■ Paolo Fasce

CONSIDERAZIONI SULL'APPELLO PER LA SCUOLA PUBBLICA

Emerge dal web (https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica/), sostenuto da firme prestigiose, un appello che ho letto con attenzione e che, ad una lettura superficiale, trovo "coinvolgente" e persino a tratti attraente, ma che ad una lettura attenta ho trovato deludente e inattuale. Nei limiti delle mie competenze, fornisco una lettura critica del documento. Tale lettura, che ha lo scopo di informare da un lato, ma anche di contribuire a quel dibattito richiesto dai promulgatori del medesimo, non ha alcuna pretesa di assolutezza. Tutto è opinabile, ed in particolare lo sono le mie tesi, ma vorrei comunque tradurre gli enunciati dell'appello entro quell'orizzonte che oggi viene chiamato "fact checking" e che io chiamo "metodo scientifico".

Il documento si apre con alcuni stralci degli Art.li 3, 33 e 34 della Costituzione della Repubblica Italiana, che sinceramente condivido, e si indirizza al Presidente della Repubblica, ai Presidenti delle Camere e al Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca. Onestamente non mi è chiara la scelta dei destinatari, mi sarebbe parso più sensato sostituire i presidenti dei due rami del Parlamento con il Presidente del Consiglio, ma ci saranno ragioni che mi sfuggono e questo può senz'altro essere annoverato tra i dettagli inessenziali.

Mi piace che l'appello sia prodotto da otto persone proponenti, sette delle quali provenienti dalla scuola (sei insegnanti e un dirigente scola-

stico) e una sola dall'Università che, tuttavia, è messa in piena evidenza nelle sottoscrizioni successive alla pubblicazione. Sottoscrizioni prestigiosissime che mi hanno senz'altro colpito e "costretto" a leggere con attenzione questo appello proprio alla luce di condivisioni tanto illustri: Salvatore Settis, Umberto Galimberti, Michela Marzano, Massimo Baldacci, Benedetto Vertecchi, Nicla Vassallo, tra gli altri.
Cito per intero 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 asfissia e destituisce?

La lettura del primo periodo evoca in me il tema dell'inclusione scolastica. Penso alle battaglie per ottenerla e alla fragilità delle sue evoluzioni, spesso ancora incompiute nei fatti, pur immersi in un quadro legislativo assai incoraggiante. Mi domando se nel "processo pluridecennale" ci sia anche questa questione, ma soprattutto mi pare che ci sia uno scollamento significativo tra quello che è la scuola nella società di oggi

e quello che è il mondo fantastico al quale continuamente ci si rivolge quando si fanno raffronti con tempi passati, sempre indefiniti, entro i quali si è invero sviluppata una foga riformatrice che ha fatto evolvere la scuola da quella di classe a quella di massa. Se si rivuole la scuola di classe "dei bei tempi andati", onestamente io mi oppongo. Non sembra, anche ad un distratto cittadino del nostro tempo, che la scuola di massa sia ancora densa di classismo? La scelta della scuola secondaria riflette in modo determinante la provenienza familiare, e gli abbandoni sono quasi tutti nella classe proletaria. Certo, si riconosce la necessità di un ripensamento e una riforma, ma ogni riforma è stata affrontata in termini critici puntuali e raramente si è fatta una valutazione olistica. L'esempio più recente è la Legge 107 il cui primo comma, che ne rappresenta il manifesto, sfido chiunque a criticare:

> 1. Per affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, per contrastare le diseguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione, per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini, la presente legge dà piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni, anche in relazione alla dotazione finanziaria.

Sul tema del "processo riduttivo e riduzionista" dubito fortemente. Vedo invece una resistenza al cambiamento che nasce dall'esigenza, tutta egoistica, di mantenere il modus operandi all'interno della classe nell'ambito della lezione frontale che, è bene riconoscere, è quello più "economico" per una persona-insegnante perché si fonda sull'elargizione di quanto ben noto ad una persona laureata, mentre tutte le altre metodologie prevedono aleatorietà spiazzanti. In breve, quando insegno, insegno quel che so e se parlo di quello che so, sono sicuro di me e delle traiettorie che intendo imprimere alla didattica. Se adotto una modalità laboratoriale,

