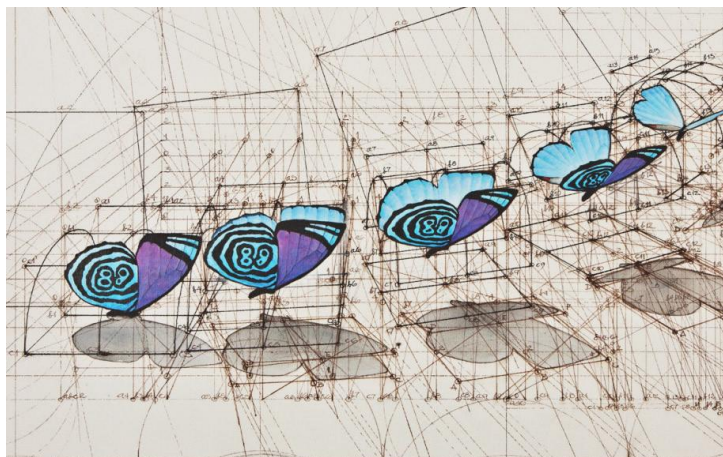




Centro Studi per la Scuola Pubblica - PADOVA
via Cavallotti 2 - Padova . tel 049692171 - fax 0498824273
email: info@cesp-pd.it - www.cesp-pd.it

IL CESP è riconosciuto dal MIUR come ENTE FORMATORE (D.M. 25/07/2006 prot. 869 - D.M 170/2016)
CORSO DI AGGIORNAMENTO per tutto il personale dirigente, docente ed A.T.A. della scuola,
l'iscrizione è gratuita, la partecipazione rientra nelle giornate di permesso per aggiornamento ai
sensi dell'art. 64 del CCNL 29/11/2007 e CCDR 19/06/2003

CORSO di aggiornamento NAZIONALE



**Per ripartire dalla
scuola: discussione
intorno a sette temi**

Una proposta di Giovanni Carosotti, Rossella Latempa,
Renata Puleo, Andrea Cerroni, Gianni Vacchelli,
Ivan Cervesato, Lucia R. Capuana, Vittorio Perego

venerdì 9 febbraio 2018 ore 9.00 - 14.30

Aula Magna I.I.S. "U. RUZZA" - via Sanmicheli, 8 - Padova
Zona Piazzale Pontecorvo - Bus 16 dal piazzale FFSS

ore 9.00 - 9.30: registrazione dei partecipanti

Relazioni

Rossella Latempa Docente Scuola Secondaria di Secondo Grado - Verona
Giovanni Carosotti Docente Scuola Secondaria di Secondo Grado - Milano
Renata Puleo Già Dirigente Scolastico - Roma

La parola agli estensori del documento sulla Scuola e sull'Istruzione.

Mauro Presini Docente Scuola Primaria - Ferrara

Un contributo dalla scuola primaria

Ore 11.50 - 12.10: pausa caffè

Giuseppe De Nicolao Docente di Automatica - UniPV
Mino Conte Docente di Filosofia dell'Educazione - UniPD

Un contributo dal mondo dell'Università

Marina Boscaino Comitato Nazionale LIP per la Scuola della Costituzione - Roma
LIP: una proposta per una scuola democratica e partecipata

Ore 13.45 - 14.30

dibattito/confronto

Introduce e coordina il dibattito: **Carlo Salmaso** - CESP Padova

AULA OMOLOGATA per 99 posti a sedere: si chiede di inviare la preiscrizione a: info@cesp-pd.it

Il convegno è stato realizzato grazie alla collaborazione
della sede nazionale CESP - via Manzoni, 155 - Roma e dell'ADLcobas di Padova

verrà rilasciato l'idoneo attestato di frequenza ex L.107/15

Per riaprire una discussione condivisa sul mondo dell'istruzione

Con la pubblicazione nel maggio 2017 degli otto decreti attuativi, che vanno dal reclutamento alla certificazione delle competenze del primo ciclo, alla scuola italiana all'estero, la 'Buona Scuola' è praticamente andata a regime; ci sembrava quindi utile che anche il CESP, che ha svolto in questi anni una funzione critica dei processi decostruttivi della scuola pubblica, aggiornasse il proprio punto di vista sullo stato dell'arte nel processo educativo e formativo dei giovani cittadini.

L'occasione ci è stata fornita da due autonomi e diversi percorsi di discussione che si sono aperti con la ripresa delle attività scolastiche:

- da un lato un appello al Presidente della Repubblica, al Parlamento e al Governo, formulato da 8 docenti, che ha già avuto oltre 10.000 adesioni, che chiede un riflessione sul senso della trasformazione del processo educativo in atto oggi in Italia, partendo dal precetto costituzionale che vuole la scuola essere una comunità educativa ed educante e chiedendo, nel frattempo, una moratoria degli aspetti più deleteri delle politiche di riforma intervenute negli ultimi venti anni;
- dall'altro la rielaborazione di una legge di iniziativa popolare [LIP] per una proposta di riforma della scuola dal basso condivisa e partecipata, elaborata da chi la scuola la vive tutti i giorni.

Due percorsi paralleli – a nostro modo di vedere - che, senza sovrapporsi, si intersecano, possono essere complementari e sostenersi a vicenda.

La discussione proposta in questo convegno è una scommessa sul futuro della funzione pubblica della scuola stessa, in una società attraversata dalla rivoluzione informatica, che sta mostrando a tutti coloro che lo vogliono intendere, quali profonde trasformazioni ci aspettano nei processi lavorativi e nel vivere sociale complessivo.

L'attuale società è diventata quella dove la ricchezza è concentrata in maniera polarizzata nelle mani di pochi eletti, dove la tecnologia richiede un mercato del lavoro polarizzato in alta qualificazione e specializzazione o in bassa manovalanza e massima elasticità, dove la quantità di lavoro necessario alla produzione, distribuzione e riproduzione si sta riducendo rapidamente con, paradossalmente, un contestuale aumento della giornata lavorativa.

Siamo interessati a discutere della scuola pubblica, dalle fondamenta all'università, che dentro questo vorticoso cambio di paradigma sociale rischia di essere travolta per inadeguatezza e rigidità, introdotte forzatamente con leggi di riforma impregnate di un miope ultraliberismo, che altrove, in Europa, è stato accantonato da tempo.

Ne è un esempio drammatico il problema dell'alternanza scuola lavoro: com'è possibile averla concepita rigidamente in blocchi di 200 o 400 ore, con una ricaduta nella valutazione finale e nell'esame di stato, senza averne preconstituito le condizioni di realizzazione con il coinvolgimento fattivo di tutti i soggetti interessati? Com'è possibile che solo nel 3% delle scuole si siano realizzati percorsi afferenti al diritto e alla sicurezza nel luogo di lavoro?

Lo si può concepire solo se consideriamo l'alternanza scuola lavoro progettata quale avviamento al lavoro servile, quello che noi non vogliamo.

Il testo dell'appello

Al Presidente della Repubblica
Ai Presidenti delle Camere
Al Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca.

Gli insegnanti proponenti:

1. **Giovanni Carosotti**, insegnante scuola secondaria di secondo grado, Milano.
2. **Rossella Latempa**, insegnante scuola secondaria di secondo grado, Verona.
3. **Renata Puleo**, già dirigente scolastico, Roma.
4. **Andrea Cerroni**, professore associato, Università degli Studi Milano-Bicocca.
5. **Gianni Vacchelli**, insegnante scuola secondaria di secondo grado, Rho (MI).
6. **Ivan Cervesato**, insegnante scuola secondaria di secondo grado, Milano.
7. **Lucia R. Capuana**, insegnante scuola secondaria di secondo grado, Conegliano Veneto (TV).
8. **Vittorio Perego**, insegnante scuola secondaria di secondo grado, Melzo (MI).

La premessa

L'ultima riforma della scuola è l'apice di un processo pluridecennale che rischia di svuotare sempre più di senso la pratica educativa e che mette in pericolo i fondamenti stessi della scuola pubblica. Certo la scuola va ripensata e riformata, ma non destrutturata e sottoposta ad un processo riduttivo e riduzionista, di cui va smascherata la natura ideologica, di marca economicistica ed efficientista.

La scuola è e deve essere sempre meglio una comunità educativa ed educante. Per questo non può assumere, come propri, modelli produttivistici, forse utili in altri ambiti della società, ma inadeguati all'esigenza di una formazione umana e critica integrale.

È quanto mai necessario "rimettere al centro" del dibattito la questione della scuola.

Come? In tre modi almeno:

- a) parlandone e molto, in un'informazione consapevole che spieghi in modo critico i processi in corso;
 - b) ricostituendo un fronte comune di Insegnanti, Dirigenti Scolastici, Studenti, Genitori e Società civile tutta; e, soprattutto,
 - c) riprendendo una lotta cosciente e resistente in difesa della scuola, per una sua trasformazione reale e creativa.
- Bisogna chiedersi, con franchezza: cosa è al centro realmente? L'educazione, la cultura, l'amore per i giovani e per la loro crescita intellettuale e interiore, non solo professionale, o un processo economicistico-tecnicistico che asfissa e destituisce?

7 temi per un'idea di Scuola

da leggere come studente, genitore, insegnante, cittadino

1. **Conoscenze vs competenze**
2. **Innovazione didattica e tecnologie digitali**
3. **Lezione vs attività laboratoriale**
4. **Scuola e lavoro**
5. **Metrica dell'educazione e della ricerca**
6. **Valutazione del singolo, valutazione di sistema**
7. **Inclusione e dispersione**

Il documento

1. Conoscenze vs competenze

Una scuola di qualità è basata sulla centralità della conoscenza e del sapere costruiti a partire dalle discipline. Letteratura, Matematica, Arte, Scienza, Storia, Geografia, Filosofia, in tutte le loro declinazioni, sono la chiave di lettura del mondo, della società e del nostro futuro. Una reale comprensione del presente e la trasformazione della società richiedono riferimenti che affondano le radici nella storia, nelle opere, nelle biografie e nell'epistemologia delle discipline.

Crediamo che :

- i) Aggregare compiti e prestazioni degli allievi attorno a competenze predefinite e standardizzate annienti l'organicità dell'educazione, riduca la complessità del mondo ad un "kit di pratiche", che tali restano, anche con l'appellativo onorifico di "competenze di cittadinanza".

- ii) La competenza, unica e trasversale, si consegue nel tempo, nello spazio sociale, nei contesti comunicativi affettivo-cognitivi. La cittadinanza, a cui le competenze comunitarie aspirano, non è un insieme di rituali individuali da validare e certificare. Cittadinanza è “operare in comune”.
- iii) Non abbia senso misurare “livelli di competenza” degli studenti, da attestare in una sorta di fermo-immagine valutativo. Il sapere non si acquisisce mai definitivamente. È continuamente rinnovato dalla maturazione, consapevolezza, interiorità, ricerca singolare e plurale, approfondimento di contenuti e pratiche.

