



MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA
Via del Forte Tiburtino, 98 - 00159 Roma
nazionale@mce-fimem.it

**Al Presidente delle Commissioni 1° e 7°
di Camera e Senato
Riccardo Nencini
commissioneistruzione@senato.it**

Oggetto: Contributo del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) su disegno di legge n° 2398 concernente la conversione in legge del decreto-legge 30 aprile 2022 n° 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale ripresa e resilienza (PNRR)

Premessa

Il ruolo degli insegnanti è determinante per la qualità dei processi educativi e dell'istruzione e, attraverso di essi, per la crescita culturale e lo sviluppo del Paese. Per la nostra stessa democrazia, soprattutto in questa fase storica.

La scuola è lo strumento principale attraverso cui il patrimonio culturale della società è trasmesso alle nuove generazioni. Quindi essa è un'istituzione essenziale per la continuità stessa della società, ma anche uno dei tramiti che determinano i titoli di partecipazione dei singoli alla vita sociale. Ed è evidente quanto la vita democratica avrà bisogno sempre di più di cittadini capaci di comprendere in modo critico i complessi problemi della contemporaneità.

Pertanto, all'insegnante è richiesto un esercizio di responsabilità e professionalità sempre più complesso per garantire a ogni singolo alunno l'acquisizione di competenze elevate: linguistiche, storiche, scientifiche, ma anche sociali, affettive, di cittadinanza. E alla scuola la partecipazione e il sostegno ai processi organizzativi, decisionali, di ricerca e valutazione, la cura del dialogo e della relazione con studentesse e studenti, con le famiglie, con il territorio.

Da qui la grande responsabilità di chi decide sulla formazione iniziale, sulle modalità di reclutamento e sulla formazione in servizio. Livelli che dovrebbero dare luogo in modo coerente alla formazione continua al mestiere di insegnante, a partire dall'interrogarsi sulla stessa domanda: quale insegnante vogliamo e per quale scuola?

Per il MCE, fondamentali sono i costrutti culturali e la consapevolezza di dover assolvere al ruolo di costruttori di cultura nel Paese. Così come le competenze didattico-psico-pedagogiche e relazionali necessarie a promuovere apprendimento. Ma la qualità della professione interpella in maniera forte anche le capacità di dare risposte

a domande di etica pubblica, di assumere responsabilità istituzionali, collettive, civili. L'epidemia Covid-19 ha messo la scuola e gli insegnanti di fronte a scenari inaspettati e difficili, chiamato tutti a trovare, e in breve tempo, nuove modalità del "fare scuola" nell'emergenza. Nuove responsabilità. Nuove difficoltà riguardanti la crescita socio-emotiva dei soggetti in età in età di obbligo scolastico, che noi vorremmo sino al 18° anno. E ha messo in evidenza quanto anche la formazione dell'insegnante possa rappresentare un elemento di disuguaglianza nella garanzia del diritto allo studio, che si aggiunge a quelli strutturali della scuola e delle politiche scolastiche.

Il MCE ringrazia per il confronto attivato dalle Commissioni riunite con le Associazioni Professionali; questo ci dà fiducia sulla possibilità di sentirci insieme in un'impresa pedagogica collettiva, oggi più che mai necessaria per la scuola, il Paese e la coesistenza tra i popoli.

FORMAZIONE INIZIALE

Art. 44 - Formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie

Positivo:

- aver previsto nella formazione universitaria per gli insegnanti della scuola secondaria 60 crediti formativi aggiuntivi a quelli per la laurea disciplinare e la pratica del tirocinio e del laboratorio;
- aver previsto che la formazione iniziale sia progettata e coordinata con il Piano nazionale di formazione.

Limiti:

- disorganicità e frammentarietà del percorso di formazione iniziale
- crescita del mercato di CFU e delle Università telematiche.

Acquisire crediti formativi per l'insegnamento a partire dal primo anno di università per la laurea disciplinare, corre il rischio di dar luogo ad una formazione "à la carte" in cui lo studente, anche solo per costruirsi un possibile sbocco occupazionale, accumuli crediti formativi, cosa che non produce automaticamente una preparazione al "mestiere dell'insegnare".

Per questo c'è bisogno di un percorso di specializzazione in un tempo dedicato, dove ogni studente e studentessa abbia la possibilità di sostare nelle domande, essere seguito da un collegio di docenti universitari e tutor, sperimentare il tirocinio diretto e indiretto per riflettere sull'esperienza attraverso un modello integrato tra saperi, ricerca universitaria e ricerca di base a scuola e sperimentare nell'aula universitaria i saperi e le pratiche della professione: la centralità del soggetto, il superamento degli stereotipi di genere verso le Pari Opportunità, la didattica euristica, il valore del gruppo e del lavoro cooperativo, il ruolo del corpo e degli oggetti mediatori, l'intercultura come orizzonte pedagogicamente intenzionale...

