



LA BUONA SCUOLA

Commenti e riflessioni dell'Associazione Context

Context è un'associazione senza fini di lucro costituita da studiosi di psicologia dello sviluppo e dell'educazione operanti in diverse università italiane, da insegnanti, da scuole ed organizzazioni attive nell'ambito dell'educazione e da altri numerosi esperti noti per il loro impegno in tale campo. La mission di Context – sin dalla sua fondazione – è quella di contribuire a sostenere una cultura fondata su una visione complessa dei fenomeni educativi.

www.associazionecoltext.org

Introduzione

Il testo “La buona scuola” ha il merito di riportare il tema della scuola al centro del dibattito nazionale e, nel tentativo di disegnare una scuola veramente “attiva”, mostra consapevolezza delle criticità che hanno caratterizzato troppo a lungo il nostro sistema scolastico. Vanno in questa direzione l'attenzione al reclutamento e alla carriera degli insegnanti, in un'ottica di promozione della continuità didattica e della flessibilità di funzioni al servizio della riuscita scolastica di tutti gli allievi. E' un passo positivo importante, confermato dalla legge di stabilità, il fatto che si decida di affrontare in modo complessivo l'annosa ed articolata questione del precariato, dedicando ingenti risorse in modo strutturale e sostenendo così la tenuta e il consolidamento dell'organico per le nostre scuole dopo anni di tagli di personale. L'accelerazione dei processi di turn-over nella scuola - rimandato per la riforma delle pensioni ma che vi sarà nel periodo 2017–2024 - combinato proprio con la stabilizzazione e quindi il superamento del precariato e con l'avvio di concorsi regolari, potrà consentire un larghissimo processo di nuovo reclutamento. Esso, infatti, dovrebbe riguardare circa 400 mila nuovi docenti nel prossimo decennio, la metà del totale dell'organico. Si tratta di un'occasione storica per promuovere un sistema di reclutamento, formazione iniziale e permanente fortemente innovativi e improntati alla piena comprensione della complessità dei contesti e dei processi di apprendimento e alla preparazione di una leva di docenti competenti e creativi. E' perciò urgente una grande riflessione nazionale sul come assicurare tutte le condizioni perché vi sia questa svolta, capace di trasferire alla nuova generazione di docenti la memoria storica delle tante buone scuole del passato e gli approcci organizzativi, metodologici e didattici necessari all'innovazione e tenuta pedagogica.

Riconosciamo, inoltre, al documento “La buona scuola” il merito di sostenere una visione della scuola come sede di promozione culturale aperta sul territorio anziché come struttura separata che trasmette passivamente un sapere nozionistico; di porre enfasi su obiettivi quali il potenziamento dei laboratori, lo sviluppo della capacità di innovazione, che, anche se non nuovi di per sé, appaiono certamente condivisibili; nonché di promuovere un ampliamento dei contenuti di insegnamento valorizzando, tra le altre cose, l'educazione sportiva e musicale. Tuttavia, l'enfasi posta sulle “emergenze attuali” come punto di partenza per attivare un cambiamento ed un'azione di forte

discontinuità, rischia di non aiutare a cogliere alcune complessità insite nel sistema educativo italiano. Nella riflessione che segue delineeremo alcuni elementi che vanno inclusi nell'analisi del sistema educativo, per mettere a fuoco le problematicità e le conseguenti necessarie proposte.

A livello generale, appare necessario ampliare il campo e gli attori del sistema presi in considerazione, e porre un accento maggiore sui modelli formativi. Tra i punti che riteniamo i più rilevanti:

