

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna" • 43

Questo Quaderno illustra, attraverso diversi "sguardi", le dimensioni dell'Essere Docenti, nelle sue implicazioni di natura giuridica, pedagogica, organizzativa e didattica. In questo percorso professionale si potrà fare riferimento alle strutture di supporto amministrativo e tecnico, alle iniziative formative e ai progetti promossi dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e dagli Uffici di Ambito Territoriale.

Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna: Stefano Versari

Coordinamento redazionale: Chiara Brescianini

Editing: Giuliana Zanarini

Hanno collaborato: Gabriele Benassi, Franca Berardi, Maurizio Bocedi, Roberto Bondi, Chiara Brescianini, Pio Capobianco, Roberta Cardarello, Antonietta Cestaro, Maria Giulia Cicognani, Doris Cristo, Gaetana De Angelis, Villi Demaldè, Giovanni Desco, Bruno E. Di Palma, Rita Fabrizio, Simonetta Franzoni, Franco Frolloni, Domenica Ludione, Maurizio Macciantelli, Alessandra Manzari, Cinzia Marzani, Agostina Melucci, Silvia Menabue, Cristina Monzani, Roberta Musolesi, Mario Maria Nanni, Nunzio Papapietro, Luigi Parisi, Giuseppe Pedrielli, Maria Chiara Pettenati, Elena Pezzi, Maria Teresa Proia, Cinzia Ruoizzi, Andrea Sassoli, Giovanni Schiavone, Edoardo Soverini, Francesco Valentini, Stefano Versari, Lorella Zauli.



euro 20,00

ISBN 9788867070626



Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

ESSERE DOCENTI

in Emilia-Romagna

2018-19

*Guida informativa
per docenti in periodo
di formazione e prova*

Guida informativa per docenti in periodo di formazione e prova

ESSERE DOCENTI IN EMILIA-ROMAGNA - 2018-19

tecnodid
EDITRICE

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

ESSERE DOCENTI

in Emilia-Romagna

2018-19

*Guida informativa per docenti
in periodo di formazione e prova*

Gabriele Benassi, Franca Berardi, Maurizio Bocedi, Roberto Bondi,
Chiara Brescianini, Pio Capobianco, Roberta Cardarello, Antonietta Cestaro,
Maria Giulia Cicognani, Doris Cristo, Gaetana De Angelis, Villi Demaldè,
Giovanni Desco, Bruno E. Di Palma, Rita Fabrizio, Simonetta Franzoni,
Franco Frolloni, Domenica Ludione, Maurizio Macciantelli, Alessandra Manzari,
Cinzia Marzani, Agostina Melucci, Silvia Menabue, Cristina Monzani, Roberta Musolesi,
Mario Maria Nanni, Nunzio Papapietro, Luigi Parisi, Giuseppe Pedrielli,
Maria Chiara Pettenati, Elena Pezzi, Maria Teresa Proia, Cinzia Ruoizzi, Andrea Sassoli,
Giovanni Schiavone, Edoardo Soverini, Francesco Valentini, Stefano Versari, Lorella Zauli

tecnodid
EDITRICE

Collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna”
Quaderno n. 43, gennaio 2019.

Coordinamento redazionale: Chiara Brescianini

Hanno collaborato:

Gabriele Benassi, Franca Berardi, Maurizio Bocedi, Roberto Bondi, Chiara Brescianini, Pio Capobianco, Roberta Cardarello, Antonietta Cestaro, Maria Giulia Cicognani, Doris Cristo, Gaetana De Angelis, Villi Demaldè, Giovanni Desco, Bruno E. Di Palma, Rita Fabrizio, Simonetta Franzoni, Franco Frolloni, Domenica Ludione, Maurizio Macciantelli, Alessandra Manzari, Cinzia Marzani, Agostina Melucci, Silvia Menabue, Cristina Monzani, Roberta Musolesi, Mario Maria Nanni, Nunzio Papapietro, Luigi Parisi, Giuseppe Pedrielli, Maria Chiara Pettenati, Elena Pezzi, Maria Teresa Proia, Cinzia Ruozzi, Andrea Sassoli, Giovanni Schiavone, Edoardo Sovenerini, Francesco Valentini, Stefano Versari, Lorella Zauli.

Editing: Giuliana Zanarini

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna
via de’ Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785 1
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: <http://istruzioneer.gov.it/>
Direttore Generale: Stefano Versari
Dirigente Ufficio III: Chiara Brescianini

Per informazioni: uff3@g.istruzioneer.it

La riproduzione dei testi è consentita nel rispetto della normativa vigente.

© TECNODID Editrice s.r.l.
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
tel. 081.441922 - fax 081.210893 - www.notiziedellascuola.it
ISBN: 9788867070626
Edizione: gennaio 2019
Stampa: CBL Grafiche S.r.l. (Casalnuovo NA)

Indice

Introduzione

“Essere” insegnante o “fare” l’insegnante?	7
<i>Stefano Versari</i>	

Parte I - Novità e sfide per il nostro sistema scolastico

Lo stato giuridico dell’insegnante	19
<i>Bruno E. Di Palma</i>	

La passione dello studio e l’insegnamento	27
<i>Agostina Melucci</i>	

Essere docenti... al tempo dell’intelligenza artificiale	35
<i>Chiara Brescianini</i>	

Grandi numeri... per una scuola di qualità	47
<i>Bruno E. Di Palma, Alessandra Manzari</i>	

Parte II - Orientamenti operativi per il periodo di formazione e prova

Osservazione e laboratori nella formazione	53
<i>Roberta Cardarello</i>	

Uno sguardo “Cosmic Eye” al modello di governo dell’anno di formazione e prova	63
<i>Maria Chiara Pettenati</i>	

Il periodo di formazione e prova e i riferimenti normativi: la legge 107/2015, il D.M. 850/2015 e le circolari applicative	75
<i>Rita Fabrizio</i>	

Dopo il periodo di formazione e prova: i bisogni formativi futuri	81
<i>Chiara Brescianini, Roberta Musolesi</i>	

Parte III - Guardarsi attorno: le risorse nel territorio

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	103
Le risorse documentali dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	127
<i>Pio Capobianco, Franco Frolloni, Francesco Valentini</i>	
Documentare le esperienze: una Web Tv per la scuola	131
<i>Nunzio Papapietro</i>	
Il Servizio Marconi TSI	133
<i>Gabriele Benassi, Roberto Bondi, Luigi Parisi, Elena Pezzì</i>	
I Centri Territoriali di Supporto in Emilia-Romagna	139
<i>Maria Teresa Proia</i>	
Il servizio di coordinamento regionale per l'educazione fisica e sportiva	145
<i>Andrea Sassoli</i>	

Parte IV - Guardarsi attorno: gli Uffici di Ambito Territoriale

Bologna	149
<i>Giovanni Schiavone, Gaetana De Angelis, Edoardo Soverini</i>	
Ferrara	157
<i>Giovanni Desco, Villi Demaldè, Domenica Ludione</i>	
Forlì-Cesena	164
<i>Giuseppe Pedrielli, Lorella Zauli</i>	
Modena	172
<i>Silvia Menabue, Cristina Monzani, Maurizio Macciantelli</i>	
Parma	181
<i>Maurizio Bocedi, Simonetta Franzoni</i>	
Piacenza	189
<i>Maurizio Bocedi, Cinzia Marzani</i>	

Ravenna	196
<i>Agostina Melucci, Doris Cristo, Maria Giulia Cicognani</i>	
Reggio Emilia	203
<i>Mario Maria Nanni, Antonietta Cestaro, Cinzia Ruozzi</i>	
Rimini	211
<i>Giuseppe Pedrielli, Franca Berardi</i>	
Codice di comportamento	221
Le pubblicazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	223

Introduzione

“ESSERE” INSEGNANTE O “FARE” L’INSEGNANTE?

Stefano Versari

Fran dall’Ulster, 5 marzo 2017 - Da bambino avevo una insegnante che mi aiutava ad imparare a scrivere. Era dura ma sapevo che le stavo a cuore. Ho lasciato una lettera per lei quando ho lasciato la scuola, dicendole cosa significava per me. Era ancora scritta con la mia grafia come sgorbi di pollo, ma era leggibile.

Amy G. da St. Louis, 5 settembre 2018 - Amo il mio lavoro. Sono una insegnante di sesta classe, la sera sono tutor per i bambini e niente mi dona il sorriso o mi fa sentire meglio quanto il sapere che sto facendo la differenza nella vita di un bambino¹.

1. In futuro si farà ancora scuola?

Nel 2016, dieci insegnanti di sei Paesi sono stati interpellati da un’educatrice del programma TED-ED su come immaginassero la scuola del 2050². Secondo un’insegnante degli Stati Uniti, le scuole come ambienti fisici non cambieranno molto in futuro, e, secondo un’altra docente, dovranno dotarsi di sistemi di sicurezza migliori. Al contrario, secondo un docente coreano, le scuole cesseranno di essere luoghi fisici e gli apprendimenti avverranno nei vari spazi multifunzionali delle città e tramite luoghi virtuali. Tra le principali capacità che dovranno essere insegnate ai giovani, un docente d’Israele cita

¹ <https://www.passiton.com/inspirational-stories-tv-spots/70-everyday-bera-essere>.

² <https://ischool.startupitalia.eu/education/40379-20160203-scuola-futuro-ted-ed>.

le abilità negoziali, l'assertività e le capacità proattive. Secondo un insegnante brasiliano, la scuola deve aiutare a superare la differenza tra ricchi e poveri, mentre un'insegnante armena sostiene che la priorità è insegnare che ciò che oggi è impossibile, domani diventerà possibile.

Secondo Anthony Sheldon, insegnante dell'inglese Wellington College, tra pochi anni il compito di insegnare (nel senso di *impartire lezioni*) sarà in capo ad automi guidati da intelligenze artificiali, capaci di acquisire in tempi ridotti competenze disciplinari enormi e costantemente aggiornate. Ai docenti in carne e ossa resterà invece il compito di relazionarsi con gli studenti, vigilando sui loro comportamenti. In pratica si preconizzano insegnanti umani assistenti di insegnanti *robot*³.

Molti altri esempi potremmo portare, che non cambierebbero di molto l'assunto che qui interessa: pare davvero che – per quanto riguarda la scuola – ciascuno veda il futuro in chiave del presente in cui vive. Dove ci sono spartorie nelle scuole, si immaginano più sistemi di sicurezza; dove povertà, più giustizia redistributiva; dove si vede il futuro come proiezione di sogni (o incubi) di perfezione *in-umana*, si ipotizza la sostituzione degli esseri umani con intelligenze artificiali, e così via.

Cosa sarà la scuola fra quarant'anni non lo sa nessuno, così come nessuno oggi può dire quale sarà il mondo fra quarant'anni. Esattamente come quarant'anni fa nessuno pensava al superamento “dei due blocchi” contrapposti (USA-URSS) e nessuno immaginava lo sviluppo travolgente dei nuovi media.

La percezione di un mondo in mutamento continuo ed esponenziale genera turbamento ed incertezza, perché ci costringe continuamente a rivedere il nostro personale modo di vivere. Tuttavia, di una cosa possiamo essere certi: la scuola esisterà comunque, seppure con modalità diverse, così come è sempre esistita: sarà *scholé* in ogni luogo e tempo in cui un adulto insegnerà qualcosa e un giovane imparerà da quell'adulto. Non soltanto qualcosa di ciò che l'adulto gli dirà o gli mostrerà, ma – soprattutto – qualcosa di ciò che quell'adulto sarà. Chi sarà come persona, quanto crederà nel valore di quello che dirà, quanto saprà di quello che insegnerà. Quanto investirà nelle potenzialità del giovane che avrà davanti. Ecco perché è ridicola l'idea dell'educatore sostituito dall'Intelligenza Artificiale: certo, quest'ultima fornirà sempre più enormi riserve di conoscenze, ma l'educazione avviene, e avverrà, soltanto nella relazione umana fra le persone.

Così com'è sempre avvenuto, anche in luoghi orribili e distruttivi: nel campo di concentramento di Terezin, così come nel ghetto di Varsavia e nei *gulag*. Perché il fare scuola, l'educazione critica, risponde ad un bisogno umano innato e fondamentale.

C'è la scuola anche per i nostri ragazzi, che talvolta hanno troppo e per questo possono essere sazi e annoiati, portati a non desiderare nulla. Una grande lezione riceviamo da un luogo in cui la scuola esiste ed è voluta spasmodicamente dai suoi alunni: negli ospedali, dove bambini e ragazzi lottano contro leucemie, tumori, malattie senza nome.

³ <http://www.datamanager.it/2017/09/nel-mondo-del-futuro-non-ci-sara-spazio-gli-insegnanti/>.

In questi luoghi di sofferenza e cura, in cui si trovano per la prima volta di fronte alla morte, i ragazzi chiedono la scuola. La scuola come baluardo, come luce di vita contro il buio che sopravanza. Perché la scuola, che prima magari si snobbava con aria di sufficienza, all’improvviso diventa la normalità cui si rischia di non tornare, il futuro minacciato e in bilico, la vita di tutti i giorni ora travolta dal dolore, dalla paura.

Per rigenerare nella realtà normale, oggi come domani, questa *urgenza di scuola* occorrono insegnanti capaci. Capaci di cosa? Di aiutare i propri studenti a connettersi con il senso e la profondità della propria esistenza, con la curiosità di imparare, con il disegno del proprio futuro, anche con la voglia di sfidare ragionevolmente se stessi (capendo che questo non implica recuperare un accendino gettato sui binari del treno).

Ciò non ha nulla a che fare con edifici mirabolanti (decorosi sarebbe sufficiente), con *Intelligenze stellari* (basterebbero intelligenze normali), con sofisticati sistemi di sicurezza (imparare a dialogare sarebbe meglio). Ha tutto a che fare, invece, con la qualità dell’*essere insegnanti*. Ha a che fare con la qualità che *voi*, docenti neoassunti in ruolo, saprete esprimere in questo anno di *prova* e in quelli a venire.

2. Insegnanti eroi?

“*Sventurata la terra che ha bisogno di eroi*”, Bertold Brecht fa dire al personaggio Galileo Galilei, nella *Vita di Galilei*, affermando con ciò l’idea che gli eroi siano una finzione, una costruzione letteraria⁴; in realtà non esistono eroi, se con la parola intendiamo, come i classici, essere umani sovrumani.

In questa stagione di iperboli, veicolate e moltiplicate dai *social media*, l’uso della parola “eroe” è diventato eccessivo, così da svuotarla di ogni significato originario. Si dice *eroe* tanto colui che sacrifica la propria vita per salvarne un’altra, quanto colui che si applica, con passione e dedizione, a fare il proprio lavoro. È eroe il poliziotto che sventa una rapina, così come il cane che fiuta la droga alla frontiera, poi queste *eroiche vicende* scompaiono nell’arco di poche ore dalla scena mediatica, immediatamente surclassate da altre.

La comunicazione odierna non accetta mezze misure. Gli insegnanti sono “eroi” se vengono aggrediti e percossi dai loro allievi o dai loro genitori e, un secondo dopo, sono fannulloni perché dipendenti statali; sono incapaci di educare alla salute quando studenti vengono colti con sostanze proibite. Sono accusati di non fare educazione stradale ad ogni aumento di morti sulla strada.

Non è dato sapere se i due messaggi di Fran e dell’insegnante Amy, riportati in epigrafe, siano attendibili, ma entrambi descrivono figure di insegnanti dediti a “fare bene” per i loro studenti. Insegnanti che paiono vivere un quotidiano *eroico* in quanto dediti a far bene il proprio lavoro, seppure in contesti difficili e in condizioni lontane dall’ottimale.

⁴ Stefano Jossa, *Un paese senza eroi: L’Italia da Jacopo Ortis a Montalbano*, Laterza, Bari, 2015.

Vivendo in un mondo che propagandava l'eroismo come superomismo della razza perfetta, Brecht fece dire a Galileo la frase citata all'inizio di questo paragrafo: "*Sventurata la terra che ha bisogno di eroi*". Questo non significava allora, e non significa oggi, non avere bisogno di qualcuno capace di trascendere il proprio limite umano per soccorrere, confortare, salvare.

Significava, e significa, che la quotidiana vita dei popoli non può basarsi su atti di eroismo, ma sulla normalità del fare bene il proprio lavoro, adempiere ai propri doveri, esercitare i propri diritti rispettando quelli degli altri, assumere la responsabilità dei propri atti, obbedire alle superiori leggi dell'etica come a quelle, pur imperfette, degli uomini (impegnandosi se necessario per migliorarle), nel quadro di norme, regole, condizioni, condivise e rispettate da tutti.

Perché mai la scuola dovrebbe avere bisogno di insegnanti eroi (oltretutto, in quanto tali, rari)? La scuola ha bisogno di insegnanti preparati, adeguatamente selezionati in quanto adatti a fare questo mestiere (non tutti possono essere insegnanti), rispettati dentro e fuori la scuola, dotati di carisma personale, capacità di ascolto, serenità di giudizio, amore per il sapere e la conoscenza, rispetto per i propri studenti e le loro famiglie. La scuola ha bisogno di buone leggi, di finanziamenti adeguati, di buoni dirigenti e di un'amministrazione capace. La scuola ha bisogno di progettare con un respiro lungo, chiede continuità nell'azione e nella presenza, perché insegnare è come piantare alberi: ci vuole tempo e cura perché crescano e diano frutti quando sarà il tempo. La scuola ha bisogno di una società che creda nella possibilità di adulti protagonisti del proprio presente, co-generatori del futuro dei nostri ragazzi.

La scuola necessita di insegnanti *normali* non di eroi, cioè di esseri umani dediti con coraggio e generosità a fare una cosa oggi fuori dal comune: istruire educando i giovani, in un tempo di mutamento disorientante, in primo luogo per il mondo adulto.

3. L'eroe non può tradire!

Sorvolando sulla leggerezza con cui il termine *eroe* viene oggi spacciato nei media, da questa figura archetipica possiamo trarre una riflessione importante, anche per gli insegnanti. Andrea Marcolongo, recentemente, ha descritto l'eroe come colui che "sapeva ascoltarsi, scegliere se stesso nel mondo e accettare la prova chiesta a ogni essere umano: quella di non tradirsi mai"⁵.

Pur rifuggendo una visione deificata dell'essere umano, l'eroismo viene associato alla capacità di non tradire, cioè di tenere fede alla parola data. Pur senza la pretesa di essere un eroe, ciascuno può richiamare se stesso a tenere fede alle proprie scelte. Poiché parliamo di insegnanti, potremmo dire che l'invito è quello di non tradire questa scelta. Se si è scelto, come ci si augura, di fare gli insegnanti perché si sentiva che questa era la propria strada, ciò che si voleva fare nella vita, allora bisogna essere insegnanti fino in fondo. Entrare in classe demotivati, disinteressati o impreparati, sono modi di tradire le

⁵ Andrea Marcolongo, *La misura eroica*, Mondadori, Milano, 2016, p. 7.

aspettative fondamentali dei ragazzi e delle loro famiglie, e così facendo, tradire se stessi e ciò che si è scelto di essere.

I nostri allievi soffrono diffusamente per la “perdita di fiducia nel mondo adulto”, che fatica a dare una direzione di senso alla vita, che non è in grado di dare regole, di insegnare a discriminare ciò che ha valore (distinguendolo da ciò che costa in termini monetari).

La perdita di fiducia nel mondo adulto comporta anche la perdita di senso del presente e del passato, perché sono gli adulti che tracciano l’orizzonte temporale dei bambini e dei giovani, che danno loro radici per ancorarsi al suolo e un cielo cui tendere. Tra i sintomi, non secondari, della perdita di senso del presente e del futuro sta anche il fenomeno della dispersione e dell’abbandono scolastico.

L’insuccesso formativo non si risolve con la docimologia nel voto e rappresenta il naufragio del mandato ricevuto dalla scuola e della società che questo mandato le ha affidato. Cinquant’anni fa in *Lettera a una professoressa*, don Milani scriveva: “*La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perdè*”.

La dispersione e l’abbandono scolastico, che sembrano avere un sapore “antico” e anacronistico, tuttora colpiscono gravemente. Il quadro pare talmente chiaro da consentire una descrizione predittiva della sconfitta: dei 590 mila adolescenti che qualche mese fa hanno iniziato la scuola secondaria di II grado, con grande probabilità 130 mila non arriveranno al diploma⁶.

Ulteriori più approfonditi elementi di riflessione provengono da una recente indagine sulla dispersione scolastica⁷, sviluppata adottando l’indicatore degli *early leaving from education and training* (ELET), ovvero la quota dei giovani tra i 18 e i 24 anni d’età con al più il titolo di scuola secondaria di I grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni e non più in formazione.

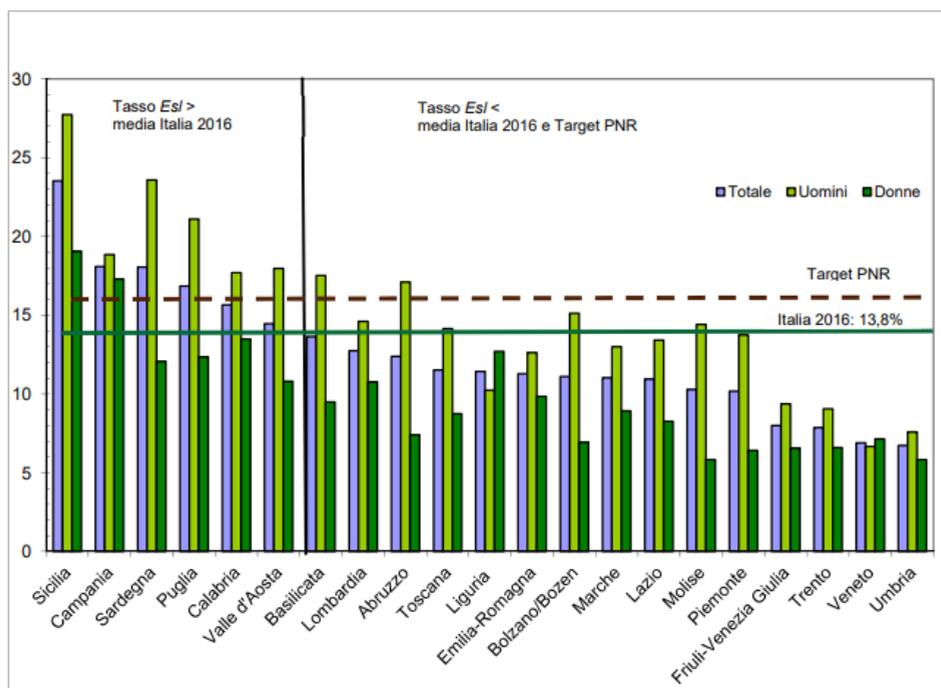
Per l’Italia tale indicatore, calcolato sulla base dei dati di fonte Istat - Indagine sulle Forze di Lavoro, mostra un miglioramento nel corso degli ultimi anni, attestandosi per l’anno 2016 al 13,8% (nel 2006 era pari al 20,8%).

L’obiettivo Europa 2020 è il raggiungimento del livello del 10%. Nel grafico sotto riportato sono evidenziati i diversi dati regionali, da cui si rileva che l’Emilia-Romagna nel 2016 aveva un tasso di dispersione intorno all’11%. Un ottimo risultato, se rapportato al quadro complessivo, ma sempre troppo alto per potere essere accettato supinamente.

⁶ Dossier Tuttoscuola, settembre 2018.

⁷ MIUR - Ufficio Statistica e Studi, *La dispersione scolastica nell’a.s. 2015/2016 e nel passaggio all’a.s. 2016/2017*, Novembre 2017, <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+La+dispersione+scolastica/9bc1c11b-1e40-4029-87ba-40b8ba2bc2bf>.

Early leaving from education and training – ELET: Italia-dettaglio regionale (%)



4. Alla ricerca degli studenti smarriti “fin sulla luna”

In un passato non lontano, ancora alla metà del secolo scorso, molte “*maestrine montanare*” – così definite perché spedite nei primi anni della loro carriera in sperduti paesini di montagna, assegnate a *scuoline* più spesso consistenti in una stanza male scaldata – andavano a cercare a casa gli alunni che non frequentavano, per portarli con sé in classe.

Il loro era un poco come l’arduo compito di Astolfo, che l’Ariosto mette alla ricerca “fin sulla luna”, in groppa ad un ippogrifo, del senno smarrito di Orlando. “Fin sulla luna”, oppure, che è lo stesso, fuori dal mondo, le nostre *maestrine montanare* andavano, a piedi o sul dorso di un somaro, attraverso strade che spesso erano mulattiere, per cercare i propri studenti.

Passato il tempo *eroico* della stufa a legna e delle scarpe chiodate, la fedeltà di un insegnante a se stesso e alla proprie scelte, oggi cambia di segno ma non di sostanza. Tutto è cambiato. I ragazzi che abbiamo a scuola sono i “*millenials*”, giovani cresciuti nell’era dei *social network*, immersi in una sovrabbondanza di informazioni che mai nessun’altra epoca ha conosciuto. Diversissimi dai ragazzi di un tempo. Eppure anche oggi, come allora, occorre non perderli e, se necessario, riportarli a scuola andando a prenderli

a casa, uno a uno. L’insegnante si riscopre essere – come quelle *maestrine* – “cercatore di sguardi” dei ragazzi, per incrociarne il bisogno e ipotizzare una strada praticabile da ciascuno di loro.

In che modo “incrociare” gli sguardi dei nostri studenti? Inutile cercare istruzioni miracolose: entrano in gioco competenza professionale, umana e relazionale. “Il buon maestro intuisce perfettamente il clima della classe, è consapevole di ciò che la gestualità degli allievi comunica e lo sa interpretare; predilige sempre il contatto visivo con i ragazzi e sceglie punti strategici dell’ambiente d’apprendimento, i *punti caldi*, dai quali può intervenire tempestivamente modulando la voce, i gesti, il proprio linguaggio verbale e non verbale, rispetta il “tempo d’attesa” di tutti, ossia il tempo necessario ad un allievo per formulare concetti e risposte; sa colmare i vuoti e le pause fisiologiche della conversazione; sa mediare e offrire sempre un’opportunità, richiamando assertivamente i distratti o gli indisciplinati; è in grado di correggersi *in itinere*, di muoversi, di cambiare prospettiva e sa trasmettere energia positiva, magari mediante un sorriso”⁸.

Ogni anno la scuola statale “perde” 40-45 mila studenti, quasi sempre a seguito di una bocciatura. La riduzione del numero delle bocciature diviene così, naturalmente, una possibile strategia per contenere il fenomeno della dispersione e dell’abbandono scolastico. Il problema è che parlare di riduzione delle bocciature può essere fuorviante. Ridurre il numero delle bocciature avrebbe come conseguenza un peggioramento della qualità del sistema scolastico, se corrispondesse all’abbassamento del livello medio degli *standard* di apprendimento e ad un minor impegno profuso dagli studenti, determinato dalla certezza di non dover ripetere l’anno scolastico.

Le previsioni nefaste si avvererebbero se la scuola si limitasse a ridurre le bocciature, lasciando il resto immutato, piani di studio uguali per tutti, *standard* di prestazione riferiti ai contenuti e non alle competenze, attribuzione tassonomica di voti, ecc.

Il percorso corretto per sconfiggere la dispersione e l’abbandono scolastico è racchiuso in una parola: *personalizzazione*. Non si tratta di “abbassare il tiro” e di ridurre le richieste per tutti, quanto piuttosto di fissare, studente per studente, obiettivi formativi calibrati al massimo possibile delle potenzialità, perciò delle possibilità, attitudini e capacità di ciascuno.

Ogni insegnante, in definitiva, è chiamato ad individuare energie e strategie adeguate per riuscire a lavorare positivamente con il 100% degli studenti che gli viene affidato, non solo con il 70-80%. La scommessa è ardua, ma ineludibile, per ciascun insegnante.

5. “*In suo tesor, suo regno*”: scuole nella società civile

Come valorizzare le diverse intelligenze degli studenti in questo tempo caratterizzato da una complessità diffusa e mutevole, che appare crescente? Un tempo in cui sembra prevalere la *frantumazione* etica, così come quella economico-sociale e culturale.

⁸ Daniele Scarampi, *Gli insegnanti eroi silenziosi. Arriva Teach like a champion di Doug Lemov*, in http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Lemov.html.

Situazioni complesse richiedono per forza di cose interventi diffusi, condivisi, in capo a più persone: urgono alleanze educative. Pare necessario che ogni scuola divenga sempre più “scuola della società civile”⁹, cioè radicata nella comunità in cui opera, capace di costruire ponti con essa, di avvalersi del capitale umano e sociale che questa esprime.

In altri termini, la scuola è chiamata a svolgere la sua duplice funzione di trasmissione del sapere e di educazione critica dei giovani per il tramite dei docenti così come, ovviamente con modalità differenziate, di soggetti portatori di una cultura inespressa del punto di vista scolastico. Questi divengono *veicolatori di senso* e di istanze proprie della comunità civile in cui la scuola si radica. “È a questo soggetto unitario anche se non univoco, la società appunto, che ci si deve riferire quando si voglia individuare il nuovo soggetto educativo”¹⁰. Proseguendo i paralleli logici con l’*Orlando* dell’Ariosto: “in suo tesoro, suo regno”, il tesoro, la ricchezza, viene dal regno, dal territorio, dalla comunità in cui la scuola svolge il suo compito educativo di istruzione.

Certo, ciascun luogo è diverso dall’altro, portatore di ricchezze come pure di complessità, eppure può ritrovarsi in essi ciò che si è smarrito, come accade sulla Luna, uno dei *loci amoeni* Ariostei¹¹.

La “scuola della società civile”, per quanto concerne la scuola statale, muove i primi passi con l’introduzione, negli anni Settanta del secolo scorso, degli Organi Collegiali e di modalità formalizzate di relazione fra genitori e scuola. Una più decisa svolta in direzione del radicamento della scuola nel territorio è resa possibile dalle innovazioni introdotte dal 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 marzo 1999, n. 59”.

Un ulteriore strumento di crescita della capacità educativa della scuola è rappresentato dall’Alternanza Scuola-Lavoro, introdotta nella normativa scolastica già quindici anni or sono, con l’articolo 4 della Legge delega 28 marzo 2003, n. 53. Quale che sia la denominazione con cui il Legislatore intenderà in futuro definirla, l’*alternanza* costituisce occasione preziosa, seppure perfettibile, di incontro degli studenti con soggetti della società civile portatori della cultura *dal* lavoro, da cui consegue per i nostri giovani la possibilità di arricchimento disciplinare e critico.

⁹ Spunti di approfondimento sul significato di *scuola della società civile*: Stefano Versari, *Introduzione*, in Stefano Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, Tecnodid, Napoli, 2006, pp. 11-26. Il volume è liberamente scaricabile dal sito www.istruzioneer.gov.it.

¹⁰ Ernesto Balducci, *Un’era nuova per la scuola italiana*, in AA.VV., *La gestione sociale nella scuola cattolica italiana*, Editrice Massimo, Milano, 1975, pp. 23-24.

¹¹ Ilaria Batassa, *I loci amoeni speculari nell’«Orlando Furioso»: una proposta di lettura*, in B. Alfonzetti, T. Cancro, V. Di Iasio, E. Pietrobon (a cura di), *L’Italianistica oggi: ricerca e didattica*, Atti del XIX Congresso dell’Associazione degli Italianisti (Roma, 9-12 settembre 2015), Adi editore, Roma, 2017.

6. “Essere docenti” secondo le categorie della modernità

Per Italo Calvino, che rilegge l’Ariosto a metà del secolo scorso, «la creatività non è la momentanea efflorescenza dell’indeterminato, dell’ancora informe, del casuale, ma l’infinita, inesauribile possibilità di interpretare e reinterpretare, sotto angoli di visuale sempre nuovi, il già conosciuto, il già definito, il patrimonio rigorosamente (ma non rigidamente) strutturato del nostro pensiero»¹². Proviamo a sostituire alla parola creatività la parola insegnamento ed avremo una splendida definizione dell’insegnamento generativo di educazione critica.

Sempre Calvino, probabilmente attraverso il *Furioso*¹³, determina le sei categorie che per lui condensano il senso della modernità: *Leggerezza*, *Rapidità*, *Esattezza*, *Visibilità*, *Molteplicità* e *Compattezza* o *Densità*. Se queste categorie bene descrivono la modernità, cioè la realtà attuale, perché non tentarne una rilettura nell’*essere docenti*? Insegnare la propria disciplina con sobrietà (leggerezza); senza inutili digressioni e con aggiornamento continuo (rapidità); con precisione formale (esattezza); ricercando costantemente connessioni con la realtà (visibilità); individuando connessioni multidisciplinari (molteplicità); stabilendo relazioni docente-discenti umanamente ricche, coinvolgenti, non evanescenti (densità). Queste veloci declinazioni peccano certamente di superficialità. Eppure in qualche misura aiutano a comprendere perché talune modalità di insegnamento possono risultare bolse e scialbe.

Personalizzare l’insegnamento in un contesto estremamente frantumato, da tutti i punti di vista. Interpretare e reinterpretare inesauribilmente il proprio bagaglio disciplinare e professionale, secondo il principio di realtà. *Essere docenti* secondo le categorie della modernità. Si chiede forse all’insegnante di essere Superman? Certo che no. Eppure la domanda sul come essere insegnanti oggi si ripropone insistentemente se solo si sia desti entrando quotidianamente nella propria aula scolastica.

Le scienze pedagogiche e psicologiche insegnano che nella formazione dell’insegnante sono essenziali alcune competenze: quella psicologica, quella culturale e quella pedagogico-didattica; queste medesime competenze sono riprese dal Decreto Ministeriale vigente concernente il periodo di formazione e prova¹⁴ che identifica come fondamentali, fra gli altri il possesso di: “competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti; competenze relazionali, organizzative e gestionali”.

¹² Lucinda Spera, *Calvino lettore del Furioso*, in:

http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Ariosto/Spera.html.

¹³ Corrado Bologna, *Orlando furioso, di Ludovico Ariosto*, in Alberto Asor Rosa (a cura di), *Letteratura Italiana Einaudi. Le Opere*, Vol. II, Einaudi, Torino, 1993. Italo Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano, 1988.

¹⁴ Decreto Ministeriale 27 ottobre 2015, n. 850, “Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell’articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107”.

Nel quotidiano incontro con “i propri studenti”, il docente è chiamato a chiedersi come aiutarli a crescere, intellettualmente, culturalmente e in quanto persone. In una comunicazione da mente a mente e da cuore a cuore. Pare riduttiva la domanda che taluni pongono, ovvero se l’insegnante debba essere “missionario” o “professionista”.

Carl Rogers già nel 1951 ha definito la relazione d’aiuto come un rapporto in cui uno dei due si attiva per facilitare la crescita e la maturità dell’altro¹⁵. Le professioni “di aiuto” racchiudono aspetti di vocazione e di elevatissima professionalizzazione e fra queste professioni figura quella dell’insegnante. Chi sceglie queste professioni decide che nel futuro non svolgerà la propria attività lavorativa pensando unicamente a se stesso, ma si vedrà e si concepirà in costante relazione costruttiva con gli altri.

L’insegnante – così come il genitore e, per certi aspetti, pure il politico – agisce nella realtà di oggi, volgendo lo sguardo verso un futuro migliore, costituito da ciò che saranno i suoi studenti, nell’esercizio della loro libertà umana, sostenuta dall’educazione critica cui saranno stati preparati.

7. “Essere docenti” maestri nella relazione educativa

Mi piace concludere questa introduzione, in cui ho cercato di ripercorrere ancora una volta il bellissimo e difficilissimo mestiere di insegnante, leggendo insieme a voi parole che, con accento attualissimo, descrivono ciò che c’è di eterno nella scuola. Sono parole attribuite al Presidente degli Stati Uniti, Abramo Lincoln, contenute in una lettera che sarebbe stata scritta nel 1862 all’insegnante di suo figlio¹⁶:

“Il mio figlioletto inizia oggi la scuola: per lui, tutto sarà strano e nuovo per un po’ e desidero che sia trattato con delicatezza. È un’avventura che potrebbe portarlo ad attraversare continenti, un’avventura che, probabilmente, comprenderà guerre, tragedie e dolore (...) caro maestro, la prego di prenderlo per mano e di insegnargli le cose che dovrà conoscere.

Gli trasferisca l’insegnamento, ma con dolcezza, se può. Gli insegni che per ogni nemico c’è un amico. Dovrà sapere che non tutti gli uomini sono giusti, che non tutti gli uomini sono sinceri. Gli faccia però anche comprendere che per ogni farabutto c’è un eroe, che per ogni politico disonesto c’è un capo pieno di dedizione. Gli insegni, se può, che 10 centesimi guadagnati valgono molto di più di un dollaro trovato; a scuola, o maestro, è di gran lunga più onorevole essere bocciato che barare. Gli faccia imparare

¹⁵ Carl R. Rogers, Barry Stevebs, *Da persona a persona. Il problema di essere umani*, Astrolabio Ubaldini, Roma, 1987.

¹⁶ La lettera ha ampia diffusione sui social, sia nella traduzione italiana che nella versione originale in inglese. È reperibile ad esempio in: www.liberatriv.ch/news/cronaca/1318686/primo-giorno-di-scuola-la-lettera-di-lincoln-all-insegnante-di-suo-figlio-gli-insegni-che-per-ogni-farabutto-c-e-un-eroe. È stato ipotizzato che la lettera costituisca un falso che, comunque, bene esprime i sentimenti che animavano l’azione di Lincoln. Si veda a questo proposito: Richard Carwardine, Jay Sexton (a cura di), *The global Lincoln*, Oxford Università Press, New York, 2011. Quale che sia l’origine del testo, si tratta di una bellissima descrizione di come svolgere la funzione docente con modalità educativa.

a perdere con eleganza e, quando vince, a godersi la vittoria. Gli insegni a esser garbato con le persone garbate e duro con le persone dure. Gli faccia apprendere anzitutto che i prepotenti sono i più facili da vincere.

Lo conduca lontano, se può, dall’invidia, e gli insegni il segreto della pacifica risata. Gli insegni, se possibile, a ridere quando è triste, a comprendere che non c’è vergogna nel pianto, e che può esserci grandezza nell’insuccesso e disperazione nel successo. Gli insegni a farsi beffe dei cinici. Gli insegni, se possibile, quanto i libri siano meravigliosi, ma gli conceda anche il tempo di riflettere sull’eterno mistero degli uccelli nel cielo, delle api nel sole e dei fiori su una verde collina.

Gli insegni ad aver fede nelle sue idee, anche se tutti gli dicono che sbaglia. Cerchi di infondere in mio figlio la forza di non seguire la folla quando tutti gli altri lo fanno.

Lo guidi ad ascoltare tutti, ma anche a filtrare quello che ode con lo schermo della verità e a prendere solo il buono che ne fuoriesce (...).

Si tratta di un compito impegnativo, maestro, ma veda che cosa può fare. È un bimbo così grazioso, ed è mio figlio”.

Parte I

Novità e sfide per il nostro sistema scolastico

LO STATO GIURIDICO DELL'INSEGNANTE

Bruno E. Di Palma

1. La privatizzazione del rapporto di lavoro del personale della scuola in generale e dei docenti in particolare. Contratto ed incarico triennale

I docenti, così come gli altri lavoratori del pubblico impiego, fatta eccezione per talune categorie (es. magistrati, avvocati dello Stato), hanno un rapporto di lavoro di natura privatistica, posto che già a partire dagli anni '90 il legislatore ha proceduto a porre in essere la cosiddetta privatizzazione del pubblico impiego. La *ratio* generale di detta privatizzazione è evidente: il legislatore ha percepito che buona parte delle disfunzioni dell'azione amministrativa erano addebitabili ad un regime normativo troppo garantista per il lavoratore pubblico e che l'applicazione di regole privatistiche avrebbe prodotto effetti positivi sul piano dell'efficienza e dell'economicità.

Conseguenza di quanto sopra è che i rapporti di lavoro intercorrenti con il personale docente delle scuole statali si costituiscono e restano regolati mediante *contratti individuali*, nel rispetto delle leggi, della normativa comunitaria e del contratto collettivo nazionale di lavoro. Dunque il contratto individuale, sottoscritto per accettazione dal docente, sostituisce ad ogni effetto il tradizionale *provvedimento di nomina*. Appare evidente che questo profilo giuridico innovativo va considerato nella sua esatta portata, rappresentando esso un aspetto più terminologico che sostanziale, in quanto il contratto resta comunque preceduto da procedure selettive di individuazione degli aventi titolo (es. selezione concorsuale, graduatorie per supplenze) che costituiscono *procedimenti amministrativi* ad evidenza e regime spiccatamente pubblicistici.

Questo è il motivo per il quale alcune circolari di metà degli anni '90 hanno chiarito che l'accordo contrattuale non può che configurarsi quale proposta a contenuti necessariamente uniformi e generali da parte dell'amministrazione, cui aderisce per accettazione il lavoratore e che il contratto individuale è preceduto da provvedimenti amministrativi di individuazione dei soggetti destinatari delle cosiddette *proposte di assunzione*.

Non a caso ciascun docente nominato in ruolo, prima ancora di sottoscrivere formalmente un contratto, riceve un provvedimento di individuazione su un ambito territoriale. L'art. 1 comma 66 della legge 107/2015 dispone infatti che “*i ruoli del personale docente sono regionali, articolati in ambiti territoriali, suddivisi in sezioni separate per gradi di istruzione, classi di concorso e tipologie di posto*”.

Il contratto collettivo del personale della scuola (cfr. art. 25 del CCNL del comparto scuola del 29.11.2007) impone la conclusione del contratto di lavoro individuale per atto scritto e ne stabilisce tassativamente i contenuti. Nel contratto sono, comunque, indicati:

- a) tipologia del rapporto di lavoro;
- b) data di inizio del rapporto di lavoro;
- c) data di cessazione del rapporto di lavoro per il personale a tempo determinato;
- d) qualifica di inquadramento professionale e livello retributivo iniziale;
- e) compiti e mansioni corrispondenti alla qualifica di assunzione;
- f) durata del periodo di prova, per il personale a tempo indeterminato;
- g) sede di prima destinazione, ancorché provvisoria, dell'attività lavorativa.

Il contratto individuale specifica inoltre le cause che ne costituiscono condizioni risolutive e specifica, altresì, che il rapporto di lavoro è regolato dalla disciplina del CCNL. È comunque causa di risoluzione del contratto l'annullamento della procedura di reclutamento che ne costituisce il presupposto.

Conseguenze della privatizzazione del rapporto di lavoro del personale docente sono, tra le altre:

- la parificazione, sotto il profilo normativo e tecnico operativo, del rapporto di lavoro dei docenti con il settore privatistico;
- l'estensione al rapporto di lavoro delle disposizioni del codice civile e delle leggi sui rapporti di lavoro privato (es. *Statuto dei lavoratori*).

È da sottolineare, infine, che nel caso dei docenti si parla anche di ‘rapporto di servizio’ ovvero di quel rapporto giuridico intersoggettivo che legittima l'inserimento di una persona fisica al *servizio dello Stato*. Quindi il docente ha a tutti gli effetti un rapporto di pubblico impiego, che viene posto in essere quando una persona fisica pone volontariamente la propria attività, in via continuativa e dietro retribuzione, al servizio dello Stato (o più genericamente di un ente pubblico), assumendo in tal modo diritti e doveri.

2. La funzione docente e il profilo professionale

L'art. 395 del D.lgs. del 16.4.1994, n. 297 “*Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione*” sancisce che la funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.

Quanto all'impegno professionale, la norma prevede che i docenti, oltre a svolgere il loro normale orario di insegnamento, espletino le altre attività connesse con la

funzione docente, tenuto conto dei rapporti inerenti alla natura dell'attività didattica e della partecipazione al governo della comunità scolastica. Siamo nell'ambito di quelli che, nel precedente paragrafo, sono stati definiti *doveri*. In particolare gli insegnanti:

- a) curano il proprio aggiornamento culturale e professionale, anche nel quadro delle iniziative promosse dai competenti organi;
- b) partecipano alle riunioni degli organi collegiali di cui fanno parte;
- c) partecipano alla realizzazione delle iniziative educative della scuola, deliberate dai competenti organi;
- d) curano i rapporti con i genitori degli alunni delle rispettive classi;
- e) partecipano ai lavori delle commissioni di esame e di concorso di cui siano stati nominati componenti.

Ulteriore declinazione della funzione docente si rinviene nel CCNL del comparto scuola, laddove si legge che la funzione docente realizza il processo di insegnamento-apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione. Nella fonte contrattuale si specifica altresì che la funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti e si ribadisce che essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio.

Sempre secondo la fonte contrattuale, il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. Va precisato, a tal riguardo, che i contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola.

3. Gli obblighi di lavoro dell'insegnante

Gli obblighi di lavoro del personale docente sono articolati in *attività di insegnamento* ed in *attività funzionali all'insegnamento*.

Gli impegni dei docenti sono definiti nel piano annuale delle attività predisposto dal dirigente scolastico, sulla base delle eventuali proposte degli organi collegiali, prima dell'inizio delle lezioni. Nell'ambito del calendario scolastico delle lezioni definito a livello regionale, l'*attività di insegnamento* si svolge in 25 ore settimanali nella scuola dell'infanzia, in 22 ore settimanali nella scuola primaria e in 18 ore settimanali nelle scuole e istituti d'istruzione secondaria ed artistica, distribuite in non meno di cinque giornate settimanali.

Alle 22 ore settimanali di insegnamento previste per gli insegnanti della scuola primaria vanno aggiunte 2 ore da dedicare, anche in modo flessibile e su base

plurisettimanale, alla programmazione didattica da attuarsi in incontri collegiali dei docenti interessati, in tempi non coincidenti con l'orario delle lezioni.

Negli istituti e scuole di istruzione secondaria, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d'arte, i docenti, il cui orario di cattedra sia inferiore alle 18 ore settimanali, sono tenuti al completamento dell'orario di insegnamento da realizzarsi mediante la copertura di ore di insegnamento disponibili in classi collaterali non utilizzate per la costituzione di cattedre orario, in interventi didattici ed educativi integrativi, con particolare riguardo, per la scuola dell'obbligo, alle finalità indicate al comma 2, nonché mediante l'utilizzazione in eventuali supplenze e, in mancanza, rimanendo a disposizione anche per attività parascolastiche ed interscolastiche.

Al di fuori dei casi – previsti dal CCNL – di riduzione dell'ora di lezione per cause di forza maggiore determinate da motivi estranei alla didattica, qualunque diminuzione della durata dell'unità oraria di lezione ne comporta il recupero nell'ambito delle attività didattiche programmate dall'istituzione scolastica. La relativa delibera è assunta dal collegio dei docenti. Ad ogni buon conto l'orario di insegnamento può essere articolato, sulla base della pianificazione annuale delle attività e nelle forme previste dai vigenti ordinamenti, in maniera flessibile e su base plurisettimanale, in misura, di norma, non eccedente le quattro ore. Per il personale insegnante che opera per la vigilanza e l'assistenza degli alunni durante il servizio di mensa o durante il periodo della ricreazione, il tempo impiegato nelle predette attività rientra a tutti gli effetti nell'orario di attività didattica.

Per quel che riguarda, invece, le *attività funzionali all'insegnamento*, va detto anzitutto che, al fine di assicurare l'accoglienza e la vigilanza degli alunni, gli insegnanti sono tenuti a trovarsi in classe 5 minuti prima dell'inizio delle lezioni e ad assistere all'uscita degli alunni medesimi. Le altre attività funzionali sono costituite da ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici. Nello specifico si tratta di tutte le attività, anche a carattere collegiale, di programmazione, progettazione, ricerca, valutazione, documentazione, aggiornamento e formazione, compresa la preparazione dei lavori degli organi collegiali, la partecipazione alle riunioni e l'attuazione delle delibere adottate dai predetti organi.

Tra gli adempimenti individuali dovuti rientrano le attività relative:

- a) alla preparazione delle lezioni e delle esercitazioni;
- b) alla correzione degli elaborati;
- c) ai rapporti individuali con le famiglie.

Le attività di carattere collegiale sono invece costituite da:

- a) partecipazione alle riunioni del collegio dei docenti, ivi compresa l'attività di programmazione e verifica di inizio e fine anno e l'informazione alle famiglie sui risultati degli scrutini trimestrali, quadrimestrali e finali e sull'andamento delle attività educative nelle scuole dell'infanzia e nelle istituzioni educative, fino a 40 ore annue;

- b) la partecipazione alle attività collegiali dei consigli di classe, di interclasse, di intersezione. Gli obblighi relativi a queste attività sono programmati secondo criteri stabiliti dal collegio dei docenti; nella predetta programmazione occorrerà tener conto degli oneri di servizio degli insegnanti con un numero di classi superiore a sei in modo da prevedere un impegno fino a 40 ore annue;
- c) lo svolgimento degli scrutini e degli esami, compresa la compilazione degli atti relativi alla valutazione.

La recente legge 13 luglio 2015, n. 107 ha previsto che l'organico del personale docente, il cosiddetto *organico dell'autonomia*, possa essere utilizzato per iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali e per il raggiungimento di alcuni obiettivi formativi ritenuti prioritari. Dunque il docente, oltre che per il tradizionale insegnamento, può essere utilizzato per realizzare i seguenti obiettivi:

- valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche;
- potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche;
- potenziamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni;
- sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica;
- potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità;
- sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali;
- alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini;
- potenziamento delle discipline motorie e sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano;
- sviluppo delle competenze digitali degli studenti;
- potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio;
- prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico;
- potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali;
- valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese;
- apertura pomeridiana delle scuole e riduzione del numero di alunni e di studenti per classe o per articolazioni di gruppi di classi, anche con potenziamento del tempo scolastico o rimodulazione del monte orario rispetto a quanto indicato dal regolamento di cui al D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89;

- incremento dell'Alternanza Scuola-Lavoro nel secondo ciclo di istruzione;
- valorizzazione di percorsi formativi individualizzati e coinvolgimento degli alunni e degli studenti;
- individuazione di percorsi e di sistemi funzionali alla premialità e alla valorizzazione del merito degli alunni e degli studenti;
- alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come seconda lingua;
- definizione di un sistema di orientamento.

La stessa legge 107/2015 ha previsto, al co. 83 dell'art. 1, che il dirigente scolastico possa individuare, nell'ambito dell'organico dell'autonomia, fino al 10% di docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica. Al co. 85 del medesimo articolo è poi sancito che il dirigente scolastico può effettuare le sostituzioni dei docenti assenti per la copertura di supplenze temporanee fino a dieci giorni con personale docente dell'organico dell'autonomia che, ove impiegato in gradi di istruzione inferiore, conserva il trattamento stipendiale del grado di istruzione di appartenenza.

4. Le principali assenze previste per il personale docente

Le ferie e le festività

Il docente con contratto di lavoro a tempo indeterminato ha diritto, per ogni anno di servizio, ad un *periodo di ferie retribuito*.

I docenti neoassunti hanno diritto a 30 giorni lavorativi di ferie. La durata delle ferie è di 32 giorni lavorativi dopo 3 anni di servizio, a qualsiasi titolo prestato. Nell'anno di assunzione o di cessazione dal servizio la durata delle ferie è determinata in proporzione dei dodicesimi di servizio prestato. La frazione di mese superiore a quindici giorni è considerata a tutti gli effetti come mese intero.

Le ferie devono essere richieste al dirigente scolastico e devono essere fruita dal personale docente durante i periodi di sospensione delle attività didattiche; durante la rimanente parte dell'anno, la fruizione delle ferie è consentita al personale docente per un periodo non superiore a sei giornate lavorative. La fruibilità dei predetti sei giorni è subordinata alla possibilità di sostituire il personale che se ne avvale con altro personale in servizio nella stessa sede e, comunque, alla condizione che non vengano a determinarsi oneri aggiuntivi anche per l'eventuale corresponsione di compensi per ore eccedenti. Qualora, tuttavia i 6 giorni di cui sopra siano richiesti per motivi personali o familiari, documentati anche mediante autocertificazione, si può prescindere dalle condizioni appena viste (cfr. combinato disposto articolo 15, comma 2 e articolo 13, comma 9 del CCNL vigente).

In caso di particolari esigenze di servizio, ovvero in caso di motivate esigenze di carattere personale e di malattia, che abbiano impedito il godimento in tutto o in parte delle ferie nel corso dell'anno scolastico di riferimento, le ferie stesse saranno fruita dal

personale docente a tempo indeterminato, entro l'anno scolastico successivo nei periodi di sospensione dell'attività didattica. Le ferie sono sospese da malattie adeguatamente e debitamente documentate che abbiano dato luogo a ricovero ospedaliero o si siano protratte per più di 3 giorni. L'Amministrazione deve essere posta in grado, attraverso una tempestiva comunicazione, di compiere gli accertamenti dovuti.

Ai docenti sono altresì attribuite 4 *giornate di riposo* ai sensi ed alle condizioni previste dalla legge 23 dicembre 1977, n. 937. Le quattro giornate di riposo sono fruite dal personale docente nel corso dell'anno scolastico cui si riferiscono e, in ogni caso, esclusivamente durante il periodo tra il termine delle lezioni e degli esami e l'inizio delle lezioni dell'anno scolastico successivo, ovvero durante i periodi di sospensione delle lezioni. È inoltre considerata giorno festivo la ricorrenza del Santo Patrono della località in cui l'insegnante presta servizio, purché ricadente in giorno lavorativo.

I permessi retribuiti

Il docente con contratto di lavoro a tempo indeterminato, ha diritto, sulla base di idonea documentazione anche autocertificata, a permessi retribuiti per i seguenti casi:

- *partecipazione a concorsi od esami*: giorni 8 complessivi per anno scolastico, ivi compresi quelli eventualmente richiesti per il viaggio;
- *lutti* per perdita del coniuge, di parenti entro il secondo grado, di soggetto componente la famiglia anagrafica o convivente stabile e di affini di primo grado: giorni 3 per evento, anche non continuativi.

I permessi sono erogati a domanda, da presentarsi al dirigente scolastico. Il docente ha inoltre diritto, sempre a domanda, nell'anno scolastico, a tre giorni di permesso retribuito per *motivi personali o familiari documentati* anche mediante autocertificazione. È altresì previsto un permesso retribuito di quindici giorni consecutivi in occasione del *matrimonio*, con decorrenza indicata dal dipendente medesimo, ma comunque fruibili da una settimana prima a due mesi successivi al matrimonio stesso.

Per tutti i predetti periodi di permesso al docente compete l'intera retribuzione, esclusi i compensi per attività aggiuntive e le indennità. Infine l'insegnante ha diritto, ove ne ricorrano le condizioni, ad altri permessi retribuiti previsti da specifiche disposizioni di legge.

Compatibilmente con le esigenze di servizio, al docente sono attribuiti, per esigenze personali e a domanda, *permessi brevi* di durata non superiore a due ore. Detti permessi brevi, la cui concessione è subordinata alla possibilità della sostituzione con personale in servizio, si riferiscono ad "unità minime che siano orarie di lezione" (così recita testualmente l'art. 16 del CCNL). I permessi brevi complessivamente fruiti non possono eccedere nel corso dell'anno scolastico per il personale docente il limite corrispondente al rispettivo orario settimanale di insegnamento. Ad ogni buon conto, entro i due mesi lavorativi successivi a quello della fruizione del permesso, l'insegnante è tenuto a recuperare le ore non lavorate in una o più soluzioni in relazione alle esigenze di servizio. Il recupero da parte del personale docente avverrà prioritariamente con riferimento alle

supplenze o allo svolgimento di interventi didattici integrativi, con precedenza nella classe dove avrebbe dovuto prestare servizio il docente in permesso. Nei casi in cui non sia possibile il recupero per fatto imputabile al dipendente, l'Amministrazione provvede a trattenere una somma pari alla retribuzione spettante al dipendente stesso per il numero di ore non recuperate.

L'aspettativa

L'art. 18 del CCNL contempla la possibilità per il docente di richiedere *aspettativa*:

- per motivi di famiglia o personali;
- per motivi di studio, ricerca o dottorato di ricerca;
- per realizzare l'esperienza di una diversa attività lavorativa o per superare un periodo di prova.

In ciascuno dei casi visti sopra, la competenza alla concessione è comunque del dirigente scolastico. Per la disciplina specifica si rinvia all'art. 18 del CCNL e alle norme in esso richiamate, così come si rinvia al CCNL (art. 17) per la disciplina delle *assenze per malattia*, che per motivi di spazio non si riesce a trattare in questo contributo.

5. Brevi cenni in tema di incompatibilità

L'art. 508 del D.lgs. 297/1994 statuisce che al personale docente non è consentito impartire lezioni private ad alunni del proprio istituto. Il docente, ove assuma lezioni private, è tenuto ad informare il dirigente scolastico al quale deve altresì comunicare il nome degli alunni e la loro provenienza. Ove le esigenze di funzionamento della scuola lo richiedano, il dirigente scolastico può vietare l'assunzione di lezioni private o interdirla la continuazione, sentito il consiglio di circolo o di istituto. In ogni caso nessun alunno può essere giudicato dal docente dal quale abbia ricevuto lezioni private; sono nulli gli scrutini o le prove di esame svoltisi in contravvenzione a tale divieto.

L'ufficio di docente, inoltre, non è cumulabile con altro rapporto di impiego pubblico e, posto che il docente che assuma altro impiego pubblico è tenuto a darne immediata notizia all'amministrazione, l'eventuale assunzione del nuovo impiego importa la cessazione di diritto dall'impiego precedente.

Il personale docente non può inoltre esercitare attività commerciale, industriale e professionale, né può assumere o mantenere impieghi alle dipendenze di privati o accettare cariche in società costituite a fine di lucro, tranne che si tratti di cariche in società od enti per i quali la nomina è riservata allo Stato e sia intervenuta l'autorizzazione del Ministero dell'istruzione. Il divieto non si applica nei casi di società cooperative. Infine al personale docente è consentito, previa autorizzazione del dirigente scolastico, l'esercizio di libere professioni che non siano di pregiudizio all'assolvimento di tutte le attività inerenti alla funzione docente e siano compatibili con l'orario di insegnamento e di servizio.

LA PASSIONE DELLO STUDIO E L'INSEGNAMENTO

Agostina Melucci

Formarsi per formare

Chi sceglie di lavorare tutta una vita nella scuola, a parer mio, non può non aver passione per lo studio; i libri e i ragazzi costituiscono per lui/lei essenziali ragioni di esistenza. Questo non sempre accade e gli scopi dell'essere-in-educazione possono legittimamente riguardarne anche altri. Ma se mancano i primi, la vita del docente è sprecata e con gli anni si sviluppano insoddisfazione, nervosismo, stanchezza incoercibile. Si finisce con il rappresentare per gli alunni più un peso che un fattore di levità.

La cura? Termine altamente significativo e denso di possibilità. *L'essere docenti* – e non semplicemente “fare il docente” – è attività di cura per sé e per gli altri. D'altra parte questi ultimi due aspetti sono strettamente correlati. Cura può avere il significato di coinvolgimento, interesse, attrazione; è ciò che ci permette di esistere e non semplicemente di sopravvivere. E “l'esistente pedagogico” (il richiamo è al lavoro di Piero Bertolini: *L'esistere pedagogico*, 1988) ha cura della propria azione educativa, come parte integrante della qualità dell'insegnare.

Base necessaria di ogni percorso formativo è lo studio autoformativo, la personale frequentazione dei libri e delle biblioteche, oltre che di altri canali di informazione e formazione. Il libro però continua – ed è bene che continui a rappresentare anche nel tempo di *Internet* – il principale strumento di conoscenza. Studiare continuamente, guardare sempre negli occhi con affetto i nostri interlocutori, anche in situazioni di tensione, individuare le modalità didattiche più incisive: è sostanzialmente qui il nucleo della necessaria formazione continua di chi lavora nella scuola come docente. In vista di ciò, la formazione sta cercando di porsi quale condizione fondazionale per lo sviluppo della professione; ha carattere continuo, permanente, costante; è processo che accompagna tutta la carriera. Diventa, nell'ambito dei compiti connessi alla funzione docente, doverosa, permanente, variamente strutturata.

C'è una rinnovata attenzione istituzionale nei confronti della formazione in servizio. È peraltro entrato in vigore il Piano nazionale di formazione a carattere triennale con l'individuazione della scuola-polo per ambito territoriale e con collegamenti al Piano della rete di ambito. Ed è attività in corso con continui aggiustamenti che si rendono necessari.

Le fondazioni e l'impegno

La scuola è luogo di formazione attraverso la cultura, mediata dai docenti. E per formare occorre continuamente formarsi. Formare è verbo che da sempre appartiene alla pedagogia e al sapere delle scuole; è forma in azione; sollecita il cambiamento. La forma esprime la nostra identità, non è parvenza, maschera, abito; non è statica, immutabile, fissata una volta per tutte; ha carattere dinamico in quanto in movimento. Rimanda all'Intero, a parti dell'identità organicamente connesse.

La formazione dunque costituisce dimensione *essenziale* (generativa) del profilo qualitativo del corpo docente e dirigente di ogni istituto; è la riconosciuta condizione per lo sviluppo della qualità del nostro sistema scolastico, per ottenere buoni risultati di apprendimento. *Non si traduce solo in un numero di ore, ma anche e soprattutto nell'intensità dell'impegno personale.*

Il carattere obbligatorio della formazione va inteso nel senso di avvertire il dovere di formarsi, come impegno e responsabilità personali e professionali, condizione per costruire una comunità professionale. È *dovere* verso se stessi e gli alunni ed è *diritto* in quanto insegnare è continua cura delle basi di riferimento *culturale*, pedagogico, didattico; l'insegnare è dunque formare e formarsi entro un circuito virtuoso e continuo di formazione e autoformazione. Se non si prende parte attivamente a questi processi si appassisce e si contribuisce all'avvizzimento altrui.

Quando c'è pensiero...

Tutti i docenti devono sentire la necessità di essere coinvolti in attività di approfondimento culturale, pedagogico, didattico, in momenti di studio circa lo sviluppo dei saperi, le pratiche didattiche, i cambiamenti nei modi di imparare da parte degli alunni. La formazione si arricchisce se c'è la possibilità di fruire di un campo culturale e relazionale che consenta a ciascun docente di trovare nell'incontro con altro e altri la forma più rispondente all'identità individuale e che meglio la esprime.

