



# Movimento di Cooperazione Educativa

## Contributo MCE

sulle tematiche affrontate nell'incontro al MIUR del 28 febbraio 2019 con il Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni per il curricolo

1. *Come valutate lo stato di salute delle Indicazioni nazionali e la loro ricaduta sull'attività didattica nelle classi? Quali le vostre osservazioni riguardo, in particolare, ai punti di attenzione segnalati dal documento 'Indicazioni e Nuovi scenari'?*

Il 22 febbraio 2018 è stato presentato al MIUR il documento curato dal Comitato Scientifico per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione *"Indicazioni nazionali e nuovi scenari"*.<sup>1</sup>

Ci sembra significativo che a sei anni dall'emanazione del D.M. n. 254 del 13 novembre 2012 il Comitato ritenga *"...utile che i Collegi dei Docenti riprendano in modo diffuso e sistematico la riflessione sul testo delle Indicazioni, sul senso dell'istruzione e dell'educazione, sulle caratteristiche degli ambienti di apprendimento e sulle didattiche più adeguate a perseguire tali finalità."*

Utilità ampiamente condivisa anche se, a ben riflettere, più che un "riprendere" si tratta di "iniziare" tout court.

**Una reale e diffusa riflessione sugli elementi innovativi delle Indicazioni Nazionali di fatto non è mai partita.** Le Indicazioni del 2012 non sono ancora oggi conosciute in modo adeguato. Capita spesso che, non solo tra i non addetti ai lavori, si parli ancora di "programmi". Nei tre anni di sperimentazione assistita dal Comitato Scientifico Nazionale, solo la sperimentazione del modello di certificazione delle competenze sembra essere stata recepita dalle scuole quanto meno come compilazione in uscita.

Quanto all'essere assunto (il modello) dall'ordine di scuola successivo per operazioni quali la conoscenza degli stili di apprendimento, per la formazione equilibrata dei gruppi classe, per un aggancio al progresso nel quadro di un percorso curricolare unitario ed evolutivo, ... la realtà di quelli che potrebbero essere gli "anni ponte" non consente di confermarlo.

Ma è sul piano della tanto menzionata 'trasversalità' che il quadro è più denso di incertezze.

A volte (rare) confusa con i centri di interesse di decrolyana memoria, a volte vista come un residuo dell'altrettanto ignota raccomandazione sull'interdisciplinarietà contenuta nella legge di istituzione della scuola media unica, sembra non essere assunta ed elaborata la forma di insegnamento/apprendimento trasversale per ambiti tematici, unità di ricerca che richiedono l'impiego

---

<sup>1</sup> *"Insegnanti competenti - Partire dalle Indicazioni Nazionali per cambiare le pratiche didattiche"* di Anna D'Auria e Donatella Merlo – Articolo comparso nella Rivista Cooperazione Educativa – edizioni Erickson n° 4/2018

di una pluralità di strumenti e linguaggi per affrontare problemi complessi che la realtà pone. Trasversalità che le Indicazioni raccomandano in più punti, nella direzione di un superamento delle forme di insegnamento settoriali che non consentono di cogliere connessioni e interdipendenze. Pertanto, sembra esserci una scarsa ricaduta sul “fare scuola” del portato pedagogico-culturale delle Indicazioni Nazionali.

**È mancata l'intenzionalità politica di dotare questo documento, molto significativo e denso, degli strumenti necessari ad orientare il cambiamento della scuola** (finanziamenti e misure di accompagnamento mirate, ma soprattutto obbligatorie e diffuse su tutto il territorio nazionale). Di conseguenza, **a distanza di sei anni, le Indicazioni non sono riuscite a incidere come potevano sulle pratiche di insegnamento**, rimaste sostanzialmente centrate sulla separatezza delle discipline, delle conoscenze, sul libro di testo, sull'interrogazione, sull'ossessione delle verifiche e sui voti.

A ciò si aggiunge la diversa visione dell'apprendimento e del contratto formativo che emerge da un lato dalle Indicazioni nazionali, dall'altro da un sistema di valutazione che resta di fatto non formativo poiché centrato sull'uso del voto e su un modello sommativo e gerarchizzante gli alunni.

La stessa certificazione delle competenze si giustappone agli altri documenti di valutazione tra i quali si fa fatica a rintracciare un minimo di coerenza.

