

AUTONOMIA DIFFERENZIATA DELLE REGIONI E ISTRUZIONE

Coordinamento nazionale MCE, Roma, 31 agosto 2019

[a cura di Memi Campana]

Riferimenti normativi fondamentali

Art. 5 Costituzione (1948): “La Repubblica una e indivisibile, (...) e del decentramento”.

Pensato come introduzione al Titolo V, l’art. 5 fu poi inserito nei principi fondamentali. Introduce la prassi delle leggi quadro: lo Stato detta le linee guida e le Regioni ne attuano l’efficacia con la loro potestà legislativa, che costituisce il fulcro dell’autonomia.

Autonomia scolastica (1997-1999): la lg. 59/1997 (Bassanini 1), prevede sia il conferimento di ambiti di autonomia alle scuole sia lo spostamento di competenze verso Regioni ed Enti Locali, mentre il Regolamento DPR 275/1999 contiene la “nomenclatura” dell’attività scolastica degli ultimi vent’anni: Pof; autonomia didattica e organizzativa, autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo; successo formativo; flessibilità; reti di scuole; curriculum e ampliamento offerta formativa ecc. ...

Modifica titolo V Costituzione (l. Cost. n° 3/2001):

Art. 116: prevede che possano essere attribuite alle Regioni a statuto ordinario ulteriori competenze in 23 materie elencate all’

Art. 117: tra cui «n) norme generali sull’istruzione», nel rispetto dei principi di cui all’

Art. 119: «per promuovere lo sviluppo economico, la coesione e la solidarietà sociale, per rimuovere gli squilibri economici e sociali, per favorire l’effettivo esercizio dei diritti della persona»

Il dibattito su maggiori forme di autonomia alle Regioni a statuto ordinario ha subito un’accelerazione a seguito delle iniziative intraprese nel 2017 da Lombardia, Veneto ed Emilia Romagna (accordi preliminari col governo e, le prime due, anche un referendum). Ma non dimentichiamo che fin dal 1979 si sono manifestate a partire dal Nord Italia spinte di autonomismo secessionista in parte recepite nella proposta di riforma costituzionale del centro destra bocciata dal referendum del 2006.

Non si tratta di pura questione tecnico-amministrativa, bensì di un processo con grande valenza politica. È l’intero impianto del welfare nazionale che è messo sotto sforzo.

I nodi critici e le ragioni del no

- Se le norme generali sull’istruzione passano alle Regioni si mette in discussione il ruolo della scuola all’interno dell’unità nazionale (solidarietà nazionale e unitarietà culturale). La Corte Costituzionale dice che le norme generali sono quelle “...sorrette, in relazione al loro contenuto, da esigenze unitarie, quindi applicabili indistintamente al di là dell’ambito propriamente regionale” (sentenza 279/2005).
- Non è possibile avviare dei percorsi di autonomia differenziata senza aver definito, da parte dello Stato, i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP), prescritti in Costituzione all’art. 117, lettera m). Inoltre bisogna che il finanziamento del sistema scolastico soddisfi i bisogni di tutte le Regioni, anche a prescindere dal gettito fiscale del territorio.
- Una gestione del personale regionalizzata genererebbe caos e, peggio, divisioni ideologico - politiche e fratture nel mondo professionale
- Il sistema scolastico svolge una funzione essenziale per lo Stato democratico: la formazione dei cittadini. È un’istituzione della Repubblica, non riconducibile a servizio alla persona.
- Il diritto all’istruzione non si esaurisce negli ordinamenti e nelle linee di indirizzo. A renderlo effettivo intervengono anche altri aspetti del fare scuola: definizione dei curricula, organizzazione scolastica, reclutamento, trattamento e gestione del personale e delle risorse

“Perché l’Italia e gli italiani non si ritrovino in un precipizio mentale, in cui non resterebbe che farsi inghiottire dalla mancanza di cultura e di lingua, bisogna che la scuola resti unitaria” Alberto Asor Rosa

SISTEMA INTEGRATO 0/6 E SPERIMENTAZIONE RAV INFANZIA

Coordinamento nazionale MCE, Roma, 31 agosto 2019

[a cura di Anna D’Auria e Diana Penso]

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 - Dove siamo? A. D’Auria

Il Decreto 65/17 per lo sviluppo del Sistema integrato 0/6 ha attivato ai vari livelli di responsabilità politica e amministrativa una pluralità di interventi per una governance strategica del sistema 0/6.

Da questo punto di vista sicuramente il decreto ha avuto il pregio di collegare parti del sistema educativo sino ad ora separate: nidi e scuola dell’infanzia, di far dialogare diversi attori (Stato, Regioni, Comuni, Scuole Autonome, privato parificato,...), di prevedere e disegnare una governance dell’intero sistema. A pochi mesi dal decreto, a dicembre 2017, il MIUR ha poi varato un Piano di azioni nazionale pluriennale al fine di favorire l’attuazione degli obiettivi strategici del sistema e il Consiglio dei Ministri ha deliberato risorse triennali, che prevedono un cofinanziamento: del totale delle risorse previste dallo Stato nel 2018 il 20% e nel 2019 il 30% deve essere assicurato dalle regioni.

