A livello di scuola primaria, la differenza fra italiani e non è mediamente del 3,3%, con una punta del 4,8% in prima e con lievi differenze di genere a favore delle femmine. A livello di scuola secondaria di primo grado, la differenza complessiva sale all'8,2%, con una punta del 10,1% in prima e con un incremento delle differenze di genere. A livello di scuola secondaria di secondo grado, la differenza complessiva sale al 15,3%, con tassi di promozione in prima fra i non italiani che si fermano al 62,5% e con marcate differenze di genere a favore delle femmine, leggermente più forti tra gli studenti con cittadinanza non italiana.

Le risposte educative interculturali

Di fronte ad una tale situazione è necessario dunque elaborare risposte educative all'altezza dei problemi del presente. I processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale delle odierne società interrogano profondamente i sistemi educativi e formativi che devono oggi mirare alla formazione dei cittadini del mondo. La formazione interculturale degli insegnanti occupa, in tale prospettiva, un posto di tutto rilievo: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria "cultura della convivenza". Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo.

Si è venuta a definire, pertanto, la proposta di un'educazione interculturale che si configura come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; essa è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze.

L'educazione interculturale non ha, tuttavia, un compito facile né di breve periodo, poiché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché non è una nuova materia che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi e alle discipline attualmente insegnati. L'origine dell'educazione interculturale va rintracciata nello sviluppo dei fenomeni migratori e, tuttavia, essa ha lentamente abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico diventando un approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curriculum in generale.

Molte sono le definizioni di "educazione interculturale" emerse negli ultimi anni in seguito alle sperimentazioni condotte nei contesti educativi italiani e, tuttavia, è possibile affermare che la proposta educativa interculturale si muove e si è mossa essenzialmente lungo due direttrici.

Da una parte lavora all'individuazione delle strategie didattiche per favorire un positivo inserimento degli allievi stranieri nella scuola (ma la scuola in questo compito non può essere lasciata sola e bisogna fare attenzione a non confondere le differenze culturali con quelle socio-economiche enfatizzando oltremisura le differenze culturali occultando dietro di esse altri problemi). Ciò significa predisporre le condizioni per garantire a tutti gli allievi (autoctoni e immigrati) la possibilità di ottenere gli stessi tassi di successo scolastico. Si indicano di seguito alcuni ambiti di lavoro:

- accoglienza (accoglienza scolastica insieme all'accoglienza sociale): significa capire e farsi capire ossia acquisire informazioni e conoscenze sui sistemi scolastici di provenienza e sulla scolarizzazione pregressa; significa, inoltre, dare informazioni sul nostro sistema scolastico, tracciare un profilo linguistico e cognitivo degli allievi, acquisire informazioni sul progetto

migratorio della famiglia. L'accoglienza si compone di diversi aspetti: burocratici, organizzativi, affettivo-relazionali, educativo-didattici e cognitivi ;

- insegnamento dell'italiano come L2: questo aspetto è assolutamente centrale. Le competenze linguistiche sono alla base di ogni processo di integrazione ed è necessario insegnare l'italiano in modo diverso a chi è alfabetizzato in un'altra lingua;
- valorizzazione della lingua e cultura d'origine: è un tema complesso e articolato che richiede risposte diverse anche in funzione dei progetti migratori delle famiglie. Il mantenimento e il rafforzamento della lingua e della cultura d'origine rinforzano le capacità comunicative generali degli alunni immigrati contribuendo all'innalzamento del livello di autostima. E, tuttavia, su questo territorio vi deve essere la massima libertà salvaguardando il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è;
- attività interculturali comuni: vanno favorite tutte quelle attività che contribuiscono al dialogo e alla conoscenza reciproca. Tali attività (espressive, musicali, teatrali, ecc.) dovrebbero favorire sia le relazioni tra allievi stranieri e italiani in classe sia le relazioni con i pari nel tempo extrascolastico. La qualità e la quantità di queste relazioni rappresentano degli importanti indicatori di integrazione;

Dall'altra parte, poiché l'educazione interculturale si rivolge a tutti e in particolare agli autoctoni, la vera sfida consiste nel favorire abiti di accoglienza negli italiani. Ciò si traduce anche nella revisione, nella rivisitazione e nella rifondazione dell'asse formativo della scuola che non deve più mirare alla formazione del cittadino italiano, ma alla formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un mondo interdependente. Tutto ciò implica:

- una rilettura in chiave interculturale dei saperi insegnati nella scuola e quindi il passaggio alla didattica interculturale delle discipline che consiste nella revisione dei programmi di insegnamento scolastici (solo per fare qualche esempio: nell'insegnamento della storia vi sarebbe rivisitare il tema della scoperta/conquista dell'America; vi sarebbe da riconsiderare la vicenda delle crociate anche attraverso il punto di vista degli storici arabi, vi sarebbe da riscoprire la nozione stessa di Mediterraneo come spazio di dialogo e di incontro tra civiltà; vi sarebbe da riconsiderare le vicende dell'emigrazione italiana, del colonialismo, dell'antisemitismo e dei rapporti con le minoranze e con le diversità; per l'insegnamento della geografia si pensi al ruolo che potrebbe svolgere la conoscenza di una diversa rappresentazione cartografica del mondo come quella proposta da Arno Peters; per l'insegnamento della matematica e della filosofia si pensi alle molteplici influenze culturali che ne hanno determinato lo sviluppo e la diffusione, ecc.);
- un'analisi critica dei libri di testo. I libri di testo sono i primi mediatori e spesso sono portatori di stereotipi e sono fautori di una rappresentazione euro ed etnocentrica;
- forti investimenti nella formazione interculturale degli insegnanti per dotarli di competenze e, soprattutto, di conoscenze oggi sempre più imprescindibili (conoscenze di tipo antropologico, sociologico, pedagogico, linguistico, psicologico, ecc.). E' triste constatarlo ma, ancora per fare qualche esempio, conosciamo molto poco grandi e millenarie culture come quella indiana o cinese così come poco sappiamo delle grandi religioni come quella musulmana o ebraica.

9. “La Formazione degli adulti”

Gaetano Crocellà (Coord. Progr. Istruzione Futuro - Ass. Democrazia per l'Italia)

Lo schema riduttivo dell'istruzione intesa come consegna definitiva di conoscenza deve essere superato. La nostra proposta di formazione degli adulti, che presenta aspetti innovativi anche nel contesto legislativo europeo e mondiale, si caratterizza infatti non solo come istruzione post-obbligo, ma si sviluppa in modo articolato e dinamico in tutta la vita della persona, con l'obiettivo di dare permanentemente a ciascun individuo la possibilità di accrescere il proprio livello di conoscenza, di formazione e di capacità di lavoro. La struttura della formazione degli adulti si articola nei segmenti della alta formazione, della formazione professionale, della nuova scolarizzazione e della formazione culturale. La formazione degli adulti è facoltativa e la sua funzione amministrativa è conferita alle regioni che la gestiscono e la programmano, salvo il segmento della formazione professionale che è di competenza esclusiva della Regione, ai sensi dell'art. 117 comma 3 della Costituzione.

La formazione degli adulti richiede da parte dello studente la contribuzione ai costi dei vari segmenti. Essi saranno superiori nell'alta formazione ed invece dovranno avere un valore di entità modesta in relazione alle condizioni economiche del fruitore negli altri segmenti. La definizione dei contributi sarà determinata a livello di istituto con l'approvazione della Regione.

Il segmento dell'alta formazione si configura come istanza strategica per la realizzazione di profili professionali di alto livello ed è riservato a soggetti che hanno superato l'esame di Stato. Rispetto ai contenuti del diploma universitario, l'alta formazione si differenzia essenzialmente per il diverso livello di capacità progettuali che è destinata a fornire.

Il segmento della formazione professionale ha il fine di fornire le conoscenze necessarie per l'immediato esercizio di attività tecnico-pratiche ed è diretto a soggetti che hanno assolto l'obbligo di istruzione scolastica o hanno superato l'esame di Stato. Tali soggetti si trovano nell'esigenza di iniziare o proseguire un'attività lavorativa con contenuti prevalentemente pratici. Il segmento in esame ha una dimensione molto importante e consente di risolvere la maggior parte dei problemi del lavoro, per la fascia diciotto – ventiquattro anni. I contenuti fortemente innovativi di tale segmento sono due: il primo consiste in una formazione molto intensa e orientata ad acquisire, in tempi ragionevolmente brevi, un'idoneità allo svolgimento di un'attività di interesse per l'offerta di lavoro; il secondo riguarda il fatto basilare che lo studente è seguito dal Dipartimento regionale scolastico e di formazione degli adulti fino al momento dell'effettivo inizio del lavoro.

Il segmento della nuova scolarizzazione è molto rilevante proprio per la grave situazione della scolarità italiana ed ha lo scopo di consentire ai soggetti di appropriarsi o di riappropriarsi delle conoscenze e delle metodologie necessarie per il loro utile inserimento nel mondo del lavoro e nella società. Esso è diretto a tutti i soggetti, inclusi quelli che hanno assolto l'obbligo di istruzione scolastica o superato l'esame di Stato e compresi coloro che hanno il diploma e una laurea e sono declinati sul piano culturale ed intellettuale.

