

SCHEDARIO INDICAZIONI: 10 schede per approfondire

Misure di accompagnamento (CM 22/2013)

Contributi dallo Staff dell'Emilia-Romagna

Schede

- 0. Le misure di accompagnamento (gc)**
- 1. Lo scenario culturale delle *Indicazioni* (am)**
- 2. La centralità dell'ambiente d'apprendimento (lr)**
- 3. La scelta dei contenuti da approfondire (gc)**
- 4. Ruolo del dirigente scolastico (prime azioni) (pv)**
- 5. L'informazione di primo livello (ag)**
- 6. Indicazioni 2012: costruire reti? Ma perché? (ja)**
- 7. Ruolo dei formatori: iniziative nelle scuole e nel territorio e figure di supporto (cc)**
- 8. Il laboratorio di FormAzione e Ricerca: scopo, struttura, organizzazione (db)**
- 9. Il ruolo delle Associazioni professionali e disciplinari (fm)(sl)**
- 10. Un'azione sistemica in cerca di connessioni (dc)**

Componenti dello Staff regionale USR ER per le Indicazioni/2012

NOME	COGNOME	QUALIFICA	SEDE SERVIZIO
1. Giancarlo	Cerini	Dirigente Tecnico	Dir. Amm. Ufficio V – USR ER, Bologna (coordinamento Staff)
2. Luciano	Rondanini	Dirigente Tecnico	Dir. Amm. Uff. XIV, Ambito Territoriale per la provincia di Piacenza
3. Agostina	Melucci	Dirigente Tecnico	Dir. Amm. Ufficio XVII, Ambito Territoriale per la provincia di Rimini
4. Silvana	Loiero	Dirigente Scolastico	D.D. 1° circolo San Lazzaro di Savena, Bologna
5. Jaime	Amaducci	Dirigente Scolastico	S.M.S. e CTP per Adulti "Via Anna Frank" – Cesena
6. Fiorella	Magnani	Dirigente Scolastico	I.C. Casalgrande Reggio Emilia
7. Doris	Cristo	Ins.te utilizzata	Uff. XV, Ambito Territoriale per la provincia di Ravenna
8. Christine	Cavallari	Dirigente Scolastico	D.D. 8° circolo di Modena
9. Andrea	Grossi	Dirigente Scolastico	I.C. Parmigianino Parma
10. Paolo	Valentini	Dirigente Scolastico	I.C. n. 4 Cento Ferrara
11. Lorena	Pirani	Ins.te utilizzata	USR ER Uff. V (supporto logistico/organizzativo)

Fa parte dello staff regionale in rappresentanza del CSN - Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni del MIUR, la prof.ssa Daniela Bertocchi.

Scheda 0. Le misure di accompagnamento (gc)

Dalle Indicazioni alla formazione in servizio

Il 26 agosto 2013 il MIUR ha emanato la CM 22 che contiene proposte di lavoro per lo sviluppo di misure di accompagnamento delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola di base (3-14 anni), emanate con DM 254/2012 e pienamente in vigore dall'a.s. 2013-14.

Non si tratta di organizzare qualche corso di aggiornamento o di realizzare incontri di carattere informativo, ma di prevenire una pluralità di azioni, il cui significato è descritto nel documento "Accompagnare le Indicazioni", allegato alla circolare ministeriale. Dovremo parlare quindi di:

- a) **informazione** e prima conoscenza del testo;
- b) **formazione**, confronto, approfondimenti;
- c) attivazione di gruppi di **ricerca didattica**;
- d) azioni di **monitoraggio** e verifica;
- e) **documentazione** degli esiti e disseminazione di buone pratiche.

Il progetto di accompagnamento ha una sua sobrietà. Non è più tempo di imponenti piani pluriennali di aggiornamento (come quelli che caratterizzarono gli anni '80), sia perché le risorse non lo consentono, sia perché sta cambiando l'idea di formazione in servizio (dalla frequenza più o meno passiva di corsi/lezioni di aggiornamento alla partecipazione a momenti di studio, di ricerca, di confronto e di applicazione, con la guida di un tutor piuttosto che di un c.d. "esperto" della materia). L'idea-base, dunque, è quella di allestire piccoli (quanto al numero dei partecipanti) "laboratori di formazione", sulla base di accordi di rete, con un carattere operativo, pratico, esemplificativo, che metta al centro le esperienze vissute attivamente dai corsisti. Questo implica l'abbandono dei grandi numeri in favore della formazione di piccoli gruppi "elettivi" (che scelgono volontariamente di partecipare), fidando in una successiva ricaduta tra i colleghi delle scuole di appartenenza.

Il modello deve poi tenere conto del nuovo contesto dell'autonomia delle scuole, favorendone l'aggregazione in rete, piuttosto che l'autosufficienza.

Le misure di accompagnamento sono affidate alle scuole, e alle loro reti, in coerenza con il concetto di Indicazioni PER il curricolo (DM 254/2012), e non di Programmi, che rimanda alla centralità delle scelte e dell'iniziativa degli operatori scolastici. Alla scuola viene richiesto non di applicare pedissequamente un programma didattico stabilito centralmente, ma di elaborare – attraverso il POF – un proprio curricolo, cioè una proposta formativa che rispetti gli essenziali elementi di prescrittività fissati dalle Indicazioni (riferiti in primo luogo ai traguardi di competenza) e li contestualizzi sui bisogni rilevati e sulle reali condizioni del fare scuola.

Il piano di formazione ha un suo sviluppo pluriennale, di cui al momento sono note solo le risorse finanziarie relative al primo anno. L'esiguità delle risorse non deve scoraggiare le scuole dall'impegnarsi in attività di progettazione della formazione e della ricerca, perché la presenza di un documento "stabile" e "condiviso" di Indicazioni rappresenta un'occasione importante per dare unitarietà alle tante esperienze che si sono sovrapposte in questi anni.

A tal fine l'apposito staff regionale, costituito per facilitare lo sviluppo delle misure di accompagnamento ha predisposto un documento di lavoro, che contiene spunti utili al successivo lavoro da realizzare a livello territoriale e di scuole.

Scheda 1. Lo scenario culturale delle Indicazioni (am)

Verso le Indicazioni "reali"

Costituiscono un dovere l'attenta lettura, l'esegesi, l'interpretazione, la critica e l'attuazione delle Indicazioni in quanto espressioni di una intenzionalità a carattere nazionale. Il testo intende rappresentare un segno di attenzione dello Stato verso la Scuola; lo Stato ha la funzione non solo di provvederla di mezzi, ma anche di indicare l'intenzionalità generale del sistema in cui la scuola è inserita. Le Indicazioni reali (l'attuazione in concreto del fatto normativo) emergeranno però dall'incontro tra il documento scritto e quello pensato e attuato ogni giorno nelle classi; contano per davvero le singolarità degli insegnanti, le dinamiche culturali e di relazionalità educativa che si attivano nel reale della scuola.

Sono quindi importanti le opportunità di riflessione, studio, ricerca, sviluppo professionale che i docenti possono fruire internamente alla scuola ed esternamente ad essa. Il buon esercizio della funzione docente richiede condizioni che rendano possibile la continua costruzione, valutazione, arricchimento di sapere. Per questo è utile un piano di formazione: non tanto per spiegare o far applicare le nuove Indicazioni quanto per ricostruirle insieme, riscriverle con un contributo reale di tutte le componenti significative della scuola. I momenti di formazione in servizio non potranno essere impostati in termini di struttura chiusa, ma come gamma di occasioni per approfondire criticamente e creativamente l'identità della scuola di base.

Le Indicazioni in quanto progetto culturale e pedagogico, da attuarsi nelle istituzioni scolastiche, propongono una determinata prospettiva sul mondo e sulla scuola. Tocca quindi ai destinatari del documento un impegno di studio, di presenza e di testimonianza, una ricerca disinteressata (onestamente interessata), critica, emancipativa, una volontà di realizzare un laboratorio di produzione di idee e di

pratiche. Si possono costruire nuove visioni dell'insieme, proposte di scenari di conoscenza e saggezza che vengono dall'avere una storia e una terra.

