



PROPOSTE PER TRASFORMARE I RISCHI
DELLA L. 107/2015 IN OPPORTUNITA'



CORNICE A - pag.2

***ORGANIZZARE COOPERANDO
"PER UN'ALTRA SCUOLA POSSIBILE"***

CORNICE B – pag. 13

"GOVERNO" DELLA SCUOLA E AUTONOMIA

CORNICE C – pag. 20

***AUTOVALUTAZIONE/AUTOANALISI DI
ISTITUTO***

CORNICIin CANTIERE pag.26

ORGANIZZARE COOPERANDO: “PER UN’ALTRA SCUOLA POSSIBILE”

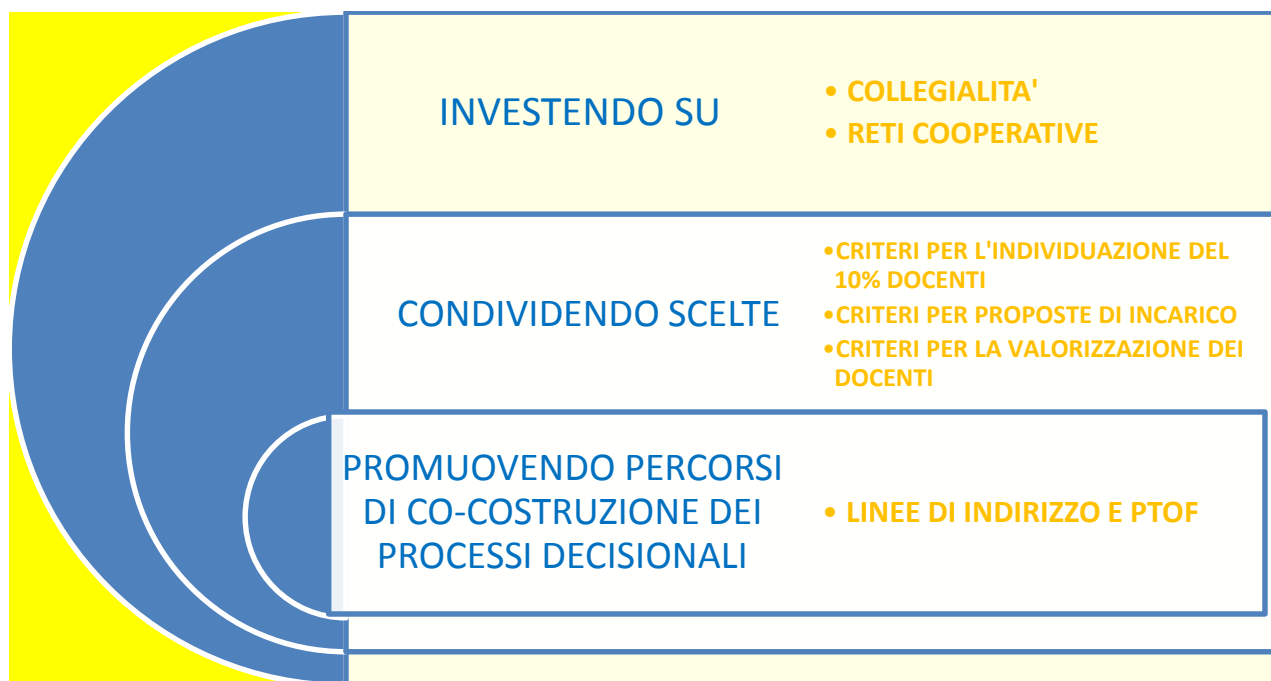
La Legge 107 del 13 luglio 2015 presenta nel suo impianto complessivo e negli aspetti di dettaglio, a nostro avviso, molteplici elementi di criticità.

L’intento di portare a compimento le premesse dell’autonomia scolastica, evidente nella prima parte dell’articolato, può avere fondamento soltanto su una piena valorizzazione della collegialità e della gestione condivisa.

Compete al Collegio esercitare responsabilmente la propria autonomia e funzione progettuale (sancite dal D.P:R. 275/999).

Ciò implica che l’approccio nell’attivare i processi di implementazione di quanto previsto dalla riforma deve essere in grado di controbilanciare il pericolo del prevalere dell’ agire tecnocratico della funzione dirigenziale, investendo in modo strutturato e costante sulla collegialità e le reti cooperative; promuovendo percorsi di co-costruzione dei processi decisionali; condividendo le scelte che la norma attribuisce al DS anche con altri attori.

Tutto ciò:



1. Valorizzare la collegialità come forma istituzionale della cooperazione

A PREROGATIVE DEL DS E COMUNITA' PROFESSIONALE

Valorizzare la collegialità implica un'attenzione sistematica e strutturata al valore costitutivamente fondante delle relazioni tra insegnanti e dirigente; alla comunicazione costante sui vincoli e sulle risorse possibili; al rispetto dei livelli di sviluppo professionale contestualmente alla costruzione di occasioni per promuoverne la crescita.

Nessuna riforma può dare impulso all'autonomia scolastica se nella Scuola non si investe sulla coerenza, coesione, dialogo sociale che devono caratterizzare le scelte e le decisioni del DS in sintonia e collaborazione con la comunità professionale.

In questa visione le nuove prerogative riconosciute dalla legge al DS devono essere utilizzate per estendere l'autonomia dei soggetti (e non per aumentare il controllo), promuovendo e sostenendo i processi di sviluppo professionale del personale, stimolando i processi di gruppo e la cooperazione collegiale.

E' profondamente diversa l'ottica se si considera fra i compiti del dirigente quello di sostenere i soggetti nel loro farsi soggetti istituenti e non istituiti (pedagogia istituzionale), nell'assunzione di responsabilità e compiti attraverso procedure condivise (P. Romei).

Il sapere dell'insegnante nell'organizzazione democratica della classe deve potersi, a un livello sistemico più alto, tradursi in organizzazione democratica e cooperativa del sistema scuola nel suo complesso.

B QUALE COLLEGIALITA': GLI ISTITUTI COMPRENSIVI COME LABORATORIO DI PROGETTAZIONE DIDATTICA

Investire sulla collegialità imporrebbe a monte di affrontare alcuni nodi cruciali, soprattutto alla luce della generalizzazione degli I.C.. Affinché essi siano realmente uno spazio per costruire un curriculum verticale, occorre mettere mano ad azioni che possano garantire:



2. Il PTOF : un percorso di co-costruzione dei processi decisionali

Il PTOF va visto ed elaborato come processo di partecipazione attiva al governo della scuola che rende evidente ai soggetti coinvolti: docenti, personale ATA, famiglie, studenti le interconnessioni tra i vari aspetti intorno ai quali si sviluppa la vita della comunità scolastica e in relazione ai quali sono chiamati ad individuare priorità, operare delle scelte ed assumersi delle responsabilità.

Ciò nella consapevolezza che nella scuola le responsabilità sono di tutti e che da tutti devono essere condivise poiché la Scuola deve poter rappresentare il primo presidio di esercizio "reale" di democrazia.

Altrimenti non sarebbe possibile quella cultura di collaborazione e di apprendimento e la "valorizzazione della comunità professionale scolastica con lo sviluppo del metodo cooperativo" che la stessa L.107 richiama nell'art 1 al comma 3.

FASI DEL PROCESSO DI ELABORAZIONE DEL PTOF

FASE	Il DS
1	Presenta al CdD e al CdI delle linee di indirizzo per l'elaborazione del PTOF Apporta eventuali modifiche a seguito del confronto con le componenti scolastiche
FASE	Il Collegio:
2	<ul style="list-style-type: none">• dirige il processo di elaborazione del PTOF individuando strategie per il coinvolgimento delle altre componenti• decide l'articolazione in team e commissioni per :<ol style="list-style-type: none">1. la progettazione curriculare, extra -curriculare, educativa, organizzativa2. la programmazione delle attività formative per docenti e ATA3. la definizione delle risorse occorrenti : fabbisogno dei posti comuni e di sostegno/posti per il potenziamento dell'offerta formativa/ fabbisogno di infrastrutture e di attrezzature materiali/i piani di miglioramento• Prevede i tempi e i modi del processo decisionale intermedio (presentazione e votazione emendamenti)
FASE	Collegio: Delibera il PTOF
3	CdI: Approva il PTOF

3. Per integrare più che dividere

L'educazione risponde al bisogno di appartenenza e di rapporti sociali. Basterebbe questa consapevolezza da parte di tutti i soggetti coinvolti per riuscire ad attivare le strategie e le procedure più opportune in grado di costruire un ambiente educativo 'friendly', aperto, ricco di curiosità e di modi di stupirsi.