Se la formazione, la ricerca, la documentazione, il dialogo professionale sono elementi frequentati, allora la scuola diventa un luogo attivo, dinamico, vivo in cui *c'è pensiero*, scambio di esperienze, capacità di apprendere dalle stesse. Diventa luogo di formazione per tutti; tutti sono studenti, naturalmente in modi e tempi diversi.

Mi piace pensare alla scuola come memoria e identità del mondo; ed essendo essenzialmente ciò, è capace di guardare oltre. Insegna infatti a ricordare, invita a creare, offre fondazioni per pensare, pensare se stessi, il mondo, gli altri e pensare con loro; e per procedere verso questi orizzonti di senso, per educare il pensiero occorre il possesso sicuro dei nuclei essenziali delle discipline e delle loro interconnessioni.

Autoformazione come terreno per la speranza

La scuola offre gli strumenti per formare una visione del mondo ampia, articolata, profonda, *fondatamente fiduciosa verso l'avvenire*. Teme il futuro chi non conosce le ragioni

della storia. Occorre aiutare i nostri alunni, nel tempo di un diffuso declinare della speranza, a rendersi conto che il futuro si costruisce giorno per giorno con lo studio, l'impegno, l'incontro con gli altri. I bambini e i giovani vanno aiutati a rendersi conto della bellezza della vita, dell'importanza dell'attesa, del senso dell'impegno. Se svanisce il futuro svanisce anche il presente per cui non vale la pena impegnarsi.

Il progetto di vita si costruisce per ciascun alunno nella vita di ogni giorno. Le idee possono avere una funzione importante nella costruzione del futuro; il pensiero alimentato dalla cultura può contribuire a indirizzare, almeno in parte, il campo di eventi in cui ci si trova e ci si troverà a vivere. Per questo è indispensabile che i docenti siano soggetti vivi, non "anime morte", stanche, disincantate, con poco da dire e da dare.

Un pensare originale (dalle origini)

Un pensiero con dignità docente non si limita alla superficie ma sa attingere alla solidità della radice umanistica e scientifica; ciò impedisce la dispersione nella contingenza, ossia in quello che è evidente solo nell'immediato e spesso vela il fondo. Ci sarà sempre più necessità di un sapere che nella consapevolezza delle origini e della loro *inesauribilità* sappia essere generativo, trasformazionale, capace di ricreare il mondo.

Occorre che i ragazzi si impadroniscano dei nuclei essenziali dei saperi, quei nuclei che consentano loro di procedere in modo autonomo; è inoltre importante che riescano a maturare un atteggiamento di disponibilità ad imparare continuamente. Come quei loro insegnanti che sanno essere Maestri.

Gli insegnanti/Maestri

La Scuola, tramite i suoi Maestri, figure cruciali nel consegnare il testimone alle nuove generazioni, consente ai giovani la possibilità di divenire soggetti che abitano ogni tempo, soggetti intellettualmente, eticamente, esteticamente e perfino politicamente consapevoli, critici; quindi soggetti attivi, persone che sanno pensare e sentire, consci della storicità e capaci di sguardo prospettico. Soggetti che pensano.

Questo è particolarmente importante in un momento storico in cui il linguaggio ordinario sembra impoverirsi nel lessico e nelle strutture sintattiche e impoverisce il pensiero. Un soggetto indebolito nella lingua lo è anche nelle altre discipline, compresa la matematica in quanto tutte le discipline trovano nella lingua madre la struttura organizzativa; la lingua genera il pensiero e lo trasforma; senza un buon possesso linguistico è faticoso costituire il mondo attraverso costruzioni di senso e divenire autocoscienti. Chi ha la lingua ha il mondo, ci ricorda una lunga e profonda tradizione culturale (penso in particolare alla linea fenomenologica e ai lavori di Hans-Georg Gadamer); "possiede" il mondo, nel senso che ne ha la padronanza conoscitiva. Allora ritenere la cultura risorsa preziosa significa aver cura della vita della mente (Luigina Mortari), cura dei ragazzi, aver cura della professione, delle istituzioni, aver cura della nostra società, della nostra terra.

Un convito

La scuola offre gli strumenti per capire il mondo e trasformarlo; l'innovazione ha bisogno di intelligenze agili, aperte e creative. E le nostre scuole hanno ancora un'influenza considerevole in questa prospettiva. Sono luoghi di apprendimento in continua evoluzione. Si impara insegnando, riflettendo criticamente sul proprio operato, entro una riflessione che è bene sia *condotta in un clima di amicizia, di convito* (si direbbe con Platone), *un clima collaborativo, sensibile all'innovazione, alla ricerca, alla traduzione della ricerca in ambito didattico*, alla documentazione anche cercando vie diverse da quelle consuete e studiando.

È importante sviluppare un approccio all'insegnamento/apprendimento, di ascolto di ciascun alunno e di incontro di intenzionalità e costruttivo, di responsabilità, di assunzione di compiti professionali, anche fuori dall'aula. La scuola valida è comunità educante; in essa opera un gruppo professionale articolato, in costante dialogo al proprio interno, in collegamento con le famiglie, il territorio, la dimensione europea, magari internazionale. Ed è senz'altro apprezzabile l'apertura generalizzata che si sta registrando in quest'ultimo periodo di forte progettualità in senso europeo. Essendo comunità educante, la scuola nel suo insieme, non può non essere costantemente in educazione, dunque si colloca in un processo di crescita e di sviluppo qualitativo, a partire dai docenti.

Il primo anno non si scorda mai...

L'anno di prova e formazione ha cercato recentemente di introdurre una diversa impostazione che è stata in parte assunta anche dal Piano nazionale. In questi ultimi anni si sono infatti venuti affermando anche modelli di formazione derivati da esperienze sviluppatesi in ambiti non scolastici (es. il bilancio di competenze, il portfolio professionale, l'analisi dei bisogni professionali).

L'intento nostro è volto ad attivare un processo partecipativo basato sulla scelta, sull'autodeterminazione, orientato alla ricerca, al coinvolgimento in prima persona dei docenti in approfondimenti delle dinamiche dell'insegnamento/apprendimento, delle scelte individuali entro una cornice comune. Il docente infatti non è mero tecnico, altrimenti la scuola sarebbe un centro di addestramento. È esperto della professione docente; fiero e umile nel contempo. Si pone in ascolto, accanto, non sta fermo aspettando di essere raggiunto, cerca di camminare sulla strada di ciascuno per comprendere i processi di crescita degli alunni. Testimonia la propria autorevolezza per qualità relazionali e culturali essendo guida, affidabile punto di riferimento; interpreta le domande di crescita degli studenti, nella pluralità dei loro modi di imparare, legge le istanze sociali e sa anche motivatamente distanziarsene, impara dai testi e dall'esperienza attraverso un dialogo serrato tra esperire e riflettere sull'esperire, educa tramite i saperi, l'impegno etico, tende alla conquista dell'autonomia, alla formazione dell'identità.

Esito “felice” di una ricerca entro un contesto di formazione condotto in Emilia-Romagna, alcuni anni fa, è stata la delineazione dei tratti caratterizzanti il “buon Maestro/a”. Il riferimento è ad A.L.I.C.E. (Autonomia: Laboratorio di Innovazione in Contesti Educativi), un progetto nazionale, articolato su base regionale. Il buon Maestro ha un C.R.E.D.O., ossia “crede” nella Cultura, nelle Relazioni, nell’Etica, nella Didattica, nell’Orientamento. È un docente colto, che sa tradurre la sua cultura in didattica, ha senso etico; in quanto insegnante-educatore è consapevole dell’azione di orientamento che esercita, cerca di essere sempre in una situazione di relazione educativa.

La scuola come luogo di formazione in servizio

Il primo anno di assunzione con contratto a tempo indeterminato è un momento importante nella vita di una persona, non solo professionale ma anche istituzionale. Ed è la scuola, in connessione con il percorso delle “50 ore”, il luogo principale ove il neo-assunto va introdotto o reintrodotta al mestiere difficile e gratificante, di alta responsabilità umana e civile, di insegnante. L’anno di formazione e prova è una sorta di “*imprinting*”, non a caso viene posta una particolare attenzione su di esso. Il miglior percorso di formazione è quello di cui si fruisce lavorando in un contesto di persone che diventano comunità educante animata da un robusto discorso culturale capace di accompagnare una didattica viva, attenta ai modi dell’imparare da parte dei giovani, continuamente interrogante e propositiva.

L’esercizio attivo della professione e nel contempo il percorso di formazione mira a offrire una pluralità di opportunità valorizzando l’apprendere dai pari (*tutor*, coordinatori di laboratorio) puntando sulla scuola come luogo, a certe condizioni, di crescita professionale. La scuola può diventare ambiente di formazione anche per gli insegnanti in cui si praticano attività riflessive perché basate su scambi, discussioni, modalità cooperative.

Non ci sono ricette

L’insegnante è persona viva, consapevole che vivere davvero è conoscere; non c’è vita senza conoscenza né conoscenza senza vita (interessanti riflessioni in tal senso sono state avanzate da Claudio Magris).

Il maestro è soggetto impegnato a costruire conoscenza non come stanco adempimento ma quale atto vitale di cui avverte con orgoglio tutta la portata.

Insegnare significa saper gestire la classe con le sue complessità; i ragazzi portano infatti i loro disagi esistenziali, le sofferenze, il dolore. Significa anche essere illuminati dalla curiosità, dalla freschezza, dall’intelligenza delle nuove, multicolorate generazioni.

Non ci sono semplificazioni, scorciatoie o prontuari miracolistici. Oggi la sfida è ancora più difficile perché si tratta di costruire su basi nuove la propria autorevolezza che non è più pre-costituibile, né programmabile.

Approfondire e riflettere

Le principali categorie sottese ai processi di formazione in servizio, a partire dal primo anno, sono l'approfondimento e la riflessività anche mediante la redazione di documenti. La scrittura rappresenta una modalità preziosa in questa direzione; l'esercizio riflessivo costituisce una pratica utilissima per adulti e scolari. L'indicazione è dunque quella di acquisire un atteggiamento costantemente riflessivo nei vari momenti in cui si articola la professione, soprattutto in classe e al termine dei percorsi realizzati. La dimensione riflessiva indirizza lo sviluppo professionale avendo come scopo il miglioramento continuo. Miglioramento è un bel termine che non può non essere accolto e perseguito. È termine che deriva da una radice greco-italica (da *mal* = valere, esser forte). Dunque ha a che fare con valori, con ciò che conta. Qualcosa cresce entro un orizzonte di valori, acquista forza, riconoscimento, prestigio.

Chi insegna davvero cerca l'interazione tra colleghi, assume un forte atteggiamento di auto-analisi, e di cura della propria formazione. Possiede e sa esercitare competenze culturali, disciplinari, didattiche, di tipo relazionale e gestionale, conosce i doveri connessi alla funzione docente e vive la formazione in servizio come opportunità di crescita professionale.

Il buon docente come testimone del senso

Insegnare, in questi tempi belli e difficili, è una grande sfida e una grande occasione. Comunque una fortuna: quella di poter dedicare la vita a maturare e comunicare idee e a realizzarsi in autonomia e con il piacere di cooperare all'autorealizzazione altrui.

Vivere nelle scuole di oggi non comporta l'essere circondati dalla violenza come potrebbe apparire dalla lettura dei media. Certo il problema esiste: concause della vecchia e nuova violenza nelle scuole sono psicologismi, buonismi, denigrazione degli impiegati pubblici in genere, infondata autopercezione di irrilevanza dei docenti, crisi del principio di autorità. Incide una qualche carenza di ideali. Il tutto favorisce violenze comunque inammissibili contro le vittime, siano docenti, altri studenti, pubblici funzionari in genere. Concorrono al fenomeno i pur rari docenti di personalità debole e del tutto privi di capacità carismatica.

Una subcultura della devianza c'è sempre stata ma non si traduceva in fatti di violenza verso i docenti o i funzionari. Nel nostro tempo sì: sono episodi eccezionali ma costituiscono eccezioni intollerabili. Specie nella scuola che è *essenzialmente* un luogo di pace ove ancor più che altrove ogni forma di sopraffazione è intollerabile. Lo stesso vale per le altre istituzioni dello Stato oggi spesso colpite, quando non altrimenti, dalla mancanza di rispetto.

Ogni docente resta comunque fedele al compito: educare all'esistenza, insegnare il gusto della lettura, il piacere della scrittura, il rigoroso gioco della logica scientifica e dei linguaggi matematici, la soddisfazione sempre insaziabile della ricerca disciplinare, il senso della convivenza civile, democratica, di cittadinanza. Essendo gli insegnanti

coloro che si formano e formano tramite la cultura, cultura della Terra e dell'altrove, cultura che attraversa le generazioni, vivono continuamente di vita nuova, comunque rinnovano il loro disegnare l'avvenire della società attraverso le menti di chi dovrà vivere nel domani. È un modo importante in cui l'Idea si fa mondo, ri-crea il reale.

Bibliografia essenziale

Mortari, L. *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009.

Mortari, L. *Filosofia della cura*, Cortina, Milano, 2015.

Documenti di lavoro, MIUR, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, Aprile 2018.

ESSERE DOCENTI... AL TEMPO DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Chiara Brescianini

Docenti *robot*?

La riflessione sui docenti in periodo di formazione e prova si avvia con una provocazione che raccogliamo dalla pervasiva presenza del digitale nelle nostre vite.

“I docenti saranno sostituiti da *robot*?” o ancora più drasticamente “I *robot* conquisteranno il mondo?”.

Questa era una delle più grandi paure quando, agli albori del XXI secolo, gli studiosi tentavano di prevedere come si sarebbe trasformato il mondo di lì a poco tempo.

Il radicale cambiamento che si temeva potesse avvenire con l'introduzione della robotica, in effetti, non c'è stato: i *robot* sono entrati in punta di piedi nel nostro quotidiano e sono riusciti, per lo più, a semplificare le nostre vite.

È possibile, ma soprattutto è utile e giusto sostituire una persona, fatta da un corpo e mossa da un cervello e da un cuore, con una fredda macchina? Un *robot* può sostituire in tutto e per tutto l'uomo? E, soprattutto, un *robot* può sostituire un insegnante?

L'utilizzo dei *robot* come sostituti dei docenti è al centro di uno studio pubblicato nel 2011, nel quale alcuni ricercatori della Tokyo University of Science descrivono un androide, chiamato SAYA¹, nel ruolo di docente. Si tratta di un *robot* donna, che ha gestito attivamente le funzioni e i compiti di un'insegnante in una classe elementare di una decina di bambini a Tokyo. Lo studio è stato in seguito fonte di ispirazione per il Technion-Israel Institute of Technology e il MadaTech di Haifa, che hanno costruito un analogo androide chiamato RoboThespian², progettato per essere in grado di imitare le movenze e i gesti di una persona e, successivamente, per essere “testato” come insegnante di scuola primaria.

Anche in Corea del Sud, nel 2012, nelle scuole elementari è comparsa la maestra *robot*, una macchina fatta a forma di uovo, con uno schermo, in grado di parlare e dotata di ruote per muoversi. L'intento di questa invenzione è nobile: garantire l'istruzione a tutti i bambini, anche quelli residenti nelle zone rurali e disagiate, dove, per vari motivi, non è garantito un facile accesso alle scuole.

Israele e la Corea del Sud sembrano mostrarci che, in futuro, gli insegnanti potranno essere sostituiti dai *robot*. Tale prospettiva è condivisa anche da Sir Anthony Seldon, vice rettore dell'Università di Buckingham³, che ritiene che, grazie a macchinari intelligenti

¹ https://www.corriere.it/cronache/09_maggio_12/robot_insegnante_giappone_44b980ec-3ee4-11de-914a-00144f02aabc.shtml.

² <https://www.robotiko.it/robotthespian-umanoide/>.

³ https://en.wikipedia.org/wiki/Anthony_Seldon.

in grado di adattarsi agli stili di apprendimento dei singoli bambini, l'insegnamento sarà più efficace e interessante. Questa nuova frontiera dell'insegnamento, secondo Seldon⁴, porrà fine al raggruppamento dei bambini nelle classi in base all'età, in quanto i *robot*, programmati in modo personalizzato, insegneranno ad ogni alunno ciò di cui ha effettivamente bisogno, in base ai suoi ritmi.

Tuttavia, secondo gli stessi sostenitori della robotica, ciò che le tecnologie più all'avanguardia e futuribili permettono di realizzare è un qualcosa che non supera di molto le capacità interattive degli assistenti virtuali presenti nei nostri *smartphone*. Un docente di questo tipo può sicuramente essere un facilitatore della trasmissione delle informazioni e un aiuto per la memorizzazione, ma l'insegnamento non è un atto puramente trasmissivo e pertanto, proprio per questo, non automatizzabile.

È quindi proprio vero che gli insegnanti possano essere sostituiti da una macchina?

Consideriamo che la relazione per essere tale ha bisogno di alcuni elementi fondamentali, come ci insegna la pragmatica della comunicazione umana⁵, definiti assiomi della comunicazione umana⁶ che ci indicano:

1. l'impossibilità di non-comunicare;
2. i livelli comunicativi di contenuto e di relazione;
3. la punteggiatura della sequenza di eventi;
4. la comunicazione numerica e analogica;
5. l'interazione complementare e simmetrica.

Tali assiomi sono considerati validi solo in determinati ambienti, ma certamente per una strutturazione della personalità di una persona in crescita non può esserci una relazione basata solo su un'interazione meccanica che, necessariamente, non contempla sequenze comunicative (pause, dialoghi, tono conversazionale, ecc.), non comprende l'aspetto di relazione – oltre che di contenuto – completo di tutti gli apporti comunicativi (tonalità, prossemica, gestualità, contatto oculare, postura, mimica, ecc.), non consente un'interazione simmetrica o talvolta asimmetrica né posizionamenti gerarchici e costellazioni di rapporti plurimi, ossia interagenti con un numero di persone ampie come il gruppo classe.

Alla luce di quanto indicato se condividiamo quindi l'assunto che dei docenti non possiamo fare a meno, cerchiamo di accoglierli nel loro primo anno di prova e formazione, nel migliore dei modi, accompagnandoli e guidandoli nel cammino di conferma nella professione che li accompagnerà per la vita.

⁴ Seldon, A. "The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence liberate or infantilise humanity?", 2018.

⁵ https://it.wikipedia.org/wiki/Paul_Watzlawick.

⁶ https://it.wikipedia.org/wiki/Assiomi_della_comunicazione.

Perchè un periodo di formazione e prova?

Il docente, neo nominato o per cui sia stato disposto il passaggio di ruolo, si trova a fare i conti con una professione che non può essere il frutto di un rigido diagramma di flusso o di scarna programmazione elettronica. L'esperienza sul campo mette in gioco quanto ha appreso nella fase di studio, di tirocinio, di preparazione al concorso, oltre che le caratteristiche personali. L'insegnante si inserisce in un 'contesto' in cui deve trovare le risorse necessarie per acquisire abilità e competenze professionali. Ha bisogno, quindi, di essere accompagnato con azioni mirate, di avere informazioni ed aiuto nell'introduzione ad un contesto professionale peculiare.

Dall'anno scolastico 2015-16, con l'entrata in vigore della Legge 13 luglio 2015, n. 107⁷ (di seguito denominata "Legge 107/2015"), del successivo Decreto Ministeriale 27 ottobre 2015, n. 850⁸ (di seguito denominato "D.M. 850/2015") recante: "*Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'art. 1, comma 118, legge 13 luglio 2015, n. 107*" e della Circolare Ministeriale 5 novembre 2015, n. 36167⁹, il modello del periodo di formazione è stato profondamente innovato: il personale docente è sottoposto ad un anno scolastico di prova, che integra insieme periodo di prova e di formazione, in quanto l'insegnante è tenuto, ai fini della validità dello stesso, ad un servizio minimo di 180 giorni, cui 120 dedicati alle attività didattiche, e alla partecipazione ad attività formative, definite dalle norme citate in modo preciso nella struttura, nella quantità e nei contenuti.

Come indicato all'art. 1, comma 3, del citato D.M. 850/2015, il periodo di formazione e prova assolve alla finalità di verificare le competenze professionali del docente, osservate nell'azione didattica svolta e nelle attività ad essa preordinate e ad essa strumentali, nonché nell'ambito delle dinamiche organizzative dell'istituzione scolastica.

Le attività di formazione sono finalizzate, pertanto, a consolidare le competenze previste dal profilo docente e gli *standard* professionali richiesti, così riassumibili:

- corretto possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti;
- corretto possesso ed esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali;
- osservanza dei doveri connessi con lo *status* di dipendente pubblico e inerenti la funzione docente.

⁷ <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

⁸ <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/2015/11/06/d-m-85015-e-c-m-3616715-anno-di-prova-e-di-formazione-per-i-docenti/index.html>.

⁹ <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/2015/11/06/d-m-85015-e-c-m-3616715-anno-di-prova-e-di-formazione-per-i-docenti/index.html>.

Per raggiungere tale obiettivo, il D.M. 850/2015 delinea un percorso che prevede 4 distinte fasi per una durata complessiva di 50 ore, così strutturate:

- A. un *incontro plenario propedeutico* di accoglienza e di presentazione del percorso formativo e un *incontro conclusivo* di valutazione complessiva, per 6 ore totali di attività (indicativamente 2 incontri da 3 ore ciascuno);
- B. *laboratori formativi*, organizzati in 8 diverse aree trasversali, per un totale di 12 ore, con 4 incontri della durata di 3 ore ciascuno;
- C. attività di *peer to peer* di reciproca osservazione in classe, svolta dal docente neoassunto e dal *tutor*, e quantificata in 12 ore;
- D. formazione *on line*.

La struttura del periodo di formazione e prova

Anche per l'anno scolastico 2018-19 la struttura del periodo di formazione e prova conferma, nella sostanza, l'impianto introdotto dal D.M. 850/2015. La nota MIUR 2 agosto 2018, prot. 35085, di avvio delle attività formative, consolida alcune novità introdotte nel passato anno scolastico per qualificare ulteriormente l'esperienza formativa dei docenti in periodo di formazione e prova, rappresentate, in particolare, dall'inserimento, tra i nuclei fondamentali dei laboratori formativi, del tema dello sviluppo sostenibile, e dalla possibilità, ancora con carattere sperimentale, di dedicare una parte del monte ore a visite di studio presso scuole caratterizzate da progetti con forti elementi di innovazione organizzativa e didattica, in grado di presentarsi come contesti operativi capaci di stimolare un atteggiamento di ricerca e miglioramento continui.

Per quanto concerne i laboratori formativi, in considerazione dei contenuti proposti, del livello di approfondimento, della dimensione operativa, potranno essere adottate soluzioni diversificate, con durata variabile dei moduli (di 3 ore, di 6 ore o più). Per gli argomenti da affrontare si rimanda alle tematiche previste dall'art. 8 del D.M. 850/2015.

I monitoraggi condotti, a partire dall'anno scolastico 2015-16 dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna sui bisogni formativi dei docenti e sullo svolgimento dei percorsi di formazione hanno rilevato il gradimento dei docenti per alcune tematiche ricorrenti, quali le didattiche innovative, l'uso delle nuove tecnologie, le forme di inclusione e di integrazione.

Certamente, per l'anno scolastico 2018-19, vista la positività del modello e il *feedback* di gradimento rappresentato dai docenti, l'attenzione sarà incentrata sul miglioramento dei dispositivi attuativi: dai laboratori, al ruolo di accompagnamento dei *tutor* ad azioni di *repository* delle esperienze positive realizzate, nonché sulla conoscenza approfondita di alcune esperienze di buone pratiche per un'implementazione qualitativa del percorso.

Il modello formativo... sotto la lente d'ingrandimento!

A) Gli incontri plenari: iniziale e conclusivo

1) *L'incontro iniziale*

L'incontro è finalizzato ad introdurre i docenti al cammino formativo del periodo di formazione e prova ed è volto a fornire loro il quadro completo di riferimento.

In Emilia-Romagna, la realizzazione dell'incontro plenario ha previsto una modellizzazione con la presenza e la conduzione da parte del Dirigente dell'Ufficio di Ambito Territoriale, del Dirigente Tecnico competente per territorio e del Dirigente Scolastico della scuola polo per la formazione d'ambito, affiancati da *testimonial* provenienti dal mondo della scuola o dell'università, chiamati a condividere con i docenti in formazione esperienze di studio e professionali, a sviluppare riflessioni comuni nonché a proporre contributi e punti di vista innovativi e originali sulla professionalità docente. Nel corso di questa occasione formativa viene, comunemente, riservato uno spazio, curato dal referente per la formazione presso l'Ufficio di Ambito Territoriale, dedicato all'illustrazione sintetica delle varie fasi del percorso formativo e degli adempimenti cui sono tenuti i docenti nel corso del periodo di formazione e prova. Non si sottovaluti la componente di 'ansia' da parte degli insegnanti neoassunti, oggetto di attenzione non routinaria da parte degli Uffici, che rispondono con cura alle relazioni e alle molteplici casistiche e situazioni rappresentate.

Anche se talora gli incontri in plenaria possono comportare aspetti già noti, ovvero presentare una modellizzazione uniforme, non curvata sulle specificità individuali, risultano necessari per fornire agli insegnanti un quadro comune di riferimento nonché una *deadline* di partenza condivisa, vista la numerosità del personale interessato al periodo di formazione e prova, le diverse esperienze professionali e i *background* formativi e di provenienza.

2) *L'incontro conclusivo*

L'incontro si configura come una sorta di bilancio generale dell'esito del percorso formativo con apertura alla prosecuzione dell'attività formativa dei docenti neoassunti e indagine dei bisogni formativi futuri.

La struttura è analoga all'incontro di accoglienza, con conduzione del Dirigente dell'Ufficio di Ambito Territoriale di riferimento, del Dirigente Tecnico competente per territorio e del Dirigente Scolastico della scuola polo per la formazione di ambito, con lo scopo di tracciare un bilancio del percorso svolto.

Nell'organizzare questo incontro, i Dirigenti degli Uffici di Ambito Territoriale e i referenti per la formazione presso gli Uffici territoriali restituiscono l'esito del percorso attraverso una sintetica attività di *reporting* dei dati organizzativi (quanti docenti in formazione, tipo di attività realizzata, eventuale restituzione degli esiti dei questionari di gradimento, laddove proposti, ecc.), un'attività di *modeling* con intervento di *testimonial* privilegiati (dirigenti scolastici, *tutor*, docenti in periodo di formazione e prova), che

rielaborano l'esperienza realizzata nel corso dell'anno scolastico e un momento conclusivo con orizzonti di *vision* rispetto alla futura formazione in servizio.

L'intento è quello di restituire in forma di *accountability* quanto è stato realizzato nel corso dell'anno e di proiettare l'attenzione dei docenti verso nuove mete di approfondimento, sottolineando la necessità di un'ottica di formazione continua per consolidare le proprie competenze metodologiche, didattiche e relazionali.

B) I laboratori formativi

I laboratori formativi, secondo quanto previsto dall'articolo 8 del D.M. 850 citato, hanno una durata complessiva di 12 ore, suddivise indicativamente in 4 laboratori della durata di 3 ore ciascuno, e intendono veicolare una formazione non centrata unicamente su contenuti teorici, ma caratterizzata in modo forte e significativo sul fare in situazione e sulla trasferibilità di quanto appreso nella pratica didattica quotidiana. I laboratori formativi sono organizzati per piccoli gruppi, indicativamente fino ad un massimo di 30 partecipanti per ogni modulo, che può essere dedicato a tematiche diverse o prevedere percorsi di approfondimento costruiti mediante la combinazione di più moduli.

I docenti possono scegliere fra le proposte formative organizzate a livello territoriale, declinate nelle seguenti 8 diverse aree tematiche:

1. nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica;
2. gestione della classe e problematiche relazionali;
3. valutazione didattica e valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento);
4. bisogni educativi speciali;
5. contrasto alla dispersione scolastica;
6. inclusione sociale e dinamiche interculturali;
7. orientamento e alternanza scuola-lavoro;
8. buone pratiche di didattiche disciplinari.

Secondo quanto previsto dal D.M. 850/2015 (art. 8, comma 4), possono essere inseriti altri temi, in relazione ai bisogni formativi specifici dei diversi contesti territoriali e con riferimento alle varie tipologie di insegnamento. In particolar modo la specializzazione disciplinare e l'attenzione al ruolo/classe di concorso di insegnamento vengono segnalati dai docenti nei monitoraggi conclusivi dei percorsi formativi degli scorsi anni come elementi da migliorare e utili per lo sviluppo professionale.

In Emilia-Romagna si è previsto che fra i laboratori scelti dai docenti in formazione vi siano auspicabilmente quello sui bisogni educativi speciali e sull'inclusione e quello in tema di tecnologie nella didattica e conoscenza delle linee essenziali del Piano Nazionale Scuola Digitale. Per entrambe le tematiche la scelta è ascrivibile alla lunga e consolidata vocazione emiliano-romagnola all'integrazione degli alunni disabili e con *special needs* e alla sperimentazione sul campo dell'uso delle tecnologie nella didattica, realizzata anche

con il supporto del Servizio Marconi T.S.I.¹⁰, un gruppo di docenti vocati all'approfondimento didattico dell'uso delle TIC a scuola, operante presso l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in diretto rapporto con le scuole.

La struttura dei laboratori formativi

Nel percorso formativo le esperienze di laboratorio rappresentano sicuramente un'efficace cerniera di collegamento tra i contenuti teorici appresi nel corso della formazione universitaria e delle successive esperienze di studio e la concreta prassi didattica.

Il laboratorio formativo rappresenta per i docenti un'occasione nella quale possono progettare *iter* educativo-didattici e acquisire competenze immediatamente spendibili nella prassi didattica quotidiana. In un tale contesto, il ruolo del docente conduttore e coordinatore è centrato sulla pratica e sull'agire e non sull'approccio cattedratico della pura e semplice trasmissione, che deve essere limitato alla sola presentazione del laboratorio e dei minimi contenuti teorici necessari per lo svolgimento delle attività. Il protagonista attivo e riflessivo del laboratorio è pertanto il docente in formazione e l'insegnante conduttore e coordinatore è da intendersi come un facilitatore che fa emergere le competenze personali e professionali del formando e le traduce in piste di lavoro immediatamente spendibili.

Questa modellizzazione richiede competenze specifiche da parte dei coordinatori dei laboratori che, talvolta, faticano a comprendere la richiesta formativa caratterizzandosi talvolta come relatori frontali. Su questo, sono in essere miglioramenti e curvature nelle procedure per l'individuazione di queste figure per meglio far comprendere la natura operativa e fortemente centrata sulla didattica agita, richiesta e ai coordinatori e ai docenti in formazione.

Un laboratorio formativo prevede, in linea di massima, la seguente organizzazione:

1. presentazione, anche in forma sintetica, della normativa di riferimento relativa alla tematica oggetto del laboratorio;
2. presentazione della tematica specifica oggetto del laboratorio;
3. realizzazione di un'attività pratica, individuale o in gruppo, a partire da situazioni-stimolo e/o studi di caso;
4. restituzione finale nella forma di rielaborazione personale o di gruppo dei temi proposti nel corso del laboratorio.

A titolo esemplificativo si riporta qui di seguito la struttura di un laboratorio relativo all'area delle risorse digitali:

- presentazione del Piano Nazionale Scuola Digitale¹¹, il documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale;

¹⁰ <http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/>.

¹¹ <http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/wp-content/uploads/sites/2/2015/10/pnsd-layout-28.10-WEB.pdf>.

- presentazione di una specifica tematica e di eventuali progettualità correlate (ad esempio azione chiave #20, “Girls in Tech & Science”¹², e progetto “Girls code is better”¹³);
- proposta di lavoro (ad esempio, candidare il proprio istituto a partecipare al progetto “Girls code it better”, indicando il tema, la tipologia di progetto, i bisogni reali che ne rappresentano il presupposto, gli ambiti disciplinari coinvolti e un titolo);
- condivisione e successivo commento delle proposte elaborate.

La realizzazione delle attività di laboratorio costituisce una delle innovazioni maggiormente rilevanti del recente modello di accompagnamento dei docenti in periodo di formazione e prova e in tal senso l’attenzione e dell’Amministrazione e dell’Ufficio Scolastico Regionale, nonché delle scuole polo per la formazione dei docenti è volta a coadiuvarne la migliore realizzazione e la vera e propria messa in pratica di un modello che superi l’approccio frontale e passivo caratterizzato dalla mera fruizione di contenuti, senza rielaborazione individuale.

C) Il *peer to peer*

L’attività di *peer to peer* – osservazione tra pari – ha lo scopo di accompagnare il docente in formazione e prova durante l’intero anno scolastico mediante l’instaurarsi di una relazione di collaborazione con un docente esperto, il *tutor*, che assumerà ruolo e funzione di accoglienza, di accompagnamento e di supervisione professionale. L’attività di *peer to peer* si esplica in un percorso di osservazione reciproca in classe, realizzata sulla base di una progettazione preliminare, ed è finalizzata alla condivisione, tra docente e *tutor*, di prassi didattiche e di comuni riflessioni sugli aspetti caratterizzanti l’insegnamento, come la gestione della classe, l’adeguatezza in rapporto al contesto degli strumenti didattici utilizzati, il sostegno alla motivazione degli allievi, la capacità di creare nella classe un clima positivo e favorevole all’apprendimento. Il momento del *peer to peer* rappresenta, in sintesi, un’occasione di confronto e di crescita comune dalla quale sia il *tutor* sia il docente in formazione possono trarre vantaggio in termini professionali.

Si evidenzia che tale opportunità difficilmente potrà essere ripetuta con identica consapevolezza e dispiego di risorse umane nel corso dello svolgersi della carriera scolastica, per il significativo impegno appunto in termini di personale da destinarvi e per il tempo necessario da dedicare all’approfondimento. In tal senso costituisce un *unicum* nel percorso professionale di cui fare tesoro e che potrà virtuosamente essere curvato in termini di valorizzazione dei rapporti interpersonali fra docenti, elementi fondamentali per la condivisione, il miglioramento didattico e lo *scaffolding* emotivo a sostegno della professionalità docente e contro i fenomeni di *burnout* che talvolta affliggono i docenti.

¹² <http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/tag/girls-in-tech-science/>.

¹³ <http://www.girlscodeitbetter.it/#!/home#%2Fhome>.

Questa fase, secondo quanto indicato dalle Circolari Ministeriali citate di realizzazione del nuovo modello per gli anni scolastici 2015-16, 2016-17 e 2017-18, è articolata, in linea di massima, nei seguenti momenti:

- 3 ore di progettazione condivisa;
- 4 ore di osservazione del docente in formazione nella classe del *tutor*;
- 4 ore di osservazione del *tutor* nella classe del docente in formazione;
- 1 ora di verifica dell'esperienza.

Le ore di *peer to peer* sono attestate dal Dirigente Scolastico del docente in formazione e prova. Per la documentazione di questa attività l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha predisposto proposta di modulistica di riferimento, a disposizione delle scuole¹⁴.

D) La formazione *on line*

Come previsto dall'articolo 10 del D.M. 850/2015, la Direzione generale per il personale scolastico del MIUR si avvale della collaborazione dell'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (Indire)¹⁵ per la realizzazione e l'aggiornamento di un'apposita piattaforma digitale di supporto alle attività di formazione e di documentazione *on line* dei docenti in periodo di formazione e prova e per azioni di monitoraggio.

La piattaforma, la cui apertura tempestiva risulta fondamentale per le azioni formative e su cui l'Amministrazione centrale nel corso dell'ultimo biennio ha impresso una significativa anticipazione, consente ai docenti di svolgere le seguenti attività:

- analisi e riflessione sul proprio percorso formativo a partire dalla compilazione di un bilancio di competenze;
- elaborazione di un portfolio professionale che documenta la progettazione, la realizzazione e la valutazione delle attività didattiche. Questo portfolio potrà essere esportato in formato idoneo alla stampa e sarà consegnato al Comitato di valutazione e al Dirigente Scolastico dell'istituto di appartenenza quale attestazione dell'attività svolta;
- compilazione di questionari per il monitoraggio delle diverse fasi del percorso formativo;
- ricerca di materiali di studio, risorse didattiche, siti dedicati, messi a disposizione durante il percorso formativo;
- partecipazione a *forum* tematici.

Le attività in piattaforma non prevedono più, come in passato, la consultazione di materiali e la successiva rielaborazione nella forma di unità didattiche e/o di riflessioni teoriche sulle specifiche tematiche prese in esame, oggetto di successiva validazione da

¹⁴ La modulistica è reperibile al seguente *link* diretto: http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/wp-content/uploads/2016/11/MIUR.AOODRER.REGISTRO_UFFICIALEU.0019121.29-11-2016.pdf.

¹⁵ <http://neoassunti.indire.it/2017/>.

parte di un *e-tutor* e conseguente traduzione in crediti, ma sono strutturate avendo come *focus* il docente in formazione, che viene chiamato a riflettere sul proprio percorso di crescita culturale e professionale.

L'attività in piattaforma guida infatti progressivamente il docente nella costruzione del portfolio personale e professionale, attraverso appositi strumenti progettati per supportare la riflessione sulle esperienze professionali più significative, sullo stato attuale della pratica professionale acquisita, sulle trasformazioni intervenute nel percorso di crescita professionale e sulle possibili piste future verso le quali sarà indirizzata la sua formazione.

Nel dettaglio, il portfolio è strutturato in 6 diverse sezioni:

1. il *curriculum formativo*, che permette al docente di ripercorrere le esperienze personali, professionali e formative che hanno maggiormente inciso nella strutturazione della sua professionalità;
2. il *bilancio iniziale delle competenze*, con cui il docente è chiamato a confrontarsi con *standard* di competenze definiti in ambito accademico nazionale e internazionale, focalizzando l'attenzione sui propri punti di forza e di debolezza, allo scopo di indirizzare conseguentemente la scelta di attività ed esperienze formative in una direzione coerente con le proprie esigenze.
3. Queste scelte saranno assunte nel *patto per lo sviluppo professionale*, elaborato dal docente con il sostegno e il supporto del *tutor*, sulla base di un modello scelto in autonomia da ogni istituzione scolastica, e sottoscritto dal dirigente scolastico. Il bilancio iniziale delle competenze e il patto per lo sviluppo professionale rappresentano pertanto una sorta di bussola che indirizzerà e guiderà il percorso formativo del docente in formazione e prova;
4. una sezione dedicata all'*attività svolta in classe*, articolata in attività didattica 1 e attività didattica 2, in cui il docente ha a disposizione alcuni strumenti che gli consentono, in modo guidato, di riflettere e documentare due attività realizzate con gli studenti. La piattaforma fornisce alcune indicazioni di massima per la scelta delle attività didattiche e per la loro documentazione, ma, in ultima analisi, è il docente che, insieme al *tutor*, sceglie i momenti e le esperienze più significativi e i materiali per la documentazione, individuandoli fra quelli che meglio fotografano la sua identità professionale;
5. il *bilancio finale delle competenze*, che ha lo scopo di consentire al docente un'autovalutazione del percorso di formazione svolto, richiamando i bisogni formativi individuati e documentati nel bilancio iniziale;
6. l'indicazione dei *bisogni formativi futuri*, in relazione ai contenuti previsti dal Piano per la Formazione dei docenti 2016-2019.

Per il compimento della formazione *on line* viene computato un monte ore forfettario di 20 ore.

Qui di seguito sono ricapitolate sinteticamente le tappe del percorso di formazione, secondo quanto previsto dalla C.M. 36167/2015 e confermate per gli anni scolastici 2016-17, 2017-18 e 2018-19:

Fase	Attività	Durata	Responsabilità organizzativa	Modalità
1	Incontro propedeutico	3 ore	Ufficio Scolastico Regionale Ufficio di Ambito Territoriale	In presenza
2	Laboratori formativi	12 ore	Ufficio Scolastico Regionale Ufficio di Ambito Territoriale in collaborazione con le scuole polo per la formazione dei docenti neoassunti	In presenza
3	<i>Peer to peer</i>	12 ore	Docente in formazione / <i>tutor</i>	In presenza, a scuola, con il supporto della piattaforma <i>Indire Neoassunti</i>
4	Formazione <i>on line</i>	20 ore	Docente in formazione	Piattaforma <i>Indire Neoassunti</i>
5	Incontro di restituzione finale	3 ore	Ufficio Scolastico Regionale Ufficio di Ambito Territoriale	In presenza

Chiaroscuri: un modello acerbo ma promettente

Il recente innovato modello formativo si è affermato in Emilia-Romagna evidenziando consenso da parte dei docenti, certamente sostanziato anche dalla premessa sperimentale realizzata nell'anno scolastico 2014-15, che aveva consentito di fondare le basi per gli aspetti organizzativi.

Come Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna si è pienamente compreso l'intreccio insolubile fra formazione in ingresso, formazione in servizio e primo periodo di formazione e prova. Inevitabilmente scissi per motivi organizzativi, i tre aspetti debbono intrecciarsi virtuosamente per evitare sterili ripetizioni, inutili sovrapposizioni e soprattutto rispondere ai crescenti e complessi nuovi bisogni formativi dei docenti, innestati su una popolazione studentesca multiforme e complessa.

In questo senso si propone annualmente a chiusura del periodo di formazione e prova uno specifico monitoraggio sui bisogni formativi dei docenti, approfondito in apposito capitolo della presente pubblicazione, che costituisce una fotografia campionaria, non esaustiva, ma certamente rappresentativa dei fabbisogni formativi per meglio programmare le attività per gli oltre 50.000 docenti dell'Emilia-Romagna, in movimento continuo. Il ribaltamento prospettico da formazione passivamente fruita a formazione agita e partecipata necessita di una decisa volontà di rimettersi in gioco da parte dei formatori *in primis* e dei discenti poi.

Il modello formativo del periodo di formazione e prova per i docenti neoassunti è da considerarsi l'antesignano e il precursore dell'attuale piano di formazione dei docenti e dell'Unità Formativa (rif. pag. 67 del Piano nazionale per la formazione dei docenti¹⁶), che crea qualche timore nei docenti in formazione, poiché l'impegno richiesto per la partecipata attività di formazione va oltre l'ascolto passivo e richiede la diretta messa in gioco dei docenti.

Una considerazione finale connessa alla decennale esperienza di coordinamento delle azioni provinciali e regionali per la formazione dei docenti neoassunti: occorre alzare lo sguardo e interrogarci tutti, Amministrazione, Uffici, Università ed enti vari che erogano formazione in servizio, per comprendere che i tempi sono maturi, anche in riferimento alle ingenti risorse umane ed economiche stanziare, per riflettere seriamente e mettere a punto strumenti adeguati per indagare l'efficacia della formazione, ossia la ricaduta sui ragazzi e sul miglioramento dell'offerta formativa, tema complesso e spinoso, nonché costoso in termini di micro-ricerca, ma ormai non più eludibile. Il lavoro è oneroso quindi ed implica la volontà comune, che in Emilia-Romagna non manca, di approfondire e migliorare costantemente.

¹⁶ http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf.

GRANDI NUMERI... PER UNA SCUOLA DI QUALITÀ

Bruno E. Di Palma, Alessandra Manzari

“*Non ho mai insegnato ai miei allievi; ho solo cercato di fornire loro le condizioni in cui possono imparare*”: questo è quello che Albert Einstein diceva a proposito della sua professione di docente. Capire quali sono le migliori condizioni di ‘lavoro’ per gli studenti è sicuramente uno strumento fondamentale per gli insegnanti al fine di assicurare un più incisivo e produttivo apprendimento.

Di fatto col ‘mestiere’ di insegnante si fornisce uno specifico servizio ad una particolare tipologia di soggetti, gli alunni. Quando si deve sviluppare un servizio o lo si vuole innovare è fondamentale lo studio delle caratteristiche del mondo al quale tale servizio è rivolto.

Allo stesso modo per poter insegnare è sicuramente rilevante conoscere l’ambiente in cui si andrà a ‘vivere’ al fine di integrare la propria azione con quella degli altri docenti e offrire così agli alunni un ‘servizio’ migliore.

Da qui l’opportunità di fornire una panoramica ‘numerica’ della scuola emiliano-romagnola, al fine di contribuire ad una più accurata conoscenza dell’ambiente in cui il docente si inserisce e fornire, al tempo stesso, ulteriori possibili chiavi di lettura degli studenti.

Per una prima analisi quantitativa è opportuno ‘leggere’ le grandezze numeriche di riferimento del ‘mondo’ scuola. Ed è quello che cercheremo di fare in questo contributo restando in linea con l’interesse, da sempre riconosciuto, dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, sui ‘Numeri’. Sul sito istituzionale¹ è presente, infatti, una sezione intitolata “*Dati*”², costantemente aggiornata sia all’inizio di ogni anno scolastico con i primi dati (si veda la sezione *Fact Sheet*), sia durante l’anno, trasformando i dati di *preview* nei veri e propri *Fact Sheet* e prevedendo anche un’ulteriore area contenente informazioni aggiuntive (si veda la sezione “*Altri numeri*”).

In questo capitolo si è pensato, pertanto, di fornire una visione d’insieme sui numeri della scuola dell’Emilia-Romagna, focalizzando l’attenzione sull’anno scolastico 2018-19 e, quando possibile, confrontando la situazione corrente con gli anni scolastici precedenti.

I principali indicatori che permettono di descrivere il sistema scolastico regionale non possono che essere legati al numero delle istituzioni autonome, degli alunni, degli insegnanti e del personale ATA.

¹ <http://istruzioneer.gov.it>.

² <http://istruzioneer.it/dati>.

Le istituzioni scolastiche

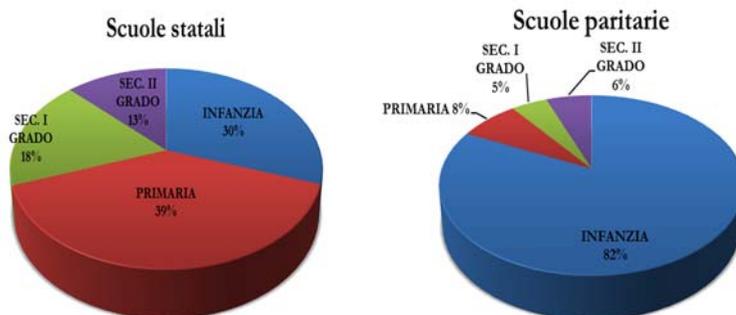
Per l'a.s. 2018-19, si registrano in Emilia-Romagna 536 istituzioni scolastiche statali, con 2.416 punti di erogazione del servizio scolastico³. Aggiungendo alle scuole statali le 986⁴ istituzioni scolastiche paritarie, si ottiene un totale di 1.522 scuole di cui si forniscono, nelle tabelle e nei grafici seguenti, alcuni dettagli interessanti.

Tabella 1 – Istituzioni scolastiche per tipologia. Scuola statale e paritaria. A.s. 2018-19

Provincia	Istituzioni scolastiche statali						Istituzioni scolastiche paritarie	Totale
	Direzioni didattiche	Istituti comprensivi	Istituti di I grado autonomi	Istituzioni scolastiche di II grado*	CPLA	Totale		
Bologna	4	73	0	32	3	112	228	340
Ferrara	0	26	0	14	1	41	82	123
Forlì-Cesena	7	25	4	18	1	55	65	120
Modena	5	49	4	30	1	89	133	222
Parma	2	32	1	19	1	55	101	156
Piacenza	6	15	3	9	1	34	46	80
Ravenna	0	28	0	15	1	44	83	127
Reggio Emilia	0	44	0	21	2	67	160	227
Rimini	3	20	2	13	1	39	88	127
<i>Totale</i>	27	312	14	171	12	536	986	1.522

Fonte: Elab. Ufficio Scolastico Regionale. *Sono inclusi due convitti nazionali (Parma e Reggio Emilia).

Grafico 1 – Sedi scolastiche per grado*. Scuola statale e paritaria. A.s. 2018-19



Fonte: Portale SIDI, elaborazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale.

³ Fonte dati: Focus MIUR “Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2018/2019”.

⁴ Dati portale SIDI aggiornati al 1.10.2018.

Gli alunni

Al fine di analizzare in dettaglio la popolazione studentesca, si riporta di seguito una tabella riepilogativa del numero di alunni presenti nelle scuole dell'Emilia-Romagna, distinti per grado di scuola e provincia.

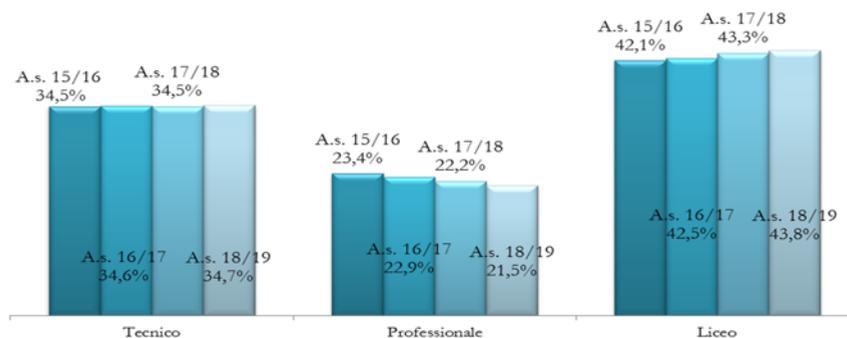
Tabella 2 – Numero di alunni per provincia e per grado. Scuola statale. A.s. 2018-19

Provincia	Scuola infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. di I grado	Scuola sec. di II grado	Totale alunni
Bologna	12.248	41.082	25.299	39.120	117.749
Ferrara	2.850	12.943	8.084	14.958	38.835
Forlì-Cesena	5.954	17.279	10.887	18.328	52.448
Modena	9.599	31.807	19.747	34.519	95.672
Parma	4.487	18.634	11.287	19.952	54.360
Piacenza	4.328	11.858	7.356	12.052	35.594
Ravenna	4.285	16.123	10.245	15.708	46.361
Reggio Emilia	3.772	24.839	15.458	22.068	66.137
Rimini	3.953	14.288	9.241	14.679	42.161
<i>Totale</i>	<i>51.476</i>	<i>188.853</i>	<i>117.604</i>	<i>191.384</i>	<i>549.317</i>

Fonte: organico di fatto (dati aggiornati all'1.10.2018).

Rispetto allo scorso anno scolastico, si osserva un leggero aumento del numero di alunni delle scuole emiliano-romagnole soprattutto con riferimento alla scuola secondaria, contrariamente al calo registrato, e in linea con le analisi statistiche degli ultimi anni sulle nascite, nella scuola dell'infanzia e primaria. Molto interessante è l'analisi delle scelte degli alunni nella scuola secondaria di II grado. Di seguito un piccolo *focus* sugli ultimi 4 anni scolastici, per capire quali sono gli indirizzi di studio preferiti dagli alunni.

Grafico 2 – Alunni per tipologia di indirizzo negli ultimi quattro aa.ss. Scuola statale



Fonte: organico di fatto per gli anni scolastici dal 2015-16 al 2017-18 e *focus* MIUR “Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2018/2019”.

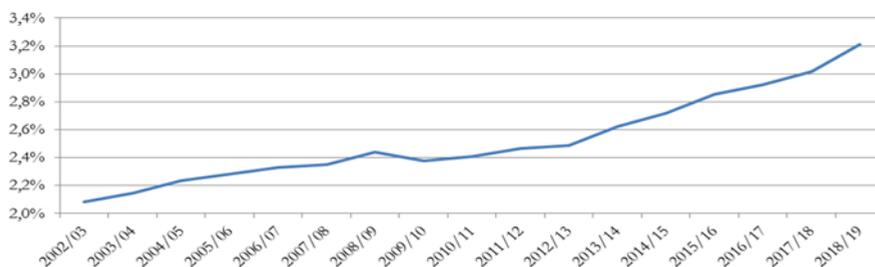
Il 56,2% degli alunni delle scuole superiori predilige l'istruzione tecnica e professionale, contrariamente al dato nazionale che prevede una netta preferenza per i licei.

Come per la scuola secondaria di II grado, è doveroso porre attenzione anche alla presenza degli alunni con disabilità e con cittadinanza non italiana nelle scuole della nostra regione.

Con riferimento agli alunni certificati, si riporta di seguito una serie storica della percentuale di alunni con disabilità presenti nelle aule emiliano-romagnole statali.

Grafico 3 – Percentuale alunni certificati sul totale alunni. Scuola statale

Percentuale alunni certificati sul totale alunni



Per l'a.s. 2018-19, gli alunni certificati sono aumentati del 4% circa rispetto all'anno scolastico precedente. Di seguito il dettaglio per grado di scuola e provincia.

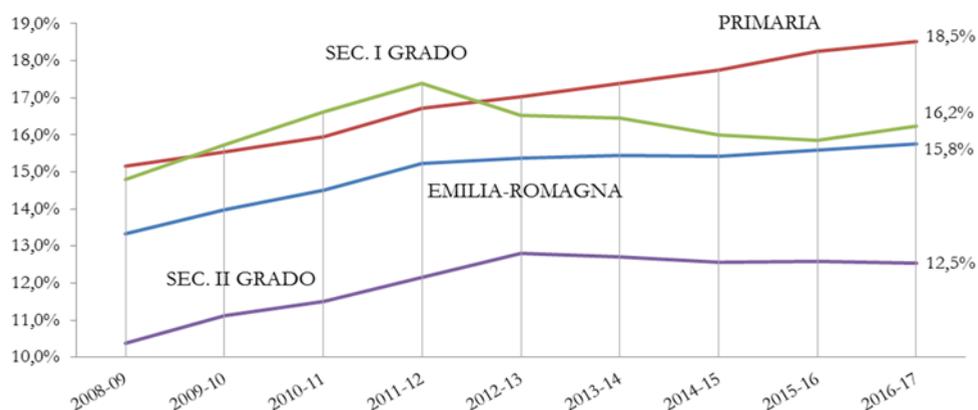
Tabella 3 – Numero di alunni certificati. Scuola statale. A.s. 2018-19

<i>Provincia</i>	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>Sec. I grado</i>	<i>Sec. II grado</i>	<i>Totale</i>
Bologna	190	1.371	996	1.197	3.754
Ferrara	64	512	384	518	1.478
Forlì-Cesena	98	477	310	352	1.237
Modena	227	1.178	769	989	3.163
Parma	95	557	416	574	1.642
Piacenza	99	372	250	350	1071
Ravenna	92	546	364	424	1.426
Reggio Emilia	73	959	659	853	2.544
Rimini	108	492	321	388	1.309
<i>Totale</i>	<i>1.046</i>	<i>6.464</i>	<i>4.469</i>	<i>5.645</i>	<i>17.624</i>

Fonte: organico di fatto (dati aggiornati all'1.10.2018).

Riguardo, invece, agli alunni con cittadinanza non italiana il Grafico 4 riporta la serie storica della percentuale di alunni stranieri sul totale degli alunni che frequentano la scuola dell'obbligo.

Grafico 4 – Serie storica alunni con cittadinanza non italiana. Scuola statale



Fonte: Portale SIDI e pubblicazioni MIUR. Per l'a.s. 2018-19 si intende valore atteso.

Risulta evidente l'aumento costante della presenza di alunni stranieri nella scuola primaria, al di sopra del *trend* regionale. Più contenuta la crescita nella scuola secondaria, con un piccolo aumento più incisivo, nella secondaria di I grado.

Personale docente

Come specificato in premessa, oltre a cercare di descrivere il mondo scuola analizzando le principali caratteristiche degli alunni, pare opportuno un piccolo *focus* anche sul personale docente e ATA.

Tabella 4 – Posti personale docente in organico dell'autonomia. Scuola statale. A.s. 2018-19

Provincia	Posti Comuni	Posti di sostegno	Posti di sostegno in deroga	Totale
Bologna	10.161	1.316	549	12.026
Ferrara	3.405	479	283	4.167
Forlì-Cesena	4.387	401	274	5.062
Modena	8.212	1.044	683	9.939
Parma	4.553	547	309	5.409
Piacenza	3.155	351	254	3.760
Ravenna	3.896	474	310	4.680
Reggio Emilia	5.603	845	474	6.922
Rimini	3.444	413	259	4.116
<i>Totale</i>	<i>46.816</i>	<i>5.870</i>	<i>3.395</i>	<i>56.081</i>

Fonte dati: note prot. n. 7992 del 26.04.2018 (per i posti comuni, di sostegno), prot. n. 8938 del 9.05.2018 (per i posti di sostegno e di potenziamento) e decreto prot. n. 840 del 24.07.2018 (per i posti di sostegno in deroga) dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna.

Contrariamente a quanto potrebbe sembrare in considerazione dell'incremento del numero di alunni certificati, i posti di sostegno sono aumentati più che proporzionalmente, portando ad un rapporto alunno/docente che partendo dal 2,4 dell'anno scolastico 2002-03 si stabilizza a meno di 2 alunni per docente negli ultimi due anni scolastici 2017-18 e 2018-19. Tale aumento è dovuto al consistente numero di posti di sostegno in deroga autorizzati, a seguito del parere tecnico reso da apposita commissione. Detti posti vengono incrementati di poco più di 1.200 unità (2.188 nell'anno scolastico 2016-17 e 3.395 nel corrente anno scolastico).

Personale ATA

In conclusione, si ritiene utile fare un cenno ai numeri del personale ATA (amministrativo, tecnico ed ausiliario) che garantisce il funzionamento della scuola emiliano-romagnola con riferimento agli uffici ed ai servizi generali.

Tabella 5 – Posti personale ATA in organico di fatto. Scuola statale. A.s. 2018-19

<i>Provincia</i>	<i>DSGA</i>	<i>Assistenti amministrativi</i>	<i>Assistenti tecnici</i>	<i>Collaboratori scolastici</i>	<i>Posti Coll. Scol. Accantonati</i>	<i>Addetti alle Aziende Agrarie</i>	<i>Guard. Infermieri Cuochi</i>	<i>Totale</i>
Bologna	112	687	143	1.806	139	8	0	2.895
Ferrara	40	263	106	715	19	2	0	1.145
Forlì-Cesena	52	345	100	984	71	2	7	1.561
Modena	83	591	186	1.543	65	6	0	2.474
Parma	53	381	92	929	58	5	12	1.530
Piacenza	34	229	59	653	2	1	0	978
Ravenna	44	293	111	633	150	3	0	1.234
Reggio Emilia	65	407	129	1.079	36	4	3	1.723
Rimini	38	247	54	674	23	0	0	1.036
<i>Totale</i>	521	3.443	980	9.016	563	31	22	14.576

Fonte: Decreti n. 839 del 23.07.2018 e n. 953 del 29.08.2018.

Negli ultimi cinque anni scolastici il numero di personale ATA ha subito un incremento del 6,6%, passando da un totale di 13.677 dell'anno scolastico 2014-15 ad un totale di 14.576 dell'anno scolastico 2018-19.

Parte II

Orientamenti operativi per il periodo di formazione e prova

OSSERVAZIONE E LABORATORI NELLA FORMAZIONE

Roberta Cardarelli

L'occhio clinico. Osservare è riflettere

Riconoscere il disagio personale di un allievo, riconoscere l'esistenza di tensioni nei rapporti dell'insegnante con alcuni allievi, individuare la capacità di alcuni materiali didattici (un filmato, una *App*, un libro, ecc.) di suscitare interesse o invece di deprimerlo, riconoscere una organizzazione del tempo di una lezione particolarmente efficace e riuscita, ecc. Saper vedere con competenza una situazione scolastica significa saperla leggere e decifrare. Ma questa lettura o decifrazione non è mai completa, cioè descrittiva *dell'intero*: è spesso una selezione di alcuni elementi, critici o 'speciali', comunque interessanti. Meglio ancora, saper osservare vuol dire sapere selezionare, dal complesso di fitte azioni e interazioni, ciò che è rilevante per l'apprendimento, saper discernere quanto è periferico e quanto è centrale ai fini dell'apprendimento (per esempio è più periferica la postura che un ragazzo adotta mentre si applica ad un'attività di soluzione di un problema rispetto al fatto che si concentri su tale problema e faccia tentativi di soluzione). Non solo: saperla decifrare significa anche connetterne più aspetti. Ciò che infatti rende l'osservazione 'esperta' è la capacità di analisi di quel che si vede: non solo che gli allievi sono disinteressati o, per esempio, lavorano in modo disordinato e caotico, ma anche *come mai* ciò accade. Non solo che alcuni allievi seguono con interesse una spiegazione dell'insegnante, ma *come mai* ciò accade. Il 'come mai', a dire la verità, è un nodo nevralgico nella professionalità dell'insegnante e può andare in multiple direzioni. Per esempio il comportamento della classe – di disinteresse o interesse per un'attività – può essere ascritto alle condizioni fisiche degli allievi (sono stanchi *vs* sono riposati *vs* sono eccitati), alle condizioni psicologiche di un singolo o del gruppo (agitati per le prove Invalsi, mortificati per una precedente *débâcle*), alla natura del compito dell'attività (troppo difficile *vs* facile *vs* giusto grado di difficoltà rispetto alla loro competenza), o

alla metodologia di lavoro (esercizio ripetitivo e *standard vs* modalità di lavoro nuova) alle dinamiche interpersonali (clima conflittuale per la *leadership vs* relazioni serene o rasserenate), al comportamento dell'insegnante (usa un tono di voce troppo strillato *vs* un tono dolce e suadente, ha rinforzato positivamente comportamenti adeguati *vs* comportamenti inadeguati), e a molte altre possibili variabili (escluderei parzialmente le condizioni meteorologiche e totalmente i segni zodiacali). Gli esempi mostrano la complessità della conoscenza cui l'insegnante attinge quotidianamente e la natura dei 'giudizi professionali' che rappresentano i tasselli della teoria implicita dell'insegnamento di ciascun docente.