Nella "riscrittura" delle Indicazioni da parte degli operatori, risultano importanti il radicamento nel quadro culturale d'Europa e il tema della pluralità nel tempo della globalizzazione. Ciò significa consapevolezza più profonda che la nostra storia spazia dall'Atlantico agli Urali e che oltre ci sono ancora molte altre storie e terre. Il mondo tardo-moderno è plurale ma lo sguardo teso ad intenderlo deve essere unitario; è lo sguardo degli Interi (le persone) che si volgono al mondo, visto nella sua articolata unitarietà. Nella cultura e nella società contemporanee e in quelle prossime venture l'unitario non è un ammasso di pietra omogenea ma è un fluido; non è l'unico ma riflette e oltrepassa il tempo della pluralità.

Docenti motivati in ascolto

La traduzione delle Indicazioni in azione educativa e didattica potrebbe dunque attuarsi come originale operazione culturale, in quanto introduttiva e costruttiva di un orizzonte della nostra cultura, delle sue conoscenze e dei suoi valori, fondata nelle tradizioni culturali, sul complesso dei fenomeni e le loro connessioni. Questo percorso non può che essere fortemente inerente all'esperienza, in dialettica con la stessa, relazionata alla teoria, dotata di quadri teorici rigorosi. Costituire attività aperta alla dimensione intersoggettiva, nelle sue varie forme e nella quotidiana relazione; esprimere attenzione alla interpretazione, singolare e collettiva insieme, del mondo-della-vita, dei vari contesti di esistenza.

Uno scopo prioritario della formazione e ricerca sulle Indicazioni può essere l'accentuare nel docente e nei dirigenti l'atteggiamento di ascolto e proposta; si tratta di "porsi al servizio dell'alunno" riconoscendo e vivendo la centralità della persona come tensione verso la piena configurazione di sé che è autenticità, maturata nel confronto con l'altro, con la storia, tesa alla prospettiva progettuale. Il lavoro educativo e di contestuale e continua formazione in servizio è anche al servizio di una società che ha e avrà ancora bisogno di docenti motivati e consapevoli della loro funzione. La partecipazione attiva, creativa, critica, costruttiva dei docenti alla costruzione della reale teleologia scolastica è aspetto essenziale per la qualità dell'azione educativa e didattica.

L'insegnante artigiano

Il buon tramandare il conoscere non è mai operazione neutra; attraversando il campo specifico di conoscenza il docente preziosamente lo "contamina" della sua soggettualità e la sua soggettualità ne è profondamente "contaminata". Non servono esecutori seriali ma buoni artigiani, ovvero almeno un po' artisti. Tramandare agli alunni le linee essenziali del conoscere vuol dire offrir loro una disciplina dell'unitario rigorosamente e filologicamente studiata e fedelmente ricostruita quanto personalmente frequentata, ripensata, interpretata, reinventata. Insegnare o dirigere è e potrebbe essere sempre più espressione dell'"esser-preso", presso gli allievi ed anche presso i colleghi, i libri, i laboratori e prevedere, per il docente innanzitutto, l'accogliersi, l'approvarsi, il riconoscersi come soggetto, come co-autore di un campo di eventi (le discipline come officine di senso).

Pur con tutte le difficoltà del tempo presente, nella scuola abbiamo ragioni e forze che ci permettono di sperare. L'insegnante proviene dalla storia, è storia, passata e ventura; fa vivere una tradizione rinnovandola. Ogni indicazione insistente nel mero orizzonte della cronaca è sempre cronaca limitata. Per questo lo sguardo (e l'interpretazione) dei destinatari deve essere non quello "dell'impiegato di concetto" ma quello del Maestro/a, ovvero sguardo libero, lungo, disteso, largo, profondo, alto.

Scheda 2. La centralità dell'ambiente d'apprendimento (Ir)

L'ambiente di apprendimento, al centro

Le Indicazioni nazionali per il curricolo del 1° ciclo, adottate con il Regolamento del 16 novembre 2012, evidenziano alcune priorità che meritano una particolare attenzione in relazione al piano regionale di formazione dei docenti.

La prima urgenza è rappresentata dalla promozione da parte dei dirigenti e degli insegnanti di un'attenta riflessione sul **curricolo verticale**. "Ogni scuola, si afferma, predispose il curricolo all'interno del Piano dell'offerta formativa" (paragrafo, Dalle Indicazioni al curricolo).

Una seconda priorità, comprensiva di altri importanti obiettivi esplicitati nel testo, è costituita dall'**ambiente di apprendimento**. Sia nella versione del 2007 che in quella aggiornata del 2012, questo passaggio è declinato in entrambi i curricoli della scuola dell'infanzia e del 1° ciclo d'istruzione. Si tratta, pertanto, di un esplicito segnale dell'importanza attribuita all'organizzazione dello spazio di apprendimento degli alunni. Questa istanza è sottolineata in tutta la cornice del testo, da *Cultura Scuola Persona* all'*organizzazione del curricolo*. Si insiste in particolare sul peso assegnato all'introduzione di didattiche cooperative tese ad alleggerire le strategie prevalentemente trasmissive che caratterizzano buona parte del lavoro dei nostri docenti.

Nel paragrafo Centralità della persona si afferma: "Particolare cura è necessario dedicare alla formazione

della classe come gruppo, alla promozione di legami cooperativi fra i suoi componenti"; nel Profilo dello studente al termine del 1° ciclo d'istruzione si sottolinea che l'alunno " *si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede*".

Apprendimento cooperativo e comunità di pratiche

Nella parte relativa all'organizzazione del curricolo si riprende il tema dell'importanza di una pedagogia comunitaria, evidenziando che " *ogni scuola vive ed opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori*". Anche ai docenti è richiesto di operare attraverso il lavoro collaborativo, in modo da costruire una " *comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione e alla condivisione di conoscenze*" (I docenti- scuola dell'infanzia). Tra i principi che devono caratterizzare la progettazione di un efficace ambiente di apprendimento, viene sottolineato l'incoraggiamento di un apprendimento collaborativo.

" *Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo*". Alla luce della centralità di tale criterio, si comprende il senso del paragrafo, I docenti, nel quale si afferma che " *la professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, il rapporto adulto con i saperi e la cultura*".

Le punteggiature sopra richiamate esplicitano un chiaro orientamento in direzione di didattiche in grado di valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni e di ripensare il costruito stesso di apprendimento, soprattutto in un'epoca dominata da un accesso all'informazione e alla conoscenza che viaggia in rete e molto meno attraverso i canali tradizionali.

Il compito degli insegnanti è quello di stimolare l'interesse, accendere la passione, promuovere il coinvolgimento degli alunni, aiutandoli a dare un significato personale e critico a ciò che imparano.

La **gestione della classe** diventa pertanto la priorità più rilevante dell'attenzione richiesta ai docenti in questa fase di formazione e di ricerca di innovative modalità e strategie didattiche.

Verso una didattica dell'inclusione

La gestione della classe incentrata sul protagonismo degli alunni e sul loro " *fare mentale*" permette di alimentare le altre istanze del testo, *in primis*, la nuova cittadinanza e lo sviluppo delle competenze.

Nella parte relativa alle *Finalità generali*, si indicano, come orizzonte di riferimento, le competenze-chiave per l'apprendimento permanente (Parlamento europeo e Consiglio dell'UE del 18 dicembre 2006).

Il DM 139 del 2007, tramite il quale si è provveduto ad innalzare l'obbligo d'istruzione a 16 anni, ha ripreso il quadro europeo, mettendo al centro del curricolo otto competenze chiave di cittadinanza.

Solo modificando in modo radicale l'organizzazione dell'insegnamento sarà possibile creare le premesse per educare gli alunni al rispetto del pensiero altrui, della diversità e all'assunzione di precise responsabilità nello sviluppo di compiti verso se stessi, gli altri e la cultura.

Nel nostro Paese, infatti, il futuro dello studente si gioca pressoché esclusivamente in classe, che diventa lo spazio che **include** o **esclude**. Tale osservazione è affermata esplicitamente nelle prime pagine delle Indicazioni, in cui si sottolinea che la scuola si impegna per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità. " *Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza*". Nella gestione dell'aula, i docenti esprimono l'autenticità o l'inautenticità del loro vissuto professionale. E', quindi, all'interno di tale spazio che va diretta una parte cospicua della formazione che gli insegnanti si apprestano a fare.