La programmazione curricolare, le metodologie, la didattica, la formazione dei docenti acquistano rilievo spessore e coloritura se letti attraverso gli occhiali delle motivazioni profonde e dei bisogni formativi di tutti e di ciascuno, spesso diversi.

Questo sguardo impone l'integrazione fra l'uno e l'altro livello in quanto ognuno dei tre aspetti -rappresentati dai cerchi sottostanti- è funzionale ed interrelato all'altro, insieme debitore e creditore.

Solo un'ottica sistemica consente di strutturare la complessità, di affrontare situazioni nuove, di rendere le routines meno consuete ed estranee ai bisogni del contesto educativo.

Tutte le variabili devono poter essere lette, analizzate, affrontate, pur nella consapevolezza dei limiti di risorse e di strumenti. Solo procedendo in tal senso sarà possibile intercettare e nominare i problemi, di non eluderli, di creare e sperimentare risposte.

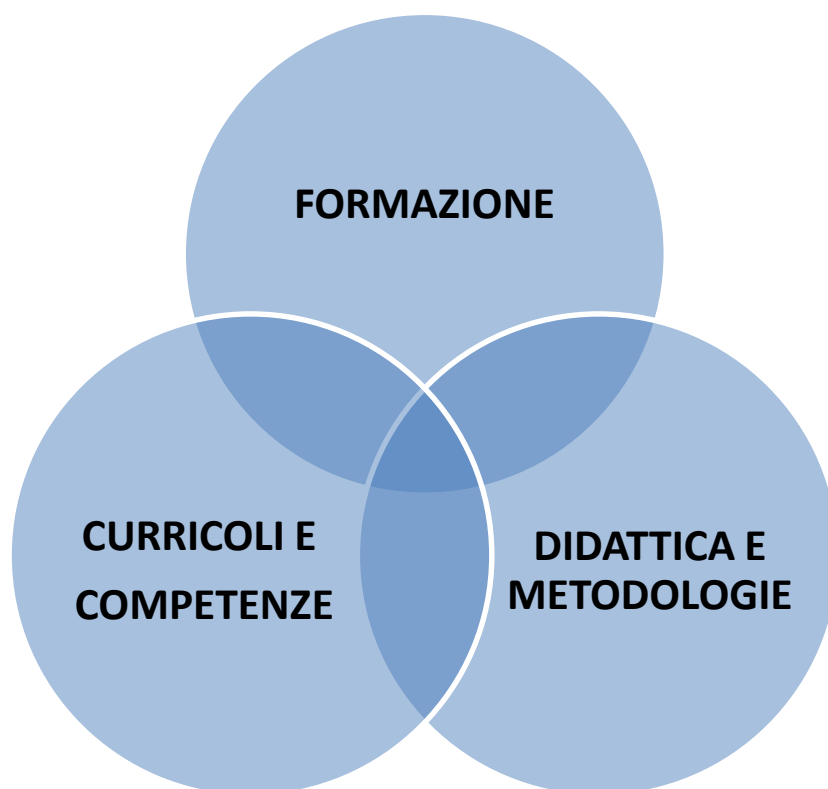
E' questa disponibilità, questa apertura al disagio, alla deprivazione socioculturale, alle varietà di stili di apprendimento, di valori e sistemi di orientamento nella realtà, questa curiosità per chi si incontra e si frequenta quotidianamente che fa di un'istituzione scolastica una Scuola.



E' un atteggiamento che richiede una formazione a pensarsi non soggetti pienamente autosufficienti, ma come individui dotati di identità plurali e di risorse che possono, a condizioni adeguate, emergere nel dialogo e nel confronto.

E' solo la competenza di pensarsi interdipendenti e di cogliere le interdipendenze che apre alla possibilità di affrontare a tutto campo i problemi gestionali - relazionali -culturali ed umani propri del quotidiano della Scuola

Il vivere pienamente la rete di relazioni consolida l'identità del contesto e fornisce i diversi soggetti di sicurezza ontologica (cfr. R. Laing), facendoli diventare a pieno titolo educatori e non soltanto 'istruttori'.



A Percorso di formazione

Il Collegio, nella sua dimensione cooperativa e come comunità di pratiche, si fa garante e promotore dei percorsi formativi di tutti i docenti assegnati alla sede.

Il percorso di formazione collegiale , promosso dal collegio docenti nella sua dimensione cooperativa e come comunità di pratiche, dev'essere connesso a un'impostazione unitaria e organica del curricolo di scuola e rispondere a bisogni effettivamente riscontrabili.

In sincronia e coerenza con il PTOF è evidente la necessità di una formazione pluridimensionale e non settoriale così da consentire di cogliere assi portanti, connessioni e differenze negli apparati concettuali e nelle procedure dei corpus disciplinari e da poter

situare il proprio specifico nel complesso degli insegnamenti grazie al *possesso* di una 'valigetta'/bagaglio dell'insegnante

Es. sulla triennalità pensiamo ad un'aggregazione in apparati /*ambiti pluridisciplinari /assi culturali*

- ❖ dei linguaggi
- ❖ matematico
- ❖ scientifico-tecnologico
- ❖ storico-sociale

tale da metterne in luce la struttura profonda, ciò che accomuna e ciò che differenzia le discipline, *organizzate in funzione di percorsi verticali 3/16 (continuità) e orizzontali (trasversalità)*.

*NOTA

Circa quanto accomuna e differenzia le discipline, è necessario riferirsi alla dinamica della conoscenza come storicamente è venuta strutturandosi e depositandosi in repertori convenzionali. Come, cioè, si sono costruiti i saperi e attraverso quali processi mentali i soggetti se ne appropriano: la conoscenza ha origine nei tempi e da eventi ambientali e sociali (verbali, sonori, gestuali, iconici , fisici e naturali, ...). Da tali eventi e segnali le conoscenze si strutturano nelle aree disciplinari anche in relazione a bisogni umani e a quelli che Emma Castelnuovo definiva 'buoni problemi'.

Se noi consideriamo le discipline come separate e incomunicanti, e non facenti parte di un sistema globale e interconnesso funzionale alla vita (cfr. Morin), alla comunicazione, alla costituzione di quadri mentali fondanti il senso di realtà e di conoscenza del mondo, non riusciamo a dare un'idea chiara delle dinamiche che presiedono alla costruzione del sé oltre che della conoscenza. Per usare una metafora geografica cara a Mauro Palma, noi ci possiamo rappresentare una geografia delle discipline: i singoli ambiti come isole, ma queste sono collegate da ponti che ne costituiscono gli incroci, gli aspetti trasversali, gli snodi di passaggio. Da un'isola ad altre si può approdare attraverso percorsi diversi. E i territori sono cangianti, si modificano continuamente, nascono nuove isole e nuovi ponti, discipline 'incrocio'.

Pensiamo quindi ad un'operazione che si richiama al piano pluriennale di aggiornamento (PPA) sui programmi della scuola elementare 1985 obbligatorio, generalizzato, per ambiti disciplinari, ma con un nuovo sguardo sull'evoluzione epistemologica che ha avuto luogo nel frattempo e sulle nuove esigenze di 'cooperazione fra le conoscenze' e di loro integrazione sistemica.

Il Movimento di cooperazione educativa pensa a una formazione in servizio generalizzata frutto di scelte del collegio in rapporto con le esigenze della scuola e del territorio avendo come referenti esperti, Università, centri di ricerca, associazioni professionali così da

stabilizzare forme di riflessività docente e costante ri-modellazione delle pratiche e delle proposte didattiche e modalità comunicative.

Acquisire e condividere procedure, strategie, metodologie di ricerca (senza le quali l'innovazione non cammina) è un passo indispensabile prima e al di là della 'carriera' di "singoli docenti *meritevoli*".