Il segmento della formazione culturale si pone l'obiettivo di dare conoscenze organizzate non universitarie a soggetti di qualsiasi età che intendono acculturarsi o approfondire materie di loro interesse. Esso è diretto a tutti i soggetti, compresi quelli che hanno assolto l'obbligo di istruzione scolastica o superato l'esame di Stato e a coloro che hanno diplomi di laurea conseguiti in anni passati.

In tutti i segmenti della formazione degli adulti sono possibili rientri in qualsiasi momento della vita, in modo che ogni persona possa rivedere i propri percorsi formativi utili in particolare per svolgere

nuove attività o migliorare quelle che sta realizzando, in una prospettiva di potenziale cambiamento del proprio progetto di vita.

La formazione degli adulti rappresenta una sfida importante che l'Italia, ma tutto il pianeta, deve affrontare. In queste condizioni non si può certamente prevedere in futuro una società della conoscenza elaborata che senza una sua realizzazione porterà l'uomo al declino sociale, culturale ed economico e quindi potrà mettere in discussione anche una democrazia rappresentativa formale minima. In tale quadro il dispotismo delle oligarchie politiche ed economiche si svilupperà sempre di più portando la maggior parte della popolazione

10. “ Apprendimento continuo degli adulti in Italia “

Francesco Florenzano (Presidente Upter e Unieda)

Introduzione

L'educazione degli adulti non ha mai entusiasmato nessuno, fatto salvo quel manipolo di ricercatori e di cultori della materia. Negli ultimi 10 anni sono state presentate in Parlamento alcune proposte di legge, fatte più per accontentare il committente piuttosto che per dare un impulso ad uno degli indicatori dello sviluppo sociale ed economico dell'Europa.

La tabella 1 evidenzia la situazione in Italia ed in Europa confrontando il 2009 con il 2011. Lettura chiara e senza appello: decremento della partecipazione! È da rammentare che l'apprendimento continuo è misurato sulla popolazione attiva, ergo la popolazione con più di 65 anni, che partecipa alle attività di tante associazioni sparse sul territorio nazionale, non viene presa in considerazione. In valori assoluti la partecipazione all'apprendimento permanente in Italia si attesta all'incirca su 2 milioni di partecipanti.

I partecipanti all'apprendimento continuo frequentano presso Centri di formazione professionali, pubblici e privati, CPIA (Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti del Ministero della Pubblica Istruzione), associazioni, parrocchie, ecc., a secondo del livello di accredito del corso. Si va dai corsi liberi a quelli codificati e strutturati dai Sistemi della formazione delle Regioni e delle Province.

Tuttavia almeno un altro milione di persone partecipa all'apprendimento continuo frequentando le 1.600 (ma è una sottostima) sedi didattiche allestite dalle associazioni e cooperative su tutto il territorio nazionale (vedi tabella 2).

Tabella 1. Lifelong learning (apprendimento continuo): Percentuale degli adulti in età 25-64 anni che partecipano all'apprendimento permanente. Fonte: DPS-Istat, Banca dati indicatori regionali di contesto (Confronto 2009-2011). (Aggiornamento luglio 2012)

Popolazione 25-64 anni (valori percentuali)		
	2009	2011
Europa (25)	10,0	9,4
Italia	6,0	5,7
<i>Centro Nord</i>	6,3	6,0
<i>Mezzogiorno</i>	5,3	5,1

Tabella 2: Università Popolari e della Terza Età in Italia
Frequentanti, sedi didattiche, numero dei corsi. Dati anni 2007-2008. Fonte: Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Treelle. Quaderno n. 9. Dicembre 2010.

Enti formativi associativi	Numero	Sedi didattiche	Frequentanti	Corsi	Docenti	Ore lezione
UNIEDA	72	620	90.000	7.200	2.600	360.000
CNUPI	64	102	18.500	1.600	640	54.000
Altre Università Popolari	150	300	80.000	6.000	3.500	150.000
FEDERUNI	100	250	51.891	4.588	5.239	130.024
UNITRE	105	268	52.000	3.200	4.200	95.000
AUSER	83	83	34.700	1.327	650	99.800
Tot. in Italia	600	1.623	327.091	23.915	16.829	888.824

Fonti: Unieda, Rapporto formazione permanente 2009; CNUPI, sito internet; Federuni: Circolare Federuni del 19 ottobre 2009 e sito internet; Unitre: Sito internet; Auser, Rapporto Auser, 2007-08 disponibile sul sito internet; Altre Università Popolari (e della Terza età), Ricognizione nazionale attraverso documentazione prevalentemente via internet e secondariamente con scambio di materiale.

Osservazioni

L'apprendimento continuo in Italia è da sempre attuato da Enti ed associazioni private. Tra l'altro va segnalato anche l'aspetto economico in regime di convenzione con le Regioni, circoscritto alla formazione professionale per disoccupati e ai corsi per i cassintegrati.

Nell'ambito associativo è da sottolineare che per la natura stessa del rapporto con i soci questi contribuiscono in proprio alle spese di realizzazione. Vale a dire che chi desidera partecipare all'aggiornamento culturale continuo deve "metter mano al portafogli" e pagarsi tutto!

In definitiva questi ultimi 20 anni l'apprendimento continuo è stato un indicatore statistico e uno slogan e nulla più. Se non fosse così non si capisce perché non siano stati proposti e realizzati programmi di sostegno e di sviluppo. È chiaro che "è bello" per chiunque affermare che la "cultura e l'apprendimento" sono la chiave dello sviluppo sociale ed economico ma è altrettanto chiaro che se a queste affermazioni non corrispondono provvedimenti normativi e soprattutto sostegni economici si fa della retorica, buona per partecipare all'ennesimo convegno e fare una bella figura nel senso esclusivamente oratorio.

Proposte

Per dare uno slancio ed un valore all'apprendimento continuo occorre prendere con decisione una posizione chiara sulla sua effettiva utilità. Farlo uscire dai "beni di lusso" (ovvero se lo fai, lo fai per te stesso) e attribuirgli il valore sociale che gli compete. Per raggiungere questo risultato occorre:

1. Una legge nazionale che sancisca una volta per tutte il diritto all'apprendimento continuo del cittadino.
2. Un sostegno finanziario sostenibile, attraverso leggi regionali, agli Enti che attuano con serietà programmi e progetti di apprendimento sul territorio.
3. Attribuire alla Scuola pubblica (ai CPIA) il compito di far conseguire titoli di studio, non limitatamente alla Terza media ma soprattutto alle Superiori (ove si conta tanta dispersione scolastica).

11. “ Le Regioni dei «DIRITTI A SCUOLA» in Puglia ”

Carlo De Santis (Presidente dell'Adisu Puglia)

DA DOVE SIAMO PARTITI

Nel sistema scolastico pugliese si registravano tassi significativamente superiori alla media nazionale relativamente ai fenomeni di insuccesso scolastico e di dispersione: in base ai risultati scaturiti dall'indagine OCSE-PISA sul “Livello di competenza dei quindicenni italiani” la Puglia, all'interno di un dato complessivamente deficitario a livello nazionale, figurava fra le aree geografiche con alta la percentuale di allievi con scarse conoscenze di base.

La Regione Puglia, per favorire il conseguimento degli obiettivi indicati nell'Agenda di Lisbona 2000, già in sede di definizione del P.O.R. 2007/2013 aveva delineato una strategia volta a rafforzare e sviluppare il capitale umano, da attuarsi mediante azioni tese all'innalzamento del livello qualitativo dell'offerta di istruzione esistente.

Il Programma Operativo Regionale Puglia FSE 2007/2013 prevede, infatti:

- tra i suoi temi prioritari “Misure per aumentare la partecipazione all'istruzione e alla formazione permanente, anche attraverso provvedimenti intesi a ridurre l'abbandono scolastico ...” (cfr. BURP n. 44 del 27/3/2007, recante Approvazione del Programma Operativo FSE 2007/2013, Ripartizione delle categorie di spesa, pag. 5040);
- tra i suoi obiettivi, specifici interventi finalizzati ad “aumentare la partecipazione all'apprendimento permanente, anche attraverso provvedimenti intesi a ridurre l'abbandono scolastico” (cfr. ibidem, Asse IV – Capitale Umano, pag. 5056);
- tra le attività: “prevenzione della dispersione scolastica attraverso interventi finalizzati a migliorare la funzione di inclusione sociale del sistema scolastico” (cfr. ibidem, Asse IV – Capitale Umano, pag. 5059).
- Quindi, la scelta di sostenere adeguatamente l'innalzamento del livello qualitativo del sistema scolastico pugliese attraverso una sinergia tra la Regione Puglia e il MIUR non è derivata da motivazioni contingenti, ma ha rappresentato l'occasione per mettere in atto una strategia già precedentemente delineata.

Il fenomeno della coincidenza fra emarginazione culturale e sociale e dispersione scolastica è abbastanza studiato e dimostrato e ci esime dal soffermarci su di esso in questa sede. Vale la pena, piuttosto, sottolineare la scelta – che qui appare chiara - di “prevenire” il fenomeno, prima che “contrastarlo”.