Approcci organizzativi

La costruzione di una comunità professionale spetta innanzi tutto al dirigente scolastico. Essa " *è stimolata, si legge nelle Indicazioni, dalla funzione di leadership educativa della dirigenza e dalla presenza di forme di coordinamento*" (paragrafo, I docenti).

La formazione dei docenti sui temi di didattiche inclusive (laboratoriali, per competenza, per apprendimento cooperativo...), sia a livello di singola istituzione, sia attraverso la costituzione di reti tra più scuole, dovrà essere incentrata, in larga misura, sulla ri-progettazione di buone prassi presenti nelle scuole della Regione. Si tratta di portare a sistema una molteplicità di esperienze e pratiche, che un buon numero di insegnanti ha realizzato in questi anni. Penso, ad esempio, per quanto concerne la didattica delle competenze, al progetto " *Lepida scuola*" di Reggio Emilia, alle " *tecniche*" di gestione della classe dell'ex-IRRSAE-ER,...

La formazione degli insegnanti sul testo delle Indicazioni 2012 dovrà ricreare un ambiente di apprendimento non di semplice ascolto, ma "riportare in azione" quelle attività che sono state oggetto di studio e discussione durante il percorso formativo. Occorre, infatti creare un "**doppio ambiente di apprendimento**", attraverso cui, in un primo tempo, i docenti in formazione mettono a fuoco prassi di lavoro, presentate da dirigenti (tecnici e scolastici), da esperti, da insegnanti,... e in un secondo tempo gli stessi docenti le dovranno svolgere nelle proprie classi. Successivamente si " *ritornerà in formazione*" per

discutere con relatori e colleghi i punti di forza e di criticità che si sono manifestati in aula. Tale modello è stato efficacemente "messo a fuoco" nel corso di anni di lavoro dai docenti, ad esempio nell'ambito del progetto "Lepida scuola" (www.lepidascuola.it) che, vista la dimensione regionale in cui si sta dispiegando, può essere un utile punto di riferimento anche per la formazione sulle Indicazioni.

Scheda 3. La scelta dei contenuti da approfondire (gc)

L'integrazione tra temi trasversali e temi disciplinari

Un piano di carattere nazionale che rispetta ed interpreta l'autonomia delle scuole non può imporre contenuti prescrittivi. Si tratta però di affrontare le questioni nodali proposte dalle "nuove" Indicazioni, sia nelle sue componenti disciplinari, sia negli aspetti più trasversali.

E' superfluo chiedersi se la precedenza spetti agli uni o agli altri, perché i temi sono strettamente intrecciati: ogni disciplina del curricolo nazionale (sono dieci, senza considerare i cinque campi di esperienza della scuola dell'infanzia) presenta certamente contenuti significativi, repertori di conoscenze e concetti, linguaggi specifici, dispositivi metodologici ed ermeneutici. Per questo le Indicazioni Nazionali sono strutturate per discipline: alcune sono forse più "portanti" di altre (pensiamo al valore veicolare di lingua e matematica), ma ciascuno offre materiali e strumenti per l'educazione al pensare e al comprendere (nel senso "bruneriano" dei termini). Le Indicazioni ne propongono una rivisitazione che accentua il loro valore "formativo", con una più chiara progressione verticale, con una più sicura definizione dei traguardi e con ragionevoli obiettivi intermedi di apprendimento. Scompare la delimitazione in aree, ma viene confermato il valore didattico dell'aggregazione delle discipline in ambiti, per fare risaltare maggiormente la forza dell'incontro che avviene a scuola tra ragazzi e saperi.

Ma questa analisi delle discipline (ognuna con le sue continuità e discontinuità) sarebbe monca, se non corroborata dalla riflessione pedagogica tipica della tradizione della nostra scuola di base, oggi in via di ripensamento. Il testo segnala alcuni punti di attenzione, quali il curricolo verticale, la didattica per competenze, l'ambiente di apprendimento, la valutazione "formativa", elementi capaci di qualificare la nuova proposta didattica, vista nel suo concreto svolgersi in classe. Ma non vanno sottaciute le questioni di (s)fondo: l'attenzione ai soggetti (alle persone), l'approccio interculturale, la dimensione dell'inclusione, la costruzione della cittadinanza.

Un percorso formativo appropriato, e le note ministeriali insistono su questo, può avere indifferentemente un focus sulle discipline o su temi trasversali, ma ciascun ambito dovrà intrecciarsi con l'altro, proprio per segnalare la stretta interdipendenza. All'atto di progettare i corsi sarà infatti necessario "toccare" contemporaneamente temi disciplinari e trasversali: se ad esempio una rete intende specializzarsi e fare ricerca sulla "matematica" dovrà leggerla alla luce di qualche risvolto pedagogico significativo (es. la verticalità, la gestione della classe, la didattica per competenze, ecc.) e viceversa.

Scheda 4 - Ruolo del dirigente scolastico (prime azioni) (pv)

Le misure di accompagnamento assegnano un ruolo centrale all'iniziativa e all'azione dei dirigenti scolastici. Attraverso momenti di incontro (conferenze di servizio) e seminari di approfondimento (allargato a figure di staff) si metterà a fuoco il ruolo che i dirigenti scolastici sono chiamati a svolgere all'interno dei propri istituti per promuovere una consapevole attuazione delle Indicazioni per il curricolo.

Criteri generali per le conferenze di servizio (settembre-ottobre 2013)

- Garantire la presentazione dei concetti, dei contenuti e dei principi-chiave del piano di formazione predisposto dallo staff regionale.
- Sollecitare la presenza del dirigente scolastico, eventualmente accompagnato da una figura di sistema impegnato nella gestione della formazione dei docenti
- Struttura della conferenza di servizio provinciale (max 3 ore, di mattina)
 1. Saluto e introduzione del Dirigente provinciale
 2. Intervento di un Dirigente Tecnico su profili culturali, contenuti, motivazioni, opportunità della formazione sulle Indicazioni 2012
 3. Presentazione della proposta operativa elaborata dallo staff regionale e della tempistica prevista
 4. Distribuzione dei materiali e/o indicazione della loro reperibilità on-line
 5. Spazio per interventi, proposte, suggerimenti
 6. Sintesi finale e conclusioni del Dirigente Tecnico

Seminario di formazione autunnale (ottobre-novembre 2013)

Struttura:

- Una giornata intera (7-8 ore) articolata in momenti plenari e gruppi di lavoro
- Livello sub-regionale con aggregazione di 2-3 province

Contenuti:

- Temi dibattuti nel seminario nazionale del 2-3 luglio 2013, confluiti nei documenti nazionali di riferimento
- Piano regionale di formazione e sua articolazione per livelli di intervento (informazione di base – iniziative laboratoriali di formazione-ricerca – azioni di supporto regionale)
- I compiti del dirigente scolastico e dello staff di Istituto: presentazione e distribuzione di schemi, materiali, mini-video, repertori informativi, per agevolare il compito delle diverse figure impegnate sul territorio
- Gruppi di lavoro e approfondimento su alcune tematiche-chiave individuate dallo staff regionale (il curricolo verticale, gli ambienti di apprendimento, ...)
- Raccolta dei materiali prodotti e sintesi finale

Partecipanti:

- Dirigenti scolastici
- 2-3 figure di staff per ogni Istituto
- Referenti degli Uffici Scolastici Provinciali

Ruolo e compiti del dirigente dell'Istituto

Azioni di scuola

- Partecipare alla conferenza di servizio di settembre e al Seminario di formazione autunnale insieme alle figure di sistema
- Costituire un microstaff o un gruppo di lavoro con il compito di coordinare e promuovere le iniziative formative. Si suggerisce un gruppo snello costituito da non più di 4-5 persone compreso il Dirigente, assicurando la partecipazione di un rappresentante di ogni ordine di scuola presente nell'Istituto
- Condividere con lo staff gli obiettivi e il percorso da portare avanti secondo le linee di indirizzo stabilite a livello regionale e declinate operativamente a livello provinciale.
- Valutare il profilo pedagogico e professionale del corpo docente dell'Istituto, sulla base della storia dell'Istituto, dei percorsi formativi realizzati negli ultimi anni scolastici, delle richieste espresse esplicitamente dai docenti.
- Eventualmente mettere a punto strumenti per l'individuazione dei fabbisogni formativi relativi alle nuove Indicazioni curriculari (questionario?)
- Dedicare un primo incontro del collegio dei docenti alla sensibilizzazione sul percorso formativo da attivare nell'Istituto
- Portare a sintesi le richieste e le proposte che emergono dal corpo docente e mettere a punto una prima ipotesi di intervento a livello di istituto (livello 1 – informazione di base per tutti)
- Attivare al più presto tale percorso formativo, fornendo tutte le condizioni di supporto logistico necessario e garantendo almeno 2 incontri in presenza con un formatore esterno (o in alternativa il coordinamento dei componenti lo staff di Istituto)