Ma tale formazione generalizzata, per non ridursi ad una sovrapposizione esterna di modelli che non coinvolgono effettivamente i soggetti, ha bisogno di partire dal **sapere dell'esperienza degli insegnanti**, problematizzandolo e portandolo, attraverso il confronto e la messa in contatto con altre pratiche e altre proposte, a una ristrutturazione che si traduca in scelte condivise.

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. Non può considerarsi formazione solo la lezione frontale o on line, ma avvenire, *per una quota significativa dei percorsi formativi*, per gruppi tematici (*centrati sui nuclei essenziali dei saperi e/o sulle metodologie didattiche*) che si confrontino su problematiche attuali ed urgenti.

La molla, lo stimolo, la spinta alla riconversione del modello insegnamento-apprendimento, in ciascuno dei percorsi del triennio, porteranno a interrogarsi anche sul proprio percorso formativo. Su cosa e quando ci si è accorti di 'capire' o di 'non capire'. Cos'è, cioè, nella propria esperienza l'atto di comprensione? E/o, come consideriamo il rapporto fra la routine quotidiana e l'imprevisto, l'affrontare situazioni nuove? Cosa e come consideriamo 'errore'? Cosa e come valutare per attribuire valore? Su cosa e quando ci autorizziamo a fare ricerca, su cosa pensiamo sia possibile far mettere in ricerca?

Sono domande che consentono di attraversare l'esperienza formativa in modo non estraniante e i saperi disciplinari in modo non esterno e come settori incomunicanti, ma leggendoli, filtrati attraverso la propria biografia formativa, nelle interconnessioni e nei significati che hanno assunto e possono assumere per i soggetti in crescita.

(L'approccio alle discipline e agli ambiti disciplinari è anzitutto un modo per conoscere se stessi e per andare incontro al "mondo" - cfr. Premessa ai Programmi della scuola media, 1979 e Programmi Scuola elementare, 1985).

Il confronto, l'elaborazione collegiale possono consentire di ampliare il campo percettivo e di vedere i contenuti stessi in modo problematico, e non come apparati chiusi e definiti una volta per tutte.

La possibilità che il percorso formativo possa farsi "valigetta/bagaglio" per il docente, tale da produrre una circolarità e disseminazione di buone pratiche anche in altre realtà scolastiche, risiede nella sua capacità di ricaduta sui processi educativi.

Ogni formazione per questo deve poter prevedere che i gruppi, al termine di un itinerario formativo, mettano a punto un percorso da sperimentare nelle classi e su cui tornare a confrontarsi in un itinerario di ricerca-azione costantemente in fieri.

FORMAZIONE: CORREDO DEL SINGOLO O PATRIMONIO COLLETTIVO

Per questi motivi riteniamo il bonus da fruire individualmente un cattivo segnale, che va nella direzione esattamente opposta alla costituzione di comunità di pratiche. Un segnale antipedagogico che produrrà ulteriore frammentazione di orientamenti e scelte. Solo scelte condivise di percorsi formativi comuni possono equilibrare le opzioni in direzione della collegialità. Da più si propone ai collegi di concordare una gestione comune di parte di tale fondo, così da potenziare le risorse a disposizione per la formazione.

B Curricoli e competenze

Alcuni presupposti:

SCUOLA LUOGO DI PENSIERO

Per avviare una reale riforma dell'insegnamento si deve passare per una riforma del **pensiero**.

Ma cosa significa? Molti sono i dubbi e le domande. Una, in particolare. "Ma a pensare, ci ha insegnato qualcuno?" Se rispondiamo di no, ma allora, da dove viene il nostro pensiero? Compito della scuola è creare le condizioni perché si coltivi e si sviluppi il pensiero. Quali sono queste condizioni?

'Apprendere non è aggiungere nuove informazioni. Apprendere un nuovo sapere significa integrarlo in una struttura di pensiero già in atto. E' attraverso dei saperi propri, antecedenti, alla situazione educativa (o culturale) che l'individuo in apprendimento è capace di collocare, classificare, decodificare i nuovi dati, ed eventualmente di confrontarli e farli propri.' (A. Giordan).

SCUOLA ESPERIENZA FORMATIVA

Il tempo-scuola quotidiano dev'essere per ogni bambino e bambina, ragazzo e ragazza, un'esperienza formativa sia sul piano della crescita personale che dei saperi intesi come conoscenze, valori, abilità, competenze. Competenze trasversali, e quindi cognitive, affettive, relazionali, sociali. Il lavoro docente è complesso, articolata, variegato, dinamico, fatto anche di sguardi, di atteggiamenti, di silenzi (pieni di significato), di pause pensate, quale è, di fatto, l'insegnamento-apprendimento.

SCUOLA LUOGO DI CITTADINANZA

Le riflessioni attuali sull'educazione impegnano la scuola a modificare il suo patto educativo con i ragazzi, tendendo verso una educazione alla cittadinanza, necessaria per comprendere e gestire i cambiamenti del sistema in cui viviamo.

Trasformiamo allora la domanda in 'quali sono i bisogni di conoscenza che ciascun cittadino deve soddisfare? A cosa serve capire? Qual è il senso del capire, e cosa è importante capire? A scuola cosa fare per capire e far capire? Ci sono modi interessanti e piacevoli di capire?'

SCUOLA LUOGO DI DIDATTICA ATTIVA E COMUNITA' DI PRATICHE

Esiste un paradosso e una divaricazione fra pratica didattica quotidiana esigenze di formazione dei docenti. Non si può non tenerne conto. Da un lato una scuola costretta in limitazioni e riduzionismi (personale, orari, risorse, assenza pressoché totale di compresenze, di fondi per materiali e strumenti, frammentazione degli interventi didattici, assenza di strutture di supporto all'azione docente, con conseguente ricorso alla didattica trasmissiva e alla valutazione sommativa).

D'altro canto la complessità e la moltiplicazione delle conoscenze, la continua ridefinizione di statuti e confini disciplinari, la profonda modifica degli impianti epistemologici delle discipline, i contributi della psicopedagogia socio-costruttivista e delle neuroscienze indicano che un apprendimento efficace e duraturo richiede circolarità, confronto, co-costruzione, cooperazione, operatività.

Dobbiamo allenarci a leggere le nostre finalità, le scansioni delle nostre proposte non in modo lineare, sequenziale, ma intrecciato, perché la mente, il pensiero, costituiscono una rete complessa e dinamica in continua evoluzione.

Esiste un rapporto dinamico fra l'esperienza del bambino-ragazzo non sistematica ma unitaria e l'esperienza storicamente depositata delle discipline, oggi definite 'comunità di pratiche'.

Dewey definisce il curriculum come 'l'elemento di connessione tra il bambino e la cultura'.

Su questi presupposti si può costruire collegialmente un curriculum di istituto selezionando e combinando elementi e proposte dalle Indicazioni nazionali come repertori pedagogico-didattici e sguardi sulla realtà da interpretare e a cui attingere nella costruzione del curriculum verticale e trasversale 3-16 anni e 16-19

Un percorso che

- 1) sia affrancato dalla dipendenza dall'editoria dei testi scolastici in grado di definirsi intorno a:
 - ❖ **Competenze** - come criterio e dimensione di fondo del lavoro didattico.
 - ❖ **Trasversalità**-come dimensione del lavoro di ricerca sulla conoscenza delle procedure metodologiche degli apparati disciplinari, non sui contenuti (per una valutazione e certificazione che ponga a fondamento criteri di valutazione qualitativa e non quantitativa).
- 2) riconosca il Collegio come titolare e responsabile esclusivo della definizione, costruzione e progettazione del curriculum, che si autorizza a delineare e validare un curriculum aperto senza condizionamenti esterni.

L'insegnante non può fare a meno della riflessione pedagogica, ma una riflessione che non si esercita in solitudine.

C Didattica e metodologia

La proposta della didattica cooperativa e socio-costruttiva consente di acquisire una metodologia di ricerca che derivi dalla ricerca-azione degli insegnanti sulle proprie pratiche, una didattica aperta e flessibile che assuma come variabili fondamentali: tempo-spazio-rapporti causali, un pensare per sistemi e non per elementi isolati.