- è necessario anzitutto prospettare con ancora maggiore forza rispetto a quanto proposto nel documento una visione globale e completa del sistema formativo nazionale con uno sguardo che allarghi il contesto educativo oltre i segmenti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Occorre in tal senso prendere in considerazione anche l'educazione degli adulti (IDA), dare maggiore importanza alla continuità entro i cicli e tra i due cicli, sottolineare la funzione preziosa specifica della scuola dell'infanzia (appena accennata a p.23) entro il primo ciclo. Occorre inoltre sostenere l'essenziale funzione, per lo sviluppo e la coesione sociale, dell'istruzione e formazione professionale, citata solo in poche righe e che, in quanto prerogativa esclusiva delle regioni ma segmento che raccoglie tanta della parte più debole dei nostri ragazzi, richiede una nuova stagione di effettivo accordo tra regioni e Stato.
- Occorre un ben più articolato riferimento ai curricoli scolastici e formativi, cioè al cuore della proposta culturale e didattica (da sviluppare al di là di sporadici riferimenti come quello alla scuola media di pp. 99-100), tenendo ben conto del fatto che le indicazioni per il curricolo della scuola di base hanno avviato un buon lavoro di riflessione e formazione nelle scuole del primo ciclo mentre quelli dedicati al secondo ciclo hanno raccolto notevoli critiche e comunque appaiono molto meno innovativi e capaci di generare nuova didattica.
- Accanto alla priorità posta sulla questione del personale docente della scuola (cui sono dedicate quasi 60 pagine su 136) – occorre considerare la situazione del personale ATA (di cui c'è solo un accenno a p. 57) ed occorre portare in primo piano gli stessi alunni (di cui poco si parla salvo il paragrafo 3.6 relativo all'inclusione sociale) e ancor di più le famiglie (di cui, ancora, poco si parla salvo i cenni a p. 63, 71 e 91-97). Anche se è condivisibile il principio “le buone scuole le fanno i buoni insegnanti”, l'enfasi rischia di essere riduttiva. Inoltre la questione del personale interroga il tempo contrattuale dei docenti e quello dedicato a progettare e a riflettere sul proprio operare. Dedicare tempo strutturato per programmare e verificare il proprio lavoro – come team e non come singoli - appare un'urgenza. Oggi avviene solo nella scuola primaria. E' tempo di estendere questa organizzazione a tutta la scuola. In tale prospettiva anche per quel che riguarda la valutazione dei docenti è evidente che sono le comunità-scuola e i gruppi docenti in azione e non i singoli a dover essere parte di un processo di auto-valutazione e valutazione diffusi.
- E' necessario dedicare più spazio al problema dell'insuccesso scolastico ed agli alunni a rischio di abbandono o a coloro che hanno già abbandonato (i cosiddetti “early leavers”), nel documento per lo più citati in riferimento alle scuole tecnico e professionali. Benché il sistema di istruzione e formazione professionale possa indubbiamente svolgere un ruolo centrale in questo ambito, l'entità del problema è tale da interrogare a fondo l'intero sistema di istruzione e formazione, a partire dai primissimi cicli sino all'università ed alla formazione continua.
- Inoltre, la mancanza di riferimenti alla necessità di un raccordo sistematico (e obbligatorio?) tra mondo scolastico e mondo della ricerca universitaria, sia per la formazione di base sia per la formazione in servizio, penalizza proprio quei docenti-ricercatori che hanno fino ad oggi sostenuto l'innovazione, rapportandosi volontariamente a gruppi di ricerca. Queste esperienze, realizzate in diversi campi disciplinari, da quelli tradizionali a quelli più innovativi, benché ancora minoritarie, hanno offerto modelli efficaci di rapporto tra

innovazione educativa, ricerca e sperimentazione didattica, che andrebbero analizzati per essere messi a sistema, anziché essere ignorati. Il tema della circolazione dei saperi e delle pratiche tra generazioni di docenti ha infatti importanti ripercussioni sul profilo motivazionale e professionale di ogni insegnante: basti pensare al correlato dispendio di energie del singolo docente che dovrebbe reinventarsi di giorno in giorno le proprie strategie.

- Riguardo alle varie proposte innovative (ad esempio scuola/ lavoro, tecnologie digitali, introduzione di nuove materie scolastiche) l'analisi e le conseguenti proposte sembrano porre l'accento sulla necessità di creare discontinuità con il passato ma rischiano di separare l'inseparabile (cioè la dimensione tecnica da quella storico-relazionale), evitando così di entrare nel merito della complessità insita in tali proposte; occorre che tali proposte siano ancorate ad orientamenti pedagogico-educativi volti a stimolare la riflessività e lo sforzo dei protagonisti perché, al di là della dimensione tecnica, queste innovazioni si traducano in progetti condivisi in cui l'apprendimento degli allievi possa trovare un senso più profondo.
- Di conseguenza, nonostante i richiami a Don Milani, Montessori e Malaguzzi, le ragioni dell'economia dell'istruzione e delle tecniche dell'innovazione sembrano di fatto i criteri guida prevalenti. Il modello di scuola da proporre deve considerare la crescita economica del Paese, come uno strumento a servizio dell'obiettivo di "bene in sé" fondato sulla persona e sulla natura educativa dell'istruzione. Occorre considerare con più attenzione, rispetto all'azione educativa della scuola, che proprio la svalutazione delle istanze antropologiche ed etiche può essere considerata uno dei connotati chiave della crisi che stiamo attraversando.
- Occorre un adeguato riferimento alla riforma del sistema d'istruzione e della stessa macchina ministeriale centrale e periferica, che vada oltre ai cenni al paragrafo 3.4 e ai passaggi dedicati nel paragrafo 3.7 alla digitalizzazione dei servizi amministrativi. Vanno rafforzati l'autonomia effettiva delle scuole e, al contempo, le funzioni di indirizzo e di valutazione del Ministero mentre va disincentivata la costante intrusione burocratica del Ministero che ha inibito, negli ultimi anni, l'autonomia, spesso senza garantire linee-guida chiare e solide e sorveglianza vera sui risultati del sistema. Le due leve per favorire tale prospettiva sono i dirigenti scolastici più capaci di promuovere scuole attente all'apprendimento e alla comunità educativa e di fare rete e un'estesa leva di ispettori non più pensati per dirimere contenziosi amministrativi bensì capaci di promuovere e sostenere il potenziamento delle scuole e fornire un ricco supporto pedagogico. Serve, dunque, un nuovo indirizzo di sistema, pensato per supportare il lavoro educativo e didattico quotidiano con i ragazzi più che aggiustamenti limitati alle procedure amministrative e ai mezzi informatici atti a garantirne il funzionamento.

