

**Documento programmatico segreteria MCE biennio 2016/2018 – allegato a verbale
segreteria n° 1 del 9 gennaio 2016**

"Eravamo grate, perché godevamo del massimo privilegio che esista: far avanzare una sottile striscia di futuro dentro l'oscuro presente che occupa ogni tempo."

Christa Wolf

**NODI POLITICO-PEDAGOGICI PER UNA AUTENTICA RIFORMA DEL CICLO SCOLASTICO DI
BASE**

rapporto tra istruzione ed educazione, modelli sociali e culturali, mezzi didattici e pedagogici, educazione come processo, conoscenza come ricerca, crescita collettiva dei protagonisti, estensione di diritti, opportunità e democrazia

1) Quale può essere una valida impostazione didattica e pedagogica per la scuola di base?

Nell'affrontare questo problema riteniamo utile riflettere una volta di più sul rapporto tra istruzione ed educazione, intendendo per la prima il possesso di conoscenze e di capacità fondamentali, per la seconda l'uso di tali conoscenze e capacità secondo modi e fini che costituiscono dei valori sociali.

Dall'esperienza e dalla riflessione MCE emerge che non è possibile separare istruzione ed educazione. Decidere infatti quali sono le conoscenze di base necessarie oggi e per il futuro implica di necessità un'idea di infanzia, dell'uomo, della donna, del loro rapporto nella storia e nelle culture con la società e la natura; così come le capacità e gli strumenti culturali di base non possono essere messi alla prova, perfezionati, assimilati se non in un quadro di rapporti e di contenuti che, ancora una volta, rimandano a modelli sociali e culturali. Ma che chiamano in causa altresì i mezzi didattici e pedagogici messi in atto per l'apprendimento dei soggetti: le modalità di acquisizione, di costruzione culturale non sono indifferenti se si intende formare cittadini attivi e responsabili.

2) Quale modello di Scuola proponiamo?

Parlando di valori di modelli non si tratta di proporre una scuola 'ideologica' come quella che per lungo tempo il MCE ha combattuto. La pratica critica che il MCE ha condotto e conduce contro una scuola trasmissiva e autoritaria, il senso stesso della cooperazione educativa costituiscono un patrimonio che permette di non cadere in forme di dogmatismo e di acquisizione acritica di proposte 'alla moda'. E' partendo da questa esperienza che abbiamo elaborato e andiamo verificando un progetto di educazione come processo, di *conoscenza come ricerca*, di inclusione sociale e di educazione interculturale.

3) Cosa intendiamo per ricerca?

Forse è opportuno precisare cosa intendiamo per evitare ambiguità. La ricerca non va

intesa come curriculum preconstituito, magari somministrato attraverso le tecnologie attuali, che privilegia acquisizioni scientifiche separate dalla totalità del soggetto e finalizzate a un ruolo tecnico subordinato.

Intendiamo invece per ricerca un processo di crescita collettiva dei protagonisti della vita scolastica, innanzitutto studenti e docenti, che parte dai bisogni e dalle esperienze di ognuno/a, ricomponendo razionalità, emozioni, affettività e manualità, e si propone dei fini rispondenti alle esigenze reali di tutti, in collegamento con le istanze sociali organizzate che operano all'estensione di diritti opportunità e democrazia e al superamento dell'attuale divisione del lavoro.

E' questo concetto di democrazia che deve determinare sia la modalità delle relazioni che la scelta dei contenuti, cioè l'ispirazione educativa dell'intervento didattico.

Secondo noi questa impostazione permette di superare forme ideologiche e separatismi innaturali, "principi" statici ed esterni, consentendo di realizzare un'accezione dinamica e sociale delle finalità educative.

4) Quale formazione per i docenti?

La formazione in servizio, nel quadro dei provvedimenti previsti dalla L. 107 e dalle deleghe correlate, assume una funzione strategica rilevante, innescando processi che vanno attentamente presidiati: si supera, infatti, l'ottica del diritto/dovere dell'aggiornamento per affermare invece il principio più definito e vincolante dell'obbligatorietà. Inoltre, la formazione in servizio entra a far parte integrante del Piano triennale dell'offerta formativa, connettendo i contenuti culturali e le scelte pedagogico-didattiche elaborati dal Collegio dei docenti con i percorsi di formazione volti allo sviluppo professionale, alla valorizzazione e alla condivisione di competenze.