2. Innovazione didattica e tecnologie digitali

Innovare non è bene di per sé, tantomeno in campo educativo. La didattica “innovativa” o digitale, oggi presentata come primaria necessità della Scuola, non vanta alcuna legittimazione scientifica né acquisizione definitiva da parte della ricerca educativa. Innovazioni e tecnologie, nelle varie accezioni global-ministeriali (debate, CLIL, flipped classroom, etc), rappresentano un insieme di “riforme striscianti” che demoliscono pezzo a pezzo l’edificio della Scuola Pubblica dal suo interno. Servono piuttosto innovazioni in tutt’altra direzione, che sappiano valorizzare inoltre l’interculturalità, la creatività e l’immaginazione, il pensiero critico e quello simbolico, nella didattica così come nell’impianto complessivo della scuola.

Crediamo che:

- i) Ogni innovazione metodologica o tecnologia digitale sia un possibile strumento di ampliamento e accesso a contenuti e conoscenze. Sul loro impiego l’insegnante è chiamato a riflettere e valutare in maniera incondizionata e libera. Codificare pratiche e metodi, presentati come la priorità della Scuola, è una semplificazione retorica arbitraria, corrispondente ad un preciso modello culturale preconfezionato, che ridefinisce finalità e ruoli dell’istruzione pubblica in ossequio a un’ideologia indiscussa.
- ii) L’inflazione di innovazioni didattiche e gli sperimentalismi digitali offrano spesso narrazioni impazienti ed elementari (slides, video, “prodotti”, progetti), proponano procedure stereotipate e associazioni banali, con grave danno per gli studenti e la loro crescita culturale, interiore e sociale.
- iii) Non sia il mero ingresso di uno smartphone in classe a migliorare l’apprendimento o l’insegnamento. In quel caso si potrà, certo, aderire a un modello, attualmente dominante: quello che sostiene l’equazione cambiamento=miglioramento e digitale=coinvolgimento. Il miglioramento dell’apprendimento e dell’insegnamento passa, però, per altre strade: quelle dell’attuazione del dettame della nostra Costituzione.

3. Lezione vs attività laboratoriale

Nell’era di instagram, twitter e dell’ e-learning, la relazione e la comunicazione “viva” allievo/insegnante - nella comunità della classe - rappresentano fortezze da salvaguardare e custodire. La saldatura del legame intergenerazionale, la trasmissione coerente di conoscenze, percorsi e temi, il dialogo incalzante, la maieutica, la circolarità, la condivisione di interpretazioni e scelte linguistiche, il problematizzare insieme, l’attenzione ai tempi, alle reazioni di sguardi e comportamenti. Tutto questo è fare lezione, un incontro fra persone in cammino in una comunità inclusiva. Gli appellativi di “frontale”, “dialogata”, “laboratoriale” sono rifiniture burocratiche che non ne intaccano la sostanza. Una lezione può e deve essere un laboratorio educativo, di crescita e partecipazione, di scambi fra tutti e cambiamenti di ciascuno, insegnante incluso.

Crediamo che:

- i) L’insegnante, come educatore, sia responsabile e garante di quell’ “incontro” che dà senso e valore ai fatti culturali della propria disciplina. La relazione di pari dignità ma asimmetrica tra maestro e studente, nel microcosmo della collettività di classe, permette agli allievi di imbattersi nel non conosciuto, di praticare l’incontro con la difficoltà del reale e del vivere in comunità, di aprire un orizzonte culturale diverso da quello familiare o sociale.
- ii) Attenzione concentrata, aumento dei tempi di ascolto, siano condizioni per un “saper fare” come “agire intelligente”, che non si consegue assecondando l’uso delle tecnologie o seducendo gli alunni con dispositivi smart, ma in contesti di applicazione laboriosa, tempo quieto per pensare, discussione nel gruppo.

4. Scuola e lavoro

Non si va a scuola semplicemente per trovare un lavoro, non si frequenta un percorso di istruzione solo per prepararsi ad una professione. Dal liceo del centro storico al professionale di estrema periferia, la scuola era e deve restare, per primo, un “luogo potenziale” in cui immaginare destini e traiettorie individuali, rimettere in discussione certezze, diventare qualcos'altro dalla somma di “tagliandi di competenza” accumulati e certificati. L'apertura alla realtà sociale e produttiva può realizzarsi, volontariamente, attraverso forme e progetti di scambio organizzati autonomamente dagli istituti scolastici. Non imposti ex lege dal combinato Jobs Act e Buona Scuola. Pratiche calibrate in base ai contesti e alle finalità educative, che in nessun modo gravino sulle famiglie o sugli allievi in termini di sostenibilità e gestione.

Crediamo che:

- i) L'alternanza scuola lavoro non rappresenti affatto un'opportunità formativa per i ragazzi, quanto piuttosto una surrettizia sperimentazione del “lavoro reale” che entra fin dentro i curricula scolastici, sottraendone tempo e qualità e distorcendone le finalità.
- ii) Oltre ad approfondire il solco tra sapere teorico e pratico, alternanza è sinonimo di disuguaglianza. Percorsi ineguali in base a contesti, tessuti sociali e reti familiari, che peggiorano in proporzione alla fragilità delle condizioni economiche e delle opportunità culturali di luoghi e famiglie.
- iii) Bisogna recuperare l'idea di Scuola come luogo della vita dotato di un tempo e spazio propri, non corridoio di passaggio tra infanzia e adolescenza - considerate età “minori” - e occupazione adulta.
- iv) Sia necessario portare la conoscenza del lavoro nelle classi, non gli studenti a lavorare. Logiche, dinamiche e problematiche dell'occupazione entrino nel dialogo educativo, per aiutare i giovani ad orientarsi, attrezzarsi a comprenderle e intervenire per modificarle.

5. Metrica dell'educazione e della ricerca

Educazione e ricerca accademica sono oggi terreno di confronto tra tutti i soggetti sociali, politici, economici ad esse interessati. Gli orientamenti internazionali delle politiche formative e di ricerca lo testimoniano e innescano una competizione globale in cui ranking internazionali (OCSE) e nazionali (INVALSI, ANVUR) comprimono gli scopi formativi e di studio sulla dimensione apparentemente neutra di “risultato”, oltre ad indurre a paragoni privi di rigore logico. Educazione e ricerca universitaria non sono riducibili ad un insieme di pratiche psicometriche globali, a cui sottoporsi in nome del principio di etica e responsabilità. Il futuro della Scuola e dell'Università sono questioni politiche nazionali, da collocare in un contesto europeo e interculturale di confronto e valorizzazione delle differenze, libero e democratico.

Crediamo che:

- i) Scuola e Ricerca universitaria siano oggetto di vera e propria “ossessione quantitativa”, da parte di organismi internazionali e nazionali.
- ii) La logica dell'adempimento e della competizione azzerino il lavoro di personalizzazione nella formazione scolastica ed erodano progressivamente spazi di progettualità libera nella ricerca universitaria (attraverso la sottomissione a criteri di valutazione non condivisi).
- iii) Le scelte operate da MIUR, INVALSI ed ANVUR, modifichino profondamente comportamenti e strategie nelle Scuole e nelle Università, generando condotte di mero opportunismo metodologico-didattico e scientifico nonché la perdita di “biodiversità culturale”, strumento indispensabile per affrontare le complessità del futuro, oggi imprevedibili.

6. Valutazione del singolo, valutazione di sistema

La valutazione degli studenti è impegno unico, qualificante e delicato dell'insegnante, condiviso con la comunità dei docenti e dei discenti, consapevoli del cambiamento tipico dei processi di apprendimento. È un'osservazione “prossimale” (e responsabile) modulata su tempi lunghi, sull'evoluzione del singolo allievo, delle pratiche di insegnamento, del gruppo, del contesto. È impensabile che enti terzi, estranei al rapporto educativo, entrino nel merito della valutazione formativa, come previsto dalla Buona Scuola. Singolarmente anacronistico appare che, dopo decenni di ‘crisi del fordismo’ in economia, si voglia introdurre la ‘fordizzazione’ nell'educazione. Le menti, soprattutto durante le prime fasi della formazione, sono delicate, creative e si conciliano con “tempi e metodi” d'antan assai meno delle berline.

Crediamo che:

- i) Accostare una valutazione di agenzie esterne a quella del corpo docente nel “curriculum dello studente”, mini la relazione di fiducia scuola-famiglia, spostando l’attenzione sull’esito, più che sul processo e sul percorso, togliendo ogni significato agli obiettivi di personalizzazione ed inclusione che la Scuola afferma di perseguire;
- ii) Un’agenzia “terza” (INVALSI) non possa svolgere compiti di valutazione e di ricerca pedagogico-didattica orientanti programmi e curricula: la terzietà non è, inoltre, comparabile con gli incarichi affidati dal MIUR per la valutazione (diretta e indiretta) di docenti e dirigenti attraverso meccanismi di premialità.
- iii) La presenza di agenzie esterne nella valutazione del singolo rappresenti un’espropriazione di quella responsabilità complessa, raffinata negli anni con l’esperienza e la condivisione collegiale, della professionalità di ogni insegnante: la valutazione dei propri studenti.

7. Inclusione e dispersione

La dispersione scolastica, l’inclusione autentica e la riduzione delle disuguaglianze necessitano di interventi politici sistematici, di fondi strutturali, impegni comunitari, di monitoraggio costante, conoscenza e capitalizzazione delle pratiche esistenti. A partire da investimenti e piani territoriali: infrastrutture, associazioni, biblioteche; fino ad arrivare a Scuola, con risorse costanti per costruire una fitta ed efficiente rete di recupero dei disagi, delle solitudini e delle difficoltà degli allievi più fragili. Se è vero che la Scuola e i buoni insegnanti fanno la differenza, è ancor più vero che la dispersione ha una sua mappa che si sovrappone a quella geografica ed economica dei tessuti degradati e delle periferie impoverite, di situazioni e storie difficili da ribaltare e su cui incidere. Dare alle Scuole risorse e spazi adeguati alla costruzione di didattiche di recupero e opportunità di accoglienza non è sperpero di denaro pubblico, ma progettazione politica di inclusione autentica, unica vera prospettiva di crescita e ricchezza del paese.

Crediamo che:

- i) I temi in gioco siano cruciali e non ci si possa limitare a chiedere alla Scuola di fare meglio solo con ciò che ha. Semplificare compiti e programmi, organizzare corsi di recupero pomeridiani che ricalchino quelli antimeridiani, medicalizzare le diversità, sono scorciatoie che restano agli atti come prove burocratiche di adempimenti amministrativi;
- ii) **La Scuola abbia un valore politico.** Dunque ha il diritto di chiedere di indirizzare risorse pubbliche su questioni di importanza sociale e morale che ritiene prioritarie. Dispersione scolastica e abbandoni precoci non sono solo capi d’imputazione su cui è chiamata a rispondere, ma problematiche che nelle attuali condizioni assorbe e subisce.

In virtù di queste considerazioni:

1) Chiediamo un’azione di moratoria su:

- obbligo dei percorsi di alternanza-scuola lavoro e del requisito di effettuazione per l’accesso all’esame di Stato conclusivo del II ciclo
- obbligo di impiego metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning, apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera)
- uso dei dispositivi INVALSI a test censuario per la valutazione degli esiti scolastici, obbligatorietà della somministrazione funzionale all’ammissione agli esami di licenza del primo e secondo ciclo
- modifiche relative all’esame di Stato, che renderebbero di fatto sempre più marginale la didattica disciplinare.

2) Chiediamo l’apertura di un ampio dibattito governo-Scuola di base- organizzazioni sindacali-cittadinanza sulle questioni di cui al punto precedente e su tutto l’impianto della Legge 107/2015.