Il 'come mai' può essere fornito da teorie implicite, come abbiamo visto, ma potrebbe essere ricavato da teorie scientifiche multiple: le dinamiche della 'folla' di LeBon, le pulsioni inconscie di Freud, l'erogazione dei rinforzi di Skinneriana memoria, la teoria del (sovra)carico cognitivo di Mayer, le funzioni di Gagné della lezione modello (o la loro mancata presenza), e così via. Generalmente è piuttosto a teorie implicite e poco strutturate che ci si affida, ma comunque il momento dell'analisi, intesa come riconoscimento di connessioni e spiegazioni di quanto osservato, è quello che qualifica il 'vedere professionale', ed ha a che fare con l'osservazione stessa perché in ogni caso, mette a fuoco, cioè seleziona alcuni elementi e non altri: in connessione con il comportamento di attenzione/disattenzione della classe tiene conto selettivamente del tipo di concetti trattati oppure delle dinamiche relazionali, della comunicazione dell'insegnante oppure della metodologia didattica usata, ecc. In altre parole, cercare o trovare il 'come mai' implica sempre capacità di *osservare, selezionare, connettere*. Non solo: potremmo dire che la capacità di analisi dell'insegnante si esprime anche nella sua capacità di fare previsioni (che rappresenta l'altra faccia dell'analisi): nel nostro caso problematico, quali effetti per l'apprendimento potrebbe avere ciò che si osserva in quella classe, oppure prevedere quale intervento – disciplinare, culturale, relazionale, ecc. – potrebbe modificare la situazione, e/o quale diversa strategia o azione didattica avrebbe potuto promuovere un maggiore coinvolgimento degli allievi.

Dietro questa descrizione dell'osservazione esperta sta in effetti il costrutto della *professional vision* degli insegnanti che, a partire dal lavoro seminale di Goodwin (1994) articola la 'competenza osservativa' dell'insegnante nelle abilità di *notare e interpretare* (*noticing and interpreting*), e di *prevedere* (Seidel Sturmer, 2014; Bonaiuti, Santagata, Vivanet, 2017). Più precisamente la visione professionale consiste nel notare non qualunque cosa accade, ma ciò che è di sicuro impatto per il processo di apprendimento trascurando elementi periferici, e con interpretare si intende la capacità di connettere quanto annotato con le conoscenze teoriche di cui l'insegnante dispone, abbiamo visto sopra che presumiamo sia conoscenze di teoria 'personali' e pratiche sia conoscenze canoniche delle scienze umane o di quelle dell'educazione.

Naturalmente decidere che cosa è rilevante, e distinguerlo da ciò che non lo è rappresenta sempre una sfida per la professionalità, e non è mai decidibile applicando una ricetta rigida. Tuttavia alcuni contributi di ricerca hanno ricondotto gli elementi

rilevanti da notare a tre campi nevralgici dell'azione dell'insegnante, definiti *apprendimento, coinvolgimento, clima*, e su questi ambiti si possono utilmente concentrare esercizi di osservazione¹.

Così intesa, come si capisce bene, la competenza osservativa coincide con la capacità di analisi della situazione di insegnamento-apprendimento ed è al cuore della professionalità docente. L'*occhio clinico* dell'insegnante esperto, secondo molte ricerche, si manifesta esattamente nella capacità di notare un numero maggiore di eventi rilevanti, e di saperli interpretare alla luce delle conoscenze teoriche, pedagogiche, possedute, e di saper prevedere l'esito delle azioni didattiche intraprese.

Imparare a osservare: apprendimento ed esperienza

Si potrebbe dire che l'*occhio clinico* si forma con l'esperienza, e dunque che, come per la vecchiaia, è sufficiente aspettare. Ma obiettiamo subito in primo luogo che le attività di formazione per i neoassunti nascono esattamente per evitare ai novizi un noviziato 'selvaggio', e in secondo luogo che la mera ripetizione degli accadimenti non garantisce la costruzione dell'esperienza intesa come competenza professionale solida e articolata.

Per apprendere dall'esperienza occorre che essa sia fatta oggetto di riflessione, cioè di osservazione, interrogazione, trasformazione in ipotesi di azione futura (Kolb, 1984; Di Nubila e Fedeli, 2010; Reggio, 2011). Il modello formativo dell'*experiential learning*, per esempio (Kolb, 1984) prevede esattamente un formatore e un gruppo di insegnanti impegnati ad esaminare un'esperienza, perlopiù problematica o non soddisfacente per il protagonista/testimone. Tale esperienza viene prima di tutto osservata, cioè descritta e interpretata con l'aiuto del formatore e del gruppo, al fine di concettualizzarla, cioè di definirla, con categorie generali e sovraordinate, e individuando possibili strategie di gestione alternative con cui affrontare una situazione simile (Korthagen, 2011).

Cosa si impara in questa situazione, che potrebbe costituire la traccia per un laboratorio formativo centrato sull'osservazione e la sua valorizzazione? Si impara a leggere un episodio professionale attraverso vari punti di vista e interpretazioni (effetto del gruppo), si impara a discriminare aspetti più o meno rilevanti (azione del formatore e del gruppo), a connettere un'esperienza alla teoria (e qui sembra cruciale la capacità del formatore), e infine a ricondurre un evento ad una classe di eventi – che verosimilmente si possono ri-presentare –, e dunque a ricavarne una o più strategie di fronteggiamento e gestione di un evento analogo.

¹ Sulla centralità di questi 3 costrutti ci permettiamo di rinviare al nostro contributo "Osservare in classe" in *Diventare insegnanti 2015-16*, dove apprezzavamo uno strumento di rilevazione (Poiandri Invalsi) che si concentrava appunto su tali ambiti e li articolava in congruenti categorie di comportamento.

“Il caso di Giovanni”

Per rendere meno astratto il modello vediamo un esempio di un breve intervento formativo, già realizzato da chi scrive, con studenti di laurea magistrale, che ha avuto lo scopo di favorire la capacità di osservare e concettualizzare l'esperienza.

Abbiamo utilizzato un *item* di una scala concepita per testare lo 'stile' di insegnamento e l'abbiamo modificata ai nostri scopi: cioè l'abbiamo trasformata in una situazione da osservare, corredata da comportamenti comunicativi alternativi tra cui scegliere, al fine di individuarne delle costanti, che possano configurare una strategia adeguata per quel problema. La scala è QUA-SE, Questionario di autovalutazione dello stile educativo (Antonietti e Cerioli, 1996), e dalla situazione prefigurata abbiamo ricavato il seguente caso da affrontare.

«Giovanni, di 6 anni, continua da oltre un'ora a fare richieste varie all'insegnante, mentre essa sta faticosamente cercando di concludere un gioco strutturato con il gruppo di 10 bambini. L'insegnante ha già tentato più volte di inserire nell'attività comune Giovanni, ma questi si rifiuta e vuole che l'insegnante faccia qualcosa solo con lui. L'insegnante ritiene però che l'attività comune non possa essere interrotta, anche perché Giovanni si comporta spesso in questo modo.

Decide pertanto di intervenire di nuovo pubblicamente:

Insegnante A: *Bambini, Giovanni vuole che smettiamo questo gioco per stare ad ascoltare solo lui. Giovanni crede di essere un bambino tanto piccolo e vuole la maestra tutta per sé... Cosa facciamo? Fermiamo tutto per ascoltarlo?*

Insegnante B: *Giovanni, ma ancora insisti? Ti ho spiegato tante volte che devi giocare come tutti. Dà, vieni qui e smettila di fare i capricci.*

Insegnante C: *Giovanni, come vedi adesso stiamo facendo questo gioco e non possiamo interromperlo. Ho capito che vuoi stare un po' con me: appena i tuoi compagni sapranno fare da soli, ti starò ad ascoltare. Dopo però giochiamo insieme agli altri. D'accordo?».*

La consegna data agli studenti è stata quella di esaminare con cura la situazione rappresentata, di indicare quale comportamento dell'insegnante (A, B o C) si ritenesse più adeguato e di motivare il giudizio. La discussione nei gruppi ha evidenziato aspetti multipli a cui gli studenti hanno prestato attenzione, ed ha permesso di distinguere aspetti più o meno centrali del comportamento dell'insegnante, e di fare emergere le teorie di riferimento, perlopiù spontanee, impiegate per argomentare il giudizio sull'intervento dell'insegnante. L'intento del formatore, che ha selezionato e proposto l'esercitazione, era quello di simulare il problema che si pone quando un insegnante deve contemporaneamente dare risposta soddisfacente all'esigenza di un singolo allievo e dell'intero gruppo classe (o sezione). La risposta dell'insegnante C, sotto questo punto di vista, sembra contemperare al meglio la doppia esigenza. Del singolo e del gruppo. Pertanto

la situazione problematica è stata ricategorizzata come uno dei dilemmi e/o problemi professionali ordinari e la strategia individuata come più adeguata, cioè quella che tiene conto contemporaneamente della richiesta del singolo ma anche delle aspettative ‘degli altri’, riconcettualizza il caso di Giovanni in modo da ricavarne una modalità riutilizzabile in analoghe circostanze.

Didattica laboratoriale

Nell'esempio riportato, l'esperienza ha avuto un carattere di laboratorio. Perché? Che cosa caratterizza un laboratorio?

Il termine *laboratorio* nella didattica e nelle pratiche formative ha una moltitudine di accezioni e significati e ancora oggi, nel nostro Paese, indica una varietà di situazioni formative diverse, per cui stentiamo a trovarne una definizione unica. Certamente il primo carattere del laboratorio è quello dell'*attività* dell'allievo², che si contrappone al ‘mero ascolto’ di parole o spiegazioni, e in questa ottica è stato tematizzato e proposto dal movimento dell'Attivismo e delle Scuole Nuove e ha continuato ad ispirare pratiche di istruzione alternative all'insegnamento scolastico tradizionale, verbale, libresco. Ciò che vale nell'educazione dei bambini (*learning by doing*) vale anche per la formazione degli adulti e degli insegnanti.

Appartiene infatti alla stessa storia delle forme di trasmissione della conoscenza e di apprendimento, ad indicare una modalità attiva di apprendimento. Ricordiamo che anche nelle botteghe artigiane il laboratorio non era tuttavia un mero luogo del ‘fare’, ma un luogo in cui il fare dell'apprendista era costantemente modellato dall'azione del ‘maestro’, che costituiva modello da imitare e agente della verifica e correzione del lavoro dell'allievo. «Il sapere prodotto nel laboratorio è un sapere sul fare, esplicito, costruito o in vista dell'azione (conoscenza procedurale o di progettazione) o a seguito dell'azione (di riflessione)» (Agrati, 2008, p. 101).

In questo senso il laboratorio è inteso come un dispositivo didattico e formativo in cui l'allievo apprende per il tramite dell'esperienza stessa che compie, sia perché la realizzazione concreta (di un oggetto, di un manufatto) informa l'agente delle procedure corrette o scorrette impiegate, secondo la lezione di Dewey, sia per la presenza di un esperto/mentore che assiste l'apprendente, sia per la presenza del gruppo, che innesca processi di approfondimento. Per molti il valore formativo del laboratorio nella formazione professionale degli insegnanti risiede certamente nel ‘fare’, ma altrettanto cruciale è ‘fare interagire’ la pratica con la teoria, rispondendo perciò ad una delle istanze più radicate nella formazione degli insegnanti.

² La caratteristica del laboratorio di essere uno spazio speciale e attrezzato, spesso ritenuta qualificante, è in realtà meno decisiva del tipo di attività che vi viene svolta (Baldacci, 2005, p. 1; Laneve, 2003, p. 155).

I laboratori formativi *produttivi*

A livello internazionale la didattica laboratoriale nella formazione degli insegnanti è sia molto diffusa sia molto eterogenea (Agrati, 2008, pp. 60 e segg.). In Italia il formato ha fatto la sua comparsa ufficiale nella formazione universitaria con il D.M. istitutivo dei corsi di laurea di Formazione primaria e delle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento superiore (SSIS) del 1998, dove assume una generica ma chiara funzione professionalizzante, perché permette di anticipare, simulare attività professionali specifiche, in ambiente 'protetto'. Il Decreto infatti definisce le attività laboratoriali come «l'analisi, la progettazione e la simulazione di attività didattiche delle aree formative per la funzione docente» (D.M. 26 maggio 1998, art. 1). Nel corso di Formazione primaria, per esempio, ciascun laboratorio prevede una durata di 20 ore e dunque uno sviluppo temporale consistente, e si ipotizza un raccordo robusto con le attività di Tirocinio nelle scuole³.

I laboratori formativi disegnati per i neoassunti hanno una connotazione simile se pure una durata drasticamente ridotta: sono certamente pensati per il *design* di un'attività didattica e si configurano come un luogo di progettazione congiunta, con il gruppo e un conduttore esperto, di attività didattiche su un tema circoscritto. Cioè sono laboratori tematici, come si evince dall'elenco di temi che essi devono trattare – con l'inclusione per l'anno scolastico 2017-18 del tema della *sostenibilità ambientale* e della *cittadinanza responsabile* –, e le attività che vi si realizzano sono pensate come simulazione di una buona pratica (confezionamento di materiali, progettazione di un'unità di apprendimento, ecc.) a cui i neoassunti si possano ispirare nel lavoro scolastico. Come del resto si ricava dalla domanda n. 6 del Questionario a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna rivolto ai neoassunti che chiede:

«I contenuti e i metodi di presentazione delle attività formative in presenza, in particolare le esperienze dei laboratori, secondo il suo parere, (*sono applicabili*) nel suo contesto organizzativo, didattico, metodologico?»⁴.

Una prima valenza di un laboratorio di questo tipo è dunque la simulazione di un'attività di progettazione didattica e il confezionamento di un artefatto (un materiale, un canovaccio di lezione, un repertorio di esercizi) che può servire da strumento e/o modello nella pratica. Possono essere ascritte a questa tipologia, per esempio, le attività di *Lesson Study*, dove un gruppo di insegnanti guidati da un esperto pianifica analiticamente e argomentatamente una lezione ottimale (Bartolini, Ramploud, 2018). Ma quale differenza sussiste tra questa attività e l'ascolto di una lezione, o di una documentazione di una buona attività realizzata? La differenza, e il valore aggiunto del laboratorio, consiste nell'azione del corsista (neoassunto) stesso, che assume un compito di 'produttore' e non di ascoltatore, se pure in una situazione protetta. Per *produrre* l'allievo mobilita le

³ Per una tipologizzazione dei laboratori di Formazione primaria si vedano, per esempio, Kanizsa 2004 e Zecca 2014.

⁴ <http://istruzioneer.gov.it/2018/07/12/periodo-di-formazione-e-prova-a-s-2017-18-esiti-questionario-conclusivo/>.

sue conoscenze e sensibilità, si confronta con colleghi e deve argomentare scelte e proposte, rivedere e ripensare e arricchire un canovaccio.

La qualità del laboratorio dipende poi dal ruolo del conduttore, tanto più efficace quanto più si attiene ad un ruolo di *amico critico* e riesce a far lavorare attivamente i partecipanti. Un requisito fondamentale per l'efficacia didattica è una pianificazione molto accurata del laboratorio in termini di obiettivi e di organizzazione. Se il laboratorio dura tre ore occorre che il conduttore abbia ben presente quale apprendimento i corsisti devono conseguire al termine delle tre ore: avere fatto una progettazione di un'UDA sulla sostenibilità ambientale è già un traguardo; avere imparato a discutere costruttivamente con i colleghi è un traguardo diverso; avere imparato ad analizzare e comparare prove di verifica, oppure ad esaminare e comparare libri di testo su un determinato tema è altro ancora.

È chiaro comunque che la conoscenza acquisita sarà tanto più preziosa quanto più trasferibile a successivi contesti e situazioni. Il *transfert* degli apprendimenti è tanto più probabile, infatti, quanto più i corsisti saranno aiutati a riflettere sul metodo di lavoro impiegato, e ad acquisirne consapevolezza (Grange, 2005)⁵, e dunque a osservare il proprio lavoro di 'produzione', e il suo svolgimento.

Gli obiettivi possono essere infiniti, e peraltro non sono che raramente esclusivi, ma l'elemento cardine è che il conduttore sappia quali guadagni i partecipanti debbano fare e su tale base prepari delle attività mirate e sostenibili. Un rischio dei conduttori che vogliono "far notare" diversi e troppi aspetti è che risultano dispersivi, e che rischiano di assumere un ruolo di attori nel corso del laboratorio, che trasformano in lezione o seminario tematico.

Se il laboratorio è propedeutico poi ad un'attività in classe, come può accadere con i neoassunti, allora la sua utilità formativa si può dilatare, perché la successiva realizzazione 'in situazione' di un'attività progettata, o di materiali selezionati, fornisce un riscontro empirico altrettanto rilevante, che apre ad una riflessione tanto più produttiva quanto più svolta in affiancamento ad un esperto o ad un collega *tutor*.

Sul ruolo del *tutor* nelle pratiche di apprendimento dei novizi, la letteratura internazionale è meno spendibile, perché rapportata a condizioni diverse; tuttavia un *tutor* che provvede il novizio di scambi frequenti e ispirati da principi costruttivistici (cioè di autonomia del novizio e di riflessione congiunta) sembra che garantisca migliore benessere professionale ed ampia soddisfazione (Richter *et al.*, 2013, p. 174).

I laboratori di analisi delle pratiche

Ma esiste almeno un'altra tipologia di laboratori che si è affacciata prepotentemente alla ribalta internazionale e che viene spesso definita «di analisi delle pratiche» e che

⁵ I parametri della operazionalizzazione, della verifica e della riprogettazione sono quelli che dovrebbero ispirare l'azione nei laboratori e al tempo stesso favorire la acquisizione di una competenza trasferibile (Grange, 2005).

configura un dispositivo molto interessante soprattutto per la formazione in servizio degli insegnanti. Si tratta di laboratori che discendono da una concezione specifica della formazione degli insegnanti, che considera poco rilevante o superflua la conoscenza scientifica tradizionale, e che ritiene invece centrali le teorie che gli insegnanti stessi costruiscono sull'insegnamento, dato che essi ne hanno una conoscenza pratica (per tutti si veda Damiano, 2006). In questo contesto lo sviluppo professionale degli insegnanti coincide con la produzione di una conoscenza pratica, e il laboratorio ha la funzione di essere luogo di produzione di una «conoscenza pratica in vista dell'azione e a seguito dell'azione» (Agrati, 2008, p. 101). Il diverso rapporto con l'azione didattica reale, *in vista* dell'azione, e *a seguito* dell'azione riassume benissimo, al di là degli assunti teorici, due tipologie ideali di laboratorio, quelli preparatori progettuali, e quelli riflessivi e di analisi critica. Entrambi ovviamente utili, ma in modo diverso. Agrati parla di *conflitto* tra “attività produttiva” e “attività riflessiva” (ivi, p. 108), ma si può intendere invece che la diversa natura dei laboratori sostenga semplicemente apprendimenti di diverso tipo⁶. Se i laboratori didattici progettuali si incentrano sulla progettazione in vista dell'azione, i laboratori di analisi delle pratiche interpretano il momento riflessivo incentrandosi invece sulla azione realizzata che viene esaminata per le sue criticità e problematizzata da un gruppo. In questo contesto si assiste alla esplicitazione delle teorie implicite, ad un loro confronto, e si progredisce nella costruzione di quel sapere pratico che è all'origine della formazione.

Ma anche senza assolutizzare la conoscenza pratica degli insegnanti, l'analisi di eventi ed episodi professionali concreti costituisce sempre un dispositivo formidabile per migliorare i processi di analisi della realtà, per connettere teoria e azioni concrete. L'esempio riportato nel paragrafo “*Il caso di Giovanni?*” può rientrare in una tipologia di analisi delle pratiche, attraverso una pratica simulata, o inventata. Molto più efficace risulta un laboratorio quando l'esperienza sottoposta ad analisi è quella presentata e documentata da un partecipante, come può avvenire utilmente con insegnanti neoassunti e comunque con chi è in servizio.

Rientra in questo filone anche la metodologia dell'apprendimento esperienziale di Kolb di cui abbiamo già detto. Ma le forme che essa può assumere sono molteplici e vanno dalla videoregistrazione al *role playing*, alla discussione di casi critici. Se ben condotti i laboratori di questo tipo sembrano assicurare un apprendimento più persistente ed una sensibilità professionale più accurata di quella che proviene dalla ‘esperienza sul campo’, dimostrando insomma che la pratica simulata, se simulata *bene*, insegna addirittura più dell'esperienza diretta (Metcalf, 1994).

Ancora una volta tuttavia va segnalato che la ricerca si occupa di laboratori particolarmente controllati. La letteratura e l'esperienza ci dicono quanto sia importante la

⁶ Il laboratorio didattico, il laboratorio pedagogico-disciplinare e il laboratorio di analisi o riflessivo sono le tre tipologie di laboratorio che è possibile individuare nel percorso di formazione [iniziale] degli insegnanti in Italia (Agrati, 2008, p. 112).

pianificazione del laboratorio e la definizione sia del traguardo di apprendimento, sia delle attività in cui impegnare i partecipanti. Le situazioni didattiche scolastiche, di per sé multicomponentiali, obbligano il conduttore a chiarirsi preliminarmente gli obiettivi e a selezionare attività non solo interessanti e motivanti, ma del tutto funzionali al perseguimento dell'obiettivo, pena la dispersività. Quando anche l'obiettivo primario fosse quello di fare emergere e comparare le diverse teorie implicite degli insegnanti partecipanti, tale obiettivo deve scaturire ed essere chiaro nella mente di tutti, e non solo del conduttore, alla fine del laboratorio.

La capacità del docente esperto (conduttore) di fare sintesi e bilanci, certo sempre aperti, delle riflessioni del gruppo e di saperle restituire costantemente è peraltro una delle abilità più indispensabili, oltre che il segnale di una attività particolarmente impegnativa e faticosa.

Riferimenti bibliografici

Agrati L. (2008), *Alla "conquista" del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.

Antonietti A., Cerioli L. (a cura di), (1996), *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*, Franco Angeli, Milano, cap. 6.

Baldacci M. (2005), Il laboratorio come strategia didattica, *Bambini pensati*, Newsletter n. 4.

Bartolini M. G., Ramploud A. (a cura di), (2018), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.

Bonaiuti G., Santagata R., Vivanet G. (2017), Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno X, numero speciale 2017, pp. 401-417.

Damiano E. (1998), *Tra il dire e il fare. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale*, in G. Dalle Fratte, *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.

Damiano E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia.

Di Nubila R., Fedeli M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie experiential learning*, Pensa Multimedia, Lecce.

Goodwin C. (1994). Professional Vision, *American Anthropologist*, 96(3), pp. 606-633.

Grange T. (2005), *Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze*, in Paparella N., Perucca A. (a cura di), *Le attività di laboratorio e Tirocinio nella formazione degli insegnanti* Vol. II, Armando, Roma.

Kanizsa S. (2004), *Laboratori e tirocinio nella formazione universitaria degli insegnanti*, in E. Nigris (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, pp. 63-87.

Korthagen F.J. (2011), Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education, *Orbis Scholae*, Vol. 5, N. 2, pp. 31–50.

Laneve C. (2003), *La didattica tra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia.

Metcalf K., Ronen Hammer MA. (1994), Alternatives to Field-based Experiences: The Comparative Effects of On-campus Laboratories, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 12, 3, pp. 271-83.

Reggio P. (2011), *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma.

Richter D., Kunter M., Lüdtke O., Klusmann U., Anders Y., Baumert J., (2013), How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice, *Teaching and teacher education*, n. 36 (2013), pp. 166-177.

Seidel T., Sturmer K. (2014), Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers, *American Educational Research Journal*, Vol. 51, n. 4, pp. 739-771.

Zecca L. (2014), Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n. 13, pp. 215-229.

UNO SGUARDO “*COSMIC EYE*” AL MODELLO DI GOVERNO DELL’ANNO DI FORMAZIONE E PROVA

Maria Chiara Pettenati

Premessa



Durante l'estate mi è capitato di vedere un video su *Facebook*, di quelli dalle visualizzazioni milionarie: si tratta di “*Cosmic Eye*”¹, un viaggio di 3 minuti con partenza a 10 centimetri dal sorriso di una giovane donna, che con un veloce *zoom-out* ci porta a una distanza di 10 bilioni di anni luce, ancora oltre le Galassie vicine alla nostra, per poi tornare di nuovo vicino alla donna e tuffarsi con uno *zoom-in* nei tessuti del corpo con un dettaglio progressivo fino al microcosmo dei *Quark*.

Mettendo un *Like*, credo di aver pensato, come le altre decine di milioni di visualizzatori del video, che dovremmo fare più spesso *zoom-out* e *zoom-in* dalle e nelle nostre esperienze.

È con questa ispirazione che ho scritto questo breve contributo, con l'augurio di essere utile agli insegnanti in anno di formazione e prova per mostrare loro l'esperienza complessa che si accingono ad intraprendere, vista da una prospettiva diversa.

¹ *Original HD Landscape Version 2018*. Il video “*Cosmic Eye*” è ispirato ad una sequenza di rappresentazioni grafiche sempre più accurate del nostro Universo. Ove possibile, utilizza fotografie reali ottenute con obiettivi moderni, telescopi e microscopi. Altre visualizzazioni sono *rendering* di modelli al computer.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=8Are9dDbW24>;
<https://itunes.apple.com/cb/app/cosmic-eye/id519994935>.

Zoom-in: trama complessa con obiettivi ambiziosi

L'approccio italiano all'anno di formazione e prova si distingue per la sua notevole innovazione culturale ma anche per l'importante complessità organizzativa che sottende l'intento di armonizzare percorsi, processi e strumenti all'interno di un unico "sistema di formazione" che punta alla continuità di una traiettoria di sviluppo che accompagna il docente in tutte le sue fasi di sviluppo professionale (D'Amico, 2017).

Questo modello è oggi al suo quarto anno di introduzione: sono oltre 160.000 gli insegnanti neoassunti o passati in ruolo che hanno seguito il programma proposto da questo modello; circa 140.000 i docenti che hanno svolto il ruolo di *tutor* accogliente; circa 6.000 i dirigenti scolastici italiani coinvolti, 319 le scuole polo per la formazione negli ambiti territoriali, migliaia i formatori esperti che hanno tenuto i laboratori formativi territoriali organizzati dalle scuole polo; 18 gli *staff* degli Uffici Scolastici Regionali che hanno coordinato sul territorio col supporto degli uffici di Ambito Territoriale; circa 100 i ricercatori, collaboratori, personale tecnico di Indire che hanno affiancato il Ministero nella sistematizzazione del piano e nell'implementazione e cura dell'ambiente *on line* per la formazione.

Si realizza così la popolosa rete di relazioni e di reti tra tutti gli *stakeholder* di questo modello di formazione, coinvolti in quanto portatori dell'interesse primario che è quello sviluppo del capitale culturale, sociale e umano che rappresenta l'insieme dei fattori fondamentali necessari per sostenere e accelerare la crescita del nostro Paese in uno scenario che sappiamo essere caratterizzato da profonde trasformazioni locali e globali.

L'impianto della formazione (profondamente revisionato in Italia a partire dall'anno scolastico 2015-16 a seguito del Decreto Ministeriale 850/2015) e il suo perfezionamento compiuto progressivamente nell'arco delle passate edizioni, evidenzia la messa a punto di una metodologia formativa e dei relativi strumenti, sia concettuali che tecnologici a supporto della riflessione sulla pratica professionale docente, che costituisce il cuore del modello di formazione.

Il modello è caratterizzato dal principio dell'*alternanza* (Rossi *et al.*, 2016) perché alterna immersione e distanziamento guidato dalla pratica professionale quotidiana in classe e poggia sull'assunto che i docenti in formazione possano essere accompagnati in un percorso di collegamento tra teoria e pratica, dove le competenze di analisi critica e l'interpretazione del proprio operato costituiscono gli elementi chiave della professionalità dell'insegnante.

L'acquisizione, il riconoscimento e il rafforzamento di tali competenze risulta particolarmente importante nella realtà del nostro Paese in cui i docenti che sostengono l'anno di prova spesso hanno una vasta esperienza di insegnamento acquisita in lunghi periodi di esercizio della professione prima dell'ingresso in servizio, esperienze che meritano di essere ripercorse e valorizzate durante l'entrata in ruolo.

Favorire quindi – così come si è scelto nel modello Italiano – percorsi di alternanza, consente una graduale acquisizione di un approccio di indagine critica sulla pratica e sul proprio processo di sviluppo identitario che può ulteriormente progredire in un

atteggiamento che è naturalmente destinato a proseguire ben oltre l'anno di prova e continua ad evolvendosi nella formazione in servizio, oggi *obbligatoria, permanente e strutturale* (L. 107/2015).

Tra le caratteristiche del modello Italiano per l'anno di formazione e prova si ritrovano alcuni elementi di efficacia richiamati già dalla letteratura nazionale e internazionale (Mangione *et al.*, 2016): l'esistenza di un patto formativo sottoscritto dal docente in formazione con la comunità educante in cui si inserisce; un ruolo incisivo per il dirigente scolastico che accoglie, osserva e infine presiede il Comitato di Valutazione per la conferma in ruolo del docente; la partecipazione a laboratori formativi in presenza organizzati attraverso poli formativi su temi corrispondenti ad aree di priorità del Paese ma anche del territorio; il ruolo del *tutor* accogliente nell'accompagnamento e nell'osservazione reciproca in classe (*peer to peer*); l'uso di un portfolio formativo *on line* centralizzato in modo nazionale e progettato e implementato da Indire, in cui si dà spazio anche alla riflessione sul profilo professionale del docente attraverso il *Curriculum Formativo*, la progettazione, riflessione e documentazione di attività didattiche concrete e a momenti di auto-valutazione rispetto al profilo di competenze ideale del docente attraverso l'uso di un bilancio di competenze in ingresso, uno finale e uno di prospettiva.

A tali capisaldi si aggiungono anche elementi di innovazione che vengono proposti, perfezionati e/o consolidati nelle varie edizioni a fini sperimentali quali l'attività della visita nelle scuole innovative, introdotta per la prima volta nell'anno 2017-18 (C.M. 33989 del 2 ottobre 2017) e riproposta per l'anno in corso (C.M. 35085 del 2 ottobre 2018).

Questo approccio alla continua innovazione del modello, non occasionale, testimonia molto bene come il processo di formazione dell'anno di prova sia in cammino e resti aperto ad elementi nuovi che spostando dalla zona di *confort* che la *routine* potrebbe generare, creano vivacità, collegamenti e nuove idee.

Zoom-out: l'interpretazione Italiana di una *governance* efficace

Nel manuale “Condizioni per programmi efficaci di *induction*”² pubblicato nel 2010, la Commissione Europea aveva fornito ai decisori politici una serie di principi guida utili per l'attuazione di modelli di formazione efficaci da adottare per accompagnare gli insegnanti nella transizione verso la professione. Il manuale descrive cinque condizioni di *governance* riconosciute in letteratura come fondamentali ai fini del successo formativo: 1) il sostegno finanziario alla formazione, 2) la chiarezza dei ruoli e delle responsabilità delle parti interessate, 3) la cooperazione tra i diversi elementi del sistema, 4) la promozione di una cultura che si concentra sull'apprendimento e 5) la gestione della qualità. Vediamo come l'Italia ha recepito ciascuna di tali condizioni (D'Amico *et al.*, 2018).

² *Induction* è il termine anglosassone utilizzato per indicare il periodo di formazione e prova.

Condizione 1: Sostegno finanziario. Il Ministero approva annualmente un *budget* da assegnare alla formazione per l'anno di prova. Tale *budget* è definito in proporzione al numero di insegnanti ogni anno inclusi nel percorso.

Una parte dei fondi, nella misura di 47,00 euro per ogni insegnante in formazione, è attribuita alla Scuola polo per la formazione nell'ambito territoriale che cura l'organizzazione dei laboratori formativi territoriali e può supportare azioni regionali a livello di sistema (es. incontri iniziali e finali, formazione dei *tutor* accoglienti, ecc.); un'altra parte del finanziamento è dedicata all'implementazione e alla manutenzione dell'ambiente *on line* centralizzato e al monitoraggio dell'azione formativa in capo ad Indire.

Per quest'anno le assegnazioni finanziarie a livello regionale sulla base del numero dei docenti "neoassunti" in servizio sono definite dalla nota MIUR del 2 agosto 2018, prot. 35085, che conferma il costo pro-capite di 47 euro già definito gli scorsi anni per la stessa tipologia di attività formativa, e nella nota MIUR DGPER del 19 novembre 2018, prot. 50912, che, nella Tabella 2, stanziava per l'Emilia-Romagna la quota di € 101.612,00 per la realizzazione delle attività formative previste dal percorso di formazione e prova ex D.M. 850/2015.

Rispetto agli elementi citati nel manuale della Commissione Europea è interessante sottolineare che – a fronte dell'importante investimento economico annuale stanziato dal Ministero per il piano di formazione e diversamente da alcuni altri Paesi – non sono state prese misure fino ad oggi per la riduzione del carico di lavoro degli insegnanti in formazione e prova, a parità di compenso.

Inoltre per un docente in servizio lo svolgimento della funzione di *tutor* accogliente rientra tra i criteri di merito per gli incentivi economici (*bonus*) che le scuole possono adottare (legge 107, paragrafo 126), sebbene non siano state implementate neanche per questa figura misure specifiche di riduzione del carico di lavoro.

Condizione 2: Ruoli e responsabilità degli *stakeholder*. Il modello implementa una *governance a rete*, che si fonda e si esprime attraverso relazione sistematiche e collaborative sempre più consolidate tra gli *stakeholder* del sistema (Figura 4). La Direzione Generale per il Personale Scolastico (DGPER) del MIUR definisce le linee guida generali per l'attivazione del piano di formazione e coordina l'intero piano nazionale, stanziando le risorse necessarie per la sua attuazione; definisce gli standard di qualità per il percorso e raccoglie e condivide i risultati generali del monitoraggio.

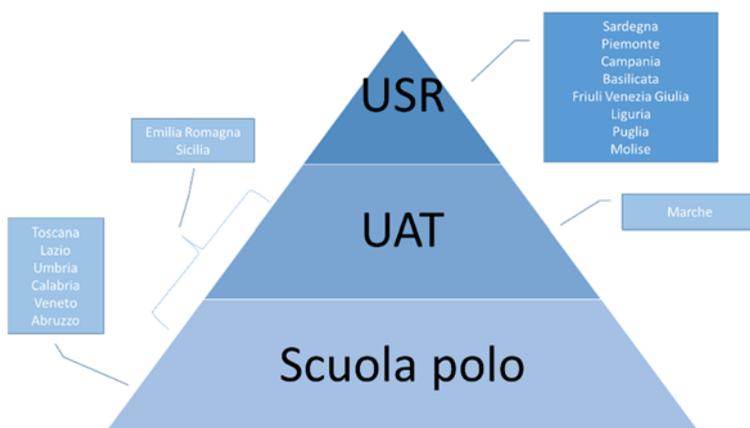
Indire insieme al MIUR progetta, implementa e gestisce l'ambiente *on line*, consentendo agli insegnanti di lavorare al proprio *dossier* formativo digitale – il *portfolio* – e di compilare questionari di monitoraggio.

Gli Uffici Scolastici Regionali del Ministero, attraverso l'identificazione di uno *staff* regionale e avvalendosi talvolta anche di ambienti *on line* regionali dedicati, coordinano le iniziative di formazione a livello regionale insieme allo *staff* degli Uffici di Ambito Territoriale: incontri iniziali e finali, attività di visita in scuole innovative, formazione *tutor*, ecc. (Figure 1, 2 e 3).

Gli *staff* regionali insieme alle scuole polo per la formazione raccolgono i bisogni formativi dei docenti, selezionano gli esperti sul territorio con opportuni bandi, e gestiscono i laboratori formativi territoriali; i contenuti tematici dei laboratori formativi sono regolati dal D.M. 850/2015 che individua temi prioritari.

Tuttavia, la scelta è lasciata alla decisione degli uffici scolastici regionali, agli uffici provinciali e alle scuole polo alla luce anche dell'analisi dei bisogni o di priorità tematiche emergenti che possono essere evidenziate³. Le scuole polo rendicontano le attività svolte alla DGPER del MIUR.

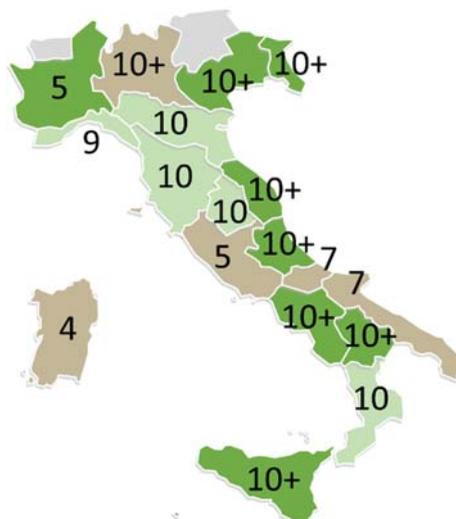
Figura 1 – Da chi sono stati pianificati gli incontri iniziali e finali di avvio formazione?



Fonte: Questionario Monitoraggio rivolto ai referenti USR Neoassunti edizione 2017-18.

³ Anche per quanto riguarda i contenuti tematici dei laboratori formativi, vi può essere un rinnovamento annuale: ad esempio la C.M. 33989 del 3 ottobre 2017 aveva introdotto il tema dell'*Educazione allo Sviluppo Sostenibile* come priorità per l'anno formativo 2017-18. Tale indicazione è stata ripresa nella C.M. 35085 del 2 ottobre 2018 che avvia la formazione dell'anno in corso insieme ai temi relativi a *Didattiche innovative, uso delle nuove tecnologie, forme di inclusione e di integrazione*.

Figura 2a – Numero di membri da cui è composto lo staff regionale di supporto alla formazione



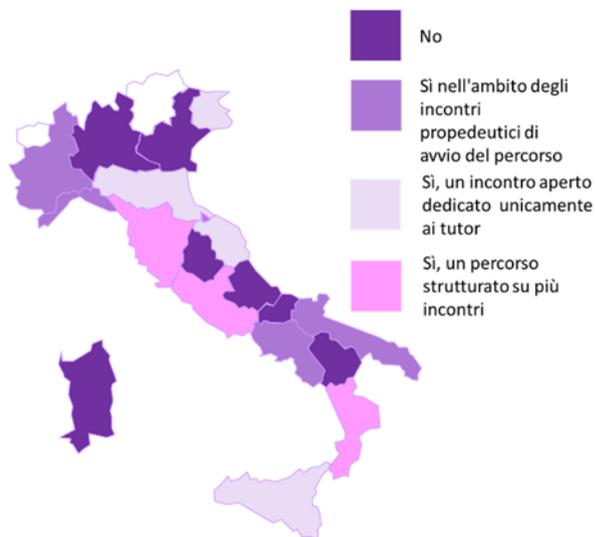
Fonte: Questionario Monitoraggio rivolto ai referentiUSR Neoassunti edizione 2017-18.

Figura 2b – Sono state predisposte apposite sezioni informative nei siti web delleUSR in cui pubblicare informazioni e materiali?



Fonte: Questionario Monitoraggio rivolto ai referentiUSR Neoassunti edizione 2017-18.

Figura 3 – L’USR ha organizzato incontri di formazione per i tutor?



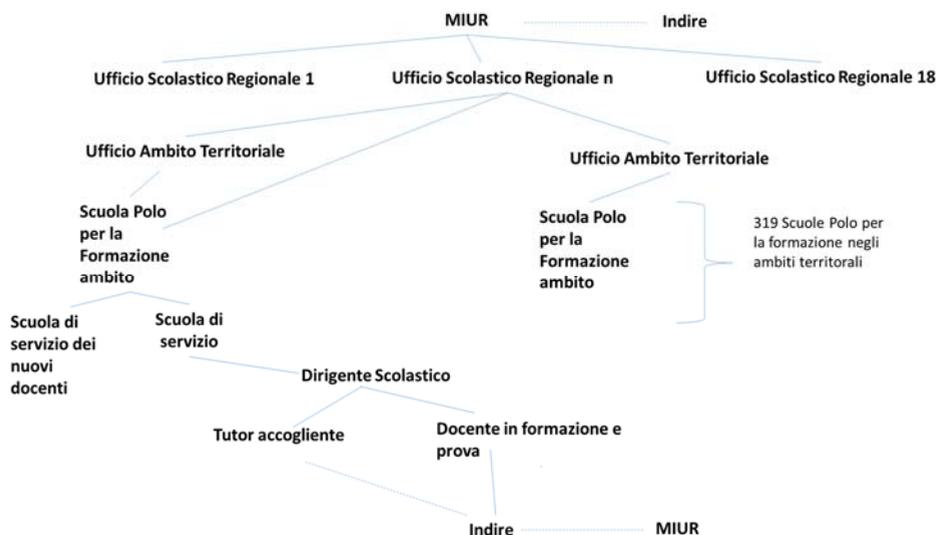
Fonte: Questionario Monitoraggio rivolto ai referenti USR Neoassunti edizione 2017-18.

Insieme alla DGPER del MIUR, Indire organizza e gestisce incontri periodici con gli altri *stakeholder* (referenti degli USR, UAT, Scuole Polo) per pianificazione, allineamento e monitoraggio.

I ruoli di questi soggetti istituzionali sono integrati dal lavoro di importanza cruciale dei dirigenti scolastici e del loro *staff* amministrativo, e dei *tutor* accoglienti degli insegnanti nelle effettive scuole di servizio.

Oltre alle iniziative regionali, Indire dedica a questo soggetto anche uno spazio formativo e informativo nell’ambiente pubblico del sito relativo all’anno di formazione così da contribuire a facilitare le esigenze della struttura attuativa periferica a supporto del piano (es. raccolta e analisi dei fabbisogni formativi, gestione del rapporto tra docente e *tutor*, organizzazione delle commissioni di valutazione, ecc.).

Figura 4 – Gli stakeholder del programma italiano per l'anno di formazione e prova (D.M. 859/2015, C.M. 35085 del 2 ottobre 2018)



Condizione 3: Cooperazione tra le diverse parti del sistema. La consapevolezza dei ruoli e la chiarezza delle funzioni di ogni *stakeholder* sono andate aumentando con il susseguirsi delle annualità di implementazione e in relazione all'avvio del *Piano Nazionale di Formazione per insegnanti in servizio 2016-2019*⁴. A tal riguardo, emerge sempre più chiaramente l'importanza della *leadership* educativa del dirigente scolastico, che stipula un patto formativo con gli insegnanti in ingresso presso la sua scuola, con un potenziale intrinseco di avviare un'alleanza che può andare ben oltre l'anno di prova.

D'altra parte, i poli di formazione locali, alcuni dei quali hanno operato dal 2014-15 nell'anno di formazione, sono naturalmente portatori di *expertise* in qualità di centri di formazione territoriale con un potenziale di continuità tra formazione in ingresso e formazione in servizio. Di più, le esperienze di supervisione professionale tra colleghi ormai sperimentate nel *peer to peer* dell'anno di prova da oltre un terzo dei docenti italiani (oltre 160.000 nuovi insegnanti delle passate edizioni formative e circa 140.000 docenti che hanno svolto il ruolo di *tutor* accoglienti), hanno rivelato la ricchezza umana, relazionale e professionale che questa pratica racchiude.

⁴ http://www.istruzione.it/piano_docenti/.

Condizione 4: Una cultura focalizzata sull’apprendimento. Possiamo ben affermare che questo quadriennio ha sfruttato l’autonomia, incoraggiando la collaborazione e l’alleanza volte a promuovere la consapevolezza di tutte le parti interessate rispetto al loro ruolo e a contribuire all’efficacia del piano generale dell’anno di formazione e prova.

Ciò è accaduto per i singoli insegnanti che hanno sperimentato una nuova forma di collaborazione professionale coi loro *tutor*; per i dirigenti scolastici delle scuole di servizio dei nuovi docenti, ai quali è stato richiesto di interagire con l’insegnante per esprimere le proprie osservazioni in classe e sottoscrivere un patto formativo; per i referenti delle scuole polo per la formazione che hanno lavorato di concerto con gli uffici ministeriali del territorio; per gli uffici locali, con il loro ruolo chiave di impalcatura a sostegno della penetrazione dell’approccio culturale per il progresso delle scuole.

I qualitativi (interviste e *focus group*) così come quelli quantitativi (questionari capillari a tutti i docenti) condotti annualmente consentono di apprezzare la progressiva sedimentazione della cultura dell’apprendimento adulto permanente che questo intendeva promuovere e sostenere⁵.

Condizione 5: Gestione della qualità. È questa una funzione strategica della *governance* dell’intero modello, caratterizzata da processi che garantiscono la tenuta del sistema. La selezione e la formazione dei *tutor* accoglienti – che ancora è solo limitatamente diffusa nel territorio italiano – è stata sicuramente la questione più affrontata da tutte le parti interessate nella formazione negli ultimi due anni, così come la selezione e la formazione di esperti per i laboratori di formazione sul territorio nazionale.

Anche gli aspetti di gestione *on line* a livello regionale e l’identificazione e la condivisione di buone pratiche locali a livello nazionale utili come possibili modelli di riferimento (es. *format* dei laboratori di formazione, bandi di selezione degli esperti, strumenti di osservazione per il *peer to peer*, ecc.) sono certamente elementi fondamentali per la qualità dell’intero piano che evolvono continuamente con le annualità di applicazione.

⁵ <http://neoassunti.indire.it/2019/>.

#teacherselfie: storie dei protagonisti

Figura 5 – Genere ed età prevalenti dei docenti in formazione e prova nelle passate edizioni



Sono principalmente donne (78%) i docenti italiani che hanno svolto l'anno di formazione e prova nel 2017-18. Per la maggioranza (43,6%) nella fascia di età 35-44 anni. Il rapporto tra i sessi per classe d'età è sempre a favore della componente femminile, ma decresce con l'età. Aumentano i docenti giovani (età 25-34) nell'ultimo triennio passando dal 4% nell'edizione 2015-16, al 14,4% dell'edizione 2016-17, ad oltre il 26% per il 2017-18.

Fonte: http://neoassunti.indire.it/timeline/speciale_iscrizioni_2018.htm#280218; Immagine: www.spreadsbirt.it.

Il modello Italiano dell'anno di formazione e prova ha gettato le basi culturali e operative per consentire la transizione al piano nazionale di formazione per insegnanti, sforzandosi – con buon esito – di superare una formazione spesso frammentata per aprirsi a un sistema incentrato sullo sviluppo professionale dove formazione in entrata e in servizio fanno parte di un unico processo che mette a fuoco e al centro il docente e la sua storia di sviluppo professionale.

L'impianto didattico dell'*alternanza*, basato sull'uso sistematico e strutturale di un portfolio formativo digitale ha aperto la via alla possibilità di estensione di alcuni elementi chiave del modello (uso degli *standard* professionali, approccio e dispositivi tecnologici, competenze digitali) a tutti i docenti in servizio lasciando una eredità di processi, dispositivi, così come prospettato nel Piano nazionale di formazione 2016-2019 e più approfonditamente nel lavoro che è stato realizzato da alcuni gruppi tecnici operanti presso il MIUR, sfociato nel documento "Sviluppo professionale e qualità della formazione" reso pubblico nel marzo 2018⁶ su cui attendiamo scelte e sviluppi da parte dell'Amministrazione centrale (Cerini, 2018).

⁶ Il documento del MIUR, corredato di alcuni commenti, è disponibile nel numero monografico di "Notizie della Scuola", n. 16, 26 aprile 2018, Tecnodid, Napoli.

Visto da qui, l'insegnante che sta affrontando l'anno di formazione e prova si trova al centro di un complesso sistema di relazioni tra soggetti coinvolti nell'implementazione della formazione, e questo può rendere la sua esperienza talvolta complicata.

Tuttavia mi auguro che sia adesso un poco più chiaro come tutto il sistema di formazione, dal macro al micro, sia volto e si muova per valorizzare il docente con il suo vissuto professionale al momento del suo inserimento in una nuova comunità educante e in un Paese che ha bisogno della Scuola per progredire, facendo leva sulla crescita di ciascun professionale individuo che la compone.

Il ruolo e le storie dei protagonisti di questa esperienza sono fondamentali per la soddisfazione di tutti. Perché non continuare a raccontarle?⁷

#teacherselfie #neo2019

Riferimenti bibliografici

Cerini G. (2018), Riaprire l'agenda della professionalità in *Scuola* 7 n. 100 27 Luglio 2018, Tecnodid, Napoli.

D'Amico D. (2017), Un ecosistema digitale per la formazione in *Rivista dell'Istruzione*, n. 2, p. 54-59.

D'Amico D., Mangione G. & Pettenati M. (2018), Governing a State-wide Induction Program: Characteristics and Success Conditions of the Italian Model. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 14 (2), Italian e-Learning Association.

European Commission (EC) (2010), *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policy makers*, European Commission Staff Working Document SEC (2010), 538 final.

⁷ Interviste a docenti in formazione, Neoassunti 2017-18.

Eurydice (2016), *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*, I Quaderni di Eurydice.

Eurydice (2018) European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Mangione G. R., Pettenati, M. C. & Rosa A. (2016), Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali, *Form@re*, 16(2), pp. 47-64.

Rossi P. G., Magnoler P., Mangione J., Pettenati M. C. & Rosa, A. (2016), Towards a continuum for teachers professional development: meaningful experiences in *ITE, Induction and CPD. Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development*.

IL PERIODO DI FORMAZIONE E PROVA E I RIFERIMENTI NORMATIVI: LA LEGGE 107/2015, IL D.M. 850/2015 E LE CIRCOLARI APPLICATIVE

Rita Fabrizio

Il periodo di formazione e prova del personale docente ed educativo neoimpresso in ruolo nella scuola statale, è stato oggetto, con l'approvazione della Legge 13 luglio 2015, n. 107, di una incisiva riforma che ne ha, rispetto al passato, rimodulato in larga parte obiettivi e finalità.

Ciò è avvenuto, sia attraverso specifiche disposizioni introdotte dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107, con riferimento alla *durata*, alla *natura* ed alla *ripetibilità* del periodo, sia attraverso le disposizioni contenute nel Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 27 ottobre 2015, n. 850¹, attraverso cui è stata data compiuta attuazione al predetto processo di riforma.

Di seguito si propone una sintetica elencazione degli aspetti più rilevanti della predetta riforma con particolare riguardo alle disposizioni contenute sia nel Decreto Ministeriale n. 850 del 2015, che nelle successive Circolari Ministeriali.

Il quadro legislativo di riferimento è il seguente:

- articolo 1, commi da 115 a 120, della Legge 13 luglio 2015, n. 107 “*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*”;
- articoli da 437 a 440 del decreto legislativo n. 297 del 1994 “*Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*”².

¹ Così dispone l'articolo 1, comma 118, della legge n. 107/2015: “*Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono individuati gli obiettivi, le modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, le attività formative e i criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova*”.

² Ai sensi dell'articolo 1, comma 120, della legge n. 107/2015, le disposizioni di cui agli articoli da 437 a 440 del decreto legislativo n. 297 del 1994, continuano ad applicarsi in quanto compatibili con quanto previsto nei commi da 115 a 119 della legge n. 107/2015.

Il quadro delle disposizioni attuative ed esplicative di riferimento, è il seguente:

- Decreto Ministeriale del 27 ottobre 2015, n. 850 (di seguito denominato “D.M.”), recante: “*Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell’art. 1, co. 118³, legge 13 luglio 2015, n. 107*”;
- Circolare Ministeriale del 5 novembre 2015, n. 36167 (di seguito denominata “C.M.”), recante: “*Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Primi orientamenti*”;
- Decreto Ministeriale del 2 maggio 2016, n.290, recante: “*Periodo di formazione e di prova per i docenti neoassunti nelle fasi B e C del Piano assunzioni straordinario di cui alla legge 107/2015*”;
- Circolare Ministeriale del 4 ottobre 2016, n. 28515, avente per oggetto “*Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Orientamenti preliminari per la progettazione delle attività formative per l’a.s. 2016-17*”;
- Circolare Ministeriale del 2 agosto 2017, n. 33989, recante “*Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Orientamenti preliminari per la progettazione delle attività formative per l’a.s. 2017-18*”;
- Circolare Ministeriale del 2 agosto 2018, n. 35085, recante “*Periodo di formazione e di prova per i docenti neo-assunti. Indicazioni per la progettazione delle attività formative per l’a.s. 2018-2019*”.

Il periodo di formazione e di prova

Come anticipato, il D.M. adottato in attuazione di quanto previsto dall’articolo 1, comma 118, della legge n. 107/2015, delinea una nuova disciplina del periodo di formazione e prova del personale docente ed educativo neoimpresso in ruolo, attraverso la previsione di una dettagliata ed innovativa disciplina sullo svolgimento dello stesso. Esso, in conformità con il dettato legislativo, interviene su plurimi aspetti del periodo in argomento, descrivendo nel dettaglio i diversi momenti formativi e valutativi e chiarendo, fra l’altro, tempi e soggetti responsabili.

Il personale neoassunto, individuato quale destinatario di proposta di contratto individuale di lavoro a tempo indeterminato, è sottoposto, a mente del comma 115 della legge n. 107/2015, ad un periodo di formazione e di prova, al cui positivo superamento consegue l’effettiva immissione nei ruoli.

Come previsto dal legislatore della riforma, il predetto periodo è ‘unico’, in quanto sia il servizio effettivamente prestato – nei termini e nei modi di cui si dirà – che il periodo di formazione, sono inquadrati quali momenti inscindibili all’atto dell’ingresso in modo

³ Con apposito decreto del Ministro dell’Istruzione, dell’Università e della ricerca siano individuati gli obiettivi, le modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, le attività formative e i criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova.

‘*stabile*’ nella scuola; pertanto, a decorrere dall’anno scolastico 2015-16, i due ‘*momenti*’, un tempo scindibili, assumono pari rilevanza ai fini della conferma nei ruoli e concorrono, *simultaneamente*, a determinare la conferma o meno nei ruoli a tempo indeterminato.

Ai fini del superamento dell’anno di formazione e di prova, così come previsto ai sensi del comma 116 della legge n. 107/2015, il personale neoassunto deve effettuare un servizio ‘*effettivo*’ di almeno 180 giorni nel corso dell’anno scolastico di assunzione, di cui almeno 120 di attività didattiche; i periodi, secondo quanto chiarito nella C.M., sono proporzionalmente ridotti per i neoassunti in servizio con prestazione o orario inferiore su cattedra o posto.

Il D.M., in attuazione delle disposizioni di cui alla legge n. 107/2015, con specifico riferimento alle modalità di computo dei giorni utili ai fini del superamento del periodo di formazione e di prova, ha chiarito che:

- sono computabili nei *centottanta giorni* tutte le attività connesse al servizio scolastico, ivi compresi i periodi di sospensione delle lezioni e delle attività didattiche, gli esami e gli scrutini ed ogni altro impegno di servizio, ad esclusione dei giorni riferibili a ferie, assenze per malattia, congedi parentali, permessi retribuiti e aspettativa. Va computato anche il primo mese del periodo di astensione obbligatoria dal servizio per gravidanza.
- sono compresi nei *centoventi giorni*⁴ di attività didattiche sia i giorni effettivi di insegnamento sia i giorni impiegati presso la sede di servizio per ogni altra attività preordinata al migliore svolgimento dell’azione didattica, ivi comprese quelle valutative, progettuali, formative e collegiali.

Come precedentemente anticipato, con riferimento ai docenti neoassunti in servizio con prestazione o orario inferiore su cattedra o posto (*part time*), il punto 2 della C.M. precisa che i centottanta giorni di servizio e i centoventi giorni di attività didattica *sono proporzionalmente ridotti*, fermo restando l’obbligo relativo alla frequenza, *per intero*, delle 50 ore di formazione previste.

Ai sensi del comma 119 della legge n. 107/2015, in *caso di valutazione negativa* del periodo di formazione e di prova, il personale neoassunto è sottoposto a un secondo periodo di formazione e di prova, *non rinnovabile*. Tale formulazione è, quindi, ripresa all’articolo 2, comma 2, del D.M.

Personale docente ed educativo tenuto al periodo di formazione e di prova

L’articolo 2, comma 1, del D.M., definisce le tre categorie di destinatari del periodo di formazione e prova, ovvero:

1. personale che si trova al primo anno di servizio con incarico a tempo indeterminato, a qualunque titolo conferito, e che aspiri alla conferma nel ruolo;

⁴ Nota USR E-R del 4 maggio 2016, prot. 5657 in: http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/wp-content/uploads/2016/05/formazione-e-prova-neo-assunti-15_16.pdf.

2. personale per il quale sia stata richiesta la proroga del periodo di formazione e prova o che non abbia potuto completarlo negli anni precedenti. *In ogni caso la ripetizione del periodo comporta la partecipazione alle connesse attività di formazione, che sono da considerarsi parte integrante del servizio in anno di prova;*
3. personale per il quale sia stato disposto il passaggio di ruolo.

Differimento della presa di servizio

L'articolo 3, commi 4, 5 e 6 del D.M., come integrato dal punto 2 della C.M., prevede che in caso di differimento della presa di servizio, anche in virtù di quanto disposto dall'articolo 1, commi 98-99, della legge n. 107/2015, il periodo di formazione e di prova può essere svolto, nell'anno scolastico di decorrenza giuridica della nomina, anche presso l'istituzione scolastica statale ove è svolta una supplenza annuale o sino al termine delle attività didattiche, purché su medesimo posto o classe di concorso affine⁵.

L'attività di formazione è comunque svolta con riferimento al posto o alla classe di concorso di immissione in ruolo.

Criteri di valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova

L'articolo 4 del D.M. specifica nel dettaglio le finalità del periodo di formazione e di prova, all'interno del quale dovrà essere verificata la corretta padronanza degli *standard* professionali da parte del personale neoassunto, con specifico riferimento a:

1. competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche;
2. competenze relazionali, organizzative e gestionali;
3. osservanza dei doveri connessi con lo *status* di dipendente pubblico e alla funzione docente;
4. partecipazione alle attività formative e raggiungimento degli obiettivi previste dalle stesse.

Per la verifica del punto 2), sarà oggetto di valutazione l'attitudine collaborativa, di interazione con le famiglie, di capacità di affrontare situazioni complesse e dinamiche culturali e di partecipazione attiva e sostegno ai piani di miglioramento della scuola. Con

⁵ Per classi di concorso affini si devono intendere quelle comprese negli ambiti disciplinari di cui al Decreto ministeriale n. 354 del 1998, ove il servizio sia effettuato nello stesso grado d'istruzione della classe di concorso di immissione in ruolo come previsto dall'art. 3 comma 5 lettera c) del D.M. n. 850/2015.

riferimento al punto 3), il D.M. ha chiarito che i parametri sono contenuti sia all'interno del D.lgs. 165/2001⁶ che all'interno del D.P.R. n. 62/2013⁷.

Il dirigente scolastico dovrà rendere edotto il personale tenuto all'effettuazione del periodo di formazione e prova (artt. 2 e 3 del D.M.):

1. delle caratteristiche salienti del percorso formativo;
2. degli obblighi di servizio e professionali connessi al periodo di formazione e prova;
3. delle modalità di svolgimento e di valutazione;
4. delle nuove funzioni attribuite al docente con funzioni di *tutor*.

Infine, la verifica relativa all'attività formativa è definita nell'articolo 5 del D.M. in argomento.

I citati criteri per la valutazione definiscono, così, un profilo *'a tutto tondo'* del personale neoimmesso in ruolo, sia dal punto di vista didattico-relazionale, che sotto il profilo dei doveri e delle responsabilità connessi al corretto svolgimento della funzione che si è chiamati a rivestire.

Dalle norme alla realizzazione del modello formativo: la parola ai docenti

Il carattere fortemente innovativo del periodo di formazione e prova, così come delineato dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107 (art. 1 commi 116-119), e dal successivo Decreto Ministeriale 27 ottobre 2015, n. 850, ha reso necessario procedere ad un monitoraggio preciso e puntuale dei percorsi formativi realizzati, soprattutto nell'ottica di comprenderne l'effettiva efficacia e spendibilità *'sul campo'* per i docenti.

A tale scopo, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha ritenuto opportuno, a conclusione dell'innovato percorso formativo, monitorare attraverso un questionario i bisogni formativi, le riflessioni e i suggerimenti dei docenti che avevano svolto il periodo di formazione e prova.

Gli esiti dei monitoraggi, suddivisi per anno scolastico, sono reperibili ai seguenti *link*:

- **a.s. 2015-16**
<http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/08/12/bisogni-formativi-docenti-neoassunti-emilia-romagna-analisi-questionario-e-prime-riflessioni/index.html>.
- **a.s. 2016-17**
<http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/07/26/restituzione-esiti-questionario-analisi-bisogni/index.html>.
- **a.s. 2017-18**
<http://istruzioneer.gov.it/2018/07/12/periodo-di-formazione-e-prova-a-s-2017-18-esiti-questionario-conclusivo/>.

⁶ Decreto legislativo n. 165 del 2001, recante: "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche".

⁷ Regolamento n. 62 del 2013, recante: "Codice di comportamento dei dipendenti pubblici, a norma dell'articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165".

DOPO IL PERIODO DI FORMAZIONE E PROVA: I BISOGNI FORMATIVI FUTURI

Chiara Brescianini, Roberta Musolesi

Premessa

L'impianto del percorso formativo per i docenti in periodo di formazione e prova, introdotto dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107, artt. 115-120, e declinato negli obiettivi, nelle modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, nella struttura delle attività formative e nei criteri di valutazione dal Decreto Ministeriale 27 ottobre 2015, n. 850, necessita di un costante accompagnamento in termini di analisi dei bisogni formativi futuri dei docenti, in relazione alle 9 priorità individuate a livello nazionale nel Piano per la Formazione dei docenti 2016-2019, da declinare nei contesti scolastici e da coniugare con le specificità professionali degli insegnanti.

L'esigenza di raccogliere i bisogni formativi dei docenti è prioritaria per la miglior pianificazione delle ingenti risorse assegnate nel corso dell'ultimo biennio, nonché per coadiuvare le scuole nella programmazione e nell'individuazione delle azioni formative da contemperare all'interno della programmazione annuale delle attività formative di scuola. Non risulta, al riguardo, realistico raccogliere in modo centralizzato i *feedback* di oltre 50.000 docenti e in tal senso l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha considerato come platea rappresentativa dei docenti emiliano-romagnoli i docenti in periodo di formazione e prova, al fine di monitorare annualmente l'evoluzione dei bisogni formativi degli insegnanti in Emilia-Romagna.

