

(Allegato 2)

Roma, 14 ottobre 2008

ORDINE DEL GIORNO

Le Istituzioni scolastiche aderenti alla Rete di Sviluppo delle Scuole Pubbliche dei Municipi IV E V del Comune di Roma sotto elencate:

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1. C.D. 94° "Parini" | 18. S.M.S. Viale Santi |
| 2. C.D. 115° "A. Mauri" | 19. I.C. Via Casal Bianco |
| 3. C.D. 145° "A. Magnani" | 20. I.C. V. Palombini |
| 4. C.D. 164° "E. Chiovini" | 21. L. S. B. Croce |
| 5. C.D. 183° "C. Usai" | 22. I.S.S. S.Aleramo |
| 6. C.D. 196° V. C. Perazzi | 23. I.I.S. Von Neumann |
| 7. I.C. "S. Renoglio" | 24. L.C. Orazio |
| 8. I.C. "Fidenae" | 25. I.C. Uruguay |
| 9. I.C. "C. Levi" | 26. L.C. Aristofane |
| 10. S.M.S. "C. Perazzi 30" | 27. S.M.S. L.L. Radice |
| 11. S.M.S. "E. Maiorana" | 28. CD 109° "V. Piccinini" |
| 12. I.P.S. "Sisto V" | 29. I.C. "V. A. Balabanoff" |
| 13. I.M.S. "G. Bruno" | 30. L.S. Archimede |
| 14. C.D. 92° V. Satta | 31. C.D. 112 De Gasperi |
| 15. C.D. 141° "San Cleto" | 32. L.S. Nomentano |
| 16. S.M.S. L. Di Liegro | 33. S.M.S. "Val di Lanzo" |
| 17. S.M.S. A. Sordi | 34. I.C. "R. Fucini |
| 18. S.M.S. F. Fellini | |

preso in esame il contenuto del Decreto legge n° 137 del 1 settembre 2008

ESPRIMONO IL PIU' FERMO DISSENSO

1. al ricorso alla decretazione d'urgenza ed al voto di fiducia per introdurre cambiamenti agli ordinamenti del sistema di Istruzione nazionale,
2. alla riduzione indiscriminata del tempo scuola per gli alunni,
3. all'introduzione dell'insegnante unico nella scuola primaria,
4. alla evidente negazione dell'autonomia scolastica in relazione alla riduzione del tempo scuola e alla introduzione del maestro unico.

Al presente O.d.G. si allega il documento approvato dalle suddette scuole nell'assemblea del 14 ottobre 2008.

Sintesi, osservazioni e proposte sul DL 137

Razionale è una persona a cui importa di più imparare che di avere ragione
Karl Popper

La rete delle scuole pubbliche del IV e V Municipio propone con questo documento un'analisi e un insieme di proposte che vogliono inserirsi nell'attuale dibattito sul maestro unico e sulla valutazione del comportamento. Nelle osservazioni che seguono si assume come punto di vista privilegiato quello del buon funzionamento e dell'efficacia delle scuole.

Il documento si divide in due parti, la prima analitica, la seconda propositiva.

Scenario del DL 137

Art 2:

valutazione del comportamento: il nostro Paese deve compiere importanti passi in avanti nel campo della valutazione. Manca un'idea chiara di come questa debba essere realizzata, anche se, per la verità, la stessa L. 53 del 2003 delineava un sistema valutativo più organico che in passato. Le novità introdotte dal decreto Gelmini non sembrano però innestarsi nemmeno in questo solco, ma riducono ulteriormente la portata dell'operazione riesumando metodologie di un tempo. Preme sottolineare come il provvedimento di ripristino del voto in condotta, si propone di affermare un paradigma in voga in un tipo di scuola diverso e precedente rispetto a quello dell'autonomia scolastica.

In ogni caso la rete considera più che sufficienti le misure disciplinari contenute nel DPR 235/2007 che prevedevano già conseguenze fino alla non ammissione per i comportamenti più gravi

In questo senso sarebbe bastata la precisazione, come quella diramata dal ministero con nota 31 luglio 2008, in cui vengono esplicitate le linee guida per la formulazione di regolamenti di istituto più efficaci sul piano delle procedure disciplinari.

