

SULLA RIFORMA MORATTI: ALCUNE CONSIDERAZIONI

*Personale docente e non docente
e Consiglio di Circolo
del 126° Circolo Didattico di Roma
Marzo 2003*

La scuola, per assunto costituzionale, è istituzione mediatrice tra bisogni collettivi e bisogni individuali, all'interno di un assetto di res pubblica condiviso. Ciò avviene attraverso lo specifico ruolo assegnatole, di costruzione personale e di trasmissione critica dei saperi patrimonio della comunità umana, di cui la scuola è responsabile. Questo significa, nel concreto, promuovere e costruire diritti di cittadinanza in cui le istanze dei singoli, riconosciute e valorizzate, non si giustappongono alle istanze collettive ma dialogano costantemente con esse, allo scopo di formare individui sociali liberi e consapevoli.

* * *

La riforma Moratti configura un ruolo sociale della scuola sostanzialmente diverso, sia attraverso l'organizzazione scolastica che nei contenuti proposti per i nuovi programmi. Infatti:

1. Cade l'obbligo da parte dello Stato di istruire tutti i cittadini secondo le loro possibilità: l'istruzione diventa un diritto-dovere del singolo, quindi un fatto chiuso nell'orizzonte soggettivo.
2. Il tempo scuola è fortemente contratto. Se ne evince che:
 - c'è un minore riconoscimento complessivo del valore sociale dell'istruzione
 - la scuola non si pone più come compensativa rispetto alle differenze socioculturali di partenza
 - c'è necessità di integrare il curriculum reale, così ristretto, con attività aggiuntive anche a pagamento
3. Si torna nella scuola elementare all'insegnante unico che svolge la maggioranza delle discipline in quattro ore giornaliere ed è il solo responsabile della programmazione e della valutazione degli alunni: in questo modo
 - essi hanno un unico modello "forte" di riferimento
 - cade l'idea di responsabilità condivisa nell'educazione degli alunni stessi
4. I contenuti delle Indicazioni Nazionali sono di tipo strettamente nozionistico e comportamentale, in questo segnando un forte arretramento rispetto a quelli precedenti:
 - all'interno di una pesante riduzione del tempo scuola contenuti e attività così frammentati rischiano di tradursi in percorsi rigidi e puramente addestrativi; anche i laboratori, che si presentano come un elemento di arricchimento culturale, rischiano di diventare una riedizione delle vecchie "attività integrative" (pertanto facoltative) o peggio di venire affidati ad agenzie esterne con difficoltà di controllo di percorsi e risultati.
5. L'enfasi sui bisogni individuali e il frequente riferimento alle scelte delle singole famiglie, oltre ad essere sostanzialmente demagogico rispetto alle possibilità-difficoltà di migliorare l'attuale interscambio tra famiglia e scuola, prefigura un'istituzione scolastica di tipo privatistico e contrattuale secondo un'idea di cultura di tipo mercantile:
 - i bisogni culturali individuali, attraverso i quali si cresce come persone all'interno della collettività se quest'ultima è in grado di riconoscerle e farsene

carico nella loro specificità e integrazione, vengono confusi con i desideri e le idiosincrasie personali, cui paradossalmente si potrebbe rispondere meglio semplicemente attraverso istituti privati

- si prospetta, pertanto, una sostanziale confusione di ruoli fra scuola e famiglia, indebolendo le precipue responsabilità e funzioni, sia istituzionali sia professionali; in particolare quella che compete alla scuola, di garanzia e tutela dei diritti dei minori a lei affidati, nell'ambito delle competenze specifiche di cui essa è pubblicamente chiamata a rispondere; è emblematico che della libertà di insegnamento non si faccia menzione nei documenti ministeriali
- il nuovo documento di valutazione, pur positivo nell'idea di accompagnare l'alunno attraverso il percorso scolastico complessivo con materiali esemplificativi e dimostrativi, confonde anch'esso ruoli e responsabilità della scuola e della famiglia, essendo quest'ultima chiamata in prima persona a collaborare nella costruzione del "portfolio".