Già dall'a.s. 2015-16, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha ritenuto opportuno monitorare, con un questionario opzionale, rivolto agli insegnanti in periodo di formazione e prova, le esigenze e i bisogni dei docenti in tema di formazione, nonché raccogliere riscontri sul percorso formativo svolto. Gli esiti del monitoraggio sono stati resi noti mediante *report* periodici¹ pubblicati sul sito istituzionale dell'Ufficio Scolastico Regionale e diffusi presso le istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna.

Si rappresentano di seguito alcuni esiti di sicuro interesse per comprendere le priorità, pianificare le prossime azioni formative e definire strategie migliorative dell'offerta dei percorsi formativi da parte delle scuole polo per la formazione dei docenti, da parte degli enti accreditati per la formazione ai sensi della Direttiva 170, nonché da parte delle singole istituzioni scolastiche.

¹ A.s. 2015-16: <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2016/08/12/bisogni-formativi-docenti-neoas-sunti-emilia-romagna-analisi-questionario-e-prime-riflessioni/index.html>,

a.s. 2016-17: <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/07/26/restituzione-esiti-questionario-analisi-bisogni/index.html>,

a.s. 2017-18: <http://istruzioneer.gov.it/2018/07/12/periodo-di-formazione-e-prova-a-s-2017-18-esiti-questionario-conclusivo/>.

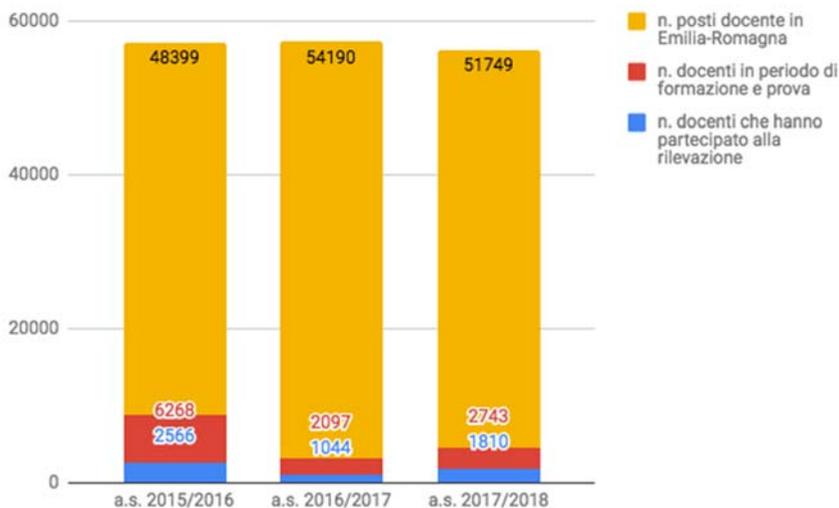
La partecipazione

Nel corso del triennio preso in esame sono stati complessivamente coinvolti nel monitoraggio 5.420 docenti con la seguente distribuzione per anno scolastico (Tabella 1 e Grafico 1):

Tabella 1 – Docenti coinvolti nel triennio 2015-16/2017-18

Anno scolastico	n. docenti che hanno partecipato alla rilevazione	n. docenti in periodo di formazione e prova	% rispetto al numero docenti in periodo di formazione e prova	n. posti docente	% rispetto al numero di posti docente
2015-16	2.566	6.268 ²	40,9%	48.399	5,3%
2016-17	1.044	2.097 ³	49,8%	54.190	1,9%
2017-18	1.810	2.743 ²	66,0%	51.749	3,5%

Grafico 1 – Docenti coinvolti nel triennio 2015-16/2017-18



² Numero censito dall'USR E-R in fase di rendicontazione finale.

³ Numero censito dalle istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna ad avvio delle attività formative.

Nell'anno scolastico 2015-16, la maggiore percentuale di docenti che hanno partecipato al monitoraggio rispetto al numero complessivo di posti docente attivi in Emilia-Romagna è da ricondurre all'imponente fase assunzionale prevista dall'applicazione della Legge 13 luglio 2015, n. 107.

Nel corso del triennio preso in esame è possibile, inoltre, osservare un costante aumento della percentuale dei docenti in periodo di formazione e prova che hanno preso parte alla rilevazione e ciò presumibilmente in ragione dell'esigenza percepita dai docenti stessi di fornire all'Amministrazione indicazioni finalizzate a rendere il percorso il più possibile aderente ai bisogni formativi e, in particolare, ai bisogni formativi futuri.

Relativamente al profilo dei docenti che hanno partecipato al monitoraggio nel corso del triennio, il maggior numero di questionari è stato compilato dai docenti della scuola secondaria di II grado e della scuola primaria, dato che è da porre in correlazione con l'articolazione del percorso di studi in 5 anni e quindi con la maggiore consistenza numerica del corpo docente di questi ordini di scuola (Tabella 2).

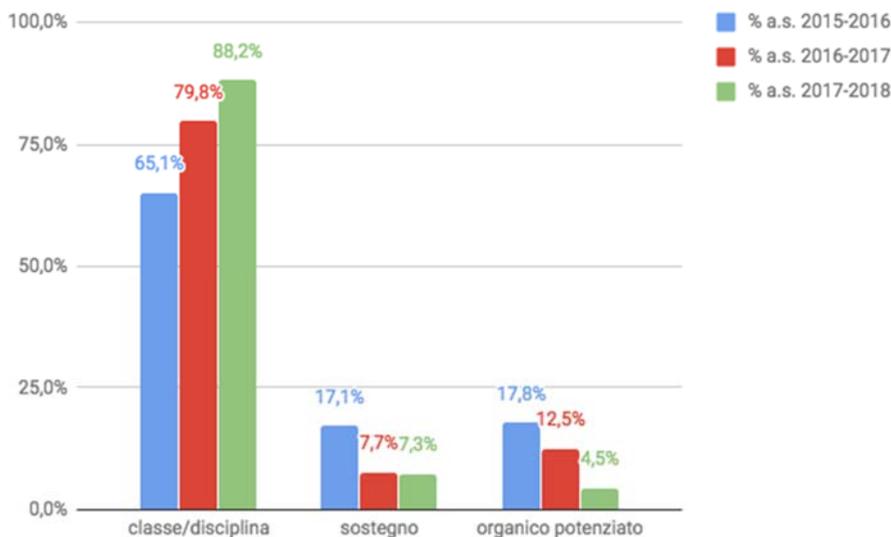
Nel corso del triennio si osserva un calo della percentuale di risposte da parte dei docenti di scuola primaria, cui corrisponde un aumento delle percentuali di risposte da parte degli insegnanti di scuola dell'infanzia, limitatamente all'anno scolastico 2016-17, e di scuola secondaria di I grado, in riferimento all'anno scolastico 2017-18.

Tabella 2 – Percentuale dei docenti che hanno partecipato al monitoraggio sul totale dei docenti in periodo di formazione e prova. Ripartizione per ordine di scuola

Anno scolastico	% docenti di scuola dell'infanzia	% docenti di scuola primaria	% docenti di scuola secondaria di I grado	% docenti di scuola secondaria di II grado
2015-16	8,9%	36,6%	15,8%	38,8%
2016-17	14,7%	31,3%	11,4%	42,6%
2017-18	8,7%	30,7%	28,2%	32,5%

Nel triennio considerato la maggior parte dei docenti che hanno preso parte al monitoraggio ha prestato servizio su classe/disciplina, mentre una percentuale più limitata era impegnata sul sostegno o nell'organico di potenziamento, come risulta dal grafico riportato qui di seguito (Grafico 2).

Grafico 2 – Percentuale dei docenti che hanno partecipato al monitoraggio sul totale dei docenti in periodo di formazione e prova. Ripartizione per tipologia di posto



Nel corso del triennio si registra una progressiva diminuzione di questionari compilati da docenti impegnati nell'organico potenziato, dopo la massiccia tornata assunzionale dell'anno scolastico 2015-16.

La struttura del percorso formativo

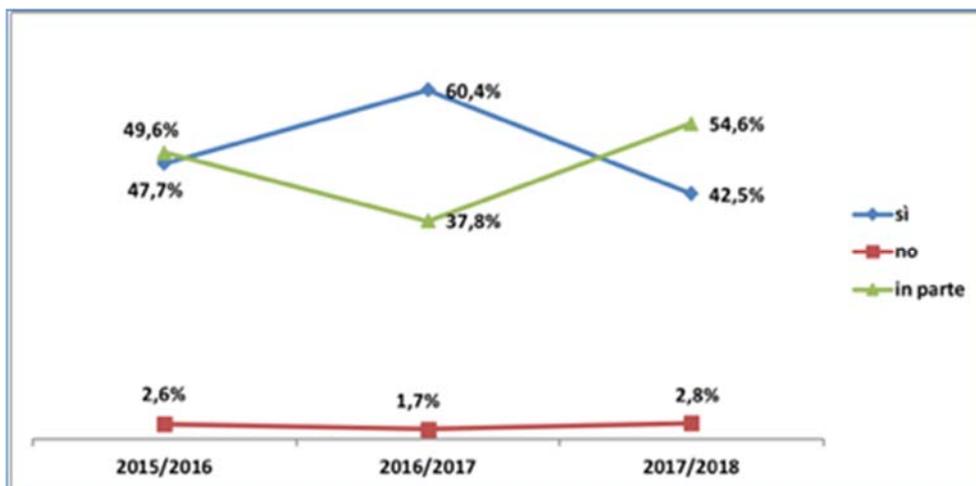
Considerazioni generali

Dal punto di vista della rispondenza delle attività svolte nel corso del periodo di formazione e prova con i bisogni formativi, nel corso del triennio analizzato si registra l'andamento rilevato nella Tabella 3 e nel Grafico 3.

Tabella 3 – Quesito: “Le attività a lei rivolte nell’ambito del periodo di prova e formazione hanno risposto ai suoi bisogni formativi?”

	% risposte a.s. 2015-16	% risposte a.s. 2016-17	% risposte a.s. 2017-18
si	47,7%	60,4%	42,5%
no	2,6%	1,7%	2,8%
in parte	49,6%	37,8%	54,6%

Grafico 3 – Quesito: “Le attività a lei rivolte nell’ambito del periodo di prova e formazione hanno risposto ai suoi bisogni formativi?”



È da rilevare che la percentuale più elevata di docenti che hanno ritenuto il percorso formativo pienamente rispondente ai bisogni è stata registrata nell’anno scolastico 2016-17, dato da porre in correlazione con vari fattori, riconducibili principalmente a:

- minore complessità delle fasi assunzionali previste per l’anno scolastico 2016-17 rispetto all’anno scolastico precedente;
- tempestiva pubblicazione delle indicazioni di avvio del percorso di formazione da parte del MIUR;
- consolidarsi del modello formativo e dell’*expertise* degli organizzatori.

Le maggiori percentuali di docenti che hanno ritenuto, invece, il periodo di formazione e prova non rispondente o rispondente solo in parte ai bisogni formativi percepiti sono state registrate nell’anno scolastico 2017-18.

Per correttezza interpretativa e a possibile interpretazione del dato sopra riportato, è necessario precisare che all’interno della categoria *docenti in periodo di formazione e prova* è presente una significativa variabilità ed eterogeneità di provenienze. A docenti effettivamente al loro primo ingresso nel mondo della scuola, si affiancano, infatti, insegnanti per cui è stato disposto il passaggio di ruolo o con un lungo percorso di precariato alle spalle, condizioni tali da rendere talvolta ridondante la ripresa di temi generali e di inquadramento complessivo, giocoforza necessari per i docenti che non hanno mai operato in ambito scolastico.

Il numero ridotto di docenti *in formazione* incide pertanto in modo sicuramente positivo sulla maggiore rispondenza della formazione alle aspettative dei docenti e ai loro bisogni formativi, in relazione soprattutto alla maggiore attenzione che è possibile dedicare ai momenti di accoglienza e conclusione delle azioni formative e per il sereno dispiegarsi dell'attività laboratoriale, ma i risultati emersi dal monitoraggio condotto al termine delle attività dell'anno scolastico 2017-18 evidenziano la necessità di calibrare in modo più puntuale e personalizzato le attività di formazione, rendendole il più possibile coerenti con la storia professionale del docente in periodo di formazione e prova.

Per ciò che concerne l'efficacia e l'utilità del percorso formativo ai fini professionali, coerentemente con quanto riportato sopra, nell'anno scolastico 2016-17 si rilevano le minori percentuali di docenti che hanno espresso un parere negativo (indicatori 1 e 2, pari al 9,1% delle risposte), mentre la maggior percentuale di docenti che rappresentano criticità si registra nell'anno scolastico 2017-18 (indicatori 1 e 2, pari al 16% delle risposte).

Analogamente, la percentuale di coloro che si sono dichiarati soddisfatti in modo sufficiente (indicatore 3) ha fatto registrare il valore più basso nell'anno scolastico 2016-17 e quello più elevato ancora nell'anno scolastico 2017-18.

La percentuale, infine, di docenti che si sono dichiarati soddisfatti e pienamente soddisfatti è risultata pari a oltre il 61% nell'anno scolastico 2016-17 e di poco superiore al 45% nell'anno scolastico 2017-18 (Tabella 4 e Grafico 4).

Tabella 4 – *Quesito: “In che misura l'attività di formazione proposta è risultata utile ai fini del suo inserimento nel nuovo ambiente di lavoro?”*

	% risposte a.s. 2015-16	% risposte a.s. 2016-17	% risposte a.s. 2017-18
Poco 1	4,1%	2,5%	4,0%
2	8,1%	6,6%	12,0%
3	33,8%	29,8%	38,3%
4	38,0%	41,4%	34,7%
Molto 5	16,1%	19,7%	10,9%

Grafico 4 – *Quesito: “In che misura l’attività di formazione proposta è risultata utile ai fini del suo inserimento nel nuovo ambiente di lavoro?”*



Con i due quesiti sopra esaminati si è inteso indagare la componente “individuale e soggettiva” relativa ai bisogni formativi dei docenti messa in relazione con la concreta prassi didattica, ossia con la trasposizione operativa del *know how* acquisito sugli studenti e sul contesto scolastico. La maggior incidenza di riscontri negativi è probabilmente da porre in relazione con la sempre crescente necessità percepita dai docenti di approfondire tematiche e contenuti con diretta realizzabilità in classe e legati ai propri contesti di riferimento, in ottica quindi di una personalizzazione sempre crescente.

È comunque da sottolineare la positività complessiva della struttura del percorso formativo che raccoglie un sostanziale consenso da parte dei docenti rispondenti.

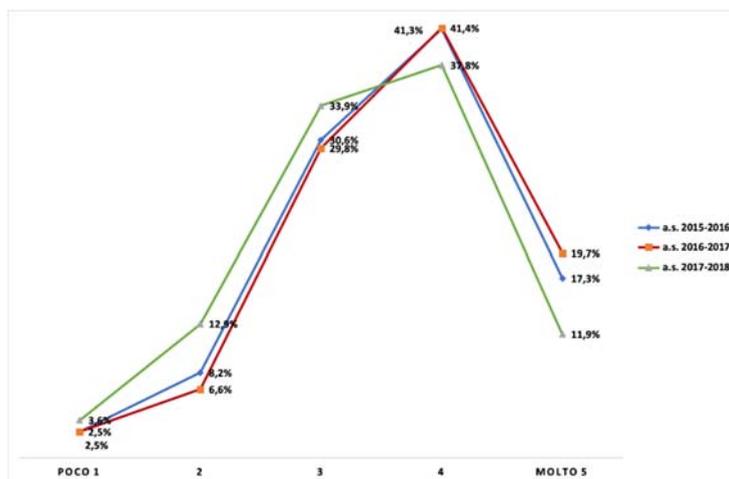
I laboratori formativi

Dai dati rilevati, emerge che le attività laboratoriali proposte possono trovare una complessiva buona applicabilità nei contesti lavorativi dei docenti in prova e formazione. Le percentuali di docenti che hanno valutato i laboratori in relazione all’applicabilità dei contenuti e degli strumenti appresi sono illustrati nella Tabella 5 e nel Grafico 5.

Tabella 5 – Quesito: “I contenuti e i metodi di presentazione delle attività formative in presenza, in particolare le esperienze dei laboratori, secondo il suo parere, sono applicabili nel suo contesto organizzativo, didattico, metodologico?”

	% risposte a.s. 2015-16	% risposte a.s. 2016-17	% risposte a.s. 2017-18
Poco 1	2,5%	2,5%	3,6%
2	8,2%	6,6%	12,9%
3	30,6%	29,8%	33,9%
4	41,3%	41,4%	37,8%
Molto 5	17,3%	19,7%	11,9%

Grafico 5 – Quesito: “I contenuti e i metodi di presentazione delle attività formative in presenza, in particolare le esperienze dei laboratori, secondo il suo parere, sono applicabili nel suo contesto organizzativo, didattico, metodologico?”



Come è possibile rilevare dalla Tabella 5 e dal Grafico 5:

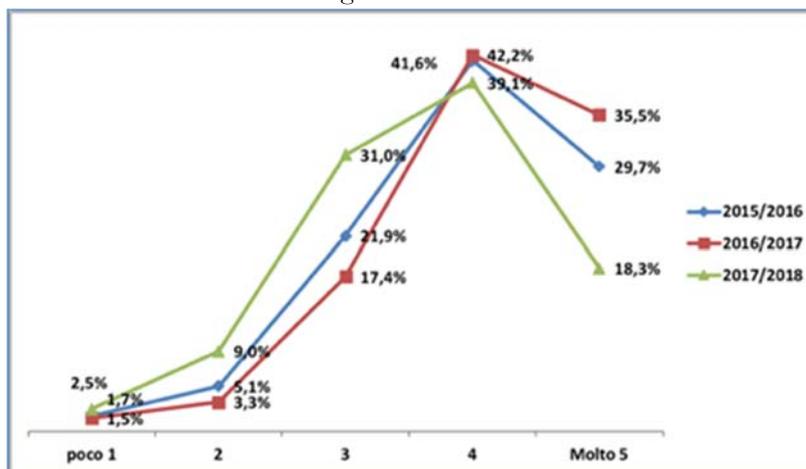
- le più elevate percentuali di docenti che hanno ritenuto le attività proposte nel corso dei laboratori formativi poco applicabili nella quotidiana pratica didattica (indicatori 1 e 2) sono state registrate nell'anno scolastico 2017-18 (16,5%);
- la più elevata percentuale di docenti che, in relazione all'applicabilità, hanno espresso un giudizio di sufficienza (indicatore 3) è stata registrata sempre nell'anno scolastico 2017-18;
- le percentuali più elevate di docenti che hanno valutato applicabili/molto applicabili (indicatori 4 e 5) le attività proposte nel corso dei laboratori formativi sono state rilevate nell'anno scolastico 2016-17 (61,1%).

Un andamento analogo si rileva analizzando le opinioni espresse dai docenti sui relatori/conduuttori di laboratorio (Tabella 6 e Grafico 6).

Tabella 6 – Quesito: “I docenti/relatori incontrati durante le attività formative hanno suscitato interesse e coinvolgimento verso i temi trattati?”

	% risposte a.s. 2015-16	% risposte a.s. 2016-17	% risposte a.s. 2017-18
Poco 1	1,7%	1,5%	2,5%
2	5,1%	3,3%	9,0%
3	21,9%	17,4%	31,0%
4	41,6%	42,2%	39,1%
Molto 5	29,7%	35,5%	18,3%

Grafico 6 – Quesito: “I docenti/ relatori incontrati durante le attività formative hanno suscitato interesse e coinvolgimento verso i temi trattati?”



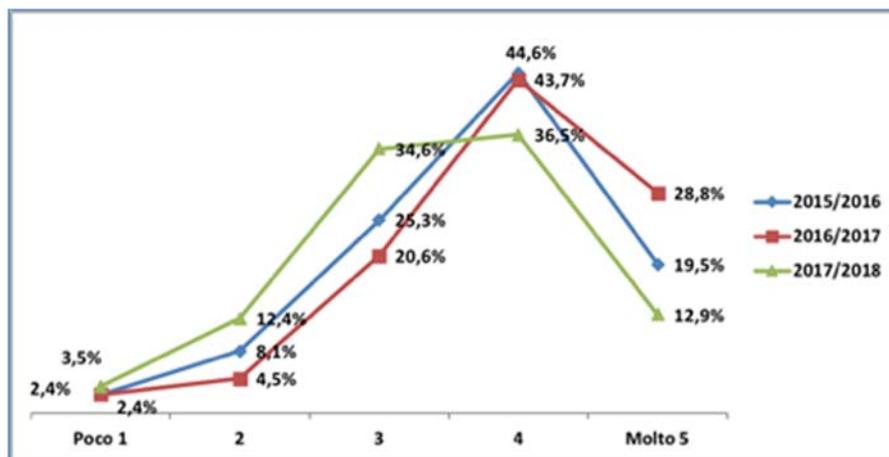
Le più elevate percentuali di docenti che si sono dichiarati coinvolti/molto coinvolti dai relatori si registrano sempre nell'anno scolastico 2016-17 (indicatori 4 e 5, pari al 77,7% dei docenti che hanno partecipato al monitoraggio), mentre le valutazioni riferite a scarso coinvolgimento (indicatori 1 e 2, pari all'11,5%) e a coinvolgimento sufficiente (indicatore 3, pari al 31%) si rilevano nell'anno scolastico 2017-18.

Percentuali totalmente coerenti con quanto sopra riportato si registrano nell'analisi delle risposte al quesito relativo alla capacità dei docenti relatori/conducenti di laboratorio di rispondere alle aspettative dei docenti in periodo di prova e formazione (Tabella 7 e Grafico 7).

Tabella 7 – Quesito: “I docenti/formatori incontrati durante i laboratori, rispetto alle attività proposte, complessivamente hanno risposto alle sue aspettative?”

	% risposte a.s. 2015-16	% risposte a.s. 2016-17	% risposte a.s. 2017-18
Poco 1	2,4%	2,4%	3,5%
2	8,1%	4,5%	12,4%
3	25,3%	20,6%	34,6%
4	44,6%	43,7%	36,5%
Molto 5	19,5%	28,8%	12,9%

Grafico 7 – *Quesito: “I docenti/formatori incontrati durante i laboratori, rispetto alle attività proposte, complessivamente hanno risposto alle sue aspettative?”*



Anche per questo quesito, le più elevate percentuali di docenti che hanno ritenuto i relatori capaci di rispondere pienamente alle aspettative (indicatori 4 e 5, pari al 72,5% dei docenti che hanno partecipato alla rilevazione) si rilevano nell'anno scolastico 2016-17, mentre le valutazioni riferite a scarsa rispondenza (indicatori 1 e 2, pari al 15,9% delle risposte) e a rispondenza sufficiente (indicatore 3, pari al 34,6% delle risposte) si rilevano nell'anno scolastico 2017-18.

Relativamente alle aree tematiche laboratoriali oggetto di maggiore approfondimento, si rileva, nell'anno scolastico 2015-16, la prevalenza dell'area legata ai bisogni educativi speciali e alla disabilità, obbligatoria ai sensi della nota MIUR 5 novembre 2015, prot. 36167, e di quella relativa alle nuove risorse digitali e al loro impatto sulla didattica, tematica fortemente incoraggiata e resa obbligatoria in molti territori dell'Emilia-Romagna.

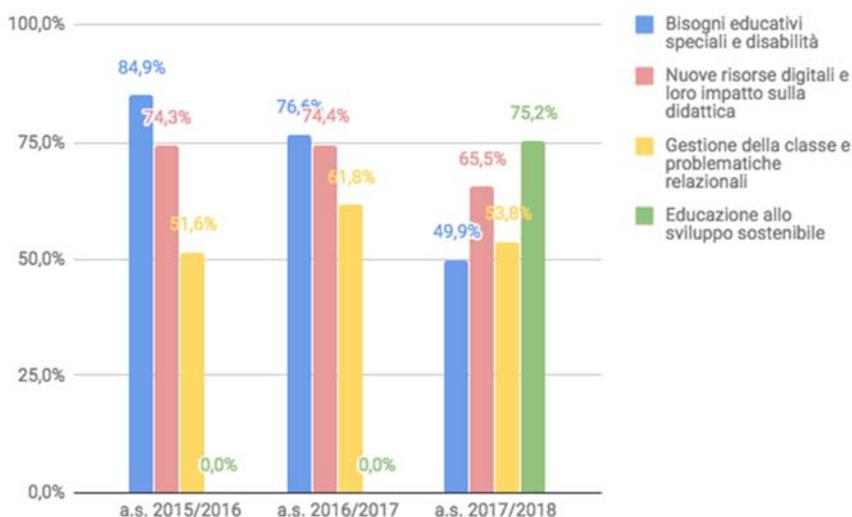
Diversamente da quanto avvenuto nell'anno scolastico 2015-16, nell'anno scolastico 2016-17 la nota MIUR 4 ottobre 2016, prot. 28515⁴, di avvio delle attività formative, non ha previsto vincoli di obbligatorietà nella scelta dei temi oggetto dei laboratori formativi; tuttavia, in modo analogo a quanto avvenuto nell'anno scolastico precedente, le tematiche maggiormente approfondite sono state quelle riferite ai bisogni educativi speciali e alla disabilità e all'uso delle risorse digitali nella didattica: la partecipazione ai laboratori su questi due temi è stata infatti fortemente incoraggiata nelle varie province.

⁴ <http://www.istruzione.it/allegati/2016/prot28515.pdf>.

Relativamente, infine, all'anno scolastico 2017-18, la nota MIUR 2 agosto 2017, prot. 33989⁵, di avvio delle attività formative, ha previsto che almeno uno dei laboratori formativi, sui quattro previsti per i docenti in periodo di formazione e prova, fosse dedicato ai temi dello *Sviluppo Sostenibile e della Cittadinanza Globale*, coerentemente con la forte attenzione che l'Italia, a seguito delle iniziative delle Nazioni Unite e dell'Unione Europea, ha dedicato ai temi dell'educazione alla sostenibilità.

Il Grafico riportato qui di seguito (Grafico 8) illustra le tematiche oggetto di maggiore approfondimento nel triennio 2015-16/2017-18; tra le aree a scelta, nell'arco di tempo considerato compare, con percentuali pressoché costanti nel triennio, l'area relativa alla gestione della classe e alle problematiche relazionali.

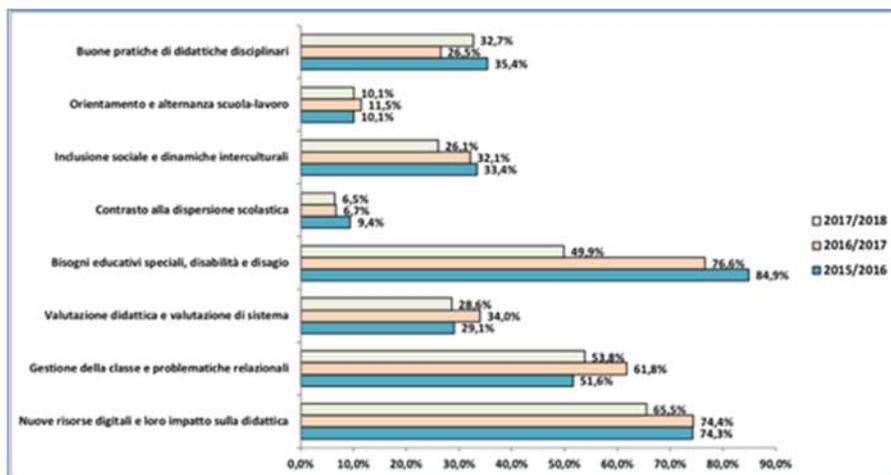
Grafico 8 – Quesito: “Quali aree tematiche ha approfondito di più durante le attività di formazione connesse al periodo di prova e formazione?”



Il grafico seguente (Grafico 9) illustra le percentuali di docenti, nell'ambito del campione che ha partecipato al monitoraggio, che nel triennio 2015-16/2017-18 hanno approfondito le tematiche laboratoriali definite dal Decreto Ministeriale 27 ottobre 2015, n. 850.

⁵ <http://neoassunti.indire.it/2018>.

Grafico 9 – Percentuale dei docenti che hanno approfondito nel triennio 2015-16/2017-18 le tematiche laboratoriali definite dal D.M. 27 ottobre 2015, n.850



La formazione in servizio: indicazioni per la formazione futura

Il questionario proposto ai docenti in periodo di formazione e prova prevedeva la compilazione di una sezione specifica riferita alla formazione in servizio e allo sviluppo professionale futuro. Questa sezione proponeva quesiti riferiti a:

- aree tematiche rispetto alle quali il docente percepisce l'esigenza di un maggiore approfondimento;
- metodologie ritenute più efficaci per rispondere ai bisogni formativi percepiti;
- preferenza rispetto all'ente organizzatore delle attività formative;
- durata e impegno orario complessivo da destinare alla formazione;
- modalità di realizzazione della formazione.

Di fatto la sezione risponde a un duplice intento, l'uno evidente di raccolta dati per future pianificazioni di azioni formative, l'altro di stimolo e riflessione per i docenti al fine di chiarire a se stessi le aree di criticità, ovvero le aree di necessario approfondimento in ottica di *lifelong learning* al fine di fronteggiare le sfide della comunità educante nonché di attrezzarsi per una consistente tenuta temporale nell'attività di insegnamento.

Le aree tematiche

Analizzando le risposte ai quesiti riferiti ai temi rispetto ai quali i docenti in periodo di formazione e prova percepiscono la necessità di approfondimento, si rileva una stabilità nel tempo delle tematiche segnalate dai docenti, come risulta dalla Tabella 8.

Tabella 8 – Quesito: “Quali fra queste aree tematiche ritiene necessario approfondire?”

	Aree tematiche					
<i>Anno scolastico</i>	<i>Aspetti organizzativi e autonomia scolastica</i>	<i>Gestione della classe e inclusione</i>	<i>Innovazione e tecnologia</i>	<i>Valutazione</i>	<i>Orientamento e alternanza scuola-lavoro</i>	<i>Didattica disciplinare</i>
2015-16	La didattica per competenze	Inclusione e bisogni educativi speciali	Tecnologie e ambienti di apprendimento	La valutazione formativa degli studenti	Apprendere attraverso l'esperienza e il fare	Metodologie didattiche innovative
2016-17	La didattica per competenze	Inclusione e bisogni educativi speciali	Tecnologie e ambienti di apprendimento	La valutazione formativa degli studenti	Apprendere attraverso l'esperienza e il fare	Aree disciplinari per la scuola secondaria di I grado
2017-18	La didattica per competenze	Disagio scolastico: gestione dei conflitti e relazioni efficaci nella classe	Tecnologie e ambienti di apprendimento	La valutazione formativa degli studenti	Apprendere attraverso l'esperienza e il fare	Metodologie didattiche innovative

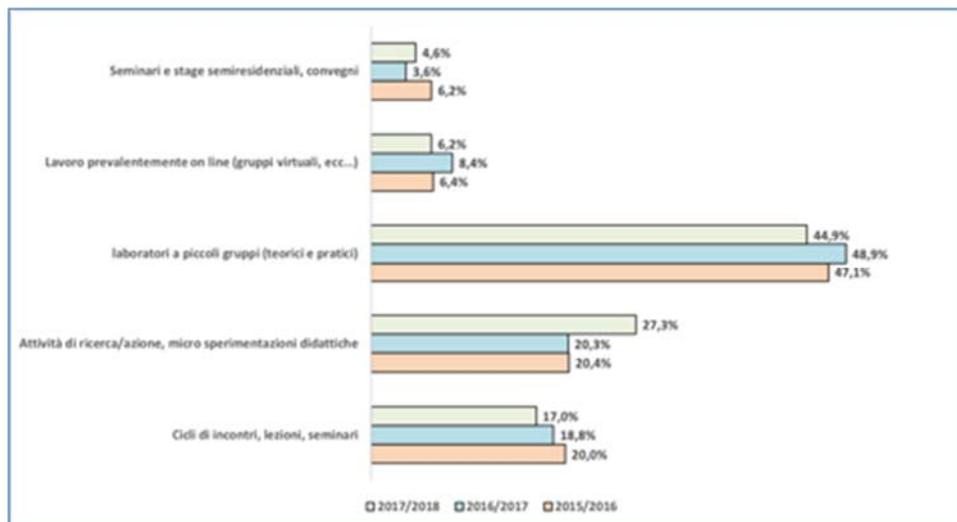
Relativamente all'indicazione delle aree tematiche da approfondire, il questionario consentiva l'indicazione, in forma libera, della disciplina specifica rispetto alla quale ciascun docente percepisce la necessità di consolidare le proprie competenze. I risultati, resi in forma di *word cloud*, sono mostrati nelle immagini seguenti:

Le immagini mostrano che, a partire dall'anno scolastico 2015-16, l'interesse dei docenti in periodo di formazione e prova si è progressivamente spostato dall'esigenza di approfondimento di tematiche generali e trasversali a tutti gli ambiti disciplinari e ordini di scuola verso temi più specifici, legati ad ambiti disciplinari particolari e definiti. Tale indicazione appare pienamente coerente con la richiesta di una maggiore personalizzazione dei percorsi laboratoriali, espressa a più riprese dai docenti attraverso gli stessi questionari.

Le metodologie

Per quanto riguarda l'indicazione delle metodologie ritenute dai docenti in formazione e prova più efficaci per rispondere ai propri bisogni formativi, nel corso del triennio 2015-16/2017-18 si rileva una complessiva stabilità. Nell'arco di tempo considerato si evidenzia, infatti, una costante preferenza dei docenti a favore dei laboratori a piccoli gruppi (teorici e pratici), seguiti dalle attività di ricerca-azione e micro sperimentazioni didattiche. I seminari e i convegni e la formazione prevalentemente *on line* si confermano come le metodologie meno gradite da parte dei docenti (Grafico 10).

Grafico 10 – Quesito: “Tra le seguenti metodologie, quali pensa siano le più efficaci per i suoi bisogni formativi?”

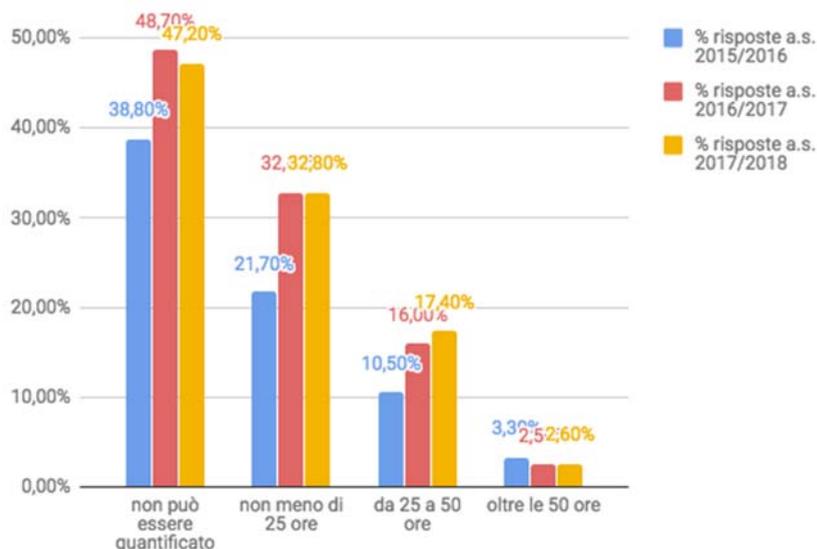


Il tempo per la formazione

Per quanto riguarda il tempo da dedicare alla formazione, nel corso del triennio considerato i docenti intervistati sembrano non essersi voluti “sbilanciare” su una quantificazione oraria della formazione che dovrebbe essere annualmente prevista per ciascuno

di loro. In ognuno degli anni scolastici considerati, la percentuale di coloro che ritengono che tale tempo non possa essere quantificato è sempre risultata, infatti, prevalente, come rappresentato nel Grafico 11.

Grafico 11 – *Quesito: “Quanto tempo, comprensivo del lavoro online e di documentazione, dovrebbe essere dedicato annualmente alla propria formazione in servizio?”*



Una percentuale significativa dei docenti intervistati valuta, tuttavia, che tale tempo non possa essere inferiore alle 25 ore annue e che possa comprendere non solo formazione in presenza, ma anche attività di documentazione, di progettazione e di restituzione presso le istituzioni scolastiche di appartenenza. Una percentuale che si attesta intorno ad un valore medio superiore al 14% nel triennio considerato, ritiene che il tempo da dedicare annualmente alla formazione debba essere compreso tra le 25 e le 50 ore e una percentuale residuale, pari ad una media di poco inferiore al 3%, ritiene che debba essere superiore alle 50 ore.

A questo proposito giova ricordare che nel Piano per la formazione dei docenti 2016-2019⁶, adottato con il Decreto Ministeriale 19 ottobre 2016, n. 797, e le note dell'Amministrazione Centrale, non è stato definito un riferimento quantitativo di ore da dedicare alla formazione, piuttosto è stata indicata la struttura di una Unità Formativa ed indicato che le scuole devono garantire ai docenti almeno una Unità Formativa per ogni anno scolastico, diversamente modulabile nel triennio.

⁶ http://www.istruzione.it/piano_docenti/.

L'Unità Formativa – come definita nel Piano – può essere costituita da una pluralità di attività:

- formazione in presenza e a distanza;
- sperimentazione didattica documentata e ricerca-azione;
- lavoro in rete;
- approfondimento personale e collegiale;
- documentazione e forme di restituzione/rendicontazione con ricaduta nella scuola;
- progettazione.

Pertanto la formazione in presenza o a distanza costituisce una parte dell'Unità Formativa.

A proposito della struttura dell'Unità Formativa, in riferimento a quanto segnalato dalle scuole polo per la formazione dell'Emilia-Romagna in fase di programmazione dell'offerta formativa per l'anno scolastico 2017-18⁷, il profilo complessivo dell'Unità Formativa per l'anno scolastico 2017-18 si configura come segue:

- 15 ore di formazione in presenza programmate;
- 3 ore di formazione *on line* programmate;
- 5 ore di sperimentazione didattica documentata e ricerca/azione programmate;
- 3 ore di approfondimento personale e collegiale programmate;
- 3 ore di progettazione;
- 2 ore dedicate alla documentazione, alla restituzione con ricaduta nella scuola;
- 1 ora di lavoro in rete.

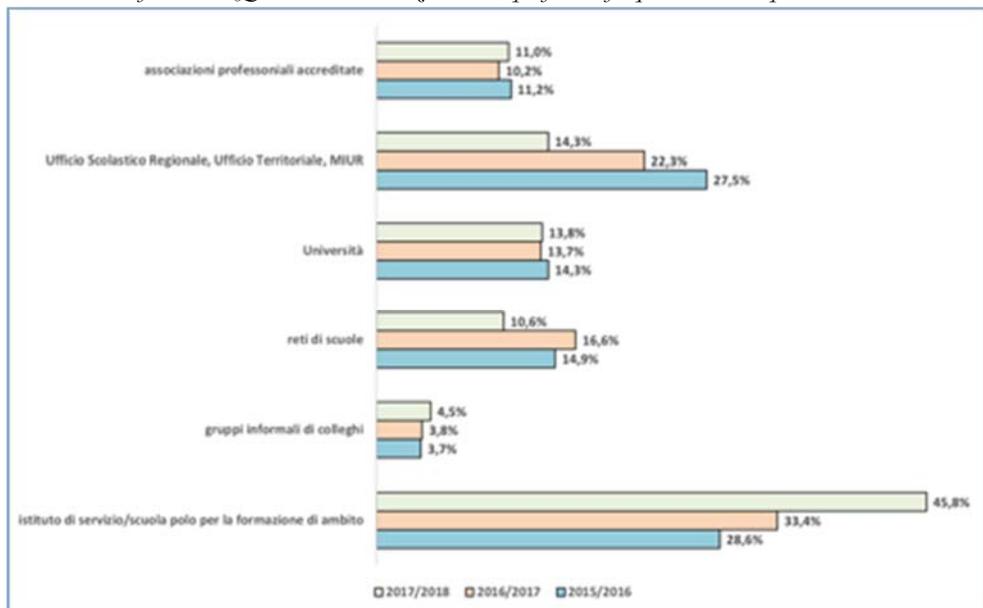
In fase di progettazione, la formazione in presenza di ciascuna Unità Formativa viene declinata mediamente in 5 incontri in presenza, della durata di 3 ore ciascuno.

L'ente organizzatore

Per quanto riguarda la scelta dell'ente promotore delle iniziative formative (Grafico 12), nel triennio considerato le percentuali dei docenti in periodo di formazione e prova che esprimono la preferenza per i percorsi formativi organizzati dalle Università, da enti di formazione accreditati e da gruppi informali di colleghi rimangono costanti, mentre si osserva un incremento delle preferenze per le iniziative formative organizzate dal proprio istituto di servizio, a cui si affianca, con riferimento all'anno scolastico 2017-18, la scuola polo per la formazione di ambito.

⁷ Per ulteriori approfondimenti si rimanda al *report* pubblicato al seguente *link* diretto: <http://istruzioneer.gov.it/2018/03/27/piano-formazione-2016-2019-sintesi-azioni-scuole-polo-formazione-a-s-17-18/>.

Grafico 12 – Quesito: “Tendenzialmente, preferisce frequentare corsi promossi...”



Queste variazioni, cui corrispondono, analogamente, la riduzione delle preferenze espresse per le iniziative formative organizzate dall’Amministrazione e dalle reti di scuole, coincidono con l’attuazione del “Piano per la formazione dei docenti 2016-2019”, che delinea un sistema di formazione la cui organizzazione si fonda sulle reti di Ambito territoriale⁸ e che affida alle scuole polo per la formazione individuate per ciascun ambito territoriale le risorse economiche e il compito di progettare le attività formative dell’ambito territoriale di riferimento.

A titolo di approfondimento, si segnala che per l’a.s. 2017-18, le scuole polo per la formazione dell’Emilia-Romagna hanno complessivamente progettato 494 Unità Formative centrate sulle seguenti priorità del Piano per la formazione dei docenti 2016-2019:

- priorità 4.3: Competenze digitali e nuovi ambienti di apprendimento;
- priorità 4.7: Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale;
- priorità 4.1: Autonomia didattica e organizzativa;
- priorità 4.6: Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile;

che sono state individuate a seguito di specifica rilevazione dei bisogni formativi dei docenti⁹.

⁸ Cfr. *Articolo 1, comma 70 e ss., della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

⁹ Maggiori dettagli sono disponibili nel *report* pubblicato al seguente *link* diretto: <http://istruzioneer.gov.it/2018/03/27/piano-formazione-2016-2019-sintesi-azioni-scuole-polo-formazione-a-s-17-18/>.

Conclusioni

Il monitoraggio evidenzia che, nel triennio 2015-16/2017-18, il giudizio espresso dai docenti in periodo di formazione e prova sulla struttura del modello formativo è complessivamente positivo, sia per ciò che concerne la valutazione della struttura e dell'articolazione del percorso, sia nei confronti dei formatori. I laboratori hanno, nel complesso, soddisfatto le aspettative degli insegnanti, una percentuale significativa dei quali ha dichiarato di aver recepito spunti e strumenti trasferibili negli specifici contesti scolastici.

Nel corso del triennio si rileva una riduzione della percentuale dei docenti, in rapporto a quanti hanno partecipato alla rilevazione, che si sono dichiarati pienamente soddisfatti del percorso formativo svolto, dato questo che deve essere posto in correlazione con l'eterogeneità complessiva della categoria dei docenti in periodo di formazione e prova e che deve necessariamente condurre l'Amministrazione a introdurre correttivi finalizzati a rendere possibile una maggiore personalizzazione del percorso in funzione degli specifici bisogni formativi.

Rispetto alle indicazioni sulla formazione futura, nel triennio considerato i docenti, dal punto di vista del modello organizzativo, confermano il maggior apprezzamento per la formula del laboratorio a piccoli gruppi (teorici e pratici) e per le attività di ricerca-azione, mentre l'attività di formazione svolta prevalentemente *on line* sembra riscuotere minori consensi. Per ciò che concerne, inoltre, il tempo da dedicare annualmente alla formazione, pur risultando prevalente la percentuale di docenti che non ritengono possibile una quantificazione precisa, emerge un'indicazione di massima pari a non meno di 25 ore, comprensive di attività in presenza e a distanza, progettazione, documentazione e restituzione presso l'istituto di appartenenza.

Relativamente al soggetto erogatore della formazione, nel corso del triennio appare nettamente prevalente la percentuale di docenti che esprimono un maggior apprezzamento per le attività formative organizzate dalla scuola di servizio, a cui si aggiunge, a partire dall'anno scolastico 2017-18, la scuola polo per la formazione di ambito.

Relativamente, infine, alle aree tematiche oggetto della formazione futura, i docenti intervistati, nel triennio considerato, hanno confermato la preferenza per i seguenti temi:

- aspetti organizzativi e autonomia scolastica: la didattica per competenze;
- innovazione e tecnologia: tecnologie e ambienti di apprendimento;
- valutazione: la valutazione formativa degli studenti;
- orientamento e alternanza scuola-lavoro: apprendere attraverso l'esperienza e il fare.

Per quanto riguarda l'area relativa alla gestione della classe e l'inclusione, nell'anno scolastico 2017-18 il tema del disagio scolastico e della gestione dei conflitti ha ottenuto maggiori consensi rispetto a quello dell'inclusione e dei bisogni educativi speciali, che era risultato prevalente negli anni scolastici 2015-16 e 2016-17; relativamente all'area didattica, il tema delle metodologie didattiche innovative risulta prevalente negli anni

scolastici 2015-16 e 2017-18, mentre nell'anno scolastico 2016-17 l'approfondimento delle aree disciplinari per la scuola secondaria di I grado ha ottenuto il maggior numero di preferenze.

Al riguardo l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna per l'a.s. 2018-19 propone ai docenti iniziative formative legate a:

- tematica inclusione - la cassetta degli attrezzi;
- uso consapevole della rete e dei *social network*;
- formazione per i *tutor* dei docenti in periodo di formazione e prova;
- attività formative in tema di disturbi del comportamento e ritiro sociale;
- attività formative di supporto all'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria e per gli assistenti di lingua all'estero;
- formazione in tema di tecnologie, innovazione e ambienti di apprendimento;
- formazione per i genitori e gli studenti su tematiche di attualità (patto di corresponsabilità educativa, uso della rete, *cyberbullismo*, ecc.).

Informazioni sulle attività formative sono costantemente aggiornate sul sito <http://istruzioneer.gov.it/> ove è possibile reperire pubblicazioni dedicate da scaricare gratuitamente e approfondimenti tematici attraverso la rivista *on line free* dell'Ufficio "Studi e Documenti".

Laddove possibile, le azioni formative potranno essere riconosciute dalle scuole come parte di Unità Formative più articolate, considerando che la modellizzazione in Unità Formativa costituisce una delle innovazioni più rilevanti del nuovo impianto formativo come delineato dal Piano per la formazione dei docenti e definisce la vera scommessa di connettere i percorsi di formazione e approfondimento realizzati con la quotidianità dell'insegnamento in aula.

Un cammino, quello della formazione continua, in divenire che necessita di strumenti di accompagnamento, indicatori di qualità e monitoraggio continuo e per una corretta e trasparente *accountability* delle risorse utilizzate e per verificare l'effettiva ricaduta in termini di successo formativo degli studenti.

Parte III

Guardarsi attorno: le risorse nel territorio

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA- ROMAGNA

Direttore Generale: Stefano Versari

Indirizzo: Via De' Castagnoli, 1 - 40126 Bologna

Telefono: 051 37851 (centralino)

E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it

Pec: drer@postacert.istruzione.it

Sito web: www.istruzioneer.gov.it

<i>Uffici</i>	<i>Dirigente responsabile</i>
Staff del Direttore Generale: segreteria, comunicazione, dirigenti dell'amministrazione (Area I).	Stefano Versari Direttore Generale
I - Funzione vicaria. Affari generali. Personale docente, educativo ed ATA. Legale, contenzioso e disciplinare.	Bruno Eupremio Di Palma
II - Risorse finanziarie. Personale dell'USR. Edilizia scolastica.	Francesco Orlando (<i>ad interim</i>)
III - Diritto allo studio. Europa e scuola. Tecnologie per la didattica. Istruzione non statale.	Chiara Brescianini (<i>ad interim</i>)
IV - Ordinamenti scolastici. Dirigenti scolastici.	Giovanni Desco

L'organizzazione dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, come delineata in queste pagine, consegue al processo di riorganizzazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca a seguito del Decreto Ministeriale n. 912 del 18 dicembre 2014 e del Decreto del Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna n. 1396 del 19 ottobre 2016.

UFFICI DI AMBITO TERRITORIALE**Ufficio V - Ambito territoriale di BOLOGNA**

Dirigente amministrativo: Giovanni Schiavone

Ufficio VI - Ambito territoriale di FERRARA

Dirigente amministrativo: Giovanni Desco (*ad interim*)

Ufficio VII - Ambito territoriale di FORLÌ-CESENA e RIMINI

Dirigente amministrativo: Giuseppe Pedrielli

Ufficio VIII - Ambito territoriale di MODENA

Dirigente amministrativo: Silvia Menabue

Ufficio IX - Ambito territoriale di PARMA e PIACENZA

Dirigente amministrativo: Maurizio Bocedi

Ufficio X - Ambito territoriale di RAVENNA

Dirigente amministrativo: Agostina Melucci (*ad interim*)

Ufficio XI - Ambito territoriale di REGGIO EMILIA

Dirigente amministrativo: Mario Maria Nanni (*ad interim*)

I due Uffici di “Parma e Piacenza” e “Forlì-Cesena e Rimini”, con competenza su due province, sono articolati in due sedi, ciascuna delle quali ubicata nel comune capoluogo delle predette province.

Dirigenti tecnici in servizio presso l'Ufficio Scolastico Regionale

Chiara Brescianini, Paolo Davoli, Marco Guspini, Agostina Melucci, Maurizia Migliori, Mario Maria Nanni, Francesco Orlando

Coordinamento Servizio Ispettivo

Agostina Melucci

LE INIZIATIVE DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE

Sono numerose le iniziative di ricerca, formazione e promozione culturale della Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, spesso promosse d'intesa con gli Uffici di Ambito Territoriale o in partenariato con istituzioni pubbliche, culturali e scientifiche della regione.

Un quadro informativo esauriente delle diverse attività è reperibile nel sito dell'USR E-R all'indirizzo www.istruzioneer.gov.it, aggiornato in tempo reale e visitato giornalmente da migliaia di utenti.

Dalla *homepage*, che si caratterizza come un vero e proprio portale, è possibile accedere ai siti degli Uffici di Ambito Territoriale, ai siti 'satelliti' che affrontano tematiche specifiche, alle pubblicazioni, ai nuovi servizi, come la *web-TV*, che offre programmi e resoconti delle iniziative più significative dell'USR, alla rivista *on line*, a un archivio di grandi dimensioni. Per una descrizione dettagliata si invia all'apposito paragrafo del presente Quaderno, che illustra le funzionalità del sito.

L'Ufficio Scolastico Regionale realizza accordi e intese volte al potenziamento e alla qualificazione dell'offerta formativa delle scuole su molteplici temi, fra cui si ricordano la formazione, l'innovazione tecnologica, la cultura sostenibile, le innovazioni ordinali, ecc.

Le Intese sono reperibili sul sito www.istruzioneer.gov.it, sezione "*Intese istituzionali*".

Riordino del primo ciclo e Indicazioni nazionali

L'Ufficio Scolastico Regionale si è impegnato in questi anni ad accompagnare il processo di cambiamento della valutazione degli apprendimenti e della didattica avviato dalle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo, definite nel D.M. 254/2012.

Nell'a.s. 2013-14, a livello regionale si sono attivate 31 reti di scuole che, grazie ai fondi stanziati dal MIUR per l'a.s. 2014-15, hanno proseguito nelle iniziative formative sull'argomento e nell'ampliamento del numero delle reti, impegnate in attività di ricerca-azione in forma di laboratorio.

Nell'a.s. 2015-16, grazie ai fondi stanziati dall'art. 28 del D.M. 435/2015 (ex 440/97), altre reti di scuole e quasi 150 istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna hanno avuto la possibilità di approfondire i temi connessi alla valutazione e alla certificazione delle competenze, aderendo all'adozione del modello di certificazione del I ciclo proposto dal MIUR con circolare n. 3/2015.

Nell'a.s. 2016-17 più del 50% delle scuole di primo ciclo della regione (190 scuole circa tra statali e paritarie) hanno adottato il modello di certificazione proposto dal MIUR con circolare prot. 2000/17, in forma semplificata rispetto alla precedente sulla base delle indicazioni pervenute al Comitato scientifico nazionale tramite apposito monitoraggio, curato dai singoli USR, con le scuole già coinvolte nella sperimentazione degli anni precedenti. Anche nell'a.s. 2016-17 l'USR E-R ha organizzato diversi incontri-

focus nelle province, al fine di proseguire nella collaborazione nata tra le scuole e l'amministrazione centrale nel fornire ulteriori elementi utili alla stesura del modello definitivo obbligatorio, previsto dal D.lgs. n. 62/2017.

Nell'anno 2017-18 le scuole hanno adottato i modelli di certificazione definiti con D.M. 742/2017 per la primaria e a conclusione del primo ciclo, riferiti anche agli esiti delle prove nazionali standardizzate gestite da Invalsi (italiano, matematica e inglese).

SNV – azioni di accompagnamento

L'USR E-R ha accompagnato in questi anni le scuole nel processo di valutazione delle istituzioni scolastiche previsto dal DPR 80/2013, attivando diverse azioni di supporto.

Sono stati istituiti dall'anno scolastico 2014-15 i Nuclei di supporto provinciali, composti da dirigenti scolastici e da referenti territoriali coordinati dai dirigenti tecnici che, avvalendosi anche di docenti con specifica formazione, hanno supportato le istituzioni scolastiche, nelle diverse fasi del procedimento di valutazione. Prima, nel processo di autovalutazione che ha portato alla compilazione del RAV, poi nella messa a punto dei Piani di Miglioramento e alla fine di questo anno scolastico nella rendicontazione sociale.

Sono da sottolineare le principali azioni messe in campo dall'USR E-R nell'anno scolastico 2016-17:

- Un progetto di ricerca-formazione-azione “*La dimensione territoriale del miglioramento: una sfida solidale*”¹ che, con la collaborazione di ricercatori di Invalsi e Indire, ha permesso alle scuole di approfondire i processi di pianificazione del miglioramento attraverso un'analisi di coerenza tra RAV, PdM e PTOF di tutte le scuole della regione.
- Un'analisi dei processi di valutazione messi in atto dalle scuole attraverso ricerche affidate al Politecnico di Milano e all'Università di Bologna. Le sintesi delle indagini sono state pubblicate sulla rivista *on line* “Studi e documenti” che ha dedicato uno specifico numero monografico ai percorsi di autovalutazione e miglioramento intrapresi dalle istituzioni scolastiche a seguito della legge 107/15². Sono stati così formati dei docenti esperti sulla valutazione e il miglioramento che hanno affiancato i Nuclei di supporto provinciale nella conduzione dei seminari seguiti da circa 1.000 docenti componenti dei NIV (Nuclei Interni di Valutazione) delle istituzioni scolastiche della regione.

L'anno scolastico 2017-18 è stato invece caratterizzato sia da azioni di accompagnamento nei processi di miglioramento messi in atto dalle scuole sia da azioni proattive verso la rendicontazione sociale.

¹ Pubblicato in: <http://istruzioneer.gov.it/media/pubblicazioni/>.

² Link diretto: <http://istruzioneer.gov.it/media/studi-e-documenti/archivio-studi-e-documenti/>.

Alcune scuole dell'Emilia-Romagna che avevano sperimentato delle criticità nella progettazione o gestione del PdM, sono state affiancate da un docente esperto di processi di valutazione e miglioramento specificatamente formato.

Con la collaborazione di ricercatori Invalsi e Indire sono stati predisposti degli strumenti che supportavano le scuole nell'analisi e nella coerenza dei documenti della propria scuola (RAV, PdM, PTOF) e li accompagnavano nell'individuazione dei processi su cui poggiare le strategie di miglioramento.

Tutte le scuole della regione sono state invece coinvolte nella sperimentazione di uno "*Strumento di autoanalisi dei Piani di Miglioramento*", nato per accompagnarle in un percorso di riflessione critica e di autoanalisi sugli aspetti di monitoraggio e di valutazione del proprio PdM, al fine di facilitare le attività di rendicontazione sociale in cui saranno impegnate alla fine di questo anno scolastico.

Disabilità, disturbi specifici di apprendimento e personalizzazione dell'insegnamento

L'Ufficio Scolastico Regionale riguardo ai temi della disabilità, dei disturbi specifici di apprendimento e dei percorsi di personalizzazione dell'insegnamento, svolge un'azione di coordinamento degli Uffici di Ambito Territoriale, mediante note di indirizzo e materiali di documentazione raccolti in uno specifico settore del sito istituzionale nella sezione "*Didattica e ambienti di apprendimento per l'integrazione scolastica*"³. In tale spazio *web* si trova documentata tutta l'azione dell'Ufficio, che da anni pubblica *on line* dispense, materiali didattici e repertori di suggerimenti pratici. Di seguito si forniscono le indicazioni relative alle note di maggiore rilevanza finora pubblicate, ma si richiama l'attenzione dei docenti neoassunti sulla necessità di tenersi costantemente aggiornati, consultando il sito *Internet* citato ed esplorando i materiali linkati nello specifico settore.

Dall'anno scolastico 2002-03 questo Ufficio Scolastico Regionale raccoglie sistematicamente i dati degli alunni certificati ai sensi della legge 104/92 nelle scuole dell'Emilia-Romagna, al fine di documentarne l'evoluzione nel tempo.

Lo scorso anno, con nota 8 febbraio 2017, prot. 2217, l'Ufficio ha pubblicato una complessa analisi su quindici anni di dati nella dispense "*Alunni certificati - Legge 104/92 art. 3 nelle scuole dell'Emilia-Romagna. Quindici anni di dati*"⁴.

Dall'anno scolastico 2012-13 l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna rileva inoltre, ogni biennio, i dati delle segnalazioni di DSA nelle scuole statali e paritarie della regione. Con nota 2 novembre 2016, prot. 17372, questo Ufficio ha disposto la

³ <http://istruzioneer.gov.it/bisogni-educativi-speciali/>.

⁴ Link diretto: <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/02/10/alunni-certificati-legge-10492-art-3-nelle-scuole-dellemilie-romagna-quindici-anni-di-dati/index.html>.

rilevazione relativa all'a.s. 2016-17 (dati al 31 dicembre 2016), i cui esiti sono riportati nell'Allegato alla nota citata⁵.

All'indirizzo <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/bes/autismo/> sono reperibili numerosi materiali per la formazione dei docenti in tema di disabilità con approfondimenti sui disturbi dello spettro autistico, di seguito l'elenco delle dispense pubblicate sul tema alla data del 31 gennaio 2017:

1. Materiali propedeutici alle lezioni magistrali sull'insegnamento strutturato per alunni con disabilità intellettive;
2. Insegnamento strutturato per alunni con autismo (nota del 16 gennaio 2014, prot. 432);
3. Pianificazione della transizione alla vita adulta autonoma degli alunni con disabilità (nota del 28 marzo 2013, prot. 3863);
4. Tecnologie assistive, sviluppo delle autonomie e competenze di base (nota del 6 giugno 2011, prot. 12003);
5. Sviluppo delle capacità fino motorie (nota del 31 gennaio 2011, prot. 1661)⁶;
6. Sviluppo delle capacità grosso motorie ed educazione sensoriale (nota del 18 agosto 2009, prot. 9672);
7. Autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo. Suggerimenti operativi per l'integrazione scolastica (nota del 12 novembre 2008, prot. 16922).

I materiali e le note successive sono pubblicati nella sezione “Alunni con disabilità - L.104/1992”⁷ del nuovo sito <http://istruzioneer.gov.it/>.

Con nota 5 luglio 2017, prot. 12563, l'Ufficio ha pubblicato un approfondito e dettagliato percorso di prevenzione e gestione delle crisi comportamentali a scuola, problema che si rileva con sempre maggiore frequenza e che suscita molta preoccupazione. Il materiale “*Piano di prevenzione e di gestione delle crisi comportamentali a scuola*”⁸ fornisce suggerimenti, indicazioni, pratiche didattiche che possono aiutare ad affrontare, contenere, depotenziare le crisi comportamentali.

Per un costante aggiornamento si suggerisce di consultare periodicamente sia il sito istituzionale dell'USR E-R (<http://www.istruzioneer.gov.it/>), in particolare la sezione *Didattica e ambienti di apprendimento per l'integrazione scolastica*⁹, sia il sito dei Centri Territoriali di Supporto dell'Emilia-Romagna¹⁰.

⁵ Link diretto: <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/11/24/aggiornamento-report-segnalazioni-disturbi-specifici-di-apprendimento-dsa-nelle-scuole-dellemiliana-romagna/index.html>.

⁶ Materiali disponibili ai link: <https://goo.gl/G4MT5o> e <https://goo.gl/5yD8bT>.

⁷ <http://istruzioneer.gov.it/bisogni-educativi-speciali/disabilita/>.

⁸ <http://istruzioneer.gov.it/2018/07/18/prevenzione-e-gestione-delle-crisi-comportamentali-a-scuola-ii-edizione/>.

⁹ <http://istruzioneer.gov.it/bisogni-educativi-speciali/>.

¹⁰ <http://cts.istruzioneer.it/>.

Alunni con cittadinanza non italiana

L'Ufficio Scolastico Regionale monitora annualmente i dati relativi alla presenza di alunni con cittadinanza non italiana, sulla base dei dati statistici forniti dall'Amministrazione centrale e con le procedure previste per la "Distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole e formazione delle classi" in riferimento alla Circolare Ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010.

L'Ufficio partecipa, in qualità di *partner* obbligatorio, ai progetti finanziati con il Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) promossi dalla Regione che coinvolgono le scuole dell'Emilia-Romagna che accolgono alunni e studenti con cittadinanza non italiana.

Particolare attenzione viene dedicata alle azioni sviluppate dal MIUR e dal Ministero dell'Interno in relazione alle attività connesse all'accordo di integrazione fra stranieri e Stato, in particolare collabora con i 12 Centri Provinciali d'Istruzione per gli Adulti (CPIA) dell'Emilia-Romagna che sono direttamente impegnati nella realizzazione delle sessioni di formazione civica e di informazione, di cui all'art. 3 del D.P.R. 179/2011, nello sviluppo dei *test* per l'assegnazione dei crediti relativi alla conoscenza della lingua italiana, della cultura civica e della vita civile in Italia, di cui all'art. 5, co. 1, del D.P.R. 179/2011, e nei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana secondo il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue.