Resta inteso che essendo la scuola un'istituzione educativa, il principio su cui lavorare per migliorare il rapporto fra regole e comportamenti dovrebbe ruotare maggiormente intorno al principio della riparazione e riparabilità dell'errore, per altro previsto dal DPR 249/1998 e mai abrogato.

La scelta delle strategie educative implica problemi più complessi di quelli legati alla sola punibilità, che parte dalla consapevolezza della sanzione ma si conclude, nella scuola, con il recupero della persona attraverso la corresponsabilità educativa tra scuola, famiglia e territorio.

Art. 3

valutazione in decimi: concordiamo con quanto già proposto nel documento dell'Asal:

- Anche con i voti in decimi resta l'arbitrarietà e la non confrontabilità dei voti stessi, dal momento che non vi sono prove standard e modalità di correzione univoche.
- Il ritorno ai voti non intacca minimamente la questione delle competenze e della loro eventuale misurazione (quando è possibile). E' necessario esplicitare in modo chiaro quali competenze vadano misurate e come;
- contrariamente a quanto dicono i media, la valutazione qualitativa e formativa non è affatto un campo fumoso, tanto è vero che è un tema molto dibattuto all'estero.

Riteniamo che ciò che serve è un sistema di accertamento delle competenze attendibile e ben collaudato dal quale far discendere una serie di misure per esaltare il merito nella scuola italiana.

Art. 4 maestro unico

- Non ci sono dati evidenti che dimostrino l'esistenza di una stretta e significativa correlazione tra livello di apprendimento e tempo scuola. Come pure non esistono evidenze che dimostrino la superiorità del modello modulare rispetto al maestro unico. Quello che è certo è che accorte politiche di investimento sulla scuola, soprattutto quelle innestate nel solco dell'apprendimento permanente, producono risultati positivi
- I dati Ocse Pisa ci dicono che l'Italia mostra distribuzioni di risultato ai test Ocse Pisa 2006 più omogenee fra gli studenti delle diverse fasce sociali, mentre le maggior parte della varianza la spiega soprattutto la differenza fra scuole. Tale differenziale di offerta formativa fa da contraltare ad una marcata tendenza italiana a livellare i livelli di competenza verso il basso. Ci sono di più studenti a livello - 1, 1 e 2 (insufficiente) che a livello 5 e 6 (eccellente). L'attuale conformazione a macchia di leopardo della scuola italiana, così come ne viene fuori dalla lettura dei livelli di apprendimento degli studenti di 15 anni tende ad abbassare gli standard. Ma ciò avviene, si badi, nel passaggio tra la scuola primaria e la secondaria. Il fatto che sia possibile registrare un tendenziale abbassamento delle competenze matematiche a livello del "grade 8" (livello corrispondente agli studenti in uscita dalle medie), è sicuramente un indice di relativa difficoltà nel rapporto didattico con la formazione matematica dei nostri studenti, questo nonostante il fatto che i risultati Iea Timms 2003 per le competenze matematiche dei nostri quattordicenni, davano comunque l'Italia sopra la media dell'international student achievement in mathematics. Al di là, delle semplificazioni giornalistiche, si tratta di dati che comunque confermano la tenuta del sistema di istruzione. In ogni caso sarebbe stato importante attendere per lo meno i risultati della sessione dell'Iea Timms 2008 di prossima uscita.
- Va inoltre tenuto presente che anche i dati Ocse Pisa 2006, che relegano l'Italia a quota 475 punti di media dei punteggi competenza in scienze fra gli studenti di 15 anni, vanno rilette alla luce delle differenze territoriali di prestazione ai test, con gli studenti di alcune regioni, soprattutto del nord (Friuli, Veneto e Trentino Alto Adige) che si piazzano praticamente a livello dei primi in classifica, gli studenti finlandesi. Sarebbe stato più urgente allora, forse, affrontare il nodo della scuola nell'alveo della riforma del titolo V e soprattutto del federalismo, invece di concentrarsi su uno solo degli ingranaggi del sistema, con lo scopo di risparmiare indiscriminatamente dove possibile, considerando la scuola un costo e non un investimento.
- Investire di più sulla scuola dell'infanzia e aumentarne i livelli di partecipazione dell'utenza aumenta l'equità del sistema formativo e ciò avviene soprattutto in Italia (si veda in proposito la comunicazione della Commissione Europea n. 148 del 2006),. Con la virata di 180 gradi del governo si rischia di annullare questo processo, lento sì, ma solido nel tempo. Stanti gli attuali livelli di investimento le uniche politiche che stanno producendo risultato sono le strategie di apprendimento permanente a lungo termine come quella rilevata anche dall'Ocse per l'Italia nel suo ultimo studio Education at a Glance 2008 e che vedono fino ad oggi l'Italia in posizione di indubbio vantaggio, soprattutto per il dato della partecipazione della popolazione infantile alla scuola dell'infanzia (100% dal 1999 al 2006). Un vantaggio che tende a ridursi con il passaggio fra scuola primaria e quella secondaria. È lì che si devono concentrare gli interventi se si vuole veramente consegnare al Paese, e al futuro, una scuola degna di questo Paese.
- Si tratta di un vantaggio, quello rilevato da Unione Europea, Ocse e Iea, capitalizzato con le forme, le modalità e l'organizzazione che dai nuovi programmi dell'85, alla riforma del 1990 ad oggi abbiamo sviluppato e che potremmo amaramente rimpiangere se vi si opererà sopra soprattutto nella prospettiva di risparmio. Al di là delle tante mistificazioni e dei paradossi la qualità costa ed è assurdo far passare l'idea che si possa "migliorare togliendo risorse". Basta guardare i dati e la storia, anche molto recente, di Paesi, come Finlandia, Corea, Singapore che investono una quota notevole del proprio PIL sulla scuola e che sono leader nel campo dell'efficacia educativa. A maggior ragione, in un'epoca di probabili imprevedibili sacrifici, come quella che dovremmo affrontare con la crisi globale dell'economia, bisognerà scegliere se puntare sul benessere delle nuove generazioni o sacrificarle.