La formazione iniziale all'insegnamento deve poter insistere su un modello integrato tra saperi teorici e saperi pratici; saperi che devono poter co-evolvere e co-alimentarsi per la ricostruzione riflessiva dell'esperienza di tirocinio diretto e indiretto, e la sistematizzazione dei saperi psico-socio-pedagogici, affinché possano svilupparsi quelle competenze professionali di base su cui far leva per la formazione permanente e la qualità della professione.

Commento e proposta:

Per una scuola impegnata a “rimuovere gli ostacoli”, inclusiva, c'è bisogno di uno sviluppo professionale iniziale e in servizio che metta al centro la dimensione riflessiva e collettiva, la ricerca, la capacità di connettere discipline, nuove discipline, individuare trasversalità, sperimentare il gruppo come strumento di lavoro, la cooperazione con valore e metodo con gli studenti, i colleghi, il territorio.

La formazione universitaria dovrebbe poter attivare nel futuro insegnante schemi duttili che aprano al cambiamento, alla ricerca, alla sperimentazione delle pratiche. attraverso percorsi in cui i saperi disciplinari, oltre a contribuire a costruire connessioni fra dati ed elementi in una visione sistemica, non isolazionista e settoriale, vengano inseriti nel quadro più ampio dei saperi e delle competenze professionali: psico-pedagogiche, didattiche, relazionali, comunicative... Competenze necessarie alla realizzazione della mediazione tra i saperi formali della disciplina e il soggetto che apprende. È indispensabile, pertanto:

- a) conoscere la disciplina;
- b) conoscere lo sviluppo del soggetto che apprende ed essere in grado di rapportarsi alle diverse soggettività;
- c) conoscere anche “come” il soggetto apprende la disciplina e saper valutare a che livello di comprensione;
- d) imparare ad applicare la valutazione formativa per farsi carico di una reale scuola inclusiva.

Occorre per questo prevedere un percorso di formazione dedicato post laurea in cui gli aspiranti insegnanti possano sentirsi immersi in una dimensione formativa, si sentano parte di una comunità di studio, abbiano la possibilità, attraverso il confronto e la riflessione, di rendersi consapevoli delle proprie credenze, convinzioni, rappresentazioni cognitive implicite della professione dell'insegnante, (spesso fissate sulla propria esperienza di studente) e di acquisire le competenze professionali accanto ai saperi disciplinari.

RECLUTAMENTO

Positivo: aver previsto concorsi annuali su base regionale e interregionale

Limiti:

- l'accesso al concorso con soli 30 CFU anche per chi non ha anni di servizio
- aver mantenuto la prova scritta con un test a scelta multipla sino al 2024.

Commento e proposta:

Prevedere da subito il ricorso per la prova scritta di test a domande aperte che riducono notevolmente il rischio che la prova possa avere un impianto nozionistico.

Prevedere che le domande siano centrate non solo sui contenuti disciplinari, ma anche su fondamentali aspetti didattici e metodologici e sulla connessione tra le discipline.

FORMAZIONE IN SERVIZIO

Positivo: aver individuato alcuni punti critici del sistema di formazione

Limiti:

- prevedere la formazione triennale obbligatoria solo per i neoassunti e volontaria per i docenti già di ruolo;
- prevedere come obbligatoria solo la formazione alle tecnologie, insistendo prevalentemente sulla necessità di una diffusa alfabetizzazione digitale, senza tener conto che le competenze digitali dell'insegnante non saranno in grado di produrre innovazione se non accompagnate da cambiamenti delle pratiche didattiche e le teorie dell'apprendimento che esse sottendono;
- prevedere, in attesa del regolamento e del contratto aggiornato, la differenziazione del monte ore annuale complessivo di formazione incentivata per lo sviluppo della professionalità del docente: 15 ore per la scuola dell'infanzia e primaria e 30 ore per la scuola secondaria di primo e secondo grado. Ciò comporterebbe problemi organizzativi per gli Istituti Comprensivi, per i quali sarebbe essenziale che i docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado condividessero percorsi formativi "significativi" e utili alla realizzazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, in relazione al RAV e al PdM;
- agganciare la partecipazione ai percorsi triennali di formazione a un incentivo economico (forfetario), tra l'altro riconosciuto solo al 50% di quelli che ne faranno richiesta e che conseguiranno una valutazione individuale positiva da parte del comitato di valutazione;
- prevedere uso dei fondi del MOF per gli incentivi individuali per la formazione, sottraendoli alle risorse destinate al pagamento di progetti per tutta scuola.

Commento e proposta:

Il sapere professionale, visto come un insieme unitario in cui interagiscono conoscenze personali, teorie di riferimento, competenze operative, modi di essere e capacità, evolve soprattutto se si mobilita la riflessione sulle pratiche e a partire da un bisogno, una domanda che l'insegnante si pone sia in merito alla sua individuale esperienza professionale, sia come appartenente ad una comunità di pratiche.