In sostanza riteniamo che è proprio a partire da un'analisi articolata che colga la complessità dei problemi del sistema educativo italiano che si possono studiare le opportune soluzioni. Con questo intento, offriamo di seguito alcuni contributi più puntuali, riconducibili ad alcuni dei capitoli del Documento, e concludiamo con una riflessione che sta al centro degli obiettivi della nostra Associazione: come battere il fallimento scolastico.

A PROPOSITO DI SCUOLA FONDATA SUL LAVORO (prevalentemente capitolo V nel documento “La buona scuola”)

Rispetto ai conflitti e alle ambiguità che, nella nostra tradizione, hanno caratterizzato il tema del rapporto tra scuola e lavoro e tra istruzione accademica e professionale, il capitolo 5 di questo documento “La buona scuola” ha il merito di stimolare finalmente una riflessione più esplicita, anche se a partire da alcuni nodi critici ravvisabili nel documento stesso.

Innanzitutto riteniamo limitante considerare il “lavoro” principalmente in relazione al “mercato del lavoro”, con una conseguente visione del rapporto tra scuola e lavoro esclusivamente orientata alla professionalizzazione, all’inserimento lavorativo e alla prevenzione della disoccupazione. Ci sembra che questo approccio, oltre a condurre ad una sottovalutazione dei numerosi motivi che causano la disoccupazione giovanile, **non consideri il potenziale valore formativo del “mondo del lavoro”**, come luogo in cui gli allievi (accompagnati dai loro docenti e provenienti da qualunque ordine di scuola) possano invece confrontarsi con un *diverso modello di apprendimento*, vivere esperienze in cui si esercita *cittadinanza, partecipazione sociale*, ci si *prefigura adulti e cittadini oltre che lavoratori*, e si possano trovare occasioni di costruzione e rinforzo della propria *motivazione e del “senso” dell’apprendere*. Una visione strumentale del lavoro finisce per riproporre la tradizionale dicotomia tra studio e lavoro, e rischia di penalizzare, anziché riabilitare, non solo le scuole tecnico professionali, ma anche i licei innovativi. Le prime perché le mantiene nel ruolo di serbatoi per le aziende e scarica soprattutto su di loro la responsabilità di trovare soluzioni per la dispersione scolastica, le seconde perché disconosce quelle esperienze innovative, dove, attraverso varie forme di “stage formativo”, si è riusciti a fare rientrare l’operatività e il contatto con il territorio, nel progetto formativo di tutti gli studenti (come auspicato in diverse parti del documento).

La costruzione o ricostruzione di un dialogo tra scuola e lavoro, oltre che tra percorsi accademici e professionalizzanti, dovrebbe quindi essere considerata all’interno di una cornice più ampia, che mettesse al centro di un confronto “alla pari” la riflessione sui rispettivi modelli di insegnamento – apprendimento e che, tenendo conto delle capacità e delle finalità di ciascun corso di studi, procedesse anche ad una profonda *rivisitazione dei curricoli*.

In questa prospettiva, indichiamo qui di seguito alcune riflessioni più puntuali:

- Sarebbe opportuno tener presente la distinzione tra diverse forme di contatto con il mondo del lavoro e considerare anche quelle che non hanno una finalità direttamente professionalizzante, come lo **stage formativo**, in modo da poter dare spazio a queste ultime, in tutti i cicli di scuola e almeno **già dal primo anno della superiore**. Nelle più che decennali esperienze realizzate in alcune scuole del Paese, la modalità di attuazione dello stage formativo è diversa da quella dell’alternanza perché il progetto è fortemente innestato nel curriculum, è coerente con il piano di studi o realizza una porzione significativa di esso, implica momenti di studio e progettazione, di osservazione in situazione, a volte di attività diretta, di riflessione individuale e collettiva e di restituzione con l’insieme degli attori coinvolti, istituzioni comprese, tutto con l’attenzione al protagonismo degli studenti. Mette cioè gli studenti in gioco e li fa agire direttamente in alcune realtà significative del territorio (locale, e talvolta internazionale). Lo stage formativo, non citato nel documento “La buona scuola”, può essere rivolto alla conoscenza dell’organizzazione della società, della produzione culturale, dei modelli di welfare e del terzo settore, della salvaguardia del patrimonio artistico, culturale e naturale: sono campi lavorativi aperti a studenti di tutti i tipi di scuola secondaria. Ma più in generale ci si riferisce a esperienze di osservazione e di azione diretta in settori più direttamente collegati al principio di *cittadinanza attiva*. Il concetto di cittadinanza va inteso nelle sue dimensioni di partecipazione, di potenziamento (empowerment), di ‘agire intenzionale, del saper vivere con gli altri, provare empatia, saper mediare, saper collaborare, controllo sui propri processi di conoscenza, saggezza pratica in