Un' appendice all'*Appello per la scuola pubblica*

di *Gianluca Gabrielli*

Nei giorni scorsi ho letto con interesse e firmato l'[Appello per la scuola pubblica](#). L'iniziativa mi pare importante, mi sto impegnando a farla girare tra amici e a scuola, nonché a sostenerla. Credo che stante l'attuale fase di affaticamento che stanno patendo le istanze in difesa della scuola pubblica, l'ottica adottata di limitare l'analisi ad alcuni punti critici e di concentrare le "richieste" verso tre soli elementi (moratoria del sistema invalsi, dell'alternanza scuola-lavoro e dell'obbligo della didattica ctil) sia utile alla ricerca di minimi comuni denominatori che possano aprire una nuova fase di confronto e, se possibile, riunificare una parte del corpo docente per ridare forza alla critica della legge 107.

Tuttavia, leggendo l'appello e i nomi degli estensori, salta immediatamente all'occhio che si tratta nella quasi totalità di docenti della scuola secondaria di secondo grado, che nella stesura hanno pensato più a lasciare finestre aperte in direzione delle consonanze con le problematiche della didattica universitaria che non verso la scuola "di base", in particolar modo scuola elementare e dell'infanzia. È naturale e giusto che riflessioni e appelli nascano dalla propria esperienza quotidiana in classe e di quell'esperienza conservino le tracce. D'altra parte, leggendo i punti mi sono sorti parecchi dubbi sulla capacità di presa e di "riconoscimento" che possono scattare (o non scattare) nelle colleghe e nei colleghi di altri cicli (io insegno alla scuola elementare). Inoltre credo che se alcuni punti possono essere condivisi in toto anche scendendo di ciclo scolastico, altri sarebbero almeno da articolare diversamente per non rischiare di risultare lontani dalle problematiche che si vivono in questi settori specifici della scuola pubblica.

È il caso, ad esempio, dell'opposizione del punto 1: "conoscenze-competenze"; infatti la rivendicazione della didattica "disciplinare" è comprensibile con studenti e studentesse di quindici o diciotto anni, mentre appare meno opportuna in cicli scolastici nei quali le discipline devono ancora emergere e questa lenta emersione deve conservare le forti connessioni con ambiti più ampi che sono alla base dell'ottica interdisciplinare. Nel contesto della scuola primaria quindi l'opposizione conoscenza-competenza rischia di venire letta come un richiamo ad una precoce rivendicazione dei saperi codificati, e il rischio di leggere tale riflessione combinandola con la rivendicazione della "lezione" (punto 3) produce – almeno in me che insegno ora in una classe terza - non tanto l'impressione della difesa della dimensione relazionale nella didattica, quanto il timore che all'operatività e all'attivismo si preferiscano la frontalità docente. So che non è questa l'intenzione degli estensori dell'appello, mi pare di capire che l'opposizione "lezione-laboratorio" miri a smascherare la finta e alienata operatività digitale dei social; ma per chi insegna a bambine e bambini in un'età che per ora è ancora "pre-social, parole come "frontale", "dialogata" e "laboratoriale" *non sono* "rifiniture burocratiche", ma elementi fondanti il discrimine tra la buona e la cattiva didattica.

Ma questo è solo un esempio. D'altronde il sistema di istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università, è un ambito talmente ampio che è impossibile trovare elementi da rivendicare per tutto

il percorso senza opportune declinazioni. Da una parte quindi è giusto cercare, come hanno fatto coloro che hanno steso l'appello, i comuni denominatori (e quelli dell'ossessione misuratrice, della panacea informatica e della svendita di importanti fette di didattica alle pratiche di alternanza scuola-lavoro mi paiono pienamente condivisibili). Dall'altra però, se l'appello ha anche il fine di riattivare una discussione che negli ultimi tempi ha patito un po' di fatica, allora può essere utile aprire quel medesimo dibattito guardandolo però da un punto di vista differente, quello dei cicli inferiori, infanzia e primaria.

Perciò ho pensato di scrivere questo breve intervento. Mi sono chiesto: se avessi provato a sintetizzare insieme a colleghe e colleghi una lista di punti, da mettere all'ordine del giorno di una serie minima di richieste rivolta ai decisori politici, cosa avrei scelto? So che sembra velleitario, ma riflettere sulle priorità serve anche a costruirsi una mappa da tenere bene presente nei prossimi anni per orientare il proprio impegno civico, o per dotarsi di elementi di giudizio aggiornati per osservarsi nella didattica quotidiana. Quali elementi individuare come primari?

Non sono risposte che sia facile dare da soli; ma stante la temporanea assenza di momenti comuni durante i quali ritrovarsi per “problematizzare insieme”, ho pensato che valesse la pena di provare a buttare giù idee parziali, iniziali, oltremodo sintetiche, che amiche e amici potrebbero avere voglia di chiosare, correggere, cambiare, integrare... insomma, che potrebbero divenire occasione di confronto.

Ecco i miei punti (sei):

1. **Voto vs commento.** Il voto stravolge il senso dell'operare didattico innestando dinamiche agonistiche. Va limitato ai documenti ufficiali (strategia di resilienza) e ne va richiesta l'abolizione.
2. **Test invalsi.** Sono un condensato di cattive abitudini didattiche: culto della rapidità, divieto di discussione, risposte preformulate, esclusione della scrittura e dell'oralità... Non si può andare avanti con questi modelli perniciosi. Moratoria!
3. **Tempo pieno:** va assegnato dove richiesto dai genitori e auspicato dai colleghi docenti (tanto più oggi che siamo in un periodo di crisi economica cronica); vanno ripristinate le compresenze, sia nel tempo pieno che nei modelli a meno ore, che andrebbero uniformati un po'.
4. **Scuola dell'infanzia garantita e gratuita,** davvero è così difficile? Ripeto, la crisi economica è cronica, non si può rispondere mettendo a pagamento (vedi comune di Bologna) questa scuola ancora non garantita a tutte e tutti.
5. **Interventi edilizi** per dotare le scuole dell'infanzia e elementari di spazi all'aperto, per concedere qualcosa ai corpi, anche per consentire una ripresa di contatto delle future generazioni con quegli elementi naturali che nel prossimo futuro minacciano di prendersi una dura rivincita su noi ominidi...
6. **Ci serviva lo ius soli, anzi, ci servirebbe uno ius soli globale;** nell'attesa avremmo però almeno voglia - nella scuola primaria - di tornare a insegnare la geografia a partire dal mondo, e di ritornare alla storia del Novecento, uscendo dal ghetto della storia antica e dal baricentro sull'Italia.

Maestre, maestri, che ne pensate?

L'Appello per la scuola pubblica: una questione politica.

di **Gabriele Cingolani** da laletteraturaenoi.it – 15 gennaio 2018

Scrivo questi pochi appunti a proposito dell'Appello per la scuola pubblica dopo aver letto, oltre a quel che se ne è scritto sui giornali e in rete, le riflessioni sul tema comparse in questo blog a firma di due amiche e colleghe, Lucia Olini e Luisa Mirone. Dopo queste letture, vivo un paradosso: da un lato sarei pronto a sottoscrivere tutto, o quasi tutto, quello che Lucia e Luisa scrivono, dall'altro – a differenza di loro due – **ho firmato l'appello, e continuo a pensare di aver fatto la cosa giusta.**

Come è possibile una tale schizofrenia? Io me la sono spiegata così: Olini e Mirone svolgono nei loro interventi raffinate e puntuali riflessioni che hanno al centro la didattica e nascono da anni di progetti e battaglie (che io ho condiviso e condivido con loro) per un rinnovamento reale, efficace e ricco di senso delle pratiche scolastiche. Progettualità e battaglie spesso portate avanti con difficoltà e in posizioni di estrema marginalità, spesso realmente *contro tutto e contro tutti*, e proprio per questo tanto più necessarie e significative. Credo però che questo appello non vada giudicato in via prioritaria per quel che propone, o per quel che omette, nel campo della didattica (anche se certamente pure su questo indica una strada – una strada che mi pare ragionevole, niente affatto nostalgica, come invece è stato detto, e molto diversa da quella di un altro appello di qualche mese fa). **La questione che pone l'appello, a mio avviso, è invece essenzialmente politica: riguarda prima di tutto, e più di tutto, il ruolo e le finalità generali della scuola in un paese come l'Italia e in un mondo come quello attuale, e solo di conseguenza le sue modalità organizzative e didattiche.** Come tale, quindi, **sollecita tutti gli attori della scuola non in quanto tecnici ma in quanto cittadini.** E chiama in causa in particolar modo gli insegnanti, che in quel contesto svolgono un ruolo particolarmente delicato, in cui lo statuto di funzionario pubblico non può annientare quello di intellettuale e di cittadino attivo.

Ho quindi firmato l'appello perché in esso vedo, pur con gli inevitabili schematismi di un documento di questo tipo, un tentativo generoso di rimettere al centro la discussione sul ruolo della scuola (e degli insegnanti) nella società, e di provare a chiamare a raccolta quante più persone possibile intorno a questa prospettiva tanto inattuale quanto necessaria. Non serve ribadire, infatti, che **da anni assistiamo ad una serie di processi di marginalizzazione: della scuola stessa** (prima di tutto quella statale), **e in essa degli insegnanti e dei saperi disciplinari, in particolare** (mi sembra giusto ribadirlo in un blog che si chiama *la letteratura e noi*) di quelli **umanistici**. E si potrebbe andare avanti nella litania ormai tante volte recitata.

C'è chi interpreta questi fenomeni come una normale e inevitabile evoluzione della società; altri al contrario ci vedono un piano messo a punto a tavolino dalle tecnocrazie e dal potere neoliberalista. Ancora una volta apocalittici e integrati, insomma. Ma io **credo che tutto questo sia soprattutto, almeno se guardiamo alle vicende della scuola nell'Italia degli ultimi decenni, il portato di due forme di pigrizia: quella di chi non ha saputo proporre, in risposta alle trasformazioni del tempo, ricette diverse dal ritorno ad una ideale e probabilmente mai esistita “buona scuola di una volta”, e quella di chi ha accettato che, in mancanza di idee alternative, la scuola diventasse un fornitore di servizi alla persona come un altro**, che si gioca il suo ruolo non dentro un progetto politico-culturale, ma sul mercato. Un discorso, questo, che peraltro può valere per quello scolastico come per molti altri ambiti.

Questo appello, mi pare, propone una via diversa, un ritorno ad una strada che nel nostro paese è stata forse in qualche fortunata stagione intravista, ma mai seguita fino in fondo; quella di una scuola che sia finalmente occasione di costruzione e di pratica di comunità, di convivenza, di cittadinanza. Vedo insomma nell'appello, sotto la modesta (ma importante) richiesta di mettere in mora alcuni punti particolarmente deleteri di una pseudo-riforma come la 107 (in primo luogo quello di una alternanza scuola-lavoro pensata male e realizzata all'insegna dell'improvvisazione), una possibile prospettiva più ampia, quella di chiedere, a chi ci governa e ci governerà, di porsi – prima di proporre soluzioni abborracciate e frammentarie – la domanda fondamentale che deve precedere ogni riforma degna di questo nome, ovvero la domanda sulla *finalità* della scuola, e di provare a darsi risposte che vadano oltre l'adesione passiva allo spirito dei tempi e che derivino da un reale ascolto di chi nella scuola ci vive e lavora tutti i giorni. Un impegno, questo, che è stato disatteso da tutte le forze politiche che hanno “riformato” la scuola negli ultimi decenni.

