

Monitoraggio e Indicazioni nazionali

Un adempimento solo amministrativo?

Giunge tardiva e frettolosa l'azione di monitoraggio promossa dal MIUR per fare il punto sulle Indicazioni per il curricolo, o meglio, sul rapporto tra indicazioni curriculari diverse (2004 e 2007) ed i nuovi modelli organizzativi per la scuola di base avviati nel 2009, a seguito delle modifiche di ordinamento (Leggi 133/2008 e 169/2008).

Il regolamento per il primo ciclo (Dpr 89/2009) prevedeva che nel triennio di vigenza transitoria delle Indicazioni per il curricolo (e quindi negli anni scolastici 2009-10, 2010-11 e 2011-12) si sarebbe dovuto procedere ad un ampio monitoraggio sui livelli di attuazione delle Indicazioni, anche per trarre orientamenti utili in previsione della stabilizzazione definitiva (o revisione) dei documenti programmatici che regolano la vita della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado.

Siamo al terzo ed ultimo anno scolastico ed all'azione di monitoraggio sono riservate poche giornate (il tutto dovrebbe concludersi entro il 30 novembre 2011), tempi ristretti che mettono a rischio la credibilità dell'intera operazione e soprattutto la possibilità di un reale coinvolgimento delle scuole e degli insegnanti.

Promesse di marinaio

L'atto di indirizzo recante "criteri generali per armonizzare gli assetti pedagogici, didattici e organizzativi della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione con gli obiettivi del DPR 89/2009" è giunto nelle scuole nei primi giorni dell'anno scolastico 2009/2010.

Indicazioni di lavoro subito accolte nelle scuole come un'opportunità di ricerca e sperimentazione, di innovazione, pur nelle ristrettezze imposte dalla situazione.

Ma quel che era stato promesso, ovvero "accompagnare il processo con opportune misure" non ha avuto seguito.

Non sono state "programmate, attivate, incentivate iniziative finalizzate a raccogliere, valutare, diffondere le migliori esperienze di ricerca didattica ed educativa", non "sono stati previsti ed adottati strumenti e metodiche coerenti con il sostegno e il riconoscimento del lavoro delle scuole". Che ne è stato del piano di monitoraggio e valutazione previsto? Né l'ANSAS, né l'INVALSI, né tanto meno il CNPI sono stati coinvolti nel corso del triennio. Le scuole non hanno potuto avvalersi di azioni, strumenti, risorse in grado di rafforzare l'azione progettuale con un esito prevedibile. L'operazione di armonizzazione delle Indicazioni sarà tutta interna a gruppi di lavoro ministeriali lontani dalle esigenze emerse nelle scuole dell'autonomia.

Monitoraggio sì, ma prima...

Un ulteriore limite si riferisce alla natura stessa del monitoraggio che avverrà per via telematica, sulla base di una griglia a risposte chiuse predisposta dall'Indire.

Viene meno, in questo modo, un contatto diretto, aperto, interattivo, di reciproco ascolto tra scuola e amministrazione. Forse non si poteva fare diversamente, ma anche in questa occasione vengono a nudo le carenze delle strutture di

supporto all'autonomia scolastica, l'assenza di momenti di ricerca, formazione e valutazione (dove sono i laboratori di ricerca e sperimentazione sul curricolo verticale nelle scuole autonome? dove sono i dirigenti tecnici? Dove sono le strutture di supporto? Dove sono le reti di scuole con i loro laboratori territoriali (art. 7/275)? Anzi, di chi sono le responsabilità di aver smantellato ogni forma di supporto tecnico - per non dire finanziario - alla scuola? E' noto che da mesi non viene erogato un centesimo per la formazione dei docenti e che i fondi per l'autonomia (legge 440/97) sono ridotti a poche insignificanti briciole?

Una motivata linea di monitoraggio avrebbe dovuto far seguito ad una consistente azione di ricerca, di formazione e di sperimentazione didattica, mentre gli ultimi tre anni sono stati impegnati dalle scuole -oborto collo- per far fronte ad aggiustamenti dell'offerta formativa dovuti a provvedimenti forzati o di natura ideologica (es. il maestro unico alle elementari, il voto in decimi nel primo ciclo) o finanziaria (con ripercussioni negative anche in aree di eccellenza della nostra scuola, per esempio nei tempi distesi per l'apprendimento o nelle didattiche laboratoriali e personalizzate).

Le domande vere

Così non c'è stato il tempo o la voglia di affrontare alcuni temi veri e forti, come:

- le condizioni dei ragazzi di oggi (per cui non basta parlare di digitali nativi o di fragilità del profilo emotivo);
- i nuovi scenari multiculturali e l'ampliarsi dei bisogni educativi speciali (non solo DSA);
- le caratteristiche di un curricolo essenziale (ma non minimalista);
- l'approccio laboratoriale all'ambiente di apprendimento (che non può tramutarsi in un patetico fai da te);
- la didattica per competenze (che rischia di diventare uno slogan posticcio da appiccicare ad approssimati modelli di certificazione);
- l'orientamento verso standard (che non può essere confuso con il ritorno a pratiche selettive).

Non vorremmo che il monitoraggio a crocette, su un asettico format telematico, si limitasse a raccogliere dichiarazioni di opinioni (mancano, infatti, le "evidenze" a corredo degli orientamenti espressi dalle scuole), quasi un referendum su quello che è avvenuto o un'indagine su quello che si è fatto (o non fatto). Certamente la scuola non mancherà di segnalare le situazioni di criticità in cui si trova, utilizzando ogni piega degli item, ma non è solo questo che sarebbe necessario per rilanciare il ruolo e la centralità dell'istruzione di base.