- Dal 1995 al 2005 l'aumento degli investimenti pubblici in istruzione in Italia sale di soli 5 punti percentuali in 10 anni, a confronto di una media Ocse del 35%. Rispetto al Pil, l'investimento in istruzione è in ribasso ormai da più di dieci anni: dal 5% del Pil di investimenti pubblici sulla scuola nel 1994 siamo passati al 4,4% del 2005. Fino ad oggi la formazione degli italiani è stata assolta soprattutto dalla scuola che prima ha alfabetizzato e che poi ha sviluppato una conoscenza di massa attraverso metodologie trasmissive tradizionali. Con l'avvento della struttura culturale, sociale ed economica di "rete" nasce l'esigenza di adeguare la didattica alla complessità e alla molteplicità dei linguaggi della società dell'informazione. Rispetto a questi cambiamenti stride in modo evidente anche solo l'ipotesi di un maestro unico onnicomprensivo.
- La rete sottolinea la necessità di proseguire in analogia con quanto finora compiuto per i segmenti di base, con una riforma della secondaria (anche inferiore) in grado di mettere i giovani nelle condizioni di affrontare le sfide della conoscenza. Servono strategie e non soluzioni tampone come quella stessa del ritorno al maestro unico, perché i costi di ritorno che la semplificazione dell'organizzazione didattica produrranno li pagheranno tutti in termini di perdita di competitività e innovazione del sistema Paese.
- Così mancano certezze sulla necessità che la proposta di un maestro unico possa proseguire in questo senso, ovvero nella più recente tradizione progettuale della scuola elementare della riforma dei moduli, che trovava nella programmazione settimanale il suo punto di massima espressione come luogo della progettazione tutoriale rispetto alla personalizzazione dei curricula, non solo come mediazione funzionale di conoscenze e competenze ma utile anche ai processi di integrazione degli alunni con particolari problemi e per l'inclusione degli stranieri, delle azioni mirate al recupero, soprattutto, linguistico. Non potendo più fare nessuna programmazione quale valutazione è possibile? Si precipita dalla autoreferenzialità di un gruppo (comunque attenuata dalla pluralità dei punti di vista) all'autoreferenzialità estrema del singolo insegnante. Inoltre la tendenziale eliminazione della pluralità dei docenti e della programmazione annulla non solo l'autonomia scolastica, ma anche l'idea stessa di scuola come soggetto responsabile del proprio progetto. Per gestire un certo numero di docenti unici non serve una scuola, basta un ufficio amministrativo.
- . Cambiamenti di questo tipo, non si realizzano per decreto. Così la scuola rischia di tornare indietro di almeno due anni sul piano del metodo della riforma, e di almeno venti rispetto alla qualità dei risultati che comunque la scuola elementare oggi dimostra di saper raggiungere, attestandosi al 6° posto della classifica mondiale dell'apprendimento della lettura, con 503 punti di media, ben al di sopra della media International student achievement in mathematics (495 punti). Senza contare che nel computo della spesa pubblica, per la nostra scuola va considerato il costo del tempo pieno che negli altri Paesi europei viene calcolato nel budget dei ministeri per gli affari sociali e non dell'istruzione, mentre nel computo del numero dei docenti, l'Italia è l'unico paese che mette a disposizione degli alunni disabili gli insegnanti di sostegno onde consentire loro l'integrazione nella classe della scuola comune e evitare che si formino, per questi alunni, classi o, come accade il più delle volte all'estero, scuole differenziali.