L'insegnamento-apprendimento è un'attività di ricostruzione continua che non può essere costretta in nozioni e tecnicismi. Essa si fonda sull'interazione didattica, quindi poggia sul curricolo implicito a fianco di quello esplicito (le relazioni fra alunni e docenti e fra docenti, l'organizzazione spazio-temporale, il tempo dedicato alla discussione, ..): ciò che costituisce 'comunità di apprendimento'.

La mediazione dell'insegnante è fondamentale per stimolare la co-costruzione come modifica dei propri schemi di conoscenza e orientamento (intervenedo sull'area di sviluppo prossimale dei soggetti attraverso lo scambio, il confronto, il supporto tutoriale).

La metodologia cooperativa, dialogica, permette di sostenere ruoli diversi nell'interpretazione di eventi e di significati, così che i soggetti apprendano ad argomentare sostenendo le proprie idee e accettando di modificarle. Le strategie argomentative utilizzate devono essere sostenute applicandole a buone domande e buoni argomenti e materiali di ricerca, così da farsi sempre più prossime alle procedure e alle metodologie di ricerca storica, fisica, biologica, letteraria, sociale, ecc.

E' la mediazione psico-pedagogica dell'insegnamento che consente di scegliere le strumentazioni disciplinari differenziandole e individuandole funzionalmente agli interessi facendone pratiche di discorso e di indagine.

Le forme di comunicazione che impieghiamo accompagnano il passaggio progressivo dal linguaggio quotidiano ai codici linguistici che caratterizzano le discipline. Ogni disciplina possiede codici linguistici specifici che conducono alla diversificazione dei sistemi di significati e delle competenze procedurali

Gli stessi errori assumono in tale didattica la funzione di evidenziare processi di pensiero, ipotesi, forme di pre-conoscenze, inadeguatezze, dissonanze cognitive che nel confronto possono risolversi; così come nel confronto possono essere valorizzate forme divergenti e creative di soluzione.

Per motivare e mobilitare risorse personali degli alunni, evitando gli scogli della costrizione e della seduzione, c'è bisogno di fondare l'attività su progetti in cui l'incontro con ostacoli da superare insieme favorisca lo stabilizzarsi di apprendimenti. (cfr. Ph. Meirieu).

L'insegnante selezionerà le 'situazioni-problema' più adeguate a far raggiungere le conoscenze previste dalla sua progettazione. Tenere insieme le due dimensioni, la

programmazione e ciò che corrisponde alle esigenze degli alunni, alle curiosità, agli interessi, non è semplice. Per questo occorre consultarsi, co-progettare, riflettere in gruppo.

Da qui l'importanza e la funzione di una valutazione dei processi di gruppo, non solo di quelli individuali, in cui emerge il procedere di ragionamenti, la loro coerenza e pertinenza, le dinamiche relazionali, la collaborazione, l'interscambio di ruoli e compiti, il tutoraggio,...

Occorre però precisare che per leggere correttamente i processi bisogna che i gruppi siano costituiti e si alternino momenti collettivi, di piccolo gruppo, individuali; e che a tutte le età essi si esercitino a un confronto diretto con oggetti e fenomeni concreti, che pongano interrogativi ed esigenze di interpretare, di capire.

Insegnare a porre domande più che a dare risposte è un'arte che si impara con pazienza e in un contesto accettante. Dall'interrogarsi al fare esperienza e al costruire spiegazioni riflettendo sull'esperienza, questo è l'approccio conoscitivo che consente di valorizzare la funzione ermeneutica delle discipline, piuttosto che quella argomentativa.

La nostra didattica è funzionale allo sviluppo personale e di gruppo se consente di capire che non c'è scissione fra le discipline che insegniamo e i problemi e gli eventi da cui esse hanno origine, perché tali problemi non sono relativi al passato soltanto, ma si presentano continuamente nell'oggi e ci interrogheranno nel futuro.

Sono passi lenti, per tentativi ed errori, ma la costruzione che ne emerge sarà più solida perché avrà superato ansia e incertezze, che invece l'approccio attraverso spiegazioni astratte non toccherebbe non modificando gli schemi preesistenti, ma sovrapponendovisi.



Classe cooperativa di Mestre

“La didattica si presenta come l'arte di raccordare due sistemi complessi: quello delle cose che succedono, nella loro varietà, e quello dei modi di pensare che permettono di interpretarle”

(M. Arcà)

'GOVERNO' DELLA SCUOLA E AUTONOMIA

UNA COMUNITA' PROFESSIONALE DI PARI: ARTICOLAZIONI FUNZIONALI E NON GERARCHIE

Prima di parlare delle "forme" possibili del governo della scuola e della sua autonomia, è necessaria una riflessione sui "ruoli" individuati dalla legge 107 come necessari all'interno della comunità dei docenti, luogo collettivo dove i "bravi insegnanti" lo possono essere a condizione di essere riconosciuti tali esercitando il diritto/dovere di mettersi in gioco e di imparare a portare, condividendola, la responsabilità del proprio operare.

Tali ruoli, che coinvolgono dirigente, collegio e consiglio d'Istituto, nello spirito della L.107 dovrebbero portare efficienza al sistema, velocizzare i tempi decisionali, "collocando" i soggetti nei settori ritenuti adatti. Ora, ammesso che questo sia davvero possibile, porterebbero efficacia alla costruzione di vere competenze educative? Sarebbero utili alla formazione di quelle qualità di apertura richieste dall'impresa educativa?

Il timore, invece, è che possano dar luogo a nuove "gerarchie" con il solo risultato che si indurrebbero i docenti a pensare solo al proprio specifico ambito di intervento, a pensarsi solipsisticamente risolutivi, perché "scelti" e delegati, perché i più capaci o gli unici capaci, e i dirigenti a ritenere che le loro azioni possano essere gestite e interpretate (in vista dei risultati) indipendentemente dai processi di condivisione.

Grande è il rischio dell'autoreferenzialità di tutti i "bravi".

La piena attuazione dell'autonomia scolastica richiede che la professionalità si espliciti in tutte le sue dimensioni (pedagogico-didattiche, relazionali, organizzative) e postula un'articolazione di funzioni tutte necessarie per un efficace perseguimento degli obiettivi formativi che l'autonomia scolastica assegna alle scuole.

Non è condivisibile, tuttavia, che l'articolazione delle diverse funzioni, debba tradursi in organizzazione gerarchica e in separatezze.

Il progetto da solo non è sufficiente a creare collante, soprattutto se si struttura intorno a classificazioni gerarchiche di adeguatezze e competenze mutate dai modelli meccanicistici di una certa cultura aziendalistica.

Le competenze devono poter essere riconosciute, in misura diversa e graduata come opportunità da socializzare nei teams; come risorse per la comunità di insegnanti messi in condizione di rielaborare le diverse esperienze nella condivisione e nello scambio professionale, affinché diventino competenze diffuse.

Queste sono le domande a cui abbiamo cercato di dare risposte nel pensare ad un'implementazione di quanto previsto dalla riforma in grado di evitare che l'agire tecnico,

strumentale e strategico (l'elemento che lo caratterizza è il potere), prevalga sull'agire comunicativo, sui valori condivisi, su una comune tensione al governo della scuola, in cui tutti sono chiamati a dare il proprio contributo creativo, responsabile, partecipato.

Nella nostra visione i risultati del SISTEMA NAZIONALE DI CONOSCENZA saranno capaci di efficacia e di efficienza solo valorizzando socialità e comunità di persone.

E' soltanto dalla composizione di diversi strumenti e suoni che nasce l'armonia dell'orchestra.

Nota

Apprendimento organizzativo avviene quando i membri dell'organizzazione agiscono come attori di apprendimento per l'organizzazione: quando, cioè, informazioni, esperienze, scoperte, valutazioni di ciascun individuo diventano patrimonio comune dell'intera organizzazione, fissandole nella memoria dell'organizzazione, codificandole in norme, valori, metafore e mappe mentali, in base alle quali ciascuno agisce.

Se questa codificazione non avviene, gli individui avranno imparato, ma non le organizzazioni.

(Piero Romei)

Nelle istituzioni si possono leggere i percorsi e i processi dei singoli e dei gruppi alla luce della teoria dell'interdipendenza sociale.