I tempi stabiliti sono:

- entro febbraio il MIUR definisce le linee strategiche di intervento e l’intesa da condividere con le regioni sui criteri di ripartizione del Fondo;
- entro marzo le Regioni stabiliscono le tipologie prioritarie di intervento, le loro caratteristiche e le modalità di presentazione delle domande da parte dei Comuni;
- entro aprile i Comuni inviano alle Regioni le richieste per l’attuazione del Piano sulla base delle tipologie prioritarie;
- entro giugno le Regioni definiscono la propria programmazione e la comunicano al Miur;
- entro luglio il MIUR eroga le risorse direttamente ai Comuni.

Il grande sforzo progettuale e programmatico messo in campo non ha permesso, tuttavia, di superare i forti punti di debolezza del decreto:

1. continuare a considerare tutta l’offerta educativa 0/6 un “servizio a domanda individuale”;
2. non aver definito i Livelli essenziali di prestazione che i Comuni sono tenuti a garantire;
3. non aver dato priorità all’intervento pubblico su quello privato/parificato.

Da qui le DEBOLEZZE delle stesse Leggi che le Regioni hanno o sono in procinto di emanare in attuazione del decreto n° 65/2017 con compiti di monitoraggio e di verifica del funzionamento dei servizi educativi e di individuazione dei dispositivi per la collaborazione e l’intesa con gli Uffici Scolastici Regionali al fine di istituire i poli per l’infanzia e promuovere il coordinamento pedagogico.

Si riportano, pertanto le criticità evidenziate da MCE nell’audizione alla Regione Lazio di giugno 2019 sulla proposta Legge Regionale n° 99 ma che, verosimilmente, riguardano anche altre regioni.

Premessa - Scopo del sistema integrato 0/6 è poter realizzare le condizioni per lo sviluppo di equità educativa, poi scolastica, attraverso:

- il potenziamento dei servizi educativi e scolastici già esistenti;
- la realizzazione di nuovi servizi (nidi domestici e spazi gioco) destinati allo 0/6;
- l’integrazione di azione e interventi tra diversi soggetti;
- un efficace sistema di governance.

Nel recepire questi obiettivi, le Regioni dovrebbero poter garantire:

STANDARD DEL PERSONALE E REQUISITI DEGLI SPAZI - Ogni spazio previsto dal Decreto n° 65 – e che rientra a pieno titolo nel sistema integrato 0/6 - deve essere normato dalle Leggi Regionali.

I nidi domestici e quelli che accolgono per tempi limitati i bambini (Spazio gioco) - devono possedere gli stessi requisiti e devono essere previsti gli stessi standard professionali per il personale coinvolto.

CONTRASTO AD OGNI FORMA DI ABUSIVISMO - Le Regioni e i Comuni devono farsi carico di avviare una seria ricognizione e controllo dei servizi presenti. Al fine di garantirne la qualità di quelli autorizzati, vanno messi in campo protocolli operativi a livello degli EE.LL, che definiscano precise modalità di rapporto, compiti, responsabilità amministrative e pedagogiche, risorse umane e finanziarie per il necessario coordinamento pedagogico territoriale.

OMOGENEITÀ QUANTITATIVA E QUALITATIVA DEI SERVIZI EDUCATIVI SU TUTTO IL TERRITORIO REGIONALE attraverso una precisa programmazione e attuazione dei Poli per l'Infanzia; il coordinamento e il raccordo tra i vari soggetti coinvolti nel progetto 0/6, dall'erogazione dei servizi per lo 0/3 alla scuola dell'infanzia; ad azioni di monitoraggio delle attività degli enti gestori.

PRIORITA' AGLI INTERVENTI DEL PUBBLICO - Il sistema 0/6, così formulato dal D.Lgs n° 65, presuppone l'integrazione delle azioni di una pluralità di soggetti pubblici e privati in convenzione. Tuttavia, a garanzia di una maggiore unitarietà e qualità delle azioni, vanno incrementati e qualificati prioritariamente gli interventi del pubblico a cura diretta dei Comuni.