Seconda parte : le proposte

Proposta art 4 : maestro unico

Rinviare alle scuole dell'autonomia e ad un modello organico di riordino fra primo e secondo ciclo, con particolare riguardo all'innalzamento dell'obbligo, alla configurazione di un ordinamento scolastico che preveda il maestro unico/prevalente nel passaggio tra scuola dell'infanzia ed elementare, proseguendo con l'equipe dei docenti che sia equipe di progetto, nella prospettiva di realizzare l'apprendimento per tutto l'arco della vita, tra scuola dell'infanzia e biennio, tra secondaria superiore, e sistema terziario (Ifts, università ecc.).

Proposta art. 3:

Concordiamo sulla necessità di creare un rapporto biunivoco tra voto e livello di competenza così come si fa con i livelli di competenza Ocse Pisa, come sostengono alcune associazioni professionali e l'asal (http://ospitiweb.indire.it/adi/AudizioneSett2008/as8_frame.htm)

Proposta art 2:

estendere il campo di coinvolgimento del patto di corresponsabilità educativa previsto dal DPR 235/2007 anche alle componenti educative del territorio, dei territori formativi locali e globali. Non ha senso, in un sistema diffuso di responsabilità e prerogative educative locali e globali, che siano soltanto scuola e famiglia le uniche entità chiamate a spogliarsi dell'autoreferenzialità e cooperare per l'interesse educativo dei singoli.

Serve che anche i soggetti responsabili di quello che riguarda l'educazione e la formazione partecipino all'assunzione di responsabilità e all'impegno per il bene delle nuove generazioni. Dunque enti locali, amministrazioni, organizzazioni, ma anche soggetti del mondo della comunicazione e del cosiddetto terzo settore, responsabili, ciascuno per la propria parte, di un pezzo del processo formativo di una società complessa, multietnica e pluralista come la nostra

Di conseguenza la rete propone lo studio e la costituzione di metodologie e prassi di lavoro sull'integrazione di tutti gli alunni, soprattutto di quelli che manifestano più svantaggio e disagio, nella quale sia coinvolta una pluralità di soggetti in modo coordinato e organico, seguendo il principio ideale che aveva ispirato la legge 517/77 e molti altri interventi legislativi che molta parte del mondo ci invidia