L'istituzione, per funzionare dinamicamente, può richiedere di istituire rapporti tali per cui nessuno possa riuscire ad ottenere risultati positivi individualmente, se non grazie al successo dell'intero gruppo. L'interdipendenza positiva richiede un impegno e un lavoro coordinati.

Se si capisce il significato e l'importanza dell'interdipendenza positiva, l'impegno di ogni componente diviene indispensabile al clima e al successo formativo del gruppo e ogni componente contribuisce allo sforzo comune con le sue risorse, il ruolo che riveste e la sua responsabilità.

Se il gruppo funziona in modo coeso, non dovrebbero esserci persone che si vivono come assolutamente autonome e indipendenti nelle scelte e negli obiettivi dell'istituzione. Né persone che, per il loro lavoro, poggiano sul lavoro altrui.

L'interdipendenza positiva non è connivenza o reciproca copertura.

L'interdipendenza si struttura secondo due modalità:

- Interdipendenza degli obiettivi, connessi in un percorso evolutivo
- Rafforzamento degli obiettivi attraverso l'interdipendenza di ruoli, risorse, identità, funzioni, valutazione

Perché tutti i componenti si propongano di raggiungere analoghe finalità è necessaria una ricerca di condivisione. Gli obiettivi vanno concordati tramite un contratto, che per la scuola non può che essere educativo.

Accanto ad obiettivi di routine (per consolidare procedure, stabilizzare norme di vita comune, attivare conoscenze dei soggetti che vanno estese sedimentate e condivise) non possono non esserci, pena la burocratizzazione dell'istituzione, obiettivi creativi e divergenti.

(S. Andrich Miato, L. Miato, 'La didattica inclusiva', Erickson, Trento, 2003)

PROVE DI DEMOCRAZIA

1. Assegnazione insegnanti alle scuole : criteri del collegio

L'individuazione dei docenti ai fini dell'assegnazione di sede, così come previsto nella L. 107/15, è, a partire dall'a.s. 2016/2017, competenza e prerogativa del D.S. Tuttavia, questo passaggio è strettamente connesso, per esplicita disposizione della stessa L. 107, alla progettazione del curricolo di istituto, che in effetti determina il fabbisogno di risorse, professionali e materiali, necessario alla sua realizzazione. In altri termini, è il P.T.O.F il punto di convergenza tra profili di professionalità (da una parte) e obiettivi, finalità e percorsi formativi (dall'altra). Ne consegue che il Collegio, nella sua piena titolarità e corresponsabilità professionale, può legittimamente declinare e proporre al D.S. una serie di criteri per effettuare quanto di sua competenza, affinché le sue determinazioni siano efficacemente coerenti con il Piano dell'Offerta Formativa. Questa modalità può configurare elementi di gestione partecipata in un processo decisionale che, così come lo delinea la norma, sarebbe altrimenti esposto all'arbitrarietà e ad una trasparenza solo formale.

2. Teams, collegialità, compresenze

Il passaggio prioritario e preliminare consiste nella restituzione di quanto è stato sottratto alle scuole in oltre un decennio di politiche di tagli lineari, che hanno profondamente inciso sull'organizzazione della didattica, in termini di risorse professionali, di tempo scuola e di funzionamento collegiale dei teams.

Il ripristino dei teams permette di realizzare effettivamente una progettazione condivisa e di individuare gli elementi di interconnessione tra ambiti disciplinari affini per tematiche e/o per metodologie. Una didattica orientata all'acquisizione di competenze è possibile solo all'interno del lavoro cooperativo di insegnanti che siano pienamente con-titolari e corresponsabili di un medesimo progetto curricolare.

La distinzione tra organico dei posti comuni e organico per il potenziamento è certamente funzionale alla gestione tecnico-amministrativa delle risorse del personale; non di meno, nell'ottica di una compiuta autonomia, si deve pensare ad un curricolo di istituto unitario e coeso.

Per questo tra le possibilità di utilizzo dell'organico potenziato, una valida scelta del Collegio potrebbe essere quella di incrementare l'orario dei team prevedendo ore di contemporaneità e compresenze, allo scopo di articolare il lavoro d'aula predisponendo attività a classi aperte e gruppi di apprendimento (cfr. D.P.R 275/99, artt. 4-5), rafforzando gli spazi di progettazione e realizzazione della didattica inclusiva, promuovendo una reale condivisione delle pratiche educative.

Soprattutto, una diversa progettazione dei tempi della didattica permetterebbe ai teams e ai consigli di classe di farsi organi di autogoverno, recuperando il necessario piano di interconnessione tra obiettivi di apprendimento, didattica e organizzazione.

L'individuazione delle condizioni organizzative e gestionali per la fattibilità del progetto educativo è parte integrante della progettazione stessa, a livello di classe, di dipartimenti, di scuola.

3. Funzioni del dirigente scolastico ed équipe di collaborazione: prospettive per un processo decisionale condiviso

L. 107 art. 1 c. 83 “Il dirigente scolastico può individuare nell'ambito dell'organico dell'autonomia fino al 10 per cento di docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica. Dall'attuazione delle disposizioni del presente comma non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica”.

La nuova normativa prevede per il dirigente la possibilità di avvalersi di uno staff, fino al limite del 10% di docenti, per lo svolgimento di “attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica” (L. 107/2015 - art. 1 c. 83). La lettera della norma evidenzia due elementi rilevanti:

- 1) gli ambiti di operatività dello staff non sono limitati agli aspetti organizzativi, ma investono anche quelli didattici;
- 2) le attività di cui si tratta non sono inerenti alla sola sfera di competenza del D.S., ma afferiscono all'istituzione scolastica nel suo insieme.

Entrambi gli elementi evidenziano, dunque, che lo staff è da intendersi al servizio delle esigenze di funzionamento complessive della scuola.

Il legislatore sembra ispirato, su questo punto, ad un'immagine di funzionamento dell'istituzione scolastica che contempera una doppia istanza:

- a) salvaguardare la sfera di competenza del d.s. nell'individuare i componenti dello staff;
- b) rimarcare che lo staff, così individuato, agisce in funzione dell'istituzione.

In questa doppia radice e natura, si colloca un'interpretazione plausibile della norma e delle procedure che dovranno attuarla operativamente.

Da un lato, infatti, la gestione della complessità che caratterizza le istituzioni scolastiche richiede necessariamente un'articolazione delle funzioni della professionalità docente che permetta al dirigente di confrontarsi con una struttura operativa collegiale.

Dall'altro, però, proprio perché l'individuazione di specifiche funzioni a supporto dell'organizzazione e della didattica è in relazione con il funzionamento e il miglioramento

complessivo del servizio, l'articolazione di queste funzioni non può configurarsi come una gerarchizzazione dei docenti e tradursi in forme di autoreferenzialità e di non riconoscimento delle necessarie interdipendenze.

In questa direzione, un D.S. attento allo spirito e alla lettera del dispositivo, opererà in modo da coinvolgere il Collegio nel processo decisionale che mette capo, infine, alle sue determinazioni. Il Collegio, infatti, può essere preventivamente consultato affinché esprima motivati pareri sulle esigenze dell'istituzione sotto il profilo didattico-organizzativo, cui corrispondano ambiti di operatività da affidare allo staff. Potrà altresì, declinando tali ambiti, delineare profili di professionalità e competenze, presenti e verificabili nel Collegio, coerenti con gli obiettivi, i contenuti e le strategie corrispondenti ai diversi ambiti.

Il D.S. si avvarrà opportunamente delle proposte elaborate dal Collegio, per pervenire alle determinazioni che gli competono, con il supporto dell'organo collegiale, attraverso un percorso di condivisione sostanziale.

In tal modo la quota del 10% di docenti potrà sostanzarsi come leadership diffusa al servizio degli altri, in grado di perseguire visioni allargate, tutelare modelli di cooperazione, misurarsi con il cambiamento cooperando con gli altri, orientandoli e coinvolgendoli nelle prospettive insieme identificate.