COSA ABBIAMO FATTO

Mediante specifici Avvisi, preceduti da Accordi fra la Presidenza della Regione e il MIUR, le Istituzioni Scolastiche pugliesi sono state invitate a presentare progetti finalizzati al recupero e al consolidamento delle competenze linguistiche e logico - matematiche degli allievi. E' acclarato, infatti, che le carenze in queste fondamentali competenze di base – se non adeguatamente affrontate nella scuola dell'obbligo - spianano la strada al progressivo allontanamento degli allievi dai percorsi di istruzione e formazione successivi.

Le scuole sono state invitate a promuovere specifiche attività didattiche che, avvalendosi di metodologie innovative, rendessero più attrattivo il processo di apprendimento e favorissero, per tale via, il successo scolastico.

In particolare, si è scelto di puntare su un approccio “preventivo” ai temi della dispersione e dell’abbandono, con interventi rivolti prevalentemente agli allievi della scuola primaria e secondaria di I grado, in quanto è in quel segmento formativo che si creano le condizioni che favoriscono i successivi fenomeni di “estraneità” a ogni percorso formativo. I quali restano spesso in ombra nella fascia di età che va dai 6 ai 12 anni e si evidenziano in età adolescenziale, nel primo biennio della scuola secondaria di II grado, quando sovente è già tardi per contrastarli.

E’ appena il caso di sottolineare che non casualmente il sottotitolo del progetto “Diritti a Scuola” è “Interventi per qualificare il sistema scolastico e prevenire la dispersione, favorendo il successo scolastico”.

Le strategie adottate sono, in sintesi:

- l’aumento del tempo scuola;
- l’assegnazione di ulteriori unità di personale docente e ATA – attinte in rigoroso ordine di graduatoria dalle graduatorie ad esaurimento esistenti presso i Provveditorati agli Studi - alle scuole che hanno presentato il progetto didattico alla Regione e sono risultate in posizione utile al termine del lavoro di valutazione (svolto da una commissione di esperti mista Regione - MIUR). N.B.: il servizio prestato dal personale docente e ATA è equiparato – ai fini del punteggio - a quello prestato mediante le normali supplenze temporanee o annuali;
- il potenziamento dell’offerta formativa relativa alle discipline curriculari di base (italiano e matematica);
- un approccio didattico di tipo personalizzato (anche attraverso un rapporto quantitativo docente/discenti più contenuto), volto a rimotivare gli allievi;
- la collaborazione fra docente “titolare” e docente “di progetto” (coinvolto a pieno titolo nella programmazione settimanale degli interventi), che ha consentito di lavorare per gruppi di livello di apprendimento.

I RISULTATI

L’INVALSI e l’Università di Roma 3, che hanno monitorato l’esperienza, certificano il miglioramento delle competenze di base degli allievi coinvolti. In particolare, la più recente analisi INVALSI – quella del 2012 – mostra che la Puglia sta visibilmente avanzando per quanto riguarda le capacità in Italiano e Matematica dei suoi allievi.

12. “Perché un sistema di valutazione? Valutare è capire”

Benedetto Vertecchi (Ordinario, Direttore DiPED - Roma 3)

Quello della valutazione è un tormentone che continua a riproporsi nei programmi dei ministri che negli ultimi due decenni si sono succeduti alla guida del sistema educativo. Se l'esperienza non suggerisse altre conclusioni, si direbbe che la valutazione del sistema educativo sia stata una preoccupazione comune. Con espressioni non troppo difforni, chi ha assunto responsabilità di governo del sistema educativo ha ribadito che dar vita a un sistema nazionale di valutazione costituiva un impegno prioritario. Lo sviluppo di procedure capaci di dar conto del funzionamento del sistema dell'istruzione era necessario, infatti, per assumere le decisioni necessarie a superare i limiti emergenti nell'attività delle scuole e a indicare i nuovi traguardi che si sarebbero voluti perseguire.

Il fatto è che alla base dei successivi proclami circa l'esigenza di promuovere in Italia una cultura valutativa adeguata alla complessità del compito educativo c'è stata soprattutto un'esigenza di modernizzazione del sistema avvertita non per una crescita di consapevolezza dall'interno del paese, ma per la suggestione esercitata da quanto parallelamente stava avvenendo altrove. In particolare, l'attenzione che nel dibattito internazionale è stata rivolta ai dati delle grandi rilevazioni comparative ha spinto a considerare come modello di riferimento per la valutazione quello utilizzato dall'Ocse per il Programme for International Student Assessment (PISA). Non ci si è chiesti se ipotesi e procedure elaborate per condurre rilevazioni comparative, come sono quelle dell'Ocse, potessero essere assunte, sic et simpliciter, per sviluppare l'attività valutativa in uno specifico sistema scolastico. È così avvenuto che, a livello nazionale come in varie regioni, anziché cercare di definire una strategia che tenesse conto delle caratteristiche specifiche della scuola italiana, si siano acquistati dall'Ocse servizi valutativi consistenti nel ricampionare a livello locale la popolazione delle rilevazioni Pisa. C'è da chiedersi con quale vantaggio per il nostro sistema educativo. Certamente con lo svantaggio di aver rinunciato a un'elaborazione autonoma, specificamente collegata a un disegno di sviluppo dalla cultura valutativa nel nostro paese. Non ci si è neanche resi conto della differenza che intercorre tra rilevazioni a carattere comparativo (come sono quelle Ocse) e rilevazioni che hanno lo scopo di analizzare il funzionamento di un singolo sistema scolastico, come sarebbe necessario fare nel caso dell'Italia.

L'atteggiamento subalterno nei confronti dei modelli internazionali non è giovato neanche ad assicurare la qualità della partecipazione nazionale alle rilevazioni, che si è limitata a eseguire le operazioni richieste da comitati di esperti nei quali la presenza italiana è stata marginale. La diffusione delle graduatorie risultanti dalle singole rilevazioni è stata seguita da reazioni abbastanza rituali, da bar dello sport. Non ci sono state iniziative utili per sviluppare l'analisi dei dati al fine di ricavarne elementi utili per individuare i punti di debolezza (ma anche quelli di forza) del nostro sistema educativo. Si è fatto di peggio, organizzando rilevazioni a carattere nazionale che sono la brutta copia di quelle internazionali e ne riproducono, impropriamente, la logica. Si può capire, infatti, che le rilevazioni comparative siano sostanzialmente rivolte a cogliere la distribuzione di variabili dipendenti (ovvero dei risultati dell'attività educativa), anche se con attenzione alle condizioni in cui nei diversi paesi si sono svolti i processi che sono all'origine di quelle distribuzioni. Non si capisce, invece, a che cosa serva riproporre la medesima logica nell'attività valutativa che si svolge a livello nazionale. Dobbiamo continuare a porre in evidenza il divario fra Nord e Sud? O i diversi livelli di apprendimento che si riscontrano in scuole frequentate da allievi di differente condizione sociale? Non è più importante capire che cosa funziona e che cosa non funziona nelle diverse parti del paese, ai singoli livelli e nei diversi indirizzi in cui è articolato il sistema scolastico?

Il fatto è che ripetere procedure delle quali si sia avuta qualche esperienza (anche quando ciò sia avvenuto nell'ambito della partecipazione a importanti progetti internazionali, come quelli promossi dall'Ocse) non basta a compensare lo svantaggio derivante del mancato sviluppo di una ricerca

autonoma, volta a cogliere i fattori specifici alla base dello sviluppo delle nostre scuole. Si finisce col confondere in un unico calderone l'attività di controllo che ha lo scopo di verificare (non necessariamente di comparare) il raggiungimento di livelli attesi di apprendimento con quella, assai più importante per sostenere l'assunzione di decisioni consapevoli, tesa a identificare le variabili indipendenti, quelle che hanno conseguenze sul modo in cui il sistema scolastico si mostra in grado di svolgere il suo compito d'istruzione. L'attività di controllo, che in inglese e nel lessico in uso nelle comparazioni internazionali s'indica come assessment, fa riferimento a ipotesi interpretative deboli, perché per definizione (spesso, purtroppo, solo per definizione) non localizzabili in questo o quel contesto socioculturale. Diverso il caso della valutazione, che procede per interpretazioni che suppongono una definizione molto più accurata delle variabili: per esempio, un conto è parlare di capacità di comprensione della lettura, un conto di comprensione del testo della Commedia. Questo secondo obiettivo è da valutare con riferimento a scelte che dipendono dal contesto socioculturale in cui sono attuate. Sono scelte che si configurano come variabili indipendenti, al pari di quelle riferibili alle risorse o ai modi di organizzazione delle scuole e della didattica. Il fatto è che una valutazione orientata alle variabili indipendenti suppone un impegno per la ricerca la cui necessità è ben lontana dall'essere avvertita. Avviene quindi che ci si straccino le vesti perché i nostri allievi si collocano in fondo alle graduatorie sulla capacità di comprensione della lettura o sulle abilità matematiche, ma che nessuno sia in grado di porre in relazione la loro competenza verbale con l'affermarsi di modelli di comunicazione antagonisti di quelli propri della scuola o di definire un quadro degli apprendimenti che è presumibile possano costituire un riferimento duraturo per apprendimenti ulteriori e di quelli che, per quanto rilevanti al momento, è improbabile lo siano ancora nel volgere di un certo tempo.