Il rischio è quello di trasformare l'opportunità in un passaggio puramente formale, in un adempimento burocratico che non incide significativamente sulla dimensione collaborativa della professionalità docente. Per contrastarlo, sono a nostro parere necessarie alcune condizioni che tratteggiamo sinteticamente.

Anzitutto, assicurare la sinergia e la coevoluzione tra i diversi livelli della formazione:

- *personale* (bonus ed utilizzo della CARD)
- *collegiale* (piani di formazione triennali inseriti nel PTOF di istituto)
- *di rete* (progetti di formazione basati su un'analisi delle risorse, dei bisogni, degli obiettivi di miglioramento condivisi a livello territoriale)
- *nazionale* (piano di formazione nazionale).

Il filo conduttore di questa azione di sistema deve essere una ri-definizione della professionalità docente, delle nuove dimensioni in cui si esplica (oltre a quelle tradizionalmente scandite: pedagogico-didattiche – organizzative – relazionali). Dimensioni che, a nostro parere, si rifanno alle frontiere aperte dalle neuroscienze in tema di processi di insegnamento/apprendimento; ai caratteri della cultura digitale che determina una rapida obsolescenza di informazioni e di conoscenze; ai processi di globalizzazione che pongono in modo drammatico la questione dei diritti universali e soggettivi e dell'accesso ai saperi.

Come si confronta la scuola, il "mestiere" dell'insegnare, con queste profonde trasformazioni? Come si declina il mandato sociale della scuola? Come si configura la funzione sociale dell'insegnante, ben più densa di significato rispetto al semplice ruolo giuridico?

Di fronte alla complessità delle sfide, c'è bisogno di un sistema di formazione che metta a tema la *riflessività del fare*, la *sapienza del sapere esperto* che per sua natura è inter-generazionale, la *competenza collaborativa*, l'assunzione del *patto formativo* come fondamento del processo di insegnamento/apprendimento. Possono essere questi, per cominciare, i punti di riferimento forti da declinare nei contesti diversi, da curare in relazione ai diversi bisogni, da orientare a specifici obiettivi.

In questa fase, mancano all'appello due dei livelli appena richiamati: il Piano nazionale di formazione attende di essere concretamente delineato, almeno nelle sue idee-guida; la progettualità delle reti è ancora distribuita a "macchia di leopardo" con esiti non sempre generalizzabili, frammentata nei territori e carente dei necessari strumenti di governo e delle forme di rappresentanza istituzionale. Restano in qualche modo più definiti il livello della formazione personale (bonus e CARD) e il piano di formazione triennale da inserire organicamente nel PTOF di istituto.

E' dunque su questi livelli che va indirizzato l'investimento culturale e progettuale delle associazioni, come la nostra, da sempre impegnate sul fronte della formazione. La fase è delicata, anche per il rischio reale di una deriva "mercantilistica" nel campo delle iniziative di formazione in servizio, incentivata dall'esigenza degli insegnanti e delle scuole di effettuare percorsi formativi non meno che dall'assenza di un quadro di riferimento unitario e nazionale. Si rende necessario un serio e rigoroso processo di riflessione, meglio se condivisa tra i diversi soggetti e associazioni, sugli standard professionali compatibili con le nuove istanze che vengono dalla società, sulla domanda di cittadinanza così come emerge nel vivo dei processi trasformativi. La rivisitazione e la riattualizzazione dei principi della pedagogia

popolare, fulcro di questo documento nel suo insieme, è per noi un passaggio ineludibile per attraversare il guado del presente e del futuro più o meno immediato.

PER UN'EDUCAZIONE POPOLARE

trasformazioni sociali culturali tecnologiche, nuove dimensioni di scolarità, ottica neoliberista, parità di opportunità, integrazione' ed 'inclusione, privatizzazione o assunzione sociale dei problemi, reti solidali, pedagogia nera, cambiamento, rifiuto dell'esclusione, rifondazione di un costume e di una coscienza, bene comune ed etica pubblica, concezione del mondo, cittadinanza planetaria, educazione alla pace

Si tratta di aspetti che richiedono una costante ridefinizione del concetto di *pedagogia popolare* su cui occorre continuare a riflettere. Le trasformazioni sociali - culturali e tecnologiche intercorse hanno cambiato radicalmente le condizioni della trasmissione culturale, i rapporti intergenerazionali, le condizioni di vita e di lavoro. Le istanze della pedagogia popolare e della 'scuola moderna' non possono essere più le stesse di Freinet nelle nuove dimensioni di scolarità di massa, di mobilità sociale, di fenomeni migratori, di comunicazione.