Sia chiaro: non ho nessuna speranza che questo avvenga, non almeno nel giro di una legislatura, e forse nemmeno di una generazione. Ciononostante **credo sia giusto**, anche nei momenti in cui sembra che tutto vada in un'altra direzione, *soprattutto* in questi momenti, **tenere il punto su alcuni valori fondamentali, ricordare che esistono alternative possibili e migliori**, fare in modo che queste alternative non scompaiano persino dalla memoria e dal novero delle possibilità. **Mi pare una responsabilità che dovrebbe essere in capo ad ogni cittadino, e forse in maniera particolare a chi per professione si occupa di trasmissione del sapere, e di discipline umanistiche, con il carico di inattualità e di riflessione critica sul presente che inevitabilmente esse si portano dietro. Una responsabilità che sarebbe giusto prendersi anche da soli, ma se c'è la possibilità di essere in tanti – anche grazie ad un appello – è meglio.**



UN PO' DI STORIA

La Legge di iniziativa popolare “Per la scuola della Costituzione” rappresenta l’evoluzione e l’aggiornamento della Lip “Per una Buona scuola per la Repubblica” redatta nel 2006, come esito di un dibattito e di un percorso che coinvolsero in modo democratico migliaia di genitori, docenti e studenti di varie parti d’Italia, fino a condividere un’idea di scuola composita e complessa, con la convinzione che questo fosse allora e sia adesso il metodo da seguire per avviare un cambiamento, partecipato e condiviso; metodo che è sempre mancato nell’intervenire sulla scuola. Quella proposta raccolse 100.000 firme, ma non entrò mai nelle aule parlamentari.

Quando alla fine del 2013 la ministra Carrozza dichiarò: “Non ho una mia idea di riforma, consulterò il Paese per una grande riforma condivisa”, ad alcuni di coloro che parteciparono alla stesura della Lip del 2006 venne in mente di riproporre quel testo di legge e lanciarono un appello a deputati e senatori perché lo facessero proprio. Così, tra il giugno e luglio del 2014, la LIP fu ripresentata sia alla Camera sia al Senato. Quando nel settembre del 2014 il governo Renzi diede vita alla sua (finta) “Campagna di ascolto La Buona Scuola”, rinacquero in varie città italiane i “Comitati Lip”, con il duplice scopo di sostenere una visione di scuola esattamente contraria a quella renziana e di aggiornarne il testo. La Lip diventò la bandiera dell’opposizione alla “Buona scuola” ed entrò istituzionalmente nelle Commissioni Istruzione di Camera e Senato insieme alla proposta di legge governativa, per esserne però subito cassata (a ulteriore dimostrazione della “sincerità” dell’ascolto...).

Dopo l’approvazione della legge 107 i Comitati hanno continuato a lavorare sul testo originario della LIP originaria per migliorarlo ed attualizzarlo, concludendo i loro lavori il 22 gennaio 2017, con la stesura della nuova proposta di legge di iniziativa popolare “Per la scuola della Costituzione”.

IL LINGUAGGIO

La proposta di legge presenta un accurato sforzo linguistico, caratterizzato in particolare da due scelte: **il linguaggio di genere**, con la convinzione che anche attraverso le parole passino i concetti; l’accurata **eliminazione di termini e riferimenti di tipo aziendalista**, che debbono rimanere estranei al mondo della scuola.

I PRINCIPI

Il Sistema della Pubblica Istruzione delineato nella proposta di legge trova le sue ragioni di essere nella **Costituzione** e nella **Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia**; si ispira a principi di **pluralismo, laicità,**

democrazia e inclusione e cura l’acquisizione consapevole di saperi con un’attenzione costante all’interazione e all’educazione interculturale.

Nella proposta di legge si sottolineano il valore di alcune scelte metodologiche di qualità: le attività laboratoriali, i momenti ludici e soprattutto il lavoro di gruppo, particolarmente importante in una società sempre più avviata sulla strada della competizione selvaggia, in cui, quindi, **il valore della collaborazione** e del lavoro cooperativo va recuperato e rivalutato.

L’apertura al territorio e in generale al mondo esterno, rappresenta per le scuole un arricchimento e una spinta in più per la loro vita; può far diventare ciascuna scuola un luogo di produzione e fruizione culturale, di crescita, di socializzazione, di **cittadinanza consapevole**.

LE RISORSE

Una buona scuola ha bisogno di risorse economiche adeguate per garantire al meglio le sue finalità, con un investimento che veda un notevole incremento rispetto a quanto oggi il nostro paese destina a questo scopo: elevare il tetto di spesa **almeno al 6% del PIL**, come indicato nella LIP, vuol dire investire nel futuro del paese.

Questo nella prospettiva che tutte le risorse pubbliche debbano essere destinate dalla comunità nazionale alle scuole pubbliche: *“Ai sensi dell’art. 33 della Costituzione, l’attivazione e il funzionamento delle scuole private di ogni ordine e grado non comportano oneri a carico dello Stato, delle Regioni e dei Comuni”.*

DIRITTO ALL’ISTRUZIONE

Viene affermato il diritto alla **gratuità dei libri di testo e del trasporto scolastico** per gli alunni e le alunne delle Scuole Statali dell’obbligo di ogni ordine e grado e viene negata la possibilità da parte delle scuole di richiedere alle famiglie contributi o oneri di qualsiasi natura, fatti salvi i casi previsti dalla legge.

OBBLIGO, FORMAZIONE DELLE CLASSI, DOTAZIONI ORGANICHE

Per una piena formazione di ciascuna/o occorre estendere l’obbligo/diritto scolastico dal compimento **del 5° anno d’età, fino al 18° anno**.

Perché nessuna/o possa andare “disperso”, la scuola dovrà porre grande attenzione per offrire a ciascuno una risposta alle proprie esigenze di crescita e a tutti la possibilità di superare le eventuali difficoltà incontrate.

Sono necessari con urgenza investimenti e sinergie professionali per **combattere la dispersione e il disagio** in tutte le sue forme, così come per valorizzare le **diversità e sostenere l’alfabetizzazione e l’integrazione** degli alunni/e migranti.

La prima condizione perché ciò possa essere realizzato è rappresentata dalla formazione di classi meno numerose delle attuali, in cui sia rispettato il **tetto massimo di 22 alunni**, da abbassare ulteriormente nei casi in cui siano inserite bambini/e e ragazzi/e con disabilità. In secondo luogo occorre prevedere **adeguate dotazioni organiche aggiuntive**, sia per la lotta alla dispersione, sia per il sostegno, sia per l’alfabetizzazione/inclusione degli alunni/e migranti.

Occorre poter contare su **organici adeguati e stabili**, che consentano il rispetto della continuità didattica, occorre assegnare **incarichi a tempo indeterminato su tutti i posti vacanti**.

VALORIZZAZIONE DELLE DIVERSITÀ.

Il Sistema Educativo della Pubblica Istruzione concepito dalla LIP valorizza tutte le diversità e affronta il disagio scolastico in tutte le sue espressioni. **L’inclusione delle persone con disabilità si realizza a norma delle leggi n. 104/92, n. 517/77 e del D. Lgs. 297/94.**

Su richiesta di ogni singolo istituto, il Ministero della Pubblica Istruzione assicura, prima dell’inizio dell’anno scolastico, l’assegnazione di tutti gli insegnanti/le insegnanti di sostegno necessari/e a garantire il progetto didattico costruito in base alla diagnosi funzionale. Questi insegnanti dovranno essere in possesso di titolo di specializzazione.

ACQUISIZIONE LINGUISTICA ED INCLUSIONE DEGLI ALUNNI E DELLE ALUNNE DI LINGUA MADRE NON ITALIANA.

Allo scopo di promuovere una proficua educazione interculturale e la piena acquisizione della lingua italiana lo Stato assicura a ciascuna scuola una **dotazione aggiuntiva di docenti opportunamente formati:** un/una docente ogni 5 alunni/e di prima alfabetizzazione ed un/una ogni 20 alunni/e di recente immigrazione (da meno di tre anni in Italia).

LAICITÀ DEL SISTEMA EDUCATIVO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE.

L’insegnamento della **religione cattolica**, garantito a chi ne faccia richiesta (Nuovo Concordato 1984, art.9), è collocato **in orario extracurricolare**. Cerimonie religiose non possono aver luogo nei locali scolastici, né in orario scolastico.

PERCORSI DIDATTICI

Anche i curricoli devono essere rivisti, per rispondere alle esigenze di una società che muta molto rapidamente. La definizione dei Percorsi Didattici è affidata a gruppi di lavoro – costituiti sia da docenti di provata esperienza sia da esperti dei vari settori della cultura e della società – dopo una fase d’ascolto nelle scuole, con il coinvolgimento diretto e attivo di tutti i soggetti interessati.

Per favorire la formazione completa e consapevole dei futuri cittadini e cittadine sono previsti obbligatoriamente l’insegnamento della Costituzione italiana e la riflessione sul suo valore civile e morale.

VALUTAZIONE DI SISTEMA

Per monitorare l’efficacia del sistema nazionale scolastico, con lo scopo di individuare le aree di maggiore criticità per poter intervenire nei modi più opportuni, è istituito l’**Istituto Nazionale di Ricerca sul Sistema Scolastico, come ente autonomo, indipendente dal Ministero della Pubblica Istruzione**. Tale Istituto procede ad **indagini**, sia **campionarie** sia attraverso **casì di studio**. L’Istituto assume le funzioni precedentemente assegnate, nell’ambito del Sistema Nazionale di Valutazione, a Indire e Invalsi.

AUTOVALUTAZIONE

Per il raggiungimento di un alto livello qualitativo **ogni scuola realizza annualmente un percorso di autovalutazione** mirato a migliorarsi: identificare eventuali punti deboli su cui intervenire; individuare esperienze

didattiche-educative efficaci e da diffondere; verificare se la dotazione ed il livello delle risorse disponibili sono adeguati; valorizzare e coinvolgere tutto il personale scolastico in merito al raggiungimento degli obiettivi posti in sede di progettazione didattica ed educativa.

L'autovalutazione avviene attraverso incontri collegiali e di gruppo, questionari, colloqui e con la compartecipazione dei genitori (e degli studenti/studentesse nella scuola Secondaria di secondo grado) e aiuta la singola istituzione scolastica a ripensare al suo operato ed alla ricaduta della sua azione educativa, didattica e progettuale.

Allo scopo di facilitare l'azione autovalutativa e didattica e di contribuire alla risoluzione di ogni eventuale problema, ogni scuola si avvale anche del contributo di figure professionali esterne (docenti di altre scuole e di dipartimenti universitari, specialisti/e in discipline attinenti alle problematiche della didattica).

VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

Gli apprendimenti degli alunni/e sono **verificati periodicamente, nel rispetto di tempi distesi**, per monitorare i risultati raggiunti. **La valutazione sarà di tipo formativo** e verrà comunicata periodicamente sotto forma di valutazione "narrativa" in merito ad acquisizioni e progressi conseguiti. Questa valutazione sarà affiancata da un giudizio sintetico nella Scuola di Base e da un voto nella scuola secondaria di secondo grado.