Un'altra ragione per sviluppare la ricerca consiste nel superare la dipendenza da uno strumentario valutativo che si finisce con l'utilizzare per mancanza di proposte alternative. Per esempio, nell'area anglofona si stanno sviluppando procedure automatiche per l'analisi di protocolli verbali. È evidente che quelle procedure non saranno, se non parzialmente, utilizzabili per valutare documenti in lingua italiana. Già al momento le procedure seguite nelle rilevazioni nazionali sono piuttosto datate. L'intervallo con lo stato dell'arte raggiunto altrove non potrà che accrescersi nei prossimi anni.

Per sviluppare un'attività valutativa capace di concorrere a migliorare la qualità delle decisioni relative al nostro sistema scolastico c'è bisogno, da un lato, di rendere sistematica la rilevazione di dati descrittivi: è un compito che potrebbe svolgere, se opportunamente potenziato, l'attuale Istituto nazionale di valutazione (Invalsi). Ma c'è anche bisogno di promuovere la ricerca: e questa esigenza non può che essere soddisfatta con soluzioni organizzative specifiche, non rivolte a fornire un servizio (come l'Invalsi), ma ad acquisire la conoscenza interna al sistema. Quel che si deve evitare è di imboccare scorciatoie, per quanto suggestive, come sta avvenendo stabilendo analogie forzose tra aspetti dell'educazione formale e modelli e tecniche presi a prestito dall'economia. Ha senso, per esempio, parlare – come è stato fatto - di valore aggiunto con riferimento all'attività educativa? Aggiunto a che cosa? La risposta dovrebbe essere scontata: il valore aggiunto è dato dalla differenza che in una o più variabili si può osservare fra un tempo iniziale ed uno terminale. È una risposta che può soddisfare se si producono beni fisici, per i quali non è rilevante ciò che ha preceduto una fase di trasformazione sottoposta a controllo, ma che lascia quanto meno perplessi se si considera un'attività, come l'educazione, che si presenta come un continuum, e che solo per artificio può essere soggetta a delimitazioni discrete. Il nostro sistema educativo ha bisogno di tante cose, ma non di simili trovate: ha bisogno soprattutto, a mio parere, di analizzarsi e conoscersi nella sua complessità e nel suo divenire.

Che quella finora seguita non sia una via positivamente percorribile è dimostrato dai troppi infortuni che accompagnano operazioni di carattere valutativo ai diversi livelli del nostro sistema di istruzione. Si ha, per esempio, di continuo notizia di prove di ammissione alle università costellate di errori o dense di richieste che dovrebbero essere rivelatrici di non si capisce bene quali competenze. Il quadro non è diverso, anche se gli effetti sociali sono, se possibile, ancora più gravi, quando prove di

qualità non migliore sono utilizzate per effettuare selezioni che hanno conseguenze sul destino professionale, e non di rado sulle condizioni di vita, di chi si sottopone ad esse. Basti menzionare quanto è accaduto con le selezioni dei candidati al concorso direttivo o all'ammissione ai corsi di tirocinio tramite i quali dovrebbe procedersi al reclutamento di nuovi insegnanti.

È scontato che da tali infortuni non possa che derivare sfiducia nei confronti della possibilità di introdurre nell'attività educativa procedure dalle quali derivino elementi a sostegno di decisioni che perseguano l'intento di migliorarla. Del resto, su questo obiettivo di principio, sembra esserci un generale consenso. Ma è un consenso che si dissolve rapidamente quando si tratta di precisare in che modo l'obiettivo possa essere conseguito. Né può essere altrimenti, se non si parte dal riconoscimento che la valutazione funge da elemento di congiunzione tra i valori sociali che si collegano all'acquisizione di valori e le conoscenze e gli intenti perseguiti dalle scuole. Basterebbe questa considerazione per concludere che la valutazione richiede un adeguamento continuo dei criteri di riferimento e delle pratiche di attuazione, e che tale adeguamento può essere solo il risultato di una costante attività di ricerca. Occorre indagare i cambiamenti che intervengono nella cultura sociale, nei modi di vita, nelle esperienze di educazione informale. C'è bisogno di studiare l'evoluzione del linguaggio di bambini e ragazzi, la composizione del loro repertorio di simboli, la capacità che dimostrano di collegare pensiero e azione, le relazioni che stabiliscono con i coetanei e con gli adulti, il loro rapporto con la natura. In un sistema educativo, la prima, e fondamentale, attività di valutazione non è quella che si riferisce agli apprendimenti che si conseguono in un contesto organizzato, ma quella che consente di conoscere il profilo di bambini e ragazzi e di coglierne l'evoluzione attraverso gli anni. Ed è proprio la consapevolezza di tale evoluzione che può spingere ad assumere nell'educazione formale (ovvero, nella scuola) decisioni che assecondino o contrastino tendenze in atto. Le pratiche valutative sulle quali si sta soffermando l'attenzione del pubblico sono solo l'espressione di un rituale di accertamento delle competenze acquisite povero d'interpretazioni propriamente educative.

13. “ I precari della Scuola e il concorso-truffa del ministro Profumo”

A.R. Migliorelli, S. Pietrosanti, L. Scalia (Docenti Precari delle GAE)

Gli insegnanti precari presenti nelle Graduatorie a esaurimento (GAE), utilizzati per gli incarichi annuali e le supplenze brevi, sono tutti da tempo in possesso di abilitazione all'insegnamento conseguita attraverso severe selezioni e lunghi percorsi formativi. L'azione del ministro Profumo, che tenta di salire agli onori della cronaca bandendo un “nuovo” concorso, è una ennesima dimostrazione di arroganza, è un ennesimo sopruso nei confronti di chi ha garantito per anni il funzionamento del sistema di istruzione pubblico italiano: il nostro dissenso nei confronti del concorso per la Scuola è totale e ci rammarica constatare che quasi tutte le forze politiche, con incompetenza e con evidente pregiudizio, o solo per mero scopo propagandistico, sostengano entusiasticamente la campagna pubblicitaria del ministro in nome del “giovanilismo” e del “merito” sbandierati acriticamente anche dai canali di (dis)informazione. Le riassumiamo sinteticamente i motivi.

Il concorso non è per i giovani. È rivolto, invece, proprio ai famigerati precari “storici”, eccetto quelle che il ministro stesso definisce “rare eccezioni” ovvero, esclusivamente a determinate condizioni, i laureati del 2001/2002 (laurea quadriennale) e del 2002/2003 (laurea quinquennale), che hanno almeno 34 anni, che probabilmente hanno provato in questi anni ad abilitarsi senza riuscirci e che, però, sono messi sul nostro stesso piano.

Non è vero che non ci sono stati più concorsi a partire dal 1999. Noi precari delle GAE siamo tutti abilitati mediante concorso: previo superamento di un rigida selezione pubblica (scritta e orale) su tutte le materie d'insegnamento, siamo stati ammessi a frequentare percorsi abilitanti (SSIS o equivalenti), a numero chiuso programmato sul fabbisogno delle scuole italiane e articolati in tirocinio, laboratori e lezioni frontali, con esami scritti e orali sia nell'area socio-psico-pedagogica che nelle singole discipline, con tesine didattiche e con relazioni sul tirocinio; a conclusione delle Scuole di Specializzazione abbiamo sostenuto e superato l'Esame di Stato che ha valore concorsuale (Legge n. 306/2000 art. 6-ter). Nelle GAE, inoltre, sono inclusi ancora i precari che hanno superato i precedenti concorsi del 1990 e del 1999.

Il concorso non garantisce il merito. Appunto le Scuole di Specializzazione, al momento della loro istituzione, furono accolte favorevolmente come il superamento della formula del concorso, o meglio maxi-concorso, che, oltre a non essere idonea a valutare le competenze didattiche, si è caratterizzata per scandali e fenomeni di clientelismo. La formula del concorso che il ministro Profumo, in questo caso passatista, ha dunque riesumato si comporrà di tre prove: la prima prova consisterà nella lotteria dei quiz (di logica, informatica e lingua inglese) che, essendo uguali per tutti gli ambiti disciplinari (i più “meritevoli” risulteranno allora i matematici, gli informatici o gli abilitati in lingua straniera), non andranno a valutare l'attitudine all'insegnamento oppure la padronanza dei contenuti; una tale modalità di preselezione si è rivelata del tutto fallimentare nei recenti concorsi per Dirigenti Scolastici e per i TFA ed è già stata denunciata come assolutamente inadeguata da molti noti intellettuali italiani; la seconda prova, semi strutturata con quesiti a risposta aperta sulle singole materie, è una fotocopia mal riuscita di prove che abbiamo già superato; la terza prova, una lezione frontale “assistita”, non può sostituire il tirocinio con i docenti tutor ma soprattutto anni ed anni di servizio nelle scuole. Inoltre, chi dovrebbe valutarci? I nostri colleghi? In realtà solo attraverso il meccanismo dello scorrimento delle GAE è possibile garantire un sistema di reclutamento basato sul principio del merito, in quanto il punteggio è dato da titoli (abilitazioni, dottorati, corsi di perfezionamento, master; la laurea è solo il prerequisito all'abilitazione) e servizio (supplenze nelle scuole), per cui chi sta prima è più meritevole. Giova ricordare che noi precari delle GAE da anni svolgiamo tutte le stesse identiche funzioni dei docenti di ruolo: programmazioni (in tempi più concentrati), lezioni, valutazioni, consigli di classe, scrutini, verbali, dipartimenti e quant'altro. L'unica

differenza è nella retribuzione: non ci vengono riconosciuti gli scatti di anzianità, e quindi la progressione di carriera, e ci vengono corrisposte solo 10 mensilità.