La pedagogia popolare, pensata come servizio culturale finalizzato agli scolari di origine sociale deprivata e sottoposta a forme di esclusione sociale, deve diventare oggi – e non lo è ancora pienamente diventata, in particolare in alcuni segmenti del sistema scolastico, - istruzione ed educazione per tutti: un servizio per l'accoglienza e la risposta ai bisogni formativi di tutte le differenze presenti.

PRIMA PROSPETTIVA: TRA NEOLIBERISMO ED EQUITA'

Il problema può essere affrontato in due modi:

- promuovendo una scuola che, appoggiandosi come progetto su una larga convergenza di ceti sociali e di forze economiche e politiche, cerchi di individuare le 'eccellenze' indirizzandole verso un percorso che le utilizzi come risorse per il sistema ad alta stratificazione in un'ottica neoliberista in cui stato e società si fanno da parte lasciando larga parte dei soggetti a risolvere individualmente il proprio progetto di vita;
- oppure costruendo un progetto politico che vede nella scuola una leva fondamentale di promozione per tutti e di parità di opportunità e cerca di fornire a tutti strumenti di valorizzazione delle risorse personali. E' questo un progetto che richiede molta energia, risorse, investimenti, strategie di prevenzione del disagio e dell'abbandono. Un progetto zero/....anni.

Su questo è aperto il confronto nel paese, pur fra molte forme di distrazione dell'opinione pubblica dai problemi.

SECONDA PROSPETTIVA: PRIVATIZZAZIONE O SOCIALIZZAZIONE DEI PROBLEMI

L'ottica delle finalità consente di fare chiarezza su obiettivi, apparentemente condivisi da tutti, ma coi quali però ognuno intende cose diverse. Fra gli equivoci più diffusi vi è l'interpretazione di termini quali 'integrazione' ed 'inclusione'.

Tutti si dichiarano a favore di una scuola dell'integrazione ed inclusiva, ma la divergenza comincia quando ci si misura sul cosa fare per 'integrare' ed 'includere'.

Alcune forze, una parte di genitori e di docenti intendono l'integrazione come separazione delegando a momenti di 'socializzazione' la frequentazione della vita comune nella classe. L'insegnante di sostegno è visto non come mediatore delle relazioni, della comunicazione, degli apprendimenti fra il soggetto certificato e la classe, ma come il risolutore dei problemi a cui viene delegato interamente il 'problema', istituendo così un rapporto diadico che è di ostacolo ad una effettiva integrazione.

Parimenti, gli alunni stranieri sono visti spesso come soggetti da 'educare'/rieducare ai nostri valori, cosicché l'inclusione si traduce in inculturazione e assimilazione e non in effettivi interazione e scambio.

La prospettiva vede **la socializzazione come assunzione sociale dei problemi di tutti**, non come risposta scontata a una presunta 'ineducabilità' di categorie di soggetti, fraintendimento che per lungo tempo ci ha condizionato. Una socializzazione come costruzione di reti solidali fra scuole e istituzioni, così da condurre ad uscire dall'isolamento e dalla privatizzazione dei problemi soggetti e famiglie. Integrazione non significa adattamento a norme precostituite per rendere 'normali', ma convivenza e collaborazione per co-costruire norme a posteriori, che siano espressione e terreno per lo sviluppo di quella convivenza e quella collaborazione. Far diventare i soggetti e i gruppi da istituiti ad istituenti, come prevede la pedagogia istituzionale.

L'accettazione del diverso è anche valorizzazione di chi è diverso nei ritmi dell'apprendimento e nelle modalità della comunicazione; è eliminare dall'insegnamento le forme di 'pedagogia nera' (contratti formativi impliciti, sovraccarico di compiti, voti, selezione....); è anche e soprattutto attribuire un ruolo protagonista alle bambine e alle ragazze, quando nella scuola, attraverso contenuti disciplinari, omissioni e ellissi, rapporti e regolamenti, vengono ancora confermate nei ruoli sociali tradizionali. E' progettare sistemi relazionali che consentano la reciproca conoscenza, il superamento di stereotipi, la prevenzione di forme di violenza, lo spazio alle diversità di genere, xenofobia e razzismo.