Per quanto riguarda i primi segmenti scolastici, Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria, molte sono le preoccupazioni che la Riforma solleva in quei docenti che negli ultimi trent'anni hanno partecipato, in prima persona e attraverso lavori di progetto e di equipe, al rinnovamento e all'innalzamento dei livelli di qualità della scuola.

Tali preoccupazioni sono relative

- ai contenuti espressi nelle Indicazioni Nazionali e nelle Raccomandazioni generali;
- alle nuove attribuzioni di responsabilità previste;
- alla nuova organizzazione della scuola riformata;
- alle garanzie istituzionali che si profilano come necessarie nel nuovo quadro organizzativo;
- alle modalità e scenari di approvazione della Riforma;
- all'assenza di risorse finanziarie adeguate a sostegno della Riforma stessa.

1. Contenuti

I contenuti della Riforma, espressi sia come obiettivi specifici di apprendimento nelle Indicazioni Nazionali sia come Raccomandazioni Generali, se spesso potrebbero sembrare tanto scontati fino ad essere superflui, sono contemporaneamente finemente parcellizzati.

A dispetto di una proclamata idea di unitarietà e interdisciplinarietà dell'apprendimento, i contenuti specifici proposti risultano di fatto inevitabilmente bloccati all'interno delle discipline e dei diversi periodi didattici, e bloccanti rispetto alla proclamata autonomia e responsabilità di progettazione didattica. Si ha un bel dire tali indicazioni sono "spunto e promemoria per i docenti": i vincoli della valutazione secondo standard alla fine di ogni periodo finiranno per determinare di fatto tutta la configurazione dei percorsi di apprendimento (fenomeno già ampiamente sperimentato nelle sue conseguenze deleterie in molti paesi), in contrasto con una valutazione dei criteri e degli esiti dell'apprendimento che sarebbe invece una garanzia vitale per i ragazzi e per la società.

Tanto le Raccomandazioni Generali che il Profilo educativo (...) alla fine del ciclo d'Istruzione sono pervasi da continui richiami alla "consapevolezza etica e morale", tanto protervi nella forma quanto ingenui nella loro pretesa di univocità e assolutezza. Ma a quale generalizzazione della consapevolezza morale e civile può mirare un legislatore che contemporaneamente prefigura scuole e servizi di qualità proporzionale al reddito e diversa per aree geografiche?

La Legge sull'autonomia prevede spazi di ricerca e sperimentazione autonoma nella gestione didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche: spazi conquistati anche

in decenni di ricerca-azione realizzati attraverso la collaborazione tra scuole, Istituti di Ricerca e Università che hanno prodotto le innovazioni più vitali nella didattica della scuola italiana. Ignorando (volutamente?) questo stato di cose, la Riforma non riporta alcuna menzione dei progetti di sperimentazione in atto nelle scuole né lascia presumere che possa esservi un futuro per tali modalità di innovare il fare scuola.

Nei documenti dedicati alle Scuole dell'Infanzia si nota una disturbante confusione nelle diverse accezioni relative a Obiettivi Specifici e Campi di Esperienza: i primi presenti nel documento "Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati" risultano in sostanza un pessimo compendio dei secondi presenti nelle "Raccomandazioni" come derivazione diretta dagli Orientamenti '91 tuttora vigenti. Stante il fatto che non viene adottato nessun concetto esplicativo, si può immaginare almeno un grave difetto di orchestrazione tra gli estensori.

In ogni caso, i Campi di Esperienza nella nuova, originale versione di Obiettivi Specifici risultano semplicisticamente ridimensionati a buone abilità comportamentali, privati come sono di qualsiasi riferimento sia alla pedagogia che alla psicologia evolutiva.

Sconcertanti risultano poi tutte quelle parti che riguardano "Il sé e l'altro", attraverso la reiterata e sottolineata dicotomia tra un io contingente e un sé metafisico, tra un "essere" e un "dover essere", tra norme morali universali e norme sociali, fino alla lista delle "grandi domande" come quella sul "dolore innocente" e su "l'iniquità incolpevole".