Realizza approfondimenti sul tema sia in forma di *fact sheet*, di articoli, numeri monografici per la rivista *on line* dell'Ufficio "Studi e Documenti" e pubblicazioni (*Sguardi Simmetrici: ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell' Emilia-Romagna*, 2018¹¹), ma anche con percorsi di formazione e *focus group* rivolti ai docenti delle scuole.

Le informazioni e le comunicazioni relative alle diverse azioni sopra indicate sono pubblicate sul sito istituzionale attraverso note, dati e materiali dedicati a diverso titolo all'integrazione degli alunni stranieri, messi a disposizione dei docenti, per agevolarne un'utile consultazione¹².

Le azioni di supporto all'orientamento e contro la dispersione

Per promuovere il contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica e per sostenere il successo formativo degli studenti, l'Ufficio Scolastico Regionale realizza azioni formative e informative, partecipa ai percorsi realizzati dalle scuole dell'Emilia-Romagna, in raccordo con le associazioni dei genitori (FoRAGS) e con le rappresentanze degli studenti (CPS).

¹¹ <http://istruzioneer.gov.it/2018/03/16/pubblicazione-sguardi-simmetrici/>.

¹² <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/02/27/note-dati-e-materiali-pubblicati-dallufficio-sc/index.html>.

Prevenzione e contrasto al bullismo e al *cyberbullismo*

In Emilia-Romagna la rete di supporto alle scuole in tema di *Nuove Tecnologie e Disabilità* è articolata in 9 Centri Territoriali di Supporto (CTS)¹³, uno per ciascuna provincia. I CTS svolgono un'importante opera di informazione alle scuole e alle famiglie e di formazione sulle tecnologie didattiche sia per gli alunni con disabilità sia per gli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento o con Bisogni Educativi Speciali.

Inoltre con le “*Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*” dell’aprile 2015, sono state affidate ai CTS anche le azioni di contrasto di questi fenomeni, in considerazione del fatto che essi “*coinvolgono soggetti, bulli e vittime, che vivono una situazione di forte disagio e che richiedono particolari attenzioni*”¹⁴.

Sulla prevenzione e il contrasto al bullismo e al *cyberbullismo* la rete dei CTS è stata supportata dall’Ufficio III dell’Ufficio Scolastico nell’organizzazione e nello sviluppo di percorsi di formazione-informazione rivolti alle scuole. In particolare dall’a.s. 2015-16 si sono susseguite e sono ancora in essere azioni formative sull’uso consapevole delle tecnologie e l’educazione ai *new media*.

Per un esame più approfondito dell’organizzazione e delle attività dei Centri Territoriali di Supporto si rimanda all’apposito capitolo della presente pubblicazione.

Educazione ai *new media* e uso consapevole delle tecnologie

L’Ufficio III dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, sia con attività formative proprie sia avvalendosi della collaborazione dei 9 CTS, ha avviato già dall’anno scolastico 2015-16, percorsi di informazione e di formazione rivolti ai dirigenti scolastici, ai referenti presso i CTS per la prevenzione e il contrasto al bullismo e al *cyberbullismo*, ai docenti e agli studenti.

Alternanza Scuola-Lavoro

L’Alternanza Scuola-Lavoro, introdotta come una modalità di realizzazione dei percorsi di scuola secondaria di II grado dalla legge 53/2003 e dal successivo D.lgs. 77/2005 è uno degli strumenti didattici privilegiati per realizzare i percorsi di studio del secondo ciclo d’istruzione con modalità più flessibile e maggiormente rispondente alle esigenze dei singoli studenti. Un più efficace collegamento tra offerta formativa e sviluppo socio-economico delle diverse realtà territoriali ha trovato poi ulteriore riconoscimento nella legge 13 luglio 2015, n. 107.

La succitata legge di “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione” prevede all’art. 1, comma 33, che “i percorsi di alternanza scuola-lavoro” di cui al D.lgs. 15 aprile 2005, n. 77, siano attuati, negli istituti tecnici e professionali, “per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell’ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio”.

¹³ <http://cts.istruzioneer.it/>.

¹⁴ http://www.istruzioneer.it/allegati/2015/2015_04_13_16_39_29.pdf.

Con l'anno scolastico 2017-18, l'alternanza obbligatoria e curricolare prevista dalla legge 107/2015 è entrata a pieno regime in tutte le classi terze, quarte e quinte.

Nell'a.s. 2016-17 è stato attivato presso le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura il Registro nazionale per l'Alternanza Scuola-Lavoro, di cui al comma 41 della legge 107/2015, che consta di una sezione aperta e consultabile in cui risultano visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili a svolgere i percorsi di alternanza e una sezione speciale del Registro delle imprese, di cui all'articolo 2188 del Codice civile, a cui sono iscritte le imprese per l'Alternanza Scuola-Lavoro. Ciò consente la condivisione, nel rispetto della normativa sulla tutela dei dati personali, delle informazioni relative all'anagrafica, all'attività svolta, ai soci, ecc.

È stata poi adottata con il decreto interministeriale n.195 del 3 novembre 2017 la *Carta dei diritti e dei doveri degli studenti della scuola secondaria di II grado* impegnati nei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro di cui al comma 37 della legge 107/2015, che ha previsto il confronto del MIUR anche con il *Forum delle associazioni studentesche*. La *Carta* prevede anche la possibilità per lo studente di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi stessi con l'indirizzo di studio frequentato.

Con l'intento di fornire orientamenti e indicazioni per la progettazione, l'organizzazione, la valutazione e la certificazione dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro, alla luce delle innovazioni introdotte dall'articolo 1, commi dal 33 al 43, della legge 107/2015, il MIUR ha fornito, sin dal primo anno scolastico di attuazione, la *Guida Operativa per la scuola* relativa alle attività di Alternanza Scuola-Lavoro (www.istruzioneer.gov.it), a cui hanno fatto seguito, nel successivo a.s. 2016-17, in risposta ai quesiti più frequenti pervenuti dalle istituzioni scolastiche, dalle famiglie e dagli *stakeholder* della scuola, i chiarimenti interpretativi forniti con nota prot. 3355 del 28 marzo 2017 (www.istruzioneer.gov.it).

Con successiva nota prot.7194 del 24 aprile 2018 sono stati fornite dal MIUR risposte su quesiti ricorrenti al fine di eliminare alcuni dubbi interpretativi ed assicurare l'uniforme applicazione della normativa sul territorio nazionale.

Al fine di supportare le istituzioni scolastiche nell'attuazione della recente normativa, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, anche nelle sue articolazioni territoriali, ha promosso accordi con diverse realtà (imprese/associazioni/enti), instaurando significative collaborazioni a livello locale. Tutti gli accordi sono consultabili sul sito dell'USR E-R ([Link: http://istruzioneer.gov.it/tag/protocolli-d-intesa-ambito-territoriale/](http://istruzioneer.gov.it/tag/protocolli-d-intesa-ambito-territoriale/)).

Con l'a.s. 2016-17 è stato avviato il Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019, a cura delle 22 Scuole Polo regionali, coordinato e accompagnato dall'USR E-R. Come noto il suddetto Piano individua, fra le Priorità della formazione, la tematica "Scuola e Lavoro" (Priorità 4.8), a sua volta strettamente connessa alla tematica "Didattica per competenze" (Priorità 4.2).

Nell'ambito delle azioni regionali previste dall'USR E-R in attuazione del Piano suindicato, è stata attivata nell'a.s. 2016-17, un'iniziativa di ricerca-formazione in tema di Alternanza Scuola-Lavoro, con il coinvolgimento attivo delle istituzioni scolastiche secondarie di II grado statali e paritarie dell'Emilia-Romagna, incentrata sulla valutazione

delle competenze acquisite dagli studenti nei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro. Gli esiti di tale iniziativa, a cura di un'equipe di ricerca, sono stati oggetto del Seminario a carattere regionale “*La valutazione delle competenze acquisite in Alternanza Scuola-Lavoro: lo stato dell'arte in Emilia-Romagna*” (12 settembre 2017 MAST Bologna). Il report documentale è disponibile sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale¹⁵.

Poli tecnico-professionali

L'anno scolastico 2012-13 ha visto l'avvio di nuovi ambiti formativi, i poli tecnico-professionali, destinati al sistema della formazione tecnico-professionale, dal secondo grado al post-diploma.

Come stabilito dalle *Linee Guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti Tecnici Superiori*, 25 gennaio 2008, questi poli rappresentano la collaborazione con il territorio, il mondo del lavoro, le sedi della ricerca scientifica e tecnologica, il sistema dell'istruzione, per l'innovazione e l'internazionalizzazione delle filiere che qualificano la nostra realtà regionale.

La Regione Emilia-Romagna e l'Ufficio Scolastico Regionale hanno predisposto misure di pianificazione organizzativa e finanziaria per facilitarne l'attivazione in fase sperimentale. Sono quindi stati individuati quattro ambiti di sviluppo e altrettante istituzioni scolastiche, di seguito indicate, quali promotrici dei poli tecnico-professionali e soggetti referenti per gli accordi di rete.

<i>Istituzioni scolastiche</i>	<i>Ambiti</i>
I.I.S. “R. Brindisi” - Ferrara	Pesca e mestieri del mare
I.T.A. “F. Baracca” - Forlì	Aeronautica
I.I.S. “L. Spallanzani” - Modena	Agroalimentare - ristorazione
I.T.S.O.S. “C.E. Gadda” - Parma	Meccanica – materiali compositi

Le attività sono in via di conclusione.

IeFP - Istruzione e Formazione Professionale

La riforma dell'istruzione secondaria ha profondamente innovato i percorsi degli istituti professionali, in particolare per quanto attiene al rilascio della qualifica triennale. La riforma del Titolo V della Costituzione dispone la competenza esclusiva della Regione in tema di percorsi triennali di qualifica, denominati percorsi IeFP. In prima applicazione, l'Accordo in Conferenza Unificata del 27 luglio 2011 e successive

¹⁵ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2017/11/27/iniziativa-regionale-di-ricerca-formazione-sulle-modalita-di-valutazione-dellalternanza-scuola-lavoro-2/index.html>.

modificazioni rappresenta il testo di riferimento che, insieme al D.P.R. 87/2010 (riordino dell'istruzione professionale), regola la realizzazione di tali percorsi.

La Regione Emilia-Romagna, inoltre, ha promulgato la legge regionale 5/2011 che disciplina la frequenza a percorsi triennali per il conseguimento della qualifica.

Il recente D.lgs. n. 61/2017 revisiona i percorsi quinquennali di Istruzione professionale a partire dalle classi prime dell' a.s. 2018-19 e prevede di rivedere i criteri generali per favorirne il raccordo con il sistema di Istruzione e Formazione Professionale, secondo modalità rimesse a provvedimenti attuativi, in corso di definizione.

Un accordo tra Regione E-R e USR dovrà ridefinire le modalità di realizzazione in regime di sussidiarietà dei percorsi IeFP da parte degli Istituti Professionali, nonché le modalità di raccordo tra i percorsi.

Apprendistato per il conseguimento del diploma quinquennale ENI

Nell'ambito di un'iniziativa nazionale, coordinata dai Ministeri del lavoro e dell'Istruzione, nell'a.s. 2016-17 sono stati attivati sul territorio nazionale percorsi in apprendistato per il conseguimento del diploma quinquennale con il Gruppo ENI in sei istituti scolastici.

In Emilia-Romagna è stato coinvolto l'I.T. "Baldini" di Ravenna, tra i cui studenti sono stati selezionati 22 giovani interessati al contratto di apprendistato; questi ultimi, dall'a.s. 2016-17 hanno avviato il rapporto di lavoro con ENI frequentando il IV anno dell'Istituto Tecnico, che ha organizzato il percorso formativo biennale con modalità compatibili con l'attività lavorativa, e hanno conseguito il diploma quinquennale nell'a.s. 2017-18.

Apprendistato per il conseguimento del diploma quinquennale ENEL

Con l'anno scolastico 2018-19, riparte in ambito regionale, dopo il percorso realizzato a Piacenza presso l'I.I.S. Marconi di Piacenza nel biennio 2014-15/2015-16, sempre a Ravenna presso l'I.T. "Baldini" una classe IV con ENEL.

Sperimentazione regionale Apprendistato per il conseguimento del diploma quinquennale: I.I.S. "Alberghetti" (BO) e I.I.S. "Gadda" di Fornovo (PR)

In attuazione del protocollo d'intesa tra Regione Emilia-Romagna, Ufficio Scolastico Regionale, Università, Fondazioni ITS e parti sociali sulla disciplina di attuazione dell'apprendistato di cui alla DGR E-R n.963 del 21.06.2016, l'attivazione di percorsi in apprendistato per il diploma di istruzione secondaria superiore per l'a.s. 2016-17 è stata attivata negli istituti scolastici interessati, sulla base dell'individuazione, da parte degli stessi istituti, di aziende disponibili a siglare protocolli per l'assunzione in apprendistato di giovani selezionati tra gli studenti ammessi al IV o al V anno e che hanno manifestato la disponibilità a conseguire il titolo in apprendistato.

Due sono le istituzioni scolastiche che, fra le prime in ambito nazionale al di fuori di una ‘sperimentazione’ nazionale, hanno avviato nell’a.s. 2016-17 in ambito regionale tali percorsi:

- I.I.S. “Alberghetti” di Imola (n.1 classe IV e n.1 classe V Professionale);
- I.I.S. “Gadda” di Fornovo (n.1 classe IV Professionale).

Le due scuole sono state, altresì, capofila di reti di partenariato a cui hanno fatto capo nell’a.s. 2016-17 due progetti assegnatari di finanziamento in ambito regionale di cui al D.M. 663/2016 (Ex 440) finalizzati a facilitare l’avvio di percorsi in apprendistato di primo livello e nel successivo anno scolastico 2017-18 delle risorse di cui al D.M. 851/2017 (Ex 440) per la prosecuzione dei percorsi formativi in parola, in continuità, con l’anno precedente e per attività di sostegno, promozione e tutoraggio per l’implementazione di nuovi percorsi in ambito regionale.

È disponibile sul sito dell’Ufficio Scolastico Regionale il *dossier* “Il metodo dell’alternanza formativa: un’esperienza. La classe di apprendisti dell’I.I.S.S. *Carlo Emilio Gadda* di Fornovo di Taro” relativo al progetto di ricerca condotto da alcuni ricercatori dell’Università degli Studi di Bergamo sulla sperimentazione di apprendistato di primo livello avviata dall’I.I.S.S. “Carlo Emilio Gadda” di Fornovo di Taro nell’a.s. 2016-17¹⁶.

Gli I.I.S. “Gadda” e “Alberghetti”, dopo aver portato a conclusione i percorsi formativi suindicati nell’a.s. 2017-18 e avviato rispettivamente un ulteriore percorso di classe IV, proseguono nell’anno scolastico 2018-19 le attività progettate.

Sono risultati, altresì, assegnatari di finanziamento delle risorse di cui al D.M. 851/2017 (Ex 440) per l’attivazione di nuovi percorsi di apprendistato di primo livello nell’anno scolastico 2018-19 I.I.S. “Scappi” di Castel San Pietro Terme (BO), I.I.S. “Berenini” di Parma e I.I.S. “Marconi” di Piacenza.

Laboratori Territoriali per l’occupabilità

I Laboratori Territoriali sono laboratori dall’alto profilo innovativo, promossi da partenariati tra scuole e attori del territorio, in cui gli studenti, ma non solo, possono sviluppare competenze e avvicinarsi concretamente all’innovazione attraverso la pratica, per migliorare le proprie condizioni di occupabilità.

Alla fase di selezione ministeriale (giugno 2016) sono arrivati 10 progetti ideati da scuole emiliano-romagnole. In prima battuta sono stati finanziati, con 750.000 euro ciascuno, i progetti presentati dalle seguenti scuole capo-fila:

- I.I.S. “Belluzzi-Fioravanti” di Bologna;
- I.I.S. “Nobili” di Reggio-Emilia;
- I.I.S. “Galilei-Bocchialini” di Parma;
- I.I.S. “Ferrari” di Maranello (MO).

¹⁶ <https://drive.google.com/file/d/1VJ0ZEuTjpM04IPjRxc3smxf9EqLPH8eKn/view>.

Successivamente il MIUR ha comunicato l'assegnazione del finanziamento a ulteriori 4 progetti regionali collocati in posizione utile nella graduatoria di valutazione, aventi come scuole capo-fila:

- I.I.S. "Alberghetti" di Imola (BO);
- I.I.S. "Aldini-Valeriani Sirani" di Bologna;
- I.I.S. "Gadda" di Fornovo di Taro (PR);
- I.I.S. "Volta" di Sassuolo (MO),

per un totale di 6.000.000 euro di finanziamento complessivo in ambito regionale.

Percorsi di Istruzione tecnica superiore (ITS)

Gli ITS si costituiscono secondo la forma della 'Fondazione di partecipazione', che richiede la compartecipazione di una pluralità di soggetti: una scuola tecnica o professionale, una struttura formativa accreditata dalla Regione per l'alta formazione, l'ente locale, l'impresa, l'università e/o la ricerca. La durata dei percorsi è biennale, fino a 2.000 ore, suddivise in quattro semestri, con tirocini obbligatori per almeno il 30% del monte orario complessivo, con docenti che provengono dal mondo dell'istruzione, della formazione e del lavoro. I percorsi sono previsti a completamento del quadro di innovazione e promozione della cultura tecnica, introdotto nell'ordinamento dal d.P.C.M. del 25 gennaio 2008; le Regioni devono prevederli nel piano di programmazione triennale territoriale di istruzione e formazione superiore.

Gli istituti tecnici superiori attivi in ambito regionale sono sette; l'attuale programmazione prevede 19 percorsi per il biennio 2017-19 e 20 percorsi per il biennio 2018-20 (*Link: <http://istruzioneer.gov.it/2018/08/22/istituti-tecnici-superiori-its-in-emilia-romagna-offerta-formativa-2018-2020/>*).

L'istruzione per gli adulti

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna riguardo al tema dell'istruzione degli adulti svolge un ruolo di accompagnamento all'attuazione degli indirizzi e delle strategie nazionali.

Nel febbraio del 2013 è stato pubblicato in Gazzetta Ufficiale il *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*, che detta le norme generali per la graduale ridefinizione dei CTP e dei corsi serali in CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti).

I CPIA sono istituzioni scolastiche autonome a tutti gli effetti, articolate in reti territoriali di servizio costituite da una sede centrale e da punti di erogazione di servizio (sedi associate) dove vengono organizzati i percorsi formativi di primo livello, che comprendono percorsi per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione; percorsi per l'acquisizione di competenze di base connesse all'obbligo di

istruzione; percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. Possono erogare anche percorsi di ampliamento dell'offerta formativa.

Nell'ambito dell'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione, i CPIA possono erogare specifiche unità di apprendimento connesse all'Educazione Finanziaria, nell'ottica della realizzazione del Piano Nazionale "progetto EduFin-CPIA".

In Emilia-Romagna sono stati attivati i seguenti CPIA: Metropolitan-Bologna; Imolese; Bologna Montagna; Ferrara; Forlì-Cesena; Modena; Piacenza; Parma; Ravenna; Reggio Nord; Reggio Sud; Rimini. Nell'ambito di un progetto nazionale, è stato istituito il *Gruppo interregionale Emilia-Romagna, Campania e Molise, di supporto tecnico* per le azioni di accompagnamento alla ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dell'istruzione degli adulti, che ha portato alla realizzazione di materiali e documenti resi pubblici per dirigenti e docenti. Viene attivata periodicamente una rilevazione sulle strutture provinciali, per la conoscenza delle situazioni e in particolare per collaborazioni con enti territoriali per azioni antidispersione.

A sostegno dei compiti dei CPIA in tema di istruzione carceraria è nata una rete di collaborazione tra soggetti, comprendente Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Centro per la Giustizia minorile per l'Emilia-Romagna, Istituto penale minori di Bologna, Provveditorato Regionale di Giustizia e la rete di Sezioni carcerarie del primo e del secondo ciclo del territorio.

Formazione in lingua inglese degli insegnanti di scuola primaria

Per acquisire l'idoneità all'insegnamento della lingua inglese, i docenti di scuola primaria sprovvisti di titolo sono tenuti a frequentare appositi corsi di formazione, organizzati a livello provinciale, sulla base del Piano nazionale predisposto dal MIUR. Il percorso formativo – modello *blended*, che prevede due ambienti di apprendimento: uno in presenza e uno *on line* – consente ai docenti di sviluppare competenze linguistiche e metodologico-didattiche.

I corsi, triennali (ma con possibilità di abbreviazione in base al livello di ingresso dei corsisti, che sarà verificato attraverso *test* di posizionamento di livello – *placement test*), hanno una durata totale di 380 ore (340 di lingua e 40 ore di metodologia), concluse le quali viene conseguito il livello B1, che dovrà essere verificato con un esame presso un Centro Linguistico di Ateneo (CLA) o altro ente riconosciuto.

Il percorso formativo si ritiene concluso quando il docente ha svolto inoltre, la formazione metodologico-didattica prevista dal PFL.

Dei 30 corsi linguistici inizialmente programmati – Piattaforma "*Learn and Teach*" Indire –, a partire dall'anno scolastico 2015-16, sono giunti a completamento, sia per la parte linguistica sia per quella metodologica, gli ultimi 25, per un totale di 431 docenti corsisti, di cui 429 partecipanti all'esame di certificazione finale presso il Centro Linguistico di Modena e Reggio Emilia nel mese di giugno 2017. È prevista una sessione suppletiva, entro tre mesi dallo svolgimento dell'appello ordinario, per tutti i docenti che,

in primo appello, sono risultati idonei a non meno di due abilità fra le quattro previste (*speaking*/orale, *reading*/lettura, *writing*/scritto, *listening*/ascolto).

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha inoltre dato la possibilità, alle diverse realtà provinciali, di organizzare attività di rinforzo a supporto dei corsi già erogati o in essere.

Riguardo invece alla necessità di sostenere le competenze in servizio per l'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria, l'Ufficio ha istituito due edizioni del percorso di formazione "*Improve your English*".

L'iniziativa, organizzata con la collaborazione del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Modena e Reggio Emilia, dell'I.C. 7 di Modena e dell'I.C. 7 di Bologna, è stata strutturata in quattro moduli tematici indipendenti ed è stato realizzato a Bologna, Modena e Reggio Emilia.

Visto il positivo riscontro avuto da parte degli oltre 260 docenti partecipanti dell'edizione 2016-17, l'Ufficio ha riproposto il percorso per l'anno scolastico 2017-18, coinvolgendo 331 docenti di scuola primaria che già insegnano lingua inglese.

Per l'anno scolastico 2018-19, sono state già avviate le procedure organizzative per l'erogazione, a carattere provinciale, dei percorsi formativi "*Improve your English*".

Formazione CLIL dei docenti di scuola secondaria

L'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL), secondo la metodologia *Content language integrated learning* (CLIL) dal 1° settembre 2014 coinvolge gli studenti delle classi III, IV e V dei licei linguistici e V degli altri licei e degli istituti tecnici.

Negli istituti professionali, sebbene questa metodologia non sia stata introdotta in ordinamento, viene comunque indicata dal legislatore (D.Lgs. 61/2017) come una possibile e valida strategia da adottare per valorizzare e potenziare le competenze linguistiche degli studenti. Il percorso formativo per i docenti prevede il raggiungimento delle competenze linguistiche di livello C1 del QCER, e il completamento attraverso la partecipazione ad un corso metodologico-didattico, quest'ultimo organizzato dall'Università (pari a 20 CFU - Crediti formativi universitari).

Dopo l'avvio dei primi corsi metodologici e linguistici nell'anno scolastico 2014-15, ulteriori finanziamenti hanno consentito tra il 2014 e il 2017 la realizzazione di corsi linguistici rivolti ai docenti, sia *standard* che *brevi*. Le azioni principali avviate dalle scuole hanno riguardato:

- a. la sensibilizzazione e la diffusione della metodologia CLIL tramite la progettazione e la sperimentazione di percorsi e/o moduli didattici CLIL;
- b. l'uso delle nuove tecnologie;
- c. l'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua straniera e promozione di competenze digitali sia per docenti sia per studenti;
- d. la promozione della *literacy* e delle abilità di lettura attraverso la lettura estensiva;

e. l'attivazione di modalità di lavoro collaborative tra docenti di lingua straniera e docenti di disciplina non linguistica (*team CLIL*).

Da evidenziare il diffuso interesse per tale metodologia anche nelle scuole del primo ciclo, per le quali è stato previsto il progetto CLIL in via sperimentale denominato “*Eccellenza-CLIL – primo ciclo*”.

Nell'anno 2018-19, sono stati stanziati con D.M. 851/2017 (ex 440/97) ulteriori finanziamenti, che hanno permesso l'avvio di n. 8 corsi metodologici e n. 5 linguistici. I corsi metodologici sono realizzati per il tramite dell'Università di Parma e di Modena e Reggio Emilia. I docenti coinvolti sono distribuiti come indicato in tabella.

Quadro percorsi metodologici e linguistici CLIL a.s. 2018-19. Docenti scuola secondaria di II grado

Provincia	N. corsi	N. docenti iscritti
<i>Metodologici</i>		
Bologna, Ferrara	3	82
Forlì-Cesena, Ravenna, Rimini	2	51
Modena, Reggio Emilia	2	65
Parma, Piacenza	1	31
<i>Linguistici</i>		
Bologna, Ferrara, Forlì-Cesena, Ravenna, Rimini (B1-B2)	1	32
Parma, Piacenza, Reggio Emilia, Modena (B1-B2)	1	29
Bologna, Modena (B2-C1)	1	28
Parma, Piacenza, Reggio Emilia, (B2-C1)	1	23
Ravenna, Forlì- Cesena, Rimini, Ferrara (B2- C1)	1*	23
<i>Totale</i>		<i>364</i>
<i>*corso breve</i>		

Europa e scuola

Di seguito si presenta una sintesi di alcune delle principali e più recenti iniziative sostenute dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ai fini della realizzazione di progetti volti alla promozione e alla valorizzazione della dimensione europea dell'educazione nelle scuole. Di tutte le attività promosse e realizzate a sostegno della dimensione europea dell'educazione, è possibile leggere diffusamente sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna www.istruzioneer.gov.it, nella sezione "Europa e Scuola", ove sono disponibili i materiali prodotti in occasione dei percorsi regionali.

PON Per la scuola. Competenze e ambienti per l'apprendimento (FSE - FESR)

Il Programma Operativo Nazionale 2014-2020 – PON "Per la Scuola. Competenze e ambienti per l'apprendimento" – ha preso avvio durante l'anno scolastico 2014-15. Cofinanziato dai Fondi Strutturali Europei (Fondo sociale europeo-FSE e Fondo europeo di sviluppo regionale-FESR) e dallo Stato Italiano, il Programma si rivolge alle scuole di ogni ordine e grado di tutte le regioni italiane, sia pure con risorse diversificate e punta a creare un sistema d'istruzione e di formazione di elevata qualità, efficace ed equo.

Il PON "Per la scuola" è articolato in 4 assi, ciascuno con i propri obiettivi specifici:

- "L'Asse 1 – Istruzione" punta a investire nelle competenze, nell'istruzione e nell'apprendimento permanente;
- "L'Asse 2 – Infrastrutture per l'istruzione" mira a potenziare le infrastrutture scolastiche e le dotazioni tecnologiche;
- "L'Asse 3 – Capacità istituzionale e amministrativa" riguarda tutte le azioni finalizzate a promuovere un'Amministrazione Pubblica efficiente (*E-Government*, *Open data* e *Trasparenza*, Sistema Nazionale di Valutazione, Formazione Dirigenti e Funzionari);
- "L'Asse 4 – Assistenza tecnica" è finalizzato a migliorare l'attuazione del Programma attraverso il rafforzamento della capacità di gestione dei Fondi (Servizi di supporto all'attuazione, Valutazione del programma, Disseminazione, Pubblicità e informazione).

Nello specifico, il PON "Per la scuola" prevede varie priorità d'investimento, alcune delle quali insistono interamente sull'Asse 1 "Istruzione", che nello specifico sono:

1. Riduzione e prevenzione dell'abbandono scolastico precoce e promozione dell'uguaglianza di accesso all'istruzione a tutti i livelli, prescolare, scuola primaria e secondaria, inclusi i percorsi di apprendimento formale, non formale e informale.
2. Rafforzamento della parità di accesso alla formazione permanente per tutte le fasce di età nei contesti formali, non formali e informali. Tale priorità intende contribuire all'innalzamento del livello di istruzione della popolazione adulta.

3. Miglioramento dell'aderenza al mercato del lavoro dei sistemi d'insegnamento e di formazione, con l'obiettivo di favorire il passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro e di rafforzare i sistemi di istruzione e formazione professionale e migliorarne la qualità.
4. Investimento nell'istruzione e nella formazione sviluppando le infrastrutture scolastiche e formative, al fine di favorire l'aumento della propensione dei giovani a permanere nei contesti formativi, a migliorare la sicurezza e la fruibilità degli ambienti scolastici e a diffondere approcci didattici innovativi nel mondo della scuola e della formazione.

Il 31 gennaio 2017 l'Autorità di Gestione PON ha presentato un avviso quadro comprendente azioni progettate in sinergia con la legge 13 luglio 2015, n. 107, con il Piano nazionale per la scuola digitale e con il Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 e in riferimento con l'Agenda 2030¹⁷ per lo Sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite. All'avviso quadro hanno poi fatto seguito singoli e specifici avvisi, complessivamente dieci, che hanno guidato e promosso la progettualità delle singole istituzioni scolastiche; alcuni di questi avvisi, riferiti, in particolare, all'inclusione sociale e alla lotta al disagio, alle competenze di base, all'alternanza scuola-lavoro e alla formazione degli adulti, sono stati replicati con una seconda edizione nel 2018, a cui si è aggiunto uno specifico avviso per il potenziamento del progetto "Sport di classe" per la scuola primaria, rivolto unicamente alle regioni del Centro e del Sud Italia.

Le scuole dell'Emilia-Romagna che, dal 2015 ad oggi, hanno partecipato e hanno avuto accesso ai finanziamenti del programma PON "Per la scuola" 2014-2020 sono complessivamente 492, pari al 92% delle istituzioni scolastiche emiliano-romagnole, per un totale di 1.909 progetti autorizzati e finanziati, per un totale di € 54.285.756,46.

Programma europeo «Erasmus+»: l'attività dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna nelle Call 2016 e 2017 e la programmazione delle attività in previsione della Call 2018

Il programma Erasmus plus KA1 "Mobilità per l'apprendimento" prevede, ai fini della presentazione delle candidature, la possibilità di costituire dei consorzi composti da un minimo di due scuole coordinate da un'autorità scolastica locale, rappresentata da un Ufficio Scolastico Regionale, che funge da capofila del consorzio stesso.

Nell'edizione 2016 del programma «Erasmus+» KA1 è stato costituito un consorzio coordinato dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, finalizzato alla partecipazione ad attività di formazione o di *job shadowing* in Europa. Il consorzio si è strutturato attorno ad un tema di fortissimo impatto e rilevanza nel contesto scolastico italiano: l'adozione e la realizzazione del Piano Nazionale Scuola Digitale (Decreto Ministeriale 27 ottobre 2015, n. 851), che prevede 35 azioni, una delle quali, la #28, riguarda

¹⁷ <http://www.unric.org/it/agenda-2030>.

l'individuazione di un "Animatore Digitale" per ogni istituzione scolastica, figura dal ruolo strategico nella diffusione dell'innovazione digitale a scuola.

Il progetto, che ha ottenuto una valutazione positiva da parte dell'Agenzia Nazionale e ha avuto accesso ai finanziamenti, ha previsto la mobilità di 39 animatori digitali, selezionati nell'ambito della regione in base alla rappresentatività territoriale, all'appartenenza alla rete regionale delle scuole più attive e sensibili sul tema del digitale e al possesso di competenze metodologiche e tecnologiche.

Nella *Call* 2017 «Erasmus+» KA1 l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha promosso un secondo Consorzio per la mobilità di 26 dirigenti scolastici, finalizzato anch'esso alla realizzazione di attività di *job shadowing* in Europa. Anche questo progetto ha ottenuto una valutazione positiva da parte dell'Agenzia Nazionale e ha avuto accesso ai finanziamenti.

Nella *Call* 2018, infine, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha riproposto un nuovo progetto per la mobilità degli animatori digitali, valutato positivamente, che prevede la mobilità di 36 animatori digitali di tutte le province dell'Emilia-Romagna, al fine di garantire la più ampia rappresentatività regionale; per 17 animatori digitali l'esperienza di mobilità consentirà di prendere parte a specifici percorsi formativi incentrati sul tema dell'implementazione delle tecnologie nella didattica, per altri 19 il progetto prevede la realizzazione di esperienze di *job shadowing* in vari Paesi europei.

In previsione della *Call* «Erasmus+» 2018, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha istituito un percorso formativo di accompagnamento delle istituzioni scolastiche del primo e del secondo ciclo interessate all'attuazione dei progetti europei, con particolare attenzione alle azioni riferite alla promozione della cultura scientifica.

Al fine di garantire un'ampia disseminazione degli obiettivi del programma «Erasmus+» in tutto il territorio regionale, le azioni di formazione, che prevedono il coinvolgimento degli ambasciatori *eTwinning* operanti in Emilia-Romagna, affrontano le seguenti tematiche:

1. le specificità della *Call* 2018 e le indicazioni operative per la presentazione delle candidature KA1 e KA2 in vista delle scadenze previste dal bando, rispettivamente del 2 febbraio 2018 per i progetti KA1 e del 31 marzo 2018 per i progetti KA2;
2. condivisione di buone pratiche di progettazione e valorizzazione di progetti KA1 e KA2 approvati e finanziati nelle *Call* degli anni precedenti;
3. esempi di progettazione e focalizzazione sui punti di forza e di debolezza di alcuni dei progetti presentati.

Il percorso formativo sarà nuovamente ripreso e replicato con la medesima struttura in previsione della *Call* 2019.

Protocollo d'Intesa tra l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e l'Académie de Nantes - Francia

Con l'obiettivo di favorire e diffondere l'apprendimento della lingua e della cultura francese negli istituti scolastici dell'Emilia-Romagna e quello della lingua e della cultura italiana negli istituti scolastici dei Pays de la Loire, l'USR E-R e l'Académie de Nantes hanno stipulato, il 2 ottobre 2010, un Protocollo d'Intesa, che nel mese di marzo del 2015 è stato rinnovato per un ulteriore quadriennio¹⁸.

Nell'ambito del Protocollo di Intesa, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna collabora con l'Académie de Nantes alla realizzazione del programma di mobilità internazionale "Jules Verne", programma avviato in Francia nel 2009 con l'obiettivo di incoraggiare e sostenere la mobilità degli insegnanti di discipline umanistiche, tecniche, tecnologiche e professionalizzanti. Il programma, in particolare, offre ai docenti francesi l'opportunità di svolgere attività di insegnamento, in collaborazione con l'insegnante di classe, e *job shadowing* presso istituti scolastici emiliano-romagnoli per un periodo che va da 3 mesi ad un intero anno scolastico.

In un'ottica di reciprocità, per le istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna è prevista la possibilità di inviare, presso scuole francesi dell'Académie de Nantes che aderiscono allo scambio, un insegnante in mobilità breve, per un periodo massimo di tre mesi, offrendogli la possibilità di arricchire le proprie competenze e realizzare conseguentemente, presso la scuola di titolarità, un'offerta formativa sempre più attenta alla dimensione europea e all'internazionalizzazione. Sempre nell'ambito del Protocollo d'Intesa tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e Académie de Nantes, è prevista la possibilità di promuovere gemellaggi tra istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna (scuole secondarie di I e II grado) e istituzioni scolastiche dei Pays de la Loire (*collèges e lycées*) per la realizzazione di progetti congiunti che coinvolgono studenti italiani e francesi.

Nell'anno scolastico 2016-17 le richieste di gemellaggio pervenute all'USR E-R sono state complessivamente 32,14 da parte di istituzioni scolastiche del primo ciclo e 18 da parte di istituti secondari di II grado; le candidature presentate hanno previsto il coinvolgimento di 67 classi e di oltre 1.350 studenti di età compresa fra gli 11 e i 19 anni.

I temi oggetto dei progetti di gemellaggio, definiti di comune accordo fra gli istituti *partner*, hanno avuto come filo conduttore prevalente la conoscenza reciproca e la conoscenza del territorio intesa in senso ampio, a partire dagli usi e costumi locali, per arrivare alla musica e alle tradizioni enogastronomiche; in alcuni casi, in particolare negli istituti secondari di II grado, sono stati individuati temi più generali, ma comunque vicini alla sensibilità degli studenti, come i concetti di identità e di cittadinanza digitale, di cittadinanza europea e *cyberbullismo*.

¹⁸ <http://istruzioneer.gov.it/2018/02/13/protocollo-dintesa-usr-er-e-academie-de-nantes-gemellaggi-a-s-2017-18/>.

Nell'anno scolastico 2017-18 le candidature pervenute sono state complessivamente 37,21 da parte di istituzioni scolastiche del primo ciclo e 16 da parte di istituzioni scolastiche del secondo ciclo, e nell'anno scolastico 2018-19 le richieste presentate sono state 15, delle quali 8 proposte da istituzioni scolastiche del primo ciclo e le restanti da parte di istituti secondari di II grado e licei.

eTwinning

Il portale *eTwinning* offre una piattaforma per insegnanti, dirigenti scolastici e personale degli istituti scolastici per comunicare, collaborare, sviluppare progetti e partecipare alla *community* europea di insegnanti. *eTwinning* promuove la collaborazione tra scuole europee attraverso l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), offrendo supporto, strumenti e servizi e offre inoltre opportunità gratuite di sviluppo professionale *on line* per i docenti.

Dal 2009 è attiva, a livello nazionale e in Emilia-Romagna, una rete di referenti e ambasciatori opportunamente selezionati per realizzare attività di formazione e promozione dell'uso della piattaforma *eTwinning* a livello locale e di orientamento ai nuovi iscritti. Il *team* di lavoro dell'Emilia-Romagna è composto da 2 Referenti e 9 Ambasciatori, tutti docenti in servizio presso istituti scolastici della regione. Il referente istituzionale e il referente pedagogico garantiscono il necessario collegamento e confronto con l'USR E-R.

In Emilia-Romagna l'attività delle scuole sulla piattaforma *eTwinning* consente di rilevare, negli ultimi anni, un *trend* di crescita continuo. Nel 2017, gli insegnanti emiliano-romagnoli registrati sulla piattaforma sono risultati 4.886 e 981 sono state le scuole coinvolte nelle attività *eTwinning*. In crescita anche il numero di progetti didattici attivati nella regione, che sono risultati 1.748¹⁹.

Fra le scuole *eTwinning* dell'Emilia-Romagna, 2 istituti sono risultati vincitori del premio europeo *eTwinning* 2018, il maggiore riconoscimento della *community* per i gemellaggi elettronici tra scuole.

Da sottolineare è inoltre la forte sinergia fra il programma «Erasmus+» e le risorse messe a disposizione dalla piattaforma *eTwinning*, che ha reso possibile, nella fase di progettazione ed attuazione delle mobilità degli animatori digitali e dei dirigenti scolastici, l'unificazione dei loro percorsi in un progetto unitario, un'ampia collaborazione regionale ed internazionale, un monitoraggio attento e costante di tutte le attività svolte nonché una loro più ampia diffusione.

¹⁹ http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/03/Comunicato_14_03_2018_Premi_eTwinEU_Emil-Rom.pdf; dati aggiornati a marzo 2018.

Per quanto riguarda le attività previste per l'anno scolastico 2018-19, proseguono i seminari regionali e le iniziative di formazione realizzati dal *team* di referenti e ambasciatori *eTwinning* sulle opportunità offerte dalla piattaforma e dalle attività *eTwinning* nell'ambito del Programma europeo «Erasmus+».

Nell'ambito di queste iniziative, l'anno scolastico è stato avviato con la diffusione del percorso “*eTwinning on demand*”, una formula, già sperimentata con successo nell'anno scolastico 2017-18, che prevede che le scuole interessate a realizzare progetti *eTwinning* si propongano per ospitare un incontro di 3 ore condotto da uno degli ambasciatori *eTwinning* dell'Emilia-Romagna. Durante gli incontri vengono utilizzate modalità di lavoro collaborativo e, attraverso strumenti *on line*, vengono suggeriti spunti per implementare la qualità dei progetti. Gli incontri “*eTwinning on demand*” sono rivolti a docenti di qualsiasi ordine e grado, indipendentemente dalla disciplina insegnata.

Progetto CertiLingua®

Il progetto CertiLingua® è un progetto internazionale, attivato, in una prima fase, dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia e successivamente promosso dal MIUR in ambito nazionale dall'a.s. 2012-13. Questa progettualità rappresenta un valore aggiunto al diploma di istruzione secondaria di II grado, in quanto certifica, previa verifica da parte di un Comitato di Valutazione e Validazione nominato dal MIUR, la capacità dello studente di interagire in un contesto internazionale in due o più lingue, oltre alla lingua madre.

I requisiti di accesso alla certificazione sono:

1. competenze linguistiche di livello B2 o superiore del QCER, accertate tramite Ente Certificatore riconosciuto a livello internazionale, in almeno 2 lingue diverse dalla propria lingua madre;
2. frequenza di corsi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) in una o più discipline non linguistiche per un minimo di 70 ore di lezione nell'ultimo biennio delle scuole secondarie di secondo grado, oppure per almeno 140 negli ultimi quattro anni della scuola superiore di II grado, che deve essere certificata dalla scuola con firma e timbro del dirigente scolastico;
3. competenze di cittadinanza europea maturate tramite la partecipazione a progetti di cooperazione internazionale.

Per dar prova del conseguimento del punto 3, al candidato viene richiesto di elaborare una relazione così strutturata:

- partecipazione attiva e con successo ad un progetto internazionale (es. un progetto con studenti di altri Paesi, un periodo di esperienza lavorativa all'estero, uno stage, uno scambio, IV anno all'estero);

-
- autenticità del progetto, che deve coniugare abilità linguistiche e apprendimento disciplinare curricolare e che deve esser incentrato su una problematica concreta che gli studenti abbiano trattato in modo esauriente e approfondito.

Si riporta il riepilogo del numero delle candidature presentate dagli istituti scolastici dell'Emilia-Romagna coinvolti nel progetto, dall'anno scolastico 2012-13:

- a.s. 2012-13: 7 candidature;
- a.s. 2013-14: 25 candidature;
- a.s. 2014-15: 70 candidature;
- a.s. 2015-16: 103 candidature;
- a.s. 2016-17: 91 candidature;
- a.s. 2017-18: 82 candidature.

LE RISORSE DOCUMENTALI DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

Pio Capobianco, Franco Frolloni, Francesco Valentini

Il sito *Internet* dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, disponibile all'indirizzo www.istruzioneer.gov.it, è il portale attraverso il quale i vari Uffici della Direzione Generale rendono pubblici atti ed attività, fornendo informazioni al personale della scuola e alle famiglie. Se la maggior parte della documentazione si riferisce a note della Direzione Generale stessa, una parte comunque importante delle pubblicazioni è costituita da materiali che si ritiene importante mettere a disposizione, riguardanti temi particolarmente rilevanti su cui l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha profuso, e continua ancora a farlo, un notevole impegno.

Occorre specificare che durante l'anno scolastico 2017-18 il sito ha subito un completo rifacimento al fine di migliorare l'accesso alle informazioni e di facilitare chi accede da *smartphone* e apparecchi mobili in generale. A questo nuovo sito punta anche l'indirizzo precedentemente utilizzato www.istruzioneer.it. Il vecchio sito continua ad essere attivo in sola lettura ed è disponibile all'indirizzo:

<http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/archivio/index.html>.

Nella barra situata sotto alla testata è ora disponibile la voce "Media" con le relative sottovoci "Pubblicazioni", "Studi e Documenti" e "Video". La prima porta alla pagina "Pubblicazioni" (www.istruzioneer.gov.it/media/pubblicazioni) che contiene, in ordine cronologico, l'elenco dei volumi pubblicati, a partire dal 2017. È anche disponibile il *link* alla pagine del vecchio sito con l'elenco dei volumi pubblicati a partire dal 2002.

Della maggior parte dei volumi, e in particolare per tutti quelli pubblicati a partire dal 2008, è anche disponibile per il *download* la versione in *pdf*.

Per chi cerca dati quantitativi e qualitativi sulla scuola dell'Emilia-Romagna si segnala la pagina "Dati" (www.istruzioneer.gov.it/dati) da cui si possono raggiungere varie sezioni dove i dati sono raccolti sia sotto forma di *fact sheet* sia sotto forma di *file* in formato aperto. È anche raggiungibile, dalla pagina "Open Data" (<http://istruzioneer.gov.it/dati/open-data/>) il servizio SED dove sono reperibili varie informazioni sulle istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna.

Nel corso degli anni il sito ha raccolto materiali e informazioni relativi a vari ambiti tematici, tutti scaricabili, distribuiti al momento soprattutto nel vecchio sito.

Una delle sezioni più ricche è quella relativa a “Didattica e ambienti di apprendimento per l’integrazione scolastica” (<http://istruzioneer.gov.it/bisogni-educativi-speciali/>), nei cui settori sono disponibili materiali e documentazioni, sia prodotti dall’USR E-R sia da Enti esterni, che possono fornire alle istituzioni scolastiche e alle famiglie un supporto in vista dell’inclusione e del successo formativo di ognuno.

Studi e Documenti

“Studi e Documenti” è la rivista *on line* dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna. È raggiungibile nella sezione *Media* del sito istruzioneer.gov.it, in cui compare insieme alla pagina “Pubblicazioni” e al canale Video del sito.

Accedendo alla pagina della rivista, è possibile consultare i contenuti divisi in due sezioni: a sinistra si trova il titolo dell’ultimo numero pubblicato e l’elenco degli articoli, mentre a destra è possibile consultare l’intero archivio *on line* della rivista oltre che visualizzare i membri del comitato scientifico e del comitato di redazione.

Scorrendo la pagina dell’archivio, si noterà la varietà degli autori e dei temi affrontati, che spaziano dalla pedagogia alla valutazione scolastica, dalle politiche inclusive al ruolo delle tecnologie nella didattica. Si noterà inoltre come, per i numeri monografici, dedicati cioè a un argomento specifico, sia sempre presente un *abstract*, in italiano e in inglese, che riassume gli aspetti principali del tema trattato.

Tra i collegamenti presenti nella pagina vi è anche il *link* all’editoriale “*Il perché di questa rivista on line: tornare dove non siamo mai stati?*” del Direttore Generale Stefano Versari. La lettura di questo breve ma prezioso articolo offre le coordinate di senso e la finalità della rivista, che è innanzitutto spazio di documentazione “dell’azione e delle motivazioni nell’agire di questa Amministrazione”, ma è anche occasione di riflessione “sull’agito, sui processi che lo hanno generato, sulle modalità attuative scelte, sulle conseguenze che ne sono derivate, affinché possiamo fare esperienza di ciò che abbiamo fatto”¹.

Sempre nell’editoriale si fa riferimento al modo in cui la pubblicazione di “Studi e Documenti”, avviata nel 2011, si è rinnovata nel tempo. Rinnovamento che ha riguardato tanto l’aspetto dei contenuti, quanto quello del *design*, dell’usabilità e dell’accessibilità delle informazioni.

Se dal primo numero di “Studi e Documenti” è possibile optare tra la lettura *on line* del singolo articolo e il *download* del *file* integrale della rivista – in formato *pdf* ottimizzato per la stampa – a partire dal numero 18 del Settembre 2017 i lettori possono leggere “Studi e Documenti” in versione *eBook*, scaricando la versione *epub* del testo che, come è noto, consente un più elevato grado di personalizzazione della lettura.

¹ Stefano Versari, *Il perché di questa rivista on line: tornare dove non siamo mai stati*.

Si tratta di una scelta dettata non solo dalla necessità di stare al passo coi tempi ma dall'esigenza di "offrire un servizio *per tutti*, attraverso un testo capace di rispondere alle diverse esigenze di tutti i nostri lettori"².

I servizi

Lo spazio *web* dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, oltre alle informazioni (sito *web*) e agli approfondimenti tematici ("Studi e Documenti"), propone servizi per gli utenti.

In particolare:

- *Checkpoint*: <https://checkpoint.istruzioneer.it>;
- *SED*: <https://sed.istruzioneer.it>;
- *Forma*: <https://forma.istruzioneer.it>.

Checkpoint è la soluzione adottata dall'Ufficio per acquisire dati, tramite moduli *on line* compilabili dagli uffici di segreteria delle istituzioni scolastiche o dal personale della scuola (dirigenti scolastici, docenti abilitati). Le rilevazioni possono essere attivate dall'Ufficio Scolastico Regionale e dalle sue articolazioni territoriali (Uffici di Ambito Territoriale).

SED (acronimo di Servizi Elaborazione Dati) offre strumenti di elaborazione, raccolta e distribuzione di dati. Su *SED*, ad esempio, è possibile visualizzare e scaricare anche in formati aperti (*open data*) l'anagrafe delle istituzioni scolastiche della regione.

Checkpoint e *SED* sono sviluppati con *software* libero dal Servizio Marconi TSI.

Forma è l'ambiente per la formazione *on line* dell'Ufficio, implementato tramite il *software Moodle*. I corsi di *Forma* sono rivolti agli utenti della scuola che vogliono approfondire le tematiche trattate in alcuni dei percorsi formativi attivati dall'Ufficio Scolastico o dagli Uffici di Ambito territoriale.

Queste tre soluzioni tecniche sono installate sul *server* dell'Ufficio, gestito dal Servizio Marconi TSI.

² Dal Comunicato Stampa del Direttore Generale Stefano Versari "*Studi e Documenti: la rivista on line dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna si rinnova*" in: <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/wp-content/uploads/2017/12/Comunicato-Stampa-rivista-Studi-e-Documenti.pdf>.

DOCUMENTARE LE ESPERIENZE: UNA *WEB TV* PER LA SCUOLA

Nunzio Papapietro

Nell'anno scolastico 2017-18 il servizio *Web Tv* dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, garantito dal Servizio Marconi TSI, ha arricchito la propria offerta di contenuti sia in termini quantitativi che qualitativi. Con l'implementazione del nuovo sito *Internet* dell'Ufficio, alla presentazione dei video prodotti è stata dedicata una pagina nella categoria "Media" assieme alle pubblicazioni cartacee e alla rivista "Studi e documenti"¹. Alcuni contributi video prodotti nel corso di questo anno scolastico sono stati finalizzati al supporto e alla diffusione delle pubblicazioni dell'USR E-R, qui di seguito elencate:

- "La dimensione territoriale del miglioramento": a supporto di questa pubblicazione curata da Paolo Davoli e Giovanni Desco per l'Ufficio IV dell'USR E-R, è stato documentato il seminario del 13 dicembre 2017 che, svoltosi presso il complesso di San Domenico a Bologna, ha visto la partecipazione di dirigenti, insegnanti e ricercatori impegnati nel monitoraggio dei Piani di Miglioramento delle istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna. Per la pubblicazione dei singoli interventi del seminario è stato utilizzato il canale *YouTube* dell'Ufficio Scolastico Regionale dedicato alle attività di formazione²;

- "Infanzia e oltre. Indicazioni per il curricolo e identità della scuola dell'infanzia": per il sostegno e la divulgazione di questa pubblicazione, curata dal Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni del I ciclo, è stato prodotto un video di sintesi del seminario del 12 aprile 2018, svoltosi presso l'Opificio Golinelli di Bologna;

- "Sguardi simmetrici – Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna": anche per la presentazione di questa pubblicazione è stato prodotto un video di sintesi del seminario di studio e approfondimento svoltosi in data 5 aprile 2018 presso la sede della Regione Emilia-Romagna;

- "Riflessioni social... con le mani in rete": quest'ultima pubblicazione, curata dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, è stata accompagnata da una più intensa attività di produzione audiovideo, essendo gli utilizzi didattici delle nuove tecnologie e le potenzialità di creazione di contenuti e di condivisione dei *social* la ragion d'essere del Servizio Marconi TSI; in particolare la *Web Tv* è stata impiegata nella documentazione delle attività presentate in occasione del *Safer Internet Day 2018*, presso il Mast di Bologna, dove si è svolta la premiazione del concorso *#UnPostalSole*,

¹ <http://istruzioneer.gov.it/media/>.

² https://www.youtube.com/playlist?list=PLxj9WRz6YEKRR_FDdEemX2MJ_pt6Uds.

organizzato dall'Istituto Comprensivo Ozzano dell'Emilia in collaborazione con la rete dei Centri Territoriali di Supporto e l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Il concorso è stato inserito tra le iniziative del Piano nazionale per la prevenzione dei fenomeni di bullismo e *cyberbullismo*³. Sempre riguardo all'utilizzo nelle scuole delle nuove tecnologie, a due anni dalla definizione del Piano Nazionale Scuola Digitale, il MIUR, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, ha promosso l'iniziativa "Futura – 3 giorni per il Piano Nazionale Scuola Digitale: formazione, dibattiti, esperienze", svoltasi a Bologna dal 18 al 20 gennaio 2018. Si è trattato di una tre giorni di iniziative formative e confronti per raccontare e approfondire i temi del PNSD con laboratori, biblioteche e *atelier* aperti, condivisione di buone pratiche, gare di innovazione, *hackathon* e concorsi per le scuole. L'impegno della *Web Tv* è stato quello di documentare ciascuna delle tre giornate dell'evento con video di sintesi e interviste a organizzatori e partecipanti. Il successo e la buona riuscita delle attività di documentazione di Futura sono dimostrate dal numero di visualizzazioni che ha raggiunto quasi il 50% del totale registrato dal canale *YouTube* dell'Ufficio in corso d'anno: a luglio 2018 le visualizzazioni complessive superano le 4.100 per un totale di 10.292 minuti. La durata media delle visualizzazioni, ferma intorno ai due minuti e trenta, ci ha indotto a privilegiare la produzione di contributi video sempre più brevi. Sono quindi stati prodotti video di breve durata per documentare la presentazione della mostra dedicata a Guglielmo Marconi, inaugurata lo scorso 15 febbraio, nonché per presentare i laboratori e l'esposizione dei lavori delle scuole allestiti in occasione dello *School maker day 2018*, presso l'Opificio Golinelli.

Tra le attività innovative del 2018, attraverso la *Web Tv* è stata documentata l'attività del laboratorio *Combo*, uno spazio didattico interattivo di robotica industriale che una rappresentanza dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha avuto modo di conoscere e apprezzare nel corso di una visita presso la Fondazione Giovanni Agnelli di Torino. Per quanto riguarda la documentazione video integrale, il servizio è stato garantito per la presentazione del Piano di prevenzione e gestione delle crisi comportamentali⁴, giornata di studio e approfondimento che ha registrato la partecipazione dell'Ufficio Scolastico, dell'Azienda Sanitaria di Bologna e di dirigenti e docenti delle scuole dell'Emilia-Romagna. Riguardo alle azioni previste per il futuro, la *Web Tv* sarà impiegata, oltre che nella prosecuzione delle attività ritenute finora efficaci, anche nella produzione di video simili ai moderni *tutorial*, azione avviata con la produzione del video informativo sui *Numeri della scuola dell'Emilia-Romagna*, prodotto con la collaborazione della Dirigente dell'Ufficio III dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Chiara Brescianini.

³ <http://cyberbullismo.cts.istruzioneer.it/notizie>.

⁴ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLxj9WRz6YEJvbiAYPRG7vuMxWlcnr0Jn>.

IL SERVIZIO MARCONI TSI

Gabriele Benassi, Roberto Bondi, Luigi Parisi, Elena Pezzi

Servizio Marconi TSI e la “Scuola Digitale”

Il Servizio Marconi TSI (Tecnologie nella Società dell’Informazione) opera da diversi anni presso l’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna occupandosi degli aspetti tecnologici, metodologici e didattici relativi all’impiego delle nuove tecnologie in classe. Costituito da una équipe di insegnanti, rappresenta l’unità operativa regionale che segue per l’Ufficio le azioni del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), coordina le attività di formazione dei docenti da questo previste e, più in generale, propone ai docenti iniziative di formazione dove è prevalente l’aspetto tecnologico.

Con le azioni PNSD “Lim” e “Cl@ssi 2.0” negli anni 2009-2013 il gruppo ha operato a livello di consulenza e ha predisposto un percorso di accompagnamento e formazione, in concorso con l’Università di Bologna (Scienze della Formazione) e il nucleo territoriale ANSAS, con la realizzazione di incontri mensili in presenza, la conduzione di visite periodiche nelle scuole, la documentazione strutturata delle esperienze disseminate sul territorio, come patrimonio da condividere e valorizzare.

Il Servizio Marconi TSI sta favorendo la condivisione di queste esperienze attraverso la graduale costruzione di reti collaborative tra gli insegnanti. Le sue attività trovano quindi tutta piena cittadinanza nel quadro delle 35 azioni sulle quali si articola il Piano Nazionale Scuola Digitale.

Si tratta di uno sforzo quotidiano, portato avanti anche in ambienti informali come i *social* più diffusi, ma è un servizio fondamentale: l’amministrazione dialoga con tutti gli attori facilitando l’accesso alle risorse e alle competenze disponibili; offre una base e un’opportunità di condivisione, costituendo un’azione di collegamento fra i docenti e opera una vera e propria azione di disseminazione di concetti, modelli e aspetti formativi sul territorio non in modo centralistico, ma sempre più capillare, omogeneo e collaborativo; ancora, ha via via creato una *community* di docenti competenti e costantemente aggiornati e in connessione fra loro, capaci e pronti a garantire sul territorio regionale un sostegno ai colleghi, alla formazione sul campo e alla progettualità delle scuole; li possiamo considerare ‘animatori digitali’ *ante litteram*.

Il coordinamento degli *animatori digitali* operanti in regione è stato assunto di fatto dal Servizio Marconi TSI come naturale estensione e sistematizzazione delle attività da sempre svolte.

Per meglio inquadrare la natura del Servizio Marconi e delle azioni svolte, si delineano per categoria le principali attività realizzate nei recenti anni scolastici:

A) *Attività di formazione proposta e realizzata in proprio*

Incontri “Sala ovale... e non solo”

Si tratta ormai di un’attività consolidata nella quale il Servizio Marconi propone, grazie alle proprie risorse umane e alle attrezzature disponibili nell’Ufficio stesso o presso scuole che si mettono a disposizione, senza oneri, una serie di incontri di formazione a tema, di taglio laboratoriale e su aspetti particolarmente innovativi legati all’impiego in classe di tecnologie digitali. Da novembre 2016 a maggio 2018 è stata proposta una serie di oltre 1.000 incontri laboratoriali su vari aspetti della didattica con il digitale. L’assetto della squadra di supporto nelle province (Servizio Marconi EXT) ha permesso di allargare l’offerta all’intero territorio regionale.

Nell’anno scolastico 2017-18 sono state rilasciate oltre 1.200 attestazioni di partecipazione. Il monitoraggio integralmente effettuato con moduli di *feedback* alla fine di ciascun appuntamento ha registrato tassi di gradimento altissimi.

Per il corrente anno scolastico 2018-19 sono già state avviate e calendarizzate nuove proposte formative: è la quinta edizione della proposta. Oltre all’offerta dei corsi tradizionali abbiamo anche tenuto conto delle richieste di quei docenti che, avendo acquisito ormai una certa competenza sugli aspetti “di base” desiderano sperimentare nuovi percorsi più mirati ed approfonditi.

Pensiero computazionale e creatività digitale

Nel contesto specifico della scuola dell’infanzia, un ambito di intervento dove le proposte esistenti, commerciali o scolastiche che siano, non rispondono al forte bisogno formativo manifestato dai docenti, sono state realizzate attività di *coding*, robotica, *tinkering* e una “*Summer formazione per l’Infanzia*”: un insieme di 9 percorsi di 6 ore svolti nelle 9 province dell’Emilia-Romagna, con 180 docenti partecipanti.

Nell’ambito di una collaborazione dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna con un importante soggetto aziendale esterno (*COOP Alleanza 3.0*), al Servizio Marconi è stata delegata la proposta e la gestione della formazione connessa al progetto; di qui la realizzazione di **Robocoop**, che in regione ha avuto un ruolo propulsivo fondamentale per la diffusione della robotica educativa nelle scuole del primo ciclo dell’Emilia-Romagna, anticipando di fatto il successivo sviluppo della stagione degli “*atelier creativi*” del Piano Nazionale Scuola Digitale.

In questi anno scolastico 2018-19 sono in fase di attivazione alcuni percorsi sperimentali che derivano dall’applicazione di protocolli di intesa con importanti produttori mondiali (*Samlabs*, *Makeblock*), e che prevedono l’impiego in contesto scolastico di alcuni *kit* innovativi e l’interazione dei docenti coinvolti su gruppi e *community* internazionali.

B) Attività di formazione proposta e realizzata in collaborazione con altri soggetti (attività di supporto-formazione indiretta)

In collaborazione con il polo formativo PNSD Istituto Comprensivo San Pietro in Casale (BO) sono stati realizzati ben quattro eventi distinti di ‘due giornate seminariali’ per gli animatori digitali (formazione 435/15), ciascuno dei quali ha previsto un’attività di due giorni residenziali. Con il supporto organizzativo e amministrativo della scuola, la progettazione e la realizzazione tecnica del Servizio Marconi TSI ha permesso di accogliere e mettere a confronto tra loro ben 430 animatori digitali di altrettanti istituti della regione Emilia-Romagna.