Ogni figura potrà relazionarsi così con un gruppo operativo di ricerca azione come articolazione del collegio e stabilire quelle connessioni imprescindibili per la crescita delle competenze, delle capacità di analisi e riflessività sui processi attivati, a partire dalla condivisa e trasparente ricerca di piani di sempre maggiore coerenza tra aspetti organizzativo-gestionali della scuola e offerta formativa della comunità professionale.



4.Indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione del DS

Precedentemente affidati al Consiglio d'Istituto, rappresentano un momento significativo di avvio al processo di elaborazione del PTOF.

Gli indirizzi del DS devono poter promuovere un processo decisionale complesso che coinvolgendo personale, famiglie e territorio possa sollecitare l'esercizio consapevole di cittadinanza attiva e professionalità consapevole.

A tal fine è opportuno che le linee di indirizzo siano:

- + Strutturate in termini di ricognizione pluridimensionale interna ed esterna della realtà scolastica, tali da permettere al Collegio di individuare le priorità educative, organizzative, di investimento nelle risorse avendo chiari i punti di interconnessione, i vincoli e le opportunità della scuola
- + Capaci, attraverso una puntuale socializzazione delle informazioni e chiarezza di visione, di:
 1. conferire all'intera operazione di elaborazione del PTOF unitarietà e incisività.
 2. ricondurre ad una visione unitaria, coerente e produttiva quanto di nuovo è previsto dalla riforma
 3. rispondere alle esigenze dei soggetti in crescita, all'unitarietà e alla continuità curricolare verticale, alla complessità dei saperi, alla non separatezza in discipline a se stanti (cfr. Morin, 'Educare per la vita')
- + Discutibili e aperte: con la previsione di spazi di partecipazione, co-progettazione, ascolto e attuazione

Uno schema al momento provvisorio e semplificativo potrebbe essere:

RICOGNIZIONE	SITUAZIONE ATTUALE	POSSIBILE SVILUPPO
AREA DIDATTICA		
AREA RICERCA		
AREA PERSONALE DOCENTE		
AREA INFRASTRUTTURE		
AREA RELAZIONI CON IL TERRITORIO	relazioni, intese, consultazioni, accordi con le risorse territoriali	
	SITUAZIONE ATTUALE	RIORGANIZZAZIONE
AREA PERSONALEATA		fabbisogno
AREA SERVIZI AMMINISTRATIVI		
AREA CC.SS.		

LINEE GUIDA E OBIETTIVI PRINCIPALI	
TEMPO SCUOLA	
<ul style="list-style-type: none"> Articolazione modulare del monte orario annuale di ciascuna disciplina Potenziamento del tempo scolastico Programmazione plurisettimanale e flessibile dell'orario curricolare 	
SPAZI	
MODELLO ORGANIZZATIVO	
CURRICOLO	
INFORMATIZZAZIONE	
PIANO DI INCLUSIONE	
CONTINUITA' E ORIENTAMENTO	
VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE	
ATTIVITA' EDUCATIVE SPORTIVE E MUSICALI	
COLLABORAZIONI CON ESTERNI	
.....	
.....	
CONCLUSIONI DEL DS : PRIVILEGIARE: INCREMENTARE: ADOTTARE:	

....C'è voluto così poco

per trasformare in lavoro efficiente la sterile corvèe del soldato: un sorriso amabile, una parola lusinghiera, un po' di calore al cuore, una prospettiva umana e la libertà, o meglio il diritto che ha l'individuo di scegliere la sua strada nella quale impegnarsi senza bisogno di guinzaglio, catena o sbarre.

Célestin Freinet 'I DETTI DI MATTEO', Nuova Italia, 1959

AUTOVALUTAZIONE/AUTOANALISI DI ISTITUTO

- **Tessuto connettivo che rende ragione/dà visibilità a tutte le parti che concorrono a costituire il sistema scuola**

Uno degli aspetti strutturali di debolezza del sistema-scuola, anche a livello di singola istituzione, è l'assenza o comunque la presenza deficitaria di un "racconto" che abbia le caratteristiche della coesione, della visione d'insieme in cui le parti siano al tempo stesso emergenti nella loro specificità e interconnesse.

L'autovalutazione, da questo punto di vista, può essere proprio lo strumento attraverso cui fare della scuola il luogo in cui sia possibile una "narrazione condivisa". Molto più, e altro, dunque, di una procedura puramente burocratica, un adempimento formale che vada ad incrementare quella "scuola delle carte" che tende a sopraffare o a surrogare la "scuola dei processi".

In termini coerenti con il lessico pedagogico, più che con quello amministrativo-burocratico, potremmo parlare dell'autovalutazione come di uno sfondo integratore.

In questa prospettiva l'autoanalisi e l'autovalutazione devono servire a cogliere i nessi, i rapporti di causalità, le interdipendenze tra i molteplici aspetti della complessa realtà scolastica, a rintracciarne la trama.

Ciò, attraverso un percorso di ampio respiro, sulla media distanza, che ha come sua proprietà intrinseca la riflessività, il carattere costantemente aperto, la capacità di contemplare e di mettere in relazione sia le valenze culturali che le valenze operative dell'intero progetto educativo: dalle risorse di spazio e tempo, agli organici, all'organigramma, alla composizione dei teams, al curriculum, alle strategie didattiche, ai risultati dell'apprendimento e al benessere a scuola di tutti.

Il RAV potrebbe (pur riconoscendone i limiti), accanto ad altre modalità sperimentali scelte dalle scuole per l'autoanalisi e l'autovalutazione, fungere da attivatore consapevole di un percorso collettivo di ricerca delle modalità di lettura, interpretazione dei vari aspetti che compongono la realtà scolastica e per orientare la futura ricerca di soluzioni possibili (tradotte in scelte nel PTOF), che mantengono comunque il carattere della provvisorietà.

Il RAV può avere una funzione di strumento "ordinatore nel caos", in cui i processi di autoanalisi e di autovalutazione non potranno che ricondurre ad interpretazioni provvisorie il "disordine", proprio dei processi educativi, che hanno a che fare con beni immateriali, la turbolenza della crescita, una molteplicità di variabili indipendenti.

Il risultato dei processi di autovalutazione non è nella “soluzione”, ma nel percorso intrapreso e nella sua capacità di far leva, per sostanziarsi, su: cooperazione intrinseca, comunicazione, conoscenza diffusa e condivisa.

Solo la dimensione collettiva e partecipata dell'autovalutazione, centrata su:

- ✚ Il coinvolgimento e lo sviluppo delle persone (tutte)
- ✚ La responsabilità diffusa

può generare l'orientamento condiviso nella direzione del miglioramento e la coerenza tra tutti gli obiettivi che la scuola si pone.

La tentazione di ricorrere ad un'architettura verticistica del potere, come unico strumento che attraverso la forza può imporre l'ordine nella frammentazione può essere contrastata strategicamente attraverso una dimensione plurale del lavoro e dello stare a scuola presupposti per l'esplorazione di una epistemologia della pratica.

• **Parti di un processo di rendicontazione sociale**

In quanto racconto, “narrazione condivisa”, l'autoanalisi/autovalutazione di istituto è strettamente connessa, nell'ottica di un'autonomia compiuta, a quel più vasto processo denominato “rendicontazione sociale”. In questa prospettiva, infatti, essa non si limita ad una ricognizione di fattori tutti interni alla scuola, ma guarda al più vasto contesto (istituzionale, sociale) di cui l'istituto è parte integrante.

In termini operativi, l'assunzione di questa ottica comporta alcune condizioni:

- * La condivisione dei parametri valutativi con tutti gli attori del contesto stesso;
- * l'inserimento dei soggetti, delle risorse e delle opportunità, in qualità di variabili indipendenti di cui tener conto e a cui rendere conto in tutte le fasi del processo;
- * l'adozione di criteri di “bilancio partecipato”, che significa trasparenza degli atti e delle procedure, esplicitazione degli elementi di forza e di debolezza che l'autovalutazione evidenzia, individuazione delle strategie di valorizzazione degli uni e di contrasto degli altri;
- * le caratteristiche del territorio, le sue risorse anche in termini di educazione informale e non formale, sono parte costitutiva del percorso ed entrano a pieno titolo nel progetto di auto-miglioramento dell'istituto.

