

Quale futuro per la scuola e quale per la formazione?

Come segreteria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa (il mio incarico si è concluso un mese fa) ho partecipato alle due audizioni della Commission Perla, di giugno 24 e di marzo 25, e la nostra posizione, come saprete, è di netto rifiuto del documento perchè lo consideriamo inemendabile. Ma se sono qui è anche perchè mi auguro che, nonostante tutto, ci sia ancora qualche possibilità di rallentare il percorso per riaprire un tavolo di discussione e trovare delle forme di partecipazione autentiche che conducano a qualche indispensabile revisione.

Occorre andare avanti ed è proprio per questo che mi sono chiesta che cosa farò a partire dal prossimo anno con gli insegnanti di cui da anni curo la formazione, dentro e fuori MCE. Ci sono dei valori e delle competenze costruite in questi anni di ricerca e di sperimentazione continua, di riflessione nei nostri gruppi, di analisi dei risultati del nostro lavoro con le classi e con gli insegnanti che confermano l'efficacia della nostra visione. Alcuni anni fa, Nicoletta Lanciano ed io, abbiamo esplicitato in un Manifesto sull'insegnamento della matematica i principi comuni a cui dovrebbero ispirarsi gli insegnanti, non solo del MCE. Il primo degli 8 punti che abbiamo sviluppato è: "Promuovere una visione storica e culturale della matematica, che ne valorizzi la funzione di strumento di conoscenza e organizzazione della realtà, dentro e fuori la scuola, tenendo conto delle culture di provenienza degli allievi." Già questo ci mette in posizione critica rispetto alle IN 25¹. Questa formulazione è il risultato di una consultazione con i nostri iscritti per esprimere le nostre idee in modo che fossero comprensibili a tutti, è stato un lavoro faticoso ma anche un esercizio di democrazia, che prosegue ora con la lettura e l'analisi delle IN 25 coinvolgendo tutti i gruppi di ricerca del Movimento.²

Per molti insegnanti non è facile fare il salto mentale che è richiesto per aderire ad una concezione della matematica molto diversa da quella che probabilmente essi stessi hanno sperimentato quando erano studenti o studentesse. Molti non ce la fanno, si rifugiano in ciò che considerano "certo", i libri di testo e la lezione frontale che continua ad essere una modalità diffusa. Quindi, noi che portiamo avanti da decenni una modalità diversa di fare matematica, non siamo certamente colpevoli della scarsa competenza matematica che esiste nel nostro paese. Se mai, come ho già avuto modo di dire in altre occasioni, è vero il contrario: la mancanza di coraggio nel portare fino in fondo un progetto di insegnamento/apprendimento in cui al centro ci sia un bambino in grado di porsi domande, di risolvere problemi, di argomentare le proprie scelte e dall'altra parte un insegnante che ha cura del percorso cognitivo di ciascuna/o, capace di cogliere gli indizi dell'apprendimento prestando attenzione ai modi di esprimersi, alle molte modalità di comunicare le cose che il bambino sa per farle diventare parte di un processo collettivo... tutto questo non può essere messo in discussione.

Mi soffermerò quindi su questi 5 punti:

¹ Nel testo userò gli acronimi IN 12 e IN 25 per nominare le due indicazioni nazionali.

² Sulla pagina dedicata del nostro sito si possono leggere questo e gli altri documenti che abbiamo elaborato in questi mesi <https://www.mce-fimem.it/le-indicazioni-nazionali-2025/>

1. ruolo del problem solving e del laboratorio
2. metodo democratico
3. ruolo dell'informatica
4. scuola che accoglie e insegnante riflessivo
5. laboratorio adulto come strumento per la formazione

1. Ruolo del problem solving e del laboratorio

Ciò per cui tutti noi ci siamo sempre impegnati è far passare l'idea che la matematica si insegna a partire da **situazioni problematiche** che abbiano risonanza nella mente dei bambini, facciano parte dei loro campi di esperienza, nascano dalla loro capacità di osservare e di porsi domande, e che la costruzione di strategie risolutive sia un fatto sociale che si sviluppa non in un'aula specifica, ma nella classe intesa come gruppo che "fa" e che "pensa", che diventa quindi di per sé **laboratorio di matematica**, spazio di costruzione di significati, di negoziazione, spazio in cui emergono i conflitti cognitivi sapendo che è dal confronto e dalla discussione tra pari, orchestrata con competenza dall'insegnante, che si sviluppano e si costruiscono concetti duraturi. Il laboratorio è il luogo in cui si dà dignità ai bambini, si rispettano le loro idee ingenuche che noi non consideriamo "sciocchezze"³ (IN 25 p. 46), luogo in cui anche l'insegnante si mette alla prova per trovare le strategie didattiche più adeguate a guidare gli alunni sapientemente e gradualmente verso le conoscenze adulte, quelle condivise dai matematici, quelle che fanno parte della nostra cultura ora ampliata dagli apporti di altre culture.