FORMAZIONE CONTINUA IN SERVIZIO - La formazione continua in servizio rappresenta un elemento strategico per l'implementazione del sistema integrato. E' lo spazio in cui maggiormente deve concretizzarsi la collaborazione tra i diversi **attori** coinvolti nel sistema: EE.LL., Uffici scolastici, scuole parificate, privato in convenzione. Una formazione obbligatoria e strutturale per il personale dei servizi educativi in collaborazione con le università, il mondo della ricerca e dell'associazionismo professionale sui temi maggiormente significativi per la realizzazione del sistema 0/6: pur considerando la differenziazione dello sviluppo delle diverse competenze nel percorso 0-6, occorre tenere conto di "invarianti pedagogiche", quali l'organizzazione degli spazi, dei tempi, il valore dell'ascolto e della pedagogia della cura, che rappresentano gli assi portanti della continuità nido/infanzia (e successivi segmenti di scuola) e dell'impianto generale dei servizi educativi e della scuola. Il tutto valorizzando le risorse professionali disponibili, individuando e diffondendo i modelli organizzativi di qualità, investendo in un partenariato efficace con il mondo dell'associazionismo professionale. Alcune Regioni stanno riconoscendo la validità dei titoli professionali conseguiti entro il 31.5.17. In questo caso vanno promossi e garantiti, ai non possessori di Laurea, adeguati percorsi formativi per lo sviluppo della professionalità. Investire su una comune formazione iniziale e in servizio per tutto il personale è la primaria condizione per garantire una qualità omogenea dei servizi e quindi equità della proposta educativa su tutto il territorio regionale.

SEZIONI PRIMAVERA - I servizi per le bambine e i bambini dai 24 ai 36 mesi dovrebbero inserirsi nella prospettiva dei Poli per l'infanzia. L'istituzione di sezioni primavera presuppone infatti una particolare attenzione alla continuità educativa, così come al coordinamento, all'organizzazione del servizio, alla qualità pedagogica da garantire di concerto con le scuole. Anche per questo è auspicabile l'incremento delle sezioni primavera nelle scuole dell'infanzia pubbliche.

FINANZIAMENTO E RENDICONTAZIONE SOCIALE - Lo Stato deve definire le risorse finanziarie destinate al sistema integrato 0/6, ma soprattutto comunicare i fondi destinati ed erogati alle Regioni e agli EE.LL. Regioni e Comuni devono essere obbligati a produrre puntuali forme di rendicontazione sociale sull'utilizzo dei finanziamenti. Non basta raggiungere l'obiettivo europeo di garantire i servizi 0/3 almeno al 33% di bambine e bambini, occorre sapere come questo obiettivo è stato raggiunto. Il rischio che i Comuni ricorrano prevalentemente al privato presenta delle gravi implicazioni non solo pedagogiche.

CONTRIBUTI ALLE FAMIGLIE EQUI - Le Regioni dovrebbero prevedere un tetto massimo di contributo che i Comuni possono richiedere alle famiglie per evitare che sullo stesso territorio regionale si verifichi una sperequazione delle possibilità di accesso ai nidi che di fatto si tradurrebbe, in alcuni territori e per alcune famiglie, in forme di esclusione.

PROPOSTE ALLE REGIONI - Una proposta da avanzare alle Regioni è la costituzione di un Tavolo partecipativo con associazioni professionali e del terzo settore che affianchi l'assessorato regionale

all'istruzione e al diritto allo studio per il monitoraggio degli interventi previsti in applicazione della legge in oggetto e per la formulazione di proposte migliorative del sistema.

▪ ASILO NIDO	▪ 23%	▪ Leggi regionali e gestione comunale e/o privati convenzionati/autorizzati (50% e 50%)
▪ SCUOLA DELL'INFANZIA	▪ 95%	▪ Leggi statali e gestione statale 60% - comunale 10% - privato paritario 30%

Dati ISTAT sulla distribuzione degli asili nido Dati ISTAT aggiornati al 2015

Numero di comuni che hanno attivato asili nido o micronidi

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Centro-Nord	2502	2569	2728	3049	3038	3386	3308	3272	3486	3473	3333	3330
Mezzogi Sud	539	641	643	718	865	912	915	930	835	914	906	1022

Bambini in età fino al compimento dei tre anni che hanno usufruito del servizio di asilo nido o di servizi integrativi o innovativi

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Centro-Nord	156571	155798	167497	173911	184366	199456	205924	199.095	182.700
SUD SUD	26114	27433	26373	25860	28619	29890	30850	29.348	27.635

A PROPOSITO DI RAV-INFANZIA. D. Penso

L'INVALSI ha elaborato il documento sul Rapporto di autovalutazione, rivolto alle scuole dell'infanzia e a partire dal 15 al 30 settembre tutte le scuole saranno chiamate a partecipare alla consultazione nazionale sulla prima edizione del RAV infanzia.

In diverse situazioni il MCE aveva espresso perplessità sulla possibilità di “valutare” gli apprendimenti nelle scuole dell'infanzia, in un ordine di scuola nel quale gli aspetti affettivi sono strettamente intrecciati con gli aspetti cognitivi e dunque la valutazione di “performance” dei bambini appariva lontana dalla pratica della pedagogia dell'ascolto.

In realtà poi il Gruppo di lavoro, coordinato da Paolo Mazzoli e composto da Anna Bondioli, Paola Cagliari, Giancarlo Cerini, Rossana Cuccurullo, Franca Rossi, Lucia Selmi, Cristina Stringher e Antonella Turchi, persone competenti nell'ambito della scuola dell'infanzia e alcune vicine all'MCE, ha realizzato un documento assolutamente condivisibile.