Azioni di rete

- Incontrare i dirigenti Scolastici degli Istituti vicini del territorio e individuare, di concerto, possibili aggregazioni di rete per iniziative più ampie da promuovere nelle scuole del territorio
- Individuare una prima ipotesi operativa di rete per la realizzazione di iniziative di livello 2 (iniziative laboratoriali di formazione-ricerca)
- Confrontare tale ipotesi con lo staff di Istituto al fine di valutarne la rispondenza ai fabbisogni formativi espressi dai docenti dei vari ordini di scuola.
- Predisporre una seconda occasione di incontro del collegio dei docenti, eventualmente per commissioni, al fine di raccogliere adesioni e costituire gruppi di docenti interessati a percorsi laboratoriali su tematiche specifiche.
- Individuare le tematiche incrociando gli interessi e i bisogni espressi dai gruppi di docenti e i suggerimenti e le indicazioni provenienti dallo staff regionale.
- Articolare e definire, in collaborazione con gli altri Dirigenti Scolastici della rete, i diversi gruppi laboratoriali di formazione-ricerca, e garantire tutte le condizioni logistiche per l'attivazione dei percorsi formativi

Scheda 5 – L'informazione di primo livello (ag)

Le finalità di questo livello sono di tipo **informativo, formativo, di analisi** e ne fanno un momento di momento di riflessione.

L'obiettivo è raggiungere tutti i docenti in tutti gli istituti del I ciclo assicurando un adeguato livello di conoscenza e consapevolezza rispetto al testo delle Indicazioni e al processo in atto, prerequisito perché possano svolgersi con efficacia e rilevanza le altre azioni previste.

Data la consistenza numerica dei destinatari per questo tipo di azione il livello più idoneo è quello del

singolo istituto. Qui si possono attivare (in alcuni casi sono stati già attivati) interventi articolabili in 3 fasi o tipologie :

1. La **presentazione del testo** delle indicazioni che faccia emergere gli elementi
 - CENTRALI, quelli che costituiscono i suoi paradigmi identificativi
 - INNOVATIVI, ,quelli che costituiscono uno scarto rispetto ai testi precedenti,
 - PROBLEMATICI, concetti o nessi strutturali che suscitano discussioni o la cui realizzazione/generalizzazione presenta profili di complessità.

Il DS, che può avvalersi di docenti interni e/o esperti esterni, gestisce la fase informativa rivolta al Collegio. Favorisce una lettura diretta in gruppi e singolarmente. Per alcuni aspetti e temi di indirizzo educativo può coinvolgere il Consiglio d'istituto e le famiglie.

2. Momenti dedicati di **studio e formazione su singoli aspetti e temi** scelti perché ritenuti rispondenti ai bisogni concreti e individuati come strategici nell'attuale momento della storia di quel particolare istituto. Si tratta di leggere il testo alla luce del contesto (scolastico, territoriale...).

DS e Collegio docenti possono scegliere temi cui dedicare una sessione di formazione (se necessario, anche articolati, per aree disciplinari). Non si esclude che in momenti di questo tipo convergano anche 2 o 3 istituti con sensibilità analoghe, ma è fondamentale garantire la capillarità dell'informazione, che tutti i docenti si sentano coinvolti.

3. **Riflessioni sulla progettualità e sull'agire didattico dell'istituto** per cogliereintonie e distanze rispetto all'orizzonte tracciato nelle Indicazioni (Come si collocano le scelte dei docenti? Grado di verticalità dei curricula.... Livello di acquisizione di una didattica per competenze...). Si tratta di leggere qui il contesto alla luce del testo.

Il DS propone un'analisi al Collegio da preparare e condividere con lo staff o un gruppo di lavoro ad hoc. L'analisi e la discussione in Collegio potrebbe essere anche svolta a partire dalla presentazione di alcune buone pratiche realizzate dall'istituto, scelte per la loro sintonia con le indicazioni, che il dibattito aiuterebbe a far emergere e socializzare. Tale discussione sarebbe propedeutica alla scelta del tema /pista progettuale attorno a cui aggregare la rete per accedere al finanziamento.

Tempi: questa fase dovrebbe occupare la prima parte dell'anno (settembre-ottobre); naturalmente è auspicabile che possa estendersi come riflessione ai mesi successivi.

In tutta questa fase il CSN e lo staff regionale potrebbero svolgere un'azione di supporto e consulenza con materiali preparati (materiali presenti sul sito, slide di presentazione generale, contributi con format e taglio diversificato, brevi video con interviste che costituiscano una sorta di "lessico" delle Indicazioni disponibili su un canale Youtube dedicato...).

Scheda 6 - Indicazioni 2012: costruire reti? Ma perché? (ja)

Reti perché?

"Costruire reti? Ma perché? È vero che il DPR 275/99 all'art.7 prevede che le scuole possono promuovere accordi di rete o aderirvi. Possono... ma non devono, le scuole sono autonome e le reti possono impigliare, complicare la gestione ordinaria, chi fa da sé..."

Parlando di reti scolastiche, mi torna alla memoria un collega dirigente, con anni di esperienza, che nel 2007 controbatteva alla proposta di "costruire una rete per annodare i fili" tra i circoli didattici e le scuole medie di una città. Dalle sue parole che rimandano ai principi di autosufficienza, di autarchia, di competizione scolastica, si possono forse cogliere alcune delle motivazioni per cui, oggi, nonostante la copiosità dei riferimenti normativi¹ e i numerosi saggi a supporto della reticolarità sistemica interistituzionale, "la realtà delle reti è ancora assai acerba"².

Mi piace associare all'idea di Rete scolastica la metafora di "Costellazione", in cui ogni stella/scuola con la propria luminosità/valore può dare senso e sostanza originali a precise figure astronomiche con un'identità connaturata all'idea di gruppo, di comunità, parte del medesimo sistema/galassia. Senz'altro però "la cultura di rete non deve essere imposta, ma se non cresce, dato anche il patrimonio professionale di cui la

¹ Vedasi a fine capitolo: "Reti di scuole- Risorse normative".

² Giancarlo Cerini, "**Beati i costruttori di rete**", pubblicato su www.notiziedellascuola.it, luglio 2013, <http://www.notiziedellascuola.it/eventi/eventi-2013/summer-school-ischia-2013/materiali-ischia-2013/beati-i-201ccostruttori201d-di-rete>

scuola dispone, allora ne va di mezzo l'autonomia³".

La cultura di rete

L'adozione delle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012), il governo partecipato dei processi e la correlata *FormAzione* in servizio dei docenti potrebbero essere anche un'occasione per rafforzare l'autonomia scolastica attraverso le Reti, impegnate in iniziative condivise di *Informazione, FormAzione e Ricerca, Documentazione*. Come evidenzia Agostina Melucci⁴, la loro presenza/attivazione si configura preziosa, considerato anche il forte indebolimento delle strutture intermedie a supporto dell'autonomia culturale, didattica e organizzativa delle scuole. Le Reti permettono di ottimizzare le risorse a disposizione e devono essere promosse in modo partecipato, "sentite" non come mero contenitore formale, ma quale condizione, strumento, che consente di amplificare le opportunità. Il modello della rete è struttura che di per sé potrebbe consentire di sedimentare uno stile di lavoro tra colleghi di tipo cooperativo e collaborativo. Perciò, partendo dal presupposto che l'autonomia scolastica ha bisogno di confronto, condivisione, cooperazione, il piano nazionale per l'attuazione delle Indicazioni 2012 fa quindi perno sulle proposte delle scuole associate in rete.