DIMENSIONAMENTO SCOLASTICO

Gli istituti comprensivi possono essere costituiti con un minimo di 400 alunni (250 per piccole isole e comuni montani) ed un massimo di 1300 alunni. È da sottolineare che oggi i minimi sono 600 e 400 e non c'è alcun limite massimo.

AUTONOMIA E PIANO DIDATTICO DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

L'autonomia delle istituzioni scolastiche si realizza attraverso **la partecipazione democratica di tutti i soggetti che operano nella scuola** e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione adeguati ai diversi contesti.

Il **Piano didattico** è il documento fondamentale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

Il Piano didattico è **elaborato dal collegio dei/delle docenti** sulla base della preventiva definizione collegiale degli **indirizzi generali** per le attività della scuola e, per le scuole secondarie di secondo grado, **anche delle proposte formulate dagli studenti**. Esso comprende e riconosce le **diverse opzioni metodologiche**, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità. Il Piano è **adottato dal consiglio di circolo o di istituto**, che ne verifica la compatibilità e la coerenza con il contesto socio-culturale e con le risorse disponibili.

GOVERNO DEL SISTEMA SCOLASTICO E PARTECIPAZIONE

Un'attenzione particolare viene dedicata alla partecipazione, supportata dalla **valorizzazione degli Organi Collegiali esistenti** (cui vengono restituite le funzioni previste dal Dlgs 297/94) e dall'**istituzione di nuovi organi** che rendano più ampia la partecipazione: il Consiglio dei Genitori, il Collegio del Personale Ausiliario-Tecnico-Amministrativo e, nella secondaria di secondo grado, il Consiglio degli/delle Studenti/esse (nonché il consiglio di classe allargato, formato da tutti/e i/le docenti e da tutti gli/le studentesse, che discute del progetto educativo e formativo della classe).

Si prevede l'istituzione della figura del **Presidente del Collegio dei/delle Docenti – eletto dal Collegio stesso** – quale garante della libertà d'insegnamento, del coordinamento delle proposte didattico-educative e dell'attuazione del Piano didattico dell'istituzione scolastica. Questa prospettiva modifica decisamente l'ottica con cui ci si è mossi finora e restituisce ai/le docenti una funzione di **autogoverno delle proprie scelte professionali**, salvaguardandone la sovranità.

Al **Capo d'Istituto** spetta il compito di gestire in termini **organizzativo-funzionali** l'Istituzione Scolastica e **valorizzare le scelte professionali del Collegio dei/delle Docenti**, attuandole al meglio.

La LIP prevede inoltre il riordino degli Organi Collegiali centrale e periferici: **i Consigli scolastici regionali e locali**, previsti dal Dlgs 233/99, hanno un ampliamento delle loro competenze viene istituito il **Consiglio Nazionale dell'Istruzione, quale organo di garanzia** dell'autonomia del Sistema Educativo della Pubblica Istruzione, della libertà di insegnamento, della laicità della scuola e dell'autonomia degli Organi Collegiali di Istituto e territoriali.

INFORMAZIONE E TRASPARENZA

Tutti gli atti sono pubblici, ad eccezione delle parti contenenti dati che ledono il diritto alla riservatezza dell'individuo. Tutti i genitori, gli/le insegnanti, il personale ausiliario tecnico amministrativo, gli studenti e le studentesse possono prenderne visione.

EDILIZIA SCOLASTICA

Una buona scuola ha bisogno anche di **luoghi adeguati**. Dal punto di vista edilizio, questi devono rispondere a criteri di **sicurezza, salubrità, vivibilità, accoglienza, qualità estetica, sostenibilità ecologica** ed essere realizzati in modo da consentire al meglio lo svolgimento delle attività qualificanti dei percorsi didattici. Per questo si chiede **un piano straordinario di edilizia scolastica** che intervenga a sanare le situazioni di sofferenza e a fornire nuove strutture attraverso una progettazione partecipata.

ARTICOLAZIONE DEL SISTEMA

Nello specifico, il Sistema Educativo di Istruzione si articola nei **Nidi d'Infanzia**, nella **Scuola di Base** (Scuola dell'Infanzia della durata di 3 anni, Scuola Primaria della durata di 5 anni e Scuola secondaria di primo grado della durata di 3 anni) e nella **Scuola secondaria di secondo grado** (biennio unitario e triennio d'indirizzo).

NIDI D'INFANZIA

I Nidi d'Infanzia vanno intesi come un **servizio rivolto alla collettività** e non come servizi pubblici a domanda individuale.

Lo Stato è impegnato a varare un **piano nazionale straordinario di edilizia** per i Nidi d'Infanzia, che preveda l'erogazione di fondi vincolati, per il tramite delle Regioni.

Le Regioni, con proprie leggi, fissano i **criteri** per la costruzione, la gestione ed il controllo dei Nidi e dei loro standard qualitativi e organizzativi.

Il **Ministero della Pubblica Istruzione definisce i livelli essenziali** che gli Enti Locali devono assicurare

I Comuni sono tenuti all'apertura dei Nidi secondo i **bisogni espressi dal territorio**, alla loro gestione ed al **controllo di quelli non comunali**, nel rispetto degli standard fissati.

La **dotazione organica** è definita con i seguenti **parametri**: almeno 1 educatore/trice ogni 5 lattanti iscritti; almeno 1 educatore/trice ogni 6 piccoli iscritti; almeno 1 educatore/trice ogni 8 grandi iscritti.

La **spesa** per la gestione dei Nidi d'Infanzia è **ripartita** tra il **Ministero della Pubblica Istruzione ed i Comuni**, con il contributo delle famiglie. Se la famiglia non sia in grado di pagare in parte o totalmente la retta, interviene il **fondi sociale**, erogato ai Comuni, attingendo ai fondi regionali vincolati per tale finalità.

SCUOLA DELL'INFANZIA

La Scuola dell'Infanzia Statale e quella Comunale costituiscono il **livello di Istruzione cui hanno diritto tutti/e i bambini e le bambine di età compresa tra i 3 e i 6 anni presenti sul territorio nazionale**. Nel caso in cui si verificano le condizioni per il passaggio allo Stato delle sezioni di Scuola dell'infanzia comunale, vengono trasferite allo Stato le relative spese di funzionamento nonché il personale. L'inquadramento del personale nei ruoli statali sarà disciplinato da una specifica sessione negoziale tra l'ARAN e i sindacati di categoria del comparto scuola, sulla base del principio del mantenimento delle mansioni e dei livelli stipendiali in godimento, salva la possibilità di trattamenti di maggior favore.

Il **terzo anno della Scuola dell'Infanzia rientra nell'obbligo scolastico**.

Gli organici della scuola dell'infanzia prevedono **due docenti contitolari** e corresponsabili per ogni classe, con almeno **10 ore di compresenza** sulle **40 settimanali** di frequenza previste (elevabili fino a 50 per esigenze familiari certificate). Una delle 24 ore di servizio di ogni docente viene destinata alla **progettazione didattica collegiale**.

SCUOLA PRIMARIA

Prevede due modalità organizzative, una **modulare di 30 ore** e l'altra a **tempo pieno di 40 ore**, con **tre docenti ogni due classi a modulo** e **due docenti per ogni classe a tempo pieno**. Essi/e operano collegialmente ed utilizzano le **compresenze** (almeno tre ore settimanali per ogni classe a modulo ed almeno quattro ore settimanali per ogni classe a tempo pieno) per favorire l'arricchimento del percorso formativo ed il recupero delle situazioni di svantaggio.

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

La Scuola secondaria di primo grado offre due modelli didattici, **uno a 30 e uno a 36 ore**, fatte salve le **sperimentazioni a 40 ore**. Nella proposta di legge, considerate le difficoltà di questo segmento di scuola, è prevista l'opportunità di **sperimentazioni** che permettano, in prospettiva, **l'unificazione tra Scuola Primaria e Scuola secondaria di primo grado**.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

La Scuola secondaria di secondo grado è articolata in un **Biennio Unitario ed in un Triennio di Indirizzo**.

Il biennio unitario, caratterizzato da una forte **impostazione laboratoriale**, è costituito da un **curricolo di base di 26 ore** uguale in tutti gli Istituti Superiori, a cui si aggiungono **6 ore di orientamento**, che offrono agli allievi/e un primo approccio alle discipline e ai saperi che caratterizzano gli indirizzi presenti nell'istituto prescelto.

Il **Triennio di Indirizzo** prevede 7 macro-aree (ognuna con un proprio numero di ore curricolari settimanale, fino ad un massimo di 32): Artistica, Classica, Linguistica, Musicale, Scientifica, Tecnico-Professionale e Umanistica. Il **diploma** conseguito ha **valore legale** e dà accesso a tutti i livelli successivi di Istruzione e Formazione ed al mondo del lavoro.

PERCORSI STUDIO-LAVORO

E' compito dell'istruzione pubblica educare gli studenti e le studentesse a interpretare il lavoro come emancipazione individuale e sociale, nel rispetto della dignità garantita dai principi costituzionali sanciti negli art. 1 e 4. Nel corso del triennio di indirizzo, al fine di agevolare le scelte professionali future mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, dell'università e della ricerca, le Scuole Secondarie di secondo grado organizzano percorsi di cultura del lavoro con finalità formative e di orientamento. Tali percorsi, deliberati dagli organi collegiali, garantiscono attività utili per acquisire gli strumenti critici necessari a comprendere non solo gli aspetti operativi della realtà lavorativa analizzata, ma soprattutto il quadro dei diritti e delle responsabilità e il rapporto fra i processi produttivi ed economici e le implicazioni sociali e ambientali. Hanno una durata compresa tra le due e le tre settimane e si effettuano nel corso dell'anno scolastico.

Il testo della legge su <http://lipscuola.it>

Preferirei di no. Il dibattito sull'Appello sulla scuola pubblica

di **Federico Bertoni** da laletteraturaenoi.it – 23 gennaio 2018

Ho firmato l'appello perché ne condivido lo spirito e gran parte delle tesi. Insegno all'università, quindi alcune questioni specifiche sfuggono al raggio della mia esperienza diretta. Ma conosco bene altri aspetti che coinvolgono tutti gli ambiti della formazione (e forse dell'intera società). **Apprezzo soprattutto la rivendicazione politica di questo documento, a partire dall'aggettivo che campeggia nel titolo, «Scuola Pubblica», e dagli articoli della Costituzione citati in esergo (3, 33 e 34). Perfettamente centrato, lucido e inoppugnabile l'allarme contro il «processo pluridecennale», «riduttivo e riduzionista, di cui va smascherata la natura ideologica, di marca economicistica ed efficientista». Chi derubrica tali posizioni a «ideologia», «corporativismo», «nostalgie conservatrici», «lamento apocalittico» o addirittura «comunismo» (!) è vittima solo della sua malafede, o forse proprio di quell'insieme di rappresentazioni immaginarie, di quel sistema inconscio di giudizi di valore che si definisce ideologia, e che nel nostro mondo ha ormai un unico nome: mercato.** Quella che Fredric Jameson, in *Postmodernismo*, chiama «logica culturale del tardo capitalismo» si basa infatti su una concezione totalizzante del mercato, che si impone non solo come struttura economica materiale ma come una sorta di a priori biologico («il mercato è nella natura dell'uomo»), un dato naturale che preesiste a qualunque determinazione storica e che plasma mentalità, abitudini, narrazioni, forme della percezione e modalità di pensiero. È lo slogan con cui sono state imposte le politiche neoliberiste di Margaret Thatcher nell'Inghilterra degli anni Ottanta, ma molto attuale anche oggi: «There is no alternative».