Il rapporto di autovalutazione fa riferimento non a misurare il rendimento e gli apprendimenti dei bambini, ma, per citare alcuni indicatori, a:

Contesto- Risultati in termini di benessere dei bambini - Risultati di sviluppo e apprendimento- Pratiche educative e didattiche - Curricolo, progettazione e valutazione - Ambiente di apprendimento- Inclusione e differenziazione - Continuità - Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie

Condividiamo questa impostazione, in quanto attraverso questo strumento non verranno valutati gli apprendimenti, i traguardi di sviluppo raggiunti dai bambini, ma i contesti, le relazioni, la qualità di una scuola dell'infanzia.

Non manchiamo comunque di esprimere alcune preoccupazioni.

1. Perché elaborare uno strumento di valutazione rivolto alle scuole dell'infanzia?

Sembra che il proporre uno strumento di misurazione che renda “oggettivi” i contesti, i climi educativi di una scuola, la rendano più credibile.

Non si tratta piuttosto ancora una volta di una rincorsa a imitare la scuola primaria, quasi che non avere un RAV rivolto alla scuola dei più piccoli, possa costituire un limite o una mancanza?

Come si valutano le relazioni tra docente e bambini, tra bambini e bambine, come si rendono misurabili e verificabili?

Proprio nel momento in cui, pur tra mille difficoltà, si apre la strada verso lo 0-6 e quindi al contrario, in una fase nella quale alla scuola dell'infanzia vengono maggiormente riconosciute qualità quali, l'ascolto, la cura, l'accudimento, proporre questo strumento non appare come un'imitazione di strumenti appartenenti al segmento "scolastico"?

2. Ciò che non viene detto poi è che a questo lavoro di ricognizione, deve seguire un autoaggiustamento delle strategie di insegnamento, allo scopo di recuperare la stimolazione e la frequentazione di eventuali processi mentali da loro inconsapevolmente trascurati nella pratica didattica. Gli stimoli delle prove Invalsi sono rivolti a docenti, i quali una volta formulato il questionario, dovranno però autointerrogarsi sulla loro didattica.

I docenti sono pronti a svolgere questo lavoro di autoriflessione?

Ribadiamo ancora una volta che non basta testare strumenti, schede, griglie, questionari magari scegliendo per sorteggio delle scuole dell'infanzia cui "somministrarli".

E' decisivo capire insieme alle scuole il "senso" degli strumenti che vengono proposti per osservare i contesti educativi, la qualità delle relazioni tra adulti e bambini, i fattori che garantiscono la migliore crescita dei piccoli grazie ad una professionalità più consapevole degli educatori, attraverso la pratica dell'osservazione e della documentazione, strumenti sostenuti da tutti i Documenti.

Quando non c'è un processo partecipato che deve coinvolgere esperienze, storie, sensibilità culturali diverse, quando manca una formazione generalizzata per gli insegnanti, tutto rischia di trasformarsi in un adempimento burocratico.

LE CAMPAGNE MCE

Coordinamento nazionale MCE, Roma, 31 agosto 2019

[a cura di Giancarlo Cavinato]

Voti a perdere

Lanciata nel 2014, il documento base (reperibile sul sito MCE e che si può firmare) ha raccolto l'adesione di 18 associazioni professionali ed educative e di genitori oltre che di pedagogisti e ricercatori.

Non vuole essere una campagna solo 'contro', ma formulare proposte per una valutazione formativa, sensata, non discriminatoria e gerarchizzante (come giustamente osservava Vertecchi, i voti numerici dovrebbero essere letti sul piano della cardinalità, vengono invece assunti come una scala ordinale di valore). Riteniamo fondamentale stimolare l'autovalutazione degli alunni e dei docenti, introducendo pratiche quali la discussione su chi cosa come quando si valuta e l'incrocio di diversi punti di vista (intersoggettività). Nel corso di giornate nazionali di studio é stato redatto un dossier antologico di interventi sulla valutazione posto sul sito.

Con l'emanazione di deleghe alla legge 107 sembrava, nell'estate 2016, che si pervenisse finalmente a una eliminazione dei voti numerici reintrodotti nel 2008 dal min. Gelmini per una valutazione autentica fondata su scale qualitative. Così non è stato, si è anzi complicata la burocrazia delle corrispondenze voti-livelli di competenze.

Nel MCE si è a lungo lavorato alla messa a punto di buone pratiche, assumendo quanto la ricerca pedagogica ha elaborato nel tempo (diari di bordo, monografie, studi di caso,..).

Fra le altre proposte:

- Usare modalità descrittive e narrative che mettano in luce gli aspetti qualitativi, le specificità di ciascuno/a. I formulari predefiniti con poche voci tipo rubriche valutative rilevano necessariamente solo pochi aspetti, e solo aspetti quantitativi. Non prevedono che i bambini/e possano sorprenderci facendo/dicendo cose che non avevamo previsto.