- situazione . Tutto questo, non è ancora “il lavoro”, ma si realizza solo in un rapporto diretto e pensato con la realtà del territorio e con la realtà-mondo del quale in parte il territorio riflette la complessità. L’obiettivo fondamentale è di fare entrare gradualmente i giovani nelle maglie complesse della vita della comunità, non da soli ma insieme, di far interagire le istituzioni con i giovani, chiamarle a mostrarsi, a spiegare cosa fanno. Tutto questo si può fare solo all’interno di patti educativi in cui scuola- istituzioni e famiglie vengano coinvolti concretamente, ma soprattutto in cui i giovani abbiano la possibilità di essere protagonisti, di vedere direttamente, di provare a mettersi in gioco.
- Queste esperienze possono contribuire ANCHE a incrementare la motivazione allo studio e quindi a prevenire **la dispersione scolastica**, in quanto tendono a ridurre la percezione della frattura tra cultura familiare e cultura scolastica, da parte di studenti provenienti da famiglie poco scolarizzate o immigrate. In effetti, l’apprendimento di cui questi genitori hanno esperienza , spesso si ispira più al contesto lavorativo che a quello scolastico. La possibilità per questi bambini o ragazzi di vedere **la scuola “amica” del mondo del lavoro**, e quindi aperta anche ai vocabolari culturali dei genitori, può influire positivamente sulla loro motivazione allo studio perché attutisce lo sforzo psicologico di dover affrontare da soli l’andare “oltre” o addirittura “contro” la propria cultura di origine. Al tempo stesso **forme di contatto diretto con il mondo del lavoro** offrono a questi stessi ragazzi la possibilità di farsi un’idea personale del lavoro, che può motivarli alla propria emancipazione sociale e a trovare/incrementare la propria motivazione per l’impegno scolastico.
 - Soprattutto in riferimento alle scuole superiori di II° grado, che raccolgono giovani in una fase evolutiva centrale per lo sviluppo della propria identità professionale , non si può non tener conto del fatto che questa **identità sia ancora in via di sviluppo**. L’equilibrio tra sviluppare curricula scolastici ben allineati alle esigenze del mondo del lavoro e garantire agli allievi uno sviluppo culturale di più ampio respiro è un equilibrio complesso che anche nel mondo dei “sistemi duali” nord europei viene dibattuto e trova soluzioni diversificate. Nel documento “La buona scuola” questi aspetti appaiono, invece, poco problematizzati.
 - La generalizzazione **dell’alternanza scuola-lavoro** richiede una serie di misure di supporto non solo di tipo finanziario (in ogni caso, i costi indicati dal documento per la messa a regime del dispositivo appaiono nettamente sottostimati), ma soprattutto di tipo formativo (tutor scolastici e aziendali) e normativo, in particolare per il rapporto dello studente con l’impresa ospite (superando l’attuale modello italiano del contratto di apprendistato, verso una soluzione più vicina al modello tedesco, austriaco e svizzero). Quindi, anche le alternanze e l’apprendistato dovrebbero essere considerati come modelli di formazione e non solo come strategie per trovare lavoro ai giovani. Questa mancanza sembra costituire la maggiore criticità della legge sull’apprendistato attualmente attiva in Italia, mentre in altre nazioni esistono settori di ricerca interdisciplinari focalizzati proprio sull’apprendimento professionale. Inoltre la cosiddetta “via italiana al sistema duale” sembra ignorare del tutto l’esperienza della Formazione Professionale, confinandola a strumento utile per ridurre la dispersione scolastica e la disoccupazione.
 - La questione cruciale dell’**orientamento** in quanto processo educativo (per il proprio progetto di vita) viene solo sfiorata e il ruolo dell’orientamento appare conseguentemente eccessivamente semplificato. L’orientamento sembrerebbe infatti descritto più come un servizio per rendere scuole, famiglie e allievi sufficientemente allineati al mondo del lavoro che cambia, che come uno strumento a supporto all’allievo affinché trovi un suo personale modo –più attivo che adattivo - di essere adulto e lavoratore. Non che i vincoli e le opportunità del mondo del lavoro non vadano considerate, ma oggi più che mai sappiamo che le biografie professionali si sono fatte flessibili, imprevedibili e nello stesso tempo ricche di opportunità un po’ “meticce”, che richiedono la capacità di personalizzare il proprio percorso più che la capacità di prevedere quale sarà la professione più richiesta tra 4 o 5 anni (anni necessari per il raggiungimento del diploma) ed investire tutto su quella.

Collegato a quanto detto sin ora si aprono, infine, molte altre questioni, tra cui le seguenti:

- Occorre pensare alla **formazione insegnanti**, nel documento risolta molto rapidamente facendo riferimento ad una formazione alle nuove tecnologie, ad una “co-progettazione” scuola ed azienda, ad un affiancamento da parte di “artigiani digitali ed avanguardie innovative”. Non è solo una questione di tecnologie e di laboratori all’avanguardia. E’ una questione di modelli educativo-pedagogici che valorizzino al meglio ciò che può offrire la scuola e ciò che può offrire l’esperienza diretta in azienda per un apprendimento integrato. E per questo servono modelli che sappiano salvaguardare e valorizzare le differenze riconciliandole in un progetto comune. In questo gli insegnanti vanno affiancati.
- Occorre pensare alla **formazione dei tutor aziendali**. Il loro ruolo è riconosciuto come fondamentale in ogni formazione professionale. Tuttavia il coinvolgimento delle aziende è più facile a dirsi che a farsi. Sarebbe essenziale creare (o forse ricreare) una fiducia delle aziende nella scuola come luogo in cui possono crescere futuri lavoratori sviluppare nelle aziende e nei datori di lavoro un senso di partecipazione ed orgoglio nel contribuire alla crescita delle future leve di lavoratori. Accogliere uno studente ed un apprendista non deve essere percepita come una sola strategia di reclutamento per aver manodopera a minor costo. Se si vuole inserire l’alternanza e ancor più l’apprendistato “a sistema”, dando la possibilità a numerosi giovani di fare queste esperienze, occorre promuovere un **cambiamento culturale nel rapporto tra aziende e scuola**.