Eppure proprio i traguardi per lo sviluppo delle competenze avrebbero dovuto rappresentare l'elemento fondante per attivare una retroazione positiva sulla progettualità curricolare, i rapporti tra le discipline, le pratiche didattiche, l'organizzazione degli ambienti di apprendimento, la valutazione.

*Quali sono le osservazioni sul sistema di formazione in servizio oggi adottato dal MIUR (ambiti territoriali, sistema del bandi, ecc.) e quali suggerimenti rispetto, in particolare, alla governance da adottare e alle metodologie formative da promuovere?*

Nella formazione degli insegnanti si esprime l'idea di società e di educazione sottesa alle scelte di politica scolastica. C'è infatti una forte correlazione tra qualità della formazione e qualità della scuola, sia per quanto riguarda la sua specifica funzione di agenzia educativa, sia nel suo essere inclusiva, aperta, democratica. E' dalla formazione iniziale e in servizio dei docenti, in tutti gli ordini di scuola, che dipende in larga misura l'evoluzione e la crescita armonica delle nuove generazioni, in tutte le dimensioni (fisica, morale, intellettuale, civica, democratica ecc.).

Non è un caso che reclutamento e formazione, iniziale e in itinere, rimangano uno dei gravi elementi di fragilità e incertezza del nostro sistema scolastico. Nel documento messo a punto da MCE si analizzano gli elementi critici e si individuano possibili strategie da mettere in campo per garantire equità ed emancipazione a tutti/e coloro che attraversano il percorso scolastico.<sup>2</sup>

Per un “apprendimento significativo” capace di incidere sulle pratiche didattiche e sull'evoluzione delle biografie professionali degli insegnanti:

**1) la formazione in servizio andrebbe concepita essenzialmente come raccordo tra esperienza e sua ricostruzione riflessiva.** La riflessione sulle pratiche didattiche è una dimensione indispensabile per la costruzione del sapere professionale visto come un insieme unitario in cui interagiscono conoscenze personali, teorie di riferimento, competenze operative, modi di essere e capacità. Dovrebbe essere un dato acquisito che per imparare qualcosa di nuovo si debba sempre partire da ciò che si sa perché se non si hanno dei “ganci” le conoscenze nuove non fanno rete con quelle vecchie e quindi non

---

<sup>2</sup> Documento MCE sulla formazione *Qualità dell'istruzione e qualità della formazione*, presentato alla Università Sapienza – Roma il 9 febbraio 2019

c'è uno sviluppo ma solo una giustapposizione. Questo vale per le studentesse e gli studenti, ma anche per gli insegnanti.

Sul piano metodologico la formazione in servizio per poter intrecciare le competenze professionali già presenti e le nuove acquisizioni sul campo si deve avvalere di una metodologia laboratoriale e di ricerca-azione. Riteniamo che solo partendo dal sapere dell'esperienza degli insegnanti, problematizzandolo, è possibile, attraverso il confronto e la messa in contatto con altre pratiche e altre proposte, un ampliamento di prospettive e di modelli di riferimento. La ristrutturazione non può che passare attraverso esperienze dirette che chiamino in causa i saperi impliciti, le precognizioni, gli stili di elaborazione di ciascuno/a.

La formazione in servizio dovrebbe garantire il ricorso a strategie e metodologie della pedagogia attiva e delle didattiche socio-costruttive, per attivare nel futuro insegnante schemi duttili che, coinvolgendo i soggetti attivamente, li aprano al cambiamento, alla ricerca, alla sperimentazione;

**- 2) La formazione non è un atto individuale – limite della formazione di ambito**

La formazione non può risolversi con la fruizione personale di lezioni e interventi unidirezionali di formatori. Il coinvolgimento e la pratica di gruppo è una dimensione fondamentale per una formazione in servizio come apprendimento trasformativo e per costituire comunità in ricerca. Così come la possibilità di partire da problemi aperti, domande, bisogni condivisi dagli insegnanti per attivare un percorso ricorsivo di ricerca-azione, valutazione e documentazione delle esperienze di quella singola e specifica realtà scolastica.

Affidare unicamente agli ambiti l'attuazione del Piano di formazione significa schiacciare l'esperienza formativa unicamente sulla dimensione della domanda individuale, sottraendo alla singola istituzione scolastica la possibilità di costruire propri percorsi formativi rispondenti ai bisogni del gruppo (rafforzandolo) e non solo del singolo insegnante e di realizzarli come percorsi di ricerca.