- “Valutazione periodica integrata con descrizione dei processi formativi e livello globale di sviluppo degli apprendimenti” dice il documento ministeriale: alla fine del quadrimestre e alla fine dell’anno possono essere date informazioni utili. Valutare frequentemente è inutile e insostenibile.

- la discussione con e fra gli alunni sul significato e le finalità della valutazione

Inclusione vs “bessizzazione”

Assistiamo a un vero bombardamento nel mondo della scuola per depistare precocemente, segnalare, certificare disturbi della personalità e deficit di apprendimento. La normativa sui BES è diventata l’esclusiva linea guida per insegnanti e famiglie. Spossando scuole e docenti della possibilità di attivare forme sensate di interazione secondo criteri pedagogici e non medicalizzanti.

Nessuno nega che determinate problematiche esistano e vadano affrontate con adeguati interventi terapeutici e riabilitativi, ma questi non devono sostituire l’indispensabile intervento educativo; così come non si può ignorare che la ‘resistenza’ di fasce di alunni alle proposte didattiche siano legate a proposte didattiche rigide e univoche e che ben diverse risposte si possono ottenere con una didattica operativa e sociocostruttiva.

La pretesa di predisporre una diagnosi precoce di tutte le difficoltà di apprendimento, allo scopo di rilevare “disturbi” da trattare poi con interventi specifici, rischia di delegare a soggetti esterni alla scuola il problema delle difficoltà di apprendimento. Disconoscendo così l’importanza del lavoro pedagogico-educativo che, favorendo l’interazione e la cooperazione tra pari in un ambiente stimolante, permette lo sviluppo di ciascuno/a e riesce solitamente a prevenire l’insorgere di difficoltà o a creare le condizioni per superarle. La tendenza precoce alla diagnostica deresponsabilizza la scuola. Purtroppo trova spesso consenso in una scuola con scarse risorse (in termini di spazi, tempi, materiali, possibilità di lavorare con gruppi non troppo numerosi, insegnanti formati), senza un pensiero educativo forte. La scuola dovrebbe avere risorse adeguate per intervenire pedagogicamente e stimolare apprendimenti attivi e cooperativi, senza dover delegare ai “tecnici” i rimedi alle situazioni di difficoltà.

La scuola può fare molto per prevenire le difficoltà di apprendimento proponendo attività che stimolino alcune funzioni di base: percezione, memoria, attenzione, discriminazione, scoperta di relazioni, acquisizione dei concetti legati a spazio e tempo, capacità di rappresentazione, simbolizzazione, potenziamento del linguaggio parlato, narrazione, e costruendo contesti in cui siano favoriti il confronto tra pari e la cooperazione, in cui sia attivato l’atteggiamento di ricerca e sia sostenuta la motivazione.

La diagnosi precoce porta spesso a interventi individuali attuati nell’ambito di una indebita “medicalizzazione”. Interventi di solito poco efficaci, poiché non sono in grado di intervenire sul miglioramento delle capacità comunicative e di concettualizzazione, che si consolidano nel contesto sociale e in situazione reale. Accanto all’aumento delle certificazioni fioriscono, a livello sia pubblico che privato, strutture deputate al recupero dei “disturbi”. Difficile non pensare a un abuso di certificazioni funzionale a questa situazione.

Nel 2016 e nel 2017 MCE ha organizzato due giornate di studio e proposto documenti per sensibilizzare la scuola, i tecnici, le famiglie:

- IL MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA PER L’INCLUSIONE NELLA SCUOLA E NELLA SOCIETÀ (2017)
- ‘RIPRENDIAMOCI LA PEDAGOGIA PER UNA DEMEDICALIZZAZIONE DELLO SGUARDO SULLE DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO’ (2018)

SaltaMuri - Mille scuole aperte

La Campagna “Mille scuole aperte per una società aperta”, lanciata a ottobre 2018 in preparazione dell’anniversario della Dichiarazione universale dei diritti umani, è una sfida che vogliamo continuare, un processo lento che cerca di mettere solide radici per contrastare con energia e convinzione i veleni dell’odio e dell’intolleranza.

Lo sforzo per rendere le nostre scuole un luogo aperto e democratico in cui si possa sviluppare l'arte della convivenza è fondamentale più che mai in questo momento. Siamo in tante e tanti a sperimentare nelle scuole con convinzione percorsi capaci di nuove aperture e desideriamo che esperienze come quelle che state attuando possano divenire fonte di ispirazione per altri, per darci sempre più coraggio e determinazione.

Nel nostro manifesto abbiamo scritto che i diritti o sono universali o si chiamano privilegi. Per noi tutte le bambine e i bambini, tutte le ragazze e ragazzi sono cittadini a pieno titolo fin da ora, anche se sarà ancora lunga la battaglia che vogliamo rilanciare, per ottenere il riconoscimento della cittadinanza, Stiamo cercando di creare un archivio di esperienze didattiche e testimonianze da condividere attraverso il sito, la nostra pagina facebook ed altri canali di comunicazione, in modo da valorizzare le vostre attività e incoraggiare sempre più insegnanti e scuole a fare un passo in avanti verso la realizzazione di un'educazione che metta al centro i diritti di tutte le bambine e i bambini che crescono insieme a noi nelle nostre scuole.