necessariamente mi espongo perché la "lezione" non scorre necessariamente sui binari che avevo previsto e, di conseguenza, occorrono spalle larghe e ricerca personale. Anche umiltà non sempre "professorale".
Il secondo comma è assai promettente, allorquando si parla di "comunità educante", spiace tuttavia rilevare che è assai difficile svilupparla entro un Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro che di fatto nega l'autonomia scolastica che, in particolare col DPR 275/99, formalmente consentirebbe l'adozione di modelli finlandesi che hanno l'enorme pecca di allargare il tempo scuola (dalle otto del mattino alle cinque del pomeriggio), renderlo più vario (possibile separazione tra le lezioni e i laboratori, ristrutturazione degli spazi con aule per le lezioni e open space per lo studio assistito, i laboratori peer to peer, le attività complementari). Perché dopo vent'anni di autonomia sancita dalla legislazione vigente, la scuola dove insegno è ancora tanto simile a quella dove ho appreso? Se così deve essere, ridatemi le pedane sulle quali era appollaiata la cattedra. Almeno mi vedono meglio. Da qualche parte, invero sopravvivono…
Concordo con le tre premesse. È difficile "riformare" la scuola se questo processo resta dentro le mura dei tecnicismi giuridici e le enunciazioni formali legislative. Occorre senz'altro un dibattito pubblico che non resti vincolato alle inchieste scandalistiche e sporadiche che questa o quella trasmissione mandano in onda di tanto in tanto, dove si succedono spesso esperti di dubbio valore. Occorre un dibattito sociale, diffuso, che renda tutti maggiormente consapevoli delle potenzialità della scuola e dei danni che le si possono arrecare o che essa stessa può arrecare dove sia retriva e riduzionista. Occorre, quindi, un'alleanza tra i portatori d'interesse che veda paritetico l'intervento della scuola, della famiglia, delle istituzioni. "Aiutami a fare da me", diceva Montessori. Oggi la scuola dovrebbe confrontarsi con le varie realtà e dire "Aiutami a fare meglio".
Il documento prosegue con sette temi per un'idea di Scuola che vengono dettagliati e che vado a commentare.

CONOSCENZE VS COMPETENZE

Lo scritto, che non riporto perché, come già segnalato, è reperibile in rete, denuncia gravi carenze culturali sulla comprensione della questione. Sul tema delle competenze ho lavorato nella mia tesi di dottorato

e, sinteticamente, posso riportare che una competenza è vista, a livello internazionale, come un vettore entro il quale si muovono le dimensioni della conoscenza, dell'abilità e dell'atteggiamento. In altri contesti, si parla di sapere, saper fare e saper essere. Al di là delle sottili differenze, le rilevazioni nazionali ci mostrano come, ad esempio, la scuola è capace di istruire gli studenti all'uso di algoritmi, ad esempio della divisione, ma che questi algoritmi vengono applicati in contesti errati, come ad esempio mostra l'item di matematica della scuola primaria citato in un articolo di Antonio Fini, nel quale si rileva che il 35% di studenti risolve il quesito, mentre il 40% adotta un algoritmo acriticamente (https://medium.com/nuovi-media-nuovamente/i-camion-dellinvalsi-cb6ffbda9c2d).

La realtà dei fatti ci dice che una scuola basata sulle conoscenze si è per decenni tradotta in quella della lezione, della letturina, del riassunto, dell'interrogazione sul capitolo tale da pagina x a pagina y e tali conoscenze, dimostrano le ricerche scientifico pedagogiche, sono volatili. Sopravvivono poche settimane. Pochissime settimane. Spesso solo qualche giorno. Si tratta, in sostanza, di quelli che, nella migliore delle ipotesi, in letteratura chiamiamo "apprendimenti inerti". Gli studenti si accaniscono nel chiederci "fino a quando va indietro con l'interrogazione?" perché sanno benissimo che la valutazione è legata alla performance e la performance è solo la punta dell'iceberg, come ben sa chi ha fatto studi neurocognitivi e di didattica speciale. Quindi questo tema, conoscenze contro competenze, denuncia limiti assai gravi nella conoscenza della tematica e stupiscono, almeno stupiscono me, alcune firme di sottoscrizione da parte di chi, queste cose, dovrebbe conoscerle bene.