Le priorità

Eppure, se si torna all'atto di indirizzo succitato si trova per ciascun segmento del sistema (infanzia, primaria, secondaria di primo grado) un'agenda dettagliata di impegni delle scuole per una "buona scuola" fra i 3 e i 14 anni nella prospettiva dell'elevamento dell'obbligo di istruzione.

I fatti che emergono periodicamente dai dati diffusi provenienti da indagini nazionali e internazionali non incoraggiano a ritenere che siamo nella direzione giusta.

Se alla scuola dell'infanzia si chiede di investire in genitorialità, in ambienti educativi rispondenti ai bisogni di cura e di apprendimento, in un progetto educativo che non rinunci ad alcuna delle dimensioni della formazione culturale, in interventi compensativi per garantire pari opportunità occorre essere conseguenti e porsi l'obiettivo ancora lontano di elevare il livello complessivo.

Se alla scuola primaria si chiede di assicurare l'educazione alla cittadinanza e un livello di competenze culturali che trova nel sapere disciplinare la sua dimensione c'è da chiedersi in che modo, disponendo di maestri unici/prevalenti e senza compresenze, si possono garantire percorsi curricolari caratterizzati da "pluralità e integrazione di linguaggi, contenuti, tecniche ..."

Se si riconosce che la ex scuola media è uno snodo decisivo del sistema educativo va da sé che non si può solo dichiarare che va privilegiato un approccio curricolare verticale ancorato alla dimensione formativa delle discipline. Occorre ricostruire un patto nuovo fra preadolescenti e scuola.

Una esigenza di coinvolgimento

L'occasione del monitoraggio poteva (può) essere l'occasione per portare la scuola del primo ciclo a riflettere su alcuni nodi importanti per il proprio sviluppo, ma questo richiederebbe una strategia che già prefigurasse i successivi passi. Dunque, ci chiediamo, chi leggerà queste schede? Con quale occhio saranno interpretati i focus promessi? E, soprattutto, cosa avverrà dopo, di queste informazioni?

Qual è il livello di partecipazione e di coinvolgimento della scuola che sarà garantito? Non aver ascoltato ed acquisito nella fase iniziale l'apporto delle associazioni professionali dei docenti lascia trapelare una gestione amministrativa e centralizzata, quando invece il percorso dovrebbe essere corale e plurale.

L'invito agli insegnanti e alle scuole è quello di recuperare reali spazi di confronto e di approfondimento nelle proprie scuole e nel territorio, per una analisi rigorosa del profilo culturale delle indicazioni vigenti, delle sue implicazioni didattiche e per coerenti soluzioni organizzative.

Qualche orientamento di fondo

Non riteniamo che sia in gioco un bilanciamento (armonizzazione) tra Indicazioni Moratti (2004) e quelle del 2007 (Fioroni). La scuola – e la pubblicistica scientifica e didattica - si è già abbondantemente espressa per utilizzare come punto di partenza delle "Indicazioni per il curricolo" di cui al DM 31-7-2007, se non altro per il loro linguaggio sobrio, per il legame con la storia della scuola di base (di cui recupera concetti forti come: ambiente di apprendimento, continuità educativa, valore formativo delle discipline, didattica laboratoriale). Appare oggi improponibile l'arzigolato armamentario pedagogico delle Indicazioni Bertagna, con il loro lessico inutilmente precettistico: pecup, piani personalizzati, OSA, UDA, portfolio, ecc. e con la scelta di accantonare il tema del curricolo, del lavoro collaborativo in classe, della definizione di traguardi comuni, in favore di un concetto di personalizzazione che appare rinunciatario e privo di respiro.

Delle Indicazioni del 2007 abbiamo avuto modo di apprezzare il richiamo alla complessità dei contesti sociali e culturali, al valore dell'esperienza di apprendimento in situazione, all'equilibrio tra attenzione all'individualità dei soggetti e previsione di traguardi essenziali di competenza, all'elogio del lavoro collaborativo dei docenti (in team e in continuità).

Dopo il monitoraggio, il rilancio

Ogni scuola potrà poi trovare motivi di conferma o di coerenza con le proprie vocazioni pedagogiche, con l'interpretazione delle esigenze dei ragazzi, con la rivisitazione dei saperi disciplinari (e soprattutto delle didattiche disciplinari). L'impressione, tuttavia, è che al di là del dibattito sulle idee, la scuola di oggi reclami un modello organizzativo di qualità, ove ci sia spazio per didattiche attive e partecipate, per un uso non invasivo dei sistemi di valutazione (da apprezzare se introducono elementi di riflessività e non di sanzione), per una professionalità docente riconosciuta e valorizzata, per un progetto coerente e coeso di scuola di base (a partire dalla sollecitazione degli istituti comprensivi, su cui dovremo ritornare).

Non ce la possiamo cavare con qualche crocettina, il percorso è più impegnativo e articolato. Ci deve essere spazio per rilanciare la ricerca sui saperi disciplinari e trasversali, sulle forme più corrette di valutazione, sulla gestione di modelli organizzativi meno frenetici e frantumati di quelli odierni, per il recupero di una indispensabile funzione di alfabetizzazione e di coesione sociale che si richiede ad una moderna scuola di base. Occorrono formazione in servizio, misure di accompagnamento, riconoscimento sociale del ruolo della scuola di base.

Aspettiamo risposte concrete a queste esigenze, il cui monitoraggio non può che essere una premessa iniziale da sviluppare appieno in collaborazione con le scuole.