Per rilanciare la Campagna “Mille scuole aperte per una società aperta” è importante impegnarci nell'organizzare dal mese di settembre, in tutte le città e paesi dove è possibile, momenti pubblici di incontro che aiutino ad ampliare e diffondere ciò che stiamo costruendo.

Nel sito www.saltamuri.it miglioreremo lo spazio in cui potrete trovare documentazioni delle esperienze più significative insieme alle proposte didattiche e formative delle associazioni aderenti al tavolo, così da sperimentare e condividere metodologie e buone pratiche.

Seguiteci sul sito e su fb per conoscere le iniziative che via via proporremo o a cui aderiremo.

SaltaMuri - Pietra d'inciampo

Una pietra di inciampo, tante pietre di inciampo davanti ad ogni scuola per ricordare il ragazzo del Mali annegato con la pagella cucita nella giacca e i tanti altri giovanissimi migranti morti in mare nel loro viaggio della speranza verso l'Italia e l'Europa.

Dal 26 gennaio '19, nell'atrio del Liceo scientifico di Pagani (SA) , una pietra di inciampo ricorda un ragazzo, nato in Mali e annegato a 14 anni, il 18 aprile del 2015, nel tragico naufragio avvenuto nel Canale di Sicilia in cui annegarono 1100 esseri umani che cercavano di raggiungere l'Italia. Cristina Cattaneo, medico legale, non è riuscita a dare un nome a questo ragazzo ma ha trovato cucita nel risvolto di una tasca la sua pagella piena di buoni voti, scritti in arabo e francese. Qualche mano amorosa l'aveva riposta, perché forse sperava potesse essere il passaporto di un futuro radioso per questo sfortunato ragazzo.

A Roma, 20 ragazzi della Scuola Secondaria di I° "Macinghi Strozzi", hanno deciso di mettere pietre di inciampo nel giardino di scuola.

Hanno scelto i nomi di bambini come loro, morti da migranti nel mar Mediterraneo, per le 24 pietre di inciampo che hanno posizionato nella terra.

Su ogni pietra hanno scritto il nome o il non nome, n.n. , la data di morte e il paese di provenienza di bambini sfortunati per essere nati in un posto sbagliato, cui la vita ha negato il diritto di diventare grandi, di studiare, di essere felici

SaltaMuri fa proprie le iniziative di queste scuole e le rilancia.

Un segno concreto per ribadire che nessuno ha il diritto di ignorare o dimenticare le ragazze e i ragazzi annegati nel Mediterraneo per inseguire il sogno di una vita migliore.

Così pure costruire muri simbolici e trasformarli in ponti, avviare corrispondenze, organizzare flash mob,...

SaltaMuri – Cittadinanza, sono tutti italiani

La scuola, luogo che tutti/e frequentano, deve fondare la propria azione sul fatto che tutti hanno gli stessi diritti. Noi che lavoriamo a scuola non possiamo pensare di relazionarci ad alunni con diritti dispari.

‘Noi insegnanti guardiamo negli occhi tutti i giorni gli oltre 800.000 bambini e ragazzi figli di immigrati che, pur frequentando le scuole con i compagni italiani, non sono cittadini come loro. Se nati qui, dovranno attendere fino a 18 anni senza nemmeno avere la certezza di diventarci, se arrivati qui da piccoli (e sono poco meno della metà) non avranno attualmente la possibilità di godere di uguali diritti nel nostro paese.

Ci troviamo così nella condizione paradossale di doverli educare alla “cittadinanza e costituzione”, seguendo le Indicazioni nazionali per il curricolo - che sono legge dello stato - sapendo bene che molti di loro non avranno né cittadinanza né diritto di voto.’ (F. Lorenzoni, settembre 2017)

La Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia del 1989, ratificata dall’Italia con legge n. 176 del 1991, all’art. 1 recita:

‘gli Stati... si impegnano a rispettare i diritti previsti dalla Convenzione senza distinzione di razza colore sesso lingua religione...fin dalla nascita affinché il fanciullo sia tutelato da ogni forma di discriminazione’.

L’art. 2 indica la prevalenza in ogni decisione dell’*“interesse superiore del fanciullo”*.

All’art. 7 si legge: ‘Il fanciullo è registrato immediatamente al momento della sua nascita e da allora ha diritto ad un nome, ad **acquisire una cittadinanza**’.

Lo *ius soli* e lo *ius culturae*, al di là di ogni credo o appartenenza politica, é condizione necessaria per dare coerenza a una educazione che, seguendo i dettati della nostra Costituzione, riconosca parità di doveri e diritti a tutti gli esseri umani.