Naturalmente occorre parimenti riconoscere il fatto che ci siano epistemologie assai diverse tra le materie. Se da un lato, ci ricorda Maurizio Tiriticco (http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=9398) "una competenza c'è o non c'è" (sapete andare in bicicletta, o no?), dall'altro le conoscenze che sono alla base di una competenza vanno presentate. Per questo immagino netta distinzione tra la lezione, necessaria, e il resto del tempo scuola. Le lezioni possono durare 20/25 minuti, il resto, oggi, è tempo soffocato dalla valutazione e dalla legislazione che pretende un "congruo numero di prove" che costringono meramente a produrre voti. No, stabiliamo nell'arco della mattina cinque/sette lotti di lezioni di 20/25 mi-

nuti secondo corsi tesi al conseguimento di queste o quelle conoscenze, queste o quelle competenze, consentiamo agli studenti di frequentare il corso di questo o quell'insegnante e liberiamo il resto del tempo con modalità operative meno oppressive. In buona sostanza, il tempo scuola non può essere solo quello della lezione imposta, ma occorrono dosi di personalizzazione a priori, tempi di recupero, modalità di erogazione che coltivino l'autonomia, non che impongano una forma mentis passivizzante.

Certo, per fare tutto questo occorre una grandissima battaglia contro i vincoli legati al tema della vigilanza, della responsabilità civile e penale ad essa collegata, dalla suddivisione di questa responsabilità tra i portatori d'interesse coinvolti (dalla dirigenza ai collaboratori scolastici). In rete, sul tema, vedo un grande silenzio, ma il recente intervento che ha sanato la questione dell'uscita da scuola degli under quattordicenni mi lascia comunque ben sperare. Affrontare il tema è possibile. La mia tesi è semplice: senza sanare questa questione, nessuna autonomia e nessun altro tipo di scuola, se non quella della vigilanza oppressiva, sarà possibile. Su questo occorre concentrare ogni sforzo preliminare al dibattito.

INNOVAZIONE DIDATTICA E TECNOLOGIE DIGITALI

Che l'innovazione didattica non sia un bene di per sé è assai evidente. Che in questo paese di innovazioni didattiche non se ne siano sostanzialmente mai viste (se non quelle annunciate nella progettazione dei PON e rendicontate in maniera fantasiosa a posteriori), è altrettanto vero. Non è certo la presenza della LIM a cambiare le carte in tavola e nella compilazione di un PON che ho scritto per la mia scuola nella primavera u.s. mi sono divertito a scrivere, accanto alla parola "innovazione", che l'origine di questa o quella didattica non è certo recente. L'innovazione, oggigiorno, sarebbe manifestamente quella di consentire che ciò che è stato dichiarato innovativo cinquanta o cento anni fa sia materialmente reso possibile a livello organizzativo, prima che didattico. A livello didattico ogni insegnante spara le proprie cartucce. "Non si insegna quello che si vuole, dirò addirittura che non si insegna quello che si sa o quello che si crede di sapere: si insegna e si può insegnare solo quello che si è" ci ammonisce Jean Jaurès. Ma se devo insegnare in un

clima oppressivo o aperto, questo fa la differenza.
Trovo assai bizzarro leggere che "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" quando non faccio che assistere alla "didattica dettata dal libro di testo". Tutto questo mi sembra assurdo. Mi pare, in altre parole, che gli estensori dell'appello puntino l'occhio di bue su una realtà davvero piccola, allorquando se accendessero la luce, vedrebbero ben altre desolazioni diffuse.
La ricerca didattica sul tema delle tecnologie ha da tempo stabilito che "il mero ingresso di uno smartphone in classe" non migliora gli apprendimenti, ma quando ci sono a scuola ricercatori che queste cose le sanno bene, e potrebbero quindi co-progettare didattiche che introducano lo smartphone senza il suo side effect, hanno diritto di parola nei Collegi dei Docenti? Io sono uno di questi ricercatori e, anche in veste di Animatore Digitale, ho avuto ben poco spazio per affrontare il problema e questo è dovuto al fatto che, nonostante la formazione sia "obbligatoria, strutturale e permanente" (e lo era anche prima, come emerge dallo stesso CCNL), collettivizzare a scuola le conoscenze e le competenze di un insegnante è di fatto impossibile perché questo processo si muove su binari di tipo volontaristico, ben poco "strutturale". Di questo problema, nell'appello non vedo traccia.