Debolissimo appare inoltre l'ancoraggio alla lettura storica e sociale sia dell'evoluzione della famiglia (invecchiamento della popolazione, paternità, maternità, tempi di lavoro ecc..) che degli interventi pubblici di "conciliazione delle responsabilità familiari e professionali", (servizi di cura ed educazione per l'infanzia, leggi di tutela dell'infanzia, congedi parentali, ecc.); variabili queste che hanno tutte un forte impatto-correlazione col sistema di Istruzione e con la dimensione sociale dei saperi.

Lascia estremamente perplessi, infine, il contesto teorico di generica "valorizzazione delle differenze" entro cui vengono collocati i problemi degli alunni in situazione di handicap. Nelle Raccomandazioni Generali per la Scuola Primaria si legge infatti che "...Non è più questione di integrare nessuno in una astratta normalità che poi si traduce in propensione all'uniformità, bensì di valorizzare al meglio le dotazioni individuali..." e che questa logica "...serve anche a condannare le fughe tecniciste, siano esse di tipo psicologizzante oppure riabilitativo e medicalizzante".

Recuperare lo svantaggio necessita, di fatto, di interventi mirati e adatti ai bambini diversamente abili, ben difficilmente realizzabili in modo efficace dalla sola insegnante che contemporaneamente deve gestire l'intera classe. (Non meraviglia che gli estensori delle Raccomandazioni citino il "caso Dislessia": si tratta, infatti, della situazione di svantaggio meno complessa e perturbante da affrontare, almeno a livello di scuola primaria).

Ci si chiede, ancora una volta: siamo di fronte a un caso di pura ignoranza delle situazioni scolastiche reali da parte degli estensori? di mera faciloneria? di squallido recupero di risorse finanziarie a danno di famiglie, alunni e insegnanti?

2. Nuove attribuzioni di responsabilità

La Riforma Moratti introduce nella scuola elementare una figura docente (insegnante-tutor) con nuove caratteristiche:

- una forte, quasi totalizzante, prevalenza oraria (tendenzialmente tra le 18 e le 21 ore) contornata da tre-sei insegnanti di laboratorio con un grado minore di responsabilità didattica rispetto al tutor (ad esclusione della figura di Responsabile di Laboratorio, che comunque non si interfaccia con le famiglie ed opera trasversalmente su moltissimi alunni;

- una funzione di tutoraggio nei confronti di ciascuno degli alunni, e di coordinamento professionale nei confronti degli altri docenti del team;
- una diretta responsabilità nella predisposizione di piani di studio personalizzati per ogni alunno a lui affidato “nel numero massimo consentito dalla legge”; nella costruzione del portfolio delle competenze di ogni alunno; nella relazione con tutte le famiglie.

Quante ore a disposizione dovranno essere assegnate a questo docente per elaborare 25 o 28 piani di studio personalizzati a altrettanti portfolio?

Ma in fondo, se si incrociano i dati relativi all'orario di servizio dei docenti con quelli relativi all'orario obbligatorio annuale di lezioni, escluse le ore attribuite per legge all'Insegnamento della Religione Cattolica e alla Lingua Inglese, resta ben poco da scegliere per “personalizzare” gli studi di ogni alunno: in pratica due laboratori, di quattro ore complessive a settimana, sui quattro realmente attivabili.

Questa figura docente non convince affatto: né sul piano delle funzioni didattiche che dovrebbe espletare (funzioni che, ravvisando un ritorno al maestro “tuttologo”, costituiranno una fonte di impoverimento culturale tanto per i docenti che, ovviamente, per gli alunni stessi) né come figura istituzionale in quanto attribuendo un ruolo di minore responsabilità per gli insegnanti di laboratorio, si introduce una gerarchia tra docenti che non favorisce certamente atteggiamenti e pratiche pedagogico-didattiche nell'ottica della collegialità e della flessibilità degli interventi.