SaltaMuri - Trentennale convenzione ONU sui diritti dell’Infanzia

Quest’autunno ci attende un grande impegno e stiamo raccogliendo idee e proposte per trasformare il trentennale della “Convenzione internazionale dei diritti per l’infanzia” in un momento di sperimentazione diffusa, mobilitazione e apertura delle scuole. Dobbiamo lavorare fin da settembre perché il 20 novembre si trasformi in una giornata che veda tutte le scuole del nostro paese aperte al territorio nel nome dei diritti inviolabili dell’infanzia.

L’Italia ha ratificato con legge 176/ 91 la Convenzione. Come ogni paese aderente, il nostro dovrebbe produrre dei report periodici sullo stato dell’attuazione. Che riteniamo particolarmente carente nel nostro paese. Noi riteniamo fondamentale che:

- i fondamentali diritti di uguaglianza, cittadinanza, benessere, espressione, partecipazione, coinvolgimento nelle scelte relative al progetto di vita siano accolti nei regolamenti delle fondamentali istituzioni della vita pubblica (contesti educativi, biblioteche e ludoteche, giardini e parchi, enti locali, musei, condomini, mezzi di trasporto,...)
- l’insegnamento in tutti gli ordini e i gradi scolastici si ispiri a tali diritti nelle forme di vita democratica (consigli scolastici, consigli dei ragazzi, consulte,..) che rendano i soggetti cittadini costituenti e non costituiti
- tutti i bambini e i ragazzi abbiano piena consapevolezza dei propri e altrui diritti e poterne controllare l’attuazione
- agli alunni delle scuole di ogni ordine e grado sia possibile accedere a una percezione ampia della realtà, conoscendo e confrontando modi di vita e di crescita nei nord e nei sud del mondo perché è limitativo conoscere una sola parte della realtà (art. 29: *‘preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi, e delle persone di origine autoctona’*)
- la scuola e i contesti di vita hanno una grande responsabilità nella scelta, nell’uso, nella categorizzazione della realtà attraverso la cura delle parole: ampliando e confrontando i diversi significati, evitando che si cristallizzino in stereotipi, propiziando ogni forma di ascolto, dialogo, negoziazione.

Invitiamo le scuole a predisporre percorsi di presenza e protagonismo dei ragazzi in previsione di un grande evento a novembre 2019 in occorrenza del trentennale. Proseguendo il percorso avviato con le campagne ‘mille scuole aperte’, pietre d’inciampo, diritti umani. C’è bisogno che ogni scuola aderente al Tavolo organizzi e comunichi segmenti significativi di promozione dei diritti investendo la comunità circostante. Interpellando la società civile, l’ente locale, per rendere visibili pensieri, desideri, speranze, utopie dei ragazzi. Perché si realizzino almeno in parte le aspirazioni di insegnanti, pediatri, architetti,

urbanisti, che dagli anni 50 hanno iniziato quella riflessione virtuosa che ha condotto alla stesura del testo della Convenzione.

FORMAZIONE INIZIALE, IN INGRESSO, IN SERVIZIO DEGLI INSEGNANTI

Coordinamento nazionale MCE, Roma, 31 agosto 2019

[a cura di Anna D'Auria]

Qualità dell'istruzione e qualità della formazione degli insegnanti

Il 9 febbraio 2019 il MCE ha presentato alla Sapienza a Roma il suo documento sulla formazione degli insegnanti, riportato anche in assemblea a Marzo (vedi sito MCE).

La premessa è stata che mai come in questa fase storica occorre insistere affinché la qualificazione professionale degli insegnanti diventi una priorità politica, culturale, pedagogica delle associazioni professionali, della politica, del governo.

Il documento rivendica una visione non frammentaria della formazione, così come oggi è organizzata, priva di continuità e di dialogo tra attori diversi e tra parti dello stesso Ministero: Direzioni generali, Università, Ricerca, USR, Scuole, Associazioni Professionali.

Il MCE:

1) Ritiene che la professionalità dell'insegnante vada costruita come un PROCESSO UNITARIO anche se graduale, in cui le diverse fasi di formazione devono potersi integrare in un percorso coerente.

Occorre partire da quale qualità di scuola si vuole realizzare e quale professionalità insegnante è necessaria. E da qui individuare gli aspetti sui quali è necessario insistere dal punto di vista delle conoscenze disciplinari, psico socio pedagogiche, metodologiche e didattiche, oltre che dello sviluppo di particolari propensioni personali.

2) Che tale processo deve svilupparsi intorno ad alcune PRIORITÀ:

- Una università che formi all'atteggiamento sperimentale; che promuova nel futuro insegnante lo sviluppo di quella dimensione riflessiva necessaria a saper connettere teoria e pratica, discipline, nuove discipline, a individuare trasversalità, a favorire l'abitudine al lavoro di gruppo, alla cooperazione per rispondere in modo aperto, flessibile e collegiale alla domanda di un insegnamento orientato al successo formativo per tutti/e e all'equità degli esiti.