La formazione in rete

Le Reti (composte da almeno quattro istituzioni scolastiche con la possibilità di aggregare anche scuole paritarie), presentando un progetto per iniziative di *FormAzione e Ricerca* che sia rappresentativo della Rete e dia attenzione prioritaria ai tre ordini di scuola: infanzia, primaria e secondaria di primo grado, potranno avanzare la propria candidatura al proprio USR entro il 30 ottobre 2013. Ciascuna delle Reti selezionate potrà usufruire di un contributo intorno a €. 4.000, a cui ogni Rete potrà integrare ulteriori forme di co-finanziamento, al fine di sostenere i costi relativi al pagamento dei conduttori dei laboratori di *FormAzione e Ricerca*, alle spese di organizzazione, alla documentazione delle attività. Il progetto di *FormAzione e Ricerca* dovrà inoltre prevedere consequenziali attività nelle classi, in cui saranno sperimentate le ipotesi di ricerca e i percorsi didattici innovativi. Percorsi i cui esiti saranno da documentare, per diffonderli tra le scuole della Rete e del territorio, in vista di una disseminazione più ampia attraverso il sito nazionale: www.indicazioninazionali.it. Tutto ciò sulla base dei principi da cui si sviluppano "comunità di pratica e di apprendimento"⁵, al fine di co-costruire "comunità professionali" di Ricerca e Sperimentazione didattica.

Condizioni per candidarsi

Tenuto conto che, in questa prima fase, le iniziative di *FormAzione e Ricerca* di secondo livello potranno riguardare solo un numero contenuto di scuole e docenti, in maniera schematica si riportano di seguito alcuni utili **Indicatori per la candidatura delle Reti**⁶.

1. Gruppo di progettazione ed elaborazione di un progetto di formazione di dettaglio
2. Lettura di bisogni formativi, esperienze pregresse, Livelli informativi già sviluppati
3. Stipula di accordi di rete fra le scuole con co-partecipazione finanziaria
4. Presentazione delle modalità di documentazione scelta tra quelle ipotizzate dal Gruppo Regionale e disponibilità a codificare l'esperienza
5. Format unico per la disseminazione della pratica replicabile in formato elettronico (filmati, presentazioni ppt, griglie, questionari, cataloghi di materiali, ecc...)
6. Collegamenti dei progetti formativi con i POF (Piani Integrati, ecc.)
7. Valorizzazione di azioni di gemellaggio tra scuole di regioni diverse
8. Rendicontazione amministrativa e qualitativa, monitoraggio esiti processi attivati
9. Costituzione Reti di scuole sulla base della logica "Bottom up"
10. Dimensione non eccessiva delle reti anche con il coinvolgimento della scuola paritaria
11. Imprescindibile coinvolgimento delle scuole dell'Infanzia ed eventuali iniziative specifiche (a livello territoriale)
12. *FormAzione* di tipo laboratoriale (Ricerca-Azione e produzione materiali)
13. Attenzione contemporanea alle diverse dimensioni del curricolo, sia disciplinari che trasversali (curricolo orientato alle competenze)

³ Gian Carlo Sacchi, "**Scuole in Rete o Reti di scuole**", pubblicato su Educazione&Scuola, 11 febbraio 2012 <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=8836>

⁴ Agostina Melucci, "**Quadro di riferimento: prendersi cura delle Indicazioni**", documento del Gruppo di lavoro n. 1, Seminario nazionale "**Accompagnare le Indicazioni**", Roma 2-3 luglio 2013, pubblicato sul sito www.indicazioninazionali.it sez. News.

⁵ Italo Tanoni, "**Comunità di pratiche**", in G. Cerini e M. Spinosi (a cura di) **Voci della Scuola IV**, Tecnodid, Napoli, 2005.

⁶ Ornella Castellano, "**Strategie di governance per la Formazione IN**", documento del Gruppo di lavoro n.5, Seminario nazionale "**Accompagnare le Indicazioni**", Roma 2-3 luglio 2013, pubblicato sul sito www.indicazioninazionali.it sez. News.

14. *Coinvolgimento di docenti motivati e disponibili ad assumere compiti di tutor/formatori nella propria scuola e nelle scuole in rete*

Reti di scuole - risorse normative

- Legge 7 agosto 1990, n. 241: Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi (art. 15).
- Legge 23 dicembre 1996, n. 662, art. 2 (Misure in materia di servizi di pubblica utilità e per il sostegno dell'occupazione e dello sviluppo) commi 203 e ss.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59: Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni e agli enti locali per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa (artt. 1 e 21).
- Legge 18 dicembre 1997, n. 440 art. 3 (Finanziamenti per l'ampliamento e l'arricchimento dell'offerta formativa. Le direttive annuali di indirizzo destinano risorse all'incentivazione della cultura di rete).
- D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275: Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15.03.1997, n. 59. Art 7: Reti di scuole.
- Direttiva 3 settembre 1999, n. 210 (La direttiva annuale sull'aggiornamento ipotizza lo sviluppo di unità territoriali per la formazione e l'incentivazione della collaborazione tra scuole).
- Legge 10 marzo 2000 n. 62, Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione (per la prima volta si introduce l'idea del passaggio dalla Scuola di Stato al Sistema nazionale di istruzione quale servizio pubblico)
- D.M. 1° febbraio 2001, n. 44: Regolamento concernente le "istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche"(artt. 31-56).
- C.M. 21 maggio 2002, n. 55: Piano nazionale di Formazione sulle Competenze Tecnologiche dell'Informazione e della Comunicazione (FORTIC).
- Legge 28 marzo 2003, n. 53: Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.
- D.M. 22 luglio 2003, n. 61: Iniziative finalizzate all'innovazione. Alfabetizzazione informatica e nella lingua inglese.
- CCNL Scuola, 24 luglio 2003 (Capo IV Docenti, art. 29).
- D.lgs. 19 febbraio 2004, n. 59: Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione a norme dell'art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53 (artt. 7 e 10).

Scheda 7 – Ruolo dei formatori: iniziative nelle scuole e nel territorio e figure di supporto (cc)

Cura e riflessione condivisa

"Portano i loro ammalati in piazza, poiché da loro non usano medici. Accostandosi dunque all'ammalato, i passanti gli danno consigli sul suo male, se l'hanno già avuto essi stessi, o hanno visto altri soffrire.... Non è loro permesso passare oltre, quando c'è un ammalato, senza chiedergli di che male egli soffra".

Dalla Piazza di Ninive raccontata da Erodoto alle reti di scuole: reti come ponte pedagogico che unisce, mette in comunicazione, crea relazioni, si prende cura.

Ispirandosi a questo principio le scuole oggi, chiamate ad applicare le Nuove Indicazioni per il Curricolo, hanno l'opportunità di costituire comunità di pratiche e di apprendimento, *Community learning*, che "pensano" la scuola con la finalità di perseguire una innovazione della didattica capace di cogliere e accogliere le istanze contenute nel documento e *riprendere* un percorso di riflessione sul fare scuola. Il carattere distintivo dell'insegnamento di qualità coincide, secondo D. Schon, con la riflessività, intesa come capacità di riflettere continuamente sulla propria pratica professionale. Esiste infatti un rapporto molto stretto tra costruzione del curricolo, ricerca e sviluppo professionale.

L'azione del *riprendere* risulta in effetti centrale: non si parte da zero, negli ultimi anni si è aperto nel mondo della scuola un cantiere di lavoro che ha visto protagonisti in prima persona gli insegnanti, alle prese con i documenti che si sono susseguiti e che hanno indotto ri-pensamenti del fare scuola a diversi livelli, nell'ottica della costruzione di un curricolo verticale.

Ora diviene fondamentale ripartire dall'esistente, valorizzando le esperienze condotte e i risultati ottenuti.

Le condizioni per progettare

Come tradurre nella pratica questi elementi? Si tratta di attivare un processo di "apprendimento" rivolto ai docenti, che contiene al suo interno essenzialmente tre aspetti non gerarchicamente definiti, bensì interconnessi e co-esistenti: *l'Informazione, la Formazione, la Ricerca*.