Infine, occorre trovare un modo di trovare soluzioni efficaci a tutte queste sfide coinvolgendo i diretti protagonisti, insegnanti in primis, ma anche datori di lavoro e possibili tutor aziendali, affinché loro per primi trovino un senso in queste esperienze e non le vivano come l’ennesimo cambiamento che cade dall’alto e che richiede nuove competenze, nuove formazioni nuove energie e tempi che non ci sono e che invece andrebbero pensati e previsti.

A PROPOSITO DI “CIO’ CHE SI IMPARA A SCUOLA. (prevalentemente capitolo IV nel documento “La buona scuola”)

In generale andrebbe potenziato e maggiormente precisato il discorso sugli obiettivi (realistici) della formazione scolastica: si insiste, e giustamente, sull’importanza dell’arte e della musica, da sempre trascurate, sulla educazione allo sport, sulla digitalizzazione e, infine sull’importanza di impartire conoscenze di economia. Sull’apprendimento delle lingue straniere il discorso è generico. Parlare di lingue in generale non serve: quali lingue? Il cinese? Il russo? La lingua straniera in qualche modo rilevante per la futura vita lavorativa? Questi aspetti andrebbero chiariti. Tuttavia, si parla poco o per niente della formazione del cittadino, argomento indubbiamente vetusto ma ancora attuale. E non vi è cenno al rapporto, certamente importante, tra l’auspicato uso delle tecnologie digitali e gli apprendimenti “tradizionali” della lettura e scrittura.

- Il discorso sui contenuti di insegnamento appare inoltre ancora troppo ancorato alle singole discipline e la dimensione contenutistica appare più saliente di quella processuale, sistemica e orientata allo sviluppo di competenze complesse. Benché, nella sezione dedicata alla formazione insegnanti, si faccia riferimento ad “*insegnanti che non insegnino solo un sapere codificato, ma modi di pensare (creatività, pensiero critico, problem-solving, decision making, capacità di apprendere), metodi di lavoro (tecnologie per la comunicazione e collaborazione) e abilità per la vita e per lo sviluppo professionale nelle democrazie moderne*” tale enfasi non trova corrispondenza in appropriate proposte di revisione dei curricula che vadano al di là di un arricchimento di contenuti e gettino le basi per una progettazione (e co-progettazione) di più ampio respiro.

- Inoltre, benché sia pienamente condivisibile il riferimento al *curricolo di istituto* con offerte di attività elettive e opzionali da parte delle singole scuole (cosa che del resto le scuole paritarie e la FP fanno da molto tempo) nel quadro di una autonomia rilanciata, ciò non si risolve solo con gli organici funzionali o verticali. Anche in questo caso parrebbe prevalere ancora una visione mercatistica invece che comunitaria.
- Appare interessante l'accento posto sull'alfabetizzazione finanziaria ai fini di sviluppare maggiore conoscenza e comprensione dei meccanismi economici e finanziari da parte degli studenti. Tuttavia, anche in questo caso, la proposta si limita all'aggiunta di contenuti di insegnamento (elargiti da appositi docenti provenienti dal mondo dell'economia o da materie affini) senza interrogarsi sul modello di competenza economico-finanziaria su cui fondare tale insegnamento e senza concettualizzare lo sviluppo di tale competenze in relazione significativa con gli altri insegnamenti.
- Il riferimento al *coding* (alfabetizzazione digitale) - così come proposto - rischia di essere piuttosto restrittivo rispetto al più ampio compito dell' *apprendimento dei linguaggi*.

In aggiunta, vorremmo qui riportare alcune riflessioni specifiche sugli **aspetti di inclusione della tecnologia nelle scuole** che appaiono citati in più parti del documento e che ci sembrano di centrale rilevanza.

Ci sembra innanzitutto interessante l'idea di esplicitare, tra le finalità di utilizzo delle tecnologie digitali, la connettività, per "aprire la scuola" sul mondo. L'analisi critica sul processo di digitalizzazione in atto, offre utili punti di partenza, con le criticità indicate in:

- mancanza di infrastrutture capaci di consentire la connessione veloce alla rete;
- investimento eccessivo in "tecnologie pesanti " come le LIM.

Interessanti anche le piste delineate ed in particolare:

- l'approccio BYOD (Bring Your Own Device);
- l'idea di puntare su editoria digitale fruibile attraverso dispositivi tecnologici;
- la proposta di aumentare l'orario di apertura delle scuole, per favorire l'aumento della connettività;
- la proposta di coinvolgere il tessuto associativo del territorio per creare reti anche tecnologicamente connesse che arricchiscano l'offerta formativa.

Occorre tuttavia, a nostro parere, un potenziamento dell'analisi con il superamento della logica del "Laboratorio di informatica" che ha incapsulato in passato la tecnologia digitale in spazi e tempi che si sono rivelati di ostacolo ad un uso pervasivo di tali strumenti in un'ottica interdisciplinare. L'approccio BYOD sembrerebbe andare in tale direzione che va tuttavia chiaramente esplicitata e perseguita.