Il merito non è di chi è più giovane rispetto ad un altro: l'esperienza è un valore aggiunto e non un demerito! Noi delle Scuole di Specializzazione eravamo l'innovazione nella Scuola e siamo poi "cresciuti" nelle GAE soprattutto professionalmente: l'età media è del resto di 38 anni, del tutto coerente con un percorso di formazione che include laurea, specializzazione, dottorato ecc. e supplenze. Chi vuole i giovani nella Scuola, manda poi gli insegnanti in pensione a 67 anni: un bell'esempio di coerenza e rigore che non ci meraviglia in chi, inoltre, da una parte predica il "merito" e dall'altra ha introdotto l'"atipicità" nell'insegnamento in base alla quale chi è di ruolo può insegnare in classi di concorso per le quali non possiede l'abitazione (!), o di chi mentre plaude al "nuovo", ricicla la formula archiviata del concorso.

Il concorso non porrà fine al precariato. Il concorso, piuttosto, alimenterà il precariato istituendo un'ulteriore graduatoria che avrà durata triennale e in cui saranno inclusi i docenti delle GAE e in più, dall'anno prossimo, i nuovi abilitati dei TFA: lo stesso ministro che vuole guarire la Scuola dalla piaga del precariato ha avviato i TFA che sfornano ben 20.000 docenti abilitati all'anno, pure in classi di concorso con esuberi!

Il concorso non è un'opportunità per gli iscritti nelle GAE. Di fatto il doppio canale rallenterà lo scorrimento delle graduatorie e in quelle in cui esso è già lento a causa delle riforme, lo bloccherà completamente: nelle classi di concorso che non hanno immissioni da diversi anni, se mai ci sarà disponibilità di qualche cattedra, i precari delle GAE dovranno spartire l'elemosina con i concorsisti.

Le graduatorie non verranno esaurite a breve. In realtà i tagli alla Scuola di Gelmini-Tremonti (L.133/2008: 90.000 docenti in meno dal 2008), dichiarati illegittimi dal Consiglio di Stato in data 29 luglio 2011, sono stati confermati: non ci sono dunque nuove cattedre e il turn over non è sufficiente e a volte non serve nemmeno ad evitare gli esuberi.

Il concorso non è a costo zero. Tra commissioni, sottocommissioni, supplenti dei commissari, organizzazione generale, si stima una spesa, niente affatto modica considerati i tempi, di almeno 130 milioni di euro (più di 10.000 euro a cattedra vinta) che potrebbero essere utilizzati per assumere i precari, a cominciare dai primi in GAE.

I precari delle GAE dunque considerano il concorso inutile in quanto esaminerà una volta di più personale già selezionato e pluritolato e produrrà, con modalità di selezione inefficaci, una nuova graduatoria di docenti che si aggiungeranno a quelli già inclusi nelle GAE; è inoltre ingiusto perché mortifica docenti sfruttati ed ormai esasperati dalle continue vessazioni da parte dello Stato che li ha illusi (con la L. 206/2006), imbrogliati (con L.133/2008) e perseguitati (si pensi ai precari di Mantova estromessi dagli incarichi per aver ottenuto il riconoscimento economico per la mancata stabilizzazione); docenti che, pur con tanti anni di insegnamento alle spalle, non vengono considerati idonei all'insegnamento (vogliamo invalidare tutto il lavoro svolto finora?); è ingiusto anche perché crea una sperequazione rispetto a quanti dal 2000 sono stati assunti dalle GAE senza un'ulteriore prova di idoneità (gli ultimi ad agosto 2012!).

I precari delle GAE chiedono:

- il ritiro dei tagli di Gelmini-Tremonti per migliorare la qualità dell'offerta formativa del sistema di istruzione pubblico italiano con conseguente recupero di organico;
- il superamento della distinzione tra organico di diritto e organico di fatto anch'essa con effetti sulla formazione di cattedre;
- la stabilizzazione dei precari in ottemperanza alla Legge 206/2006 tramite l'unico sistema di reclutamento meritocratico e trasparente, ovvero tramite GAE.

14. “ Sconfiggere la Precarietà”

Domenico Pantaleo (Segretario Generale FLC-CGIL)

Se l'Italia non innalza la domanda di formazione si condanna definitivamente al declino.

L'accesso all'istruzione è fondamentale per favorire uguaglianza e democrazia. Per questa ragione occorre una nuova legittimazione sociale dell'investimento pubblico in formazione dopo anni nei quali si è proceduto verso la privatizzazione dei saperi attraverso i tagli epocali. Si è mortificata la dignità e la funzione sociale dei lavoratori della scuola smantellando diritti e tutele a partire dal contratto nazionale. Sono stati i precari le principali vittime di scelte politiche che hanno mercificato il lavoro cognitivo. Il precariato è aumentato per far fronte ai tagli degli organici ma allo stesso tempo sono stati ostacolati, in tutti i modi, i processi di stabilizzazione. Nei fatti il precariato è diventato strutturale all'idea che l'istruzione rappresenti un costo da comprimere ed un lusso che il Paese non può permettersi. I precari hanno garantito la possibilità di erogare il servizio scolastico ma non vi è stato alcun riconoscimento sociale.

In realtà si vuole mettere in discussione il diritto costituzionale all'apprendimento garantito a tutti perché nella ideologia liberista le competenze devono essere piegate unicamente alle logiche del mercato. Per la FLC il sapere è invece un bene comune che può ricongiungere le nuove generazioni al futuro e includere ogni persona nella società. Tagliare la spesa in istruzione contrasta con il dettato costituzionale e non vediamo nelle politiche del Governo Monti alcun segnale di cambiamento rispetto alla devastazione della scuola pubblica portata avanti dall'ex Ministra Gelmini. Il primo obiettivo del prossimo Governo dovrebbe essere il rifinanziamento di istruzione e ricerca che ci metta in linea con la media dei Paesi europei.

Gli investimenti devono essere finalizzati a innalzare la qualità dell'offerta formativa. È necessario investire nell'edilizia scolastica, nel diritto allo studio, nel potenziamento degli apprendimenti al sud, nel contrasto alla dispersione scolastica, nel garantire il sostegno agli alunni disabili e nel costruire un modello di scuola sempre più interculturale. Elevazione dell'obbligo scolastico a 18 anni e apprendimento in tutto l'arco della vita sono i pilastri per ricostruire una scuola che anticipi i cambiamenti. Bisogna perciò innovare programmi, didattica, organizzazione e cicli scolastici superando un modello nozionistico e autoritario. È necessario istituire un fondo cospicuo per la formazione degli insegnanti e di tutto il personale scolastico, per la stabilizzazione del precariato, per il potenziamento e lo sviluppo della qualità didattica e della funzione educativa, oltre che formativa. Bisogna stabilire un rapporto credibile tra la qualità della scuola pubblica con il sistema del reclutamento che deve essere funzionale agli obiettivi di superare il precariato e di aprire le porte ai giovani.

Non è accettabile la chiamata diretta da parte delle scuole come intende fare la Regione Lombardia con l'intento di limitare la libertà d'insegnamento e l'autonomia dei docenti. Il reclutamento deve rimanere di esclusiva competenza della legislazione nazionale fermo restando il diritto delle Regioni a poter esercitare le funzioni previste dal titolo V della Costituzione. Sono impressionanti i numeri del precariato nella scuola e in queste condizioni diventa impossibile garantire prospettive di stabilità. A fronte di 220.000 iscritti nelle graduatorie ad esaurimento, di oltre 400.000 in quelle d'istituto e di un numero imprecisato di insegnanti privi di abilitazione che prestano servizio da più anni il numero delle immissioni in ruolo previste per il prossimo anno scolastico sono di 21mila docenti e 5mila ATA dai quali bisogna sottrarre circa 8mila sopra-numerari e 3500 insegnanti inidonei che la “spending review” riconverte in assistenti amministrativi togliendo posti ai precari.