In particolare la formazione-ricerca (v. oltre) potrebbe trovare realizzazione attraverso le seguenti azioni, da attivarsi all'interno di una rete di scuole con la conduzione di "esperti" in determinate fasi:

- costituzione di un Gruppo di progetto per l'elaborazione dei percorsi di ricerca;

- coinvolgimento e responsabilizzazione dei Collegi delle scuole partecipanti;
- realizzazione di Laboratori di Formazione/Ricerca rappresentativi di più istituzioni scolastiche;
- sviluppo di azioni di sperimentazione nelle classi;
- diffusione/disseminazione all'interno dei singoli Istituti:
- Monitoraggio.
- Documentazione, ad esempio con la costituzione di un sito web dedicato alla pubblicazione delle esperienze delle scuole
- Report finale e socializzazione delle esperienze

Una formazione a più livelli

Si tratta di costituire una struttura a diversi livelli, un sistema supportato da una rete di comunicazione, che generi e alimenti processi di creazione e condivisione di conoscenze sul cambiamento.

Si possono individuare:

- un livello base, di **informazione** a carattere generale, da realizzarsi all'interno di ogni scuola e gestito con risorse proprie (umane ed economiche), rivolto a tutti i docenti di ogni scuola;
- un livello di **formazione** rivolto ancora a tutti i docenti, articolabile in forme e modalità diverse (v. scheda 6);
- un livello di **formazione/ricerca** finalizzato all'approfondimento e che coinvolge gruppi limitati di docenti, in forma di "laboratori" di formazione/ricerca, guidati da un tutor.

Per quanto attiene all'ultimo livello indicato, si tratta di momenti di approfondimento teorico ed operativo dei temi individuati (v. scheda 9). I docenti che vi partecipano rappresentano l'**anello di congiunzione** tra i primi due livelli e il terzo (formazione/approfondimento/ricerca rivolto al gruppo), assumendo e svolgendo in questo modo un ruolo strategico all'interno della scuola di appartenenza.

Lo stile di lavoro

I partecipanti ai gruppi di ricerca-formazione (laboratori) ricoprono la funzione di formatori, diffusori, disseminatori, sostenitori, coordinatori della sperimentazione condotta nelle classi).

Effettuano l'analisi della situazione in progress, conducendo un monitoraggio continuo dell'attività svolta nel proprio istituto, osservano e raccolgono informazioni, individuano i nodi problematici che i docenti incontrano nella conduzione delle attività.

Gli strumenti da adottare per tali finalità possono essere: osservazione diretta, questionario, interviste, focus-group.

Le informazioni raccolte e i nodi problematici vengono poi riportati all'esperto, nelle periodiche riunioni e condivise all'interno del Gruppo di formazione/ricerca per discuterne, individuare cause e prospettare soluzioni.

Il sostegno ai percorsi di sperimentazione attivati all'interno della propria scuola da queste figure è di diversa natura:

- motivazionale: mantenere alta il più possibile la motivazione, ravvivando aspettative, dando fiducia e ricorrendo alla valutazione pro-attiva;
- orientativo: fornire al momento opportuno suggerimenti, ipotesi di soluzione dei problemi e indicazioni di rotte da seguire, sempre sulla base di quanto stabilito nelle riunioni dei "Laboratori" di formazione-ricerca, con il supporto del tutor;
- documentale: raccogliere e distribuire tra i docenti la documentazione di origine e di processo. Segnalare i materiali inseriti in un eventuale sito web dedicato. Curare la raccolta della documentazione finale e di prodotto da mettere a disposizione della Comunità.

Negli incontri periodici il Gruppo di Formazione/Ricerca affronta i nodi problematici attraverso la discussione delle teorie di riferimento, effettua riflessioni teoriche mediante la riflessione di ciò che avviene nella pratica, sperimenta esso stesso pratiche didattiche innovative, riflette sull'agire e ripensa l'agire.

Costruire pratiche didattiche ragionate

In relazione alle Nuove Indicazioni, possono emergere alcuni obiettivi generali che compongono il substrato, l'humus, le fondamenta dell'impianto che si intende costruire:

- Porre in discussione il proprio modo di fare scuola
- Assumere maggiore consapevolezza dello statuto epistemologico delle discipline
- Valorizzare l'aspetto formativo di ogni disciplina
- Avviare la ricerca sui processi logici di mobilitazione delle conoscenze
- Ricercare la dimensione reticolare e la verticalità dei saperi
- Approfondire il concetto di competenza

La finalità non è da rinvenire nell'applicazione di modelli precostituiti, ma nel costruire teorie e pratiche ragionate, pensate, elaborate dal "basso", da chi vive la scuola giorno dopo giorno e che siano frutto di riflessione, discussione, confronto.

L'attenzione è rivolta ai processi che conducono agli apprendimenti, intesi come insieme di risorse e di attività tra loro interconnesse che trasformano alcuni elementi in ingresso in elementi in uscita. Processo come trasformazione.

"...Il pensiero si produce dallo scarto esistente tra le nostre pre-percezioni e le nostre percezioni: quello scarto stesso che dà l'emozione della sorpresa è il pensiero allo stato nascente" (Jean Guittou)

Scheda 8 . Il laboratorio di FormAzione e Ricerca: scopo, struttura, organizzazione (db)

Il laboratorio di FormAzione e Ricerca: elemento focale delle "misure di accompagnamento"

Nella CM n.22 (26/8/2013), come pure nel documento del CSN pubblicato nella stessa data, più volte viene ribadito che le misure di accompagnamento si realizzano attraverso momenti di informazione, formazione e ricerca: i temi specifici della ricerca verranno individuati, nell'ambito di parametri fissati, direttamente dalle reti di scuole che presenteranno un progetto agli USR, perché deve trattarsi di temi significativi e "critici" per le scuole stesse, rispetto ai quali sia possibile sperimentare un'innovazione certamente specifica e limitata (fattibilità), ma in grado di ottenere un risultato positivo.

Le parole che ritornano a proposito delle misure di accompagnamento, ma anche più specificamente dei laboratori di formazione e ricerca sono: **osservazione e analisi, riflessività, confronto, condivisione, comunità di pratica, sperimentazione, documentazione.**

In un passo del "Documento di lavoro" del CSN, *Accompagnare le Indicazioni*, si legge:

*Le misure di accompagnamento delle Indicazioni chiedono alle scuole di essere luogo di **ricerca attiva** per trasformare l'insegnamento da esecuzione di direttive centrali in un progetto continuo per la messa in pratica di principi generali e per il superamento delle criticità proprie del contesto particolare in cui ciascun insegnante opera.*

*Gli approcci metodologici possono essere diversi, ma ciò che interessa è che **le azioni avviate abbiano una ricaduta nelle pratiche didattiche**, grazie ad un percorso che si perfeziona e si migliora strada facendo, attraverso **la riflessione, la riprogettazione, il confronto.** [...]*

*Diversi attori così **interagiscono cooperativamente** all'interno di un contesto più ampio che offre apporti di sostegno, approfondimento e confronto critico. In questo modo la scuola può divenire luogo di promozione dello sviluppo professionale continuo dei docenti.*

Anche se, giustamente, si parla qui di "approcci metodologici diversi" per permettere alle scuole l'esercizio della loro autonomia, i parametri di fondo richiamati sono quelli della ricercazione (d'ora in poi R/A). La Scheda 7 mette in rilievo che le reti di scuole devono essere impegnate in attività condivise di FormAzione e Ricerca, così da favorire anche lo sviluppo di "uno stile di lavoro tra colleghi di tipo cooperativo e collaborativo".

Parlare di FormAzione e Ricerca significa suggerire alle reti un circolo virtuoso che parta dalla formazione (ad esempio sulle innovazioni più significative delle Indicazioni), dia avvio a un primo livello di ricerca centrato soprattutto sull'analisi della situazione e sulle criticità; individui poi **una di queste criticità**, ne analizzi le evidenze; in base a questo può essere necessario un breve supplemento di formazione, eventualmente anche teorica; a questo punto si passa alla ricerca di strategie e procedure e/o alla stesura di materiali il cui impiego possa modificare e migliorare la situazione iniziale; la procedura e/o i materiali vengono provati e validati in classe, se possibile anche attraverso l'osservazione reciproca degli insegnanti o la videoregistrazione di alcune lezioni. Il progetto verrà man mano documentato al fine di estenderlo poi ad altre classi della rete di scuole e di metterlo a disposizione, attraverso il sito nazionale delle *Indicazioni*, dell'ampia platea di docenti che potranno farlo proprio, adattarlo alla situazione specifica, espanderlo, darne comunque un *feedback*. È probabile che dal progetto stesso emergano ulteriori bisogni di formazione, eventualmente anche con interventi esterni, non generici però, ma tagliati "su misura".