Ma l'idea di laboratorio che viene portata avanti in queste indicazioni non è consonante con la nostra. La parola *laboratorio* è citata 5 volte ma quello di cui si parla è un laboratorio come luogo in cui si "fa pratica" di concetti già appresi. in cui "gli studenti imparano a collegare concetti teorici con applicazioni pratiche" (IN 25 p. 88), oppure è un laboratorio di informatica in cui si impara ad usare software che "simulano" esperimenti. Il laboratorio non "facilita gli apprendimenti" (IN 25 p. 99), è il luogo in cui si costruiscono; noi non facciamo "esperimenti laboratoriali" (IN 25 p. 89) perché l'idea che sta dietro a questa espressione si fonda sulla confusione tra esercitarsi su una conoscenza e costruirla. Per dare senso alla "mediazione di marca costruttivista" (IN 25 p.18) e alla "grande tradizione della scuola attiva" (IN 25 p.11) occorre condividere fino in fondo il significato di queste affermazioni.

2. Un metodo democratico

Il bambino è anche parte di una comunità classe in cui si costruiscono conoscenze collettive. Questo dialogo continuo tra chi sa e chi sta apprendendo avviene solo in un contesto in cui si garantiscono e si curano tutti gli spazi di parola, in cui si impara ad ascoltare e ad argomentare per portare avanti la propria idea. Questo è anche "fare educazione civica", è educare alla democrazia, trasversalmente. Ci lascia quindi dubbiosi l'affermazione per cui anche rispettando le regole della grammatica "l'allievo interiorizza il senso del limite e un'etica del rispetto verso il prossimo" (IN 25 a p. 10) Bruno Ciari, un

³ IN 25 p.46 Suggerimenti metodologico-didattici per i docenti Lingua e letteratura.

grande maestro MCE purtroppo scomparso prematuramente all'inizio degli anni 70, scrive "L'essenza più profonda della democrazia sta nella liberazione dell'intelligenza dei nostri ragazzi e nella partecipazione piena e attiva di questa a tutta l'attività sociale della scuola."⁴ Quindi è attraverso gli strumenti di democrazia che adottiamo nelle nostre classi che formiamo le basi per una partecipazione democratica alla società.

3. Ruolo dell'informatica

Ricordiamo ciò che sta scritto nelle IN 2012 e viene anche ripreso quasi parola per parola in queste del 2025 tra le competenze attese al termine della classe quinta: "Sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti della Matematica, attraverso esperienze significative, che hanno permesso di intuire come gli strumenti matematici appresi siano utili per operare nella realtà." (IN 25 p. 92) Purtroppo la mia impressione è che queste Indicazioni vadano piuttosto nella direzione di sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti dell'informatica per il ruolo preminente che questa disciplina ha assunto anche nella parte di matematica⁵.

Non c'è un sapere separato dalla vita, dalle possibilità di scoperta che ci offre la realtà in cui viviamo. Ma non è l'informatica che ci dà la lente giusta per leggere la realtà e soprattutto non può essere la "materia fondamentale per affrontare con consapevolezza un mondo sempre più digitale e sempre meno fisico" (IN 25 p. 90). Quindi non ci si deve limitare a dare competenze di base sicuramente importanti per capire, è anche necessario sapere a quali meccanismi occorre porre attenzione perchè il rischio veramente grande è che sia la tecnologia e quindi chi ci sta dietro (multinazionali, operatori economici senza scrupoli) a de-costruire e ri-costruire al loro servizio le nostre menti. Su questo sì che si deve investire, ma non è inserendo un "programma" di informatica, per giunta mal calibrato rispetto all'età, che si raggiunge lo scopo.

4. Scuola che accoglie e insegnante riflessivo

Il ruolo dell'insegnante non è facile, anzi negli ultimi anni è diventato sempre più complesso mentre il progetto di scuola appare sempre più disorganico, distorto da un insieme di norme che negli anni si sono giustapposte e spesso si contraddicono. Occorre ricostruire un **progetto pedagogico-didattico** condiviso anche con le famiglie intese come "il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini" (IN 12 p. 17). Non esiste una separazione di ruoli in un progetto educativo, la scuola non può solo istruire ma soprattutto i modi con cui costruire conoscenza non sono neutri, trasmettono anch'essi dei valori.

⁴ Cooperazione Educativa anno IV n. 2 febbraio 1955.