Un'opera di faticosa rifondazione di un costume e di una coscienza, quale viene richiesta dal superamento di paure irrazionali e modelli xenofobi e omofobi, non può limitarsi a rimanere chiusa nella classe, pena lo scatenarsi di contraddizioni che ne provocherebbero lo stallo o l'esaurimento. Deve cercare e creare spazi esterni, nella scuola e nel sociale, con l'appoggio delle organizzazioni democratiche, delle associazioni di genitori e dell'elaborazione psicologica, psicanalitica e antropologica sull'identità di genere.

TERZA PROSPETTIVA: TRA CAPITALISMO COMPULSIVO E SENSO DEL BENE COMUNE ED ETICA PUBBLICA

L'educazione per noi è CAMBIAMENTO profondo, fuoriuscita da forme rigide e univoche di orientamento nella realtà, da modalità identitarie univoche ed autoreferenziali.

Chi vede nel rifiuto dell'esclusione (che molta parte della nostra scuola, del mondo delle associazioni e del volontariato mettono in pratica) una minaccia alla propria posizione di privilegio (familistica, maschile, ambientale, ...) e di presunta superiorità sociale e culturale non accetta una scuola della cooperazione, della ricerca, della parità di opportunità.

Non accetta perturbazioni nonostante il mondo stia cambiando e richieda continui riadattamenti.

Qualsiasi presenza non 'a norma', qualsiasi proposta che cerchi di avvicinare, anche a costo di fare dei passi indietro rispetto alle proprie priorità economiche religiose e identitarie è vissuto come lesivo di un diritto proprietario verso i propri figli, una limitazione all'impulso ad emergere e competere.

La scuola pubblica è accettabile nella misura in cui propone valori coerenti con quelli del proprio nucleo familiare.

Come modificare tale percezione facendo crescere senso del bene comune ed etica pubblica rimane una delle grandi sfide educative in epoca di 'capitalismo compulsivo' (cfr. Ph. Meirieu).

QUARTA PROSPETTIVA: TRA ANTROPOCENTRISMO ED ECOPEDAGOGIA UMANA

Ritroviamo analoghe preoccupazioni nella proposta formulata al convegno internazionale su Paulo Freire nel 2014.

L'antropologo peruviano J. Marin ci parla di un'eco-pedagogia umana come modello alternativo all'antropocentrismo che pone l'uomo al culmine del mondo di cui detiene il dominio. Da questa visione derivano etnocentrismo, disprezzo per le culture 'inferiori', inimicizia profonda per la natura e tutti gli altri esseri viventi.

Riequilibrare questa visione, portato della concezione del mondo delle religioni sviluppatasi nell'area europea e che ha colonizzato il mondo intero, rinforzata dall'illuminismo e dall'ideologia del progresso, è una delle priorità educative se si vuole operare per l'identità di genere, di specie, planetaria di cui parla Morin.

L'eco-pedagogia e la cittadinanza planetaria sono legate alla visione del mondo: a noi occidentali manca una visione in grado di assumere la sfida etica ed ecologica, e di conseguenza la dignità umana come problema.

Oggi la **pedagogia popolare** ha senso se si fa carico di un'educazione al contesto planetario degli eventi, dell'accoglienza degli alunni figli di migranti, della conoscenza delle loro culture, dell'interazione, dell'abbattimento degli ostacoli burocratici e normativi alla loro piena cittadinanza; se è **educazione alla pace** in un mondo impazzito,

educazione alla comprensione dei motivi dei conflitti e della complessità e non univocità delle risposte e delle soluzioni.

Si agisce in questa direzione quando si aiutano gli 'oppressi' di oggi a rinforzare la loro autostima e fiducia di base, a non cadere in forme di autodenigrazione, si tratti di alunni rom o stranieri o delle fasce più disagiate delle nostre periferie (*l'empowerment*). Quando si ha chiarezza sulle disuguaglianze e sulle loro cause. Quando si è consapevoli che anche l'istruzione contribuisce a diminuire, se non a limitare, le differenze, come ha affermato Malala nel suo discorso all'ONU. (cfr. dalla relazione di segreteria MCE all'assemblea 2014)

Fra queste 'sfide' condividiamo le direzioni di investimento pedagogico e sociale lanciate all'assemblea 2015 da Amilcare Acerbi:

L'identità come frutto di un processo basato sullo scambio, risultato del confronto costante tra saperi e comportamenti della comunità di appartenenza e stimoli ed esempi provenienti da altre comunità e società.