Ci vorrebbe un'analisi lunga e articolata per collocare questi processi di “riforma” delle istituzioni educative nell'evoluzione storica, economica e culturale delle società occidentali negli ultimi decenni. In questo quadro l'Italia non è ovviamente sola, ma anzi si mette in coda a processi che altri paesi hanno intrapreso da decenni, giungendo talvolta a fare (almeno parzialmente) marcia indietro. Noi invece andiamo avanti a testa bassa, con lo zelo entusiasta dei neofiti, incuranti degli errori irreversibili che stiamo commettendo. Mi limito comunque ad alcune note su un tema strategico, il vero campo di battaglia in cui si gioca e si giocherà concretamente, non nei proclami astratti ma nelle pratiche quotidiane, la lotta per modelli alternativi di scuola, università, sapere e società: la valutazione (punti 5 e 6 dell'appello).

Qui lo storytelling (per usare un termine di moda) è potentissimo: vogliamo farci valutare; la valutazione è cosa buona e giusta; valutare permette di premiare il merito e l'eccellenza, gli altri due fondamentali dispositivi ideologici del nostro tempo. Peccato che tutta questa retorica sia fondata su una mistificazione semantica: **quella che spacciano per valutazione, cioè per giudizio qualitativo, non è altro che misurazione quantitativa. Posso misurare** (cioè tradurre in

numeri) **un tavolo, una lampadina o le citazioni di un articolo scientifico, ma non il valore effettivo di quell'articolo o i giudizi nel merito di chi lo cita** (magari dicendo che l'autore è un cretino, ma anche il giudizio negativo fa numero, e dunque ne aumenta il ranking). **Anche se esistono discipline specifiche** (docimologia, scientimetria), **non si può trasformare esattamente il valore qualitativo di un ricercatore o di uno studente in una quantità numerica, come si fa per la lunghezza, il peso o l'intensità luminosa.** È una banalità che chi fa questo lavoro non vorrebbe nemmeno dover ricordare. **Eppure l'«ossessione quantitativa»** – così gli estensori dell'appello – **alimenta un tipico, devastante fenomeno che chiunque lavori a scuola o all'università sperimenta ogni giorno: lo scollamento tra le parole e le cose, tra ciò che si mostra di fare e ciò che si fa realmente, tra i numeri branditi dalle agenzie di valutazione o dagli uffici della Quality Assurance e la realtà vera dell'esperienza.**

C'è poi il capitolo fondamentale, nascosto dietro la cortina fumogena di numeri, parametri, classifiche, coefficienti e algoritmi, che è la pragmatica della valutazione, ossia: **perché? A cosa serve tutto questo?** Anche qui ci vorrebbe un discorso lungo e complesso, **ma la risposta di fondo è molto semplice: serve a legittimare pubblicamente il taglio delle risorse, in un quadro di progressivo definanziamento dei servizi pubblici che nell'ultimo decennio ha subito un'accelerazione vertiginosa.** Serve a promuovere con una parvenza di efficienza e di razionalità le logiche competitive, la distribuzione ineguale delle risorse, la classificazione gerarchica dei saperi, degli studiosi, delle strutture, degli studenti e anche – visto come è fatto questo Paese – **delle aree geografiche** (è appena uscita la classifica dei cosiddetti «dipartimenti di eccellenza»: leggere per credere). **I bravi cittadini che pagano le tasse non si illudano: i fannulloni non c'entrano nulla.**

Lo ribadisco: **ho firmato l'appello con piena convinzione, grato agli estensori di avere rimesso la scuola «al centro del dibattito», con tutti gli auspici che anch'io considero essenziali, non da ultimo per ricucire il nesso tra mondo scolastico e mondo universitario: parlare, fare fronte comune, lottare in modo cosciente e resistente in difesa della scuola.** Confesso però di aver perso fiducia nell'efficacia degli appelli e dei documenti che molti di noi hanno prodotto negli anni. Sembrerà velleitario in questi tempi di desertificazione politica, in cui gli spazi dell'agency sono sempre più risicati. **Ma penso che l'unica risposta possibile ai processi in atto stia nelle pratiche e nelle azioni quotidiane: sottrarsi alle logiche più aberranti, praticare modelli alternativi di ricerca e insegnamento, al limite opporsi, rallentare, non collaborare** (proprio come Bartleby: «preferirei di no»), appellarsi a quelle che la giurisprudenza chiama «forme di lotta diverse dallo sciopero». Ovviamente non sempre è possibile farlo, e non per tutti: sappiamo bene come funzionano i rapporti di forza. Ma forse bisognerebbe davvero cominciare.

Il mito del "kit" e la brutta ombra dell'Europa

di Giorgio Chiosso da il.sussidiario.net – 1 gennaio 2016

Chi ha gettato le basi del vocabolario pedagogico (per non dire didattichese) che va oggi per la maggiore? quando si è prodotto il cambiamento di mentalità - e chi è stato?

Nei primi anni 90 nei *think tank* impegnati ad approfondire il futuro delle politiche scolastiche e formative del mondo occidentale fece la sua comparsa la nozione metaforica di "*survival kit*". Con questa espressione alcuni studiosi sollecitavano la definizione di un "**paniere di conoscenze necessarie per la sopravvivenza**", composto da quanto i giovani in uscita dall'istruzione obbligatoria avrebbero dovuto possedere per essere in grado di svolgere un ruolo attivo nella vita sociale e nel mondo produttivo.

L'idea del "*survival kit*" rientrava, accanto a molte altre proposte, all'interno di un'azione politica ad ampio spettro finalizzata a rinnovare le pratiche scolastiche e formative dei Paesi occidentali ritenute troppo statiche e obsolete rispetto alle accelerazioni della vita sociale ed economica.

Tale intento si proponeva, d'un lato, di ridimensionare, se non proprio di smantellare la centralità delle discipline nella gestione del sapere scolastico e, dall'altro, di sviluppare nuovi indicatori riferiti a una nozione che cominciava a comparire nel linguaggio della formazione: la competenza.

Interrogativi inediti si affacciarono nei dibattiti degli specialisti impegnati su questa nuova frontiera, sempre meno filosofi, pedagogisti e psicologi e sempre più economisti, sociologi, statistici, esperti di valutazione.

I due principali si possono così formulare: **come formare il capitale umano in modo che quanto appreso non vada rapidamente disperso? Come garantire una formazione coerente con le sfide della competizione globale?**

Interrogativi posti, a loro volta, sotto un unico ombrello, quello della compatibilità tra costi dell'istruzione e ritorni economici. Su queste basi teoriche vennero predisposte le prime ampie valutazioni di sistema che coinvolsero inizialmente una trentina di Paesi (Pisa 2000), il cui impatto sui sistemi scolastici occidentali fu subito di peso rilevante.

Così, mentre in Italia si discuteva sul maestro unico, sul tempo pieno e sul ciclo primario berlingueriano settennale, tutte questioni rispettabili, ma di contorno se proiettate nell'orizzonte internazionale, **nelle autorevoli sedi dell'Ocse e del Consiglio d'Europa stava prendendo forma la nuova Europa dell'istruzione e della formazione.**

Essa era configurata in termini fortemente alternativi rispetto alla visione della scuola come luogo di trasmissione ed elaborazione di una memoria culturale. Lo documentava, per esempio, il cosiddetto rapporto Cresson, *Verso la società cognitiva. Insegnare e apprendere* (1995). Secondo questo documento **la scuola doveva essere in grado di produrre quelle competenze che l'economia reputa necessarie; più la scuola aderiva alle indicazioni provenienti dal sistema economico maggiore sarebbe stata la sua credibilità sociale e il suo successo.**

Nel linguaggio della formazione entrarono a vele spiegate nuove parole chiave come efficacia, efficienza, produttività, risultati, verifiche, comparazioni e, regina su tutte, competenza. Norberto Bottani — che delle vicende qui sobriamente richiamate è stato diretto testimone ed ha reso puntuale memoria in vari scritti — ha parlato del passaggio dagli obiettivi disciplinari alla logica delle competenze come di **un vero e proprio "tsunami scolastico"**.

Dopo secoli di scuola centrata sulle conoscenze e la faticosa conquista tra Otto e Novecento del rispetto dei tempi di sviluppo degli allievi, dei loro interessi e delle loro motivazioni, **il baricentro si spostava sulla necessità che la scuola diventasse la palestra del sapere applicato.**

Questo obiettivo era fortemente sottolineato dal Parlamento e dal Consiglio europeo con la raccomandazione del 18 dicembre 2006.

Secondo questo autorevole documento, a conclusione dell'istruzione e formazione iniziale i giovani dovevano aver maturato una serie di competenze tali da prepararli alla vita adulta, mantenute e aggiornate nel contesto dell'apprendimento permanente. Insomma il "*survival kit*" di cui si è detto all'inizio.

Pur con tutti gli sforzi volti a rendere meno subalterno il rapporto con le regole economiche e, di conseguenza, a defunzionalizzare la competenza e a concepirla come una semplice pratica didattica volta a sconfiggere nozionismo, mnemonismo, verbalismo — i giustamente lamentati limiti della scuola tradizionale — è difficile che essa perda i suoi significati originari e che sfugga all'idea di una scuola che "deve servire".

Ma servire a cosa? Se guardiamo alla realtà scolastica con occhi disincantati mai come oggi siamo purtroppo in presenza della diffusa sensazione che la scuola non serva a niente: non a trovare un posto di lavoro, non a favorire la mobilità sociale, non a migliorare l'alfabetismo adulto, non a ridurre le diseguaglianze, non ad accrescere la consapevolezza civica, e si potrebbe continuare.

Molte famiglie, specie le più povere, non hanno più fiducia nella scuola. Insegnanti da una parte e ragazzi dall'altro convivono spesso come separati in casa. **Nuovi maestri stanno prendendo il posto dei maestri cui siamo soliti pensare nelle vesti di imponenti e pervasive reti comunicative che assicurano un consumo incessante di testi, suoni e immagini attraverso cui si creano modelli di vita.**

E se i "competentologi" avessero sbagliato tutto e dovessimo guardare altrove? E se, per esempio, cominciasimo a chiederci se nella scuola non sono più importanti le esperienze "immateriali" anziché le analisi dettagliate (e un po' noiose) su capacità, abilità, competenze? I processi che fanno maturare le persone attraverso le relazioni interpersonali anziché le procedure e le misurazioni degli apprendimenti? E se il "*survival kit*" consistesse nel rafforzare le capacità dei ragazzi così da farli uscire dalla scuola con la forza di *immaginare* un mondo diverso da quello consegnato loro anziché pensarli come diligenti attori pronti a inserirsi dentro un copione già tutto scritto?

Interrogativi che pesano come un macigno e che ogni giorno accompagnano in classe — pardon, negli ambienti di apprendimento — i docenti impegnati in un'improbabile lotta tra competenze da sviluppare e gli smartphone degli allievi aperti e attivi sotto i banchi.