LEZIONE VS ATTIVITÀ LABORATORIALE

Il tema è molto caldo. Mi domando in quali classi insegnino gli estensori dell'appello quando parlano di "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". Al di là della retorica che ne emerge, io vedo aule di persone che subiscono la lezione e il fatto che il tempo di parola sia al 90% in capo all'insegnante mostra come "circolarità" e "problematizzare insieme" siano mera real-

tà psicologica degli estensori. La mia tesi, come sopra descritto, è assai semplice. La lezione è inevitabile e non va demonizzata. A dirla tutta, in molti casi può addirittura essere evitata. Va erogata entro corsi, orari e modalità che sono di tipo "universitario" (parlo ovviamente della scuola secondaria di secondo grado, perché tutto il documento si concentra di fatto su questo segmento). Il modello attuale, per tutti, di fatto è la lezione universitaria, che è sempre una "lezione-conferenza". Sono possibili modalità meno frontali, pur nei limiti evidenti della lezione. Dalle 8,15 alle ore 8,50. Poi dalle 9,15 alle 9,50 e così via. In quell'aula c'è quel corso. Tu studente ti iscrivi a questo o quel corso, in funzione del tuo livello raggiunto. Ci sono corsi obbligatori e di base e corsi di approfondimento laterale che ciascuno sceglie in funzione delle proprie aspettative e predisposizioni, con possibilità di cambiare in corsa. I laboratori tematici vengono parimenti offerti in orari prestabiliti. Nel resto del tempo c'è la scuola alveare. Studenti che lavorano negli open space, insegnanti che collaborano in questi open space personalizzando, dettagliando, lavorando "su chiamata" per soddisfare esigenze specifiche. Ripetizioni private a scuola, potremmo chiamarle. Ti sta antipatico quel professore? Chiederai ad un altro. Al di là dell'iperbole, non si pensi che questo porti necessariamente a concorrenza tra docenti. Una visione adulta dei punti di forza di ciascuno porterà a complementarietà che potrebbero essere un argine all'autoreferenzialità. Poi gli "esami", con modalità dettate dalle epistemologie (non necessariamente, quindi "scritto" e "orale", ma prove esperte, elaborati, tesi, discussione maieutica…). Altro che "congruo numero di voti"!

SCUOLA E LAVORO

Il documento è inficiato da una grave prevenzione classista che vede, nel lavoro, un disvalore. Lo potremmo chiamare "classismo di sinistra", che, dal mio punto di vista, è anche più grave. È assai chiaro il fatto che la scuola non insegni solo un mestiere, né la variabilità dei mestieri di oggi consentirebbe di farlo, ma che contribuisca a costruire anche competenze di cittadinanza e di pensiero critico che emergono dalla frequenza, offerta dallo Stato, di persone laureate e competenti in diversi campi del sapere. Il fatto che queste persone abbiano idee politiche e didattiche

diverse è addirittura un valore, come ci insegna la biologia. Tutto questo è chiaro e condivisibile. È altrettanto chiaro il fatto che l'introduzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro nei licei sia una iniziativa che ha destato particolare repulsione nelle classi sociali abbienti, ma se quarant'anni fa un laureato in filosofia poteva trovare lavoro in banca, oggi il mondo del lavoro chiede agli studenti capacità che non emergono dalla scuola. Almeno per ora. Può la scuola insegnare a collaborare, quando stigmatizza gli studenti che copiano? Quando istituisce momenti di rilevazione formale degli apprendimenti che sono sempre individualizzati e personali? Certo, convengo sul fatto che l'ASL oggi sia acerba e lo sia per il semplice fatto che è giovane. Addirittura, la sua realizzazione è affidata spesso alle stesse persone che la ritengono una perdita di tempo. Ci sono modalità più intelligenti di implementarla? Ci sono buone pratiche da condividere? Ci sono troppe ore? Perché emergano, si condividano, si estendano le buone pratiche ci vuole del tempo ed è impensabile una predisposizione giuridica ottimale a priori che si realizzi a valle per incanto. Ci sono tempi tecnici e di metabolizzazione. E per il principio di sussidiarietà, è la scuola che deve trovare il modo di fare funzionare le cose.