Per implementare le proposte indicate occorre elaborare un piano che conduca a delle sperimentazioni pilota, in grado di testare la loro effettiva utilità e praticabilità. Una volta testate, le innovazioni possono essere introdotte diffusamente, con gli opportuni aggiustamenti. E' necessario coinvolgere in tali sperimentazioni il mondo della ricerca, favorendo accordi agili tra Università e Scuola, nonché la partecipazione dei docenti in sede di progettazione, realizzazione e valutazione delle sperimentazioni. Un approccio metodologico utile è quello dei cicli progressivi di implementazione- valutazione dell' innovazione a scuola (Design Based Research), che molta diffusione ha avuto nella ricerca educativa degli ultimi anni.

A nostro parere occorre esplicitare con chiarezza la necessità di riferire l'uso delle tecnologie digitali a chiare teorie di ambito psico-pedagogico, con particolare riferimento ai modelli di comunità, che offrano indicazioni sul perché l'uso di tali tecnologie può migliorare l'apprendimento. In questa prospettiva è necessario sottolineare con forza la consapevolezza di quanto il "digital divide" non sia solo questione di strumentazione, ma anche di competenze tecnologiche e didattiche. Molti insegnanti sono nella posizione di "immigrati digitali", temono di non essere in grado di utilizzare le tecnologie ed in alcuni casi i loro timori sono fondati. Occorre un'azione formativa ad essi rivolta, sia nel segmento universitario sia dopo l'immissione in ruolo, basata sulle

teorie di riferimento di cui al punto precedente, che prepari efficacemente gli insegnanti ad utilizzare la tecnologia in contesti di apprendimento.

Tenendo conto di questi aspetti, riteniamo infine che la messa a punto di modelli di utilizzo efficace della tecnologia in contesti di apprendimento ed il loro aggiornamento con l'evolversi della tecnologia stessa, possa essere favorito da un rapporto di collaborazione tra mondo della Scuola e mondo dell'Università, che permetta di realizzare una ricerca per la Scuola. Vanno dunque studiate forme di supporto ed incentivazione per sostenere tale collaborazione per messa a punto di tali modelli e la loro diffusione.

A PROPOSITO DI “FORMAZIONE E CARRIERA DEI DOCENTI” (prevalentemente capitoli I, II, III nel documento “La buona scuola”)

Nel merito dei diversi aspetti in tema di formazione e carriera dei docenti presentati dal documento “La buona scuola”, vorremmo qui condividere le seguenti riflessioni critiche.

- Il nuovo “quadro delle competenze” dei docenti italiani nei diversi stadi di carriera e l’indicazione di standard uniformi (peraltro da farsi in 3 mesi a cura di una commissione tecnica), così come delineati nel documento “La buona scuola”, appaiono un approccio piuttosto tecnocratico che rischia di burocratizzare i nuovi dispositivi di valutazione e di riconoscimento del merito.
- Appare assente ogni riferimento o riflessione sui criteri o sulle modalità (a parte un generico riferimento ad “esperti” ed un ristretto arco temporale di “tre mesi”) con cui sarà avviata questa definizione del “profilo di competenza” degli insegnanti e non si accenna a come tale aspetto troverà poi collegamento con una riprogettazione della formazione iniziale degli insegnanti di ogni ordine e grado. A nostro parere, nel tracciare tale profilo occorre enfatizzare una competenza sui modi di far scuola, sulle dinamiche di sviluppo e di apprendimento, su come lavorare per la costruzione del pensiero, mantenendo al centro l’allievo ed il suo processo di apprendimento. Questo tuttavia richiede un investimento serio sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti ed un accompagnamento verso nuovi e diversificati modi di fare scuola. Senza mettere questo cambio di prospettiva davanti a tutto, ci troveremo con una buona scuola abitata, come al solito, da adulti "obsoleti" (salvo le eccezioni, che però non sono la regola...).
- In questa prospettiva riterremo altresì opportuno estendere le dotazioni di bilancio e le occasioni di formazione ordinaria dei docenti – con modalità non trasmissive ma partecipative – anche e soprattutto sui nodi del successo ed insuccesso a scuola e del come si apprende oggi.
- Tuttavia, proprio in merito alla formazione insegnanti si avverte sia la mancanza di un modello formativo di base che orienti lo sviluppo di tali formazioni, sia l’assenza di riferimenti alla collaborazione tra scuole ed università, all’integrazione tra insegnamento e ricerca, al rafforzamento reciproco tra sperimentazione e pratica quotidiana, aspetti che hanno contribuito allo sviluppo di molte realtà eccellenti e che hanno visto coinvolti molti insegnanti che alla “buona scuola” contribuiscono da tempo.
- Le indicazioni relative al meccanismo dei crediti didattici, formativi e professionali (p. 52) appaiono ancora troppo generiche, nonostante l’enfasi sul merito (senza dimenticare che i modelli di *merit-pay* finora sperimentati in ambito anglosassone per gli insegnanti non sembrano funzionare molto).
- Gli scatti di stipendio proposti ogni tre anni su due terzi degli insegnanti potrebbero innescare meccanismi pericolosi di competizione tra insegnanti a potenziale discapito della qualità del lavoro in team. Crediamo invece che collegialità e collaborazione tra insegnanti