A difesa della didattica disciplinare (per l'apprendimento significativo)

di Gianni Marconato – 3 gennaio 2018

Un breve post di replica a Roberto Maragliano, che nel suo post “Conservazione. Fatto” bolla, con affrettata superficialità (pan per focaccia) come “pomposo” l’ **Appello per la scuola pubblica** dei 400 di dicembre (occhio, Roberto, SIAMO a più di dieci volte tanto, a oltre 5000). L’accusa principale che lui formula contro questo documento è quella di essere un documento conservatore, attribuendo a questo termine una valenza negativa.

L’insieme delle argomentazioni lì fornite a supporto dell’ “accusa” sono, a mio avviso, generiche e stereotipate.

Schematicamente alcune mie riflessioni:

1. L’INNOVAZIONE NON E’ IN SÉ UN VALORE POSITIVO.

Pur essendo un comportamento e un atteggiamento circondato nel senso comune da un’aura di positività, in molti contesti (e tra questi quello educativo), l’ “innovazione” non costituisce necessariamente un agire positivo, così come “conservazione” non rappresenta necessariamente e in tutte le circostanze un atteggiamento negativo, anche se sta prendendo piede, all’interno della retorica ufficiale della scuola a la page, il vezzo di bollare come conservatori coloro che sono portatori di una visione culturale e, perché no, politica, differente e non cedono alle lusinghe delle sedicenti innovazioni.

2.

1. Tanta “conservazione” è positiva, è necessaria, è la base del fluire della vita.

Tanta “innovazione” è dannosa, tanti cambiamenti portano al peggioramento della qualità della vita per la maggior parte delle persone (la globalizzazione, la finanziarizzazione dell’economia, la robotizzazione spinta del lavoro...).

2. L’associazione innovazione -positività non è automatica e non è sempre vera: ci sono anche innovazioni distruttive. Quando si fa retorica dell’innovazione si fa un’operazione falsa, disonesta. Bisognerebbe dire cosa va cambiato, perché va cambiato, con cosa si sostituisce l’obsoleto, bisognerebbe portare prove a sostegno dell’affermazione del maggior valore del nuovo rispetto al vecchio, soprattutto quando questo non è percepito con immediatezza al “consumatore” (gli smartphone, ad esempio, si sono imposti senza il bisogno di tanta pubblicità per accreditarne il valore),

3. Circa la maggiore efficacia di alcune metodologie “innovative” (di stampo costruttivista, alle quali anch’io mi ispiro), la letteratura scientifica non ha dimostrato la loro maggior efficacia rispetto alle didattiche più tradizionali (istruzioniste, per capirci). Un’articolata discussione di qualche anno fa tra Jonassen (psicologo cognitivista, costruttivista convinto) e Duffy, istruzionista (1), ha portato Jonassen a concludere che le evidenze inoppugnabili portano a ritenere le strategie costruttiviste sicuramente più efficaci di quelle ostruzioniste nel conseguimento di obiettivi di apprendimento di ordine elevato (comprensione, problem solving, flessibilità cognitiva), mentre quelle istruzioniste sono certamente più efficaci nel caso di un’utenza con ridotte capacità cognitive e per semplici apprendimenti meccanici. Fondare tutta la politica di miglioramento della scuola italiana su questo (ma su qualsiasi) orientamento pedagogico e didattico, e farlo in modo prescrittivo come sta avvenendo nella nostra scuola, è quantomeno azzardato. E’ un’operazione priva di fondamento scientifico ma di elevato impatto “politico” sul piano dell’immagine.

4. Comportamenti patologici si possono rinvenire tanto nei comportamenti conservatori che innovatori (innovazione di comodo, conservazione di comodo).

5. L’ingiunzione a cambiare per cambiare non ha alcun fondamento razionale e pratico e pertanto va, in tutta tranquillità, rispedita al mittente. Chi innova non è migliore di chi non innova.

3. LE DISCIPLINE SONO LA REALTÀ'.

L'organizzazione del sapere in "discipline, ritenuto non più adeguato da Maragliano (che non dice perché una scuola articolata attorno alle discipline restituirebbe l'idea "arida e polverosa" di scuola) è stato fondamentale nello sviluppo della cultura occidentale fin dall'Illuminismo. Citando a sostegno dello svecchiamento della scuola tutto ciò che la cultura scolastica e universitaria ha sviluppato dagli anni Cinquanta agli anni Novanta del secolo scorso per rendere attiva la didattica e aprire la scuola al mondo, Maragliano confonde i due piani del senso delle "discipline" e della loro didattica. A difesa delle discipline e della loro "realtà" vanno ricordate alcune cose:

1. I contenuti dei saperi sono organizzati dentro le "discipline", secondo un "quadro di riferimento" che è andato definendosi (e riaggiornandosi nel tempo in ordine a contenuti e metodologie) insieme allo sviluppo del pensiero scientifico moderno, tenendosi nel solco della tradizione culturale europea, e ciò ha permesso di conseguire, attraverso una scuola organizzata attorno a queste, i risultati scientifici, economici, culturali e sociali che noi tutti conosciamo. Non è chiaro il motivo per cui questa modalità di organizzazione del sapere non sia più attuale, cosa non riesca cogliere della realtà, per quali apprendimenti non sia più funzionale.
2. I saperi non sono entità immobili, ma si ampliano e si integrano, anche contaminandosi e ridefinendo il loro impianto epistemologico, per cui possono e devono essere aggiornati quando nuova conoscenza viene sviluppata, e questo vale sia per le discipline scientifiche, sia per quelle umanistiche, pur nelle differenti caratteristiche dei vari segmenti di conoscenza.
3. Nella costruzione dei curricula non va dimenticato che una disciplina è un "organismo vivente" e come tale ha una sua precisa organizzazione interna, sue "regole" di funzionamento (il "modo di pensare" di ogni disciplina); non si può pensare che una "disciplina" funzioni amputando a caso e per i propri comodi vari pezzi. I contenuti essenziali (quelli che determinano la sua identità, la sua essenza) vanno mantenuti, pena la perdita del valore della disciplina stessa e l'inconsistenza degli apprendimenti che verrebbero in tal modo sviluppati, tanto in termini di "contenuti" che di processi cognitivi associati, in modo lacunoso e non significativo.
4. Una ridefinizione efficace dei curricula dovrebbe riconsiderare, più che l'alleggerimento dei contenuti disciplinari, l'utilità effettiva di un'organizzazione per classi e cicli, e magari valutare una differente organizzazione, che preveda una solida alfabetizzazione di base, sostenuta dall'acquisizione di strumenti, metodologie, dall'approccio, riferito ovviamente all'età, alla discussione e alla risoluzione di problemi, per giungere solo successivamente ai contenuti disciplinari, non ripetuti "ciclicamente", bensì affrontati criticamente con il bagaglio di strumenti acquisiti durante il percorso.

4. LA DIDATTICA DELLE DISCIPLINE È DIDATTICA DEL REALE.

I problemi di apprendimento che taluni (ad esempio Maragliano sollecita ad una didattica "innovativa" che recuperi il reale) mettono in evidenza a proposito dell'inefficacia della didattica disciplinare non sono dovuti al dis-valore intrinseco delle discipline ma al modo di insegnarle che si è spontaneamente imposto:

1. Una "disciplina" non è "teoria" ma è "realtà": una "disciplina" altro non è che la rappresentazione (astrazione) di una parte della realtà. Nella "disciplina" la realtà viene in un certo senso frantumata a scopo di studio e di comunicazione e in questa scomposizione la realtà potrebbe perdere, soprattutto nella rappresentazione mentale dei novizi con strutture cognitive poco sviluppate e poco allenamento all'astrazione, una parte del suo significato e diventare "teoria" nel senso deteriore del termine.
2. Quando le didattiche disciplinari non sono efficaci, quando sviluppano un mero apprendimento meccanico (memorizzazione e ripetizione) e non apprendimento significativo (comprensione, applicazione, transfer), la causa sta nelle modalità didattiche che l'insegnante utilizza, nelle attività di apprendimento che propone, non nelle discipline in quanto tali.
3. Didattiche disciplinari poco o nulla efficaci sono dovute, anche, alla debole comprensione che l'insegnante stesso ha della sua disciplina (quella in cui è formalmente dichiarato esperto e

abilitato all'insegnamento), spesso confinata nella conoscenza del suo algoritmo (sequenza di regole, di fatti ...) senza arrivare al suo significato. È banale osservare che se un insegnante non ha "capito" bene la propria disciplina, non ne ha compreso struttura profonda e impatto cognitivo, non la può certo insegnare e aiutare ad apprendere in modo significativo (ecco da dove nasce la meccanicità dello studio).

4. La questione è didattica più che epistemologica: come superare, nella pratica didattica, la compartimentazione delle discipline riflettendo sullo statuto di ogni disciplina e sui suoi nuclei fondanti, interrogandosi sulle finalità e sul senso profondo di ogni disciplina. La definizione dei saperi disciplinari irrinunciabili richiede, comunque, un ampio dibattito epistemologico e didattico (cosa rimane valido dei lavori della "commissione dei saggi" che dal 1997 al 2000 – Maragliano compreso – ha lavorato sulla tematica?) – e non surrettizi e improvvisati stravolgimenti dei curricula come sta avvenendo nella frenesia nuovista di parte della scuola italiana.

5. LA STRUTTURA VS. RAPPRESENTAZIONE E ACCESSO ALLA CONOSCENZA.

In più occasioni Maragliano osserva che nell'era della rete la struttura della conoscenza è cambiata, non è più "lineare-libresca" ed è diventata "reticolare-ipertestuale" e per questo la scuola deve cambiare. Ebbene, la conoscenza è sempre stata "reticolare", cioè intrecciata, con numerose e diversificate interconnessioni.

È la reticolarità della conoscenza che rende possibile la "comprensione" e questa forma di processo cognitivo è presente ben da prima delle "reti" digitali (Wittgenstein parlava di "crisscross landscape" a proposito delle modalità di accesso ed appropriazione della conoscenza). Quello che il digitale e il web hanno certamente facilitato è la rappresentazione e la fruizione della conoscenza in modalità reticolare, ma non hanno cambiato la struttura della conoscenza.

Concludo citando (non ricordo chi, forse era Michele Serra, tempo fa): C'è chi fa l'innovatore per non sentirsi vecchio. Ebbene io, forse per sentirmi giovane, faccio il conservatore.

Spero sia evidente che questo non è un post ad personam e ho colto al balzo uno scritto del sempre stimato Maragliano (in gioventù mi sono formato sui suoi libri, sia chiaro) per dire la mia su questioni che circolano da un pezzo nella bocca degli "innovatori" della scuola italiana e che hanno rapidamente arruolato il Maestro nella loro squadra.

1. Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation, 1992

Nel merito e sul metodo

di Tiziana Drago – 8 gennaio 2018

... mi preme invitare tutti a una riflessione di fondo sul piano del merito e sul piano del metodo. Nel merito.