Le nostre proposte per far fronte a questa drammatica situazione sono:

- definire una nuova modalità con la quale procedere alla definizione degli organici individuando parametri nazionali trasparenti necessari a garantire uno standard qualitativo omogeneo su tutto il territorio nazionale. Non si può assumere come criterio prevalente quello del numero degli alunni perché in questo modo si penalizza fortemente il sud. Oggi moltissime scuole non sono più nelle condizioni di garantire il regolare inizio dell'anno scolastico per carenza di personale ATA e docente.
- superare la distinzione tra organico di diritto e organico di fatto per passare all'organico funzionale al piano dell'offerta formativa, estinguendo la tipologia del contratto fino al termine delle attività didattiche. Si possono spostare in organico di diritto tutti i posti attualmente relegati in organico di fatto ma che sono ormai stabili da anni (ad esempio i 3500 del sostegno e 10000 per somma di spezzoni. Occorre restituire gli spezzoni fino a 6 ore alle disponibilità per le supplenze a livello regionale.
- definizione di un piano pluriennale di assunzioni per gli iscritti nelle graduatorie ad esaurimento come previsto dall'ex governo Prodi (150mila in tre anni). È indispensabile procedere alla verifica delle graduatorie ad esaurimento cancellando tutti coloro che hanno rapporti di lavoro a tempo indeterminato in altri settori o che per ragioni varie non hanno più titolo ad essere iscritti. Bisogna far riferimento alla copertura di tutti i posti disponibili e non solo a quelli del turn over (ad esempio per il prossimo anno scolastico i posti disponibili di docenti sono oltre 30000 mentre il turn over è di 21mila). Alle graduatorie provinciali si potrebbe affiancare una graduatoria nazionale dalla quale attingere nel caso non vi siano più aspiranti in modo da garantire la continuità didattica.
- effettuare la revisione della tabella di valutazione dei titoli per l'aggiornamento delle graduatorie e la ricognizione degli enti che erogano i corsi.
- rivedere le norme sul pensionamento della Fornero che allungano l'età pensionabile e determineranno a partire dal 2015 pochi posti per turn over.
- intervenire sul dimensionamento che ha reso ingestibili gli istituti da parte dei dirigenti scolastici e che comporta la perdita di tantissimi posti di ds, dsga e collaboratori scolastici.
- sospendere la riconversione professionale degli inidonei a assistente amministrativo utilizzando l'istituto della dispensa dal servizio.
- ripensare i TFA che rischiano di alimentare ulteriori sacche di precariato. Peraltro l'assenza di una reale programmazione ha comportato la mancata attivazione di corsi per le classi di concorso con le graduatorie esaurite e viceversa l'attivazione per classi di concorso con numerosi insegnanti di ruolo soprannumerari. La FLC ha lanciato una petizione sul TFA per garantire uniformità di costi tra le diverse università, esigibilità del diritto allo studio per chi frequenta i corsi e obbligo per le università di licenziare bandi per le classi di concorso esaurite.
- garantire ai precari gli stessi diritti dei colleghi di ruolo (formazione, riconoscimento anzianità di servizio, applicazione universale delle normative contrattuali, superamento della modifica dei gradoni stipendiali introdotti con l'accordo separato del luglio 2010.

In assenza di queste condizioni, a partire dall'aumento dei posti disponibili, continuare a proporre i concorsi è pura demagogia mediatica. I concorsi non si fanno da più di dieci anni nonostante la legge

prescriva il doppio canale nel reclutamento: 50 % dalle graduatorie e 50% dai concorsi. Ai concorsi possono partecipare sia gli abilitati che coloro che sono iscritti nelle graduatorie ad esaurimento. Quindi avremmo il paradosso che chi avrebbe maturato il diritto all'immissioni in ruolo, avendo alle spalle moltissimi anni di servizio, dovrebbe partecipare ad un concorso sempre per gli stessi posti.

In base al piano triennale se si dovesse fare un concorso nel 2013 potrebbero partecipare circa 250 mila candidati per 10 mila posti con oneri elevatissimi per le casse dello Stato. Peraltro, bisogna verificare le conseguenze dei regolamenti sulle nuove classi di concorso che nelle scuole medie cambierà radicalmente il quadro di riferimento anche per effetto dei tagli delle ore di lezioni e delle materie. Le nostre proposte renderebbero possibile e credibile il concorso come evidenziato con l'operazione centomila lanciata dalla FLC lo scorso anno perché garantirebbe in tempi certi lo svuotamento delle graduatorie ad esaurimento senza peraltro alcun aggravio di costi. La preoccupazione di tutti dovrebbe essere quella di salvaguardare l'unità del mondo del lavoro perché non bisogna mai mettere in competizione, come fa il Governo Monti, la legittima aspirazione dei precari di potere ottenere un lavoro stabile con quella altrettanto legittima dei giovani laureati a intraprendere la professione docente.

15. “ La voce degli Studenti ”

Daniele Lanni (Portavoce Rete degli Studenti)

A pochi giorni all'inizio del nuovo anno scolastico è necessario fare un punto della situazione su quelle che saranno le condizioni in cui noi studenti torneremo fra i banchi, una analisi che anche quest'anno non può che essere fortemente negativa.

Dall'entrata in carica del Ministro Profumo ad oggi infatti poco o nulla è cambiato all'interno delle nostre aule, poco o nulla è stato fatto per dare un segno di discontinuità rispetto alle politiche del passato governo, ben pochi sono stati i provvedimenti presi dal Ministero per migliorare le condizioni degli studenti e del mondo dell'istruzione in generale.

Se oggi quello che servirebbe alla scuola pubblica è un progetto di riforma dell'intero sistema scolastico, a partire da un aggiornamento dei modelli didattici e di valutazione e dalla costruzione di una nuova visione degli spazi scolastici, quello che ci saremmo aspettati da un governo che avesse voluto dimostrare l'importanza dell'istruzione in Italia sarebbero stati quantomeno dei provvedimenti volti a risanare quelle situazioni critiche e insostenibili che oggi affliggono la vita di decine di migliaia di studenti.

E la priorità da questo punto di vista non può non essere un intervento sul diritto allo studio.

Da questo punto di vista infatti in Italia ci troviamo in una condizione di totale arretratezza, in cui tutt'oggi non esiste una legge quadro nazionale che dia un indirizzo preciso alle Regioni, andando a creare una realtà drammaticamente frammentata. Se infatti oggi ci troviamo di fronte a Regioni virtuose che autonomamente scelgono di fare un investimento sul diritto allo studio, dall'altra parte ci troviamo spesso di fronte a realtà in cui gli studenti sono totalmente abbandonati a se stessi, in cui le spese a carico delle famiglie raggiungono cifre esorbitanti e spesso insostenibili, situazioni inaccettabili nel 2012 e che possono essere ovviate solo partendo da una regolamentazione a livello nazionale di questa materia.

Quello che come sindacato studentesco abbiamo chiesto con forza al ministero in questi mesi è di accelerare sulla realizzazione di una legge quadro nazionale, che ponga le basi per la costruzione di un sistema di diritto allo studio uniforme su tutto il territorio nazionale, che prendendo spunto da quelle realtà che già hanno fatto del diritto allo studio una priorità dia un indirizzo preciso a tutte le regioni.

Ovviamente una legge quadro da sola non può risolvere il problema, ma se accompagnata ad esempio da una legge sul comodato d'uso dei libri di testo, da un investimento sul trasporto pubblico locale mirato a diminuire le spese a carico delle famiglie o da una rivalutazione della carta ioStudio, se tutti questi provvedimenti fossero stati presi prima dell'inizio di quest'anno scolastico sicuramente le famiglie italiane avrebbero potuto prendere una bella boccata di ossigeno, e molti studenti che attualmente si trovano nella condizione di non poter acquistare tutti i libri di testo o di non poter pagare l'abbonamento dell'autobus avrebbero avuto dei problemi in meno.

Ovviamente questi sono solo alcuni dei tanti provvedimenti che questo governo avrebbe dovuto prendere e che non ha preso.

Tanto altro dovrebbe essere fatto per quanto riguarda l'edilizia scolastica, altrettanto per far tornare funzionanti i laboratori dei nostri istituti, molto per far funzionare veramente e regolamentare i percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Mentre ci sarebbe bisogno di avviare un confronto sulla scuola di cui l'Italia ha bisogno, mentre sarebbe opportuno discutere di valutazione in una scuola dove, alla fine dell'anno, il 27% degli alunni risulta bocciato o rimandato, quando tutto il mondo scolastico dovrebbe sedersi attorno a un tavolo per riformare il sistema didattico di una scuola che "fa schifo" alla maggioranza degli studenti, l'unica cosa di cui sentiamo parlare è il merito e le relative deliranti proposte di legge. Questa situazione non è più accettabile per noi, e come Rete degli Studenti Medi abbiamo avviato già da tempo una discussione dentro le scuole, nelle assemblee, per immaginare e costruire La Scuola che Vogliamo, che ci ha portato ad immaginare una scuola completamente diversa, che valorizzi le capacità individuali, con spazi diversi e una maniera di concepire l'insegnamento in maniera totalmente innovata.(www.futurochevogliamo.it)

Nelle prossime settimane e nei prossimi mesi gli studenti saranno all'interno di tutte le scuole e le piazze d'Italia per denunciare questa condizione e portare un'alternativa, perché La scuola che vogliamo può esistere, vogliamo dimostrarlo.