METRICA DELL'EDUCAZIONE E DELLA RICERCA

Attualmente mi risulta che i PON banditi nel corso dell'ultimo decennio, abbiano tenuto conto dei risultati INVALSI in questo modo: dove i risultati sono negativi, ci sono investimenti più significativi. È evidente che ci siano usi abnormi delle rilevazioni, ad esempio Cathy O'Neil in "Armi di distruzione matematica" (Saggi Bompiani, 2017) ci informa del licenziamento di insegnanti negli Stati Uniti che sono risultati in fondo alle rilevazioni di questa natura. Il sistema americano è assai diverso dal nostro e, oggigiorno, ho più volte domandato, già in interventi precedenti, come le prove INVALSI possano fare graduatorie di insegnanti di Educazione artistica, di Scienze motorie o Tecnologie nelle scuole secondarie di primo grado, oppure di Meccanica e Meccatronica, Latino o Lingua Tedesca nella scuola secondaria di secondo grado. Essendo limitate all'italiano e alla matematica (e alla lingua inglese). È vero piuttosto che la denunciata "ossessione quantitativa" viene più utilizzata dalle scuole di élite per farsene fregio, che dal mondo politico per

manovre ritorsive. E questi sono fatti. In seno alle scuole, pur essendo un tema ampiamente dibattuto nei forum e nei comunicati sindacali, il tema è lettera morta. Tutti ignoriamo bellamente i risultati della nostra scuola, ascoltiamo passivamente una microrelazione del collega referente (sempre che la faccia) e tiriamo dritto. Di tutto l'alto dibattito scientifico legato al tema, a scuola non si parla. Stimo che se facessimo una rilevazione di quanti abbiano letto le "guide alla lettura" dei risultati delle prove, otterremmo risultati da prefisso telefonico. E allora perché tutto questo rumore? I limiti delle rilevazioni quantitative, udite udite, sono autodenunciati nelle guide alla lettura, nei quadri di riferimento, nella documentazione a corredo disponibile sul sito INVALSI. La corsa (degli insegnanti) all'editoria simil INVALSI non è imposta dall'INVALSI, ma da insegnanti un po' superficiali. Quando ero genitore rappresentante di classe e mi è stato proposto l'acquisto di un libro di tale natura, ho informato le maestre che le prove INVALSI degli anni precedenti erano gratuitamente disponibili in rete. Perché prendere delle brutte copie? Quegli item possono essere utilizzati a scelta, secondo gli scopi (possiamo usare la parola "traguardi"?) dell'insegnante. Liberamente. In maniera adulta e responsabile. Gratuitamente. Preferiamo comprare eserciziari? Non sono sorpreso. Io invento e faccio inventare gli esercizi agli studenti. Molti miei colleghi adottano il libro con più esercizi. Siamo seri.

VALUTAZIONE DEL SINGOLO, VALUTAZIONE DI SISTEMA

Per motivi legati ai miei convincimenti politico-didattici, questo punto è forse il più deludente. Su questo tema sono piuttosto radicale e se da un lato mi accontenterei di passare alla valutazione anglosassone (ABCDE), dall'altro abolirei ogni voto intermedio per passare alla rilevazione delle competenze secondo meccanismi certificati. La valutazione a scuola, oggidì, è quasi sempre usata come elemento oppressivo, implicitamente demotivante. La valutazione che si affida alla performance, all'interrogazione, al compito in classe, a strutture che, in buona sostanza, nulla hanno a che fare col mondo reale, e che pretende "un congruo numero di voti" è ben lontana dall'essere "una relazione di fiducia scuola-famiglia". Così come l' "osservazione prossimale (e responsabile) modulata su tempi lungi, sull'evoluzione del singolo allievo" produce spesso autoreferen-