L'appello per la scuola pubblica, che reca anche la mia firma tra le altre, **ci mette di fronte all'inattesa e sorprendente emergenza di un movimento in piena: una categoria, vilipesa e marginalizzata, di docenti-intellettuali che riprende la parola, ripensa il proprio ruolo** (ma preferirei dire, con Fortini, la propria "funzione") **nella scuola e nella società e "formalizza" questa riflessione in un'ottica di lavoro collettivo.**

Indubabilmente, **ognuno di noi scriverebbe un testo** (tanto più un testo di rivendicazione politica) **in modo diverso, con accenti e sfumature differenti, privilegiando alcune questioni rispetto ad altre.** Mi pare tuttavia che gli estensori abbiano un merito non da poco: quello di aver denunciato con lucidità il clima di dismissione del ruolo educativo nazionale e di massa che i vari governi di destra e di sinistra stanno da tempo operando rispetto alla scuola pubblica, con la sua umiliazione continua e la scelta di orientare l'intero assetto della formazione sulla domanda del mercato.

Di fronte a questa denuncia e alla drammaticità di una scuola trasformata in aridissimo deserto dai processi in atto, non riesco francamente ad appassionarmi alle dotte disquisizioni su cosa siano le "competenze" (confesso candidamente la mia grossolanità: mi sono arrovellata per anni nel tentativo disperato di evincere un'univoca definizione di "competenza" al punto che ero pervenuta alla convinzione che si trattasse in fondo di "parola poetica", spendibile con disinvolta ambiguità nelle vacue esercitazioni cui certa scuola della modernità sottopone anglo-didatticisticamente il personale docente, sottraendolo all'ormai accessorio dovere di acquisire conoscenze...). Un passaggio poi non mi è proprio chiaro: in che modo il testo dell'appello è inconciliabile con il concetto di classe come "comunità ermeneutica"? È semmai il contrario, a mio avviso.

E sarà pur vero, dal punto di vista burocratico, che le valutazioni esterne non sostituiscono ma affiancano le valutazioni dei docenti e che queste ultime sono state introdotte prima della legge 107. Ma non è questo il punto. Il punto è politico, non burocratico. E il dato politico rilevante mi pare indubabilmente quello di una valutazione tecnicistica e punitiva (nella scuola come nell'università).

E ancora. La **criticità della piattaforma ministeriale SOFIA** per l'aggiornamento dei docenti non mi pare la difficoltà "tecnica" di funzionamento (la farraginosità). Il problema è molto più sostanziale e drammatico: **basta scorrere l'offerta dei vari corsi** (uso non a caso una terminologia mercantile) **per toccare con mano la desolante vacuità delle proposte, ispirate, per la stragrande maggioranza dei casi, a una deleteria pedagogia coloniale e governativa.** Al punto in cui siamo, insomma, nessuna seria ipotesi di aggiornamento dei docenti può essere credibile. Non con questa legge e non con questi interlocutori.

Sul piano del metodo.

La mia (ormai neanche tanto breve) **esperienza di ricercatrice e di attivista mi ha insegnato a privilegiare un principio generale, che è quello delle priorità.**

E in questo momento le priorità sono evidentemente le istanze che raccolgono il consenso della "categoria" (continuo a usare in modo ingenuo questo termine) **e che determinano immediatamente una prassi condivisa. In questo senso, mi pare che l'appello rechi in sé il valore del processo "dal basso" e non collida con altri processi più complessi, ma più difficili da innescare in questo momento** (come quello della decostruzione, sempre più urgente, di concetti come "merito" e "meritocrazia").

L'etica della responsabilità, ma anche un minimo di realismo politico, impongono sopra ogni altra cosa di compattare le lotte, di incanalare le energie, di fare fronte comune (anche tra scuola e università), **sacrificando all'occorrenza le convinzioni individuali.** Aprire adesso il vaso di Pandora dei distinguo e delle eccezioni non può che condurre a un vicolo cieco e fare, oggettivamente, il gioco della controparte. **Non voglio distogliere nessuno dall'esercizio di una sana dialettica democratica. Vi ricordo solo che nel frattempo le cose si muovono. Senza di noi.**

Le imposture della "buona scuola"

di Luigi Matt – 22 gennaio 2018

È davvero fondamentale, come si afferma nell'Appello per la scuola pubblica, **cercare di riportare l'attenzione sulla scuola** – un tema centrale per ogni società evoluta, che invece attualmente viene tenuto in scarsa o nulla considerazione nel discorso pubblico – **«parlandone e molto, in un'informazione consapevole che spieghi in modo critico i processi in corso»**.

Non c'è nulla di più urgente in un paese come l'Italia, in cui il livello culturale medio rimane molto scarso, e che sconta addirittura, come segnalato più volte con molte solide argomentazioni da Tullio De Mauro, una quota patologica di analfabeti funzionali, vale a dire di persone che non possiedono le conoscenze minime per essere cittadini consapevoli.

Chiunque insegni – tanto nelle scuole di ogni ordine e grado quanto in un qualsiasi corso di laurea – conosce benissimo la condizione critica in cui versa mediamente la preparazione degli studenti in molti ambiti, a cominciare dalla capacità di comprendere e scrivere efficacemente la lingua italiana; anche se non manca mai chi bolla questa constatazione come riflesso di un atteggiamento reazionario (**ineluttabilmente, contro ogni richiesta di rigore nell'insegnamento viene citato don Milani, ma travisandone pesantemente le idee**).

A questa situazione non ha portato rimedio **la cosiddetta legge della "Buona scuola"** («**un governo che chiama una sua riforma della scuola La buona scuola è come uno scrittore che chiama un suo romanzo Il romanzo bellissimo**»: lo notava Paolo Nori).

Anzi, molti elementi di quella legge vanno in una direzione contraria: **in particolare è devastante l'imposizione dell'alternanza scuola-lavoro, che in modo dissennato sottrae tempo prezioso per l'apprendimento dirottando gli studenti verso attività spesso di nessun valore formativo**. Le ultime proposte provenienti dal Ministero minacciano di rendere il quadro ancora più fosco: **ridurre di un anno il percorso dei licei, diffondere l'uso dello smartphone in classe, abolire i compiti a casa non paiono soluzioni adeguate per migliorare le cose, anche se si troverà almeno qualche pedagogista pronto a sostenere il contrario**.

Il degrado delle politiche per l'istruzione è ben rappresentato anche da un aspetto che sarebbe sbagliato considerare marginale: la neolingua adoperata di continuo, in particolare per magnificare le pseudoinnovazioni didattiche. Molto indicativo è soprattutto il lessico adoperato nei documenti ufficiali del ministero, che lascia trasparire con la massima evidenza una ben precisa ideologia economicista e verticistica (la libertà di insegnamento, inequivocabilmente sancita dalla Costituzione, è di fatto cancellata), in sostanza anticulturale. Ecco un esempio che va al di là di ogni immaginazione: **«metodologie: project-based learning, cooperative learning, peer teaching e peer tutoring, mentoring, learning by doing, flipped classroom, didattica attiva; peer observation; ambienti di apprendimento formali e informali; rubriche valutative»**.

Questo passo si legge non in un romanzo di fantascienza distopica, ma nel Piano per la formazione in servizio dei docenti. È necessario far capire che **dietro la sfilza di pseudotecnismi** (provincialisticamente quasi tutti in inglese) **con cui i pedagogisti del Ministero travestono da mirabolanti innovazioni metodologiche concetti nei casi migliori banali** (ma a volte francamente stupidi) **non c'è nulla**: smascherare questa volgare impostura è uno dei compiti che dovrebbe assumersi chi ha a cuore il futuro dell'istruzione.

Il CESP, Centro Studi per scuola Pubblica di Padova, è nato nel luglio del 2004. In questi anni, oltre a promuovere dibattiti, presentazioni di libri, rassegne cinematografiche e spettacoli teatrali inerenti al mondo dell'istruzione, ha sviluppato decine di convegni sul territorio dei quali potete trovare documentazione nel sito dell'associazione: www.cesp-pd.it

6 dicembre 2004

Sicurezza e benessere a scuola

16 e 22 marzo 2005

Riforma "Moratti" e dintorni

24 ottobre 2005

Formazione e mercato del lavoro

24 novembre 2005

Tra "portfolio" e "tutor": la riforma del ciclo primario

25 gennaio 2006

Sicurezza e benessere a scuola

10 febbraio 2006

La legge di iniziativa popolare per una buona scuola per la repubblica

30 marzo 2006

Immigrazione e integrazione

27 ottobre 2006

Immigrazione: confronto fra esperienze di accoglienza

14 dicembre 2006

Conflitto, contrattazione e rappresentanza sindacale

24 gennaio 2007

Sicurezza e benessere a scuola

16 maggio 2005

Pensioni e TFR

26 ottobre 2007

Dopo la legge 53/03: dove va la nostra scuola

12 dicembre 2007

Bulli & pupe: riflessioni su bullismo e dintorni

14 febbraio 2008

L'O.M. 92 e i suoi effetti nei percorsi della scuola secondaria superiore

17 aprile 2008

Uno, due, tre salto il muro e faccio bleh!

Una serata per informarsi e dibattere sul la storia del muro "fantasma" della scuola Diego Valeri

2 ottobre 2008

Didattica e maestro unico

11 dicembre 2008

Quale futuro per l'istruzione artistica?

5 marzo 2009

Classi più affollate: aspetti didattico/pedagogici e sicurezza/agibilità delle aule

3 aprile 2009

Prospettive per gli istituti Tecnici e Professionali

22 aprile 2009

La cultura della valutazione

16 ottobre 2009

Riforma della scuola superiore

10 dicembre 2009

La scuola è in croce: l'ora di religione nella scuola pubblica

24 febbraio 2010

Precariato e vite precarie

24 febbraio 2011

Il virus della misurazione

7 aprile 2011

Il D. L. Brunetta: gli effetti nella scuola

24 aprile 2011

Qualità e ossessione della misurazione

1 dicembre 2011

Non siamo mica polli! Sicurezza a scuola

27 aprile 2012

La scuola: sostantivo femminile

22 ottobre 2012

Eventi sismici e sicurezza a scuola

12 aprile 2013

Imposizione e misurazione: la didattica negata del sistema nazionale di valutazione

28 ottobre 2013

La scuola in carcere, il carcere nella scuola

12 dicembre 2013

I BES: opportunità o tentativo di ridurre il sostegno?

26 febbraio 2014

Discutere di editoria scolastica e didattica nel tempo di Internet 2.0

13 marzo 2014

Qualità ed ossessione della misurazione: meritocrazia, competizione, invalsi

11 aprile 2014

Facciamo il punto sulla contrattazione

18 ottobre 2014

La Buona scuola di Renzi: spunti analitici e criticità

6 dicembre 2014

Abbiamo bisogno di una buona scuola: è quella di Renzi?

19 marzo 2015

Riforma della scuola. Effetti e appunti. Vogliamo un'altra scuola!

4 novembre 2015

Legge 107: analisi e prospettive

29 aprile 2016

Chi valuta chi e cosa? La qualità totale applicata alla scuola

28 ottobre 2016

Contrattazione nazionale e contrattazione d'istituto

15 marzo 2017

Genere, omofobia, identità virtuali, bullismo e cyberbullismo. Quando la scuola riflette (su) i cambiamenti sociali

12 ottobre 2017

Progetto translanguaging: le competenze dei migranti entrano a scuola

21 novembre 2017

Alternanza scuola lavoro: spunti analitici e riflessioni pratiche.



Centro Studi per la Scuola Pubblica - PADOVA