La sobrietà come capacità di commisurare stile di vita e utilizzo delle energie alla sostenibilità ambientale e sociale: è fondamentale conoscere il funzionamento della natura, i meccanismi economici, i comportamenti sociali. Le risorse del mondo non sono infinite, la distribuzione delle ricchezze tra popoli e individui deve essere riequilibrata.

Si potrebbe aggiungere un atteggiamento aperto di *rinuncia* o accantonamento di alcuni elementi forti dell'identità sociale e culturale del proprio contesto per consentire un incontro e un confronto con altre identità che non sia di assimilazione. Una sobrietà culturale.

La solidarietà come capacità di farsi carico di collaborazioni e sostegni a favore di altri individui della propria comunità (scolastica o di vita) o appartenenti ad altre comunità.

La collaborazione come capacità di lavorare in squadra e di cooperare per ottenere risultati complessi. Il sapere di ognuno non è più sufficiente per ottenere buoni risultati.

La competizione (noi sottolineiamo: sociale, non individuale) come capacità di acquisire conoscenze e curiosità e di dominare la frustrazione derivante dal confronto. Il progresso, tecnico e sociale, è il risultato di buone e nuove competenze. E a queste non basta il 'talento' del singolo.

LA SCUOLA POSSIBILE E L'USO POLITICO (e sapiente) DELLA PROFESSIONALITÀ'

funzione sociale della scienza, funzione sociale della scuola, discipline incrocio, qualità didattica, controllo del lavoro, socio-costruttivistico, approccio per competenze, comprensione profonda, personalità autentica, contratto formativo collettivo

Assumere posizioni condivise su tali aspetti coinvolge scelte precise sull'*uso politico della professionalità*; un ripensamento e una ridefinizione della funzione sociale della scienza nell'epoca del riscaldamento globale e della insostenibilità, dell'economia globalizzata, della scelte di indirizzi e di modi della ricerca; una ridefinizione della stessa funzione sociale della scuola, passata da un'epoca in cui rappresentava l'agente principale della trasmissione culturale ad un'epoca in cui rincorre affannosamente lo sviluppo accelerato di tecnologie e la proliferazione di sempre nuove conoscenze e "discipline incrocio" in cui sono mescolati vecchi apparati disciplinari a nuovi ambiti e concezioni della realtà e del mondo.

Il ruolo della scuola secondo noi non può limitarsi ad aggiornare gli strumenti attraverso cui trasmettere contenuti disciplinari ma divenire (come nelle migliori esperienze si è fatto nei decenni trascorsi) sede di stimolo, verifica culturale e politica della vita sociale, laboratorio sociale di partecipazione.

E' evidente il collegamento di tali problemi e delle strategie e soluzioni che si prospetteranno con i grandi temi della formazione dei docenti e dell'organizzazione del tempo scuola. Sia la formazione che l'orario degli alunni e dei docenti e l'insieme della struttura scolastica debbono essere ripensati secondo l'esigenza di una nuova qualità didattica. E su questa vanno ricercate opportune interlocuzioni ed alleanze.

Sul piano dell'organizzazione di sistema il MCE ovviamente vede imprescindibile un percorso unitario con curricoli organici coordinati fra i diversi livelli di istruzione che tengano conto, in un quadro di prestazione nazionale, delle esigenze delle diverse situazioni territoriali e dei percorsi di crescita di ciascuno/a.

Un percorso il cui termometro e l'esito non siano i voti ma il successo formativo in relazione al progetto individualizzato e al contesto cooperativo messo in atto. "Una scuola per il bambino e non contro il bambino", preoccupata del recupero degli svantaggi socio-culturali e di una promozione reale di tutti/e. Su questi aspetti pensiamo di poter contribuire con opportune integrazioni alla proposta di legge di iniziativa popolare che sarà ripresentata per una revisione dell'intero impianto dei cicli.

Nello specifico è sul piano didattico e metodologico che sentiamo di poter contribuire al miglioramento, alla formazione docente, all'annoso problema della valutazione formativa.