Con il supporto amministrativo dello stesso Istituto Comprensivo, dal 2016 ad oggi sono stati organizzati 2 *Barcamp regionali* e 2 *Camp per gli animatori digitali* – formazione di secondo livello. I *Barcamp* sono eventi di due giornate di confronto tra i 60 corsisti, sulle relazioni proposte dai 40 formatori partecipanti: l’ideazione, la progettazione e la realizzazione sono state svolte dal Servizio Marconi. I *Camp per gli animatori digitali* sono eventi di due giornate di confronto tra gli animatori digitali della regione suddivisi in due gruppi, in base alle disponibilità, con moduli formativi proposti dai formatori del servizio Marconi e di alcuni animatori digitali che hanno manifestato la volontà di condividere le proprie esperienze.

Il Servizio Marconi TSI ha gestito anche l’organizzazione e le attività del *Consorzio regionale per la mobilità degli animatori digitali 2016*, che ha permesso di realizzare 39 mobilità europee all’interno di uno specifico progetto *KA1 Erasmus+*, nelle forme del corso o del *job shadowing*, per altrettanti animatori digitali di scuole dell’Emilia-Romagna. Le esperienze, che hanno riscontrato la massima soddisfazione da parte dei partecipanti, sono state poi diffuse/narrate nell’evento di maggio 2017 presso il Liceo Scientifico “Copernico” di Bologna, che ha registrato 130 presenze.

Visto l’alto valore di questa modalità formativa, anche per il periodo giugno 2018-novembre 2019 verrà coordinato un analogo percorso che permetterà ad altri 36 animatori digitali di effettuare esperienze di formazione all’estero, sempre sotto forma di frequenza di corsi strutturati o *job shadowing* presso scuole *partner*. All’interno del progetto è stata realizzata, per uno *staff* del Servizio Marconi, una mobilità in Spagna, che ha rappresentato un’importante occasione di presentazione e diffusione della propria esperienza in due convegni (Barcellona e Valencia), con circa 500 partecipanti complessivi.

Con la “Fondazione Golinelli” di Bologna è in corso una collaborazione pluriennale che vede il Servizio Marconi realizzare corsi ed eventi formativi in modalità mista. Dall’anno scolastico 2016-17 sono state numerose le realizzazioni con apporto diretto e sostanziale del Servizio Marconi in fase di ideazione e progettazione: *diversi percorsi* (web 2.0, condivisioni, uso di audio e video, tecnologie nell’educazione linguistica in diverse accezioni), di 12 ore ciascuno.

Nel mese di luglio 2017 e 2018 si sono tenute la seconda e la terza edizione della *Summer School* “Palestra del digitale”, ancora una realizzazione mista con apporto sostanziale del Servizio Marconi in fase di ideazione e proposta, e il concorso al 50% del

Servizio Marconi in fase di realizzazione. Anche nel corrente anno scolastico 2018-19 la collaborazione prosegue con le stesse modalità.

L'I.I.S. "Belluzzi-Fioravanti" e la "Fondazione Golinelli" di Bologna sono state affiancate dal Servizio Marconi TSI nella realizzazione della seconda e della terza edizione dello *SchoolMakerDay*, rassegna/fiera sulle esperienze delle scuole in tema di artigianato digitale, che ha visto oltre 1.000 persone affollare gli *stand* delle classi attrezzati nei locali della "Fondazione Golinelli". Il Servizio Marconi ha contribuito all'impostazione del lavoro complessivo, all'ideazione e alla realizzazione della prima giornata convegno per la parte relativa al primo ciclo (circa 150 presenze di docenti e dirigenti scolastici), e ha contribuito supportando la rassegna 'fieristica' delle classi nella seconda giornata e l'*hackaton* proposto alle scuole nell'anno scolastico 2017-18.

Attività formativa, diretta o indiretta, è stata poi sviluppata:

- a supporto della realizzazione della quinta annualità del progetto "*Girls Code it Better*" (gestito da MAW s.r.l.);
- nell'ideazione e nella realizzazione del concorso, gestito in accordo con AICA, "*Con il digitale in classe*" per scuole di ogni ordine e grado chiamate a produrre uno *storytelling* digitale che avesse i *robot* come protagonisti, con la consueta realizzazione di una giornata di premiazione e diffusione dell'attività.

C) Attività di consulenza e supporto alle scuole

Il Servizio Marconi TSI porta avanti la già citata gestione della *community* degli animatori digitali dell'Emilia-Romagna (530 iscritti), il supporto alle scuole in tema di piattaforme e l'uso di soluzioni *cloud*.

Inoltre, viene fornito costante supporto (telefonico e/o *on line*) alle scuole sui temi della dotazione strumentale e della sua gestione nel tempo, in particolare viene offerto un supporto specifico alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria con l'accompagnamento ad esperienze innovative, realizzato in presenza da Alessandra Serra, che ha svolto l'80% del suo servizio presso classi e gruppi di programmazione di una ventina di scuole dell'Emilia-Romagna.

D) Attività di ricerca e sviluppo

Non può esistere un efficace supporto all'innovazione didattica, se i componenti dello *staff* operativo non svolgono contemporaneamente ad ogni loro attività, una costante osservazione del 'mercato' (quello delle idee prima ancora di quello dei dispositivi digitali e dei prodotti) accompagnata dalla rielaborazione di possibili modelli d'uso, dalla verifica e dall'osservazione di alcune modalità operative inserite e testate in reali contesti scolastici (autenticità dell'attività di ricerca e sviluppo).

L'interesse del Servizio Marconi negli ultimi anni scolastici si è principalmente orientato in questo senso su:

- *Coding* e sviluppo del pensiero computazionale nella scuola primaria;

-
- Uso della microrobotica nella scuola primaria e secondaria di I grado;
 - *Tinkering* (con pubblicazione di materiale originale sul sito *web* del Servizio Marconi TSI¹);
 - Introduzione del pensiero computazionale nella scuola dell'infanzia (con produzione di attività e materiali originali in corso di revisione e pubblicazione²);
 - Tema delle dotazioni tecnologiche scolastiche, in ottica di sostenibilità e di autonomia e tema della *leadership* nelle necessarie scelte ed opzioni (attività sviluppata in particolare in collaborazione con I.C. San Pietro in Casale-BO);
 - Tema delle indispensabili relazioni con il mondo dei *makers* (*fablab, making spaces, atelier*) per una proficua interazione della scuola con gli attori del nuovo artigianato digitale (in particolare in collaborazione con Fablab Romana, I.C. San Pietro in Casale-BO, I.C. 21 Bologna, FabLab Bologna, CoderDojo Bologna);
 - Tema dell'Europa, ed in particolare – oltre a quanto realizzato in termini di progettualità e supporto in relazione ai citati percorsi e consorzi *Erasmus+* regionali – delle possibilità tecniche e gestionali effettivamente utilizzabili e disponibili per le scuole a supporto di processi didattici a distanza (piattaforme, in particolare *eTwinning*).

Sul sito istituzionale del Servizio Marconi TSI, <http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/>, viene pubblicata e aggiornata la *fitta rete* di iniziative, attività e azioni di formazione, che vengono proposte, realizzate e documentate per i docenti interessati.

¹ <http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/>.

² Materiali pubblicati sul sito: <http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/>.

I CENTRI TERRITORIALI DI SUPPORTO IN EMILIA-ROMAGNA

Maria Teresa Proia

Cosa sono, cosa fanno

I Centri Territoriali di Supporto (CTS), istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il MIUR, realizzano una rete territoriale permanente che nasce con il compito di raccogliere e diffondere le conoscenze (*buone pratiche*, corsi di formazione) e le risorse tecnologiche al fine di promuovere l'inclusione didattica e il successo formativo degli alunni che presentano bisogni educativi speciali.

Docenti, famiglie e studenti possono richiedere ai Centri Territoriali di Supporto consulenze per l'individuazione delle soluzioni più adeguate al singolo alunno, sia per quanto riguarda gli ausili che in merito alle strategie didattiche più efficaci.

Per quanto riguarda gli ausili, le scuole possono dunque rivolgersi ai CTS per ricevere una consulenza mirata alla scelta dell'ausilio tecnologico più appropriato sulla base delle caratteristiche e delle esigenze dell'alunno stesso. Gli ausili disponibili, che se necessario possono anche essere adattati, vengono concessi in comodato d'uso gratuito alla scuola su presentazione di un progetto didattico. Fondamentale a questo proposito è la condivisione tra operatori del Centro e docenti di un progetto didattico che renda efficace l'uso delle tecnologie nell'ambito delle attività di classe e nello studio. Una volta individuato ed assegnato l'ausilio, il Centro provvede inoltre ad affiancare l'alunno per avviarlo al suo utilizzo. Tra gli ausili più frequentemente concessi in comodato d'uso alle scuole si possono enumerare *notebook*, *tablet*, ausili per specifiche disabilità, ausili per comunicazione alternativa, *software*, libri.

I CTS organizzano iniziative di formazione sul tema dell'inclusione scolastica con particolare riferimento al tema delle tecnologie, raccolgono inoltre le buone pratiche di inclusione realizzate dalle scuole e ne favoriscono la diffusione tra le istituzioni scolastiche del territorio, divenendo luoghi di proficuo confronto professionale. I CTS intraprendono percorsi di ricerca didattica e di sperimentazione anche avvalendosi della collaborazione con Università e Centri di Ricerca.

Negli anni i CTS hanno attivato diversi progetti che hanno coinvolto direttamente le scuole e visto la partecipazione di rilevanti numeri di studenti e genitori, oltre che docenti. Si ricordano in particolare la ricerca-azione sull'utilizzo di *tablet* e di applicazioni per la comunicazione e le autonomie negli studenti con autismo, la sperimentazione sull'uso di tecnologie compensative per gli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA) ed i laboratori sull'uso corretto della rete e la prevenzione dei fenomeni di *cyberbullismo*.

Le azioni formative condotte dai CTS si incentrano su molteplici tematiche ma possono essere raggruppate attorno ad alcuni nuclei fondamentali: innanzitutto l'approfondimento delle strategie metodologiche più efficaci per realizzare una didattica inclusiva (metodologie didattiche per le disabilità complesse, uso delle tecnologie a supporto dell'apprendimento, personalizzazione dei percorsi di apprendimento), un secondo nucleo riguarda i documenti scolastici per l'inclusione, in particolare la redazione di un PEI, come valido e concreto strumento in grado di seguire l'alunno nel suo percorso scolastico e non come 'carta' da compilare e dimenticare in un cassetto.

Il terzo nucleo è costituito da *focus* su specifiche tematiche: individuazione precoce dei disturbi specifici di apprendimento DSA e sperimentazione sull'uso di tecnologie compensative, potenziamento della comunicazione e sviluppo delle autonomie negli studenti con autismo, prevenzione e gestione delle crisi comportamentali.

Un ramo a parte è costituito dalla formazione sull'uso corretto dei *social network* e sulla prevenzione ed il contrasto dei fenomeni di *cyberbullismo*. Come già ricordato, infatti, in seguito all'emanazione delle “*Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*”, le azioni di contrasto di questi fenomeni rientrano tra i compiti dei CTS.

Un po' di storia

Nell'anno scolastico 2005-06, il progetto interministeriale “Nuove Tecnologie e Disabilità”, cofinanziato dal Dipartimento per l'Innovazione Tecnologica della Presidenza del Consiglio dei Ministri e dal Ministero della Pubblica Istruzione, determina la nascita dei Centri Territoriali di Supporto. Articolato in sette azioni indipendenti, ma tra loro coordinate, il progetto intendeva valorizzare il ruolo delle nuove tecnologie nel sostenere l'apprendimento e l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

Sono le azioni 4 e 5 del progetto a definire l'istituzione e il funzionamento della prima rete territoriale di Centri di Supporto. A tale rete, composta inizialmente da 75 centri, quattro per l'Emilia-Romagna a fronte dei nove attuali, è assegnato il compito specifico di fornire alle scuole un sostegno riguardo ad *hardware* e *software*, servizio di consulenza e formazione sulle nuove tecnologie a supporto dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

Si riportano di seguito integralmente gli obiettivi delle azioni citate:

- **Azione 4:** realizzare una rete territoriale permanente che consenta di accumulare, conservare e diffondere le conoscenze (buone pratiche, corsi di formazione) e le risorse (*hardware* e *software*) a favore dell'integrazione didattica degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso le nuove tecnologie. La rete dovrà essere in grado di sostenere concretamente le scuole nell'acquisto e nell'uso efficiente delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica.
- **Azione 5:** attivare sul territorio iniziative di formazione sull'uso corretto delle tecnologie rivolte agli insegnanti e agli altri operatori scolastici, nonché ai genitori e agli stessi alunni con bisogni educativi speciali.

I Centri Territoriali di Supporto, nati con il compito di fornire supporto all'inclusione solo degli alunni con disabilità, sono gradualmente divenuti per il MIUR *partner* privilegiati per tutte le azioni relative all'inclusione. Il loro ambito d'intervento si è infatti nel tempo ampliato fino a comprendere tutti gli alunni che manifestano, nel loro percorso scolastico, anche solo temporaneamente, necessità educative e di istruzione personalizzate e individualizzate.

A seguito dell'entrata in vigore della Legge 8 ottobre 2010, n. 170 *“Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”*, il MIUR riconosce infatti ai CTS un ruolo strategico nella sfida didattica posta dai disturbi specifici di apprendimento (DSA) e manifesta l'intento preciso di orientare parte delle loro azioni proprio nell'ambito dei DSA¹.

Successivamente, la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 *“Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”* riconosce ai CTS un ruolo strategico nel potenziare la cultura dell'inclusione e favorire il successo formativo degli studenti con bisogni educativi speciali (BES): essi rappresentano infatti *“l'interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole e tra le scuole stesse in relazione ai Bisogni Educativi Speciali”*.

La direttiva citata prevede al punto 2.1 anche l'istituzione di Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI) con il compito di affiancare i CTS per garantire la massima diffusione delle azioni di consulenza, formazione e raccolta di buone pratiche a livello distrettuale².

Dopo DSA e BES, ad aprile 2015 le *“Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyberbullismo”*, affidano ai CTS le azioni di contrasto di questi fenomeni, in considerazione del fatto che essi *“coinvolgono soggetti, bulli e vittime, che vivono una situazione di forte disagio e che richiedono particolari attenzioni”*.

Nell'anno scolastico 2015-16, infine, è stata affidata alla rete dei CTS italiani l'apertura di sportelli di consulenza alle scuole per l'autismo (D.M. 435/2015).

Presente e futuro

Già costituitisi in rete di scopo, con nota dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna del 5 dicembre 2017, prot. 23359³ i CTS dell'Emilia-Romagna vengono individuati, insieme ad altre 13 istituzioni scolastiche, come scuole polo per l'inclusione ai sensi del Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 *“Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità”*. Le scuole polo svolgeranno *“azioni di supporto e*

¹ *“Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”* – Allegate al decreto ministeriale 12 luglio 2011.

² *“Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”* Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012.

³ <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/2017/12/05/scuole-polo-per-linclusione-per-lemilia-romagna/index.html>.

consulenza con le reti del territorio per la promozione di ricerca, sperimentazione e sviluppo di metodologie ed uso di strumenti didattici per l'inclusione” (D.lgs. 66/2017, art.9, co. 10 erroneamente indicato come co. 2). Questa scelta valorizza le esperienze maturate in questi anni dai CTS e dai CTI presenti sul territorio e conferma il loro ruolo strategico per l’attuazione dei percorsi di inclusione finalizzati al successo formativo di tutti gli alunni.

Con Decreto Ministeriale del 27 ottobre 2017, n.851 (nota 20 novembre 2017, prot. 6112) il MIUR ha assegnato alle scuole polo per l’inclusione l’importo complessivo, a livello nazionale, di euro 3.000.000,00 per azioni a sostegno del processo di inclusione delle studentesse e degli studenti con disabilità.

Con Decreto dipartimentale del 5 dicembre 2017, prot. 1352 il MIUR, in attuazione dell’art. 7, comma 3, del Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 63, ha destinato un finanziamento da ripartire su base provinciale pari a 10 milioni di euro per l’anno scolastico 2017-18 per l’acquisto di sussidi didattici a favore delle istituzioni scolastiche che accolgono alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 5 febbraio 1992, n. 104.

I fondi, che per l’Emilia-Romagna ammontano a 698.362,28 euro, sono assegnati ai Centri Territoriali di Supporto che procederanno all’acquisto dei sussidi e alla loro concessione in comodato d’uso alle scuole. In accordo con le disposizioni del decreto citato, l’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna nel mese di gennaio 2018 ha infatti pubblicato un avviso rivolto alle scuole di ogni ordine e grado invitandole a presentare le richieste di sussidi elaborate a partire dal PEI - Piano Educativo Personalizzato di ogni alunno (nota del 10 gennaio 2018, prot. 399⁴). Successivamente, con nota 9 aprile 2018, prot. 6600⁵, l’Ufficio ha provveduto a trasmettere ai Centri Territoriali di Supporto le graduatorie dei progetti aventi diritto al finanziamento, che per l’a.s. 2017-18 risultano essere n. 2625. Tali graduatorie sono state stilate su base provinciale applicando i criteri di approvazione dei progetti definiti dalla Commissione interistituzionale prevista dal Decreto Dipartimentale 5 dicembre 2017, n.1352 e all’uopo istituita.

Le richieste pervenute dalle scuole sono dunque attualmente al vaglio dei CTS che in seguito procederanno all’acquisto dei sussidi e alla loro concessione in comodato d’uso alle scuole richiedenti.

I CTS in Emilia-Romagna

I Centri Territoriali di Supporto sono collocati presso scuole-polo nel numero di almeno un centro per territorio provinciale e la loro sede coincide con quella dell’istituzione scolastica che li accoglie.

⁴ <http://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/2018/01/10/avviso-presentazione-di-progetti-di-inclusione/index.html>.

⁵ <http://istruzioneer.gov.it/2018/04/11/decreto-dipartimentale-del-5-dicembre-2017-n-1352-trasmissione-graduatorie/>.

In Emilia-Romagna la rete è attualmente costituita da 9 CTS, uno per ogni territorio provinciale, e 17 sedi di CTI più altri in via di riorganizzazione. L'elenco dei CTS è reperibile all'indirizzo: <http://cts.istruzioneer.it/i-centri/>.

Al fine di offrire un servizio omogeneo a tutte le scuole dell'Emilia-Romagna, i dirigenti scolastici delle scuole sede di CTS hanno approvato e poi sottoscritto un "Regolamento di funzionamento del Centro Territoriale di Supporto" ed un "Regolamento Sportello Autismo CTS Emilia-Romagna" comune a tutti i CTS della regione. Quest'ultimo esplicita le modalità di accesso al servizio di consulenza dello sportello, che deve essere richiesta attraverso la compilazione di un *form* predisposto dal Servizio Marconi TSI per tutti i CTS dell'Emilia-Romagna e reperibile sul sito della Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Come già accennato, con nota dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna del 5 dicembre 2017, prot. 23359 ciascuno dei nove CTS è stato individuato come scuola polo per l'inclusione insieme ad altre tredici istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna, ai sensi del Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 "*Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*".

IL SERVIZIO DI COORDINAMENTO REGIONALE PER L'EDUCAZIONE FISICA E SPORTIVA

Andrea Sassoli

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna dispone del servizio dedicato all'area disciplinare Educazione Fisica, Scienze motorie e sportive, all'attività sportiva scolastica, rivolto a tutte le istituzioni scolastiche di tutti gli ordini di istruzione. Si articola nel servizio di coordinamento regionale e nei servizi di coordinamento provinciale. Le funzioni e i compiti assegnati a questi servizi sono definiti dalla norma, e annualmente viene definito il Progetto regionale e di conseguenza i progetti provinciali, le cui attuazioni sono affidate ai dieci Uffici Educazione Fisica, regionale e provinciali, incaricati presso i rispettivi Uffici Scolastici.

Il progetto regionale per l'educazione fisica e l'attività sportiva scolastica

Le proposte progettuali e didattiche riferite all'Educazione Fisica e Sportiva per l'Emilia-Romagna si raccordano con i progetti nazionali "Sport di Classe" per la scuola primaria, "Campionati Studenteschi" per la scuola secondaria, e si articolano nelle aree di intervento:

1. iniziative culturali, di formazione in servizio e aggiornamento rivolte al personale docente della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I e II grado, in particolare sull'applicazione dei progetti nazionali per l'Educazione Fisica, l'attività sportiva scolastica e i Campionati Studenteschi;
2. Educazione Fisica nella scuola primaria;
3. attività Sportiva Scolastica e laboratori disciplinari in preparazione ai Campionati Studenteschi;
4. manifestazioni dei Campionati Studenteschi.

Alcune iniziative sono organizzate per l'intero territorio regionale, considerate le disponibilità istituzionali di risorse economiche e di personale, nel rispetto del Progetto Nazionale per la scuola primaria e per la scuola secondaria.

Altre iniziative sono realizzabili solo in alcune aree territoriali, stante le risorse economiche messe a disposizione dalle realtà locali per il rispettivo territorio.

Iniziative culturali, di formazione in servizio e aggiornamento rivolte al personale docente della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria

Da molti anni i docenti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado, possono fruire di iniziative di aggiornamento, anche organizzate in collaborazione con il Comitato Regionale CONI Emilia-Romagna e la Scuola Regionale dello Sport. Si tratta di

iniziative sia su temi a carattere metodologico-didattico, sia sul piano dell'applicazione assistita, sia su alcune discipline sportive. Sono inoltre previste iniziative di studio e produzione di materiali didattici per sostenere e incrementare le proposte di attività nelle singole scuole.

La costituzione di gruppi di studio e ricerca, già realizzata negli scorsi anni scolastici, ha sviluppato progetti di produzione di materiali multimediali per sostenere la didattica, fruibili dai docenti di tutte le scuole secondarie, della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Tutti gli strumenti multimediali prodotti sono pubblicati all'indirizzo <http://uef.istruzioneer.it/pubblicazioni/> e per vari titoli sono stati distribuiti in occasione dei corsi di aggiornamento i rispettivi cd-rom.

Progetto educazione fisica nella scuola primaria: “Sport di Classe”

Da molti anni le scuole possono avvalersi dell'opportunità offerta dal Progetto Educazione Fisica nella scuola primaria: “Sport di Classe”. Gli impegni connessi a questa progettualità trovano la cornice di riferimento, oltre che nei testi legislativi essenziali, nelle intese sottoscritte tra MPI e CONI e nelle indicazioni che sono tempestivamente diramate. Sono inoltre possibili forme di progettazione per classi con alunni disabili, per le quali potranno essere previsti interventi integrati, in collaborazione con il Comitato Paralimpico. È possibile implementare le progettualità con forme di progettazione locale, sostenute con risorse del territorio, anche in continuità con esperienze praticate in anni precedenti.

Attività sportiva scolastica e laboratori disciplinari sperimentali

L'opportunità promossa dalla costituzione del Centro Sportivo Scolastico rappresenta la condizione di partenza per l'avviamento delle attività sportive scolastiche, sia a livelli di istituto sia per la partecipazione alle manifestazioni promozionali e finali provinciali. Potranno essere previsti piani di avvicinamento e laboratori disciplinari per fornire alle scolaresche opportunità di approccio a discipline sportive non diffuse, che appartengono alla tradizione del territorio, con particolari caratteristiche educative e formative, che necessitano di impianti non disponibili presso le sedi scolastiche.

Per gli alunni disabili sono progettati laboratori in collaborazione con il Comitato Paralimpico; tali proposte si propongono di favorire il proseguimento della pratica sportiva dei ragazzi disabili presso le società sportive paralimpiche del territorio.

Manifestazioni Campionati Studenteschi

È annualmente definito il piano delle manifestazioni regionali e provinciali dei Campionati Studenteschi, per quanto attiene alle manifestazioni regionali.

Sono organizzate manifestazioni regionali di varie discipline sportive e in ogni provincia molte manifestazioni provinciali. Vi partecipano oltre 4.000 e 25.000 studenti.

Parte IV

Guardarsi attorno: gli Uffici di Ambito Territoriale

GLI UFFICI DI AMBITO TERRITORIALE DELL'EMILIA-ROMAGNA

Ufficio V - Ambito territoriale di BOLOGNA

Ufficio VI - Ambito territoriale di FERRARA

Ufficio VII - Ambito territoriale di FORLÌ-CESENA e RIMINI

Ufficio VIII - Ambito territoriale di MODENA

Ufficio IX - Ambito territoriale di PARMA e PIACENZA

Ufficio X - Ambito territoriale di RAVENNA

Ufficio XI - Ambito territoriale di REGGIO EMILIA

Gli Uffici di Ambito Territoriale dell'Emilia-Romagna vengono di seguito presentati nella loro organizzazione generale e, in riferimento ai laboratori formativi per i docenti in periodo di formazione e prova, vengono descritti:

- gli aspetti organizzativi (dati numerici, modalità di rilevazione dei bisogni, individuazione dei formatori, collaborazione con le scuole polo per la formazione, ecc.);
- un'esperienza di laboratorio formativo riferito a una delle seguenti aree trasversali previste dal Decreto Ministeriale 27 ottobre 2015, n. 850: *Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica; Gestione della classe e problematiche relazionali; Valutazione didattica e valutazione di sistema; Bisogni educativi speciali; Contrasto alla dispersione scolastica; Inclusione sociale e dinamiche interculturali; Orientamento e Alternanza Scuola-Lavoro; Buone pratiche di didattiche disciplinari;*
- i laboratori formativi realizzati in riferimento all'area dell'*Educazione allo Sviluppo sostenibile*, tematica obbligatoria nell'anno scolastico 2017-18.

BOLOGNA

a cura di Giovanni Schiavone, Gaetana De Angelis, Edoardo Soverini

UFFICIO V – AMBITO TERRITORIALE DI BOLOGNA

Dirigente: Giovanni Schiavone
Vicario: Giuseppe Antonio Panzardi

Indirizzo: Via De' Castagnoli, 1 - 40126 Bologna
Telefono: 051 37851
Fax: 051 3785332
E-mail: usp.bo@istruzione.it
Pec: csabo@postacert.istruzione.it
Sito web: <http://bo.istruzioneer.gov.it/>

Contatti: <http://servizi.istruzioneer.it/contatti/index.php?r=telefono/index&u=bo>

Formazione docenti neoassunti

Responsabile: Gaetana De Angelis
gaetana.deangelis@istruzione.it, didatticacultura@istruzioneer.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Bisogni educativi speciali

- Supporto all'integrazione scolastica delle disabilità
Ciclo di incontri "Analisi funzionale dei comportamenti problema, nell'ottica del piano di prevenzione e di gestione delle crisi comportamentali a scuola"
http://archivi.istruzioneer.it/bo/www.bo.istruzioneer.it/site/sipub/scheda-Docbd6a.html?des_id=13235
- Percorsi formativi per docenti, specializzati per il sostegno o non specializzati, di ogni ordine e grado
<http://bo.istruzioneer.gov.it/2018/09/13/incontri-lindividuazione-del-percorso-scolastico-per-alunni-con-disabilita/>
- Accordo metropolitano 2016-2021 per l'inclusione scolastica e formativa di bambini, alunni e studenti con disabilità (L.104/1992)
<http://www.cittametropolitana.bo.it/scuola/Engine/RAServePG.php/P/257211300908>

- Supporto all'integrazione degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e BES
<http://bo.cts.istruzioneer.it/>
- Supporto ai progetti di Scuola in ospedale e istruzione domiciliare attivati dalle scuole

Stranieri e intercultura

- Rinnovo del Protocollo per l'accoglienza e l'inclusione degli alunni stranieri Direzioni Didattiche, Istituti Comprensivi, Città di Bologna e Accordo per l'accoglienza e l'inclusione degli studenti non italofoeni nelle scuole secondarie di II grado della provincia di Bologna
<http://w.bo.istruzioneer.it/amministrazionetrasparente/amm-trasparente/protocollo-per-laccoglienza-linclusione-degli-alunni-stranieri/>
- Protocollo d'intesa tra Ufficio V-Ambito territoriale di Bologna e Prefettura UTG di Bologna, per le attività di sostegno e diffusione della conoscenza della lingua italiana e dell'educazione civica, secondo quanto previsto dal D.P.R. n. 179/2011
<http://www.cpiabologna.it/cp/wp-content/uploads/2017/06/Protocollo-di-intesa-Allegati-N.1-2-e-3.pdf>

Supporto e Consulenza su Programmi e Fondi Nazionali ed Europei

- Programma Operativo Nazionale (PON)
- Consulenza alle scuole per la partecipazione e la progettazione nell'ambito di bandi su diverse linee di finanziamento nazionali comunitarie (*Erasmus+*, *EaSI*, ecc.)
- Progetti e azioni di livello metropolitano per la promozione della cultura tecnica e tecnico-scientifica

Alternanza Scuola-Lavoro

- Protocolli d'intesa territoriali volti all'ampliamento dell'offerta strutturata
- Consulenza e supporto ai dirigenti e ai referenti per l'Alternanza Scuola-Lavoro
- Collaborazione con le Scuole Polo per la formazione di ambito nella Formazione dei docenti per l'Alternanza Scuola-Lavoro

Educazione fisica, scienze motorie e attività sportiva scolastica

- Potenziamento dell'attività sportiva scolastica
- Progetto di educazione fisica nella scuola primaria "Sport di Classe"
- Formazione in servizio del personale docente della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I e II grado
- Manifestazioni provinciali dei campionati studenteschi
- Manifestazioni promozionali, piani di avvicinamento e laboratori didattici per studenti per tutti gli ordini di scuola in funzione dei campionati studenteschi anche in collaborazione con il Comitato Italiano Paralimpico
- Mediateca di scienze motorie: <http://uef.istruzioneer.it/pubblicazioni/>

Sicurezza e salute

- Educazione alla sicurezza stradale: azione di supporto ai progetti inseriti nel POF delle istituzioni scolastiche in collaborazione con l'Osservatorio Regionale per la sicurezza stradale
- Protocollo di intesa per l'individuazione e la realizzazione di specifiche iniziative mirate alla prevenzione dell'infortunistica stradale con la Prefettura di Bologna http://www.prefettura.it/bologna/contenuti/23_11_2017_protocollo_sul_monitoraggio_e_prevenzione_infortuni_stradali-6701211.htm
- Collaborazione con il Comune di Bologna, AUSL Bologna, Università di Bologna per la programmazione di attività volte alla salute e al benessere dei cittadini con particolare riguardo gli studenti e docenti

I LABORATORI FORMATIVI: ESPERIENZE

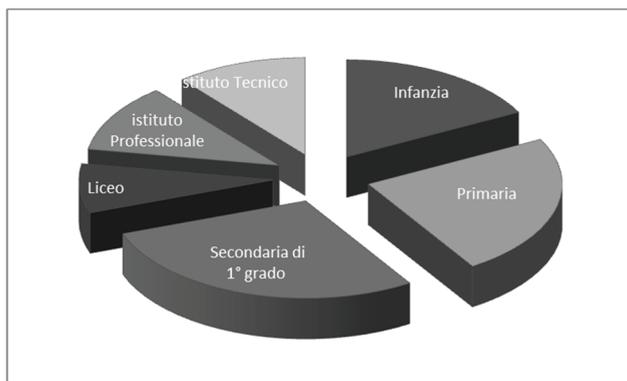
Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica

I laboratori formativi per i docenti in periodo di formazione e prova: aspetti organizzativi

L'Ufficio Servizi Didattici e Culturali dell'UAT di Bologna svolge attività di coordinamento e di supporto ai docenti e alle scuole, nell'organizzazione di tutte le attività formative rivolte ai docenti in periodo di formazione prova.

Nell'anno scolastico 2017-18, in collaborazione con le scuole Polo per la formazione, mediante incontri ripetuti e condivisi con i dirigenti scolastici, sono stati organizzati gli incontri di accoglienza e restituzione e i laboratori per formare 470 docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Grafico 1 – Distribuzione dei docenti neoassunti per ordine di scuola



In base a quanto emerso attraverso la rilevazione dei bisogni formativi, eseguita tramite il servizio *check point* dell'USR E-R, sono stati attivati 70 laboratori suddivisi per ambiti territoriali. L'individuazione dei coordinatori delle attività di laboratorio, tramite bando pubblico delle Scuole Polo per la formazione, è stata effettuata in accordo con le esigenze dei docenti e le candidature pervenute.

Tutti i corsi attivati sono stati gestiti centralmente dall'ufficio e hanno coinvolto in media 25-30 docenti.

La gestione di numerosi docenti con sede di servizio a volte diversa dalla sede di residenza ha motivato la seguente distribuzione territoriale dei laboratori favorendo la città di Bologna per la maggior raggiungibilità.

Tabella 1 – Laboratori attivati divisi per ambiti e per aree trasversali.

Distribuzione laboratori per Area e per Ambito	BO1	BO2	BO3	BO4	Tot. Area
Bisogni educativi speciali	2	2	2	1	7
Gestione della classe e problematiche relazionali	3	2	2	3	10
Valutazione didattica e valutazione di sistema	1	2	1	2	6
Contrasto alla dispersione scolastica	1				1
Inclusione sociale e dinamiche interculturali	2	2	1	1	6
Orientamento e Alternanza Scuola-Lavoro	2				2
Buone prassi didattiche - Area della comunicazione ling.	1	1	1	2	5
Buone prassi didattiche - Area tecnico-scientifica	1	1	1	1	4
Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica	2	3	3	3	11
Temi dello sviluppo sostenibile e cittadinanza attiva	4	5	4	5	18
Totale Ambito	19	18	15	18	70

A una prima lettura, si rileva una maggiore richiesta formativa nell'area della *Gestione della classe e problematiche relazionali* (circa il 55% dei docenti ha scelto quest'area di formazione) e nell'area delle *Nuove risorse digitali e loro utilizzo nella didattica* (circa il 65%); il dato conferma la necessità di formazione specifica per gestire e saper affrontare le dinamiche relazionali e le problematiche di classe in tutti gli ordini di scuola, oltre alla richiesta di migliorare le competenze dei docenti nell'uso delle nuove tecnologie, per poter fruirne maggiormente in applicazione alla didattica. È opportuno anche rilevare quanto sia scarsamente percepito il problema della dispersione scolastica da parte del personale neoassunto.

Tutte le attività di laboratorio sono state oggetto di valutazione mediante un *test* di gradimento *on line* compilato dal 97% dei docenti coinvolti nella formazione. Il *test* ha chiesto riscontro degli aspetti metodologici e didattici di ogni laboratorio e della percezione che si è originata nei corsisti in termini di ricaduta e spendibilità nelle proprie classi.

Un'esperienza di laboratorio formativo: *Nuove risorse digitali e loro utilizzo nella didattica*

Di seguito gli 11 laboratori attivati:

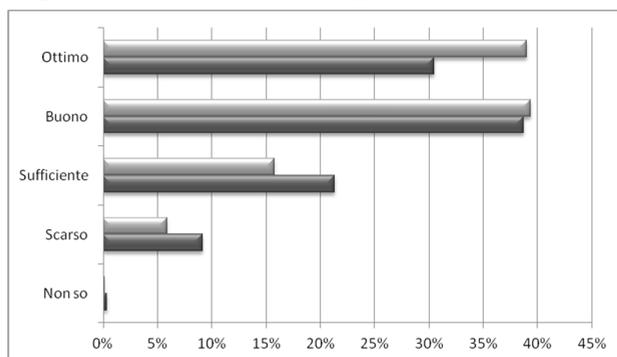
<i>Test e quiz</i> con le nuove tecnologie
Dal <i>coding</i> all'animazione
Didattica attiva: facciamo <i>coding</i> con <i>scratch</i> !!!
<i>Digital in action</i>
<i>Google suite for edu</i> e la didattica digitale integrata

<i>Gsuite for education</i> - Applicazioni utili nella didattica e metodi di condivisione
Il lato oscuro della rete
Immagini e video nella didattica
In classe con le <i>Gsuite for education</i>
Le tecnologie nella didattica
Nuove risorse digitali e loro utilizzo didattico

La tematica nel complesso ha coinvolto più di 300 docenti; particolarmente richiesto, e proposto in tre laboratori tutti seguiti con interesse, il tema dell'uso delle piattaforme *on line* che consentono la comunicazione, interazione e condivisione fra docenti e studenti (*google*, ecc.) tramite gli applicativi disponibili ad esse connessi, in linea con il notevole successo delle piattaforme *social*.

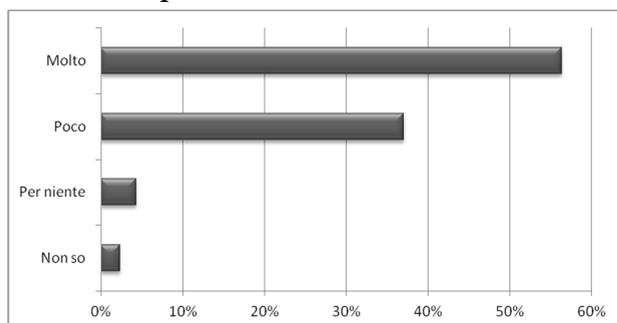
Nei grafici seguenti si riassumono gli esiti del *test* di gradimento per tutti i laboratori dell'area:

Aspetti didattici e metodologici

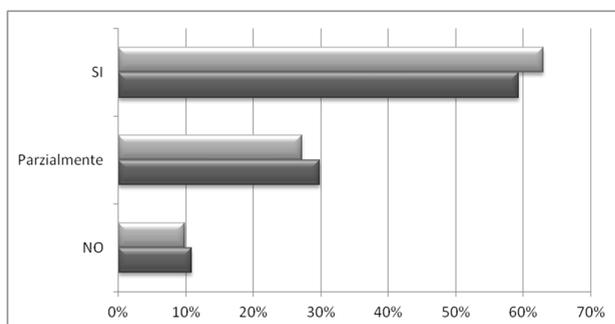


- *Come valuta il contenuto del laboratorio?*
- *Come valuta la chiarezza espositiva dei docenti?*

Ricaduta e spendibilità



- *Quanto ha appreso è applicabile nella sua pratica didattica quotidiana?*



- *L'attività formativa è coerente con i Bisogni Formativi da lei individuati?*
- *L'attività formativa ha risposto alle sue aspettative?*

I laboratori formativi sul tema dell'*Educazione allo Sviluppo sostenibile*: sintesi delle attività svolte nell'anno scolastico 2017-18

La nuova area trasversale, introdotta nell'anno scolastico 2017-18 dalla nota prot. n. 33989 del 2 agosto 2017, ha visto il coinvolgimento di tutti i docenti in periodo di formazione e prova in considerazione dell'obbligatorietà.

L'argomento è stato anticipato, durante l'incontro di accoglienza, dal contributo di Vincenzo Balzani, professore emerito dell'Università di Bologna dal titolo "Custodire il pianeta Terra: energia, risorse, ambiente"¹ molto apprezzato dai docenti neoassunti e dai *tutor* presenti.

Qualche difficoltà si è riscontrata nell'individuazione dei coordinatori di laboratorio, pertanto ogni coordinatore ha svolto più laboratori dello stesso tipo.

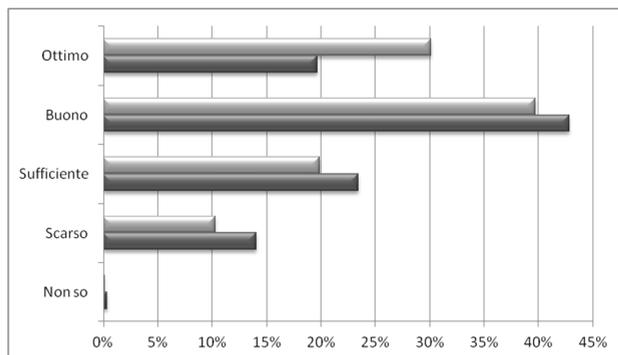
Grafico 2 – Distribuzione dei docenti rispetto alla loro partecipazione alle cinque tipologie di laboratori attivate



¹ <http://w.bo.istruzioneer.it/formazione/neoassunti/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/Custodire-il-pianeta-Terra-energia-risorse-ambiente.pdf>.

Anche in questo caso gli esiti del *test* di gradimento, considerati per tutta l'area tematica, forniscono un riscontro globalmente positivo:

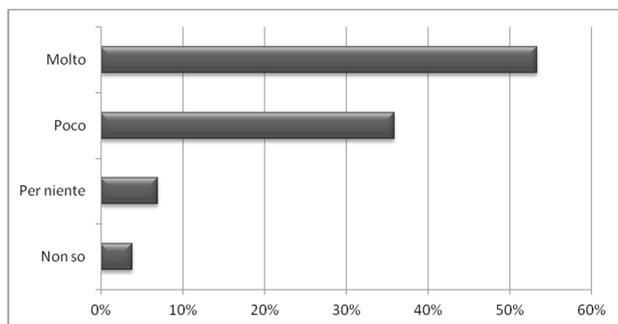
Aspetti didattici e metodologici



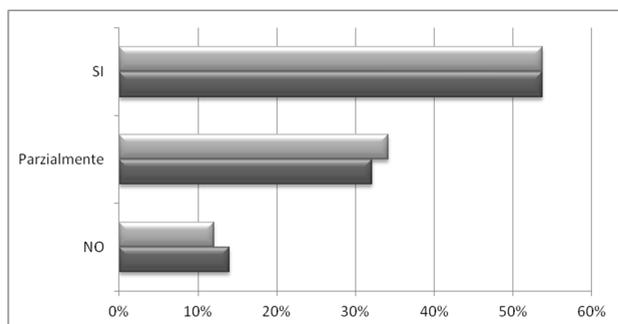
▪ *Come valuta il contenuto del laboratorio?*

▪ *Come valuta la chiarezza espositiva dei docenti?*

Ricaduta e spendibilità



▪ *Quanto ha appreso è applicabile nella sua pratica didattica quotidiana?*



▪ *L'attività formativa è coerente con i Bisogni Formativi da lei individuati?*

▪ *L'attività formativa ha risposto alle sue aspettative?*

FERRARA

a cura di Giovanni Desco, Villi Demaldè, Domenica Ludione

UFFICIO VI – AMBITO TERRITORIALE DI FERRARA

Dirigente: Giovanni Desco

Vicario: Lorenzo Ceroni

Indirizzo: Via Madama, 35 - 44121 Ferrara

Telefono: 0532 229111

E-mail: usp.fe@istruzione.it

Pec: csafe@postacert.istruzione.it

Sito web: <http://www.istruzioneeferrara.it>

Organigramma UAT: <http://www.istruzioneeferrara.it/organizzazione.html>

Ufficio Relazioni con il Pubblico: <http://www.istruzioneeferrara.it/urp.html>

Scuole di Ferrara e provincia: <http://www.istruzioneeferrara.it/?Itemid=23>

Formazione docenti: <http://www.istruzioneeferrara.it/component/k2/itemlist/category/32.html>

Formazione docenti neoassunti

Responsabile: Villi Demaldè - E-mail: villi.demalde@istruzione.it

Sito web: <https://sites.google.com/a/g.istruzioneeer.it/ufficio-vi---ambito-territoriale-di-ferrara---formazione/>

PROGETTI IN EVIDENZA

Didattica, metodologia e ICT

- **Potenziamento della pratica musicale nella scuola primaria (D.M. 8/2011)**

Riferimento: I.C. Alda Costa di Ferrara – <https://www.icaldacostaferrara.gov.it/>

- **Rete CET - Centro di educazione tecnologica**

Riferimento: ITI “Copernico-Carpeggiani” – feis01200x@istruzione.it
<http://www.iiscopernico.gov.it/>

- **Biblioteche in rete**

Riferimento: <http://www.liceoariosto.it/biblioteca.html?start=3>

- **Una lingua per imparare**

Riferimento: villi.demalde@istruzione.it

Bisogni educativi speciali

- **Supporto all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e BES**
Riferimento: *domenica.ludione.fe@istruzione.it*
- **Risorse territoriali per il supporto tecnologico e alla didattica in materia di disabilità, autismo, DSA e BES, nonché bullismo e cyberbullismo**
Riferimento: *ferrara@cts.istruzioneer.it* – *http://fe.cts.istruzioneer.it/*
- **Scuola in ospedale**
Riferimento: *I.C. Alda Costa di Ferrara – feic810004@istruzione.it*

Sport

- **Educazione e Prevenzione**
- **Integrazione**
- **Formazione**
Riferimento: *coordedfisica.fe@istruzione.it*

Sicurezza e salute

- **Educazione stradale.** Riferimento: *coordedfisica.fe@istruzione.it*

Consulta Provinciale degli Studenti

Riferimento: *domenica.ludione.fe@istruzione.it*

Prevenzione, benessere e politiche giovanili

- **Prevenzione del bullismo e delle devianze giovanili**
- **Prevenzione e contrasto al fenomeno della violenza nei confronti di donne e dei minori**
Riferimento: *domenica.ludione.fe@istruzione.it*

Stranieri e Intercultura

- **Progetti e azioni volte all'inclusione di alunni con cittadinanza non italiana, agevolando l'ingresso nel sistema scolastico, in collaborazione con le istituzioni scolastiche**
Riferimento: *domenica.ludione.fe@istruzione.it*

- **Protocollo di intesa per la promozione di strategie condivise finalizzate all'accoglienza ed inclusione degli alunni stranieri delle scuole del comune di Ferrara**

Riferimento: feic81100x@istruzione.it (I.C. Govoni di Ferrara)

Formazione

- **Formazione in servizio**

Riferimento: villi.demalde@istruzione.it

- **Scuola e Università in dialogo**

Riferimento: villi.demalde@istruzione.it

<https://sites.google.com/a/g.istruzioneer.it/ufficio-vi---ambito-territoriale-di-ferrara---formazione/-scuola-e-universita-in-dialogo>

Alternanza Scuola-Lavoro

- **Protocolli d'intesa territoriali volti all'ampliamento dell'offerta strutturata**
- **Consulenza e supporto ai dirigenti e ai referenti per l'Alternanza Scuola-Lavoro**
- **Formazione dei docenti *tutor* per l'Alternanza Scuola-Lavoro**

Riferimento: anna.guglielmetti@iticopernico.it

I LABORATORI FORMATIVI: ESPERIENZE

Gestione della classe e problematiche relazionali

I laboratori formativi per i docenti in periodo di formazione e prova: aspetti organizzativi

Nell'anno scolastico 2017-18 i docenti in anno di formazione e prova a Ferrara e provincia sono stati in totale 176, così suddivisi:

- 17 della scuola dell'infanzia, distribuiti su 6 scuole;
- 56 della scuola primaria, su 17 scuole;
- 39 della scuola secondaria di I grado, su 20 scuole;
- 61 della scuola secondaria di II grado, su 13 scuole;
- 3 del CPIA.

A questi si è aggiunta una docente abitante a Ferrara ma in servizio a Venezia, che ha ottenuto dall'USR del Veneto il nulla osta a svolgere la formazione iniziale nel territorio di residenza.

Per l'organizzazione dei laboratori, oltre a quanto previsto dal D.M. 850/2015 per le tematiche degli stessi – integrate da quella obbligatoria dell'*Educazione allo Sviluppo sostenibile*, recentemente introdotta – e al numero di docenti coinvolti, si è tenuto conto degli orientamenti da questi espressi mediante un apposito questionario di rilevazione dei bisogni formativi, somministrato ai docenti subito dopo la plenaria introduttiva, il quale chiedeva di indicare tre preferenze sulle tematiche dei laboratori facoltativi da frequentare.

Alla luce di tali elementi sono stati quindi programmati 33 laboratori in totale, così ripartiti:

- 8 su “Educazione allo Sviluppo sostenibile” (obbligatorio);
- 6 su “Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica”;
- 5 su “Gestione della classe e problematiche relazionali”;
- 3 su “Inclusione sociale e dinamiche interculturali”;
- 3 su “Buone pratiche di didattiche disciplinari”;
- 3 su “Valutazione didattica e di sistema”;
- 3 su “Bisogni educativi speciali”;
- 1 su “Contrasto alla dispersione scolastica”;
- 1 su “Orientamento e alternanza scuola-lavoro”.

I laboratori si sono svolti dal 26 febbraio al 20 aprile 2018, ospitati in 11 sedi diverse, di cui 7 nel capoluogo e 4 in provincia (2 ad Argenta e 2 a Cento). Il numero dei partecipanti è andato da un minimo di 10 a un massimo di 29, con una media di 22,5 docenti a laboratorio.

Per la loro conduzione le scuole-polo per la formazione dei due ambiti in cui è divisa la provincia di Ferrara, a cui era affidata anche la gestione amministrativa della formazione iniziale, hanno pubblicato nel mese di dicembre 2017 appositi avvisi pubblici di selezione degli aspiranti formatori, che hanno così presentato le proprie candidature. Valutati i titoli, il *curriculum* e il progetto formativo presentati da ciascun candidato, è stata stilata per ogni tematica una graduatoria, in base alla quale si è poi proceduto a assegnare gli incarichi di *tutor* coordinatore.

Dopo lo svolgimento di ogni singolo laboratorio ai rispettivi partecipanti è stato somministrato un questionario di gradimento formato da 22 domande divise in 5 sezioni (utilità, interesse, didattica, materiale didattico, funzionalità), attraverso cui poter valutare – su una scala da 1 a 4 – l’attività svolta durante il laboratorio stesso. Gli esiti dei questionari di gradimento sono stati poi comunicati a ogni *tutor* coordinatore, mentre la sintesi di tutti i risultati è stata presentata ai docenti in anno di formazione e prova in occasione della riunione plenaria conclusiva.

Un’esperienza di laboratorio formativo: *Gestione della classe e problematiche relazionali*

Alla tematica della gestione della classe, una delle più richieste tra quelle indicate dai docenti, sono stati destinati in tutto cinque laboratori formativi, suddivisi per ordine di scuola: uno rivolto a scuola dell’infanzia e scuola primaria, uno alla sola scuola primaria, uno alla secondaria di I grado e due a quella di II grado.

Oltre che per l’ordine di scuola a cui erano rivolti, i vari laboratori proposti differivano anche per l’approccio, legato alle competenze dei singoli *tutor* coordinatori: tutti questi erano docenti, ma esercitanti anche altre attività, quali quella di psicologo, di psicoterapeuta, di *tutor* nel corso di laurea in S.F.P. presso l’Università di Bologna.

I laboratori destinati ai primi livelli scolari hanno utilizzato per la descrizione dell’ambiente scolastico – così nuovo per il bambino, sconosciuto, e spesso con regole diverse da quelle di casa – la metafora del *bosco*, come suggerito dal pedagogista Andrea Canevaro: “*Quando un bambino va a scuola, è come se fosse portato nel bosco, lontano da casa. Ci sono bambini che si riempiono le tasche di sassolini bianchi, e li buttano per terra, in modo da saper trovare la strada di casa anche di notte, alla luce della luna. Ma ci sono bambini che non riescono a fare provvista di sassolini e lasciano delle briciole di pane secco come traccia per tornare a casa. È una traccia molto fragile e bastano le formiche a cancellarla: i bambini si perdono nel bosco e non sanno più tornare a casa*”.

Per aiutare il bambino a percorrere la lunga e insidiosa strada che porta a percepire e a vivere il nuovo ambiente come un luogo sicuro è stato quindi suggerito di adottare il linguaggio dell’accoglienza e dell’accettazione, linguaggio questo che consente al bambino stesso di orientarsi e ri-orientarsi, conoscendo nuovi spazi fisici e relazionali, nuovi tempi e nuove strutture, e che inoltre gli permette di sentirsi importante e atteso, in un luogo dove può trovare il proprio spazio.

La parte introduttiva di questi laboratori e i successivi lavori di gruppo hanno poi consentito di approfondire e di declinare, attraverso lo studio di casi, l'approccio proposto.

Un percorso simile, ma adeguatamente rivisto e contestualizzato, è stato svolto nel laboratorio destinato alla scuola secondaria di I grado.

Nei due laboratori destinati ai docenti della secondaria di II grado, coordinati da due diversi *tutor*, sono stati proposti altri percorsi.

Nel primo di essi, dopo una panoramica sulle principali visioni e scuole pedagogiche nonché sulle antropologie di riferimento, il *tutor* coordinatore ha proposto ai docenti di svolgere una riflessione sulla propria esperienza a partire dal confronto con le varie scuole di pensiero prese in esame e dalla riflessione critica su di esse, come pure di individuare percorsi e/o progetti inerenti la tematica, quali per esempio quelli di educazione socio-affettiva.

Nell'ultimo dei laboratori svolti, infine, durante la fase introduttiva il *focus* è stato posto sulla scuola come realtà accogliente lungo tutto il percorso formativo, la scuola cioè intesa come luogo di attività orientate a migliorare la conoscenza della comunità di cui si è parte e di stimolo a un processo attivo e cooperativo di apprendimento. Si è inoltre esaminata la gestione dei conflitti in classe e il ruolo del docente quale mediatore e facilitatore, in un contesto di differenti relazioni (docente/docente, docente/studente, docente/genitore).

È stato quindi chiesto ai partecipanti riuniti in gruppi di preparare una breve relazione (uno studio di caso, o di un episodio osservato o vissuto, completato da una ipotesi di soluzione del problema/conflitto emerso), sulla traccia degli esempi presentati e discussi durante il laboratorio. Sono stati così sviluppati riflessioni, racconti di esperienze e ipotesi di intervento su problematiche quali il ruolo del docente in situazioni caratterizzate dalla presenza di alunni oppositivi o prevaricatori nei confronti dei compagni, la migliore gestione della classe per la valorizzazione delle diverse intelligenze e dei diversi stili di apprendimento, la gestione inclusiva del gruppo-classe, lo stile di insegnamento più adeguato per una comunicazione efficace.

Pur nella varietà degli approcci utilizzati, la forte richiesta dei docenti da un lato, e la loro partecipazione attiva alle attività proposte dall'altro, hanno comunque mostrato che il tema della gestione della classe e delle problematiche relazionali è uno di quelli più sentiti dagli insegnanti e perciò più meritevoli di attenzione e di approfondimento.

I laboratori formativi sul tema dell'*Educazione allo Sviluppo sostenibile*: sintesi delle attività svolte nell'anno scolastico 2017-18

Gli otto laboratori dedicati alla nuova tematica dell'*Educazione allo Sviluppo sostenibile* sono stati articolati in base alla ripartizione dei docenti tra i vari ordini di scuola: tre sono stati quindi dedicati alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria e cinque alla secondaria di I e di II grado.

Anche in questo caso i laboratori, impostati secondo il *format* generale (breve introduzione/stimolo del *tutor* per inquadrare la tematica, assegnazione di un lavoro individuale o di gruppo, restituzione finale dei risultati di tale lavoro), sono stati condotti dai coordinatori a partire dalle proprie competenze e dal proprio *background* culturale e professionale. Ciò è stato certamente favorito dalla vastità del tema e dalla conseguente pluralità di possibili approcci allo stesso. Nei laboratori sono stati così sviluppati vari percorsi, legati di volta in volta ai progetti di educazione ambientale impostati sulle linee guida per l'educazione ambientale del 2015, agli aspetti giuridico-economici della sostenibilità anche in riferimento all'Agenda 2030, alle esperienze su questo tema già svolte in scuole del nostro territorio.

Molto ampio e variegato è stato anche l'insieme delle attività laboratoriali proposte, a seconda dell'ordine di scuola e delle competenze specifiche possedute dai docenti in formazione.

Per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria è stata proposta ai partecipanti l'elaborazione di progetti didattici o di UdA su argomenti legati all'esperienza quotidiana degli alunni, quali per esempio l'acqua, intesa come risorsa preziosa nei suoi vari impieghi, le colture agricole e più in generale l'uso delle risorse ambientali, anche attraverso la cura di un piccolo orto a scuola, il problema dei rifiuti e del loro riutilizzo e molti altri ancora.

Per la secondaria di I e di II grado le attività proposte, sempre in termini di elaborazione di progetti didattici e di UdA, hanno riguardato oltre ad alcuni di quelli già indicati anche altri temi più specifici, a volte legati al territorio, quali per esempio quelli del risparmio energetico negli edifici, del riutilizzo dei materiali contenuti nei componenti elettronici destinati allo smaltimento, della vivibilità dell'ambiente urbano, dell'utilizzo delle risorse ittiche presenti nelle Valli di Comacchio e così via.

L'originalità di molti dei lavori prodotti ha evidenziato la diffusione tra i docenti di una notevole sensibilità alla tematica dello sviluppo sostenibile. Una tematica, peraltro, che per essere adeguatamente sviluppata nel lavoro in classe richiede ai docenti stessi di mettere in campo una diversificata serie di conoscenze e di competenze, così da evitarne una trattazione superficiale, facendone al contrario un'occasione di riflessione e di crescita personale, culturale e civile per i propri studenti.

FORLÌ-CESENA

a cura di Giuseppe Pedrielli, Lorella Zauli

UFFICIO VII – AMBITO TERRITORIALE DI FORLÌ-CESENA E RIMINI
SEDE PROVINCIALE DI FORLÌ-CESENA

Dirigente: Giuseppe Pedrielli

Indirizzo: Viale Salinatore, 24 – 47121 Forlì
Telefono: 0543 451111
Fax: 0543 370783
E-mail: usp.fo@istruzione.it
Pec: csafo@postacert.istruzione.it
Sito web: <http://fc.istruzioneeer.gov.it/>

Contatti: <http://fc.istruzioneeer.gov.it/contatti-urp/>

Formazione docenti neoassunti

Responsabile:

Lorella Zauli - zauli.fc@istruzioneeer.gov.it, lorella.zauli.fo@istruzione.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Bisogni educativi speciali

- Supporto all'integrazione scolastica delle disabilità: formazione docenti e sportello autismo - <http://fc.cts.istruzioneeer.it/>.
- Supporto all'integrazione degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e BES: formazione docenti (strumenti compensativi/dispensativi, PDP, individuazione precoce dei DSA e attività di potenziamento) - <http://fc.cts.istruzioneeer.it/>.

- Supporto alle “fragilità”: protocollo con AUSL Romagna e i Comuni di Forlì-Cesena per la promozione del benessere e la protezione e tutela dei bambini e dei ragazzi.
- Scuola in ospedale e istruzione domiciliare.
- Supporto ai “Giovani *caregiver*”.

Stranieri e intercultura

- Progetto “*Per una comunità educante ed inclusiva*” - gruppo di lavoro provinciale sull’immigrazione.
- Protocollo d’intesa sull’inserimento scolastico di minori stranieri ricongiunti nelle scuole della provincia di Forlì-Cesena e integrazione linguistica delle loro famiglie.
- Attività di carattere interculturale svolte da singole scuole o da istituti in rete.

Formazione

- Iniziative formative su diverse tematiche.
- Collaborazione con le scuole polo per la formazione (I.T.I.S. “Marconi” di Forlì e I.I.S. “Garibaldi-Da Vinci” di Cesena).
- Formazione e supporto alle scuole sul Sistema Nazionale di Valutazione.
- Attività formative per il personale 0-6, anche su base inter-istituzionale.

Alternanza Scuola-Lavoro

- Protocolli d’intesa territoriali per qualificare e ampliare le attività di ASL.
- Consulenza e supporto alle istituzioni scolastiche sulle tematiche dell’ASL.
- Formazione dei docenti.
- Promozione sul territorio dei progetti di Alternanza Scuola-Lavoro.

Educazione fisica, scienze motorie e attività sportiva scolastica

- Potenziamento dell’attività sportiva scolastica: organizzazione dei Campionati Studenteschi e di altre manifestazioni sportive e culturali.
- Progetti di educazione fisica nella scuola primaria: “Sport di Classe” e “Classi in movimento – Gioco Sport - Plus”.
- Progetto “A scuola di terremoto”.
- Formazione in servizio del personale docente di ogni ordine e grado.

Sicurezza e salute

- Progetti di Educazione alla sicurezza stradale con l'Osservatorio Regionale per l'Educazione Stradale, ACI e Forze dell'ordine.
- Progetti di Educazione alla salute con AUSL Romagna e associazioni di volontariato.
- Formazione/informazione sull'uso consapevole delle nuove tecnologie.

Interazioni stabili con il territorio

Solide collaborazioni con le risorse culturali, professionali, sociali ed economiche operanti nel territorio. A titolo esemplificativo: Enti locali, Fondazioni, istruzione tecnica superiore, istruzione professionale, Centro di documentazione educativa "Gianfranco Zavalloni", Biblioteca "Santarini", Enti del terzo settore e di volontariato.

I LABORATORI FORMATIVI: ESPERIENZE

Buone pratiche di didattiche disciplinari

Dati di contesto e premessa metodologica

I docenti che hanno svolto il periodo di formazione e prova nell'anno scolastico 2017-18 nella provincia di Forlì-Cesena sono stati 258.

I laboratori formativi sono stati organizzati, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico VII, sede provinciale di Forlì-Cesena, dal liceo linguistico "Ilaria Alpi" di Cesena, all'uopo delegato dalle scuole polo per la formazione della provincia, seguendo le indicazioni e le procedure esplicitate dal dettato normativo, in particolare dal D.M. 850/2015 e dalla nota MIUR n. 33989 del 2 ottobre 2017.

La rilevazione dei fabbisogni formativi dei docenti è stata effettuata durante l'incontro propedeutico di cui all'art. 7 del D.M. 850/2015. Sulla base di tale rilevazione sono stati poi emessi due avvisi pubblici di selezione di coordinatori di laboratorio: uno per le otto aree trasversali indicate nell'art. 8 del citato decreto e uno per lo sviluppo sostenibile.

In totale i docenti individuati per la conduzione dei laboratori sono stati 25, mentre i moduli attivati, a fronte dei 258 docenti in formazione, sono stati 35. *Sviluppo sostenibile* a parte, le aree più richieste nella fase della rilevazione del fabbisogno sono state:

- *Gestione della classe e problematiche relazionali* (8 moduli attivati);
- *Buone pratiche di didattiche disciplinari* (5 moduli attivati);
- *Risorse digitali e loro impatto sulla didattica* (5 moduli attivati).

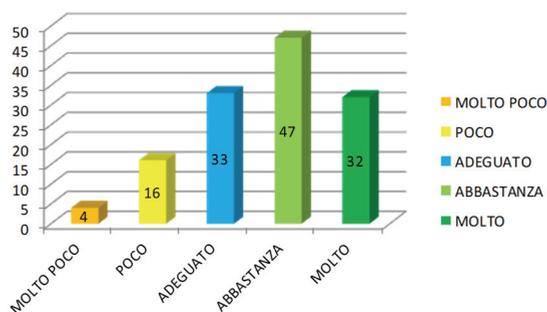
Il monitoraggio finale effettuato tramite un questionario di gradimento proposto durante l'incontro conclusivo ha testimoniato un sostanziale apprezzamento dei laboratori.

