



Memoria

Schema di Regolamento concernente la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei Licei ai sensi dell'art. 64, comma 4, del decreto-legge n. 112/2008, convertito dalla legge n. 133/2008.

Premessa

Vale la pena sottolineare, preliminarmente, che siamo decisamente favorevoli ad un intervento di riassetto della Scuola Secondaria superiore, in questo caso con specifico riferimento ai Licei, tale da adeguare il nostro sistema di istruzione alle condizioni strutturali e culturali richiamate dal quadro degli impegni di Lisbona, che pongono al centro degli obiettivi di medio periodo le strategie di contrasto rispetto all'abbandono e alla dispersione scolastica. Non dimentichiamo, infatti, che si quest'ultimi emergono soprattutto nell'impatto della popolazione scolastica con la Scuola Secondaria superiore, quando gli studenti scontano le discontinuità degli assetti pedagogico-didattici e organizzativi nel passaggio dei diversi gradi dell'istruzione.

All'interno delle strategie appena richiamate, l'elevamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni, sancito dal D.L. n. 7/2007 e regolamentato dal D.M. 139/07, costituisce un passaggio cruciale e qualificante: è per questo che consideriamo con preoccupazione il fatto che sia stato di fatto neutralizzato, a seguito del dispositivo, introdotto dall'art. 64 della legge 133/08, che consente l'assolvimento dell'obbligo anche nei percorsi triennali di Formazione professionale.

L'insieme dei provvedimenti, pertanto, lascia aperta e dal nostro punto di vista irrisolta la questione dell'effettiva equivalenza dei percorsi formativi, in particolare nel Biennio, e della frammentarietà che continua a caratterizzare, anche nei provvedimenti di cui si tratta, questo fondamentale segmento del nostro sistema.

Nel merito

Un intervento qual è quello delineato dal Regolamento insiste su diversi piani: ordinamentale, curricolare, gestionale. E' sui medesimi piani che vertono le osservazioni seguenti, considerando che tutti nel loro insieme e nelle connessioni che li attraversano costituiscono la "ratio" del provvedimento.

La prima riguarda la natura propedeutica dei Bienni, e la frammentazione che, a nostro avviso, irrigidisce i percorsi, in contrasto con l'esigenza di "unitarietà" come efficace strategia di contrasto dei fenomeni di dispersione scolastica che caratterizzano il nostro sistema di istruzione e formazione. Per questo, riteniamo indispensabile agire, a livello dei curricoli, su un duplice versante:

- il rafforzamento dell'area comune, all'interno dei Bienni,
- e l'individuazione di un percorso verticale, oltre il Biennio, che mantenga saldo il presidio di aree disciplinari significative per la loro valenza formativa.

Tuttavia, riteniamo sia altrettanto importante, anche se più problematico, soddisfare l'istanza di unitarietà (peraltro poco o nulla rappresentata dagli assetti ordinamentali) sul piano delle metodologie didattiche, nella persuasione che il "come" si insegna sia altrettanto decisivo, per perseguire obiettivi di inclusione e di successo formativo, del "che cosa".

Nello specifico, intendiamo ribadire l'importanza della "**didattica laboratoriale**", più volte richiamata nell'articolato del Regolamento, come scelta metodologica che dovrebbe coinvolgere tutte le discipline, e non soltanto quelle che tradizionalmente evidenziano una dimensione sperimentale-operativa. E' forse superfluo sottolineare che non basta prevedere specificamente attività di "Laboratorio", perché sia assicurata questa metodologia di approccio. Una didattica laboratoriale propriamente intesa richiede una profonda rivisitazione, in chiave epistemologica, degli statuti disciplinari e dunque un percorso di aggiornamento/formazione. Richiede, inoltre, precise condizioni strutturali di fattibilità, che investono il tempo-scuola, la consistenza numerica delle classi, la disponibilità di risorse per gestire/articolare il gruppo classe: non ci sembra che allo stato attuale delle politiche scolastiche complessive siano assicurate tali condizioni.

Ci sono aspetti che attengono alla valutazione didattica, richiamati dal Regolamento, che meritano qualche osservazione. Anzitutto, un elemento di "lessico": infatti, la terminologia usata in questi casi ha un suo peso nell'evocare una tradizione pedagogica e un immaginario professionale. Si parla, in effetti, di "risultati di apprendimento": terminologia che si sovrappone a quella adottata in fondamentali testi normativi di riferimento, a cominciare dal D.P.R. 275/99 (in cui troviamo la dizione "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze"). Riteniamo che anche testi di natura regolamentare debbano orientare le pratiche valutative attorno

alla questione delle “**competenze**” e del loro nesso con la nozione di “abilità” e di “conoscenze”. Inutile sottolineare come anche questa istanza richiami la necessità di un’azione sistemica di formazione quale misura essenziale di supporto a qualunque innovazione.