Freinet, in *'Travail individualisé et programmation'* e in *'Les plans de travail'* parla di **controllo** del lavoro, mai di giudizio sulla persona. Controllo come conoscenza, da parte del soggetto che apprende e da parte dell'insegnante, dei progressi e delle difficoltà di ciascuno.

Il controllo cui si riferisce Freinet si esercita in relazione ad un piano di lavoro, personale e della classe.

Questa prospettiva si è venuta arricchendo negli anni grazie alle ricerche di Vygotskij, dell'approccio socio-costruttivista e, più recentemente, delle neuroscienze: che evidenziano, accanto ai processi individuali, il ruolo dei processi di gruppo, sia rispetto agli interventi dei docenti (l'intersoggettività, l'apporto di più punti di vista e la cooperazione fra tessuti disciplinari nell'approccio per competenze, già presente nelle preoccupazioni lontane del MCE per la trasferibilità e la ricorsività) che rispetto all'apprendimento degli alunni in relazione a compiti di gruppo e alla negoziazione di significati.

La preoccupazione costante deve essere quella di sviluppare abilità e competenze non sul piano della accettazione dell'esistente e della sua ripetizione, spesso superficiale, ma della comprensione profonda di cui parla Gardner (*Educazione al comprendere*), dell'analisi critica e della ricerca di soluzioni creative fin dalle prime fasi dell'apprendimento che non possono risolversi in proposte semplicistiche e banalizzanti. Solo una pedagogia della creatività può impedire la cristallizzazione di stereotipi in pregiudizi.

E' necessario continuare a sottolineare come una consapevolezza da parte dei docenti del quadro di ingresso e delle competenze necessarie in uscita siano di necessità interconnesse e interdipendenti.

A livello di strutture di categorizzazione di oggetti, fenomeni ed eventi naturali ambientali sociali, prodotti culturali ed artistici, ad esempio, si possono delineare dei percorsi che dalle prime attività percettive, manipolative, rappresentative nella scuola dell'infanzia si articolano e si affinano nei diversi ordini di scolarità con andirivieni dall'astrazione alla concretizzazione fino ad una comprensione profonda delle strutture della realtà e degli interventi umani. Nessuna attività può essere considerata chiusa in se stessa e acquisita una volta per tutte, ma va messa alla prova in compiti di realtà più complessi in relazione ad un piano di interventi sistemico. Così pure nella socialità è la partecipazione e l'affidamento di responsabilità che possono costituire reciprocità e apertura all'altro. Il percorso educativo deve avere una coerenza e una progressione in un'ottica cooperativa in cui il sé sociale si senta accolto e valorizzato e ciascuno/a sia dotato di sicurezza ontologica, autostima, ascolto cura e attenzione per gli altri, nel quadro di una personalità autentica che sa assumersi impegni pubblici e risponde a un contratto formativo collettivo. L'obiettivo che Freinet e poi Ciari, Lodi, si proponevano attraverso il piano di lavoro-controllo e le tecniche di vita della classe era il senso di responsabilità grazie alla vita comunitaria e l'abitudine a prevedere, pianificare, progettare invece di dedicarsi all'attività in maniera impulsiva. L'attività della classe articolata in gruppi, ateliers, lavoro individuale, momenti collettivi non si traduce in confusione e anarchia da un lato né è funzionale soltanto alla risoluzione positiva di compiti assegnati ma lascia tracce profonde nella personalità se fin dall'inizio si crea un'atmosfera di comunità, una comunità vivente, in cui emergano norme precise di autoregolazione ed il lavoro sia minuziosamente organizzato (cfr. Ciari).

Sono solo alcuni accenni che richiedono un'accurata rivisitazione e rimessa a punto del lavoro di classe, di cosa possono essere oggi le tecniche di base, nelle attuali, diversissime condizioni sociali e scolastiche, e su cui l'intero MCE è impegnato a riflettere e sperimentare per non disperdere l'originalità delle proprie ideazioni e proposte e non essere confuso con le molteplici soluzioni 'semplici ed efficaci' o 'moderne ed innovative' circolanti. Ciò non significa rinunciare a farsi 'contaminare' da proposte, elaborazioni, ricerche che percepiamo come vitali ed oggi fondamentali

per una buona regolazione della vita di ognuno/a. Anche attraverso una reciproca influenza può emergere il 'nuovo' di cui si sente la necessità.