In particolare, i moduli inerenti la *Gestione della classe e le problematiche relazionali* e la *Valutazione didattica e di sistema* sembrano avere avuto un buon riscontro in termini di taglio laboratoriale e operativo, mentre i laboratori che hanno ricevuto le valutazioni più alte in termini di strumenti e materiali sono stati i 5 moduli inerenti le *Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica*.

Si veda a tale proposito la Figura 1, che illustra graficamente le risposte alla domanda "Quanto ti sei 'portato a casa' in termini di strumenti e materiali?".

Le annotazioni libere, in calce ai questionari, sottolineano un diffuso bisogno dei docenti di partecipare a formazioni dal taglio operativo, laboratoriale e professionalizzante, a scapito delle tradizionali forme trasmissive e frontali. Linea d'altra parte intrapresa e suggerita dall'Amministrazione non solo per quanto riguarda il percorso dei docenti neoassunti, ma per tutto lo sviluppo professionale continuo dei docenti.

Figura 1 – “Quanto ti sei ‘portato a casa’ in termini di strumenti e materiali?”



Un'esperienza di laboratorio formativo: *Buone pratiche di didattiche disciplinari*

Le *Buone pratiche di didattiche disciplinari* sono state individuate come area su cui consolidare la propria formazione da più di 120 docenti. In effetti, il tema dell'innovazione metodologica e didattica è da tempo al centro di un ampio dibattito culturale e professionale.

La scuola continua infatti a perseguire le sue grandi finalità, che da sempre attengono in senso lato alla formazione e all'educazione dei bambini e dei ragazzi, alla costruzione dei cittadini di domani, al riconoscimento dell'uguaglianza, della dignità, della libertà di tutti e di ciascuno.

Il mondo però cambia molto rapidamente, gli orizzonti si allargano, le nuove tecnologie ci connettono simultaneamente con il resto del pianeta ed è pertanto necessario affiancare ai tradizionali modelli di trasmissione delle conoscenze nuove opportunità e nuovi spazi per l'apprendimento, per riconnettere i saperi della scuola ai saperi della società della conoscenza.

La lezione frontale non è defunta e non va affatto demonizzata, tuttavia si parla diffusamente di didattica per competenze, compiti autentici, linguaggi digitali, ambienti virtuali, riorganizzazione dei tempi scuola, classi capovolte, spazi flessibili, agorà, BYOD, *service learning* e altro.

Non sempre i docenti sono attrezzati a livello metodologico a rimanere al passo delle rapide trasformazioni che attraversano il mondo contemporaneo. È qui che entrano in gioco la formazione, l'apprendimento continuo, lo sviluppo professionale, incoraggiati dall'attenzione rivolta in questi ultimi anni al tema della formazione, sostenuta fra l'altro da consistenti risorse. Ed è in questo sentiero che si innestano anche le attività formative per i docenti neoassunti, che da qualche anno sono state ridisegnate in maniera significativa, con l'intento di dare loro una curvatura maggiormente professionalizzante e aderente al contesto in cui essi si trovano a operare.

Nell'ambito delle 12 ore in presenza previste per i docenti in periodo di formazione e di prova, sono stati pertanto attivati nei mesi di marzo/aprile 2018 cinque moduli laboratoriali, della durata di tre ore ciascuno, relativi all'area trasversale *Buone pratiche di didattiche disciplinari*:

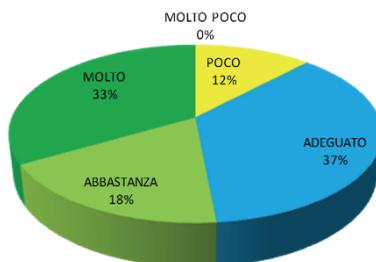
- “Schema corporeo, schemi motori”, per insegnanti di scuola dell’infanzia e primaria;
- “Didattica per problemi... problemi di didattica”, per insegnanti di scuola primaria;
- “Continuità didattica e definizione di un personale stile educativo” e “La scuola che vorrei!”, per insegnanti di scuola secondaria di II grado;
- “Modelli organizzativi didattico-pedagogici: la metodologia del *cooperative learning*”, per insegnanti di scuola secondaria di II grado.

Focus su un modulo “disciplinare” per docenti di scuola primaria

Il secondo di questi moduli, “Didattica per problemi... problemi di didattica”, è stato condotto dalla dott.ssa Carla Provitiera, la quale è partita dalle Indicazioni per il Curricolo 2012 (“*La costruzione del pensiero matematico è un processo lungo progressivo nel quale concetti, concetti, abilità, competenze e atteggiamenti vengono ritrovati, intrecciati, consolidati e sviluppati a più riprese...*”) per parlare poi di metodo (non esiste un metodo didattico buono a priori) e proporre diversi esercizi o problemi (non sono la stessa cosa!), con un taglio operativo e laboratoriale che è stato molto gradito dai partecipanti.

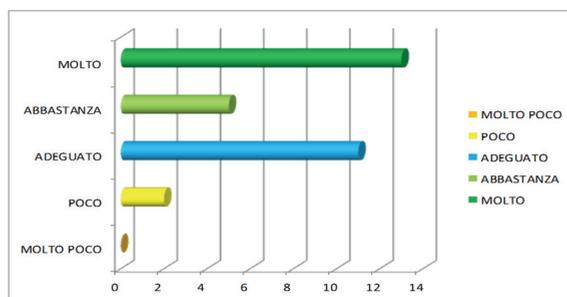
La Figura 2 mostra infatti le risposte dei docenti alla domanda su quanto l’incontro sia stato laboratoriale (da notare che nessuno ha scelto il livello corrispondente a “molto poco”).

Figura 2 – “Quanto l’incontro è stato laboratoriale?”



Ugualmente apprezzati sono stati gli strumenti e i materiali presentati, che i docenti potranno poi utilizzare in classe, nonché le conoscenze apprese. La Figura 3 mostra il sostanziale gradimento rispetto a quest’ultimo, rilevante, aspetto, delle conoscenze e degli apprendimenti (“Quanto ti sei portato a casa in termini di conoscenze e apprendimenti?”). Anche in questo caso il “molto poco” non ha ricevuto preferenze.

Figura 3 – “Quanto ti sei portato a casa in termini di conoscenze e apprendimenti?”



Educazione alla sostenibilità: modelli organizzativi e tematiche affrontate

L'educazione alla sostenibilità merita un discorso a parte. Inserita tra i nuclei fondamentali dei laboratori formativi dalla nota MIUR n. 33989 del 2 agosto 2017 come questione di grande rilevanza sociale ed educativa anche alla luce dell'Agenda 2030, al fine di promuovere la formazione di giovani generazioni che contribuiscano a realizzare in prima persona uno sviluppo sostenibile, essa è stata al centro di svariati moduli laboratoriali (otto) rivolti ai docenti di ogni ordine di scuola.

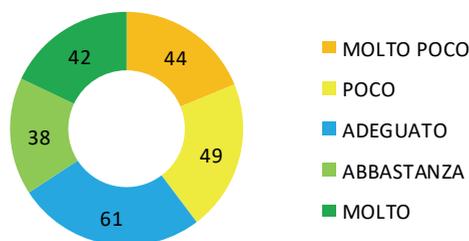
I conduttori di laboratorio sono stati individuati a seguito del citato avviso pubblico, con la seguente distribuzione:

- I tre moduli rivolti ai docenti di scuola dell'infanzia e primaria sono stati affidati a un professore di scuola secondaria di II grado che li ha intitolati “Energia, produzione e consumo: un delicato equilibrio”, fornendo numerose indicazioni di materiali *on line* da utilizzare in classe;
- I tre moduli rivolti ai docenti di scuola secondaria di I grado sono stati affidati ad un docente di scuola secondaria di I grado, il quale ha approfondito l'obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030 (Istruzione di qualità), focalizzandosi sulle metodologie innovative e sulla didattica per competenze;
- I due moduli rivolti ai docenti di scuola secondaria di II grado sono stati condotti dalla professoressa Margherita Venturi, già docente dell'Alma Mater presso il Dipartimento di Chimica “Giacomo Ciamician” dell'Università di Bologna.

Più variabili le valutazioni che i docenti hanno dato ai laboratori dedicati allo *Sviluppo sostenibile*. Trattandosi di una novità assoluta dell'anno scolastico 2017-18, almeno per quanto riguarda il percorso dei docenti neoassunti, è possibile che le attese e le aspettative siano perciò state diverse e a volte persino divergenti.

Si vedano nella Figura 4 le risposte dei docenti alla domanda: “Quanto ti sei portato a casa in termini di conoscenze e apprendimenti?”.

Figura 4 – “Quanto ti sei portato a casa in termini di conoscenze e apprendimenti?”



Le risorse del pianeta non sono infinite

Nei due moduli rivolti ai docenti di scuola secondaria di II grado, la professoressa Venturi ha tenuto due interventi, non propriamente laboratoriali, anche a causa del numero di partecipanti, ma nei quali i docenti sono stati coinvolti nel fluire delle argomentazioni e sono stati invitati a intervenire liberamente. L'Ufficio Scolastico è stato presente sia al modulo intitolato “Le risorse del pianeta. Egoismo o solidarietà intergenerazionale” sia a quello denominato “Il ruolo della chimica per uno sviluppo sostenibile”, nei quali sono stati esposti non solo i rischi dell'utilizzo dissennato e senza limiti delle fonti di energia del nostro pianeta (acqua, sole, foreste, cibo, ma non solo), ma anche le grandi opportunità di una didattica trasversale alle discipline, in grado di ripristinare l'alleanza fra la cultura umanistica e la cultura scientifica caldeggiata da Edgar Morin (vedi “*Educare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*”).

La metodologia più efficace a scuola appare quella laboratoriale, che favorisce l'apprendimento per scoperta, la produzione di idee e lo sviluppo di nuove competenze quali l'autonomia, la creatività, la critica e l'autocritica. Sono stati altresì proposti esempi pratici di esperimenti o attività da sviluppare in classe.

Considerata l'emergenza e la trasversalità della tematica dello *Sviluppo sostenibile*, è stato chiesto alla prof.ssa Venturi di intervenire anche nel corso dell'incontro di restituzione finale per i docenti neoassunti, nel quale la ricercatrice ha parlato dei vantaggi di “portare in classe” l'Agenda 2030, opportunità che la scuola non può perdere, alla luce del compito prioritario di ogni docente, che è quello di formare i propri studenti aiutandoli a diventare dei cittadini consapevoli.

MODENA

a cura di Silvia Menabue, Cristina Monzani, Maurizio Macciantelli

UFFICIO VIII - AMBITO TERRITORIALE DELLA PROVINCIA DI MODENA

Dirigente: Silvia Menabue

Vicario: Silvia Gibellini

Indirizzo: Via Rainusso, 70/80 – 41124 Modena

Telefono: 059 382800

E-mail: usp.mo@istruzione.it

Pec: csamo@postacert.istruzione.it

Sito web: [http:// mo.istruzioneer.gov.it/](http://mo.istruzioneer.gov.it/)

Contatti: [http:// mo.istruzioneer.gov.it/ dove-siamo/](http://mo.istruzioneer.gov.it/dove-siamo/)

Formazione docenti neoassunti

Responsabili:

- Maurizio Macciantelli – formazione.mo@g.istruzioneer.it
- Cristina Monzani – studieintegrazione@gmail.com

PROGETTI IN EVIDENZA

Bisogni educativi speciali

[http:// mo.istruzioneer.gov.it/ pagine-tematiche/ integrazione/](http://mo.istruzioneer.gov.it/pagine-tematiche/integrazione/)

Per favorire l'inclusione scolastica e sociale si sono sviluppate le seguenti attività:

- **Gruppi di lavoro per l'elaborazione di un nuovo modello di Piano Educativo Individualizzato e di Piano Annuale di Inclusività.**
- **Supporto all'integrazione scolastica delle disabilità, degli alunni con Disturbo Specifico dell'Apprendimento e con Bisogni Educativi Speciali.**
- **Attività di formazione:**
 - Costruire il PEI: dall'osservazione alla definizione degli obiettivi;
 - I DSA: percorso di approfondimento per accompagnare gli alunni al successo formativo;

- Docenti di sostegno... si diventa;
- Prevenzione e gestione delle crisi comportamentali a scuola;
- I disturbi dello spettro autistico.
- **Scuola in ospedale e istruzione domiciliare**

Stranieri e intercultura

L'ambito dell'**Intercultura e della Cittadinanza attiva** annovera:

- Accordo di rete per il diritto all'istruzione e alla formazione dei minori stranieri non accompagnati sottoscritto fra Scuole Secondarie di I e II grado, Ufficio VIII – Ambito territoriale di Modena, CPIA Modena, Enti di Formazione, Comune di Modena e strutture e famiglie per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati;
- Progetti legati all'integrazione, alle competenze di cittadinanza e alla cittadinanza globale.

Progetti di orientamento e antidispersione in collaborazione con la Fondazione San Filippo Neri

- **Diritto al futuro** (Bando adolescenza 11-17 anni);
- **G.U.L.P. – Generare Unione Limitare Povertà** (Bando nuove generazioni 5-14 anni).

Supporto e consulenza su Programmi e Fondi Nazionali ed Europei

- Programma operativo Nazionale (PON);
- Consulenza alle Istituzioni Scolastiche per la partecipazione a bandi finanziati da vari fondi nazionali ed europei (es. *Erasmus*),

Alternanza Scuola-Lavoro

<http://mo.istruzioneer.gov.it/category/formazione/alternanza-scuola-lavoro/>

Per rafforzare il rapporto tra scuola e mondo del lavoro e diffondere la cultura dell'Alternanza Scuola-Lavoro nel territorio si è lavorato su diversi punti:

- Protocolli d'intesa con Associazioni, Enti e Ordini professionali;
- Consulenza e supporto ai Dirigenti Scolastici e ai referenti delle Istituzioni Scolastiche;
- Formazione dei *tutor* per l'Alternanza Scuola-Lavoro.

Educazione fisica, scienze motorie e attività sportiva scolastica

<http://mo.istruzioneer.gov.it/category/sport-e-scuola/>

Le proposte progettuali e didattiche riferite all'Educazione Fisica e Sportiva si ricordano con i progetti nazionali "Sport di Classe" per la Scuola Primaria e "Campionati Studenteschi" per la Scuola Secondaria, e si articolano nelle seguenti aree di intervento:

- Laboratori didattici rivolto a docenti in servizio della Scuola dell'Infanzia, Primaria, Secondaria di primo e secondo grado;
- Educazione Fisica nella Scuola Primaria;
- Attività Sportiva Scolastica e laboratori disciplinari sperimentali;
- Manifestazioni dei Campionati Studenteschi.
- Attività sportiva scolastica di integrazione per alunni con disabilità e di inclusione.

Sicurezza e salute

Educazione stradale: *Il progetto sull'educazione alla sicurezza stradale*, ricordato con l'Osservatorio dell'Emilia Romagna, mira a sviluppare una conoscenza corretta e certa delle norme facendo acquisire la consapevolezza e la responsabilità delle proprie scelte e delle proprie azioni. Si sviluppa attraverso:

- Proposte teatrali a tema;
- Progetti proposti dalle varie forze dell'ordine;
- Laboratori didattici ed esperienze pratiche proposte dalle scuole in autonomia.

Sapere Salute: proposta formativa per la promozione della salute dell'Azienda USL.

<http://saperesalute.ppsmodena.it/>

I LABORATORI FORMATIVI: ESPERIENZE

Bisogni educativi speciali

I laboratori formativi per i docenti in periodo di formazione e prova: aspetti organizzativi

L'organizzazione dei laboratori formativi rivolti ai 534 docenti coinvolti per l'a.s. 2017-18 è avvenuto in sinergia tra le Scuole Polo per la formazione (I.C. Modena 4, I.C. Carpi Nord e I.I.S. "Levi" Vignola), in stretta collaborazione con i referenti dell'anno di formazione e prova e l'Ufficio Territoriale di Modena.

In prima battuta l'Ufficio Studi presso l'UAT, nel mese di ottobre 2017, ha predisposto un questionario volto ad individuare gli specifici bisogni formativi dei docenti tenuti a svolgere l'anno di formazione e prova per l'a.s. 2017-18 declinati nell'ambito delle aree individuate dal MIUR nell'art. 8 del D.M. 850/2015. Gli esiti del questionario hanno evidenziato, fra le priorità, corsi di approfondimento sui BES e sui DSA, sui programmi informatici per l'integrazione, sulla gestione della classe e sulle buone pratiche. Sulla base del numero dei docenti tenuti a svolgere l'anno di formazione e prova, sui bisogni formativi evidenziati dagli insegnanti e sulle proposte presentate dai formatori, nell'Ambito territoriale di Modena sono stati organizzati 87 laboratori, suddivisi come indicato nella seguente tabella:

TITOLO AREA	LABORATORI SVOLTI
Area A - Gestione della classe e problematiche relazionali	8
Area B - Valutazione didattica e valutazione di sistema	5
Area C - Bisogni educativi speciali	19
Area D - Contrasto alla dispersione scolastica	1
Area E - Inclusione sociale e dinamiche interculturali	3
Area F - Orientamento e alternanza scuola-lavoro	4
Area G - Buone pratiche di didattiche disciplinari	5
Area H - Educazione allo sviluppo sostenibile	19
Area I - Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica	23
TOTALE	87

È seguita la fase di individuazione dei formatori.

A novembre 2017 le Scuole Polo hanno emanato i bandi e la relativa selezione, curata da una commissione formata dai Dirigenti Scolastici delle Scuole Polo e dai referenti per l'anno di formazione e prova dell'Ufficio Territoriale.

I formatori (docenti e taluni liberi professionisti) sono stati scelti sulla base di una comprovata esperienza nel settore della formazione relativamente alle tematiche da trattare. I laboratori si sono svolti presso diverse istituzioni scolastiche disseminate in modo omogeneo nei tre ambiti al fine di favorire una più agevole fruizione da parte dei docenti.

Dei 534 docenti tenuti a svolgere l'anno di formazione sono stati 525 a portarlo a termine, ripartiti per ordine e per grado come riportato nella seguente tabella:

UFFICIO VIII – AMBITO TERRITORIALE DI MODENA	
ORDINE E GRADO	TOTALE
Infanzia	42
Primaria	185
Secondaria I grado	137
Secondaria II grado	161
	525

AMBITO TERRITORIALE 9			
ORDINE E GRADO	COMUNE	SOSTEGNO	TOTALE
Infanzia	0	0	0
Primaria	13	2	15
Secondaria I grado	26	0	26
Secondaria II grado	33	1	34
	72	3	75

AMBITO TERRITORIALE 10			
ORDINE E GRADO	COMUNE	SOSTEGNO	TOTALE
Infanzia	6	2	8
Primaria	72	16	88
Secondaria I grado	55	0	55
Secondaria II grado	69	1	70
	202	19	221

AMBITO TERRITORIALE 11			
ORDINE E GRADO	COMUNE	SOSTEGNO	TOTALE
Infanzia	34	0	34
Primaria	72	10	82
Secondaria I grado	56	0	56
Secondaria II grado	52	5	57
	214	15	229

A finale riscontro del percorso formativo è stato predisposto un questionario di gradimento cui ha risposto più dell'80% degli insegnanti.

DOCENTI CHE HANNO COMPILATO IL QUESTIONARIO DI GRADIMENTO		
ORDINE E GRADO	TOTALE	PERCENTUALE
Infanzia	36	85,71%
Primaria	150	81,08%
Secondaria I grado	113	82,48%
Secondaria II grado	139	86,34%
	438	83,43%

La valutazione riguardava il laboratorio nel suo complesso, nella parte frontale, nella parte laboratoriale, nel materiale fornito o suggerito dal formatore e chiedeva di indicare se lo stesso avesse fornito spunti concreti per la didattica.

Dal 50% all'80% dei docenti, a seconda delle diverse aree, ha considerato "utile - esaustivo - interessante" il laboratorio frequentato. Nello specifico tale percentuale si conferma se si osservano i giudizi relativi alla parte frontale e a quella laboratoriale.

È da evidenziare, inoltre, che un numero rilevante di docenti ha espresso che i laboratori hanno fornito spunti da utilizzare in aula. Malgrado le note positive, comunque, molti docenti hanno suggerito che preferirebbero laboratori sempre più legati alla pratica quotidiana, con la parte frontale ridotta al minimo, con quella laboratoriale preponderante, e con esempi pratici da potere immediatamente utilizzare nella gestione quotidiana della classe. Molti docenti, inoltre, sarebbero favorevoli a laboratori predisposti anche su più lezioni, in modo da approfondire maggiormente la tematica trattata.

Un'esperienza di laboratorio formativo: *Bisogni educativi speciali*

L'attività formativa destinata ai docenti in anno di formazione e prova era incentrata sui DSA ed era rivolta a insegnanti di ogni ordine e grado. Il laboratorio è stato suddiviso in tre parti: una frontale, una laboratoriale e una di restituzione.

La parte frontale ha fornito un quadro generale della normativa vigente in materia, da inquadrare da un punto di vista legislativo la tematica che sarebbe stata affrontata nella parte laboratoriale. Sono state evidenziate le principali differenze fra certificazione, diagnosi e relazione clinica, oltre a tracciare uno schema di gestione degli alunni interessati. Inoltre, i corsisti sono stati sollecitati a individuare i punti di forza, di criticità e utili elementi di riflessione sulla gestione operativa della didattica personalizzata e individualizzata. Infine, è stato fatto riferimento alle verifiche, alle valutazioni (formative e sommativie) e alla somministrazione delle prove Invalsi per alunni BES.

In seguito, l'obiettivo si è spostato sulla parte laboratoriale. I corsisti sono stati divisi in gruppi, a seconda del grado e dell'ordine scolastico in cui prestavano servizio. La prova pratica consisteva nella redazione di una verifica di lingua italiana per un alunno

DSA. Ai corsisti è stata fornita una segnalazione scolastica, che i docenti dovevano valutare per poi predisporre una verifica di lingua italiana adeguandola alle esigenze dell'alunno segnalato. Le consegne prevedevano di prestare attenzione alle misure dispensative e compensative, senza facilitare il compito dal punto di vista cognitivo, pur rendendolo più semplice nei contenuti strettamente attinenti alla didattica. Durante il laboratorio è emerso un confronto molto produttivo fra i partecipanti.

Nella terza e ultima parte del laboratorio, i docenti si sono confrontati sugli elaborati prodotti durante il lavoro di gruppo, mettendo a confronto e condividendo le buone pratiche utilizzate. Questo momento è stato un'occasione per approfondire diversi temi, dai codici diagnostici dell'ICD-10 all'*iter* della segnalazione, dalla conformità della segnalazione al *boom* delle diagnosi, dalla memoria di lavoro all'elaborazione del PDP.

I disturbi specifici dell'apprendimento rappresentano un fenomeno significativo che richiede un riconoscimento tempestivo per prevenire la comparsa e il consolidamento di strategie di apprendimento inadeguate e per limitarne le ripercussioni psicologiche derivanti quali insuccessi scolastici, perdita di motivazione, declino dell'autostima, senso di inadeguatezza e di inefficienza.

I corsisti hanno dimostrato interesse e posto l'attenzione sul ruolo fondamentale del personale docente per favorire il successo degli alunni e prevenire il fenomeno dell'abbandono scolastico.

I laboratori formativi sul tema dell'*Educazione allo Sviluppo sostenibile*: sintesi delle attività svolte nell'a.s. 2017-18

I docenti formatori che hanno proposto un laboratorio formativo sull'*Educazione allo Sviluppo sostenibile* sono stati quattro (2 per l'Ambito territoriale 9 e 2 per gli Ambiti territoriali 10 e 11). I quattro formatori erano tutti docenti in servizio presso istituzioni scolastiche della provincia di Modena e hanno affrontato il tema da prospettive diverse.

I due laboratori svolti nell'Ambito territoriale 9 sono stati rivolti a docenti di ogni ordine e grado.

Uno dei laboratori era incentrato sulla pratica della *mindfulness*, cioè l'educazione alla consapevolezza globale di sé e del pianeta. Durante le tre ore del corso, sono state sperimentate alcune tecniche di base del "Protocollo *mindfulness* Psicosomatica" secondo il "Progetto Gaia": tecniche di consapevolezza corporea ed emotiva, tra cui respirazione psicosomatica, esercizi di energetica dolce, di energetica forte e di meditazione attiva. Il laboratorio ha affrontato le seguenti tematiche:

- necessità di fornire nuovi strumenti educativi che tengano conto dei cambiamenti globali;
- problemi sociali quali bullismo, violenza fisica e psicologica, ritiro scolastico, discriminazioni di genere;
- consapevolezza delle condizioni di disagio che conducono allo *stress*, all'isolamento, all'aggressività, alla depressione;

- tecniche per “alleggerire” le condizioni psicofisiche negative e per attivare le risorse personali;
- sviluppo dell’intelligenza emotiva e delle capacità comunicative;
- consapevolezza di sé come esperienza centrale per la fiducia in se stessi e della cittadinanza attiva.

Il secondo laboratorio svolto nell’Ambito territoriale 9 era incentrato sul rapporto fra scienza e sostenibilità ed era suddiviso in tre parti:

1. informazioni, indicazioni, spunti di riflessione e risorse relative ai temi dell’educazione alla sostenibilità e all’educazione scientifica, con il fine di progettare la didattica in modo coerente e consapevole;
2. lavoro di gruppo a scelta su:
 - a. esperienze scientifiche o mini unità didattiche particolarmente significative e provocatorie, nell’ottica dell’educazione alla sostenibilità;
 - b. stesura di un *incipit* o di una mappa concettuale di un progetto di educazione scientifica e sostenibilità;
 - c. ricerca in *Internet* di risorse e materiali per la didattica;
3. confronto sul lavoro di gruppo svolto dai docenti partecipanti al laboratorio.

Per laboratori di questo tipo è stata essenziale la proposta di esperienze reali su cui lavorare e il coinvolgimento di piccoli gruppi di docenti per la soluzione di problemi pratici.

I laboratori per gli Ambiti territoriale 10 e 11 erano rivolti uno ai docenti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria, l’altro agli insegnanti delle scuole secondarie di I e II grado.

Il laboratorio indirizzato ai docenti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria, prendendo come punto di riferimento i “*Goals*” dell’Agenda 2020-2030 e il documento del MIUR emanato il 22 febbraio 2018 “*Educazione alla sostenibilità, costituzione, digitale, pensiero computazionale, lingue: nelle indicazioni nazionali di infanzia e primo ciclo più attenzione alle competenze di cittadinanza*”, ha cercato di analizzare i diversi aspetti di sostenibilità nella comunità classe. Partendo dalla condivisione dei concetti chiave di conoscenza/sapere, di abilità/saper fare e di competenza/saper essere, sono stati distinti due aspetti fondamentali della sostenibilità: l’aspetto normativo e l’aspetto metodologico/didattico. Dall’analisi degli aspetti normativi e metodologici/didattici si è arrivati alla consapevolezza che tali elementi determinano la sostenibilità all’interno della comunità scolastica garantendone il *benessere*. Il concetto di benessere si lega a quello di salute, che ha subito negli ultimi anni un sostanziale mutamento: da “*assenza di malattie*” si è passati alla definizione dell’Organizzazione Mondiale della Sanità di “*salute come stato di benessere a più livelli, fisico, psicologico, culturale*”. Accettando questa cornice ideologica si può definire il raggiungimento dello stato di benessere come un percorso graduale: bisogna educare alla salute, informare e formare in modo particolare i ragazzi, renderli soggetti attivi nel raggiungimento del proprio benessere personale. Muovendosi secondo il modello

biopsicosociale, il raggiungimento del benessere individuale e collettivo, in primo luogo mira alla creazione di un clima di fiducia, che promuova il dialogo con i ragazzi, tra i ragazzi stessi e tra i ragazzi e gli insegnanti; in secondo luogo si pone all'ascolto dei bisogni, delle necessità e delle problematiche. La finalità principale del laboratorio era quindi il rafforzamento delle potenzialità positive di ciascuno e il raggiungimento di un corretto e sereno rapporto con la scuola, lo studio, gli insegnanti e i compagni.

Il secondo laboratorio organizzato negli Ambiti territoriali 10 e 11, indirizzato a docenti della scuola secondaria di I e II grado, era basato sulle tecniche di *Project Cycle Management* (PCM), cioè il processo di pianificazione, organizzazione, coordinamento e controllo di un progetto in modo efficace ed efficiente durante tutte le sue fasi, dalla pianificazione all'esecuzione, al completamento e alla revisione per raggiungere obiettivi predefiniti o soddisfare gli *stakeholder* del progetto, producendo il prodotto giusto al momento giusto, con giusto costo e qualità.

Il laboratorio è stato articolato in tre fasi:

1. conoscenza interpersonale e somministrazione del materiale conoscitivo idoneo allo sviluppo dell'attività;
2. organizzazione di cinque gruppi eterogenei di docenti chiamati a realizzare un piano di lavoro, seguendo uno schema operativo idoneo all'organizzazione di un progetto elaborato nell'ambito di una modalità proponibile anche con gli alunni denominata *Role playing formativo* (gioco di ruolo);
3. restituzione ai colleghi, nella modalità "*debate*", di quanto prodotto a maggior vantaggio di una diffusione delle *best practice* sviluppate nelle diverse scuole, mutate dal vissuto professionale e personale dei singoli docenti in anno di formazione e prova.

I progetti ideati hanno risposto pienamente ai criteri richiesti e in numerosi casi hanno messo in luce l'attenzione e la propensione allo sviluppo di attività virtualmente proponibili agli istituti di appartenenza e alle reti di scuole, grazie alla eterogenea provenienza dei singoli partecipanti.

Nello specifico, sono state acclamate le esigenze sociali, della tutela della salute, dell'ambiente, del patrimonio culturale, a pieno vantaggio dell'utilizzo oculato delle risorse, in funzione del curriculum e del successo formativo.

A conclusione dell'esposizione sui laboratori relativi all'Educazione allo Sviluppo sostenibile, si sottolinea come l'argomento, nuovo e attuale, abbia interessato i docenti in anno di formazione e prova. Molti di loro hanno segnalato che, per quanto i laboratori fossero stati soddisfacenti, avrebbero voluto poter approfondire maggiormente tanti altri aspetti relativi all'Agenda 2030.

PARMA

a cura di Maurizio Bocedi, Simonetta Franzoni

UFFICIO IX – AMBITO TERRITORIALE DI PARMA E PIACENZA SEDE PROVINCIALE DI PARMA

Dirigente: Maurizio Bocedi

Indirizzo: Viale Martiri della Libertà 15, Parma
Telefono: 0521 213211
Fax: 0521 213204
E-mail: usp.pr@istruzione.it
Pec: csapr@postacert.istruzione.it
Sito web: <http://www.pr.istruzione.it>

Formazione docenti neoassunti

Responsabili:

Simonetta Franzoni – simonetta.franzoni@istruzione.it

Giovanni Zappia – giovanni.zappia.pr@istruzione.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Bisogni educativi speciali

- Supporto all'integrazione scolastica delle disabilità: formazione docenti e sportello autismo - <http://pr.cts.istruzione.it/>.
- Supporto all'integrazione degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e BES: formazione docenti (strumenti compensativi/dispensativi, PDP, individuazione precoce dei DSA e attività di potenziamento) - <http://pr.cts.istruzione.it/>.

- Attuazione del Protocollo regionale n. 1766 con un percorso di rilevazione di possibili disturbi di apprendimento nelle classi prime e seconde di scuola primaria: sono state coinvolte tutte le istituzioni statali e paritarie presenti sul territorio provinciale, mettendo a sistema prove comuni prese dalla batteria MT e raccogliendo i dati elaborati e condivisi dalle scuole stesse.
- Scuola in ospedale e istruzione domiciliare.

Stranieri e intercultura

- Supporto all'inclusione e alla tutela degli alunni stranieri: protocollo fra il Comune di Parma, l'Ufficio Scolastico di Ambito Territoriale di Parma e le istituzioni scolastiche "Scuole e culture nel mondo", avendo come scuola capofila P.I.C. "Albertelli-Newton".
- Attività di carattere interculturale svolte da singole scuole o da istituti in rete.

Formazione

- Iniziative formative su diverse tematiche: disabilità, inclusione, *cyberbullismo*, uso consapevole delle tecnologie, competenze, ecc. in collaborazione con gli Enti locali e le istituzioni scolastiche.
- Collaborazione con le scuole polo per la formazione (I.T.I.S. "Leonardo Da Vinci" di Parma e I.C. "Rita Levi Montalcini" di Noceto).
- Formazione e supporto alle scuole sul Sistema Nazionale di Valutazione.

Alternanza Scuola-Lavoro

- Protocolli d'intesa territoriali per qualificare e ampliare le attività di ASL.
- Consulenza e supporto alle istituzioni scolastiche sulle tematiche dell'ASL.
- Formazione dei docenti.
- Promozione sul territorio dei progetti di Alternanza Scuola-Lavoro.

Educazione fisica, scienze motorie e attività sportiva scolastica

- **Formazione in servizio del personale docente della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I e II grado:** iniziative nel quadro del 'Piano pluriennale di formazione per il personale docente' per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado, organizzato anche in collaborazione con le istituzioni scolastiche del territorio, in particolare la scuola Polo, l'Avvocatura dello Stato, il Comitato Regionale CONI Emilia-Romagna e la Scuola Regionale dello Sport. È caratterizzato da iniziative di formazione in servizio su temi a carattere metodologico-didattico, sulla sicurezza nelle manifestazioni sportive scolastiche, sul piano dell'applicazione assistita, su alcune discipline sportive.

- **Educazione fisica nella scuola primaria:** progetto “Sport di Classe” implementato da forme di progettazione locale, sostenute con risorse del territorio, anche in continuità con esperienze praticate in anni precedenti. Il progetto si avvale della sperimentazione del metodo *Joy Of Moving*. È prevista la produzione di documentazione delle progettazioni e delle attività realizzate.
- **Attività Sportiva Scolastica e laboratori disciplinari:** piani di avvicinamento e laboratori disciplinari in collaborazione con le scuole, le federazioni e/o le Associazioni sportive disponibili per fornire alle scolaresche opportunità di approccio alle discipline sportive meno diffuse, con particolari caratteristiche educative e formative, che appartengono alla tradizione del territorio, per fornire altresì ai docenti occasioni di formazione in situazione (preparazione e supporto tecnico-didattico specifico, proposte didattiche e ricerca di percorsi da utilizzare anche in ambito scolastico). Sono previste manifestazioni promozionali per le categorie *Ragazze/i* e *Juniors F/M* nel rispetto delle schede tecniche e del Progetto Tecnico.
- **Manifestazioni dei Campionati Studenteschi:** la programmazione delle manifestazioni provinciali, definita dall’Organismo Provinciale per lo Sport a Scuola, in collaborazione con gli EE.LL., CONI, Federazioni Sportive, Enti di promozione, consente la calendarizzazione delle manifestazioni provinciali nei tempi utili per la partecipazione alle manifestazioni successive (regionali e nazionali), nel rispetto delle scadenze indicate nel Progetto tecnico dei Campionati Studenteschi e si raccorda con la programmazione dell’Organismo Regionale per lo Sport a Scuola. I Campionati Studenteschi interessano 19 discipline sportive previste dal Progetto Tecnico: *Atletica leggera, Arrampicata, Badminton, Beach Volley, Calcio a 5, Calcio a 11, Corsa campestre, Duathlon, Giochi e Sport tradizionali, Orientamento, Pallacanestro, Pallamano, Pallavolo, Rugby, Sci alpino, Tennis, Tennis tavolo, Tiro con l’arco, Ultimate Frisbee*.
- **Giocampus:** accordo di programma pluriennale tra UAT, Comune di Parma, CONI, AUSL, UNIPR finalizzato alla diffusione dell’attività motoria nelle scuole primarie e prevedendo l’intervento di un consulente esperto esterno durante tutto l’anno scolastico, per due ore la settimana.

Sicurezza e salute

Progetti di Educazione alla sicurezza stradale con l’Osservatorio Regionale per l’Educazione Stradale, ACI e Forze dell’ordine, in particolare:

- a) Progetto “*BiciAntiSmog/BiciSicura*” rivolto alle alunne e agli alunni della scuola primaria e secondaria di I grado.
- b) **Educare a Teatro:** spettacolo teatrale “I Vulnerabili” rivolto alle alunne e agli alunni della scuola primaria e secondaria di I e II grado.

- c) Convegno “**Sicurezza stradale per i giovani studenti**” in collaborazione con i Lions, AUSL, Carabinieri, Prefettura, Comune di Parma.
- d) **AUSL per la scuola** (www.ausl.pr.it): l’AUSL di Parma promuove l’educazione alla salute e al benessere psico-fisico degli studenti.
- e) **Meeting dei giovani**: progetto educativo, giunto alla 24° edizione, rivolto agli adolescenti e ai docenti delle scuole secondarie di I e II grado.

Interazioni stabili con il territorio

Nel corso degli anni si sono sviluppate e consolidate varie forme di collaborazione con le risorse culturali, professionali, sociali ed economiche operanti nel territorio. A titolo esemplificativo: Enti locali, Prefettura, Questura, Guardia di Finanza, Fondazioni, Associazioni culturali, istruzione tecnica superiore, istruzione professionale, Centro di documentazione educativa “CEPDI”, Enti del terzo settore e di volontariato.

I LABORATORI FORMATIVI: ESPERIENZE

Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica

Dati di contesto e premessa metodologica

I docenti che hanno svolto il periodo di formazione e prova nell'anno scolastico 2017-18 nella provincia di Parma sono stati 250.

I laboratori formativi sono stati organizzati in collaborazione con l'Ufficio Scolastico IX, sede provinciale di Parma, dall'I.T.I.S. "Leonardo Da Vinci" di Parma, delegato dalle scuole polo per la formazione della provincia, seguendo le indicazioni e le procedure esplicitate dal dettato normativo, in particolare dal D.M. 850/2015 e dalla nota MIUR n. 33989 del 2 ottobre 2017.

La rilevazione dei fabbisogni formativi dei docenti è stata effettuata durante l'incontro propedeutico di cui all'art. 7 del D.M. 850/2015, attraverso un questionario anonimo. Sulla base di tale rilevazione è stato emesso un avviso pubblico di selezione di coordinatori di laboratorio: uno per le otto aree trasversali indicate nell'art. 8 del citato decreto e uno per lo *Sviluppo Sostenibile*.

In totale i docenti individuati per la conduzione dei laboratori sono stati 14, mentre i moduli attivati, a fronte dei 250 docenti in formazione, sono stati 42. *Sviluppo sostenibile* a parte, le aree più richieste nella fase della rilevazione del fabbisogno sono state:

- *Gestione della classe e problematiche relazionali* (6 moduli attivati);
- *Inclusione sociale e dinamiche interculturali* (4 moduli attivati);
- *Tecnologie digitali-PNSD* (7 moduli attivati);
- *Sviluppo sostenibile* (12 moduli attivati);
- *Buone pratiche di didattiche disciplinari* (5 moduli attivati);
- *Valutazione scolastica e di sistema* (4 moduli attivati);
- *Orientamento e Alternanza Scuola-Lavoro* (1 modulo attivato);
- *Bisogni educativi speciali* (2 moduli attivati);
- *Contrasto alla dispersione scolastica* (1 modulo attivato).

Il monitoraggio finale effettuato tramite un questionario di gradimento proposto durante l'incontro conclusivo ha testimoniato un sostanziale apprezzamento dei laboratori.

In particolare, i moduli inerenti lo *Sviluppo Sostenibile*, la *Valutazione didattica e di sistema*, il *PSND* e i *Bisogni educativi speciali* sembrano avere avuto un buon riscontro in termini di taglio laboratoriale e operativo dato dai relatori che conducevano il laboratorio stesso.

Un'esperienza di laboratorio formativo: *Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica*

Tecnologie digitali-PNSD risulta l'area su cui consolidare la propria formazione scelta da più di 180 docenti.

Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) è un progetto del MIUR per “*il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale. È un pilastro fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015), una visione operativa che rispecchia la posizione del Governo rispetto alle più importanti sfide di innovazione del sistema pubblico: al centro di questa visione, vi sono l'innovazione del sistema scolastico e le opportunità dell'educazione digitale*”.

Parlare solo di “digitalizzazione” non è più sufficiente. Non si tratta di tenere in considerazione la sola dimensione tecnologica, ma anche l'orizzonte epistemologico e culturale su cui si innesta il PNSD. Bisogna tenere presente che nessun passaggio educativo può infatti prescindere da un'interazione intensiva docente/discente e la tecnologia non può distanziarsi da questo fondamentale “rapporto umano”. Questo Piano risponde alla chiamata per la costruzione di una visione di *Educazione nell'era digitale*, attraverso un processo che, per la scuola, sia correlato alle sfide che la società tutta affronta nell'interpretare e sostenere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*life-long*) e in tutti i contesti della vita, formali e non formali (*life-wide*).

Questa visione ci viene ribadita e confermata dalla *High Level Conference* della Commissione Europea del Dicembre 2014, da diverse pubblicazioni del *Centre for Educational Research and Innovation* dell'OCSE, dal *New Vision for Education Report* del *World Economic Forum*, e da ricerche come “L'Educazione per il 21mo secolo” del *think tank Ambrosetti*.

In quest'ottica il tema dell'innovazione metodologica e didattica, collegata all'uso delle nuove tecnologie in classe, è da tempo al centro di un ampio dibattito culturale e professionale, che coinvolge sia i docenti che gli studenti, parte attiva del processo.

Il mondo cambia rapidamente, gli orizzonti si allargano, si dilatano, mutano, acquistano nuovi sensi e non sensi, le nuove tecnologie ci connettono simultaneamente con il resto del sistema ed è pertanto necessario affiancare ai tradizionali modelli di trasmissione delle conoscenze nuove opportunità e nuovi spazi per l'apprendimento. La scuola deve adeguarsi a questi continui cambiamenti utilizzando strategie innovative, suggerite dallo stesso Piano.

Nell'ambito delle 12 ore in presenza previste per i docenti in periodo di formazione e prova, sono stati pertanto attivati nei mesi di febbraio/maggio 2018 cinque moduli laboratoriali, della durata di tre ore ciascuno, relativi all'area trasversale *Buone pratiche di didattiche disciplinari*.

Focus su un modulo “disciplinare” per docenti di scuola primaria

Tra i moduli maggiormente apprezzati dai docenti possiamo trovare quello inerente ai “Bisogni educativi speciali” condotto da due docenti: una per la scuola secondaria di I grado, la Prof.ssa Monica Pesce, mentre l'altro dedicato alla scuola secondaria di II grado condotto dalla Prof.ssa Benedetta Cacchioli.

Ciascun laboratorio prevedeva una prima parte dedicata all'inclusione in senso ampio, alunni disabili, BES e DSA, passando attraverso la normativa e i documenti ministeriali inerenti il tema e una seconda parte di attività laboratoriale che vedeva protagonisti attivi i corsisti. Sono stati apprezzati gli strumenti e i documenti presentati e la professionalità delle docenti.

Educazione allo Sviluppo sostenibile: modelli organizzativi e tematiche affrontate

L'*Educazione alla sostenibilità* e l'Agenda 2030 sono inserite tra i nuclei fondamentali dei laboratori formativi dalla nota MIUR n. 33989 del 2 agosto 2017, lo scopo è quello di rendere maggiormente sensibili i giovani rispetto a temi fondamentali quali lo spreco delle risorse e la riduzione della disponibilità delle stesse.

I laboratori sono stati condotti dalla Prof.ssa Antonella Bacchiorri e dalla Prof.ssa Alessandra Puglisi del CIREA, Centro di ricerca e di servizi finalizzato alla promozione della ricerca interdisciplinare, alla progettazione, alla realizzazione di iniziative didattiche nell'ambito dell'*Educazione alla sostenibilità*.

Le attività laboratoriali sono state rivolte a gruppi di docenti omogenei per ordine di scuola (indicativamente 20-25 persone). In particolare sono stati organizzati laboratori per:

- n. 1 gruppo di docenti della scuola dell'infanzia;
- n. 4 gruppi di docenti della scuola primaria;
- n. 2 gruppi di docenti della secondaria di I grado;
- n. 4 gruppi di docenti della secondaria di II grado;
- n. 1 laboratorio aggiuntivo non differenziato per i diversi ordini di scuola.

La durata di ciascuna attività laboratoriale è stata di 3 ore.

Nello specifico i laboratori si sono articolati tenendo in considerazione gli specifici ambiti dell'Agenda 2010 e in particolare:

- SDG n.2 – Sconfiggere la fame
- SDG n.5 – Uguaglianza di genere
- SDG n.11 – Città e comunità sostenibili
- SDG n.13 – Lotta contro il cambiamento climatico
- SDG n.16 – Pace, giustizia e istituzioni solide.

Ogni Laboratorio formativo di *Educazione allo Sviluppo sostenibile* è stato organizzato con l'obiettivo di “*stimolare nei docenti neoassunti una progettazione didattica che, nelle modalità, nei contenuti e nell'organizzazione dei percorsi educativi, evidenzii, anche negli insegnamenti delle varie discipline, i collegamenti trasversali con i temi dello sviluppo sostenibile e che sia in grado di formare cittadine e cittadini attivi, consapevoli e responsabili?*”.

Si è prestata particolare attenzione all'aspetto metodologico, cercando di coinvolgere i docenti in un lavoro laboratoriale, finalizzato a simulare una progettazione coerente con gli obiettivi dell'*Educazione allo Sviluppo* sostenibile nell'ambito delle loro classi.

Qualche giorno prima dello svolgimento del laboratorio, è stata fornita comunicazione dello specifico SDG attorno al quale sarebbe stato articolato e sono stati messi a disposizione alcuni documenti da leggere con attenzione “in preparazione” al laboratorio stesso (simulando a grandi linee un *flipped learning*).

I docenti coinvolti hanno partecipato attivamente alle proposte dei formatori.

PIACENZA

a cura di Maurizio Bocedi, Cinzia Marzani

UFFICIO IX – AMBITO TERRITORIALE DI PARMA E PIACENZA
SEDE DI PIACENZA

Dirigente: Maurizio Bocedi

Indirizzo: Corso Garibaldi, 50 - 29121 Piacenza

Telefono: 0523 330721

Fax: 0523 330774

E-mail: usp.pc@istruzione.it

Pec: csapc@postacert.istruzione.it

Sito web: <http://www0.pc.istruzione.it/?tag=usp>

Contatti: <http://www0.pc.istruzione.it>

Formazione docenti neoassunti

Responsabile: Cinzia Marzani – cinzia.marzani@istruzione.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Bisogni educativi speciali

- **Supporto all'integrazione scolastica delle disabilità:** <http://pc.cts.istruzione.it/>.
- **Supporto nei processi didattici educativi di alunni e studenti con disturbi dello spettro autistico:** <http://pc.cts.istruzione.it/>.
- **Supporto all'integrazione degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA):** <https://www.istcomsniccolo.edu.it/centro-risorse-dislessia.html>.

Intercultura e Disagio giovanile

- **Protocollo d'intesa per la prevenzione del disagio giovanile** promosso dalla Prefettura di Piacenza in collaborazione con il Comune e la Provincia, con l'Ufficio di Ambito Territoriale IX – sede di Piacenza, la Consulta Provinciale degli Studenti, l'AUSL, le Associazioni dei Genitori del territorio.
- **Patto territoriale per la scuola 2016-2021** sottoscritto tra Comune di Piacenza, Ufficio di Ambito Territoriale IX di Parma e Piacenza – sede di Piacenza e Istituzioni scolastiche.

Giornalismo studentesco

- **Organizzazione del *Meeting del Giornalismo studentesco***: da 31 anni a Piacenza è in atto un articolato progetto relativo alla stampa studentesca, alla cui realizzazione partecipano l'Ufficio di Ambito Territoriale di Piacenza e il quotidiano "*Libertà*", con la collaborazione del Centro di Informazione e Documentazione per l'Innovazione Scolastica (C.I.D.I.S.) e con il sostegno di *Crédit Agricole*.

Educazione Fisica e Attività sportiva scolastica

- **Progetto "Sport di Classe" – Educazione fisica nella scuola primaria**: progetto nazionale che vede l'applicazione assistita di *tutor* sportivi in 101 classi e 7 pluriclassi di tutto il territorio provinciale.
- **Progetto tecnico dei Campionati Studenteschi: Attività Sportiva Scolastica.**
- **Progetto Integrazione**: da oltre 15 anni l'attività di collaborazione con il C.I.P. (Comitato Italiano Paraolimpico) si propone di potenziare l'aspetto di orientamento sportivo dei disabili nell'extra scuola in vista dell'educazione permanente e del benessere (*long life skills*).
- **Formazione in servizio del personale docente della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I e II grado.**
- **Formazione giudici di gara scolastici.**

Sicurezza e Salute

- **Protocollo Mobilità Attiva**: percorso di educazione alla salute e di educazione ambientale avviato sulla base del protocollo regionale "*Guadagnare salute*" con il concorso di Scuola, AUSL, Info ambiente e Comune di Piacenza.
- **Progetto "Prevenzione al fumo, alcool e droghe"** ideato dall'Associazione Piacentina Malato Oncologico (AMOP) e rivolto agli studenti delle classi quinte delle scuole primarie.

- **Organizzazione di attività di educazione stradale:** è attivo a Gossolengo (PC) il *Parco provinciale dell'educazione stradale*, struttura finanziata dall'Osservatorio Regionale per l'Educazione Stradale. Le scuole di ogni ordine e grado, grazie all'organizzazione attivata dall'Ufficio di Ambito Territoriale, possono fruire di un mezzo (bicicletta o *scooter* elettrico) di istruttori qualificati, nonché di brevi corsi di primo soccorso e di attività di conoscenza delle regole della strada: collaborano UNASCA (scuole guida) POLSTRADA, C.R.I.
- **Educare a teatro:** l'attività teatrale "*I vulnerabili*" promossa in collaborazione con l'Osservatorio Regionale per l'Educazione Stradale è proposta agli allievi delle scuole di secondo grado di Val Tidone (PC).

Formazione

- **Organizzazione di iniziative formative** relative a disagio sociale, disabilità, inclusione, *cyberbullismo*, competenze, in collaborazione con le istituzioni scolastiche, Enti locali, Prefettura, Questura, AUSL, Guardia di Finanza, Associazioni culturali, Enti del terzo settore e di volontariato.
- **Collaborazione con le scuole polo per la formazione** (I.C. "U. Amaldi" di Cadeo e Liceo "M. Gioia" di Piacenza).
- **Supporto** alle istituzioni scolastiche per l'organizzazione delle attività formative previste nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione.
- **Collaborazione con le scuole polo per l'organizzazione dei percorsi formativi per i docenti in periodo di formazione e prova.**

Alternanza Scuola-Lavoro

- **Consulenza e supporto ai dirigenti e ai referenti per l'organizzazione dell'Alternanza Scuola-Lavoro nelle varie istituzioni scolastiche**

I LABORATORI FORMATIVI: ESPERIENZE

Inclusione sociale e dinamiche interculturali

Dati di contesto e aspetti organizzativi del percorso formativo

I docenti in periodo di formazione e prova nell'anno scolastico 2017-18 nella provincia di Piacenza sono stati 166, equamente distribuiti tra scuole dell'infanzia e primaria (33%), secondaria di I grado (31%) e secondaria di II grado (36%).

L'organizzazione dei laboratori formativi per i docenti neoimmessi in ruolo dell'Ambito 14 e 15, è stata delegata alla scuola polo per la formazione Istituto Comprensivo "U. Amaldi" di Cadeo, in accordo con il Liceo "M. Gioia" di Piacenza e in collaborazione con l'Ufficio di Ambito Territoriale IX, sede di Piacenza.

La rilevazione delle esigenze formative dei docenti è stata effettuata, prima dell'incontro propedeutico di carattere informativo, attraverso la compilazione di un modulo *on line*; sulla base di tale rilevazione è stato pubblicato un avviso di manifestazione di interesse per il reclutamento di personale esperto per la realizzazione del percorso formativo nelle otto aree trasversali individuate dall'art. 8, c.4 del D.M. n.850/2015.

I formatori individuati per la conduzione dei laboratori sono stati 29, mentre i moduli formativi attivati sono stati 31. Tra le aree tematiche a scelta, "Educazione allo Sviluppo sostenibile e alla Cittadinanza Globale" tematica obbligatoria per tutti i docenti in formazione (7 moduli attivati), quelle maggiormente approfondite sono state rispettivamente:

- *Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica* (6 moduli attivati);
- *Gestione della classe e problematiche relazionali* (5 moduli attivati);
- *Buone pratiche di didattiche disciplinari* (4 moduli attivati);
- *Valutazione didattica e valutazione di sistema* (3 moduli attivati);
- *Bisogni educativi speciali e contrasto alla dispersione scolastica* (3 moduli attivati);
- *Inclusione sociale e dinamiche interculturali* (2 moduli attivati);
- *Orientamento e alternanza scuola-lavoro* (1 modulo attivato).

Le attività laboratoriali sono state rivolte a gruppi di docenti omogenei per ordine di scuola (indicativamente 20-25 persone).

La modalità operativa utilizzata per la conduzione dei laboratori formativi ha visto lo sviluppo di attività in piccoli gruppi: ai docenti è stato richiesto di produrre Unità di Apprendimento, riguardo alla tematica di riferimento, che sono poi state condivise nel gruppo.

Tutte le presentazioni e gli elaborati di ciascun laboratorio formativo sono stati messi a disposizione di tutti i docenti in anno di formazione e prova attraverso la condivisione di una cartella *Google Drive* dedicata.

Il giudizio espresso dai docenti che hanno partecipato al monitoraggio finale, effettuato tramite un'indagine di gradimento in occasione dell'incontro conclusivo, è stato in generale positivo, sia per ciò che concerne la valutazione dell'articolazione del percorso, sia nei confronti dei formatori.

I laboratori formativi hanno nel complesso soddisfatto le aspettative dei docenti, una percentuale significativa dei quali ha dichiarato di avere recepito spunti e strumenti trasferibili negli specifici contesti scolastici.

Un'esperienza di laboratorio formativo: *Inclusione sociale e dinamiche interculturali*

Il laboratorio è stato suddiviso in *due sotto-laboratori*, per rispondere maggiormente alle esigenze dei docenti di segmenti diversi di scuola:

- infanzia e primaria il primo gruppo;
- secondaria di I e II grado il secondo gruppo.

I due gruppi, condotti da due docenti diverse in contemporanea, hanno seguito una scaletta condivisa adattando le esercitazioni pratiche al grado di scuola dei docenti. Dopo una breve introduzione sulla *linguistica acquisizionale*, i docenti hanno analizzato numerose produzioni linguistiche di alunni, sia orali che scritte, produzioni che manifestavano un'interlingua iniziale e intermedia, e rilevato quali competenze erano già in possesso degli apprendenti e quali potevano essere proposte.

Hanno quindi prodotto materiali didattici utili allo sviluppo delle competenze di comunicazione interpersonale, utilizzando modelli e schemi di UdA già realizzate in classi o laboratori di L2. Hanno altresì sperimentato l'uso di *App* per la didattica delle lingue, sia per sistemi *Android* che *IOS*, e preso visione di siti ricchi di materiali autentici o prodotti esplicitamente per l'apprendimento dell'italiano come L2.

Rispetto alla lingua per lo studio, invece, i docenti hanno analizzato le difficoltà che un apprendente non madrelingua incontra nella lettura di un testo (di scienze, di storia, di letteratura, ecc.) e hanno prodotto alcune semplificazioni e facilitazioni dei testi proposti. Tutti i testi sono stati condivisi e corretti in piccolo gruppo.

Per quanto concerne l'apprendimento della grammatica, sia come produzione che come riflessione sulla lingua, i docenti hanno sperimentato la "*didattica per task*", che consente di apprendere in situazione, per compiti di realtà, e riflettere poi sulle strutture apprese.

Si tratta di un vero e proprio "ribaltamento" rispetto alla didattica "tradizionale" dell'insegnamento di una lingua (anche quella italiana per italofoni), che consente

all'apprendente di fare, di giocare un ruolo attivo, di produrre lingua, di riflettere poi sul percorso linguistico con il supporto del docente facilitatore.

Nei due gruppi i docenti hanno anche affrontato la questione della valorizzazione della L1 o lingua madre, e condiviso le buone pratiche già presenti nei diversi istituti, o quelle portate come esempio presenti in scuole dove vengono coinvolti mediatori linguistico-culturali e realtà associative del territorio.

Infine, i docenti hanno potuto visionare un Piano Personale Transitorio, previsto dalla normativa vigente, che individua gli obiettivi di lavoro per ciascun alunno non italofono e consente una programmazione adeguata alle sue competenze, in vista di un apprendimento significativo e duraturo.

Attraverso i numerosi *link* presenti nella presentazione dei docenti formatori, i docenti in anno di prova hanno potuto proseguire la formazione anche con lavoro domestico e in un lasso di tempo maggiore rispetto a quello del Laboratorio in presenza (3 ore).

Le due presentazioni sono state condivise con tutti i docenti e sono a disposizione per quanti fossero interessati ad un approfondimento ulteriore.

Materiali e strumenti sono stati presi a prestito, per la maggior parte dei casi, dall'Associazione Mondo Aperto APS di Piacenza, che effettua il prestito e la consulenza gratuiti rispetto alle tematiche linguistiche affrontate nel Laboratorio.

Indirizzi, recapiti, contatti delle realtà presenti sul territorio sono stati condivisi al fine di un accompagnamento proficuo dei percorsi didattici in caso di necessità.

Laboratori formativi: “Educazione allo Sviluppo sostenibile e alla Cittadinanza Globale”

Gli orientamenti operativi per la progettazione delle attività per i docenti in periodo di formazione e prova per l'a.s. 2017-18, nel confermare il modello di formazione introdotto con la Legge 13 luglio 2015 n. 107, e con il Decreto Ministeriale n. 850/2015, hanno previsto l'inserimento, tra i nuclei fondamentali dei laboratori formativi, del tema dello *Sviluppo sostenibile*, così come delineato nei documenti di orientamento delle Nazioni Unite e dell'Unione Europea (Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite e nel documento “Scenario 6: *Sustainable Europe for its Citizens*”).

Le attività laboratoriali sono state organizzate per gruppi di docenti omogenei per ordine di scuola (20-25 persone).

In particolare sono stati organizzati laboratori per:

- n. 1 gruppo di docenti della scuola dell'infanzia;
- n. 2 gruppi di docenti della scuola primaria;
- n. 2 gruppi di docenti della secondaria di I grado;
- n. 2 gruppi di docenti della secondaria di II grado.

I laboratori formativi relativi all'*Educazione allo Sviluppo sostenibile* hanno visto i docenti coinvolti nella strutturazione di Unità di Apprendimento a grande gruppo o a piccolo gruppo prevedendo, in questo caso, un momento finale di restituzione e di confronto. Per stendere le UdA sono state messe a disposizione le presentazioni dei docenti *tutor* e i documenti ufficiali: *Linee Guida*, *Agenda 2030*, il *Piano MIUR per l'educazione alla sostenibilità*.

Ci sono stati riferimenti anche ad aspetti della realtà locale di Piacenza e provincia.

La novità del tema del laboratorio formativo ha portato in alcuni casi a proporre percorsi di non facile attuazione in tutti i contesti, ponendosi in particolare l'obiettivo di intervenire su uno stile di vita eco-compatibile che ingloba in sé un modo di produrre possibile, anche attraverso la tutela e il rispetto delle risorse ambientali, economiche e sociali. Grandi obiettivi che devono poi tradursi in percorsi vissuti in un contesto fuori e dentro la scuola.

RAVENNA

a cura di Agostina Melucci, Doris Cristo, Maria Giulia Cicognani

UFFICIO X – AMBITO TERRITORIALE DI RAVENNA

Dirigente: Agostina Melucci

Vicario: Cinzia Tartagni

Indirizzo: Via di Roma, 69 - 48121 Ravenna

Telefono: 0544 789351

Fax: 0544 32263

E-mail: usp.ra@istruzione.it

Pec: csara@postacert.istruzione.it

Sito web: <http://www.ra.istruzioneer.it/>

Contatti: <http://www.ra.istruzioneer.it/contatti/>

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Lunedì, Martedì, Mercoledì, Giovedì, Venerdì dalle 11:00 alle 13:00 Giovedì dalle 15:00 alle 17:00

Formazione docenti neoassunti

<http://www.ra.istruzioneer.it/formazione-neo-assunti-201718/>

Responsabile: Doris Cristo - doris.cristo@gmail.com

PROGETTI IN EVIDENZA

Bisogni educativi speciali

Nella provincia di Ravenna operano 2 Centri risorse di servizi/supporto alle scuole e alla professionalità docente in tema di Bisogni educativi speciali. Rappresentano un significativo punto di riferimento nel:

- Supporto all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità;
- Supporto all'integrazione degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento.

Centro di Supporto Territoriale (CTS) “Nuove tecnologie e disabilità Romagna”
I.T.C.G. “Oriani”
Via Manzoni, 6 - 48018 Faenza (Ra) - Tel. 0546 667622
<http://ra.cts.istruzioneer.it/>

Il CTS è una struttura finalizzata alla gestione e alla distribuzione delle nuove tecnologie per la disabilità; fa parte di una rete regionale e di una rete nazionale. Offre possibilità di confronto riguardo alla didattica “speciale” e ai suoi strumenti (es. postazione *Braille* per scrivere testi e/o grafici in rilievo), promuove attività finalizzate a migliorare gli apprendimenti e le documenta.

Presso il CTS è attivo uno “Sportello Autismo”, gestito da personale docente formato; qui è stato utilizzato il KITT.T.A.P. sulla base di un protocollo USR E-R.

Centro risorse per l'handicap e lo svantaggio (CRHeS) - I.T.C.G. “Oriani”
Via Manzoni, 6 - 48018 Faenza (Ra) - Tel. 0546 667622
<http://cdhs.racine.ra.it/>

Il CRHeS è una struttura promossa per impulso della Provincia di Ravenna e dei Comuni/Unione dei Comuni per la gestione integrata degli ausili per gli alunni disabili.

Le attività del CRHeS e del CTS sono complementari e integrate, la loro importanza è evidenziata dalle molteplici attività volte a consentire proficui incontri tra il personale della scuola e i genitori.