- Obiettivi e linee strategiche comuni ai diversi percorsi universitari per chi vuole accedere all'insegnamento, indipendentemente dal tipo di scuola, infanzia, primaria, secondaria e nella prospettiva del ruolo unico docente. Va definito un bagaglio comune di contenuti da acquisire nel percorso accademico nelle scienze umane, nelle metodologie e tecnologie didattiche.

- Maggiore riconoscimento del valore del tirocinio formativo e del rapporto Università/scuole.

La professionalizzazione non deve escludere i saperi disciplinari, ma inserirli nel quadro più ampio dei saperi professionali.

- Una formazione obbligatoria e permanente, capace di partire dal sapere dell'esperienza degli insegnanti, problematizzandolo, mettendolo in contatto con altre pratiche e altre proposte, per un ampliamento di prospettive e di modelli di riferimento. Una formazione in servizio come raccordo tra esperienza e sua ricostruzione riflessiva.

Il MCE propone un ripensamento radicale del sistema di formazione, che superi le attuali settorialità di interventi, attraverso un piano strutturato di confronto e collaborazione tra scuole, Università e Associazioni professionali; la stipula di accordi quadro tra i diversi soggetti in cui si concertano percorsi e si orienta l'azione formativa (iniziale, in ingresso e in servizio) specificando il contributo che ognuno può dare alla strutturazione di un sistema organico e coerente.

Un ruolo delle Associazioni come "costruttori di ponti" tra scuole e Università.

Il FONADDS ha poi accolto la proposta MCE di lavorare quest'anno alla formazione, anche in vista dell'aggiornamento del Piano Triennale di formazione.

E il 12 giugno, dopo un incontro al MIUR con Ing. D'Amico - DIREZIONE GENERALE DEL PERSONALE SCOLASTICO DOCUMENTO - abbiamo condiviso e inviato al MIUR un documento in

cui chiediamo che, prima di redigere il nuovo piano di formazione per il triennio 2020/2023, venga svolta un'attenta riflessione su come ha funzionato il Piano nazionale di formazione triennio 2016/2019, l'organizzazione per ambiti e se la carta docente è servita allo scopo di incentivare alla formazione di professionisti consapevoli.

Nel documento sono state rilevati alcuni punti di debolezza del Piano Triennale: la mancanza di misure di accompagnamento per le Indicazioni nazionali / valutazione / inclusione; l'assenza di percorsi comuni, a tutte le scuole, ritenuti centrali per l'innovazione; una certa frammentarietà nella formazione effettuata dalle scuole; la percezione di proposte calate dall'alto, senza un reale coinvolgimento dei docenti nella definizione/progettazione dei corsi; la Piattaforma SOFIA per alcuni è stata una vetrina il cui accesso non ha corrisposto ad un miglioramento dell'azione formativa.

- Le Scuole di ambito non sono state sempre attrezzate nel rilevare le istanze dei docenti, nel mettere insieme i bisogni delle scuole e nel gestire il coordinamento delle iniziative.

- La formazione non è un atto individuale. Non può risolversi con la fruizione personale di lezioni e interventi unidirezionali di formatori.

PROPOSTE

- Investire di più sul coinvolgimento del collegio dei docenti, partendo dal loro piano di miglioramento e di formazione, per costituire comunità di pratiche.

- Prevedere nel prossimo Piano di formazione una gestione a tre livelli:

1. uno zoccolo comune di formazione obbligatoria su temi ritenuti centrali per un insegnante delle nostre scuole;
2. una formazione di reti di scuole, che si scelgono in autonomia;
3. una formazione di singole scuole, coerente coi bisogni emersi nel Piano di miglioramento e nel Piano di formazione di scuola stessa.

A tal fine vanno previsti:

- finanziamenti specifici alle singole scuole per la formazione;
- accordi quadro specifici tra associazioni professionali/MIUR per la gestione della formazione;
- conferma dell'obbligatorietà della formazione;
- azioni di accompagnamento per i progettisti della formazione di ogni singola scuola;
- riconoscimento nella progressione di carriera dell'attività di formazione;
- le metodologie formative devono fare esplicito riferimento a una didattica di tipo laboratoriale, piccoli gruppi di ricerca, comunità di pratiche, sperimentazione in classe, supervisione professionale, tutte situazioni emblematiche di quanto poi si dovrebbe trasferire nelle pratiche con gli allievi;
- tempi distesi e lunghi di formazione;
- valorizzazione dell'autonomia di ricerca: il contesto di lavoro rappresenta l'ambiente elettivo per la formazione permanente dei docenti, che deve tradursi in partecipazione consapevole alle innovazioni, alla progettualità promossa dalla scuola, allo sviluppo di reti professionali;
- definizione di un monte ore strutturato (comprensivo di ricerca, studio e pratica in classe) da dedicare alla cura della propria preparazione, con ampi margini di libertà di scelta, ma anche con l'obbligo di partecipare a momenti specifici di formazione all'interno del proprio contesto di lavoro, quando cambiano gli scenari istituzionali e organizzativi, oltre che didattici.