⁵ "L'evoluzione delle tecnologie digitali rende, inoltre, imprescindibile l'acquisizione di competenze informatiche fin dalla prima infanzia, per favorire un utilizzo sicuro e responsabile delle tecnologie e per stimolare un atteggiamento positivo nei confronti dell'informatica. (IN 25 p. 88 Istruzione integrata STEM); "Sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti delle applicazioni informatiche riconoscendone le potenzialità come strumenti di espressione personale nella vita quotidiana." (IN 25 p. 102 in Competenze attese al termine della classe quinta per Tecnologia).

Sempre Ciari nel suo libro *Le nuove tecniche didattiche* (1962, Editori Riuniti) afferma che le tecniche del testo libero, della tipografia, della corrispondenza che fanno parte della cultura pedagogica del Movimento ispirati alla pedagogia popolare di Célestin Freinet, punto di riferimento ancora oggi della scuola attiva in Italia, sono esse stesse “valori” che si realizzano nella concreta vita a scuola.

Occorre che i bambini si sentano protagonisti della costruzione del loro sapere e soprattutto che possano operare in un contesto che li accoglie, che è attento più ai processi che ai prodotti. Gli insegnanti devono imparare ad interpretare ciò che i bambini esprimono con le loro parole, con il loro linguaggio imperfetto ma spesso ricco di contenuto, devono imparare a dare voce a quei loro pensieri, assumere un ruolo di “prestamano” e nel contempo riflessivo, indispensabile per portare avanti un progetto di inclusione. Queste competenze vanno formate, anche i futuri insegnanti devono fare esperienza di analisi e di riflessione sugli elaborati dei bambini, sul contenuto delle discussioni che si fanno in classe per scoprire come i bambini poco per volta costruiscano e sviluppino le loro idee e come queste nascano fin dalla scuola dell'infanzia e si sviluppino nel tempo proprio grazie al dialogo continuo che avviene in classe.

5. Il laboratorio adulto come strumento per la formazione

Trasmettere queste conoscenze agli insegnanti è possibile solo se si mettono gli insegnanti in situazione, lì si fa agire come se fossero loro gli alunni, quindi in un **laboratorio adulto**, punto di forza del nostro progetto formativo. Sappiamo quanto sia difficile allontanare gli insegnanti dall'idea di “programma”, che esce rafforzato da queste IN, invece di fare leva sulla professionalità e agire per aumentare le loro competenze disciplinari, relazionali, didattiche. Serve una formazione matematica abbastanza profonda perché gli insegnanti possano leggere ciò che i bambini portano, serve anche un nuovo tipo di conoscenza, la “conoscenza interpretativa”⁶, tutta da costruire. Per questo nelle nostre formazioni diamo il compito di esaminare elaborati autentici degli alunni, di leggere una discussione fatta in classe analizzando con cura gli interventi dell'insegnante per capire quali siano generativi, quali invece bloccanti.

Concludendo

Su questa strada, indipendentemente dal contenuto di queste *Nuove indicazioni*, penso che si debba andare avanti. Noi sappiamo per esperienza “come” i bambini imparano, ce lo dicono sia le teorie sull'apprendimento sia i tanti anni di ricerca sul campo. Sappiamo benissimo che “la speciale relazione triangolare che l'insegnante costruisce in aula con i saperi e con gli studenti medesimi”(IN 25 p. 18) non significa che l'insegnante è unico depositario del sapere e quindi il suo ruolo non è quello di “svelare” questi saperi nel senso letterale di togliere il velo disteso su qualcosa che c'è già e che è immutabile; sappiamo anche che non è vero che per essere comprese le conoscenze essenziali devono essere “verticalizzate secondo una graduale progressione in complessità” perchè

⁶ Mellone, M., Ribeiro, C. M., & Jakobsen, A. (2018). Dare senso alle risposte degli studenti: la conoscenza interpretativa nella formazione insegnanti. *Didattica Della Matematica. Dalla Ricerca Alle Pratiche d'aula*, (3), 50 - 62. <https://doi.org/10.33683/ddm.18.3.3>

non è così che si apprende, siamo anche consapevoli che serva “passione” per quanto stiamo insegnando perché è vero che *non si può dare ciò che non si ha* (IN 25 p. 18). Ma sappiamo anche che nulla si costruisce se non con i bambini e a partire dai bambini. Questa è la nostra forza e su questo penso si debba essere compatti.

In sintesi io spero che le tante voci che si sono espresse in questo periodo diano anche forza alla Commissione per riconoscere la necessità di fare dei cambiamenti nelle IN 25, ma mi auguro anche che gli insegnanti comprendano quanto sia importante far prevalere la loro intelligenza e professionalità su ogni altra considerazione, nel pieno rispetto della libertà di insegnamento e delle norme sull'autonomia scolastica.

Questo è il mio impegno sia dentro che fuori dal Movimento di Cooperazione educativa, lavorando con altre associazioni perché quanto è stato con fatica costruito finora non venga banalizzato o peggio distrutto.

Donatella Merlo, 5 maggio 2025