Ma che cosa significa parlare di ricercazione (o ricerca-azione, o *action research*?) Non è questa la sede di fare la storia della R/A: basterà dire, rimandando per il resto ai testi citati in nota, che, dopo gli studi pionieristici dello psicologo sociale Kurt Lewin (anni '40 del Novecento), la R/A in campo educativo si è sviluppata soprattutto in Francia (Barbier) e in Gran Bretagna (John Elliot⁷), e si è poi diffusa anche in Italia, in particolare negli anni '80 e '90 del Novecento, attraverso gli studi di Cesare Scurati⁸ e quelli di Andrea Canevaro. La R/A si è modulata in modi abbastanza diversi a seconda del *background* culturale degli studiosi e anche delle loro finalità specifiche (ad esempio Andrea Canevaro e la scuola di Bologna hanno visto nella R/A un prezioso strumento per riflettere e fondare nuove pratiche di integrazione per i disabili; mentre Scurati ha studiato soprattutto la "circolarità" di questa metodologia di ricerca).

⁷ In italiano si può leggere Elliot J, Giordan A., Scurati C.,1993, *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*, Torino, Bollati Boringhieri.

⁸ Oltre al testo citato in nota 1, si veda anche Scurati C, Zanniello G., 1993, *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Napoli,Tecnodid.

Alcuni elementi si possono tuttavia considerare fondamentali per tutti coloro che si rifanno a questa metodologia⁹; tra questi:

- *il necessario* rapporto di collaborazione e di confronto fra ricercatori e attori sia nella *fase di definizione del problema* sia nella gestione della concreta attività di ricerca (*nella R/A a scuola, in realtà, tutti, in quanto attori, sono anche ricercatori*);
- la *ricorsività* tra teoria e pratica;
- questo tipo di ricerca non è "neutrale", ma è finalizzata a operare un cambiamento; perciò il suo scopo non è tanto quello di ampliare le conoscenze, ma piuttosto quello di agire per risolvere problemi *in un dato contesto*;
- la *dimensione formativa* della ricerca, che, proprio per il suo alternarsi di teoria e pratica, contribuisce fortemente allo sviluppo professionale continuo degli attori.

Pianificare, realizzare, documentare un Laboratorio di FormAzione e Ricerca

È opportuno ora vedere, in modo molto pratico, come organizzare un Laboratorio di FormAzione e Ricerca (non ripeterò qui alcuni punti, come la scelta dei temi, la funzione dei tutor ecc. già ampiamente sviluppati sia nel "Documento di lavoro" del CSN sia in altre schede, ad esempio la 7 e la 8).

Proviamo a entrare in situazione: in una rete di scuole, un certo numero di docenti, particolarmente motivati e disponibili a mettersi in gioco, decide di costruire un *Laboratorio*, con l'impegno di realizzarlo nei tempi adeguati, sperimentare materiali e monitorare procedure nel lavoro di classe, documentare il percorso. Come possono procedere questi docenti-ricercatori?

Le possibili fasi del laboratorio sono descritte sinteticamente in questa tabella, che ha valore esemplificativo.

	FASI	OPERAZIONI SPECIFICHE
DOCUMENTARE	PIANIFICARE	<ul style="list-style-type: none"> - individuare i parametri dello sfondo - definire il problema (dov'è la criticità? quali sono gli elementi in gioco?) - confrontarsi con le <i>Indicazioni</i> (quali "strumenti" per il miglioramento ci offrono le <i>Indicazioni</i>?) - individuare gli attori (è necessario l'intervento di un formatore esterno? come sono coinvolti gli alunni? sono coinvolti altri attori, ad es. i genitori?) - quali sono i ruoli specifici degli attori? - circoscrivere il problema, valutando la fattibilità di quanto si sta proponendo in base al tempo e alle risorse umane ed economiche - analizzare se nelle scuole della rete (o del territorio) sono già in atto buone pratiche che possono contribuire a risolvere il problema - dopo un'ampia negoziazione, scrivere l'ipotesi di ricerca Es.: si è notato che nelle nostre scuole, ai livelli (infanzia, primaria, secondaria di 1° grado) gli alunni non dispongono di lessico sufficiente a parlare di.... L'ipotesi di ricerca è che gli alunni possono acquisire un patrimonio lessicale più ampio relativo alla seguente area di esperienza/conoscenza/disciplina....attraverso le seguenti modifiche dell'ambiente di apprendimento..... - individuare con precisione quali sono le risorse da acquisire/ costruire per modificare l'ambiente di apprendimento in funzione dell'ampliamento e dell'attivazione del lessico (cfr. anche <i>Indicazioni</i>, pp.27-28; 34-36; 38; 41-45; 53)

⁹ Si citano qui due testi di riferimento, il primo di carattere più teorico; il secondo invece ricco di esemplificazioni: Mantovani S. (a cura di), 1998, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori (Cap.4, «Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione:la ricerca-azione»). Losito B., Pozzo G., 2005, *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci Faber.

ELABORARE	<ul style="list-style-type: none"> - richiedere, se necessario, un momento di formazione specifico sull'acquisizione del lessico ai diversi livelli di età e nelle diverse aree disciplinari e/o sulla costruzione di ambienti di apprendimento interattivi e cooperativi - in sottogruppi, elaborare i diversi strumenti/procedure (es. strumenti per la valutazione della fluenza e della precisione lessicale degli alunni prima dell'inizio del progetto e alla fine del progetto; situazioni più o meno strutturate per l'acquisizione e il reimpiego del lessico; procedure per un uso specifico delle TIC; griglie di osservazione; momenti specifici per la discussione e riflessione metacognitiva ecc.)
AGIRE	<ul style="list-style-type: none"> - mettere in atto, nelle classi partecipanti e nell'ambito di un periodo di tempo stabilito, le procedure elaborate
OSSERVARE E MONITORARE	<ul style="list-style-type: none"> - osservare e monitorare gli alunni (non solo i loro progressi specifici, ma anche le modalità di interazione; la motivazione; il clima di classe ecc.) - mantenere un "diario di bordo" in cui segnalare le diverse attività e in particolare "incidenti" (anche positivi, ma inaspettati) - se possibile, mettere in atto procedure di "triangolazione": raccogliere cioè il punto di vista non solo proprio, ma anche degli alunni e di un eventuale osservatore (altro insegnante, DS, soggetto esterno)
RIFLETTERE, VALUTARE, COMUNICARE	<p><i>Dapprima individualmente, poi in sottogruppi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - riordinare il materiale raccolto (schede di osservazione, "prove" di fluenza lessicale, eventuali questionari di gradimento degli alunni, eventuali prodotti degli stessi) - interpretare i dati, sia quelli quantitativi (prove iniziali e finali di fluenza) sia quelli qualitativi (cfr. osservazione e monitoraggio) <p><i>Tutto il gruppo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - discutere se le ipotesi di partenza siano state validate (almeno in parte) o no; in questo secondo caso, individuare le probabili cause - se necessario, ri-pianificare per il futuro - preparare una comunicazione da presentare alle scuole della rete (anche attraverso i Consigli di classe o di interclasse, i Dipartimenti o gruppi di materia).

Scheda 9 - Il ruolo delle Associazioni professionali e disciplinari (fm)(sl)

Identità professionale e formazione

La formazione dei professionisti di scuola costituisce un fattore strategico del sistema scuola nell'ottica della costruzione di una comunità di riflessione e di crescita professionale. La qualificazione della professionalità docente, nella pluralità delle dimensioni che la caratterizza, si sviluppa attraverso la formazione in servizio. Le Associazioni professionali possono costituire un valido supporto nella formazione in servizio di professionisti che operano all'interno di un'organizzazione, la scuola, che è insieme vincolo e risorsa per definire la stessa identità professionale, accompagnando i docenti a divenire più consapevoli della propria identità e del proprio profilo professionale, a partire da processi di riflessività sulle stesse pratiche scolastiche. In considerazione del fatto che le istituzioni scolastiche, in tutti questi anni, si sono adoperate in percorsi di innovazione della didattica, è importante che la formazione sulle Indicazioni valorizzi ciò che è già in essere; in tal senso si possono inserire le Associazioni professionali, in quanto per loro natura si "prendono cura" dei professionisti di scuola.