16. “ Diritto allo studio: un elemento strategico per uscire dalla crisi “

Roberto Campanelli (Coordinatore Nazionale Unione degli Studenti)

Il diritto allo studio rappresenta da anni una forma di welfare fondamentale per il Paese. Considerare il diritto allo studio una spesa inutile nei bilanci dello stato o un tema non prioritario nelle politiche nazionali e territoriali, significa commettere un errore nella contingenza e nella visione a lungo termine che si ha dell'Italia.

La crisi economica ha infatti prodotto negli ultimi anni non il semplice impoverimento dei ceti medio-bassi, ma un'ulteriore polarizzazione tra le "classi sociali". Accedere ai saperi e alla conoscenza permette ad oggi il mantenimento di uno status sociale, viceversa si perpetua uno sprofondamento sociale. I saperi sono inoltre divenuti negli ultimi anni sempre più concorrenziali. I processi di mercificazione che li hanno convolti, hanno provocato da un lato lo svuotamento del loro senso critico, e dall'altro un costo sempre più alto di quelli in grado di permettere un sbocco lavorativo. Le statistiche spiegano che chi oggi si può permettere di non accettare il primo impiego senza fermarsi ai primi cicli di istruzione, ma continuare il percorso formativo con master e specializzazioni, raggiunge una condizione salariale e sociale migliore. In questi ultimi due anni di crisi abbiamo cominciato ad assistere ad un fenomeno drammatico: la diminuzione delle iscrizioni nelle università. Questo dato, unito alla specificità italiana di un numero di laureati già più basso rispetto al resto d'Europa, consegna alla nostra economia un ruolo di declino e senza prospettive positive. In Italia esiste una vera e propria "bolla educativa", chi si forma non trova un impiego adatto alla propria qualifica e prendono quindi forma le mille storie dei cervelli in fuga o del lavoro dequalificato.

Guardando invece alle basi dei percorsi formativi ci si rende conto della drammaticità della situazione. L'Italia è il paese dove un ragazzo su cinque non raggiunge il diploma di scuola superiore. Questo dato ha una ricaduta sociale pesantissima, soprattutto negli istituti tecnici e professionali significa: basse qualifiche lavorative e disoccupazione, basso senso civico e senso della comunità tra le persone, manovalanza per la criminalità organizzata. La dispersione scolastica è un fenomeno legato a doppio nodo con un problema strutturale del diritto allo studio in Italia: a partire dalla riforma del titolo V della Costituzione e la "regionalizzazione" della competenza sul diritto allo studio, non è stata emanata una legge nazionale che individuasse i LEP (livelli essenziali delle prestazioni) e finanziamenti per le Regioni. In questo modo si sono costituiti 20 differenti sistemi di D.S. per le scuole superiori in merito a prestazioni, modernità e finanziamenti. Partire da una legge nazionale sul diritto allo studio è una norma di civiltà improrogabile che rimetterebbe in gioco risorse umane inimmaginabili.

Garantire il diritto allo studio significa costruire un sistema integrato di servizi tra Stato e Territorio individuando linee guida d'azione nazionali e necessità territoriali. E' fondamentale permettere alle amministrazioni di accedere a risorse non per agevolare semplicemente gli studenti, ma per garantire i servizi di base che in questi anni sono venuti meno. Per questo è necessaria l'uscita dalle politiche di compressione della spesa pubblica che hanno caratterizzato i Governi Berlusconi e Monti negli ultimi 5 anni. E' necessario sbloccare risorse per uscire dalla recessione economica, riattivare i servizi nei territori significa difendere il potere di acquisto delle famiglie, far ripartire il Paese a breve e lungo termine con investimenti e diritti.

La dispersione scolastica si combatte anche con una scuola capace di accogliere ed essere attrattiva. Le lezioni in classe hanno quasi sempre un'impostazione frontale e quasi mai laboratoriale. Il corpo docenti è poco aggiornato, spesso precario e non gratificato. Tutto ciò ricade sul "come si impara"

ovvero sulla qualità dell'apprendimento. Le situazioni di marginalità si ritrovano quindi espulse dai percorsi formativi, anche perché questi non sono in grado di essere integranti. Pensare che la dispersione possa essere risolta con vergognosi provvedimenti come l'apprendistato a quindici anni, è qualcosa di folle. L'apprendistato a quindici anni va immediatamente abolito, spostando l'obbligo scolastico al completamento del percorso formativo.

Chi studia è parte dei processi di produzione. Studiare ha una ricaduta sociale ed una ricaduta economica in prospettiva. Per sostenere i percorsi formativi è quindi importate accompagnare ai classici strumenti di sostegno al diritto allo studio, nuove forme di welfare per i soggetti in formazione. Il reddito per i soggetti in formazione, nel quadro del reddito di cittadinanza, è un riconoscimento implicito della produttività di chi studia. E' una prestazione monetaria che sostiene universalmente chi è inserito nei percorsi formativi. Una forma di welfare in grado di permettere, in primis di studiare a chi non se lo può permettere, ma più in generale di garantire autonomia sociale dalle famiglie ai soggetti che vi sono ancora legati - gli studenti -

In conclusione rimettere alle priorità politiche del Paese un piano straordinario contro la dispersione scolastica, mettendo a disposizione risorse e competenze, rappresenta una chiave di lettura radicalmente differente alle prospettive economiche e sociali che l'Italia vede attualmente. E' una chiave di lettura che vede le scelte politiche rompere con forza dall'austerità e dalle disuguaglianze sociali, è una chiave di lettura che vede al futuro e non all'eterno presente precario a cui le giovani generazioni sono attualmente condannate.

17. “Ritorniamo alla Costituzione”

Raffaele Salomone Megna (Esecutivo Nazionale Gilda degli Insegnanti)

A leggere i titoli dei giornali italiani, sembrerebbe che le sorti della scuola stiano da sempre a cuore un po' a tutti .

Ovviamente ne parlano e ne straparano i politici di governo e non, oltre ai vari OCDE, WTO, fondazioni più o meno autorevoli , etc .

Tale impressione sarebbe addirittura confermata dalla estesa produzione normativa che ha interessato la scuola a partire dal 1996.

Riporto di seguito i provvedimenti che, a mio parere, sono i più meritevoli di menzione.

Comincio con l'autonomia scolastica , passando per l'istituzione della dirigenza scolastica , quindi con l'abolizione degli esami di riparazione (quelli di settembre) , la riforma Berlinguer (abortita) , la “controriforma” Moratti , la strategia del giravite di Prodi e la riforma dei professionali di Fioroni per approdare al riordino dei cicli della Gelmini. Altre leggi sono in fieri (esempio riforma degli organi collegiali dell' on. Aprea).

Tutti questi provvedimenti hanno inciso profondamente nella quotidianità scolastica .

Per carità, facendo salva la buona fede di tutti, sicuramente gli estensori dei provvedimenti menzionati hanno veramente pensato di migliorare la scuola statale, ma la domanda è: “ la scuola statale è stata migliorata ? “.

Per fornire una risposta che sia la più obiettiva possibile dobbiamo partire dal valore e dalla funzione che ha la scuola secondo il dettato della nostra Costituzione. Partiamo dall'art . 3 che così recita:

“ Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. “

L'art. 3 chiarisce quindi, in maniera incontrovertibile, quale sia il compito della scuola statale: garantire la pari dignità sociale degli italiani, fornire gli strumenti per una partecipazione attiva alla res pubblica.

In che modo la scuola deve perseguire questa finalità ?

Ci soccorre ancora una volta la Costituzione, che all'art . 33 così recita: *“ L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.*

La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

..... omissis..... “

Le indicazioni sono chiarissime. La scuola italiana si fonda sulla libertà di insegnamento. I docenti devono essere liberi nell'insegnare l'arte e la scienza. Ovviamente questo non significa che sono

“liberi docenti “. I programmi , cosa insegnare, sono indicati dalle norme generali, il come insegnare è afferente esclusivamente alla libertà dell' insegnante .

Ma come i docenti devono essere reclutati? Questo aspetto è trattato dall'art. 97: “..... omissis.....*Agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si accede mediante concorso, salvo i casi stabiliti dalla legge. “*

L'art.98 infine dispone : “ *I pubblici impiegati sono al servizio esclusivo della Nazione.omissis “.*

Torniamo ora alla primitiva domanda. La scuola statale da tanta congerie di riforme è stata migliorata? La risposta è inequivocabile: NO.

Essa si è sempre più allontanata dal dettato costituzionale che la ipotizzava come una delle più importanti istituzioni repubblicane per cadere in una visione microeconomica, aziendalistica .

La cosa è molto pericolosa, così come è estremamente pericoloso conculcare la libertà di insegnamento, limitare la potestà del collegio dei docenti in ambito didattico e tutta la deriva neoliberistica, che in maniera trasversale a tutti gli schieramenti politici, sta determinando le scelte di politica scolastica e che si sostanziano in un sempre maggiore potere ai dirigenti scolastici.

Nel silenzio di tutti sono stati aboliti gli organi disciplinari dei docenti (esistevano anche nel periodo fascista) e tutto questo è in assoluto contrasto con il dettato costituzionale .