• **Processi centrati sul coinvolgimento e lo sviluppo dei docenti**

Gli insegnanti , come gli studenti (e chi ha qualsiasi posto di responsabilità pubblica) , devono sapere che il loro agire pedagogico e didattico è un processo valutabile, ma nella valutazione l'insegnante stesso deve essere soggetto attore e autore della riflessione sul suo modo d'insegnare, e quindi soggetto riflessivo rispetto al come favorire o meno gli apprendimenti dei propri alunni.

L'insegnante deve imparare a pensare la propria pratica pedagogica.

Il ministero dovrebbe seriamente interrogarsi sul come attivare un processo individuale e collettivo di valutazione e autovalutazione pedagogica dell'insegnamento. Non è certo confondendo i ruoli (con tutti i problemi che vi sono oggi, per esempio nelle relazioni tra genitori e famiglie) e trasformando il genitore in operatore valutatore della didattica che si possa effettivamente costruire un serio dispositivo di valutazione e autovalutazione dell'insegnamento: eppure la pedagogia ha prodotto dei saperi e delle esperienze interessanti in questo senso negli ultimi anni con i lavori di Antoine de La Garanderie sull'introspezione pedagogica e quelli di Jean Houssaye sulla gestione del triangolo pedagogico, nonché quelli di J-P.Pourtois e B.Humbeeck sulla co-educazione.

Gli insegnanti devono essere valutati ma devono anche essere i soggetti del processo valutativo che va concepito come processo di crescita e coscienza collettiva del sistema scuola rispetto alla qualità pedagogica della pratica didattica. (A. Goussot)

- **Valutazione degli insegnanti e premialità**

In realtà non si tratta di valutazione. Se parliamo di valutazione si tratterebbe di fare un discorso complesso su finalità, soggetti responsabili, modalità, indicatori, ecc. Si tratta di una norma pericolosa. Stanno girando le proposte più fantasiose sui criteri che dovrebbe indicare il Comitato di valutazione, del tipo "partecipa alle gite", "usa il registro elettronico" o addirittura la "reputazione"!

A nostro parere, la soluzione migliore (o meno peggiore!) sarebbe quella di indicare come criterio l'assunzione di responsabilità nell'organizzazione dell'Istituto (responsabili didattici di plesso, responsabili di settori considerati qualificanti nel POF di Istituto, ecc.). Un indicatore "oggettivo" e dunque non in grado di inquinare i rapporti tra docenti. Ciò, oltre tutto, eviterebbe di entrare nel pericoloso terreno della formulazione di giudizi sulla qualità dell'insegnamento, cosa impossibile e pericolosa in questa fase. Fase in cui tra l'altro, non si mira a valutare tutti gli insegnanti ma solo a premiarne alcuni (ipotesi tecnicamente sbagliata ed eticamente irricevibile).

“In una scuola degna di questo nome un insegnante trova la sua legittimazione in quanto è un “SERVITORE PUBBLICO”: non perché debba obbedire al pubblico a cui insegna, ma perché deve permettere all’allievo di passare dallo ‘spazio privato’ allo ‘spazio pubblico’, dall’egocentrismo infantile e familiare alla comprensione di altri universi e di altri linguaggi, dal ‘credere’, che appartiene al campo personale e della sua comunità, al ‘sapere’, che si colloca invece all’interno d un processo di validazione e universalizzazione delle conoscenze. In questo senso, essere al servizio del pubblico significa contribuire alla costruzione della polis, permettere alle persone di inserirsi in un collettivo senza che per questo debbano rinunciare alla loro identità”.

(Ph. Meirieu)

Criteria per il comitato di valutazione dei docenti e per il RAV

Offriamo di seguito un possibile repertorio di variabili e di azioni di cui tener conto nella definizione di criteri, selezionando quelli più rispondenti all'identità che si intende conferire al proprio istituto e degli obiettivi di gruppi di docenti in raccordo fra di loro, non agenti separatamente ma in relazione a una lettura dei bisogni formativi. Dalla selezione e combinazione (anche inserendo altri criteri) può nascere un tessuto a maglie larghe (un arazzo) in cui ognuno possa riconoscersi almeno in parte e sentirsi parte. Tale impianto esclude una logica premiale individuale puntando ad un accrescimento di forme di collaborazione competenti, ad un tutoraggio reciproco, ad un'analisi condivisa.

La qualità è dipendente dall'attivazione di processi di valorizzazione dei soggetti quindi un criterio fondamentale sarà il fatto che nessuno in un'istituzione educativa si rappresenti come variabile indipendente, ma si percepisca e agisca all'interno di un tessuto connettivo.

1 Lavorare in équipe sul piano delle scelte organizzativo/gestionali

- ✚ Esser parte attiva di gruppi di progetto e di dipartimenti di ricerca (non una valutazione individuale di merito, ma la capacità di inserirsi in équipes e gruppi operativi: comunità professionali, di pratiche, di ricerca)
- ✚ Contribuire alla riflessione sulle pratiche
- ✚ Definire in accordo con colleghi parametri di qualità dell'istituto e verificarne la funzionalità
- ✚ Convergere su obiettivi di miglioramento continuo quotidiano (una scuola migliora quando tutti collaborano)
- ✚ Prestare il proprio servizio con flessibilità gestionale e organizzativa

2 Condividere nei teams e nei dipartimenti di ricerca-azione scelte curriculari, approcci metodologici e socio-relazionali

- ✚ Concordare procedure condivise (rapporti con gli alunni, equità ed equilibrio nelle richieste relative ai carichi cognitivi, modi della comunicazione, atteggiamenti, rapporti con le famiglie, organizzazione e condivisione degli spazi e dei tempi); stesura di protocolli di accordo nell'agenda della programmazione di classe
- ✚ Condividere una gestione collegiale del gruppo classe con equipartizione delle aree, degli orari, dei carichi e delle funzioni
- ✚ Operare nella direzione della massima integrazione possibile dei diversi interventi nella classe
- ✚ Attuare una didattica attiva ed operativa alternando momenti diversi- individuali, di gruppo, collettivi; una didattica e una comunicazione multimodali che si relazionino ai diversi stili di apprendimento e strategie personali
- ✚ Costruire relazioni di senso dell'apprendere a fronte di demotivazione e insuccesso
- ✚ Adottare con gli alunni strategie di sospensione dell'azione immediata e di elaborazione di pensieri

- ✚ Organizzare spazi non unicamente legati all'aula, spazi di socialità, discussione, laboratori
- ✚ Operare nella direzione dell'autonomia e dell'autogestione di parti dei percorsi da parte degli
 - ✚ alunni
- ✚ Agire per l'integrazione e l'inclusione non isolando i soggetti
- ✚ Strutturare forme di accoglienza per i diversi -
- ✚ Operare nella direzione della massima integrazione possibile dei diversi interventi nella classe Farsi carico di problemi di disagio, conflittualità, sottorendimento, deprivazione in appoggio a
 - ✚ difficoltà di colleghi
- ✚ Assumersi le responsabilità delle proprie scelte educative
- ✚ Accettare il confronto, la critica, la riflessione comune sulle pratiche attuate
- ✚ Contribuire al mantenimento di un clima di benessere fra tutti i soggetti minori e adulti

3 Raccordare strumenti e percorsi di sistematizzazione-generalizzazione di pratiche didattiche e valutative

- ✚ Operare nella direzione della continuità e verticalità delle proposte didattiche, organizzative, curricolari per realizzare trasversalità e connessione fra campi disciplinari
- ✚ Predisporre materiali didattici e unità di apprendimento per la classe e per la scuola
- ✚ Valutare con modalità valorizzanti attraverso strumenti di osservazione, rilevazione, documentazione dei percorsi attraverso una lettura intersoggettiva dei processi e degli esiti e delle modalità in cui ognuno/ interroga, si interroga, problematizza, sviluppa propri pensieri e costruisce modelli interpretativi

4 Operare in rete, sia interscolastica che territoriale, con competenza del tessuto interistituzionale e delle sinergie con altre professionalità

- ✚ Collaborare alla messa in funzione di reti di collaborazione territoriale tra istituzioni educative, socio-sanitarie, associazioni, famiglie (fare 'capitale sociale') co-costruendo il PTOF utilizzando le risorse presenti nel territorio

5 Curare la documentazione e la disseminazione delle esperienze e della progettualità, per favorire il "passaggio" ai docenti che entrano a far parte dell'istituzione scolastica (sia per effetto della mobilità sia per effetto delle nuove assunzioni).