Pertanto, formazione di ambito, orientata anche alla costruzione di reti, e formazioni organizzate dalla singola unità scolastica dovrebbero potersi integrare. Andrebbe rivisto anche l'obbligo del bando per il reperimento dei formatori che di fatto non permette di dare continuità dell'esperienza formativa intrapresa con determinati soggetti/enti.

**3) La formazione in servizio deve potersi porre in continuità con la formazione iniziale e in ingresso.** Formazione iniziale, in ingresso e formazione in servizio sono livelli successivi attraverso i quali si costruisce nel tempo la professionalità dell'insegnante e con essa, in larga misura, il riconoscimento del ruolo culturale e pedagogico della scuola da parte della società civile e della politica. Livelli che dovrebbero essere capaci di dar luogo a un ciclo continuo di apprendimento "trasformativo" per sostenere nel tempo lo sviluppo di professionisti in grado di promuovere nella scuola un approccio attivo, socio-costruttivo, che stimoli processi di ricerca, modalità cooperative di insegnamento-apprendimento, come richiesto negli stessi documenti ministeriali<sup>3</sup>.

**4) La formazione in servizio deve prevedere per tutti gli insegnanti/per le scuole (non a scelta) uno zoccolo comune di sviluppo di tematiche. Quali ad esempio:**

**- Approfondimenti sulle discipline. Quanto conosciamo la disciplina?**

Una didattica per competenze richiede da parte dell'insegnante una conoscenza approfondita delle discipline per poter sfruttare al meglio ciò che gli allievi portano in classe come esperienza e come conoscenze pregresse. Per sapere a che punto sono gli allievi, per interpretare in chiave formativa anche l'errore, bisogna sapere come "funziona" una disciplina, quali sono i concetti fondanti su cui

---

<sup>3</sup> Dossier MIUR Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio - aprile 2018

insistere e quali invece si possono momentaneamente trascurare. E conoscerla nei suoi sviluppi attuali. L'insegnante non può estraniarsi dalla cultura e non tener conto dei progressi della ricerca e della scienza.

- **Progettazione didattica per “maglie larghe”** – una progettazione che lasci spazio alle divergenze (utili) e ai cambiamenti di rotta (necessari), ma nello stesso tempo tenga saldi i nodi concettuali. In questa progettazione entrano in gioco gli ostacoli epistemologici e le misconcezioni degli allievi perché è su questi che si costruiscono i percorsi, per trovare con gli allievi le strade adatte a superarli.

- **Lavorare per problemi.** Chi sa come si costruiscono competenze non ha dubbi sul fatto che tutta la didattica si debba orientare verso situazioni-problema che incorporino conoscenze in zona di sviluppo prossimale<sup>4</sup> e che, per come sono costruite, portino con sé la necessità di comunicare, di confrontarsi, di elaborare strategie, di sbagliare, di assumersi responsabilità rispetto alla costruzione del proprio sapere.

- **La valutazione formativa.** Occorre rendere le pratiche valutative un esercizio concreto di responsabilità in funzione di autoregolazione dei percorsi e dei processi nella scuola dell'autonomia. Formare gli insegnanti a una valutazione concepita come lettura dell'esperienza a più voci e sguardi, come un'azione di valorizzazione, dialogo pedagogico, autovalutazione, autoanalisi e interrogazione del lavoro docente.

**5) La formazione in servizio dovrebbe prevedere figure di supporto e di riferimento** a sostegno della formazione in servizio che possano seguire in modo specifico e nel tempo la progettazione, il coordinamento e la documentazione delle esperienze formative.

**6) La formazione in servizio dovrebbe avvalersi di sinergie tra scuole, università, associazioni professionali.** Le associazioni professionali rappresentano un'opportunità per la crescita di competenze, per la motivazione all'insegnamento, per la qualità dei percorsi. Possono contribuire a ripensare radicalmente il sistema di formazione, superando le attuali settorialità di interventi, nell'ambito di un piano strutturato di confronto e collaborazione tra scuole, Università e Associazioni professionali. Ciò potrebbe avvenire attraverso accordi quadro tra i diversi soggetti in cui si concertano percorsi e si orienta l'azione formativa specificando il contributo che ognuno può dare alla strutturazione di un sistema organico e coerente. Le associazioni possono fungere da “costruttori di ponti” tra scuole e Università, per facilitare il dialogo tra università e lavoro sul campo e potenziare la ricerca educativa e didattica nelle scuole.

La segreteria del Movimento di Cooperazione Educativa

---

<sup>4</sup> L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* (a cura di L. Mecacci), Bari: Laterza, 1990