sia requisito fondamentale per lo sviluppo di una buona scuola, sia al fine di favorire progetti inter-disciplinari, sia al fine di sviluppare una comunità di pratiche condivise. In questa prospettiva, inoltre, il lavoro in team dei docenti andrebbe fortemente incentivato creando le condizioni, anche a livello di tempi, per una vera progettazione, azione e valutazione condivisa. Sulla base di tali presupposti occorrerebbe, a nostra parere, prevedere altresì l'estensione a tutti gli ordini di scuola, con intesa con le parti sociali, delle 2 ore settimanali pagate dedicate a coordinamento tra docenti, programmazione condivisa, verifica e riflessione comune così come già avviene da anni nelle scuole primarie.

- Sulla mobilità dei docenti (p.58) la criticità maggiore riguarda il chi valuta e la debolezza attuale dei dispositivi di valutazione interna delle scuole. L'incentivazione della mobilità professionale (orizzontale e verticale) collegata a quella geografica dei docenti può essere un principio in sé condivisibile, ma può creare effetti distorsivi tra le scuole per attirare gli insegnanti migliori.
- Positiva la previsione del *docente mentor*, ma sul piano organizzativo resta ancora vaga la creazione di uno staff di figure professionali intermedie (*middle management*) tra la docenza e la dirigenza.

Proposte per BATTERE IL FALLIMENTO FORMATIVO

In questa ultima sezione entriamo un tema caro all'associazione e che troviamo poco problematizzato ed approfondito nel documento "La buona scuola": il fallimento formativo.

Il fallimento formativo – che riguarda oggi il 17,3% del totale dei nostri studenti, quasi tutti nati in famiglie povere e con bassi livelli di istruzione, in aree di forte esclusione sociale ed educativa, a Sud e anche a Nord - è il principale problema della scuola italiana. L'entità del fenomeno è tale da interrogare a fondo l'insieme del nostro sistema di istruzione e formazione. Questa evidenza consiglia di procedere, di pari passo, per l'investimento a favore della scuola ordinaria, l'innovazione organizzativa e didattica di ogni scuola, la messa in campo di azioni mirate e costanti nelle aree di maggiore sofferenza.

Si tratta, infatti, di una grande questione nazionale perché è il principale ostacolo a ogni futuro sviluppo e alla stessa coesione sociale.

Lungo il corso dei decenni, decine di migliaia di persone hanno lavorato con intelligenza, competenza e dedizione per battere il fallimento formativo, non sempre aiutati, tuttavia, da una tenuta della politica, nazionale e locale, nel supportarne il lavoro.

Da tempo - anche grazie a un lungo e proficuo confronto europeo e internazionale su questo tema – conosciamo quali sono le politiche pubbliche, che, se attuate con costanza, consentono un progressivo miglioramento della situazione:

- forte coordinamento tra promotori delle politiche (ottimizzazione delle iniziative e delle risorse tra scuole, decisore nazionale, regioni, enti locali) con una indispensabile regia nazionale;
- mantenimento nel tempo delle buone pratiche ordinarie e compensative per assicurare apprendimento a ciascuno nelle scuole e fuori, sempre con rigorosi processi di accompagnamento (assessment) e di valutazione dei risultati;
- sviluppo della scolarità precoce e cura dell'apprendimento di ciascuno all'età giusta (imparare presto e bene le conoscenze e competenze irrinunciabili – quelle delle Indicazioni nazionali - durante la scuola di base dai 3 ai 14 anni in particolare);
- cura dell'orientamento per ciascuno e dei passaggi tra gradi di scuola soprattutto con gli alunni più fragili;

- cura dei contesti di apprendimento in modo fortemente laboratoriale anziché trasmissivo;
- adeguamento degli edifici scolastici non solo per renderli sicuri ma anche per renderli accoglienti e coerenti con tale prospettiva;
- sostegno a iniziative di sviluppo locale legate all'apprendimento dell'insieme della popolazione;
- sviluppo del carattere comunitario delle scuole;
- cura dell'alleanza tra scuole e famiglie;
- sostegno ai percorsi tra scuola e lavoro;
- contestuale cura dell'alleanza territoriale tra tutte le agenzie educative e formative (scuole, privato sociale, centri sportivi, volontariato, parrocchie, agenzie di formazione, imprese, ecc.).

Si tratta, dunque, di dare nuovo slancio a ciò che già funziona contro il fallimento formativo, riprendere gli investimenti a supporto delle scuole per rendere stabili la buona scuola ordinaria e le buone pratiche preventive e compensative.

