



### **AUDIZIONI DEL 7 FEBBRAIO 2017**

Solo sabato 14 gennaio il **Consiglio dei Ministri** ha approvato 8 delle 9 **deleghe** previste dalla **legge 107/15**, a molti mesi di distanza dalla legge e alla scadenza utile per la loro necessaria e definitiva approvazione, prevista entro 18 mesi. I tempi di riflessione, confronto, mediazione su “pezzi di scuola” così importanti avrebbero richiesto ben altra tempistica. Ciò affinché le stesse audizioni potessero sostanziarsi in un confronto più produttivo e non far sorgere il dubbio che si partecipi ad una pratica unicamente formale. Non è una critica ai tempi della politica (che sicuramente segue sue logiche), ma ad un metodo che continua a trascurare il dato “pedagogico”, le forme e i modi di un autentico ascolto e di una partecipazione costruttiva: la percezione del cambiamento va sollecitata, costruita, accompagnata, puntando e valorizzando i tempi di maturazione, confronto, cooperazione reale nelle scelte. Sono stati, è vero, istituiti dei ‘tavoli’ per la consultazione dei ‘corpi intermedi’ - associazioni, enti, organizzazioni sindacali- ma tali tavoli non sono più stati convocati dopo la loro istituzione. In tal senso, con le altre organizzazioni professionali, abbiamo sollecitato a più riprese il MIUR senza esito. Si è preferito scegliere la strada di affidare a commissioni di cui la composizione non è stata resa nota escludendo dalla consultazione i soggetti interessati: insegnanti, genitori, studenti, rappresentanze. Si dovrebbe saper apprendere ad apprendere dalle esperienze pregresse, dalla storia delle riforme che hanno attraversato la scuola negli ultimi decenni e che, indipendentemente da un discorso sul merito, sono state incapaci di produrre un sostanziale cambiamento se non reazioni di rifiuto, demotivazione, disorientamento. Riforme incompiute che hanno lasciato la scuola e gli alunni in una situazione confusa e disomogenea e sottratto progressivamente risorse e strumenti di incisività alla scuola pubblica e alla sua funzione di operare nella direzione della parità di opportunità per tutti i soggetti.

Le deleghe riguardano parti e processi importanti per la nostra Scuola. Siamo estremamente delusi per dei testi che lasciano la scuola ancora nelle condizioni in cui l’hanno ridotta i ministeri Moratti e Gelmini. Ci limitiamo, anche per i tempi a disposizione, ad una lettura su quegli aspetti di merito che più richiedono una seria e documentata riflessione in quanto fattori di un mantenimento dell’esistente, se non in alcuni casi di un peggioramento negli ambiti su cui il Movimento di cooperazione educativa ha concentrato la propria attenzione, inviando al MIUR i propri documenti e proposte, anche in forma interassociativa nel biennio trascorso: la valutazione, l’inclusione, la formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente, perché sono aspetti che evidenziano su quale idea di società e a quale progetto di conoscenza e di pensiero si ispiri la politica oggi. Una società del merito e della prevalenza dei ‘migliori’ selezionati in base alle condizioni di partenza, senza quell’ intervento di promozione di una parità di condizioni per tutti, secondo lo spirito della Costituzione.

Di seguito, sinteticamente indicati, i nodi di forte criticità su cui in particolare richiamiamo l’attenzione e sollecitiamo opportuni emendamenti per la scrittura del testo finale.

**Atto n. 377 - Schema di decreto legislativo recante riordino, adeguamento e semplificazione**

**del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione**

Positiva la previsione (art.3) di un sistema regolare di concorsi nazionali (a cadenza biennale) come modalità ordinaria di reclutamento dei docenti a garanzia di procedure a carattere nazionale che assicurano l'unitarietà del quadro e a contrastare la formazione di nuove sacche di precariato.