- ✚ Contribuire alla diffusione e trasferibilità delle proposte
- ✚ Documentare le attività
- ✚ Operare attraverso contatti e diffusione di materiali nella direzione di un avvicinamento delle distanze fra scuola e proposte della ricerca pedagogica, metodologica, scientifica.

EDUCAZIONE E POLITICA



Laboratorio sfondo integratore, scuola estiva
Copparo, Ferrara, 1999

... è impossibile negare la natura politica del processo educativo e il carattere educativo dell'atto politico.

Quanto più guadagniamo questa chiarezza attraverso la pratica, tanto più ci rendiamo conto dell'impossibilità di separare l'educazione dalla politica e dal potere.

Quello che dobbiamo fare, allora, come insegnanti o educatori, è esplicitare il nesso tra educazione e politica, assumendo che la nostra scelta è politica ed essendo coerenti con essa nella pratica. Tanto più acquisiamo questa chiarezza, tanto più siamo consapevoli dell'impossibilità di separare l'inseparabile: l'educazione dalla politica.

da "A Importância do Ato de Ler" di Paulo Freire, 1989 (pagg. 15/20)

Difficoltà, stanchezza, scoraggiamento, non impediscano di agire per costruire insieme una cultura delle interdipendenze, che costituisce il rovescio della medaglia della globalizzazione - quello etico - avendo come centro l'umano, come meta la giustizia sociale e come metodo una politica più equa e democratica, per tutti.

Continuiamo a farlo nelle nostre scuole, attraverso i nostri piccoli e normali gesti quotidiani, con umiltà, convinzione, determinazione e allegria...

La Segreteria Nazionale MCE

CORNICI... IN CANTIERE



Tra le tante tracce che il MCE intende sviluppare

A. PROPOSTA PER UN CODICE ETICO di Cinzia Mion

‘La scuola è la prima istituzione che ogni soggetto incontra: ha la responsabilità di trasmettere, attraverso *comportamenti esemplari*, che dovrebbe esserci coincidenza tra prediche e pratiche, annullando quell’abitudine così deleteria di far coabitare all’interno dell’etica un doppio codice, quello implicito e quello esplicito.

Questa raccomandazione comporta una vera e propria ‘trasformazione antropologica’ del popolo italiano. La costruzione del bene comune, se è un valore che viene apprezzato, richiede di dargli un prezzo, e che questo prezzo si è disposti a pagarlo. Il prezzo è imparare a rinunciare a qualcosa e a vivere questa rinuncia non come una perdita. Nell’attuale narcisismo imperante questo diventa difficile, ma è sui banchi di scuola, nella microsocietà che è la classe, che lo si può apprendere. Il percorso utile a temperare il criterio della convenienza individuale con la realizzazione dell’interesse della collettività, interesse che riguarda anche le categorie dello spazio e del tempo, vale a dire tutto il pianeta e il futuro, è l’educazione alla cura. Cura di sé, dell’altro e dell’ambiente. L’etica della cura si intreccia fortemente con l’etica della responsabilità non più riguardante le semplici intenzioni ma le *conseguenze* delle nostre azioni.

Un aiuto ad assumere questa dimensione, che non coincide con la vecchia educazione civica, e nemmeno con la convivenza civile o l’insegnamento di ‘cittadinanza e costituzione’, potrebbe venire dalle pratiche di autovalutazione.

L’autovalutazione, sia per i dirigenti che per i docenti, consiste in una personale competenza ad autointerrogarsi, e ad autoregolarsi, per aggiustare gli interventi, qualora ci si accorga che gli obiettivi attesi non sono stati raggiunti.

B. E' TEMPO DI PROGETTARE NUOVI SAPERI

VALORI <i>indicatori di senso</i>	LETTURA DELL'ISTITUZIONE	PRATICHE DI RICERCA- AZIONE	DIMENSIONI E CAMPI DI SVILUPPO	VISIONE DEL MONDO valore dei valori
<p style="text-align: center;">CONVIVENZA DEMOCRATICA</p> <p style="text-align: center;">PRENDERSI CURA DELLA RECIPROCIÀ</p>	<p style="text-align: center;"><i>in un'ottica sistemica, ecologica, etologica</i></p> <p style="text-align: center;">LA CLASSE- LA SCUOLA</p> <p style="text-align: center;"><i>sedi di relazione tra uguali e diversi</i></p> <p style="text-align: center;">CENTRALITÀ DEI SOGGETTI</p>	<p style="text-align: center;"><i>tecniche di vita metodologia del laboratorio</i></p> <p style="text-align: center;"><i>gruppi di ricerca accoglienza/commiato soglie</i></p> <p style="text-align: center;"><i>storie di vita autobiografie giornalino</i></p> <p style="text-align: center;"><i>corrispondenza tecnologie multimediali per la comunicazione</i></p> <p style="text-align: center;"><i>libro di vita della classe/documentazione</i></p> <p style="text-align: center;"><i>sceita di macrotematiche significative (ex la città)</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>rapporto pensiero-emozioni metodo naturale</i></p> <p style="text-align: center;"><i>stili e strategie personali (gestione mentale)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>pensiero divergente creativita'</i></p> <p style="text-align: center;"><i>piazzamento/decentramento rovesciamento cambiamento</i></p> <p style="text-align: center;"><i>unitarietà dei processi di apprendimento continuità</i></p> <p style="text-align: center;"><i>pedagogia del successo immagine come serbatoio conoscitivo</i></p> <p style="text-align: center;"><i>interpretazione (apertura a modelli diversi)</i></p>	<p style="text-align: center;">ETICA PUBBLICA BENE COMUNE</p> <p style="text-align: center;">CULTURA DELLA DIFFERENZA E DELLE PARI OPPORTUNITA'</p>
<p style="text-align: center;">PARTECIPAZIONE</p> <p style="text-align: center;">RESPONSABILITÀ</p> <p style="text-align: center;">CITTADINANZA</p> <p style="text-align: center;">DAR VALORE</p>	<p style="text-align: center;"><i>Luogo di istituzione delle pratiche di gestione</i></p> <p style="text-align: center;"><i>(flessibilità pedagogica, organizzativa e didattica)</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Organizzazione collettiva di spazi e tempi</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Piano di lavoro individuale e collettivo</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Progettazione e gestione partecipata</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Valutazione formativa (individuale e collettiva)</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Cooperazione-aiuto reciproco</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Conflitto-negoziazione</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Le risorse (inventario e cura)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Le tecniche</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Memoria non come deposito ma in funzione della trasformazione</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Trovare connessioni</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Flessibilità</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Apprendere ad apprendere</i></p>	<p style="text-align: center;">SENSO DELLE APPARTENENZE E DELLE INTERDIPENDENZE</p>
<p style="text-align: center;">ETICA DEI LIMITI</p> <p style="text-align: center;">ANTIDOGMATISMO</p> <p style="text-align: center;">PLURALISMO</p>	<p style="text-align: center;"><i>Luogo del diritto di parola</i></p> <p style="text-align: center;"><i>del diritto di ascolto</i></p>		<p style="text-align: center;"><i>Osservazione- problematizzazione (diritto di domanda)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Sviluppo del pensiero ipotetico</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Organizzazione di contenitori adeguati ai progetti</i></p> <p style="text-align: center;"><i>(sfondi integratori, narrativi, istituzionali)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Futuri possibili</i></p>	<p style="text-align: center;">IDENTITA' PLANETARIA SVILUPPO SOSTENIBILE PACE POSSIBILE FUTURI AUSPICABILI</p>

C. COSTRUIRE UN CURRICOLO VERTICALE PER COMPETENZE

BISOGNI FORMATIVI		PREDISPOSIZIONE DI CONTESTI ED ESPERIENZE	SCELTE EDUCATIVE DIDATTICO- METODOLOGICHE TECNICHE E STRUMENTI	COSTRUZIONE DEI PERCORSI E DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO
<i>della scuola</i>	<i>della classe dei singoli</i>			