Per questo la formazione in servizio, deve poter:

A) partire dal sapere dell'esperienza degli insegnanti, problematizzandolo e, attraverso il confronto e la messa in contatto con altre pratiche e altre proposte, consentire un ampliamento di prospettive e di modelli di riferimento. La ristrutturazione dell'esperienza professionale non può che passare attraverso esperienze dirette che

chiamino in causa criticamente i saperi impliciti, le precognizioni, gli stili di elaborazione di ciascuno/a, del gruppo, del collegio dei docenti.

B) adottare, a partire dal bisogno di ogni singola scuola, come comunità professionale, la pratica di gruppo, per mobilitare dispositivi orizzontali di scambio, condivisione, partecipazione e percorsi di ricerca-azione al fine di per costituire comunità di pratiche come ambienti integrati di apprendimento, ma anche come strutture di supporto alla formazione continua (individuare bisogni, progettare percorsi coerenti e duraturi);

C) prevedere un numero di ore di formazione obbligatoria su percorsi scelti dal Collegio dei Docenti sulla base dei bisogni individuati, come responsabilità intrinseca alla professione;

D) prevedere una formazione obbligatoria e in tempi adeguati ogni volta che si introducono innovazioni nella normativa;

E) prevedere che la formazione venga inserita nel normale orario di servizio non di insegnamento, per evitare il più possibile differenziazioni tra i docenti di uno stesso istituto;

F) estendere le due ore di programmazione settimanale attualmente previste solo per i/le docenti della scuola primaria anche ai/alle docenti degli altri ordini di scuola.

Più che incentivi per la partecipazione a percorsi di formazioni andrebbero costruite attraverso i CCNL condizioni di organizzazione del lavoro che facilitino la partecipazione ai percorsi e contemperino anche la necessità di dedicare del tempo a livello individuale sapendo che questo impegno è parte del profilo professionale dell'insegnante e non un accessorio/opzione.

Si ribadisce la necessità che la formazione obbligatoria non sia associata a meccanismi di premialità e che all'assegnazione dei fondi per la formazione dei docenti non corrisponda la decurtazione dei fondi per gli organici delle scuole.

SCUOLA DI ALTA FORMAZIONE

- **Positivo:** prevedere un coordinamento dell'attività formativa

Limiti:

- formazione gerarchizzata e centralizzata. Le direzioni di investimento sulla formazione degli insegnanti riguardano le politiche scolastiche che:
- a livello nazionale vanno costruite insieme alle Università, **alle** associazioni professionali che operano sul campo, alle comunità di pratica nate dalla ricerca e dalla sperimentazione a vari livelli;
- a livello locale non possono che nascere dai bisogni delle scuole autonome organizzate singolarmente o in rete per innescare processi di crescita professionale complessiva coerenti con le finalità di un progetto educativo più ampio, definito e condiviso, per dare senso ai percorsi intrapresi.

- Una formazione proficua può essere decisa solo all'interno delle comunità delle singole istituzioni scolastiche, alle quali deve essere garantita l'autonomia organizzativa e progettuale anche rispetto alla scelta dei contenuti della formazione.

Commento e proposta:

La formazione "alta" deve essere un patrimonio di tutti, non solo di una parte del corpo docente; deve favorire il dialogo tra gli ordini scolari, superare i frazionamenti dovuti a differenti regimi contrattuali che non hanno più senso di esistere essendo obbligatoria per tutti la formazione universitaria.

La scuola di Alta Formazione "promuove e coordina", "dirige e indirizza", "assolve alle funzioni correlate al sistema di incentivo...". " I percorsi sono definiti dalla scuola...".

La dicitura "Scuola" così declinata tradisce un'idea non condivisibile di formazione. La formazione professionale, l'alta formazione, non possono ridursi a un sistema centralizzato di accreditamento per erogatori di prestazioni. Il mandato di avvalersi di INDIRE e INVALSI è altrettanto rischioso: troppo spesso i due istituti hanno faticato a costruire con la comunità educante una relazione autenticamente cooperativa.

Se le istituzioni non sono aperte a ridefinirsi, a trasformarsi nel dialogo con i soggetti in formazione si realizza una separazione che mina la credibilità delle istituzioni stesse e disinnesca la vitalità di qualsiasi partecipazione.

Riteniamo che occorra una svolta radicale nel rapporto tra l'apparato ministeriale e il mondo della scuola in tutte le sue articolazioni per procedere verso la co-costruzione di esperienze significative, riproponendo centri di ricerca e formazione territoriali a sostegno della formazione e dei percorsi di ricerca delle scuole.

Va rifondato il senso di cura, la qualità dell'impegno nel servizio pubblico e nel sistema scolastico, evitando ulteriori strutture centralistiche lontane dai bisogni effettivi e dalle realtà delle scuole autonome.

La segreteria nazionale MCE