Nodi di criticità della delega sono invece rappresentati da:

ART. 4 - La ridefinizione delle classi di concorso, al fine di assicurare la coerenza delle classi disciplinari di afferenza dei docenti e un più adeguato utilizzo professionale del personale in relazione delle innovazioni introdotte dalla L. 107/2015. Per un verso, infatti, si condivide la necessità di superare l'eccessiva frammentazione presente nell'attuale architettura, dall'altro si continuano ad esprimere dubbi sul richiamo a principi di semplificazione e flessibilità per il riordino delle classi di concorso se questo significherà che il decreto MIUR previsto dall'art.4 risponderà unicamente a strategie di puro contenimento della spesa e di riduzione delle risorse più che ad un obiettivo di valorizzazione e incremento qualitativo e quantitativo delle risorse professionali.

Altro rilievo riguarda l'impianto complessivo della delega in merito alla carenza di una visione di sistema. Ci sembra, infatti, discutibile l'assenza di una specifica attenzione alla professionalità docente della scuola dell'Infanzia e della scuola Primaria. Pur se comprensibile la necessità prioritaria di una revisione dei profili professionali della Scuola secondaria, questa scelta strategica contraddice, a nostro avviso, il principio dell'unicità della funzione docente. Unicità che si fonda, infatti, proprio su quelle dimensioni pedagogico-didattiche che la delega si propone di rafforzare. Qualunque sia il segmento scolastico in cui il docente opera, è indubbio che la sua professionalità è tanto più competente quanto più la sua biografia professionale è caratterizzata da capacità di mediazione didattica: quell'insieme di dispositivi, strategie, scelte curriculari attraverso cui gli ambiti e i saperi disciplinari si connettono con i processi di apprendimento.

**Atto n. 378 - Schema di decreto legislativo recante norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità**

Si esprimono forti riserve su:

ARTT. 5 e 6 - la previsione di un'unica commissione INPS che accerti la disabilità ed effettui la valutazione diagnostico-funzionale definendo e quantificando contestualmente gli interventi sanitari, sociali ed economici, se non rispondente unicamente ad una logica di risparmio, potrebbe rappresentare una più coerente integrazione degli interventi per la realizzazione del progetto individuale dell'alunno disabile e garantire un maggiore rigore e una maggiore omogeneità nella definizione del quadro diagnostico e funzionale. Tuttavia, non possiamo non evidenziare dei dubbi su una valutazione diagnostico-funzionale capace di cogliere le reali dimensioni relative alle attività, alla partecipazione del soggetto e al suo contesto di vita elaborata unicamente da esperti, senza il coinvolgimento degli insegnanti e della famiglia, che partecipavano invece alla redazione del profilo dinamico-funzionale.

La definizione dei criteri per la redazione della valutazione diagnostico-funzionale secondo la classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'O.M.S. presuppone, infatti, uno sguardo volto a cogliere le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità, piuttosto che a descrivere stati di malattia o disabilità.

Il rischio di scollamento degli strumenti interpretativi e di intervento per la disabilità dal contesto di vita più vicino al bambino – famiglia e scuola- è oltremodo amplificato dall'istituzione di un gruppo di lavoro territoriale (GIT) di cui all'art. 8 che sopprime tutti gli altri gruppi di lavoro previsti dalla L. 104.

Con il compito di procedere ad effettuare la proposta di risorse per il sostegno, centralizzando scelte e valutazioni, l'istituzione del gruppo inclusione territoriale (o di ambito) sottrae alle scuole strumenti di intervento e di condivisione sociale delle problematiche con l'eliminazione del ruolo del GLHO d'istituto (previsto dall'art 15 c.2. L. 104/92 – poi GLI con C.M. 8/2013) composto da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti con la funzione di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo. **Eliminare il GLHO comporterà perdere l'importante raccordo interistituzionale, punto cardine della normativa fin dai primi passi legislativi di metà degli anni '70.**