Su un piano diverso di rilievo, ma non secondario, si pone l’indicazione che concerne la **valutazione delle materie facoltative**, che nel testo “concorre alla valutazione complessiva”; osserviamo al riguardo che l’indeterminatezza dell’espressione rischia di relegare le materie facoltative nel terreno dell’aggiuntivo, mentre è evidente dall’articolato che l’opzione, una volta formalizzata dallo studente all’atto dell’iscrizione, costituisce parte integrante del percorso curricolare del medesimo, tanto che viene sottolineato l’obbligo della frequenza.

Sul piano più propriamente **organizzativo-gestionale**, segnaliamo due elementi di criticità, a nostro avviso problematici.

Il primo è la disposizione, contenuta nei Regolamenti, riguardante forme e modalità di organizzazione concernenti il funzionamento del **Collegio dei Docenti**, che deve essere articolato per dipartimenti (art. 10 c. 2°) E’ proprio su questo modello prescrittivo che avanziamo riserve. Sappiamo che da tempo e ben prima che fosse varata l’autonomia scolastica le scuole hanno adottato soluzioni organizzative funzionali, quali l’articolazione in commissioni e dipartimenti per discipline, aree disciplinari, aree di progettualità. Pratiche che l’autonomia scolastica ha dotato di una cornice normativa adeguata. Proprio per questo, ci sembra discutibile una simile prescrizione, in contrasto con la natura giuridica delle istituzioni autonome, come un orpello che rischia di tenere le scuole e gli insegnanti in uno stato di minorità permanente, dando soluzioni precostituite e standardizzate laddove si presenta una grande e forse produttiva eterogeneità di contesti e problemi.

Il secondo attiene alla previsione del **Comitato scientifico** da costituire all’interno delle istituzioni scolastiche (art. 10 c.2 b). Invitiamo a considerare con attenzione il rischio che tale organismo, per la sua natura e soprattutto per gli ambiti entro cui svolge la sua funzione consultiva e propositiva, vada ad interferire con la sfera di competenza propria di un organo tecnico-professionale quale deve essere inteso e di fatto è il Collegio dei docenti.

In una dinamica complessa qual è quella che caratterizza i processi decisionali della scuola, tanto più in assenza di una riforma degli OO. CC. di cui si sente davvero l’urgenza, la “moltiplicazione di enti” non ci sembra la soluzione più efficace. Siamo convinti che l’interazione tra la scuola e il territorio, la rendicontazione sociale come metodo della scuola autonoma debbano trovare forme adeguate per dare visibilità e strumenti d’iniziativa ai soggetti a vario titolo coinvolti nella progettualità culturale ed educativa. Pensiamo che la chiusura difensiva e l’autoreferenzialità non siano i migliori viatici per quel profondo patto culturale e sociale attorno all’educazione e alla scuola di cui si avverte il bisogno. Proprio per queste ragioni, ci preoccupa una soluzione come quella prospettata, che rischia di aprire più fronti di problemi di quanti non ne possa risolvere.

Su un piano più complessivo, sollecitiamo provvedimenti contestuali atti ad assicurare le cosiddette “misure di accompagnamento” che devono supportare un riassetto ordinamentale di tale complessità e portata e di cui non vediamo segnali certi ed espliciti. Tra queste, a livello strutturale, dovremmo individuare gli **interventi di formazione** mirati, più volte richiamati in questo nostro contributo, tali da coinvolgere i docenti e in generale coloro che operano nella scuola nell’articolazione delle funzioni e delle responsabilità, che devono essere considerati a pieno titolo attori del sistema e non destinatari passivi di un processo deciso in altre sedi. Una percezione di estraneità che pesa come un vizio di origine difficilmente emendabile.

Per concludere

Il mondo della scuola, i suoi soggetti istituzionali e gli attori sociali possono davvero essere risorse strategiche del cambiamento che tutti noi riteniamo necessario, se realmente coinvolti in un percorso condiviso che riguarda gli assetti ordinamentali e i contenuti pedagogico-didattici, le soluzioni organizzative e l’impianto culturale. In un processo di elaborazione e di proposta politico-istituzionale, ciascuno può fare la sua parte: anche noi, educatori ed educatrici del M.C.E., saldamente radicati nella cultura dell’associazionismo professionale e nella rete di relazioni che da sempre lo caratterizza.

Roma, 16 dicembre 2009

Segreteria nazionale del M.C.E.