Al tutor, figura unica e solitaria, viene infine delegata anche l'osservazione scrupolosa e sistematica del “comportamento” di ogni singolo bambino a lui affidato: con quali tempi, mezzi, modalità? Non si incorrerà piuttosto in giudizi frettolosi e superficiali, limitati a cogliere gli atteggiamenti esibiti anziché valutare le competenze veramente acquisite dal bambino e i suoi specifici problemi? (E anche nello stesso portfolio delle competenze individuali si ravvisa un'idea di sapere trasmissivo e di valutazione del comportamento).

Quale ruolo sarà giocato dalle famiglie nella costruzione dei piani individuali e del portfolio? Sembra necessario stabilire confini chiari e definiti tra una legittima aspettativa di partecipazione dei genitori ai processi formativi dei propri figli e la dimensione tecnico-professionale dell'attività dei docenti, di cui essi rispondono in prima persona e che deve essere tutelata da condizionamenti impropri: per lo più dannosi, per i ragazzi in particolare, per la società in generale. Quali garanzie di validità ci sarebbero, al limite, per titoli di studio attribuiti attraverso un giudizio paritetico di scuola e famiglia?

3. Nuova organizzazione della scuola: l'ingresso anticipato, il calendario, i laboratori

Per quanto riguarda la Scuola dell'Infanzia, l'ingresso dei bambini di 2 anni e 4 mesi non è sorretto da nessuna risorsa aggiuntiva di personale, mentre non si prefigura nessun decremento di alunni per sezione: ogni Istituzione Scolastica potrà decidere “in autonomia”, e per ora unico standard di riferimento resta il numero massimo consentito dalla legge. Si fa leva solo sulla risorsa relativa alle 2 ore di compresenza, che spesso nelle scuole almeno per un terzo è di fatto dedicata al pranzo; e se tale risorsa venisse investita nei prevedibili bisogni specifici degli alunni più piccoli verrebbe meno qualsiasi attività di laboratorio e/o progettuale, forza e qualità del modello attuale di scuola dell'infanzia.

E non si parla di adeguamenti strutturali: basti per tutti l'esempio degli spazi per il riposo praticamente assenti negli edifici e assolutamente necessari per accogliere i più piccoli.

Si ravvisa infine poca competenza didattica dietro al “suggerimento” di adottare un modello di sezione “con età molto differenziate” che, al di fuori di situazioni eccezionali, tradisce solo un’esigenza di risparmio. Come si può, infatti, salvaguardare il diritto a una scuola di qualità, cioè attenta alle possibilità di ciascuno, tenendo insieme alunni/e così distanti nello sviluppo evolutivo? Quali classi e quali attività individualizzate saranno possibili nelle future classi di prima elementare che accoglieranno fino a 25 bambini con differenze di età fino a 20 mesi?

D'altra parte l'orario di funzionamento nella Scuola dell'Infanzia viene ampliato fino a comprendere un modello con 1800 ore l'anno: ciò equivale in pratica a 10 ore di apertura giornaliera e ad un pressoché totale azzeramento delle ore di contemporaneità tra le due docenti di sezione.

Contemporaneamente nella scuola Primaria scompare il tempo pieno: da 1320 ore annue si scende ad un massimo di 990 ore.

Per entrambe le scuole è esplicitamente prospettata la possibilità di “far coincidere il periodo utile per l'offerta delle attività didattiche da parte delle istituzioni scolastiche con l'intero anno scolastico, salvo il rispetto delle disposizioni contrattuali e di stato giuridico dei docenti, nonché dei giorni minimi di sospensione dell'attività didattica disposta dalle competenti autorità per le festività di Natale, Pasqua e delle altre feste religiose e civili.”

Si sono chiesti gli estensori dei documenti se gli edifici di cui attualmente dispone la scuola italiana possano veramente accogliere bambini /e anche nel mese di luglio?