Tale esclusione riduce gli spazi di autonomia e di esercizio di responsabilità della singola comunità scolastica, così come di fatto li riduce l'affidare al solo D.S. l'elaborazione della proposta del Piano per l'inclusione (prima del GLI) da sottoporre poi all'approvazione del Collegio dei Docenti. **Per questi motivi si ritiene importante la conferma del coinvolgimento del settore sanitario nel processo inclusivo e il proseguimento dell'esperienza del GLHO.**

Ulteriore elemento critico è il portare a 22 (art.3 c. 2 let.d) il numero degli alunni per classe “*ove siano presenti alunni con disabilità certificata*”, senza nessun riferimento al vincolo di un solo alunno disabile o in presenza di alunni portatori di bisogni educativi speciali. Di fatto un arretramento rispetto a quanto previsto dal DPR n.81/09 art. 5, comma 2 e dalla C. M. n.34/2014 ed un elemento che pregiudica fortemente il successo dei processi di inclusione.

Completamente assente è poi il riferimento all'orientamento scolastico che ha invece un valore strategico ed è parte integrante del percorso/progetto di vita dello studente disabile.

L'articolo 12 (Ruoli per il sostegno didattico) istituisce le sezioni del personale per il sostegno didattico per ciascun grado di istruzione. Tale previsione di fatto non è garanzia di continuità poiché il docente nei 10 anni di permanenza nel ruolo può cambiare istituto. **La continuità non può essere garantita dalla sola presenza dello stesso insegnante di sostegno, ma dall'assunzione di responsabilità da parte di tutti i docenti, così come prevede la normativa da alcuni decenni, oltre alla presenza stabile in ciascun Istituto di una équipe per l'inclusione.** Sorge allora il dubbio che tale scelta intenda invece dare avvio ad una carriera separata. Scenario rispetto al quale esprimiamo fortissime riserve convinti che il vero successo dei processi di inclusione scolastica possa realizzarsi solo in un'ottica di “sostegno diffuso”, capacitazione dei contesti, responsabilità condivisa, riflessione sulle pratiche didattico-organizzative di tutti gli operatori della scuola. Il rischio dell'orientamento a carriere separate è far prevalere il principio di delega e la medicalizzazione dei percorsi.

In conclusione, esprimiamo forti dubbi sulla possibilità che una reale politica di inclusione resti subordinata ai limiti delle risorse disponibili, avendo l'atto di governo previsto la copertura finanziaria per i soli oneri derivanti dall'art. 8 (GIT).

Né potrà essere sufficiente la formazione iniziale ed in servizio per tutto il personale scolastico e l'aumento dei crediti formativi per l'accesso al ruolo a garantire quell'evoluzione concettuale necessaria al sistema per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

**Atto n. 384 - Schema di decreto legislativo recante norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato.**

In merito alla **delega sulla valutazione** non rievocheremo quanto in varie occasioni e sedi prodotto in occasione della campagna ‘Voti a perdere’ a cui oltre venti associazioni di docenti, dirigenti, educatori, genitori, molti ricercatori hanno aderito (cfr. allegato). Ci limitiamo ad evidenziare la contraddizione fra l’esigenza conclamata di richiedere alle scuole una ‘certificazione di competenze’ in uscita lasciando immutata nelle scuole una valutazione sommativa, tutta quantitativa costruita sui voti a verifiche che non toccano i processi di pensiero e di strategie di apprendimento, dando il segnale che la didattica può consistere in lezioni trasmissive cui, appunto, attribuire dei numeri.