zialità e valutazioni ben poco oggettive (spesso anche con buone ragioni, dovendo "motivare" studenti che si aspettano ricompense meramente formali). Quanti, nella loro carriera, hanno scambiato la correzione dei compiti in classe con un collega? È chiaro che la valutazione formativa ha una funzione orientatrice, ma quando si concretizza in un voto numerico, diventa distorsiva della documentazione del raggiungimento, o no, di un risultato. E distorce una relazione che diventa povera e utilitaristica. La separazione tra momento formativo dal momento valutativo è contemporaneamente pericolosa ed essenziale. Quanti sono i "sei" elargiti su competenze certificate? Cosa ne pensiamo della locuzione "promosso con aiuto"? Abbiamo davvero aiutato lo studente? È possibile immaginare percorsi differenziati e inclusivi? Tutto sommato, rilevo che i miei studenti che escono con voti alti dall'esame di Stato, trovano più facilmente lavoro, ma si tratta spesso di "effetto alone". Ci sono studenti che sbocciano dopo la scuola, non è forse perché la scuola ha imposto tempi e modi di valutare ossessivi? Mi sono sempre domandato se Socrate avesse mai interrogato Platone, se Platone avesse mai interrogato Aristotele. L'ultimo comma di questo punto è manifestamente un falso. Nessuna agenzia esterna ha mai espropriato gli insegnanti della valutazione dei singoli studenti. La cosa è evidente dal fatto che le prove sono fatte solo in italiano e matematica e solo in alcune classi della vita di uno studente. E tali valutazioni, occasionali, non sono scritte da nessuna parte. Mi correggo: hanno contribuito fino all'anno scorso alla costruzione del numerino finale dell'esame di Stato del primo ciclo (con peso di un sesto) contribuendo a bilanciare evidenti distorsioni geografiche, e saranno scritte nella scheda dello studente dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Già oggi, invero, le aziende chiedono le certificazioni linguistiche e informatiche perché non si fidano delle valutazioni della scuola. Hanno torto?

INCLUSIONE E DISPERSIONE

Credo che questo punto sia condivisibile solo ad una lettura superficiale. La Costituzione Italiana, quella salvaguardata dal voto del 4/12/2016 e approvata dagli italiani il 7/10/2001, coi suoi principi di sussidiarietà, impone all'Amministrazione Pubblica di affrontare i problemi a partire

dal livello più vicino possibile al cittadino. Gli "interventi politici sistematici", i fondi strutturali, gli impegni comunitari, di monitoraggio costante richiesti nella premessa, non possono che emergere da monitoraggi resi possibili dalle rilevazioni di cui si chiede una moratoria, mentre le risorse non possono più essere elargite a pioggia, o su base clientelare (cito, a titolo di esempio, la differente allocazione di insegnanti di sostegno sul territorio italiano, come documentato da un dossier di Tuttoscuola di qualche tempo fa (non immediatamente reperibile sul sito ufficiale, ma riportato ad esempio qui: http://www.luigidisavoia.it/moodle/pluginfile.php/1371/mod_resource/content/1/dossier_disabilita.pdf). Dietro un finanziamento ci deve essere una progettualità e competenze situate, quelle che dovrebbero emergere dalla progettualità docente. Invece si esternalizzano responsabilità che sono tutte nostre. Quanto ci occupiamo di inclusione e dispersione? Demandiamo la prima agli insegnanti di sostegno, per la seconda ci rifiutiamo di fare i tutor, di organizzare sportelli pomeridiani (che spesso sono affidati a precari "a chiamata"), di impegnarci seriamente sul tema. Desideriamo entrare presto a scuola per uscire presto. Quando gli studenti studiano, quando hanno più bisogno di noi, ci ammonisce Maurizio Parodi nella sua campagna "Basta compiti!", noi insegnanti siamo latitanti, tranne che per percepire il compenso di ripetizioni private, quasi sempre in nero. Il tema delle risorse umane necessarie a supportare la progettualità situata è stato strutturalmente affrontato dalla Legge 107/2015, coll'istituzione dell'organico dell'autonomia che ha dato risorse aggiuntive. Ci è toccato di leggere di insegnanti parcheggiati in aula docenti che chiedevano meramente un orario da rispettare, indisponibili a fare altro che insegnare. Tutto questo è abominevole, ma ha incontrato il favore di organizzazioni sindacali che, invece di esprimere apprezzamento per queste risorse, ne ha svilito l'importanza e "tutelato" le prassi consolidate. Vieni alla prima ora e, se non c'è nessun bisogno di te, stai in aula docenti. Potresti lavorare a dei progetti, ma puoi rifiutarti. A mio modesto parere, si tratta di mero danno erariale. In questa settima premessa non ci si domanda: quanto delle didattiche frontali, dall'ossessività del controllo, dall'incapacità della scuola di liberare le risorse individuali e collettive è causa prima della dispersione scolastica? Perché il punto è molto chiaro: è lo studente che si deve adattare, attualmente, alla scuola, e non viceversa.

E si badi che questa rivoluzione copernicana è già chiaramente scritta in una legge dello Stato.

Alla luce della critica di queste premesse, appare abbastanza evidente come le richieste di moratoria siano autolesioniste, mentre alla richiesta di "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" aderisco entusiasticamente, ad esempio con la scrittura di questo contributo.