Il ruolo dell'associazionismo professionale

Il loro apporto potrebbe essere utile sia nella fase informativa di primo livello rivolta alla maggior parte dei

docenti (data anche la mancanza di risorse finanziarie per tale livello informativo), sia nella fase di secondo livello di tipo laboratoriale e di ricaduta sulla gestione della classe e della didattica, per la quale sarà possibile accedere a specifici finanziamenti sulla base di progetti in rete.

In particolare, alle Associazioni professionali potrebbe essere richiesto di accompagnare le scuole in ordine alle tematiche trasversali presenti nelle Indicazioni (ambiente di apprendimento, curriculum verticale, didattica per competenze, bisogni formativi speciali e inclusione, valutazione formativa, valori di riferimento, nuove tecnologie, cittadinanza ...), unitamente ad una particolare attenzione per la specificità della scuola dell'infanzia, con l'individuazione sia di criteri operativi da tener presenti in un'ottica di curriculum verticale che di modelli di documentazione delle scelte didattiche ed organizzative adottate.

Per quanto riguarda i possibili formatori, tutor, l'USR potrebbe costituire e mettere a disposizione una sorta di elenchi di soggetti, evidenziati anche dalle associazioni, sulla base delle diverse tematiche oggetto di approfondimento e delle competenze segnalate con la predisposizione di materiali utili per agevolare e raccordare la formazione sul territorio regionale.

Il ruolo delle associazioni scientifico-disciplinari

Esistono in Italia numerose associazioni scientifico-disciplinari, qualificate presso il MIUR, a cui è opportuno fare riferimento in occasione della formazione dei docenti in servizio sulle Indicazioni per il curriculum.

Si tratta di organismi (costituiti da docenti della scuola ma anche da docenti universitari e ricercatori di vario tipo), che hanno una rappresentanza a livello regionale, utilizzano generalmente un sito, stampano una rivista e/o pubblicazioni specifiche (di solito atti di seminari/convegni, ma non solo).

Le associazioni scientifico-disciplinari¹⁰ hanno, in molti casi, proposto negli anni scorsi ipotesi di curriculum per la scuola primaria e secondaria; inoltre, alcuni esperti che ne fanno parte hanno collaborato alla stesura delle indicazioni 2007 e 2012.

Che cosa chiedere alle associazioni?

Se la formazione sulle Indicazioni si caratterizza non soltanto come semplice "informazione" ma come attività collettiva di riflessione, ricerca, applicazione e come auspicabile stimolo allo studio individuale, gli esperti delle associazioni possono svolgere un ruolo importante nell'aiutare i docenti a migliorare la preparazione scientifica e la qualità della pratica didattica.

Agli esperti delle associazioni andrà chiesta la disponibilità a:

- fornire una bibliografia ragionata utile per lo studio individuale;
- fornire documentazione sui risultati di studi o sperimentazioni effettuate sul territorio regionale o nazionale, ma anche sui risultati di convegni che abbiano avuto particolare risonanza;
- condurre dei seminari di formazione/informazione, nel corso dei quali i docenti possano ricevere stimoli alla revisione del curriculum sulla base dei più recenti studi teorici e/o dei risultati di ricerche (sulle diverse discipline e/o argomenti trasversali);
- seguire nelle singole scuole gruppi di ricerca formati da docenti che sperimentino in classe micro-segmenti curriculari su un aspetto determinato di una disciplina, con funzione di stimolo/consulenza/approfondimento sul piano didattico e teorico.

La presenza di tali esperti potrebbe essere utile per lavorare non soltanto su problematiche disciplinari ma anche trasversali a più discipline¹¹. Gli argomenti di molti convegni e seminari (come quelli citati) indicano che il rapporto tra le diverse discipline è oggi all'attenzione degli esperti. E pertanto è utile che sia portato anche all'attenzione dei docenti.

Scheda 10 - Un'azione sistemica in cerca di connessioni (dc)

Le misure di accompagnamento delle Indicazioni /2012 dovranno necessariamente raccordarsi con altre

¹⁰

A puro titolo di esempio si possono citare il GISCEL (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), il LEND (Lingua e Nuova Didattica), l'AIIG (Associazione Italiana Insegnanti di Geografia), CLIO '92 (Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia), l'UMI (Unione Matematica Italiana), Mathesis (Società Italiana di Scienze Matematiche e Fisiche)... ma non solo.

¹¹

Penso ad esempio al recente convegno di Clio 92 (*Dalla storia alla lingua*, agosto 2013, Scuola Estiva di Arcevia) o a quelli del GISCEL (Reggio Emilia 2012: *L'italiano per capire e per studiare. Educazione linguistica e oltre*, Roma 2014: *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*).

scadenze e azioni formative che coinvolgono il mondo della scuola. Ci riferiamo in particolare a:

- 1) Formazione in ingresso dei neoassunti
- 2) Piano di inclusione
- 3) Azioni formative sulle nuove tecnologie

Le possibili azioni potrebbero essere così sintetizzate in termini propositivi e operativi

Anno di formazione

- Coinvolgere nella Formazione di 1° livello (per tutti) i docenti neo-immessi in ruolo infanzia-primaria-secondaria I° grado aa.ss. 2011/12 - 2012/13 - 2013/14;
- personalizzare il modello della formazione in ingresso (al momento 25 h in presenza + 25 h on line) utilizzando 10-12 h della parte in presenza per la formazione 1° livello (3-4 incontri provinciali o distrettuali o fra reti di scuole, di circa 3 h ciascuno), nelle restanti 15-13 h organizzare mini-gruppi di docenti neo-immessi in ruolo coordinati da tutor di scuola (figure sensibili) per realizzare delle mini-sperimentazioni in aula su temi concordati con i rispettivi Dirigenti Scolastici (esiti da inserire nella relazione finale da discutere al Comitato di valutazione per i docenti neo-assunti 13/14):
- rilasciare un'attestazione finale su modello INDIRE integrato con l'esempio di attestazione modello "Cantieri aperti - Ravenna" (25 h = 1 CFU).

Scuola inclusiva

Partendo dall'assunto che la scuola dell'infanzia e del I° ciclo di istruzione è la scuola di tutti e di ciascuno, è altresì la scuola dell'inclusione così come indicato nella Dir. MIUR 27/12/12 e nella Circolare MIUR n. 8/2013. A tal fine è opportuno:

- consolidare in questi 3 segmenti scolastici le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi tutelati dalla L. 104/92, dalla L. 170/2010, dagli alunni con cittadinanza non italiana. Per fare ciò occorre che tutti i docenti (curricolari e di sostegno insieme) vengano chiamati ad aggiornare/potenziare il loro bagaglio professionale e a rinnovare il loro guardaroba pedagogico per la costruzione di un nuovo ambiente di apprendimento;
- sostenere nella formazione di 2° livello (iniziative laboratoriali di formazione-ricerca) i progetti di ri-orientamento delle pratiche didattiche in termini inclusivi per migliorare la gestione d'aula oggi sempre più complessa;
- sollecitare i team docenti e i Consigli di classe nella formulazione non più di una programmazione della classe ma di una programmazione pro-alunno, una "programmazione personalizzata condivisa" (cosa si intende fare per ciascun alunno che richiede percorsi diversi da quelli comuni, come si intende farlo, in quali tempi, con quali mezzi e modi, come si intende valutare i risultati delle proprie azioni);
- considerare l'inclusione l'evoluzione migliorativa dell'integrazione.

Piano digitale

Sfruttando l'avvio della seconda annualità del Piano Nazionale "Scuola Digitale" e gli Accordi di rete tra Istituzioni Scolastiche esistenti dal corrente anno scolastico (per lo svolgimento del predetto Piano) è possibile:

- approfondire temi come: didattica delle discipline per migliorare la performance in quegli ambiti (italiano, matematica, scienze) che gli studi e le rilevazioni internazionali indicano all'origine dell'abbandono scolastico/dispersione scolastica;
- affrontare i temi della didattica per competenze tenendo sempre in considerazione le competenze digitali indispensabili per il miglioramento degli apprendimenti negli alunni con disturbi cognitivi, con DSA o con problemi di linguaggio e comunicazione.

Bologna, 25 settembre 2013