Quali e quante risorse strutturali (spazi, materiali, strumenti, etc) saranno necessarie per gestire, a livello almeno decente, “laboratori” che accoglierebbero 25 – 28 alunni? Ci sembra che si confondano banalmente lezioni frontali e attività di laboratorio: se una lezione frontale può essere svolta all'interno di un rapporto 1:25 non altrettanto è ipotizzabile, da chiunque abbia una minima conoscenza reale del lavoro a scuola, per le attività di laboratorio.

4. Garanzie istituzionali

Gli scenari professionali prefigurabili nel contesto della Riforma sembrano a dir poco aleatori, ambigui e sconcertanti.

Con quali criteri verranno scelti i docenti-tutor e i docenti di laboratorio? Per anzianità di servizio? Per titoli (quali e valutati da chi)? Per concorso (figuriamoci!)? Per decisione del Dirigente scolastico o per elezione da parte del Collegio dei Docenti?...

Non si avanzano ipotesi di riprofessionalizzazione dei docenti finalizzata a fasce di popolazione scolastica di età inferiore ai 3 anni, mentre si prevedono “centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti” in “apposite strutture di ateneo o d'interateneo”, ancora tutte da definire, che curerebbero “la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche”: in quali tempi, se il nuovo profilo insegnante risulta già ampiamente sovraccarico ?

Quali strumenti possederebbe il docente-tutor per “garantire” la qualità del servizio svolto da docenti a lui subordinati ex legis? E con quali criteri verrà valutato il lavoro da lui stesso svolto? Cosa accadrà al docente che incorra in qualche deprecabile errore o il cui operato risulti poco efficace a fronte di responsabilità eccessive e improprie?

La stessa marginalità del docente di laboratorio non rischia di trasformarsi in precarietà del rapporto di lavoro? È evidente che, nel quadro di riferimento culturale, politico e economico di questa riforma (scoperto finanziario della legge; tagli all'organico; flessibilità e precarizzazione del lavoro; et.) i laboratori potranno essere gestiti anche da personale precario o assunto con contratti di collaborazione con quali risultati didattici è facile immaginare.

5. Modalità e scenari di approvazione della Riforma

E' del tutto incomprensibile il fatto che una legge che riforma la scuola nella sua totalità, e che pertanto determinerà il destino di milioni di individui nei prossimi decenni, non sia sottoposta alla discussione di tutti rappresentanti delle parti politiche e sociali ma venga approvata per delega governativa. D'altra parte questo non fa che confermare la sensazione diffusa di una volontà di sminuire nella percezione dei cittadini l'importanza e il valore per la società italiana della sua scuola.

Altrettanto incomprensibile e inaccettabile è il fatto che la Riforma non sia stata finora sottoposta al giudizio allargato dei collegi degli insegnanti che pure dovranno garantirne gli esiti. D'altra parte, anche la discussione pubblica collettiva, sui media e sui giornali, incomprensibilmente langue.

6. Risorse finanziarie

Al momento di scrivere per l'anno 2003-2004 è previsto il taglio di 4119 posti nell'organico della scuola, di cui 2397 solo nelle elementari. Nella scuola dell'infanzia, nonostante l'incremento di domanda del servizio, l'organico resterà immutato (dati del MIUR pubblicati in questi giorni). Con quali risorse di personale si pensa di far fronte all'anticipo dell'obbligo scolastico? Si deve forse desumere che l'avvio della Riforma slitterà di qualche anno?

Nelle ultime settimane, inoltre, il dibattito della Legge al Parlamento ha subito diversi rallentamenti dovuti alla necessità di verificare ulteriormente la copertura finanziaria. Cosa aspettarci da una Riforma che fin dalle prime battute stenta a trovare supporto e garanzia da parte del Ministro delle Finanze?

Sarebbe bello credere che in futuro verranno reperiti i fondi necessari. Più realisticamente, ancora una volta, prepariamoci ad assumere, insieme alle famiglie e ai ragazzi, i costi del nuovo assetto della scuola italiana.