Infatti la delega si limita ad affermare: *‘la valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni nel primo ciclo, ivi compresa la valutazione dell’esame di Stato, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum vigenti, è espressa con votazioni in decimi che indicano differenti livelli di apprendimento.’*

Mentre il testo reso noto dalla commissione apposita ad agosto così si esprimeva:

*‘Le novità in materia di valutazione devono essere percepite dai genitori (e dall’opinione pubblica) come il ripristino di una valutazione sincera e chiara, inutilmente selettiva, finalizzata a riconoscere e a promuovere le capacità di ciascuno, a valorizzare i talenti, spostando l’attenzione dalle etichette agli effettivi apprendimenti realizzati... Nel percorso di istruzione obbligatoria questo principio assume una rilevanza costituzionale (con l’impegno a sostenere attivamente l’apprendimento e non solo a registrare gli eventuali insuccessi)...Non si cambia tanto per cambiare. Scegliere di utilizzare una scala nominale a 5 livelli con lettere (A, B, C, D, E) accompagnate da una descrizione dei livelli di apprendimento, significa rientrare nel solco delle scelte europee e soprattutto dare serietà a un sistema che attualmente non comunica nulla rispetto agli apprendimenti reali degli studenti. La valutazione non è un’operazione da burocrate con la calcolatrice’*

Tralasciamo di soffermarci su decenni di ricerche sugli effetti di una simile attribuzione di valore numerico (effetto alone, effetto Pigmalione, competitività, compromissione dell’autostima..) e di quella confusione fra valore cardinale (l’esito del singolo) e ordinale (le gerarchie di merito) dei voti che autorevoli voci nel tempo, da Mario Lodi al prof. Vertecchi a molti altri, hanno evidenziato. Ma non possiamo non palesare l’incoerenza tra quanto recita **la stessa bozza di decreto “la valutazione ha essenzialmente finalità formativa”**, riprendendo quanto previsto nelle **Indicazioni nazionali per il primo ciclo del 2012 e il mantenimento dei voti che indirizza e sostiene in genere una valutazione “sommativa”**.

Ci soffermiamo sull’incomprensibile non ascolto di quanto da tempo gran parte delle associazioni impegnate nella scuola reale chiedono e sulla conversione che si è prodotta fra il mese di luglio, in cui in diverse dichiarazioni di politici si parlava di sostituzione delle lettere ai voti, ad oggi con questo atto di governo. Bisogna interrogarsi sulle cause di questo perdurare di una logica della classificazione e del rinforzo meccanico dei risultati dell’apprendimento nell’opinione pubblica, fra molti, troppi docenti, fra i genitori, nei media e fra i politici. La conferma dei voti dà in effetti una risposta alla domanda della pedagoga Cinzia Mion: *‘I politici avranno il coraggio di scontentare una parte dell’elettorato in nome della coerenza e del bene della scuola e dei ragazzi?’*

**Riteniamo che l’aspetto comunicativo della valutazione abbia un ruolo prioritario nel creare le condizioni di partecipazione delle famiglie al percorso educativo e di apprendimento degli**

**alunni. Ma questo non può essere un motivo per ridurre la complessità della valutazione ad operazioni semplicistiche e riduttive di misurazione. Queste di fatto non solo inibiscono e ostacolano apprendimento, motivazione e autovalutazione negli alunni, ma condizionano fortemente gli stessi processi di riflessività docente sui quali s'incardinano e nel contempo si costruiscono i presupposti didattici, pedagogici e docimologici propri di una valutazione formativa.**

Esprimiamo poi forte perplessità sull'art. 12 al comma 12- dove si prevede che *“In sede di esame di Stato - conclusivi del primo ciclo di istruzione - all'alunno con particolare gravità del disturbo di apprendimento che sostiene prove differenziate, non equipollenti a quelle ordinarie, viene rilasciato attestato di credito formativo”* così come previsto per gli alunni disabili nello stesso articolo al comma 7.

Ci chiediamo: a quale bisogno educativo speciale, per quanto grave, la scuola (in collaborazione con la famiglia, i servizi presenti sul territorio) non può rispondere con attitudine e sforzo alla ricerca di mediazioni didattiche, organizzazione di percorsi, scelta di idonei strumenti compensativi e dispensativi che possano permettere all'alunno di esprimere e sviluppare le sue potenzialità e sostenere prove equipollenti in sede di esame di Stato? Quanto prevedere un simile dispositivo può generare profezie che si auto-avverano definendo in tal modo i destini di bambine e bambini?