Al contempo si tratta di applicare davvero ed estendere le misure previste da recenti dispositivi positivi e da ulteriori proponimenti annunciati da *La buona scuola*:

- pieno sostegno all'immissione in ruolo dei docenti precari e effettiva costituzione di un organico funzionale per scuole e reti di scuole nonché al piano sull'edilizia scolastica e avvio di un'azione decennale per rendere tutte le scuole sicure, accoglienti e pronte per l'innovazione digitale e ben più generalmente improntata alla didattica laboratoriale nonché al rilancio dello sport a scuola;
- estendere le dotazioni di bilancio e le occasioni di formazione ordinaria dei docenti – con modalità non trasmissive ma partecipative – proprio sui nodi del successo e insuccesso a scuola e del come si apprende oggi, con un piano straordinario di formazione e prevedere altresì l'estensione a tutti gli ordini di scuola, con intesa con le parti sociali, delle 2 ore settimanali pagate dedicate a coordinamento tra docenti, programmazione condivisa, verifica e riflessione comune così come già avviene da anni nelle scuole primarie;
- immediato e pieno ripristino almeno ai livelli del 2011 dei fondi ordinari previsti per le attività di miglioramento dell'offerta di tutte le scuole (FIS), al netto degli scatti di anzianità per i docenti;
- piano triennale per creare o ripristinare le mense di qualità in ogni scuola a partire da quelle dell'infanzia e primarie, d'accordo con enti locali e regioni;
- piano per ripristinare il tempo prolungato e pieno, secondo quanto prospettato anche dal governo, con priorità al primo ciclo di istruzione (3 – 14 anni) ovunque e da subito nelle aree di massima concentrazione della povertà educativa;
- costituzione effettiva di nidi, con priorità per le aree di massima criticità, con servizi per la cura della relazione scuola-famiglia e supporto alle genitorialità fragili a partire dalla prima infanzia.

Inoltre va:

- estesa la dotazione (fino almeno a 100 milioni anno) delle norme applicative dell'art. 7 del DL 104/2013 miranti a tenere le scuole aperte, d'accordo con le altre agenzie del territorio, per attività ben mirate di sostegno ai ragazzi in difficoltà allo scopo di prevenire la dispersione scolastica;
- promossa una rigorosa valutazione e poi, sulla base dei risultati e con criteri di merito, un rilancio (per il periodo di programmazione UE fino al 2020) della specifica misura contro la dispersione denominata F3 già in essere con 206 reti tra scuole, enti locali e

privato sociale in altrettante aree di massima concentrazione della dispersione in Calabria, Puglia, Campania e Sicilia e sua estensione immediata alla Sardegna;

- consolidato, di concerto con le regioni e dopo attento monitoraggio e valutazione dei risultati, i poli tecnico-professionali che, rafforzando la formazione professionale attraverso filiere lunghe in tutte le regioni, agiscono per aprire una strada a cavallo tra scuola e lavoro per i minori che sono a maggiore rischio di povertà;
- immediatamente applicato quanto previsto, in tema di istruzione, dalla Strategia Nazionale di inclusione di Rom, Sinti e Caminanti.

E', poi, davvero giunto il tempo di aprire una ampia discussione su:

- come fare funzionare meglio i cicli di istruzione con particolare attenzione ai passaggi che riguardano l'adolescenza (scuola media) e al come si deve e può intendere l'obbligo di istruzione nel primo biennio delle medie superiori;
- come va rilanciata la funzione dell'orientamento nel corso di tutto l'iter di istruzione-formazione e il come il processo di apprendimento possa avere una declinazione ordinariamente capace di dedicare tempo a ciascuno, superando anche la totale corrispondenza classe-aula nel nostro sistema a favore di una maggiore/migliore articolazione organizzativa del tempo-scuola e capace di dare possibilità di riparazione e scoperta in modo personalizzato;
- come superare finalmente la questione delle "bocciature" che non ha efficacia provata in termini di riuscita e motivazione e su cui, in tutta Europa, ci si interroga in modo molto pressante.

Firmatari del documento:

Cristina Belardi, insegnante, dottore di ricerca Università "Sapienza", Roma , Associazione Context

Laura Bonica, già docente di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Università di Torino, Associazione Context

Pietro Boscolo, professore emerito, Università di Padova, Associazione Context

Stefano Cacciamani, Docente Universitario di Psicologia dell'Educazione, Associazione Context

Felice Carugati, già docente presso Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Associazione Context

Antonella Castelnuovo, Università La Sapienza, Facoltà di Lettere e Filosofia.

Donatella Cesareni, Università "Sapienza" Roma, Associazione Context

Antonella Fatai, insegnante esperta in didattica della matematica, Liceo Classico "F.Petrarca" Arezzo, Associazione Context

Beatrice Ligorio, Docente Universitario di Psicologia dell'Educazione, Università di Bari, Associazione Context

Pina Marsico, Ricercatore di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, - Università di Salerno, Associazione Context

Lucia Marchetti, Rete di scuole 'Passaggi' e SISUS, Associazione Context

Camilla Monaco, Federazione Provinciale Scuole Materne - Trento, Associazione Context

Clotilde Pontecorvo, professore emerito Università "Sapienza", Roma, Associazione Context

Franca Rossi, Università "Sapienza" Roma, Associazione Context

Marco Rossi Doria, insegnante, esperto di politiche educative, Associazione Context

Viviana Sappa, ricercatrice nell'ambito della Psicologia dell'Educazione, presso Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale, Lugano, Associazione Context

Patrizia Selleri, Alma Mater Studiorum Università di Bologna Dipartimento di Psicologia, Associazione Context, Associazione Context