Il compito che affida la nostra Costituzione alla scuola non è quello di allevare imbelli consumatori, anche se avvezzi all'uso di prodotti Microsoft o dell'Apple, ma quello di contribuire a formare il cittadino che possa a buon diritto affermare “ *civis romanus sum “.*

18. "Le Associazioni e la Scuola"

Giuseppe Bagni (Presidente Nazionale del CIDI)

Quando si decide che è il momento di ripensare al sistema dell'istruzione nel suo complesso, c'è una questione che non si può evitare di affrontare: a cosa servono le associazioni? Ha senso che il Ministero destini una parte del suo già misero bilancio in loro favore se vi sono già altri canali di comunicazione che permettono di dialogare con scuole, sindacati e comunità?

Forse sarebbe opportuno cercare di rispondere a queste domande ragionando su due diversi livelli. Un primo livello riguarda il tipo di contributo che le associazioni possono offrire alle scelte di politica scolastica, alla gestione dell'innovazione ed alla formazione docente. Esso riguarda principalmente i rapporti con le istituzioni sia nazionali che locali.

Un secondo livello, invece, coinvolge il rapporto tra le associazioni e le scuole e rappresenta un possibile strumento di accompagnamento alla crescita professionale e culturale di ogni suo soggetto.

Parto da questo ultimo aspetto, perché ogni associazione ha ragione di esistere solo in quanto riesce a svolgere proprio tale funzione.

Chiunque entri in contatto con un'associazione non ne coglie gli aspetti istituzionali, né si interroga sul ruolo dell'associazionismo in generale. Entra nell'associazione solo se sente che serve al suo lavoro o all'incarico che deve svolgere. Vi resta per le persone che incontra e con cui si confronta. Partecipa per ascoltare ed essere ascoltato. In questo senso, se quel nucleo di persone con cui si condivide la propria crescita culturale e professionale non si fossero mai date una struttura nazionale, un nome e uno statuto, poco cambierebbe.

Le associazioni condividono con le scuole la natura di comunità di pratiche, ma con una funzione complementare, in quanto non pongono al centro la gestione collegiale delle pratiche scolastiche che ne costituiscono il presente, bensì il loro ripensamento personale in chiave di prospettiva futura.

Una scuola deve essere consapevole della natura obbligatoriamente collettiva del proprio lavoro, che comporta la necessità di integrare le differenze presenti tra i suoi soggetti - tanto tra le "categorie" di insegnanti, alunni e genitori che interne a ciascuna di esse - in modo da farne una ragione di arricchimento e non procedere a mediazioni al ribasso. Compito non facile e destinato a sicuro insuccesso se queste differenze non si coltivano come una ricchezza, permettendo loro di diventare visioni autonome e coerenti. Solo quando i punti di vista acquisiscono competenza permettono una integrazione utile, come la visione combinata di due occhi ben funzionanti fa cogliere la profondità, una dimensione invisibile senza integrazione.

È questa la funzione delle associazioni. Perché se è sicuramente vero che esiste una formazione nella scuola per tutti i suoi soggetti, e anche vero che rappresenta una crescita che avviene nel confronto delle differenze, non nelle differenze. La parzialità di ogni associazione è da questo punto di vista la forza dell'associazionismo, che offre luoghi molteplici dove ciascuno possa trovare il luogo e il tempo necessari a sviluppare una propria visione di scuola, a partire dalle proprie convinzioni e dalle persone con cui li condivide.

Molto diverso è il discorso quando si parla del possibile ruolo istituzionale delle associazioni. A questo livello le domande poste all'inizio diventano più difficili, perché la significanza nei rapporti col mondo della scuola non comporta automaticamente una rilevanza a livello nazionale. E la legittima parzialità del punto di vista adottato da ciascuna associazione può non condurre a sviluppare una visione della scuola nel suo insieme. Se così fosse, non si vede perché dovrebbe esserle riconosciuto un ruolo istituzionale, fermo restando il loro diritto a esistere e operare nell'ambito di riferimento.

Sarebbe utile pensare ad un Tavolo permanente di consultazione delle associazioni che presentano precise caratteristiche, quali un radicamento significativo sul territorio nazionale, con presenza attiva, ad esempio, in almeno un terzo delle regioni; che abbiano sancito nell'atto di costituzione la

loro autonomia da altre organizzazioni, sia politiche che sindacali; che pur a partire da ottiche specifiche si pongano comunque come obiettivo la qualità dell'intero sistema d'istruzione. A tutte le associazioni con questo profilo si dovrebbe riconoscere un contingente di assegnazioni giusto ed equilibrato, ponendo così fine all'attuale sistema che produce continue sperequazioni, con le quotazioni delle associazioni che crescono o cadono in base all'alternarsi delle maggioranze politiche.

Il Tavolo diventerebbe il luogo deputato ad un confronto molto aperto, con l'obiettivo ambizioso di elaborare un vocabolario condiviso con cui scrivere documenti riconosciuti propri da ciascuno, scritti con le parole di tutti.

Certo il crinale su cui si muove qualunque associazione è molto stretto. Deve esprimersi su tutte le tematiche del quotidiano che coinvolgono l'educazione, ma anche restare capace di non perdere di vista una prospettiva più ampia; dare risposte sulle questioni contingenti con uno sguardo che le supera.

Se non vi riesce, diventa la componente interna di un movimento che avrà mille ragioni di esistere, ma che le perde tutte al momento che quella battaglia è finita.

Dall'altro lato, deve dialogare con le istituzioni e la politica per influenzarne il più possibile le scelte, mantenendo comunque una natura diversa. Pretendere di sedersi ai tavoli dove si prendono le decisioni che contano, ma stando seduti un po' scomodi, sulla punta della sedia, come quando non ci si sente a casa propria.

Perché se cede al fascino del riconoscimento istituzionale rischia di farsi anch'essa istituzione. In quel caso le sue ragioni di esistere sono già perse, anche se non è detto che se ne accorga.

Mantenere questo equilibrio è oggi ancora più prezioso, con le scuole soffocate da una massa giornaliera di problemi, dotate di un'autonomia che si sta trasformando in un'autonomia della sopravvivenza.

In particolare gli insegnanti, in questa situazione che li imprigiona sempre più nelle scuole, rischiano di perdere l'orizzonte di senso del proprio lavoro. Perché così come per vedere l'isola bisogna allontanarsi da essa, anche per ritrovare le ragioni profonde del proprio lavoro bisogna remare verso il largo, per segnare una distanza dalla propria aula.

E questa distanza può essere garantita dalle loro associazioni che rappresentano un luogo pubblico di riflessione e condivisione, in un momento di desertificazione feroce e di perdita anche nel campo dell'istruzione della dimensione collettiva del lavoro.

La qualità di un sistema d'istruzione è soprattutto la qualità del fare scuola giornaliero, che significa qualità del curriculum, delle relazioni che si intrecciano tra tutti i soggetti, del contesto in cui questo processo può avvenire.

Per questa idea di qualità, e non quella assai più superficiale delle certificazioni di gran moda oggi, è necessario stipulare un nuovo patto sociale che coinvolga tutti i soggetti che ai diversi livelli vi sono coinvolti. Non è una cosa che può riguardare solo le istituzioni. Le associazioni possono essere una risorsa strategica ed una componente importante di questo patto.

LA SCUOLA CHE VOGLIAMO

"Se vogliamo migliorare l'istruzione, dobbiamo prima di tutto avere una visione di cosa sia una buona istruzione [.....] Chiunque abbia a che fare con l'istruzione dei ragazzi deve chiedersi perché li educiamo. In che cosa consiste una persona ben istruita? Quali conoscenze deve aver conseguito? Cosa ci aspettiamo quando mandiamo i nostri figli a scuola? Cosa vogliamo che imparino e conquistino durante la loro permanenza a scuola fino al diploma? Certamente vogliamo che imparino a leggere, a scrivere e a far di conto. Queste sono le abilità di base su cui poggiano tutti gli altri apprendimenti. Ma non è tutto.

Noi vogliamo prepararli a una vita sensata. Noi vogliamo che siano in grado di pensare con la propria testa quando sono nel mondo da soli. Noi vogliamo che abbiano una bella personalità e che sappiano prendere decisioni sulla loro vita, il loro lavoro, la loro salute. Noi vogliamo che affrontino le gioie e le difficoltà della vita con coraggio e con humour. Noi speriamo che essi siano gentili e compassionevoli nei loro comportamenti con gli altri. Vogliamo che abbiano il senso della giustizia e della bellezza. Noi vogliamo che capiscano la loro nazione e il mondo e le sfide che abbiamo di fronte.

Noi vogliamo che siano cittadini attivi e responsabili, preparati a formulare proposte con attenzione, ad ascoltare differenti punti di vista e a prendere decisioni razionalmente. Noi vogliamo che loro imparino scienze e matematica per capire i problemi della vita moderna e partecipare alla ricerca delle soluzioni. Noi vogliamo che essi apprezzino il patrimonio artistico e culturale della nostra e delle altre società".

Diane Ravitch

(ordinaria di Scienze dell'Educazione alla N. Y. U.
e di Storia dell'Educazione alla Columbia University)