Sul piano epistemologico e dei saperi teniamo presente fra le nostre elaborazioni e le rivoluzioni di paradigmi

- la necessaria interazione fra scienze umane e sociali e scienze fisiche naturali ambientali che nella nostra scuola disciplinaristica fatica a trovare spazio
- la formazione della rappresentazione della realtà e del mondo come apertura alla conoscenza
- la formazione di uno spirito scientifico che non si riduca a un'idea di scienza neutra, funzionalistica, univocamente razionalistica ma sappia convivere con il dubbio, l'incertezza, l'errore e si costituisca come sapere incorporato e riequilibrio umano e sostenibile fra i viventi
- una fondazione delle discipline che ne sappia far cogliere gli aspetti trasversali e gli elementi costitutivi degli apparati disciplinari, ciò che unisce e ciò che separa gli oggetti di studio e di ricerca, evitando di cadere nell'equivoco che le discipline SIANO la realtà e non una sua rappresentazione parziale
- un vissuto della città, del contesto di vita, su misura dei soggetti, promuovendo forme di co-progettazione, cura, partecipazione alle scelte, istituzioni nate dai soggetti e non sovrapposte, come di recente abbiamo posto al cuore della RIDEF in collaborazione con il progetto internazionale 'Città dei bambini e delle bambine' del CNR.

Sono, questi, alcuni presupposti anch'essi da approfondire e da sottoporre a verifica e revisione costante, evitando così, nello sviluppare una didattica per competenze, di ricadere in schemi in cui le competenze si identifichino con obiettivi o contenuti. Che è quanto troppo spesso avviene.

La segreteria assume queste problematiche e articola, a partire da esse, il proprio mandato per il biennio 2016/2018 invitando tutto il movimento a farle proprie e a sottoporle all'attenzione di scuole, genitori, istituzioni pubbliche, media.

MANDATO SEGRETERIA- 2016-2018

A) Le linee di ricerca-azione

A1-Riferimento ai problemi mondiali nelle elaborazioni della segreteria (migrazioni, fondamentalismi, ...)

* Partecipazione a Appello per la pace

A2-Ricerca valutazione e competenze* (vedi documentazione sul sito

* Progetto di ricerca-azione in collaborazione con Università Romatre (Laboratorio di Pedagogia Sperimentale, prof. Bruno Losito

A3 - Formazione

A4- Matematica e scienze

B) Le relazioni con i soggetti esterni

B1 - Rapporti interassociativi e comitato dei 32 'scuola cambia il paese' – FONADDS (presso Miur) – Coordinamento nazionale per le politiche dell'Infanzia e della sua scuola – Reti; comitati LIP

B2 - Rapporti istituzionali MIUR, UUSSRR, scuole, enti locali

B3- Prosecuzione studio e approfondimento l. 107/2015 (valigetta e documenti di analisi/indirizzo)

****Deleghe previste nella L. 107/2015***

- Sostegno e integrazione/inclusione
- Sistema integrato Zerosei
- Formazione iniziale e reclutamento
- Sistema di valutazione

B4 - Rapporti internazionali- FIMEM - Ridedf 2016

C) La “cura della casa” e la trama delle relazioni interne

- Centro di documentazione
- Biblioteca Castelnuovo
- Sostegno ai gruppi territoriali e di ricerca/progetto e rapporti con gli associati
- * Coordinamento territoriali
- Organizzazione coordinamento associativo e assemblea 2017
- Commissione editoriale (gruppo di coordinamento fra le redazioni)
- Studio confronto costituzione di un repertorio di possibili pratiche formative per rispondere alle esigenze formative

D) Le iniziative da promuovere/rilanciare/sostenere

- D1 - Campagna voti a perdere
- D2 - Giornata di studio sulla didattica e la valutazione delle competenze
- D3 - TOUR pedagogico-politico
- D4 Iniziative sul sistema integrato 0-6
- D5 Cantieri formazione

E) Gli strumenti di gestione

- - Regolamento interno associazione
- Proposte Regolamento assemblea (da presentare al Coordinamento nazionale)
- Aspetti amministrativo/logistici - Iscrizioni
- Assestamenti di bilancio
- Progetto distacchi MIUR