Alternanza Scuola-Lavoro

<http://www.ra.istruzioneer.it/alternanza-scuola-lavoro/>

- Protocolli d'intesa territoriali volti all'ampliamento dell'offerta strutturata.
- Consulenza e supporto ai dirigenti scolastici e ai docenti referenti per l'Alternanza Scuola-Lavoro.
- Formazione dei *tutor* scolastici dei Licei per l'Alternanza Scuola-Lavoro.

Educazione Fisica, Scienze motorie e attività sportiva scolastica

- Potenziamento dell'attività sportiva scolastica.
- Campionati Studenteschi per gli istituti secondari di I e II grado.
- Progetto di educazione fisica nella scuola primaria “Sport di Classe” e “Gioco Sport”.

- Progetto “Il corpo e il movimento” per le terze sezioni della scuola dell’infanzia.
- Formazione in servizio del personale docente della scuola dell’infanzia, primaria, secondaria di I e II grado.
- Collaborazione con le iniziative proposte dal territorio e dalle Federazioni.

Sicurezza stradale e salute

- Educazione alla sicurezza stradale in collaborazione con l’Osservatorio dell’Emilia-Romagna per tutti i gradi di scuola.
- Progetto “Mobility manager” in collaborazione con il Comune di Ravenna: scuola secondaria di I grado.
- Incontri di formazione/informazione su tematiche inerenti sani stili di vita, in collaborazione con medici e AUSL di Ravenna.

I LABORATORI FORMATIVI: ESPERIENZE

Orientamento e Alternanza Scuola-Lavoro

I laboratori formativi per i docenti in periodo di formazione e prova: aspetti organizzativi

All'interno delle 50 ore di formazione, il docente neoassunto, sulla base del bilancio delle competenze e del patto per lo sviluppo professionale, partecipa a 4 laboratori della durata di 3 ore ciascuno.

Ogni insegnante ha la possibilità di optare tra diverse offerte formative proposte a livello territoriale.

I laboratori di formazione *on demand* sono dedicati alle seguenti aree trasversali:

- *Gestione della classe e problematiche relazionali*
- *Valutazione didattica e valutazione di sistema*
- *Contrasto alla dispersione scolastica*
- *Inclusione sociale e dinamiche interculturali*
- *Orientamento e alternanza scuola-lavoro*
- *Buone pratiche di didattiche interdisciplinari*
- *Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica*
- *Bisogni educativi speciali*

Ogni laboratorio è coordinato da un docente esperto individuato mediante procedura di selezione; tale docente possiede competenze di tipo operativo e professionalizzante; è un formatore/facilitatore che anima la discussione e la condivisione delle esperienze; valida la documentazione e l'attività di ricerca elaborata dal docente neoassunto nei laboratori formativi.

Il periodo di prova e di formazione dei docenti neoassunti nell'anno scolastico 2017-18 è venuto a coincidere con la forte attenzione che l'Italia, a seguito delle iniziative delle Nazioni Unite e dell'Unione Europea, ha dedicato ai temi dello "sviluppo sostenibile".

L'UST di Ravenna, unitamente alle 2 scuole polo della formazione e alla collaborazione di esperti del settore, ha offerto al corpo docente, come contenuto obbligatorio, l'occasione di cimentarsi, riflettere e sperimentare tematiche riconducibili all'*educazione per la sostenibilità ambientale*, anche attraverso approfondimenti specifici, direttamente o indirettamente, ad essa correlata.

Un'esperienza di laboratorio formativo: *Orientamento e Alternanza Scuola-Lavoro*

L'Orientamento e l'Alternanza Scuola-Lavoro costituiscono uno dei temi trasversali che vengono proposti ai docenti in anno di prova fra gli 8 Laboratori formativi *on demand*.

Nell'anno scolastico 2017-18, il 42% degli insegnanti neoimmessi – il 90% di questi era di scuola secondaria di II grado – ha indirizzato la propria scelta su questo tema.

Per la riuscita del laboratorio, i due *focus* tematici sono stati trattati in modo sintetico ma esaustivo dai 2 coordinatori. Dopo una prima raccolta di esperienze individuali dei formandi, sono stati approfonditi alcuni contenuti della normativa vigente (Raccomandazioni e Indicazioni europee, Legge 107, guide operative).

Di seguito il gruppo di lavoro ha individuato e analizzato alcune parole-chiave come: dispersione, auto-orientamento, *long life learning*, competenze come valore, imprenditorialità, rapporti con il mondo del lavoro, nuovi modelli metodologici-organizzativi, centralità dello studente, apprendere attraverso l'esperienza, il fare.

Gli esperti hanno presentato esempi di buone pratiche e, a conclusione dell'attività laboratoriale, chiesto ai docenti l'elaborazione, individuale e di gruppo, o di un progetto di orientamento rivolto a studenti e famiglie delle scuole secondarie di I grado o la costruzione di un compito di realtà per un progetto di alternanza.

I partecipanti hanno apprezzato molto la peculiarità dei contenuti trattati, il modello organizzativo e lo stile di conduzione. Il lavoro di *follow up* è stato svolto con dedizione e buoni risultati da tutti gli insegnanti.

I laboratori formativi sul tema dell'*Educazione allo Sviluppo sostenibile*: sintesi delle attività svolte nell'anno scolastico 2017-18

L'UST di Ravenna in collaborazione con gli esperti dell'Associazione Kirecò di Ravenna ha organizzato un unico laboratorio sul tema *Educazione allo Sviluppo Sostenibile e alla Cittadinanza globale*.

L'obiettivo perseguito è stato quello di stimolare nei docenti neoassunti una progettazione didattica che, nelle modalità, nei contenuti e nell'organizzazione dei percorsi educativi, evidenziasse, anche negli insegnamenti delle varie discipline, i collegamenti trasversali con i temi dello sviluppo sostenibile e che fosse in grado di formare cittadine e cittadini attivi, consapevoli e responsabili.

Il *focus* primario si è concentrato sui “*Sustainable Development Goals - 17 Goals to transform our World*” adottati dai Paesi Membri ONU nel 2015, che forniscono obiettivi e *target* al 2030 circa la piena attuazione della sostenibilità economica-sociale-ambientale nel mondo.

Attraverso questa proposta laboratoriale si è cercato di:

1. Potenziare le competenze trasversali;
2. Approfondire conoscenze specifiche;
3. Stimolare la condivisione di esperienze;
4. Fornire soluzioni di problemi reali del contesto scuola.

Di seguito si riporta il dettaglio del programma dei lavori, suddiviso per chiarezza espositiva in 3 fasi principali.

1. La prima fase, della durata pari ad 1 ora, è stata caratterizzata da una sessione in plenaria nella quale si è offerta una panoramica del percorso didattico-formativo ed una introduzione di carattere generale sui *Sustainable Development Goals*.

2. La seconda fase, della durata pari a 1 ora circa, è iniziata con la divisione in gruppi/tavoli tematici.

Sono stati organizzati 16 tavoli di lavoro, quattro per ciascuno dei 4 *Goals* selezionati, per un totale di 13/14 docenti per ciascun tavolo. Di seguito i *Goals* selezionati:

Goal 7: Assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni.

Goal 11: Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili.

Goal 12: Garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo.

Goal 15: Proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre, gestire sostenibilmente le foreste, contrastare la desertificazione, arrestare e far retrocedere il degrado del terreno e fermare la perdita di diversità biologica.

3. La terza fase, della durata di 1 ora, è stata caratterizzata da una breve pausa per i docenti (15 minuti), durante la quale i formatori, assieme ai responsabili dei tavoli (16 docenti-referenti), hanno validato le risultanze del lavoro svolto nella seconda fase; è seguita la restituzione dei risultati, di durata pari a 45 minuti circa. Otto docenti dei sedici presenti alla fase di validazione hanno offerto i risultati in plenaria (ciascuno di essi ha avuto 5 minuti a disposizione) supportati dal formatore-validatore.

In questo modo è stato possibile promuovere la figura di docente-*reporter* come attore e promotore delle proprie attività.

A conclusione dell'attività in presenza i formatori hanno rielaborato il percorso svolto in aula e l'hanno fornito sotto forma di "scheda progettuale" ai docenti nei giorni successivi l'evento di formazione.

Tutti i docenti in anno di prova hanno ricevuto gli opuscoli (in italiano ed in inglese) dei *Goals*.

Complessivamente si può confermare che il modello formativo incentrato sui laboratori e improntato su metodologie quali lo scambio professionale, la ricerca-azione, la rielaborazione e produzione di sequenze didattiche ha stimolato la crescita professionale dei neo-docenti.

Le modalità di presentazione delle diverse tematiche laboratoriali hanno permesso agli insegnanti di accostarsi alle problematiche educative con spirito critico, di autovalutarsi rispetto alle competenze professionali apprese, di costruire pratiche didattiche efficaci per una migliore ricaduta dell'attività sugli allievi.

La numerosità degli insegnanti che annualmente sono tenuti ad affrontare l'anno di prova e formazione non deve incutere timore, anzi deve stimolarci a fare meglio perché, come affermato da Henry Ford:

“Ritrovarsi insieme è un inizio,
restare insieme è un progresso,
ma riuscire a lavorare insieme è un successo”.

REGGIO EMILIA

a cura di Mario Maria Nanni, Antonietta Cestaro, Cinzia Ruozzi

UFFICIO XI – AMBITO TERRITORIALE DI REGGIO EMILIA

Dirigente: Mario Maria Nanni (*ad interim*)

Vicario: Felicita Buscaino

Indirizzo: Via Mazzini, 6 – 42100 Reggio Emilia

Telefono: 0522 407610

Fax: 0522 438624; 0522 437890

E-mail: usp.re@istruzione.it

Pec: csare@postacert.istruzione.it

Sito web: <http://www.istruzioneereggioemilia.it>

Formazione e aggiornamento docenti

Responsabili:

- Antonietta Cestaro – uat.integrazione.re@istruzione.it
- Cinzia Ruozzi – ufficioformazione.usp.re@gmail.com

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione e valutazione

Formazione neoassunti http://www.istruzioneereggioemilia.it/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=69&Itemid=271.

Sistema nazionale di valutazione (SNV): Seminario di formazione per dirigenti e docenti referenti sul monitoraggio dei Piani di Miglioramento.

Alternanza Scuola-Lavoro

Settimana dell'apprendimento: Protocollo d'intesa Reggio Emilia provincia ad alto apprendimento. Settimana di eventi sulla cultura dell'apprendere come competenza chiave di cittadinanza.

Io imparo così: Seminario di restituzione dell'esperienza del Progetto di rete che coinvolge Istituti scolastici, Enti di formazione, Provincia di Reggio Emilia, Università di Padova.

Progetto “A scuola di data Journalism”: Percorso didattico di diffusione e promozione della cultura digitale rivolto alle scuole secondarie di II grado che prevede l’analisi e l’elaborazione di dati ambientali al fine di renderli fruibili (*Open Data*) ai cittadini mediante artefatti giornalistici. Il progetto è stato preceduto da una formazione rivolta ai docenti che ha fornito spunti e strumenti utili a condurre l’attività.

Partecipazione ai Tavoli interistituzionali di Contrasto alla violenza sulle donne e contro l’Omotransfobia e l’Omonegatività, organizzati dal Comune di Reggio Emilia, Assessorato Pari Opportunità per la condivisione di informazioni e iniziative del territorio che coinvolgono il mondo della scuola.

Partecipazione al Tavolo interistituzionale Reggio *Smart-City*. Essere cittadini digitali

Partecipazione alla Rete CittadinaRe, progetto di cittadinanza attiva che coinvolge 22 scuole reggiane.

Giornata nazionale della Letteratura. Volti e maschere del Novecento, in collaborazione con MIUR, MIBACT, Associazione degli Italianisti, Università di Modena-Reggio Emilia, Fondazione “I Teatri”.

Bisogni educativi speciali

http://www.istruzioneereggiuemilia.it/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=31&Itemid=119.

“Un credito di fiducia al bambino che apprende”: progetto volto a riconoscere tempestivamente i DSA che si articola in diverse fasi: formazione dei docenti, somministrazione di prove, attivazione di laboratori di potenziamento linguistico e sportelli di consulenza.

Centro Servizi Integrazione delle persone disabili: punto di riferimento per i cittadini che cercano informazioni sulla disabilità.

Coordinamento Pedagogico Provinciale delle scuole dell’infanzia

GLIP: Gruppo di lavoro per l’inclusione. Nell’anno scolastico 2017-18 è stata svolta una formazione dedicata al *Piano di prevenzione e di gestione delle crisi comportamentali a scuola*.

Protocollo di istruzione domiciliare in ospedale: il servizio ha preso avvio nell’anno scolastico 2016-17 e ha validità di tre anni.

Nuove tecnologie a supporto dei Bisogni Educativi speciali. Il Centro Territoriale di supporto - CTS di Reggio Emilia è punto di riferimento per l’utilizzo delle nuove tecnologie a livello provinciale, fornisce i necessari supporti agli alunni che ne

fanno richiesta e organizza percorsi di formazione per gli insegnanti in sinergia con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

Fobia scolare – Maltrattamento e abuso su minori in collaborazione con l'Area sostegno alla persona del Comune di Reggio Emilia.

Educazione fisica, scienze motorie e attività sportiva scolastica

Per tutte le discipline sportive previste dal Progetto Tecnico dei Campionati Studenteschi 2018 sono stati organizzati:

1. Piani di avvicinamento e laboratori disciplinari;
2. Manifestazioni finali provinciali dei Campionati Studenteschi 2018;
3. Laboratori e momenti ludico-sportivi progettati per gli alunni disabili in collaborazione con il Comitato Paraolimpico;
4. Progetto Sport di Classe.

http://www.istruzioneereggiuemilia.it/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=27&Itemid=114

Piano permanente di formazione per i docenti

Sicurezza e salute

Scuola Primaria

- Progetto “Edustratombola”: imparare le regole della strada a scuola e dimostrarne la conoscenza attraverso il gioco della Tombola;
- Concorso di Scrittura Creativa sul tema della Sicurezza stradale vista dai bambini;
- Progetto “Manifesta la sicurezza II fase”: realizzazione di calendari;
- XXII edizione del Maggio in Strada in collaborazione con le forze dell'ordine e l'Osservatorio Provinciale alla Sicurezza;
- “Col casco non ci casco”: Progetto rivolto agli studenti delle classi terze e quinte.

Istituti secondari di I grado

- Progetto “Party in sicurezza”. I pericoli dello sbalzo;
- Progetto “Tieni stretta la vita”: Educazione stradale: comportamenti a rischio.

Istituti secondari di II grado

- Spettacolo teatrale educativo “I Vulnerabili”;
- Progetto “*Crash Test Simulation*”. Guida consapevole e uso delle cinture;
- Prove di guida sicura-Campo scuola Gatti: corsi teorico-pratici di ciclomotore;
- Festival cinematografico *Apox Award*: Bologna - 9 giugno 2018. Primo premio per il cortometraggio “Gli dei dell'Olimpo e la sicurezza stradale” realizzato dagli studenti dell'I.I.S. “Pascal” in collaborazione con la Polizia Municipale di Reggio Emilia.

Consulta Provinciale Studentesca

- Conferenza: “Interconnettività e *cyberbullismo*”;
- Conferenza: “Cronache oneste in riva al Po”. Dibattito su legalità e mafia;
- Attivazione n. 2 corsi BLSD sull’utilizzo del defibrillatore;
- Corso formazione in materia di primo soccorso;
- Conferenza: “Gli anni dello stragismo” - Dibattito con testimoni della storia sugli “anni di piombo” in Italia;
- Partecipazione al “Viaggio della memoria” organizzato dall’Istituto storico Istoteco: Auschwitz 18-24 febbraio 2018 - 3 studenti in rappresentanza della CPS;
- Valutazione dei risultati scaturiti dai questionari Alternanza Scuola-Lavoro somministrati agli studenti delle classi quarte e quinte degli istituti scolastici secondari di II grado (ottobre 2017- maggio 2018). Incontri formativi su mobilità e trasporto, *service learning* e *public speaking*.

RISORSE PROVINCIALI

Centri di documentazione - Centri Servizi

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Centro servizi per l'integrazione	Corso Garibaldi, 59 Reggio Emilia	0522 444862	cdi@integrazione.reggio.it
Centro di Documentazione pedagogica Zerosei	Corso Garibaldi, 59 Reggio Emilia	0522 444811	serviziiperl'infanzia@provincia.re.it
Officina educativa del Comune di Reggio Emilia - Diritto allo studio	Piazza Prampolini, 1 Reggio Emilia	0522 456025 456111	officinaeducativa@municipio.re.it
Polaris - Servizi per l'orientamento della Provincia di Reggio Emilia	Corso Garibaldi, 59 Reggio Emilia	0522 444855	polaris@provincia.re.it
Prometeo - Servizi per l'intercultura della Provincia di Reggio Emilia	Via Mazzini, 6 Reggio Emilia	0522 444855	prometeo@provincia.re.it
Istituto “Garibaldi” per i ciechi	Via Franchetti, 7 Reggio Emilia	0522 439305	segreteria@istitutociechigaribaldi.it

Centro territoriale di supporto

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>Sito</i>
Centro territoriale di supporto	Istituto “Galvani Iodi” via della Canalina	0522 325711	http://re.cts.istruzioneer.it/

I LABORATORI FORMATIVI: ESPERIENZE Buone pratiche didattiche e disciplinari

I laboratori formativi per i docenti in periodo di formazione e prova: aspetti organizzativi

L'Ufficio Scolastico di Reggio Emilia ha valutato di assegnare la formazione dei docenti neoassunti a una scuola polo, individuata nel territorio su indicazione dei Dirigenti dei diversi ambiti territoriali, con i quali si è stipulato un accordo di scopo. Alla scuola polo sono state affidate le funzioni amministrative e contabili, mentre la progettazione e il coordinamento sono state svolte dall'Ufficio Formazione. Sono stati organizzati 44 laboratori per 323 docenti sulla base dei bisogni formativi rilevati mediante un questionario. È stata predisposta una piattaforma digitale. I formatori sono stati individuati attraverso una procedura pubblica di selezione (bando) che prevedeva di valorizzare soprattutto gli incarichi di docenza in attività formative all'interno dell'amministrazione scolastica e dell'Università. Molto proficua è stata la collaborazione con i docenti dell'Università di Modena-Reggio Emilia. Prima dell'attuazione dei Laboratori, l'Ufficio Scolastico ha ritenuto opportuno organizzare un incontro rivolto ai docenti formatori al fine di precisare ruoli e compiti e di chiarire il modello formativo. Tre sono gli aspetti centrali di cui si è cercato di tenere conto: il superamento della didattica frontale, la scelta di metodologie attive e operative, l'orientamento alla pratica didattica calata nella classe e al miglioramento degli apprendimenti.

L'obiettivo dei Laboratori è stato quello di privilegiare la riflessione, la consapevolezza, la pratica della ricerca, l'autovalutazione in un confronto tra pari dentro la stessa comunità professionale. Particolare attenzione è stata data agli incontri in plenaria ai quali sono stati invitati come *testimonial* un docente scrittore, notoriamente impegnato sui temi della scuola, due psicologi scolastici, alcuni *tutor*, dirigenti e docenti neoassunti.

Un'esperienza di laboratorio formativo: *Buone pratiche didattiche e disciplinari*

Nel laboratorio *Alla ricerca di un equilibrio tra conoscenze e competenze* la docente formatrice Claudia Correggi, insegnante di Italiano e Latino del Liceo "Ariosto-Spallanzani" ha proposto un percorso sulla didattica per competenze, entrando nel vivo di un dibattito ancora molto presente nella scuola.

Nel primo incontro della durata di tre ore, la docente, dopo una breve introduzione teorica, ha sollecitato i colleghi a confrontarsi sulle esperienze, mettendo in luce sia l'applicabilità che gli elementi di criticità della didattica per competenze. Il gruppo ha infine condiviso la definizione di competenza formulata nel *Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente* (23 aprile 2008) come "combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto". Se dunque la competenza è definibile come

la capacità di agire efficacemente in una situazione data mobilitando le conoscenze, resta fondamentale l'apporto della rappresentazione della realtà che abbiamo costruito e immagazzinato secondo la nostra esperienza e la nostra formazione.

Nella seconda parte dell'incontro sono stati proposti due esempi di buone pratiche sulla questione delle "camere dell'eco" (*eco chambers*): forme di rappresentazione della realtà, dove all'interno di micro-comunità si costruiscono dinamiche culturali e comportamentali che diffondono e consolidano pregiudizi e stereotipi, contribuendo a creare una visione del mondo circoscritta, in cui non esiste la diversità e non c'è spazio per le contraddizioni. Il fenomeno è particolarmente evidente nei *social media*, dove una cerchia di amici e conoscenti condivide idee e pensieri simili. In questo modo sulla pagina *social* compariranno, grazie anche alla funzione algoritmica, notizie, articoli, commenti già orientati alle opinioni sulle quali si era mostrato in precedenza interesse, con il risultato di contribuire sempre più ad amplificare una visione univoca e acritica dell'argomento.

Sono stati proposti due testi intermediali: una novella di Boccaccio (*Introduzione alla IV giornata, Novella delle papere*) e il film *Captain Fantastic* del regista Matt Ross del 2016. In entrambi i testi i personaggi sono stati privati del contatto con la varietà e la diversità del mondo e reclusi, allo scopo di renderli individui più liberi, in micro-realtà ideali. I personaggi – il giovane adolescente, figlio di Filippo Balducci nella novella del *Decameron* e i numerosi figli di *Captain Fantastic* – vivono allegoricamente la stessa situazione di tanti ragazzi che, trascorrendo ore e ore di fronte a uno schermo e non di fronte ad altri esseri umani, hanno perso la capacità di incontrare intimamente ciò che è diverso da loro.

La seconda lezione di tre ore è stata dedicata alla progettazione in piccoli gruppi e restituzione in forma plenaria di unità didattiche dedicate al tema delle "camere dell'eco".

Il primo gruppo *Muri e Ponti* ha proposto un'attività rivolta agli alunni della secondaria di I grado di carattere interdisciplinare: Italiano, Francese, Inglese, Musica. Il percorso prevede le seguenti fasi:

- 1) Fase motivazionale: *brain storming* su bacheche personali, gruppi *social* di appartenenza, canali *YouTube*. Riflessione sulle motivazioni che spingono i ragazzi a concentrarsi solo su certi temi e presa di coscienza degli ostacoli che bloccano la possibilità di andare oltre (concetto di muro).
- 2) Riflessione sul concetto di pregiudizio a partire da esperienze di discriminazione personale. Elaborazione di un testo.
- 3) Visione del film *Intouchables (quasi amici)*, 2011 dei registi Olivier Nakachi e Eric Toledano. Analisi del rapporto tra i protagonisti all'inizio e alla fine del film (tema dello straniero: abbattere i muri).
- 4) Lettura di alcune pagine tratte da *Io sono Malala* (2013) di Malala Yousafzai come esempio positivo di superamento del pregiudizio. Ascolto dell'intervento in inglese pronunciato da Malala all'ONU.

- 5) Lettura di alcune pagine di *Ciò che inferno non è* di Alessandro D'Avenia pubblicato nel 2014 (tema della mafia: abbattere i muri).
- 6) Riscrittura di una strofa della canzone *On écrit sur les murs* contenente un messaggio che vorrebbero far apparire sulla loro bacheca. Possibili collegamenti con la musica.

Gli altri due gruppi hanno progettato dei percorsi didattici rivolti agli studenti della classe terza della secondaria di II grado. Finalità di entrambi i percorsi: superare la chiusura nei confronti di ciò che è diverso ed estraneo rispetto alla propria "camera dell'eco".

Riportiamo l'attività del terzo gruppo *Da Filippo Balducci all'algoritmo* che ha costruito un'unità didattica intrecciando la lettura e l'analisi di testi classici e contemporanei alla riflessione sull'utilizzo dei social. I docenti del gruppo sono partiti dal mito della caverna di Platone per introdurre il concetto che già dall'antichità gli uomini erano legati alle apparenze, alle impressioni fugaci, al sentito dire e credevano che le opinioni fossero la realtà. Secondo Platone, gli uomini sarebbero dunque come prigionieri in un antro oscuro costretti a guardare le ombre delle cose reali. Successivamente è stata suggerita la visione cinematografica di Siddharta. L'attività è proseguita con la lettura di passi scelti dal *Candido* di Voltaire assegnati a gruppi di tre/quattro alunni con l'impegno di relazionare ai compagni.

Molto interessante è la contestualizzazione dell'attività sul vissuto quotidiano dei ragazzi a partire dall'utilizzo di *Instagram*. Si propone di focalizzare l'attenzione sui contenuti dei messaggi e sulle conversazioni per arrivare a far comprendere quanto in realtà siano limitati e raggruppabili in poche macro-aree di isolamento intellettuale.

È stato poi proposto un compito di realtà che consiste nel progettare un viaggio di istruzione senza cellulari e *pc*, ma sul modello dei viaggi di formazione Settecenteschi muniti solo di taccuino e macchina fotografica.

Il risultato finale potrebbe essere la realizzazione di una *brochure* sul luogo visitato costruita per immagini e testi così come percepiti dagli occhi dei ragazzi senza apparati di parafrasi (manuali, guide turistiche, racconti, immagini tratte dalla rete, documentari).

I laboratori formativi sul tema dell'*Educazione allo Sviluppo sostenibile*: sintesi delle attività svolte nell'anno scolastico 2017-18.

Secondo la direttiva ministeriale (C.M. 33989/2017) che prevede l'inserimento del tema dello *Sviluppo sostenibile* tra i nuclei fondamentali della formazione per i neoassunti, sono stati organizzati 5 Laboratori specifici di *Educazione allo sviluppo sostenibile e cittadinanza globale* della durata di 6 ore ciascuno. Data l'ampiezza dei temi proposti dall'Agenda 2030, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, e la trasversalità disciplinare dei contenuti culturali, si è valutato di affrontare le stesse tematiche anche in altri Laboratori quali: *inclusione sociale e dinamiche interculturali, contrasto alla*

dispersione scolastica, gestione classe e problematiche relazionali, assolvendo in tal modo all'obbligatorietà prevista dalla Circolare Ministeriale.

Nei Laboratori progettati sono stati presentati gli obiettivi dell'Agenda 2030 e proposti percorsi didattici, materiali, strumenti e siti di riferimento.

Alcuni esempi mutuati dal gruppo di lavoro coordinato dalla docente formatrice Simona Storchi, insegnante di Inglese al Liceo "Ariosto-Spallanzani":

- *Pensiamo al nostro futuro. L'energia intelligente*: classi terze di scuola secondaria di I grado. Discipline coinvolte: Geografia, Italiano, Francese;
- *Un orto a portata di mano*: classi terze Istituto Alberghiero Indirizzo Enogastronomia ed Ospitalità alberghiera. Discipline coinvolte: Laboratorio di Enogastronomia, Alimentazione, Scienze;
- *Città e comunità sostenibili*: classi quarte Liceo Artistico Indirizzo Architettura e Ambiente. Discipline coinvolte: Progettazione, Laboratorio Architettura e Ambiente;
- *Buono da mangiare, buono da pensare*: classi seconde istituti secondari di II grado. Discipline coinvolte: Geografia, Chimica, Scienze, Matematica, Informatica. Il gruppo ha lavorato sulle competenze declinate in senso interculturale, privilegiando un approccio pedagogico incentrato sul discente come soggetto attivo di processi di apprendimento trasformativo basati sull'esperienza, la riflessione, la concettualizzazione e l'applicazione a nuovi contesti. Gli obiettivi specifici di apprendimento sono stati orientati verso le dimensioni cognitiva, socio-emotiva e comportamentale.

Di grande interesse anche il percorso svolto dalla docente formatrice Maria Giuseppina Bo del Liceo Artistico "G. Chierici": *Microstorie per la Storia e il nostro futuro. Progettare una sceneggiatura partendo dalla riscoperta del proprio territorio* (biennio secondaria di II grado).

RIMINI

a cura di Giuseppe Pedrielli, Franca Berardi

UFFICIO VII – AMBITO TERRITORIALE DI FORLÌ-CESENA E RIMINI

SEDE DI RIMINI

Dirigente: Giuseppe Pedrielli

Indirizzo: Corso d'Augusto n. 231 - 47921 Rimini

Telefono: 0541 717611

E-mail: usp.rn@istruzione.it

Pec: csarn@postacert.istruzione.it

Sito web: <http://rn.istruzioneeer.gov.it/>

Contatti: <http://rn.istruzioneeer.gov.it/contatti-urp/>

Formazione docenti neoassunti

Responsabile:

Franca Berardi - berardi.rn@g.istruzioneeer.it, franca.berardi1@istruzione.it – 0541 717618

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Numerose sono le iniziative di formazione organizzate dall'Ufficio in collaborazione con le Istituzioni Scolastiche, con enti, associazioni e organismi territoriali:

- **Formazione docenti neoassunti:** Scuole Polo Liceo “G. Cesare-M. Valgimigli” e I.C. Misano Adriatico.
- <http://rn.istruzioneeer.gov.it/category/formazione/formazione-docenti-neoassunti/>.
- **Formazione in lingua inglese per docenti di scuola primaria:** Centro risorse territoriali per le lingue I.C. Centro Storico.
- **Formazione C.L.I.L.:** supporto alle azioni formative.
- **Formazione e coordinamento fra i docenti della scuola dell'infanzia:** attività di supporto e cura della documentazione di buone pratiche.

- **Laboratori tematici e attività formative sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza:** in collaborazione con il Garante regionale, il Corecom regionale, gli Enti locali e l'Unicef e le Associazione del Volontariato.
- **Costituzione, cittadinanza attiva, legalità e sicurezza:** promozione di eventi e formazione per docenti e alunni in sinergia con Prefettura, Forze dell'ordine ed Enti locali.
- Formazione per i tutor scolastici e aziendali che coordinano l'**Alternanza-Scuola-Lavoro:** docenti di scuole secondarie di II grado.
- **Formazione docenti** e sostegno alle pratiche di contrasto in tema di bullismo, *cyberbullismo*, uso dei *social network*, a cura del gruppo operativo provinciale (GOP) coordinato dall'UAT.
- **Sportello provinciale di consulenza** per docenti aperto dal lunedì al giovedì dalle 14:30 alle 18:30, in via Agnesi n. 3, tel. 0541 391823 - 0541 717618. Le consulenze vertono su diversi ambiti tra cui: 1) didattico-educativi-disciplinari; 2) prevenzione e azione di contrasto al bullismo, *cyberbullismo* e uso consapevole dei *social*; 3) contrasto al *burnout* degli insegnanti; 4) aiuto nelle relazioni con le famiglie.

Consulta provinciale degli studenti

Grazie al progetto “C'entro anch'io” finanziato dal MIUR, gli studenti della Consulta provinciale, con il coordinamento dell'Ufficio scolastico territoriale di Rimini, organizzano annualmente incontri di grande interesse rivolti ai loro coetanei sui temi di maggiore attualità: la prevenzione del disagio scolastico (mediante incontri con “Maestri” significativi), la cittadinanza attiva, i corretti stili di vita, l'orientamento scolastico e lavorativo, la letteratura e la poesia, l'economia e l'educazione finanziaria, il senso del bene comune e l'accoglienza. Di fondamentale importanza è l'attività di promozione e valorizzazione della dimensione europea dell'educazione (*Erasmus+*).

Bisogni educativi speciali

Supporto all'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili: fiorenti sono le iniziative di studio e ricerca per la formazione dei docenti sulle tematiche dei diversamente abili. Il Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (ex GLIP) continua a essere punto autorevole di riferimento per il modo della scuola e delle famiglie e svolge attività di ricerca, consulenza, proposta e collaborazione fra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica. Si avvale della competenza degli autorevoli componenti e di alcuni consulenti che, di volta in volta, offrono il loro apporto su specifiche tematiche. Proficui sono i rapporti con gli Enti territoriali, l'AUSL e l'Università.

Sportello di consulenza Autismo per docenti: 0-6 anni e 6-18 anni. Proseguono le diverse azioni di ricerca, formazione e documentazione sui temi dell'autismo, che vedono coinvolti diversi soggetti (CTS, UST, AUSL, Comuni).

Piano di formazione “Disturbi Specifici di Apprendimento”. È costante il supporto fornito e la puntuale formazione specifica offerta ai docenti dei diversi ordini scolastici, anche sull'utilizzo degli strumenti compensativi e sulla stesura del PDP. È attiva la formazione e il supporto ai docenti di scuola primaria per l'attuazione del protocollo regionale sui disturbi di apprendimento in collaborazione con l'AUSL, la Regione e il CTS.

Iniziative di formazione sulle tematiche della disabilità e dei bisogni educativi speciali promosse dall'Ufficio Scolastico Territoriale, Enti, associazioni, amministrazioni locali.

Attività di formazione per le figure di coordinamento del sostegno: prosegue il supporto, con il CTS, anche finalizzato alla stesura dei PEI, rivolto ai docenti di ogni ordine e grado e al migliore utilizzo degli ausili per alunni disabili.

Buone prassi di integrazione interculturale. Sono in atto iniziative volte a una piena integrazione degli alunni non italiani, che vedono coinvolti questo Ufficio, tutte le scuole della provincia e altre realtà territoriali, quali le Amministrazioni locali, la Prefettura, il CPIA, ecc. Esse riguardano principalmente l'insegnamento dell'italiano come L2 e l'incontro con la nostra Carta Costituzionale. È attivo il 'gruppo interculturale', coordinato dal competente Dirigente Tecnico coadiuvato dal referente di questo Ufficio, da docenti e dirigenti dei vari ordini di scuola e da chi opera negli sportelli intercultura presenti nel territorio. Da segnalare anche la prosecuzione del progetto FEI “**Parole in gioco**” sul potenziamento della lingua italiana per gli alunni stranieri iscritti al CPIA.

Progetto “Nuove Tecnologie e disabilità”: assicura formazione e risorse tecnologiche a favore dell'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap. Consente il prestito (comodato d'uso gratuito) di attrezzature tecniche e sussidi didattici per la disabilità svolto dai Centri servizi handicap.

Orientamento e Alternanza Scuola-Lavoro

Sono promossi accordi con le istituzioni del territorio (Camera di Commercio, Fondazione Cassa di Risparmio di Rimini, Enti locali, ITS) per favorire l'orientamento scolastico e post-diploma e l'attuazione dell'Alternanza Scuola-Lavoro. Sulla base di esperienze pluriennali, a partire dal progetto “La Città dei Mestieri” che ha rappresentato negli anni un ponte tra scuole e imprese, sono attivate iniziative di formazione/informazione sui temi della sicurezza e del lavoro e di orientamento all'Università, all'Istruzione Tecnica Superiore e alle Professioni (in collaborazione con gli Ordini Professionali e le istituzioni del territorio).

Educazione fisica e sportiva

“Sport di classe”: progetto nazionale promosso dal MIUR e dal CONI, con il sostegno del CIP, riservato alle scuole primarie aderenti all'iniziativa; coordinamento, assistenza e monitoraggio alle scuole primarie che vi aderiscono.

“Duathlon Corri, Pedala, Corri - Progetti sportivi nazionali”: coordinamento, sostegno e assistenza alle scuole primarie che aderiscono a tali progetti nazionali per il potenziamento dell’educazione fisica. I progetti sostenuti dalle singole Federazioni Sportive ed Enti affiliati, vengono promossi dal MIUR, CONI e CIP che in virtù di protocolli d’intesa sottoscritti nel 2013, collaborano strettamente nella realizzazione delle attività motorie e sportive scolastiche.

Potenziamento dell’attività sportiva scolastica: organizzazione di iniziative culturali e sportive (manifestazioni promozionali e Campionati Sportivi Studenteschi), in collaborazione con il CONI, le Federazioni sportive, le istituzioni scolastiche e gli Enti locali. Collaborazione nella realizzazione delle iniziative promosse sul territorio per le scuole di ogni ordine e grado.

“Scuola Salute e Benessere”: Progetto sperimentale sul benessere dello studente e sui corretti stili di vita legati all’alimentazione e all’attività motoria e sportiva, rivolto agli studenti delle classi seconde delle scuole secondarie di I grado; realizzato in collaborazione con l’Università, sede di Rimini, il Comune di Rimini, il Coni, le Federazioni sportive, Ausl, Ascor, LILT.

Corsi di formazione e di aggiornamento per docenti di educazione fisica, di sostegno, laureati in Scienze Motorie e tecnici delle società sportive che andranno ad operare nelle scuole per la realizzazione delle suddette iniziative. Vengono organizzati percorsi di formazione a carattere metodologico didattico per la scuola dell’infanzia e primaria, con particolare attenzione ai temi del corpo e del movimento, e corsi più improntati all’informazione oltre che metodologica e didattica, anche teorico-pratica inerente a varie discipline sportive.

Educazione stradale

Il sodalizio storico e fruttuoso con l’Osservatorio per l’educazione alla sicurezza stradale della Regione Emilia-Romagna, esteso ad altri fondamentali soggetti, Polizia Stradale e Carabinieri, Enti locali con le Polizie Municipali, l’ACI e l’AUSL permette l’organizzazione di attività di sensibilizzazione ai corretti comportamenti sulle strade, di particolare efficacia.

Da tempo è attivo il progetto, che coinvolge ogni ordine e grado di scuola, “Vision zero”, stabilito dal Piano Nazionale sulla sicurezza stradale “Orizzonte 2020” che segue il principio che “Sulla strada nessun giovane deve morire”. Così attorno a questo scopo si organizzano rappresentazioni teatrali, *workshop*, convegni, concorsi con l’obiettivo di sensibilizzare i giovani, anche mediante il confronto con persone colpite dalla drammaticità di incidenti, quale il *format* giornalistico-teatrale dal titolo “Per una volta”, che ha finalità di sensibilizzazione e prevenzione e che affronta tematiche di disagio giovanile quali l’utilizzo di sostanze e la dipendenza da alcool. Lo spettacolo, dal titolo “Per una volta”, è brillantemente condotto dal giornalista Luca Pagliari che, utilizzando il metodo espositivo, la forza intrinseca delle storie e la sospensione del giudizio, insinua

nei ragazzi il dubbio e al tempo stesso cerca di fornire loro gli strumenti necessari per affrontare l'attimo della scelta.

Significative ed estremamente utili sono anche l'esperienza del “*Track Crash Test Simulation*” nonché l'attività didattica attuata dall'Ufficio Scolastico e relativa al corso di Formazione Stradale Attiva (chiamato anche “Avviamento alla Guida sicura”) che offre la possibilità a diversi alunni neopatentati o in procinto di patentarsi, di affrontare seriamente la guida alla prima auto presso l'Autodromo di S. Monica-Misano Adriatico. Un aspetto, questo, che consente agli alunni di maturare un senso autocritico sulle proprie condotte assunte per strada, in particolare in presenza di situazioni di pericolo e di imprevisti che la strada a volte ci costringe ad affrontare.

Non da ultima, degna di nota e interesse è l'attività attuata dall'Ufficio scolastico con la Polizia Stradale relativa alla sicurezza nei viaggi di istruzione. Vengono annualmente organizzati incontri per i dirigenti scolastici e i DSGA delle scuole, con i quali vengono approfonditi tutti gli aspetti relativi alla piena attuazione del protocollo di Intesa fra MIUR e Polizia Stradale relativo all'argomento, per condividere, in modo puntuale, uniforme e organico, le corrette procedure da attuarsi presso tutte le scuole.

RISORSE PROVINCIALI

Centro di consulenza per docenti – Via Agnesi, 3 - Tel. 0541 391823 - 0541 717618-
Sportello Autismo di consulenza per docenti (CTS di Rimini) – Via Agnesi, 3 - Tel. 0541 391823 - 0541717618
Centro permanente per l'educazione ai <i>mass media</i> – Bellaria - www.zaffiria.it/
Associazione Centro educativo italo-svizzero – CDE “G. Iacobucci”, Rimini - www.ceis.rn.it
CAM - Centro per l'apprendimento mediato Feuerstein – c/o Scuola secondaria di I grado “Alighieri - Fermi”, Rimini - http://www.cam.rn.it/polospecialistico.php
Centro Territoriale di Supporto Provinciale – CTS di RIMINI sede amministrativa c/o ITT “M. Polo”

I LABORATORI FORMATIVI: ESPERIENZE

Valutazione didattica e valutazione di sistema

I laboratori formativi per i docenti in periodo di formazione e prova: aspetti organizzativi

I laboratori formativi si sono svolti in un arco di tempo disteso e compatibile con gli impegni scolastici ed hanno avuto un carattere operativo, con proficua ricaduta nei singoli contesti lavorativi. L'indice di gradimento registrato è stato decisamente alto.

Nella progettazione dei laboratori formativi si è cercato, per quanto possibile, di tenere conto delle professionalità specifiche e dei contesti lavorativi dei docenti. I contenuti sono stati infatti differenziati per ordine di scuola. Ciò ha consentito di calibrare l'offerta formativa sulle necessità educative delle diverse fasce d'età, favorendo la ricaduta dell'azione formativa nei rispettivi contesti lavorativi.

In tutti i laboratori si sono inoltre considerate le problematiche relative a BES, DSA e disabilità, a supporto della formazione non solo dei docenti di sostegno, ma anche dei docenti delle discipline curriculari.

Materiali e bibliografie suggerite dai formatori sono stati forniti ai corsisti in formato cartaceo e pubblicati su spazi *web* riservati.

Sono stati organizzati **28 laboratori** formativi presso il Centro di Consulenza per docenti dell'UAT, P.I.C. Marvelli e il teatro dell'ex Seminario di Rimini.

I contenuti, inerenti le tematiche indicate dal D.M. 850/2015 e dalla C.M. n. 33989 del 2 agosto 2017, sono stati individuati in base ai bisogni formativi dei docenti rilevati tramite specifico sondaggio.

Tutti i docenti assunti in ruolo hanno frequentato, come previsto dalla normativa, il laboratorio relativo all'Area *Educazione allo sviluppo sostenibile*: “*Prove libere per un mondo migliore. Incontro sulla valorizzazione dell'educazione ambientale - Agenda 2030*” (3 ore).

Gli altri laboratori (di 3 ore ciascuno), sono stati progettati trasversalmente rispetto alle aree tematiche a cui fanno riferimento e proposti, in linea di massima, per ordini differenziati di scuola.

Elenco dei laboratori suddivisi per aree:

Area - Nuove risorse digitali e loro impatto sulla didattica

- “*L'utilizzo dei device come amplificatore della conoscenza - uso dei tool nella didattica e dei quiz che valutano senza valutare*”, per docenti di scuola dell'infanzia e primaria (n. 1 laboratorio);
- “*La Google Suite e l'utilizzo di condivisioni attraverso gli account - dal formale a Whatsapp: tecniche di apprendimento della lingua italiana*”, per docenti di scuola dell'infanzia e primaria (n. 1 laboratorio);

- “*Digitale creativo e inclusivo*”, per docenti di scuola dell’infanzia e primaria e docenti di scuola secondaria di I grado (n. 2 laboratori);
- “*#Tools4tools- Pensare, imparare e produrre nella cultura digitale*”, per docenti di scuola secondaria di I grado (n. 1 laboratorio);
- “*La classe virtuale*”, per docenti di scuola secondaria di II grado (n. 1 laboratorio);
- “*Strumenti compensativi per DSA e non solo*”, per docenti di scuola secondaria di II grado (n. 1 laboratorio);
- “*Let’s test! Divertirsi ed imparare insieme con i test*”, per docenti di scuola secondaria di II grado (n. 1 laboratorio).

Area - *Bisogni educativi speciali*

- “*DSA e BES: dalla teoria... alla classe*”, per docenti di scuola dell’infanzia e primaria (n. 3 laboratori);
- “*Essere insegnanti inclusivi: pratiche educative e strategie didattiche per ripensare la scuola*”, per docenti di scuola secondaria di I e II grado (n. 3 laboratori);
- “*I mediatori pedagogici: una strada possibile?*”, per docenti di scuola secondaria di II grado (n. 1 laboratorio);

Area - *Gestione della classe e problematiche relazionali*

- “*Il gruppo classe: lavorare con il conflitto per insegnare*”, per docenti di scuola dell’infanzia e primaria (n. 3 laboratori);

Area - *Inclusione sociale e dinamiche interculturali*

- “*La metafora del judo della relazione: una disciplina collettiva che include con corpo-mente-cuore*”, per docenti di scuola dell’infanzia e primaria e docenti di scuola secondaria di I grado (n. 2 laboratori);

Area - *Gestione della classe e problematiche relazionali*

- “*Dalla re-azione all’azione consapevole: un cambiamento indispensabile*”, per docenti di scuola secondaria di I grado (n. 1 laboratorio).

Area - *Valutazione didattica e valutazione di sistema (autovalutazione e miglioramento)*

- “*Valutazione didattica e valutazione di sistema: la sfida del miglioramento*”, per docenti di scuola dell’infanzia e primaria e docenti di scuola secondaria di I grado (n. 1 laboratorio).

Area - *Gestione della classe e problematiche relazionali; Contrasto alla dispersione scolastica; Inclusione sociale e dinamiche interculturali*

- “*Gestione della classe e problematiche relazionali per la prevenzione del disagio*”, per docenti di scuola secondaria di I e II grado (n. 3 laboratori).

Area - *Orientamento e Alternanza Scuola-Lavoro*

- “*L’atteggiamento consapevole: orientarsi tra le opportunità del mondo del lavoro tra visioni e realtà*”, per docenti di scuola secondaria di II grado (n. 1 laboratorio).

Area - *Contrasto alla dispersione scolastica*

- “*Ognuno ha una storia da raccontare... ma che storia è se nessuno la ascolta?*”, per docenti di scuola secondaria di II grado (n. 1 laboratorio).

Un'esperienza di laboratorio formativo: *Valutazione didattica e valutazione di sistema* (autovalutazione e miglioramento)

Il laboratorio “Valutazione didattica e valutazione di sistema: la sfida del miglioramento”, condotto dalla docente di scuola secondaria di I grado “Rachelefiammetta Tentoni”, ha sviluppato innanzitutto l’aspetto della valutazione didattica ponendo come assunto il passaggio dalla scuola delle conoscenze alla scuola delle competenze.

La scuola, che fino a poco tempo fa era impostata prevalentemente sull’insegnamento di saperi già elaborati e codificati, oggi richiede di valutare non solo ciò che lo studente sa, ma soprattutto “ciò che sa fare con ciò che sa” e “come sa essere”. I docenti neoassunti sono stati pertanto stimolati a riflettere sul significato di “conoscenza” e di “competenza”, come aspetti complementari del processo di apprendimento (“...*le conoscenze senza competenze sono cieche; le competenze senza conoscenze semplicemente non esistono!*” - M. Trittico). Conoscere consente di fare e serve per fare; la competenza si sviluppa a partire dalle conoscenze pregresse e anche attraverso l’acquisizione di nuove conoscenze; una conoscenza ricca di senso, non fine a se stessa o meccanica, può anche diventare competenza. Dunque ciò che serve è favorire apprendimenti che abbiano senso. Occorre pertanto il giusto equilibrio per evitare, in difesa del valore unico della conoscenza, il rischio del nozionismo vuoto e non collegato alla realtà. Al tempo stesso sono da evitare l’esaltazione del valore esclusivo della competenza slegata dall’acquisizione di saperi, il rischio di una diminuzione progressiva dei livelli di apprendimento, l’approssimazione, la mancanza di approfondimento.

Come cambia la valutazione nella scuola delle competenze? Facendo anche riferimento alla normativa, ai docenti neoassunti è stato richiesto di confrontarsi sulle funzioni della valutazione, al fine di acquisire consapevolezza sulla propria azione: controllo, informazione, miglioramento, giudizio, interpretazione, funzione comprendente, decisionale, promozionale.

La componente operativa del laboratorio si è espletata nell’esame e nella rielaborazione dei materiali forniti dal docente: modelli di progettazione di compiti autentici (compiti di realtà), schede di progetto, griglie di osservazione e valutazione delle competenze, rubriche valutative, griglie e questionari guida di autovalutazione e di co-valutazione alunno/docente.

L’aspetto relativo alla valutazione di sistema e al miglioramento è affrontato a partire dalla riflessione sul RAV, in cui la scuola definisce la propria strategia complessiva di intervento. Diversi sono gli elementi sui cui si è focalizzata l’attenzione: lettura critica della situazione dell’istituzione scolastica, analisi e interpretazione dei punti di forza e di debolezza, riferimento ad evidenze oggettive osservate tramite rilevazioni e monitoraggio, individuazione di priorità e traguardi in riferimento agli esiti degli studenti e di obiettivi di processo ad essi collegati.

Uno sguardo infine al PdM, come passaggio successivo e conseguente per orientare lo sguardo autovalutativo nella direzione del miglioramento. Nel PdM la scuola articola

gli obiettivi, pianifica le azioni, individua le risorse materiali, umane ed economiche, descrive le attività, definisce i risultati attesi, valuta, condivide e diffonde i risultati.

La domanda rivolta ai partecipanti “*Conoscete il RAV e il PdM delle vostre scuole?*” funge da stimolo e provocazione per sensibilizzare i docenti neoassunti alla necessità di coinvolgersi nei processi di autovalutazione delle scuole in cui si troveranno in futuro ad operare.

I laboratori formativi sul tema dell'*Educazione allo Sviluppo sostenibile*: sintesi delle attività svolte nell'anno scolastico 2017-18

Il laboratorio relativo al tema dell'*Educazione allo Sviluppo sostenibile*, rivolto a tutti i docenti neoassunti, è stato organizzato in modalità plenaria con il titolo “*Prove libere per un mondo migliore. Incontro sulla valorizzazione dell'educazione ambientale - Agenda 2030*”.

L'incontro, tenuto da Luca Pagliari, giornalista professionista, autore e documentarista, è stato ideato con la volontà di sensibilizzare, formare, promuovere e diffondere l'educazione ambientale, la cultura dello sviluppo sostenibile, del recupero e del riciclo dei materiali, di come ri-orientare il tradizionale modo di produrre e di consumare.

L'incontro, impostato in maniera dinamica e originale, rimanendo distante da una formazione statica e didascalica, è stato supportato anche da filmati estremamente significativi inerenti le tematiche in oggetto. “*Prove libere per un mondo migliore*” è infatti anche la narrazione di alcune storie che svelano gli incredibili percorsi di alcuni personaggi uniti dall'amore per il mondo e dal rispetto verso la natura, piccole grandi storie di uomini in difesa dell'ambiente.

Obiettivi sviluppati:

- mostrare attraverso varie modalità comunicative (video, interazione con i docenti, momenti laboratoriali) corretti comportamenti nei confronti dell'ambiente;
- recuperare il rapporto con l'ambiente, inteso come valore e spazio di vita e con le risorse e le diversità, naturali e socio-culturali del territorio, quali elementi di prosperità e benessere;
- comprendere la complessità e l'interdipendenza delle sfide globali che caratterizzano la nostra epoca, acquisendo consapevolezza che attraverso l'azione, anche quotidiana, e l'impegno comune di tutti, si può promuovere la transizione verso una società più sostenibile e un maggiore benessere per tutti;
- adottare scelte consapevoli nella vita quotidiana (dall'uso dell'energia a quello dell'acqua, dall'alimentazione al turismo, ecc.) che tengano conto delle ripercussioni delle scelte individuali e collettive sui diversi aspetti della sostenibilità;
- evidenziare lo stretto legame fra fattori ambientali e cambiamenti sociali;

- informare in merito all'importanza del recupero e del riciclo. Generare consapevolezza, in merito al ruolo fondamentale che ognuno di noi riveste per la conservazione della Terra;
- conoscere e apprezzare le esperienze virtuose provenienti da istituzioni, imprese, cittadini, enti di ricerca, etc.

In sintesi, rimanendo distante dalla formula dell'incontro frontale, utilizzando una chiave comunicativa nuova ed evitando la retorica, la proposta ha inteso promuovere corretti stili di vita, inducendo una profonda riflessione sui radicali cambiamenti in atto al fine di far acquisire ai docenti competenze utili ad una proficua ricaduta della formazione nelle attività didattiche.

CODICE DI COMPORTAMENTO

Si riporta uno stralcio del “Codice di comportamento dei dipendenti pubblici”, disponibile in versione integrale nel sito di questo Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, con invito ad attenta lettura e osservanza:

<http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/12/Codice-di-comportamento-dipendenti-pubblici.pdf>.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 16 aprile 2013, n.62

Regolamento recante codice di comportamento dei dipendenti pubblici,
a norma dell’articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165
(GU n. 129 del 4-6-2013).

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Omissis

Art. 1 - Disposizioni di carattere generale

1. Il presente codice di comportamento, di seguito denominato “Codice”, definisce, ai fini dell’articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, i doveri minimi di diligenza, lealtà, imparzialità e buona condotta che i pubblici dipendenti sono tenuti a osservare.
2. Le previsioni del presente Codice sono integrate e specificate dai codici di comportamento adottati dalle singole amministrazioni ai sensi dell’articolo 54, comma 5, del citato decreto legislativo n. 165 del 2001.

Art. 2 - Ambito di applicazione

1. Il presente codice si applica ai dipendenti delle pubbliche amministrazioni di cui all’articolo 1, comma 2, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, il cui rapporto di lavoro è disciplinato in base all’articolo 2, commi 2 e 3, del medesimo decreto.
2. Fermo restando quanto previsto dall’articolo 54, comma 4, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, le norme contenute nel presente codice costituiscono principi di comportamento per le restanti categorie di personale di cui all’articolo 3 del citato decreto n. 165 del 2001, in quanto compatibili con le disposizioni dei rispettivi ordinamenti.
3. Le pubbliche amministrazioni di cui all’articolo 1, comma 2, del decreto legislativo n. 165 del 2001 estendono, per quanto compatibili, gli obblighi di condotta previsti dal presente codice a tutti i collaboratori o consulenti, con qualsiasi tipologia di contratto o incarico e a qualsiasi titolo, ai titolari di organi e di incarichi negli uffici di diretta collaborazione delle autorità politiche, nonché nei confronti dei collaboratori a qualsiasi titolo di imprese fornitrici di beni o servizi e che realizzano opere in favore dell’amministrazione. A tale fine, negli atti di incarico o nei contratti di acquisizioni delle collaborazioni, delle consulenze o dei servizi, le amministrazioni inseriscono apposite disposizioni o clausole di risoluzione o decadenza del rapporto in caso di violazione degli obblighi derivanti dal presente codice.

4. Le disposizioni del presente codice si applicano alle regioni a statuto speciale e alle province autonome di Trento e di Bolzano nel rispetto delle attribuzioni derivanti dagli statuti speciali e delle relative norme di attuazione, in materia di organizzazione e contrattazione collettiva del proprio personale, di quello dei loro enti funzionali e di quello degli enti locali del rispettivo territorio.

Art. 3 - Principi generali

1. Il dipendente osserva la Costituzione, servendo la Nazione con disciplina e onore e conformando la propria condotta ai principi di buon andamento e imparzialità dell'azione amministrativa. Il dipendente svolge i propri compiti nel rispetto della legge, perseguendo l'interesse pubblico senza abusare della posizione o dei poteri di cui è titolare.
2. Il dipendente rispetta altresì i principi di integrità, correttezza, buona fede, proporzionalità, obiettività, trasparenza, equità e ragionevolezza e agisce in posizione di indipendenza e imparzialità, astenendosi in caso di conflitto di interessi.
3. Il dipendente non usa a fini privati le informazioni di cui dispone per ragioni di ufficio, evita situazioni e comportamenti che possano ostacolare il corretto adempimento dei compiti o nuocere agli interessi o all'immagine della pubblica amministrazione. Prerogative e poteri pubblici sono esercitati unicamente per le finalità di interesse generale per le quali sono stati conferiti.
4. Il dipendente esercita i propri compiti orientando l'azione amministrativa alla massima economicità, efficienza ed efficacia. La gestione di risorse pubbliche ai fini dello svolgimento delle attività amministrative deve seguire una logica di contenimento dei costi, che non pregiudichi la qualità dei risultati.
5. Nei rapporti con i destinatari dell'azione amministrativa, il dipendente assicura la piena parità di trattamento a parità di condizioni, astenendosi, altresì, da azioni arbitrarie che abbiano effetti negativi sui destinatari dell'azione amministrativa o che comportino discriminazioni basate su sesso, nazionalità, origine etnica, caratteristiche genetiche, lingua, religione o credo, convinzioni personali o politiche, appartenenza a una minoranza nazionale, disabilità, condizioni sociali o di salute, età e orientamento sessuale o su altri diversi fattori.
6. Il dipendente dimostra la massima disponibilità e collaborazione nei rapporti con le altre pubbliche amministrazioni, assicurando lo scambio e la trasmissione delle informazioni e dei dati in qualsiasi forma anche telematica, nel rispetto della normativa vigente.

Omissis

Art. 11 - Comportamento in servizio

1. Fermo restando il rispetto dei termini del procedimento amministrativo, il dipendente, salvo giustificato motivo, non ritarda né adotta comportamenti tali da far ricadere su altri dipendenti il compimento di attività o l'adozione di decisioni di propria spettanza.
2. Il dipendente utilizza i permessi di astensione dal lavoro, comunque denominati, nel rispetto delle condizioni previste dalla legge, dai regolamenti e dai contratti collettivi.
3. Il dipendente utilizza il materiale o le attrezzature di cui dispone per ragioni di ufficio e i servizi telematici e telefonici dell'ufficio nel rispetto dei vincoli posti dall'amministrazione. Il dipendente utilizza i mezzi di trasporto dell'amministrazione a sua disposizione soltanto per lo svolgimento dei compiti d'ufficio, astenendosi dal trasportare terzi, se non per motivi d'ufficio.

LE PUBBLICAZIONI DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna"

N.	<i>Titolo</i>	<i>Anno</i>
1	L'Amministrazione scolastica in Emilia-Romagna	2002
2	Uno sguardo sul sistema scolastico dell'Emilia-Romagna	2002
3	Istituti comprensivi in Emilia-Romagna	2002
4	La formazione in servizio del personale	2002
5	La scuola in ospedale dell'Emilia-Romagna	2002
6	Una scuola allo specchio. Rapporto regionale 2003 sul sistema scolastico in E-R	2003
7	Le buone pratiche della flessibilità	2003
8	Il portfolio degli insegnanti	2004
9	Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna	2004
10	Una scuola in... attesa. Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in E-R	2004
11	Curricoli di scuola	2005
12	Idee di tempo idee di scuola	2005
13	Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione	2005
14	Valutare per migliorarsi	2005
15	Appassionatamente curiosi. Per una didattica delle scienze dell'atmosfera	2006
16	Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione	2006
17	Genitori nella scuola della società civile	2006
18	Tra riforma e innovazione. I nuovi ordinamenti nelle scuole del I ciclo e dell'infanzia in Emilia-Romagna	2006
19	C'è musica e musica: scuole e cultura musicale?	2006
20	Autonomia, docenti, nuove professionalità. Percorsi di formazione tra Università e scuola	2006
21	Cittadinanza attiva e diritti umani	2006
22	Cercasi un senso, disperatamente – Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica	2006
23	Teaching English – Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria	2006
24	Scuola, lavoro, impresa. Costruire in sussidiarietà si può	2007
25	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume I)	2008
26	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume II)	2008
27	Scienza, Conoscenza e Realtà. Esperienze di didattica delle scienze	2008
28	Essere docenti. Manuale per insegnanti neoassunti 2009	2009
29	Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione	2009
30	La strategia del portfolio docente	2011
31	Le competenze dei quindicenni in Emilia-Romagna	2011
32	Essere docenti in Emilia-Romagna 2011-12	2012
33	Essere docenti in Emilia-Romagna 2012-13	2013
34	Essere docenti in Emilia-Romagna 2013-14	2014
35	Essere docenti in Emilia-Romagna 2014-15	2015
36	Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-16	2016
37	EM.MA. Matematica. Dall'Emergenza Matematica all'autovalutazione per il miglioramento	2016
38	La dimensione territoriale del miglioramento	2017
39	Infanzia e oltre	2017
40	Essere docenti in Emilia-Romagna 2017-18	2018
41	Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna	2018
42	Riflessioni <i>social</i> ... con le mani in rete	2018

Collana “Fare sistema in Emilia-Romagna - USR, IRRE, Regione Emilia-Romagna”	
La Regione in Musica	2009
Italiano Lingua2	2010
Lingue e culture	2010
Scienze e tecnologie	2010
Collana “I Quaderni dei Gruppi di ricerca IRRE e USR E-R” - serie I	
1. Arte	2008
2. Attività motorie	
3. Geografia	
4. Lingua italiana	
5. Lingue straniere	
6. Matematica	
7. Musica	
8. Scienze	
9. Storia	
10. Tecnologia	
11. Funzioni tutoriali - 12. Unità di apprendimento - 13. Idea di persona - 14. Laboratori - 15. Personalizzazione - 16. Valutazione formativa e portfolio	
Collana “I Quaderni dei Gruppi di ricerca IRRE e USR E-R” - serie II	
1. Arte	2010
2. Corpo, movimento, sport	
3. Geografia	
4. Italiano	
5. Lingue straniere	
6. Matematica	
7. Musica	
8. Scienze	
9. Storia	
10. Tecnologia e LIM	
Fuori collana	
Essere studenti in Emilia-Romagna 2001-02	2002
Essere studenti in Emilia-Romagna 2002-03	2003
Essere studenti in Emilia-Romagna 2003-04	2004
Essere studenti in Emilia-Romagna 2004-05	2005
ValMath - Valutazione in Matematica	2005
Essere studenti in Emilia-Romagna - Annuario 2005	2006
Almanacco 2007 - Un anno di scuola in Emilia-Romagna	2007
Essere studenti. Annuario 2007 sul sistema educativo dell'Emilia-Romagna	2007
Almanacco 2008 - Un anno di scuola in Emilia-Romagna	2008
DoceBO 2008: quaderno dei convegni e dei seminari Bologna	2008
Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006	2008

Tutti i volumi sono reperibili e scaricabili sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna nella sezione “*Pubblicazioni?*”: <http://istruzioneer.gov.it/media/pubblicazioni/>.

Rivista *on line* dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
 “**Studi e documenti**”: <http://istruzioneer.gov.it/media/studi-e-documenti/>.