**Atto n. 380 - Schema di decreto legislativo recante istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.**

Non si condivide l'assunzione di nidi e scuola dell'infanzia in termini di servizi.

Essi rappresentano dei contesti educativi di fondamentale importanza in prospettiva per l'equità scolastica, l'eguaglianza delle opportunità e la formazione del cittadino.

I processi di inclusione si incardinano, infatti, nelle reali opportunità educative che vengono date alle bambine e ai bambini da 0 a 6 anni. Per questo riteniamo che la visione di un sistema 0/6 non deve essere compensatoria, ma centrata invece sulla qualificazione dei tempi di vita della prima e seconda infanzia, in modo da intervenire precocemente per la stimolazione sensoriale, corporea, linguistica, sociale in contesti caratterizzanti e garanti della variabilità percettiva, cognitiva, relazionale. Criterio guida nei contesti e nella formazione in un sistema così concepito dovrebbe essere la Convenzione per i diritti dell'infanzia.

Valorizzare il percorso 0/3 è sicuramente positivo, ma non riteniamo che questa operazione possa essere realizzata facendo venir meno la specificità della Scuola dell'Infanzia.

Parlare di servizi integrati mortifica l'esperienza della scuola dell'infanzia di fatto già integrata istituzionalmente nel primo ciclo. Raccordo per il quale sarebbe stato auspicabile prevedere l'obbligo di frequenza al terzo anno della scuola dell'infanzia come cerniera di sistema.

Per la stessa ragione non si comprende l'esclusione della Scuola dell'Infanzia nel progetto “Buona scuola” (mancata partecipazione al piano straordinario di assunzioni, all'organico per il potenziamento, al piano di formazione...).

Restano forti i dubbi sulla possibile governance di un sistema tripartito tra nidi e scuole dell'infanzia comunali, statali e paritarie, sia in relazione all'aspetto gestionale che professionale degli educatori/insegnanti.

**Atto n. 381 - Schema di decreto legislativo concernente l'effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente.**

Art. 1 – La costituzione di un *sistema di welfare studentesco fondato sull'uniformità territoriale dei servizi per il diritto allo studio, è in linea di principio una "conquista" per garantire una scuola effettivamente aperta a tutti, al di là delle differenze regionali.*

Il dubbio è che tale sistema di welfare resterà un'affermazione unicamente di principio se non viene definito:

- Come potranno essere garantiti dagli EE.LL. tali servizi senza misure finanziarie certe?
- Come potrà essere garantito il superamento delle differenze regionali in assenza della definizione dei livelli essenziali di prestazione?
- Come si potrà garantire il diritto allo studio nelle regioni con più elevato tasso di dispersione scolastica senza misure di discriminazione positiva che permettano di superare il divario tra nord e sud del Paese?

A ciò si aggiunge poi la certezza, più volte espressa dal MCE, che la garanzia del diritto allo studio dovrebbe avvalersi di interventi sulla struttura ordinamentale della Scuola italiana che ad oggi nonostante l'ennesima riforma *“non prevede un percorso unitario coerente creando scompensi e disadattamento”* ( cfr. Ciari).

In conclusione, il Movimento di Cooperazione Educativa ritiene che l'insieme dell'impianto delineato dalle deleghe non incida realmente e proficuamente sul corpo della scuola, vada anzi ad accentuare forme di centralizzazione e burocratizzazione e non contribuisca al ripristino di forme di collegialità e condivisione. In particolare in assenza, ad oggi, di chiarezza su quanto dei decreti relativi agli ordinamenti e alla struttura dei cicli che hanno scomposto l'architettura scolastica verrà abrogato. Si raccomanda pertanto un'attenta rilettura e una revisione nelle direzioni indicate dei testi delle deleghe citate e delle conseguenze che possono deteriorare ulteriormente il clima e l'operatività delle istituzioni scolastiche.

MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA