

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna" • 33

L'anno di prova per i docenti neoassunti rappresenta un passaggio significativo per accompagnare l'ingresso nel mondo della scuola delle 'nuove leve' di insegnanti, che nei prossimi anni dovranno assicurare il funzionamento del sistema educativo italiano e il suo miglioramento.

Il percorso dell'anno di formazione, con i diversi momenti di tutoraggio, di confronto, di studio *on-line*, si caratterizza come opportunità utile a rafforzare aspettative, motivazioni, atteggiamenti culturali degli insegnanti, nella prospettiva di uno sviluppo professionale continuo.

Il presente Quaderno illustra il percorso del docente neoassunto nelle sue implicazioni normative, organizzative, pedagogiche e didattiche, arricchendole di riflessioni e osservazioni di autori ed esperti che da anni si occupano della formazione del personale della scuola.

Completano la "Guida" un'ampia ricognizione delle strutture di supporto amministrativo e tecnico e la descrizione di iniziative formative e di progetti significativi, promossi dall'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna e dagli Uffici di ambito territoriale a livello regionale e provinciale.

Coordinamento redazionale: Giancarlo Cerini

Editing: Maria Teresa Bertani

Contributi di: Franca Berardi, Chiara Brescianini, Pier Paolo Cairo, Giancarlo Cerini, Doris Cristo, Rita Fabrizio, Franco Frolloni, Laura Gianferrari, Ada Guastoni, Anna Lombardo, Milena Merlo Pich, Adriano Monica, Lamberto Montanari, Ottavia Muccioli, Nunzia Piazzolla, Lorena Pirani, Luciano Rondanini, Luigi Ughetti, Stefano Versari.

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



euro 20,00



Guida informativa per insegnanti neo-assunti

ESSERE DOCENTI IN EMILIA-ROMAGNA - 2012-13

ISBN 978-88-6707-0015

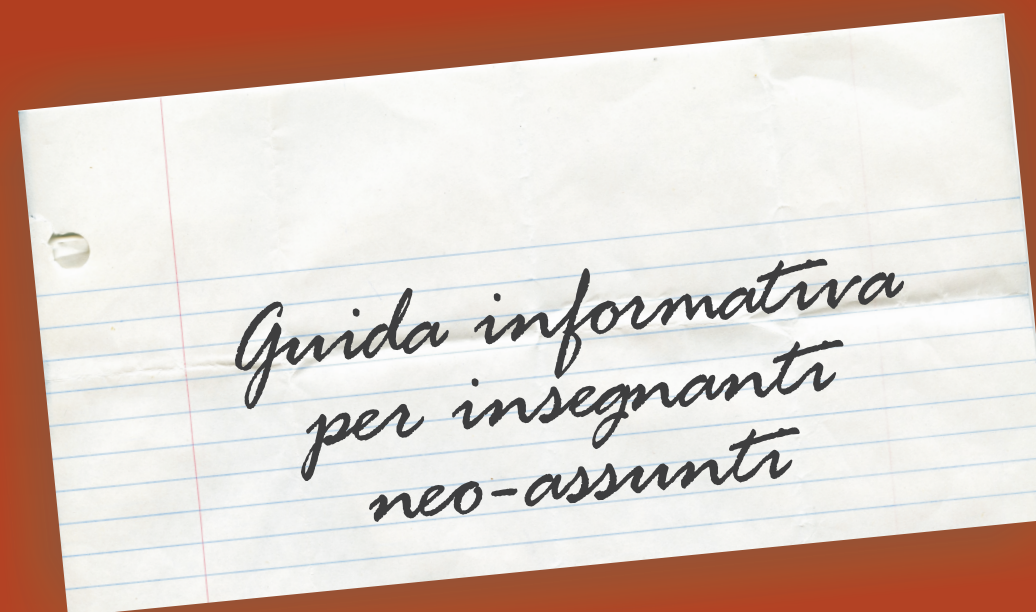


Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

ESSERE DOCENTI

in Emilia-Romagna

2012-13



tecnodid
EDITRICE

Ufficio Scolastico Regionale per Emilia-Romagna

ESSERE DOCENTI

in Emilia-Romagna

2012-13

Guida informativa per insegnanti neo-assunti

Franca Berardi - Chiara Brescianini - Pier Paolo Cairo
Giancarlo Cerini - Doris Cristo - Rita Fabrizio - Franco Frolloni
Laura Gianferrari - Ada Guastoni - Anna Lombardo
Milena Merlo Pich - Adriano Monica - Lamberto Montanari
Ottavia Muccioli - Nunzia Piazzolla - Lorena Pirani
Luciano Rondanini - Luigi Ughetti - Stefano Versari

tecnodid
EDITRICE

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna"
Quaderno n. 33, gennaio 2013.

Il libro è stato realizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna nell'ambito delle attività formative rivolte ai docenti neo-assunti nell'anno scolastico 2012-13.

Coordinamento redazionale: Giancarlo Cerini

Contributi di:

Franca Berardi - Chiara Brescianini - Pier Paolo Cairo - Giancarlo Cerini - Doris Cristo - Rita Fabrizio - Franco Frolloni - Laura Gianferrari - Ada Guastoni - Anna Lombardo - Milena Merlo Pich - Adriano Monica - Lamberto Montanari - Ottavia Muccioli - Nunzia Piazzolla - Lorena Pirani - Luciano Rondanini - Luigi Ughetti - Stefano Versari

Hanno collaborato: Roberto Bondi, Federica Fornasari, Monica Galletti, Cristina Lucia Giordani, Anna Maria Palmieri, Graziella Roda

Editing: Maria Teresa Bertani

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: www.istruzioneer.it
Vice Direttore generale: Stefano Versari

Ufficio V - Formazione e aggiornamento del personale della scuola. Supporto all'autonomia didattica. Coordinamento dei Dirigenti tecnici e degli accertamenti ispettivi
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni:
Ufficio V - Anna Monti - anna.monti@istruzione.it

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

ISBN 978-88-6707-0015

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, gennaio 2013

Indice

Introduzione

Docenti competenti in tempi difficili	5
<i>Stefano Versari</i>	

Parte I - Novità, tradizioni e sfide per il nostro sistema scolastico

La ‘nostra’ scuola: un patrimonio da salvaguardare	9
<i>Giancarlo Cerini</i>	
Le nuove Indicazioni per il primo ciclo	17
<i>Giancarlo Cerini</i>	
La nuova scuola secondaria di secondo grado	23
<i>Laura Gianferrari</i>	
L’insegnante e la sfida della classe	27
<i>Luciano Rondanini</i>	
Un bambino cui si insegna	33
<i>Stefano Versari</i>	

Parte II - Orientamenti operativi per l’anno di prova

Aspetti normativi relativi all’anno di prova	43
<i>Chiara Brescianini</i>	
Organizzazione e svolgimento delle attività di istituto	52
<i>Luigi Ughetti</i>	
L’organizzazione scolastica attraverso il piano annuale delle attività	61
<i>Lamberto Montanari</i>	
Anno di prova: dalla relazione finale al portfolio dell’insegnante	68
<i>Luciano Rondanini</i>	

Parte III - Guardarsi attorno: le risorse nel territorio

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	73
<i>Lorena Pirani</i>	
Il sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	89
<i>Franco Frolloni</i>	
Bologna	92
<i>Anna Lombardo, Milena Merlo Pich</i>	
Ferrara	97
<i>Nunzia Piazzolla</i>	
Forlì-Cesena	100
<i>Ottavia Muccioli</i>	
Modena	104
<i>Rita Fabrizio</i>	
Parma	108
<i>Adriano Monica</i>	
Piacenza	112
<i>Ada Guastoni</i>	
Ravenna	116
<i>Doris Cristo</i>	
Reggio-Emilia	119
<i>Pier Paolo Cairo</i>	
Rimini	123
<i>Franca Berardi</i>	
Le pubblicazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	126

Introduzione

DOCENTI COMPETENTI IN TEMPI DIFFICILI

Stefano Versari

Vice Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

L'immissione in ruolo di un consistente numero di docenti (oltre 1.600, nell'a.s. 2012-13) rappresenta un evento importante, perché assicura maggiore continuità didattica e immette nel sistema scolastico nuove energie professionali.

La scuola non è solo l'istituzione pubblica più diffusa del nostro Paese, con le sue istituzioni scolastiche, i suoi plessi, gli organici, ma è soprattutto una comunità vivente che necessita dell'apporto intelligente e appassionato di chi in essa opera.

L'insegnamento richiede per sua natura una formazione permanente, per sostenere e rinnovare le competenze disciplinari e didattiche, per aggiornare il bagaglio professionale, per accompagnare nelle innovazioni degli ordinamenti.

A questa prospettiva si ispirano le iniziative di supporto all'anno di prova dei docenti neo-assunti, per sostenerne l'accoglienza nella comunità scolastica e l'inserimento nelle attività di aggiornamento realizzate a livello regionale.

Con queste finalità è stato predisposto il presente quaderno-guida per i docenti neo-assunti in ruolo, a partire dagli esempi positivi già realizzati negli scorsi anni; il quaderno, che contiene alcune sintetiche riflessioni sulle novità del nostro sistema scolastico, presenta strumenti utili ad accompagnare il percorso dell'anno di prova e offre una ricognizione aggiornata delle strutture amministrative di supporto alle istituzioni scolastiche (l'Ufficio Scolastico Regionale e le sue articolazioni territoriali), dando conto anche di iniziative diverse, progetti e gruppi di lavoro.

In un tempo in cui tutto appare in crisi, in cui antiche certezze sociali e ideali paiono venire meno, è richiesta a tutti noi la sobrietà nell'essere, nell'agire, e pure, in questo caso, nel comunicare.

Mi atterrò a questo principio, astenendomi da ogni richiamo ai punti di forza – eppure sono tanti – che il personale della scuola in questa regione quotidianamente esprime nel proprio ‘fare educativo’.

Una scuola fatta di ‘grandi numeri’, un grande sistema educativo di istruzione e formazione: in questo anno scolastico 2012-13 in Emilia-Romagna sono 551 le istituzioni scolastiche statali, rette da 470 dirigenti scolastici (in più, 78 istituzioni sono affidate in reggenza e 3 con incarico di presidenza). I posti-docente sono 46.891, di cui 40.461 su posti normali e 6.430 su posti di sostegno; i posti per dirigenti dei servizi generali e amministrativi, per assistenti amministrativi e tecnici, per collaboratori scolastici sono in totale 13.041. Vi sono quindi oltre 60.000 professionisti dell'istruzione statale nella nostra regione, senza tenere conto del personale delle scuole paritarie (degli enti locali o private) e della formazione professionale.

La consapevolezza di entrare a fare parte di una grande e per ciò stesso complessa comunità educativa deve accompagnarvi, per consentire di valutare con maggiore attenzione e prudenza le inevitabili carenze e per ricercare con metodo e costanza le buone esperienze didattiche. Ci sono tantissimi colleghi nelle diverse scuole in grado di aiutare e sostenere con la forza della propria storia professionale.

Insomma, il primo fondamentale invito è a fare tesoro del tanto buono che c'è nelle scuole. Perché i sentieri dell'istruzione chiedono di superare l'incertezza per divenire ben marcati, ben segnalati, condivisi e confrontati tra tutti coloro che quel cammino percorrono.

Sempre vi dovranno essere nella scuola (e fuori) avventurosi che aprano nuovi cammini, ma è pure necessario che definitivamente si consolidino le tracce già sperimentate e di provata efficacia, così che gli insegnanti non si affaccino a ogni nuovo studente che arriva a scuola come se i problemi che lo accompagnano non fossero mai stati prima affrontati e – soprattutto – risolti.

Merita una riflessione quest'ultima osservazione: non è possibile pensare che i problemi che si trovano in classe siano per la prima volta affrontati dalla scuola.

È abbastanza diffusa la convinzione che le strutture intellettive dell'essere umano siano definite dai ‘geni’ di cui ognuno è portatore. E' vero solo in parte. E' scientificamente acquisito che sono quattro le dimensioni dell'intelligenza¹ che è determinata, oltre che ‘da madre natura’, dalla dimensione emotiva e metacognitiva (“ce la posso fare”, autostima), dalla dimensione motivazionale e culturale (“ce la voglio fare”, contesto) e dall'esperienza.

In altri termini, è sbagliato affermare che “ciò che è dettato dai geni è immutabile e non può cambiare”. Ogni qualificato intervento cognitivo, psicologico, abilitativo, in-

¹ C. Cornoldi, *L'intelligenza*, Il Mulino, Bologna, 2007

cide nei circuiti neurali a livello cellulare, sinaptico, molecolare, fino a modificare l'espressione dei geni². Il cervello è un organo plastico in perenne costruzione e modificazione, dove l'esperienza detta legge quanto i geni.

Per questo non esiste problema nella natura umana che non sia affrontabile. Che non significa risolvibile ma, appunto, affrontabile, con interventi qualificati che arricchiscano tutte le dimensioni intellettive richiamate. Tutti i problemi sono affrontabili dalla scuola, i problemi del bambino con grave disabilità, del bambino con Disturbo Specifico di Apprendimento, così come del bambino con gravi deprivazioni sociali e culturali, o dell'iperattivo, solo per fare alcuni esempi. Per tutti l'esperienza della scuola può essere esperienza di arricchimento umano ed intellettuale. Ma come agire? Partendo dalla convinzione, si diceva, che tutte le situazioni sono già state in qualche modo, con qualche possibile similitudine, affrontate nella scuola con esperienze positive che vanno ricercate e conosciute. Si tratta dunque di arricchire con metodo e costanza la propria valigia docente, quella che contiene le personali competenze professionali.

Il docente neo-immesso in ruolo nel suo anno di prova è chiamato a svolgere un articolato percorso formativo, cioè un percorso di acquisizione di competenze specifiche mirate all'insegnamento.

La teoria della conoscenza pone un'attenzione particolare alla metodologia dell'apprendimento. Sviluppiamo dunque una seconda riflessione a partire da un paradosso. Un paradosso è un rompicapo, un'affermazione in contrasto con l'esperienza comune che pure pare fondata. La scuola è talora un paradosso, un rompicapo. Proviamo a esaminare il paradosso dell'autoinganno³:

“Posso essere ingannato da un'altra persona, ma posso anche essere vittima di un autoinganno. Non potete riuscire a ingannarmi, se so che state per farlo. Ma come è possibile che io inganni me stesso? Non so, forse, quello che sto per fare? E questo non impedirà necessariamente l'autoinganno?”.

Così posta la questione, alcuni filosofi hanno teorizzato che l'autoinganno non esiste. Eppure ne abbiamo esperienza nella storia dell'umanità e nelle nostre stesse esistenze. Giulio Cesare, da grande condottiero, a conoscenza dei meccanismi di comando, rispose al paradosso affermando che gli esseri umani credono volentieri a quello cui vogliono credere... e così si ingannano da soli.

Proviamo a comprendere cosa spinga l'essere umano all'autoinganno. Può darsi che la causa stia in alcune paure e alcuni desideri che spingono a nascondere la realtà.

Da un lato, la paura può bloccare il corpo come il pensiero e modificare la percezione delle situazioni in modo tale da rendere la realtà ancora più cupa di quella che è, non consentendo di cogliere soluzioni praticabili. È l'autoinganno inibente, quello che blocca il coniglio spaventato davanti ai fari di un'auto che sta per travolgerlo.

Dall'altro lato, il desiderio di una realtà diversa può portare a ripetere il *mantra* “tutto va bene” senza voler vedere quanto nella realtà sta accadendo, senza cogliere il fatto che, attorno, il mondo sta cambiando. È l'autoinganno del nascondimento della realtà,

² S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano, 2009.

³ M. Clark, *I paradossi dalla A alla Z*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.

quello dei bizantini che discutevano del sesso degli angeli mentre i turchi stavano abbattendo le porte della città.

Anche affrontando questo anno di formazione si potrebbe cadere nell'autoinganno. Quello derivante dal timore che inibisce per la dinamica di rinnovamento professionale a cui si è chiamati; oppure quello derivante dalla prematura disillusione che consegue dalla convinzione per cui nulla si può fare, nulla può migliorare, in sostanza nulla conta. L'estrema conseguenza dell'autoinganno è il non senso, l'auto-distruzione, il nulla di Nietzsche ne *Il nichilismo europeo* del 1887.

Come evitare l'autoinganno nello sviluppo della professionalità docente? Si possono individuare, fra i diversi, due possibili metodi fra loro complementari.

Il primo metodo è quello di evitare la sfrontatezza, seguendo il suggerimento di Marco Aurelio⁴: "*La natura può concedere come antidoto alla stoltezza di qualcuno, una sua miseria*". Nella ricerca permanente del contrario della sfrontatezza, la sobrietà assume particolare rilevanza, tanto più nel rapporto con gli studenti.

Il secondo metodo consiste nel farsi interrogare dalla realtà, ponendo attenzione a tutti i suoi fattori e non soltanto ad alcuni di essi, altrimenti ci si inganna per forza.

Occorre fare di tutto per evitare l'auto-inganno; in tempi difficili la realtà non chiede astratte rappresentazioni, chiede realismo e attenzione allo scopo. Il compito dei docenti è quello di istruire i giovani in un cammino educativo.

Perché questo cammino possa realizzarsi, occorre che lungo tutto il corso dell'esperienza professionale il docente possa disporre di approfondite e attuali competenze disciplinari, così come della capacità di stabilire con i giovani relazioni educative. Con loro si tratta di *esserci*, di farsi *ingaggiare*, essere "*persone serene e autentiche nell'accompagnamento di quanti sono ai primi passi dell'itinerario pedagogico; persone convinte dell'insostituibile magistero culturale che esercitano e generose nell'offrire speranza*"⁵.

⁴ Marco Aurelio, *Contro le lusinghe del mondo*, Rizzoli, Milano, 2009.

⁵ In <http://www.edscuola.it/archivio/ped/hillman.htm>. Sono le parole di un'insegnante italiana, Riccarda Turrina, scritte in una lettera del 2002, inviata in risposta a quella scritta agli insegnanti italiani dallo psicologo statunitense James Hillman.

Parte I

Novità, tradizioni e sfide per il nostro sistema scolastico

LA 'NOSTRA' SCUOLA: UN PATRIMONIO DA SALVAGUARDARE

Giancarlo Cerini

I dati quantitativi

L'Emilia-Romagna (circa 4 milioni di abitanti) vanta tradizioni culturali, economiche, sociali e politiche che si riflettono anche sulla scuola e sull'impegno che le istituzioni locali rivolgono al sistema educativo regionale.

I numeri del sistema scolastico sono imponenti (si veda il quadro di sintesi nella pagina seguente, tab. 1) ed è importante individuare gli indicatori che possono testimoniare la sua qualità e anche le sue criticità. Possiamo già anticipare che gli indicatori sui risultati scolastici collocano la scuola emiliano-romagnola al 3-4° posto del ranking delle 20 regioni italiane, con punteggi molto superiori alla media nazionale e anche più alti dei dati europei e dell'OCSE.

Si tratta di una regione ad alta scolarizzazione. Dai 3 ai 19 anni di età praticamente tutti i cittadini residenti in regione frequentano il sistema scolastico. In alcuni settori, come la scuola dell'infanzia per i bambini dai 3 ai 5 anni, la frequenza è ormai universale (anche se riaffiorano qua e là liste d'attesa) e per i servizi educativi per i bambini da 0 a 3 anni è superiore al 30%. I *benchmark* europei di ET 2020 qui da noi sono migliori della media nazionale (ad esempio: nella percentuale di successo scolastico al termine della scuola secondaria o nel contenimento delle criticità nelle competenze in lingua italiana a 15 anni).

La società regionale sta rapidamente cambiando: l'invecchiamento della popolazione viene compensato da un rapido tasso di immigrazione, c'è un trend demografico positivo, ma aumentano le situazioni di precarietà sociale ed esistenziale, che si riverberano inevitabilmente nei percorsi scolastici dei ragazzi.

Tab. 1 – Uno sguardo d'insieme al sistema educativo regionale. Scuola statale. A.s. 2011-12.

	<i>Scuola infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. 1° grado</i>	<i>Scuola sec. 2° grado</i>	<i>Totale</i>
Alunni iscritti	54.966	182.632	111.657	168.864	518.119
Istituzioni scolastiche			---		554
Scuole-pleSSI	719	961	398	313	2.391
Sezioni e classi	2.160	8.822	4.825	7.254	23.043
Posti di insegnante (escluso sostegno)	4.197	14.261	8.187	13.196	39.940*
Posti di sostegno e totale complessivo				6.195	46.135
Posti di personale non docente			---		12.858
Alunni in situazione di handicap			---		12.786
Percentuale alunni in situazione di handicap su totale alunni	1,5	2,6	3,0	2,3	2,5
Alunni non italiani			---		75.772
Percentuale alunni non italiani su totale alunni	19,4	15,9	16,2	11,6	15,0

* Esclusi posti sostegno

Fonte: Elaborazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, su dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Una scuola inclusiva

La società regionale ha consolidato nel corso degli anni un atteggiamento positivo nei confronti dell'istruzione e del valore delle strutture educative. Ci sono delle virtù civiche che risalgono alla fine dell'Ottocento e che portarono alle prime scuole infantili, alle scuole a tempo pieno, alle grandi scuole tecnico-professionali.

Ogni giorno oltre 500.000 ragazzi varcano i portoni delle nostre scuole. Ci sono 2.300 edifici scolastici statali, organizzati in oltre 550 istituzioni scolastiche autonome (con distinta personalità giuridica e un capo di istituto con qualifica di 'dirigente scolastico')¹. Esiste poi un sistema paritario con circa 1.000 scuole (in particolare 800 scuole dell'infanzia comunali, private, di enti religiosi)².

Nella scuola statale operano oltre 45.000 docenti. Di questi circa 6.000 sono docenti di sostegno, cioè si occupano dell'integrazione scolastica nelle classi comuni di oltre 12.000 allievi disabili (con handicap). L'integrazione scolastica implica anche la

¹ I dati riportati si riferiscono all'a.s. 2011-12.

² Un'ampia ricognizione del sistema delle scuole paritarie in Emilia-Romagna è contenuta nel volume a cura di S. Versari, *Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione*, Tecnodid, Napoli, 2009.

presenza di numerose figure di supporto (educatori, assistenti, ecc.) messi a disposizione dagli Enti locali e la collaborazione dei servizi sociali e sanitari (ASL). L'intervento dello Stato, con i suoi insegnanti di sostegno, è imponente, anche se andrebbe ripensato a fondo³.

Questa scelta, che risale agli anni '70, segnala il carattere inclusivo della scuola italiana ed emiliano-romagnola in particolare ("La scuola è aperta a tutti" recita l'art. 34 della Costituzione). Ma già affiorano nuovi bisogni educativi speciali, come nel caso dei disturbi di apprendimento o della dislessia, per cui è stata formulata una legge nazionale (legge 170/2010), con successive Linee guida.

Anche la presenza di bambini stranieri (nati da genitori non italiani) è notevole. Si tratta di circa 75.000 allievi pari al 15% della popolazione scolastica, la percentuale più alta tra tutte le 20 regioni italiane. Di questi, comunque, oltre un terzo è nato in Italia e ha cominciato a frequentare le nostre scuole fin dalla scuola dell'infanzia. Infatti, si sta riducendo la percentuale degli arrivi in corso d'anno di nuovi immigrati, perché la presenza è ormai storica e si pone semmai il problema del rapporto con gli studenti non italiani di seconda generazione.

Oltre a questi aspetti evidenti, dovremmo però interrogarci su altre forme di disagio che si manifestano in maniera meno visibile, come la scarsa motivazione verso gli studi, l'abbandono scolastico, le bocciature, le difficoltà relazionali.

Qualità della vita, qualità della scuola...

È d'obbligo un'ulteriore domanda: nelle scuole dell'Emilia-Romagna entrano ormai tutti i ragazzi dai 3 ai 19 anni, ma come ne escono? Cosa avviene a scuola? Qual è il 'valore aggiunto' della scuola nella formazione degli allievi? Quali sono i reali livelli di apprendimento che si conseguono?

Abbiamo oggi a disposizione numerosi dati che provengono da autorevoli punti di osservazione, come le indagini sugli apprendimenti condotte dall'OCSE (Programma PISA 2009), dall'Invalsi (con le rilevazioni periodiche che riguardano intere leve di classi), o le ricerche promosse dall'Ufficio Scolastico Regionale⁴ e dalla Regione Emilia-Romagna, così come i report di osservatori più esterni e indipendenti (Censis, Istat, Istituto Cattaneo, riviste specializzate come "Tuttoscuola", ecc.).

I risultati scolastici dei quindicenni emiliano-romagnoli ci collocano in una posizione di notevole valore, decisamente superiore alla media OCSE, non al primo posto in Italia, ma nelle posizioni di testa.

L'andar bene a scuola ha molto a che fare con la qualità della vita di un territorio, con il suo *capitale sociale*, cioè con la capacità di fare comunità, mettere in relazione,

³ Fondazione Agnelli, Associazione Treelle, Caritas Italiana, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011.

⁴ Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, IRRE E-R, Regione E-R, *Emilia-Romagna. La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo*, voll. I e II, Tecnodid, Napoli, 2008.

cooperare, intraprendere, esprimere fiducia, essere ricchi nei rapporti umani. E in questo campo l'Emilia-Romagna esibisce indicatori di prima grandezza⁵, che trovano conferma anche nei dati di contesto disponibili attraverso le rilevazioni dell'Ocse e dell'Invalsi, oltre che nelle più ampie indagini sociologiche.

Tab. 2 – Indici dell'indagine OCSE-PISA (15enni 2009). Punteggi medi e percentuali di quindicenni con punteggi nella fascia medio-alta (livelli 4, 5 e 6)

	<i>Lettura</i>		<i>Matematica</i>		<i>Scienze</i>	
	<i>Punteggio medio</i>	<i>% studenti fascia medio-alta</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>% studenti fascia medio-alta</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>% studenti fascia medio-alta</i>
Emilia-Romagna	502	34,5	503	35,5	508	32,6
Italia	486	26,0	483	26,3	489	24,4
OCSE	493	28,3	496	31,6	501	29,1
Nord-Ovest	511	35,1	507	35,5	516	34,0
Nord-Est	504	32,9	507	35,0	515	33,6
Centro	488	26,9	483	25,9	491	24,1
Sud	468	18,6	465	19,2	466	16,6
Sud Isole	456	15,9	451	15,1	454	12,9
Unione Europea	490	27,5	494	30,8	501	29,3

Fonte: Elaborazione su dati Rapporto Internazionale PISA 2009.

I trend nazionali e regionali

I dati messi a disposizione da PISA 2009⁶ segnalano un leggero miglioramento negli apprendimenti degli allievi italiani rispetto alla precedente indagine del 2006⁷, accompagnato però da alcuni elementi di criticità che tendono a cristallizzarsi:

a) un divario 'storico' tra le regioni del Nord, del Centro e del Sud (che però va riducendosi, anche a seguito di azioni compensative nelle regioni del Sud interessate da "Obiettivo convergenza");

b) un differenziale crescente tra i risultati degli allievi frequentanti le diverse tipologie di istituti superiori (con una sofferenza evidente negli istituti professionali e nella formazione professionale);

c) un aumento dell'incidenza dei fattori socio-culturali (contesto ambientale e ceto di appartenenza degli allievi) sul 'rendimento' degli allievi;

⁵ R. Cartocci, *Mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.

⁶ A.M. Benini (a cura di), *Le competenze dei quindicenni in Emilia-Romagna. I risultati OCSE-PISA 2009*, USR Emilia-Romagna, Tecnodid, Napoli, 2011.

⁷ M.T. Siniscalco, *PISA 2009*, in G. Cerini e M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, X, Tecnodid, Napoli, 2011.

d) un aumento della dispersione dei risultati, sia tra scuole dello stesso tipo, sia tra gli allievi (aumentano contemporaneamente sia le fasce di eccellenza, sia le fasce di criticità).

Analoghe evidenze sembrano emergere dagli esiti delle indagini dell'Invalsi.

La realtà dell'Emilia-Romagna rispecchia da vicino i trend nazionali, anzi in qualche modo li accentua, ad esempio nella polarità eccellenza-criticità, fedele specchio di una società fortemente dinamica (si pensi ai fenomeni migratori, alla competizione produttiva, ecc.), che prova ad affrontare le incertezze della globalizzazione con le proprie tradizioni inclusive, cooperative, solidaristiche, che però non bastano più (o che comunque sono messe a dura prova).

Fanno riflettere i forti differenziali nei risultati che si registrano tra gli allievi immigrati (di prima e seconda generazione) e quelli italiani, divari superiori in Emilia-Romagna rispetto al dato nazionale e internazionale. La nostra comunità regionale dovrà avere la forza di ri-assegnare alla sua scuola un'importante funzione educativa, di promozione della cittadinanza attiva, di sviluppo di competenze cognitive coniugate con nuove responsabilità sociali ed etiche.

Ci si aspetta che l'imponente sistema formativo emiliano-romagnolo torni a essere un fattore di sviluppo della società regionale.

Le 'vie' della qualità

Le disparità nei risultati, le contraddizioni, i differenziali tra le diverse realtà, se letti in termini positivi, ci ricordano anche che ci sono dei fattori che influiscono positivamente sulla qualità della scuola. Dunque, ci sono margini per un miglioramento complessivo dei risultati, ma è necessaria un'azione che coinvolga la scuola e i suoi operatori da un lato, ma anche la comunità civile, gli *stakeholder*, le rappresentanze istituzionali.

Le ricerche, l'abbiamo visto, mettono in evidenza lo stretto intreccio tra dotazione di capitale sociale di un territorio (tolleranza, creatività, volontariato, coesione sociale, senso di fiducia) e buoni risultati scolastici. Ma il capitale sociale è una risorsa che si costruisce lentamente, perché è frutto di virtù civiche che si coltivano e sedimentano nel tempo (e una buona rete di scuole è essa stessa una presenza che contribuisce a far lievitare questo capitale).

Invece è più difficile isolare i fattori endogeni (preparazione e impegno dei docenti, stile di leadership del dirigente, organizzazione scolastica – ad esempio, durata del tempo scuola, dimensione e formazione delle classi, configurazione della docenza –, scelte didattiche, tecnologie e supporti didattici, ecc.) e calcolare il loro contributo al miglioramento dei livelli di formazione. La misurazione del 'valore aggiunto' è nel nostro paese ai primi passi e si presenta ancora fragile, perché concentra la sua attenzione solo su alcuni dati cognitivi, e si lascia sfuggire una grande quantità di valori immateriali (ad esempio, come misurare il valore aggiunto dell'integrazione scolastica dei di-

sabili?)⁸. È pur vero che la scuola regionale, per indicatori di pubblico dominio, è una regione virtuosa sul piano dei costi di sistema⁹. Qui le classi sono più numerose che altrove, le istituzioni scolastiche sono già dimensionate, i parametri sulle disabilità sono nella norma, il tasso di rapporto insegnanti-alunni è assai contenuto (anche in relazione al tempo scuola più esteso). L'impegno finanziario dello Stato pro-alunno è pari a 96,4 (rispetto alla media nazionale di 100), quello degli Enti locali è 142,1 (a fronte di una media nazionale di 100).

Parliamo di apprendimenti

Balza evidente, dalla lettura dei dati nei diversi ambiti dell'apprendimento (lingua, matematica, scienze) e per le diverse filiere formative (licei, tecnici, professionali, formazione professionale), la persistente divaricazione degli esiti degli allievi sulla base della scuola secondaria frequentata (con i licei, i tecnici e i professionali che appaiono sempre più 'gerarchizzati' e con un'utenza connotata socialmente). Un dato ineluttabile, si dirà, tuttavia al di sotto delle aspettative che la nostra società e le nostre leggi attribuiscono all'esperienza scolastica, come strumento decisivo per realizzare pari opportunità, integrazione sociale, riconoscimento del merito di ciascuno, al di là delle appartenenze di territorio, di censo, di famiglia, di etnia.

La situazione non è migliorata nell'ultimo triennio considerato dalle più recenti indagini PISA (2006-2009)¹⁰. Anzi. Diventerà dunque importante leggere a fondo i dati, osservare le macro-tendenze, ma anche la morfologia degli apprendimenti nelle diverse discipline, le caratteristiche delle competenze messe in gioco dai test, l'impatto dei fattori di contesto, la descrizione dei profili degli allievi e dei diversi standard (livelli) di competenza cui riferirli. L'interpretazione raffinata dei dati conferma la notevole incidenza del *milieu* socio-culturale, ma anche una forte variabilità tra le scuole (segnalata da una deviazione standard alta).

L'analisi della tessitura cognitiva dei quesiti, che rimandano a quadri concettuali di riferimento significativi¹¹, ci può aiutare a capire i fattori che consentono di ottenere buoni risultati. Sono fattori riconducibili alle caratteristiche di partenza dei ragazzi, al contesto sociale in cui vivono, ma anche alla configurazione degli ambienti di apprendimento, la qualità delle proposte formative e del lavoro dei docenti. Ad esempio, risulta decisivo promuovere la consuetudine e il piacere per la lettura verso una pluralità di testi, non solo letterari.

⁸ A. Paletta, *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*, Il Mulino, Bologna, 2011.

⁹ Regione Emilia-Romagna, *Report sul sistema educativo in Emilia-Romagna*, I Quaderni E-R, n. 01, Bologna, 2011.

¹⁰ G. Gasperoni (a cura di), *Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006*, Il Mulino, Bologna, 2008.

¹¹ I quadri di riferimento (cfr. www.invalsi.it) sono centrati sul concetto di competenza, sui processi cognitivi, sull'utilizzo delle conoscenze in contesti e situazioni significativi.

Riscoprire la formazione di base

È possibile migliorare i risultati dei quindicenni solo partendo dall'inizio, dal primo ciclo di istruzione. Sappiamo che la scuola di base emiliano-romagnola vanta gloriose tradizioni (si pensi alle scuole dell'infanzia, al tempo pieno, alle sperimentazioni, ecc.), ma occorre non sedersi sugli allori, vagheggiando i miti di un grande passato, o modelli pedagogici che hanno avuto il loro apice negli anni Settanta e Ottanta. Oggi si pone il problema di un curriculum essenziale (il *core curriculum*), che mantenga però la qualità 'accogliente' della classe, con una didattica orientata alle competenze, con un più solido ancoraggio a standard visibili e condivisi, in una logica di progressione verticale degli apprendimenti¹². Simili ripensamenti stanno alla base di numerose iniziative sulla scuola di base promosse a livello regionale (Progetti Emma ed Elle, ricerca sui nuovi curricula, formazione alle nuove tecnologie, approfondimenti sull'obbligo di istruzione, rinnovata attenzione alla disabilità e ai bisogni educativi speciali, ecc.), che configurano un corpo docente tuttora propenso alla formazione, all'impegno professionale, capace di reagire nelle nuove situazioni date¹³. Occorre fare di più: il primo ciclo dovrà far fruttare l'ampia presenza di istituti comprensivi nel territorio regionale, alla luce della recente normativa nazionale che ne prevede la generalizzazione (Legge 111/2011).

Rinnovare la formazione nel secondo ciclo

Anche sul fronte della scolarizzazione secondaria il passato è ricco di blasone, con la nascita di prestigiose scuole e di licei fin dall'Ottocento risorgimentale, con una grande rete di istituti tecnici e professionali a supporto del sistema produttivo manifatturiero. Nell'ultimo scorcio del Novecento la scuola secondaria superiore regionale si è cimentata in numerose sperimentazioni (bienni unitari, partecipazione a sperimentazioni nazionali, progetti pilota, ecc.) che ne hanno mantenuto vivo lo spirito innovativo. Oggi è più difficile interpretare il ruolo di una scuola secondaria per 'tutti' (la presenza generalizzata, praticamente universale, dei ragazzi nelle nostre scuole superiori è un dato 'nord-europeo'). E non è detto che la scuola secondaria sia, di per sé, automaticamente capace di interpretare questa sfida. Sembra emergere, qua e là, qualche rim-

¹² Ufficio Scolastico Regionale E-R, IRRE E-R (a cura di G. Cerini), *Dalle Indicazioni al curriculum. Il contributo della ricerca nel primo ciclo*, Tecnodid, Napoli, 2011. Il volumetto chiude la collana di 10 quaderni dedicati a ogni disciplina del curriculum obbligatorio (D.M. 31 luglio 2007). In precedenza era stato avviato un ampio percorso di ricerca, con relative pubblicazioni, attorno alle *Indicazioni nazionali* di cui al D.lgs. 19 aprile 2004, n. 59.

¹³ "Insegnanti resilienti": così li definisce il Report di ricerca *Cantieri aperti nella scuola di base*, elaborato dallo Staff di progetto, al termine di una capillare azione di *audit* che ha coinvolto oltre 500 insegnanti delle scuole del primo ciclo della provincia di Ravenna, nel primo semestre del 2011. Il documento è reperibile sul sito dell'Ufficio di ambito territoriale di Ravenna:

http://www.racine.ra.it/provveditorato/servizi/cantieri2011/report_intermedio.pdf.

pianto eccessivamente ‘retro’. Molte ricerche indipendenti prospettano il ritorno di didattiche frontali e trasmissive all’interno delle nostre classi¹⁴.

Ma già incombono le sfide del nuovo ordinamento, di un obbligo incompiuto, di un contrasto alla dispersione (qui forse più efficace che altrove), ma alla ricerca di soluzioni innovative, forse meno ‘scuola-centriche’ ma più flessibili, più aperte (l’idea è quella del campus o, se preferiamo, del cortile dei ‘salesiani’). Le nostre scuole e le nostre aule dovrebbero diventare, anche grazie ad approcci didattici innovativi, luoghi in cui sia possibile far incontrare ragazzi diversi, dalle diverse intelligenze, dai destini sociali forse segnati, ma dove il piacere di apprendere insieme (pur in tanti modi diversi) possa diventare la molla per una società più democratica, più coesa, più solidale, più equa: coerente con le virtù della nostra popolazione e del nostro territorio. Tutto questo si gioca nelle aule delle nostre scuole, perché l’essere studente è oggi parte integrante dell’identità giovanile e della cittadinanza contemporanea.

Un bilancio di sintesi

Una scuola che punta all’eccellenza (e la raggiunge in alcuni settori, ad esempio nell’istruzione liceale), dalle grandi tradizioni inclusive (che intende confermare), alla ricerca di una ‘nuova’ equità (di fronte a cambiamenti epocali): questa è in estrema sintesi la rappresentazione dello stato di salute della scuola dell’Emilia-Romagna, confermata anche dalle analisi della rilevazione dell’OCSE-PISA (2009). Certamente la scuola dell’Emilia-Romagna è un sistema di forti tradizioni e di persistente qualità, anche se non si possono negare alcuni punti di criticità. Ne citiamo alcuni:

- l’età avanzata del corpo docente (sono pochissimi i trentenni dietro la cattedra);
- l’elevata mobilità del personale dirigente, docente, ATA (con fenomeni di pendolarismo Nord-Sud);
- una certa stanchezza degli insegnanti, anche se ancora diffuse sono le iniziative di formazione, ricerca, partecipazione all’innovazione;
- un legame da consolidare con il mondo del lavoro, della ricerca, dell’innovazione scientifica e tecnologica.

L’idea della qualità della scuola rimanda all’idea di un ecosistema, dove sono molti i soggetti che devono interagire per il buon funzionamento delle istituzioni educative: il governo centrale, il governo regionale, la rete di comuni e province, le scuole autonome, con i loro dirigenti, gli insegnanti, il personale amministrativo, i genitori e gli studenti, oltre ai numerosi soggetti delle comunità. Ognuno dovrà fare la sua parte, come in un’orchestra ben affiatata. Per ottenere la giusta concertazione.

¹⁴ A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell’Istituto LARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2010.

LE 'NUOVE' INDICAZIONI PER IL PRIMO CICLO

Giancarlo Cerini*

Curricolo 'reale' e invitati di pietra

C'è una motivazione giuridica che ha spinto a riscrivere le Indicazioni per il primo ciclo: quelle approvate nel 2007 dal Ministro Fioroni avevano una validità di due anni, poi prorogata di ulteriori tre anni scolastici per consentirne un'attuazione graduale, transitoria e sperimentale. Questo periodo è scaduto il 31 agosto 2012, dunque era necessario dotare la scuola dal 1° settembre 2012 di Indicazioni 'stabili'. Di qui è scaturita la revisione delle Indicazioni, il cui testo definitivo è stato firmato dal Ministro il 16 novembre 2012¹. È però evidente che non basta disporre di programmi 'ufficiali' aggiornati per migliorare ciò che si fa in classe. Le Indicazioni sono certamente una fonte che ispira il lavoro a scuola, ma intorno al curriculum 'reale' si affacciano molti *convitati di pietra* che condizionano le scelte quotidiane dei docenti, nel bene e nel male.

Pensiamo ai libri di testo: i manuali scolastici hanno un ruolo 'pesante' nella definizione del curriculum di una scuola. Pensiamo alle richieste e alle pressioni dei genitori, a volte pertinenti, altre volte improprie. Poi c'è la nostra storia, ci sono le cose che sappiamo fare meglio, i tratti personali ed emotivi (le nostre virtù, ma anche le nostre pigrizie). Infine, negli ultimi anni sono apparsi sulla scena sistemi di valutazione molto persuasivi, con novità non sempre condivise o ben comprese (i test generalizzati dell'Invalsi, il ritorno del voto in decimi, le modalità d'esame, la certificazione delle competenze). Queste azioni hanno lasciato un segno nei comportamenti degli insegnanti e influiscono sul curriculum reale, quasi a prescindere dall'esistenza di un progetto culturale nazionale per la scuola del nostro Paese. Questo progetto si è via via annebbiato, ha perso in visibilità e consistenza, travolto dalle conflittualità di questi ultimi vent'anni (quante volte sono stati cambiati programmi e ordinamenti?) e da un malinteso senso dell'autonomia, quasi una scuola 'fai da te'.

Senza rincorrere stagioni dell'oro che non ritorneranno più, va però riconosciuta l'esigenza di dotare la scuola pubblica del nostro paese di alcuni punti di riferimento, in grado di riconfermare la vocazione inclusiva, democratica, costituzionale del nostro sistema educativo, orientando le scelte professionali degli insegnanti: indicazioni da interpretare, pur con alcuni elementi prescrittivi, e non programmi da eseguire. Ma come arrivare a un progetto condiviso?

(*) L'autore ha fatto parte del nucleo redazionale che ha avuto il compito di procedere alla revisione delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo.

¹ Testo e commenti sono riportati in S. Loiero, M. Spinosi, *Fare scuola con le Indicazioni*, Giunti-Tecnodid, Firenze-Napoli, 2012.

Prove di dialogo

L'elaborazione di Indicazioni nazionali impegna certamente la responsabilità delle istituzioni (in primo luogo del Governo e del Ministro dell'istruzione *pro-tempore*), ma deve scaturire da un dialogo sociale intenso, dal confronto continuo sull'idea di scuola, dalla costruzione di proposte culturali e didattiche credibili e autorevoli, validate dalla comunità scientifica e in sintonia con le domande della scuola. Non è un metodo facile. Spesso i Ministri scelgono il loro 'guru' di riferimento e poi a cascata si costruiscono commissioni, documenti, testi. È apprezzabile che in questo caso non sia stato nominato un 'super-presidente' di commissioni 'blindate' di esperti, ma si sia proceduto quasi sotto-traccia, con un lavoro redazionale intenso, con la collaborazione di esperti di didattica disciplinare, con consultazioni frequenti (focus, incontri, sondaggi telematici, rapporti con associazioni, ecc.).

Questo lavoro è stato contrappuntato da due momenti di interazione diffusa con le scuole:

- il primo si è svolto nel novembre-dicembre 2011, in forma di monitoraggio telematico, con domande sullo stato di salute del curriculum di base. Questa fase di ascolto ha messo in evidenza i disagi veri del fare scuola oggi: la scomparsa della compresenza, le classi numerose, la ferita aperta dell'anticipo, una pluralità docente ormai fuori controllo. È emersa una scuola reale che attraversa difficoltà, criticità, delusioni, di cui tenere conto e che si è riconosciuta maggiormente nel progetto del 2007 (Ceruti-Fioroni) piuttosto che in quello del 2004 (Bertagna-Moratti). E questo dato ha avuto il suo peso nel processo di revisione;

- c'è stato poi un secondo momento importante: il 30 maggio 2012 la prima bozza delle Indicazioni revisionate è stata inviata a tutte le scuole, dalle quali sono ritornati oltre 5.000 questionari interamente compilati (erano previste 26 domande strutturate) e alcune migliaia di osservazioni libere, seppur stringate, quasi dei *tweet* rivolti dalla base al 'quartier generale'. È stato un utile contributo per 'limare' ulteriormente la versione finale del testo.

Tenere aperto il cantiere

Pur in tempi ristretti si è così realizzata un'utile forma di dialogo e sarà importante non lasciar cadere questo metodo aperto, sia per la 'gestione' della fase di accompagnamento, sia per il completamento di altri aspetti dell'innovazione (ad esempio, i modelli nazionali di certificazione). Nel decreto che introduce il nuovo testo è prevista la costituzione di un 'board' permanente per la supervisione scientifica delle Indicazioni e per favorire il dialogo tra scuole, esperti, sistema di valutazione.

Le Indicazioni 2012, in realtà, si pongono in forte continuità rispetto al testo precedente (2007). È probabile che in seguito occorra fare delle scelte più innovative e radicali (pensiamo alla soluzione adottata per l'insegnamento della storia), e il decreto che approva le Indicazioni offre la possibilità di far evolvere il testo, attraverso un

confronto continuo. Non avremo più, come un tempo, programmi che coincidevano con lunghe stagioni temporali e ideali (i programmi dell'attivismo, del personalismo, del pragmatismo, del positivismo...). Quei programmi didattici avevano la durata di una generazione e riflettevano vere e proprie epoche culturali. Oggi abbiamo bisogno di strumenti di orientamento che siano in grado di accompagnare e, forse, di contribuire all'evoluzione della società, del dibattito culturale, con un pluralismo di idee in sintonia con la complessità della nostra epoca.

Un pre-testo per ri-dirci i compiti educativi della scuola

La scadenza delle nuove Indicazioni può diventare un'occasione per ri-chiarirci e condividere i compiti educativi e formativi della nostra scuola, e per provare a essere più coerenti nelle pratiche didattiche rispetto a ciò che si trova scritto nei documenti ufficiali. Nei programmi, in genere, non mancano le belle parole, i concetti levigati; ma cosa succede poi in classe?

Un solo esempio: nel monitoraggio-sondaggio del novembre 2011, alla domanda *“qual è la pratica didattica più diffusa nella tua scuola?”* il 76% degli insegnanti della scuola media, ma anche il 72% della scuola elementare ha risposto *“Lezione frontale”*. C'è di che riflettere²!

Forse ci sono motivazioni rinvenibili nella scarsità di insegnanti, nella mancanza della compresenza, nel tempo scuola più ridotto, ma è decisivo l'atteggiamento culturale: *che cosa significa insegnare? fare lezione? promuovere apprendimento?* Resiste l'antica separazione tra insegnamento e apprendimento, stentano a passare le idee di ambiente di apprendimento, di relazione educativa, di valore formativo delle discipline, di motivazione e coinvolgimento degli allievi. Tutti temi di cui c'è traccia nelle Indicazioni (vecchie e nuove), ma che non riescono a diventare scuola quotidiana. La speranza è che il nuovo testo possa essere occasione per far crescere nelle comunità professionali la riflessione sulle pratiche didattiche e sulla loro coerenza pedagogica. Il metodo evolutivo adottato può aiutare la scuola a ritrovare un suo baricentro.

Nel testo del 2004 si era evidenziata una forzatura 'barocca'. Terminologie e sigle (Osa, UdA, Pecup, Psp...) tentavano di forgiare un nuovo linguaggio, quasi imponendo con la forza della legge un modello didattico. Invece, nel testo delle Indicazioni 2007 si è percepita una migliore sintonia con la vita della scuola e con fonti ispiratrici condivise (Dewey, Bruner, Vygotskij, Morin, Gardner, ecc.).

È stato giusto reinnestarsi in quell'alveo, ripartire da quel testo-base, che già poneva alcune domande forti circa il senso dell'educazione... questioni contenute nella premessa di Mauro Ceruti, recuperata e ampliata nel nuovo testo, in cui la domanda è proprio: *Qual è il significato dell'educazione e della cultura oggi? E i saperi come dialogano con la vita dei ragazzi? Quali sono le sfide che li attendono?*

² Un esempio del sentire comune sugli insegnanti nei confronti dell'arte dell'insegnare è ben rappresentato nel volume di P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Milano, 2011.

Confrontarsi con le nuove domande

Non bastava però ‘fotocopiare’ il testo del 2007. Ci sono nuove questioni che emergono nella nostra società e nella scuola. È stato giusto ri-partire da alcuni interrogativi.

- Innanzitutto tutto c’è un’inedita questione interculturale in Italia. Le nostre classi sono sempre più ‘colorate’, e di questo si è cercato di tener conto: nel testo l’italiano è lingua di scolarizzazione, ma è una seconda lingua per molti alunni (già il 15% in alcune regioni). Nelle Indicazioni 2012 si respira un clima plurale, che si innesta nel bel documento del MIUR (*La via italiana all’educazione interculturale*, 2007) e nei più recenti orientamenti europei (*Insegnare e apprendere in un ambiente plurilingue*, 2010). L’intercultura non riguarda la presenza di stranieri in classe, ma un più generale atteggiamento verso il mondo e la realtà in cui vivranno i nostri giovani.

- Un secondo ‘fenomeno’ è la presenza pervasiva delle nuove tecnologie digitali, di nuove forme di comunicazione (i *social network*), dei linguaggi multimediali. Sono abitudini e comportamenti che toccano non solo gli adolescenti, ma anche i bambini, e la cui evoluzione è molto rapida: dopo i digitali nativi arriva la *screen generation*. La scuola appare incerta, tra la tentazione di inseguire queste nuove forme del sapere o quella di arroccarsi nella cittadella degli alfabeti. Il testo sceglie una linea di cauta apertura, ma sta dalla parte dei vecchi alfabeti: solo una sicura padronanza di strumenti personali di lettura, comprensione, analisi consentirà di non essere travolti dall’estasi della comunicazione, dal caleidoscopio della multimedialità. Non è solo un problema di utilizzo ragionevole delle nuove tecnologie (di cui pure è cosparso il testo, disciplina per disciplina), ma di consapevolezza delle nuove regole di produzione, trasmissione e conservazione di conoscenza e degli inevitabili risvolti sui processi cognitivi ed emozionali³.

- Un ulteriore elemento di novità emerso dal 2007 a oggi è la generalizzazione degli istituti comprensivi, che già quest’anno sono circa 5.000; restano 1.500 circoli didattici e scuole medie. Il panorama della scuola italiana sta cambiando. Gli istituti comprensivi possono essere vissuti come un escamotage finanziario, uno scatolone vuoto, ma nel testo delle Indicazioni 2012 emerge l’idea di un progetto educativo forte e coerente, che segnala una responsabilità da condividere nella formazione dei ragazzi dai tre ai quattordici anni. Lo si legge nel Profilo delle competenze del quattordicenne, che non è posto solo a carico degli insegnanti di terza media, ma è il frutto di un percorso di accompagnamento che riguarda tutti gli insegnanti, dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria. Lo si legge nell’articolazione dei curricula disciplinari, tutti ispirati alla logica della verticalità (che pure è interpretata diversamente dalle varie discipline, in termini di linearità o ricorsività o ciclicità), come filo conduttore visibile per la costruzione del curriculum dell’istituto comprensivo.

³ R. Simone, *Presi nella rete. La mente ai tempi del Web*, Garzanti, Milano, 2012.

Le conferme, le puntualizzazioni

Ma proseguiamo nel nostro check-up alle Indicazioni 2012.

- Si conferma il tema delle competenze, come leit-motiv del percorso formativo di base, che si intreccia con quanto previsto nei documenti europei (*Competenze chiave di cittadinanza*, 2006) e con la piattaforma culturale per l'estensione dell'obbligo di istruzione a 16 anni: le competenze culturali si innestano nei saperi delle discipline, ne costituiscono il lievito formativo e implicano nuove scelte metodologiche e didattiche, ispirate all'idea del laboratorio, dell'elaborazione dell'esperienza, dell'apprendistato cognitivo, in un ambiente ricco di relazioni sociali ed emotive⁴.

- I traguardi del percorso dai 3 ai 14 anni vengono rubricati sotto la voce "Traguardi per lo sviluppo delle competenze", una dicitura lontana dal concetto di standard o di 'risultati finali' o di 'competenze di uscita'. Il senso è diverso. Il *traguardo* richiama certamente l'esigenza di descrivere in maniera precisa gli apprendimenti attesi, ma la parola 'sviluppo', di chiara matrice vygostkiana, apre alla pluralità di percorsi, al dinamismo del potenziale di apprendimento, alla diversità di ritmi e intelligenze dei ragazzi.

- La scuola di base conferma la sua vocazione all'accoglienza e all'accompagnamento e anche le modalità valutative non possono smentire questa prospettiva. La valutazione è formativa perché non ha l'obiettivo prioritario di giudicare, classificare, sanzionare, ma piuttosto di descrivere, conoscere, stimolare il miglioramento continuo. Sarà una valutazione 'sincera' ("*a che punto ti collochi nel percorso verso le competenze attese?*"), ma nell'ambito di una relazione di aiuto e di incoraggiamento che non deve venir meno.

- Vengono legittimate le prove Invalsi, che dovranno ispirarsi ai traguardi di competenza (che sono prescrittivi per gli insegnanti). Ma il testo rimette le cose nell'ordine giusto: prima vengono il progetto culturale della scuola, il curriculum e l'organizzazione didattica e poi, solo successivamente, le valutazioni 'esterne' con le loro strumentazioni. L'Invalsi non può condizionare e anticipare la didattica, ma deve raccogliere ed elaborare i dati relativi ad alcune prestazioni e abilità, per fornire alla scuola informazioni utili al miglioramento.

- C'è un importante messaggio nelle Indicazioni, una frase aggiunta dopo la consultazione dell'estate 2012. Si afferma che bisogna promuovere una cultura della valutazione "*che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove*". I dati statistici ci servono, ma ancora più importante è usare la valutazione per fare ricerca sull'apprendimento e non per rimpicciolirlo.

- Il termine competenze, come afferma Pietro Boscolo, rimanda a un'idea di *apprendimento non inerte*, di qualcosa che vale per i ragazzi anche dopo il suono della campanella, perché li accompagna oltre i portoni della scuola. La competenza è un abito mentale, un metodo di studio, una disponibilità permanente alla ricerca, necessari per affrontare nuovi compiti, nuove sfide, nuove situazioni nel corso della vita. C'è un termine nelle Indicazioni per la scuola d'infanzia che parla di *avventura della conoscenza*:

⁴ Un'elaborazione convincente sul tema delle competenze è presentata da Lucio Guasti in *Didattica per competenze*, Erickson, Trento, 2012.

ecco, si vorrebbe che la scuola fosse un'esperienza che fa crescere i ragazzi, che organizza e struttura il loro modo di pensare, che rende progressivamente autonomi.

Per essere coerenti con queste prospettive occorre affinare metodi e pratiche didattiche. Il fare lezione si trasforma nell'organizzazione di efficaci ambienti di apprendimento, che dovranno essere alimentati dalle pratiche di ricerca e di laboratorio 'adulto' promosse dalle scuole e dagli insegnanti, oltre che adeguate misure di accompagnamento attivate dal MIUR e dall'Amministrazione scolastica.

Un messaggio forte

Emerge nel nuovo testo delle Indicazioni una domanda pressante per una sicura padronanza delle competenze di base per i nostri ragazzi, da rilevare al termine del percorso ma da curare, giorno dopo giorno, lungo tutto l'itinerario, con meno approssimazione di quanto a volte oggi accade. Si sottolinea il valore delle strumentalità, della padronanza del gesto grafico della scrittura, della correttezza ortografica, come elementi di controllo dell'organizzazione del pensiero. Tra gli obiettivi della scuola primaria fa la sua ricomparsa il dettato, si raccomanda di *"scrivere sotto dettatura rispettando la correttezza ortografica"*. Estrapolando questa sola frase vien da chiedersi se non si stia ritornando agli anni Cinquanta, col dettato come pratica formale, indice di un formalismo di facciata e inutile.

Invece, la sfida è quella di coniugare la padronanza di strumentalità elementari con il senso dell'esperienza conoscitiva, che nel campo dell'educazione linguistica significa mantenere ben saldo il valore della lingua come strumento per comunicare, pensare, immaginare, capire. Con la consapevolezza che arricchire e rendere sicura la padronanza della lingua (le sue forme, il suo lessico, la sua sintassi) è un prioritario investimento contro lo svantaggio sociale e la disuguaglianza, come ricordava Don Milani.

Non è un compito facile. Ma la lettura del testo può aiutare, ad esempio partendo proprio dalle pagine di *Lingua italiana*, disciplina trasversale per eccellenza (e di pertinenza di tutti i docenti), nelle quali si coglie bene lo sforzo di tenere insieme una visione accogliente della scuola di base (che a volte si limita a socializzare e a far star bene i bambini) con l'esigenza di assicurare la padronanza del leggere e dello scrivere (in senso lato), ma in un orizzonte capace di dar valore all'intera esperienza formativa⁵.

Dunque vorrei proporre di leggere le Indicazioni come un testo amichevole, che ci stuzzica e incuriosisce, che forse ci può anche appassionare, con cui confrontarsi comunque, per ricostruire il senso vero di una comunità professionale consapevole.

⁵ Un commento analitico sul 'senso' delle nuove Indicazioni per la lingua italiana è rinvenibile in: D. Bertocchi, *Italiano: pane e grammatica*, in "Rivista dell'istruzione", n. 5, ottobre-novembre 2012, Maggioli, Rimini.

LA NUOVA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Laura Gianferrari

Con l'anno scolastico 2010-11 ha preso avvio il nuovo assetto della scuola secondaria di II grado, quella scuola *superiore* che da oltre 60 anni, dalla riforma Gentile del 1923, non conosceva innovazioni degli ordinamenti. Durante questo lungo periodo di apparente stasi, si è in realtà molto innovato nelle singole scuole, attraverso le sperimentazioni che si sono via via susseguite nel corso degli anni e che hanno modificato, anche sostanzialmente, i curricula e l'organizzazione, ma con un complessivo effetto *patchwork*, così che alla denominazione di una scuola e al titolo rilasciato non corrispondeva più una determinata e riconoscibile offerta formativa, ma una pluralità e frammentazione di percorsi di studio, che variava secondo le singole realtà.

La riforma, che ha avuto un lungo iter di elaborazione e discussione, conclusosi con l'emanazione dei D.P.R. n. 87/2010: "*Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*"; n. 88/2010: "*Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*"; n. 89/2010: "*Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*", riduce sensibilmente la sovrabbondanza di indirizzi e sperimentazioni attualmente presenti (oltre 500), riorganizzando il sistema in modo più chiaro e trasparente e restituendo ai titoli in uscita una corrispondenza con l'effettivo percorso seguito dagli studenti.

Il nuovo assetto della scuola secondaria di secondo grado

Sono molte le novità, a partire dai *licei*, che diventano sei: *classico, scientifico, artistico, linguistico, scienze umane, musicale-coreutico*. Tutti e sei hanno una base di materie comuni e in tutti è previsto lo studio di una lingua straniera per cinque anni. In quinta, inoltre, l'insegnamento di una disciplina non linguistica (ad es. fisica o storia) verrà svolto in lingua straniera.

Il liceo *linguistico*, precedentemente oggetto solo di sperimentazioni, acquista una sua autonoma identità entro il nuovo ordinamento e prevede lo studio di tre lingue straniere e, solo nel primo biennio, del latino. Il liceo *classico* è confermato nel suo impianto culturale, anzi ritrova il termine 'ginnasio'. Per il liceo *scientifico*, nel cui ordinamento è incluso lo studio del latino, è prevista la possibilità di attivare un percorso, denominato *scienze applicate*, ove non si studia latino ma sono potenziate le materie di *scienze e informatica*: sono confluite in questa opzione le esperienze realizzate sotto la denominazione di 'liceo tecnologico', ora valorizzate e messe a sistema. Analogamente, nel liceo delle *scienze umane* può essere attivata l'opzione *economico-sociale*, con un più alto numero di ore dedicato a *economia e diritto* e l'introduzione di una seconda lingua

straniera in sostituzione di latino, che non è presente. Il liceo *artistico* nella sua nuova configurazione raccoglie anche la tradizione degli attuali istituti d'arte, che vi confluiscono; sono pertanto previsti sei indirizzi, che coprono i diversi settori di professionalizzazione: arti figurative, architettura e ambiente; design, audiovisivo e multimediale; grafica; scenografia.

A queste tipologie liceali si affianca il nuovissimo *liceo musicale e coreutico*, novità assoluta del sistema, con due sezioni: quella *musicale*, con discipline quali composizione, tecnologie musicali, esecuzione e interpretazione, e quella *coreutica*, ove si studieranno storia della danza, tecniche della danza, coreografia. Per accedere al liceo musicale e coreutico è necessario un esame di ammissione, che valuta l'attitudine dello studente e il possesso di specifiche competenze musicali. In Emilia-Romagna sono stati istituiti i licei a sezione musicale di Parma, Forlì, Modena, Bologna e quello a sezione coreutica di Reggio Emilia.

Gli *istituti tecnici* sono stati riordinati prevedendo due settori: *Economico* e *Tecnologico*, e 11 indirizzi che mirano ad approfondire settori specifici del mondo del lavoro e delle professioni. Il percorso di studi degli istituti tecnici, infatti, è stato configurato per rispondere alle esigenze più attuali del mondo del lavoro, con una particolare attenzione alla preparazione scientifico-tecnologica necessaria per un inserimento qualificato nelle imprese e nelle libere professioni, oltreché per la continuazione degli studi nelle facoltà universitarie. Anche per gli istituti tecnici è previsto l'insegnamento della lingua inglese per tutti i cinque anni e, nella classe quinta, l'insegnamento di una disciplina tecnico-professionale in una lingua straniera. All'interno del settore *Economico*, l'indirizzo *Turismo* prevede l'insegnamento di tre lingue straniere.

L'*istituto professionale* è riorganizzato in 2 settori, *Servizi* e *Industria e artigianato*, e 6 indirizzi. I nuovi istituti professionali, che offrono la preparazione necessaria per l'inserimento lavorativo nei settori dei servizi e della produzione, si caratterizzano per un ordinamento molto flessibile, per poter interagire con il sistema produttivo territoriale e adattare la propria offerta formativa in funzione delle richieste che da esso emergono. Il diploma conseguito a conclusione dei cinque anni consente l'accesso a qualunque facoltà universitaria, oltre che l'inserimento nel mondo del lavoro.

Inoltre, gli istituti professionali possono continuare a rilasciare qualifiche professionali al termine del terzo anno, purché ciò sia previsto dalla programmazione regionale. In Emilia-Romagna sono stati sottoscritti specifici Accordi tra la Regione e l'Ufficio Scolastico Regionale, per regolare le modalità di raccordo tra i percorsi quinquennali dell'istruzione e quelli triennali di Istruzione e Formazione Professionale per l'erogazione delle qualifiche.

Le principali innovazioni metodologico-didattiche

All'interno di questo assetto complessivo, occorre sottolineare, per la loro valenza pedagogica e metodologico-didattica, alcuni criteri di fondo sottesi al riordino. Una modifica degli ordinamenti, infatti, ha un senso se riesce a incidere in positivo sulla

motivazione, sugli apprendimenti, sul processo formativo dei ragazzi: risultati che si ottengono se la riforma è occasione per ripensare il modo di fare scuola.

- *L'attenzione all'insegnamento per competenze*: tutti i documenti di riferimento comprendono una descrizione delle competenze attese al termine dei cinque anni. Per tutti i bienni iniziali, inoltre, sono esplicitati il collegamento con l'obbligo di istruzione e le competenze che lo studente dovrebbe acquisire a 16 anni. Insegnare per sviluppare competenze richiede una profonda trasformazione delle usuali pratiche didattiche, perché significa mettere al centro del processo l'apprendimento di ciascuno studente, abbandonando la pratica dell'insegnamento *ex cathedra* uguale per tutti, centrato sui contenuti e sul programma, per orientarsi invece a sostenere costantemente i processi di apprendimento di ciascuno. Occorre inoltre saper individuare l'apporto che ogni disciplina può dare allo sviluppo di una competenza e dedicare una particolare cura all'integrazione tra le discipline, per costruire ponti tra i saperi che insieme concorrono a formare competenze (la padronanza della lingua italiana, ad esempio, non si acquisisce solo grazie all'insegnamento della materia Italiano; è vero invece che tutte le discipline contribuiscono allo sviluppo di questa competenza).

- *L'attenzione, sul territorio, al mondo del lavoro e della ricerca*: una delle idee forti della riforma è quella di un più stretto e organico raccordo con i soggetti istituzionali e sociali del territorio, in particolare con il mondo del lavoro e delle professioni, ma anche, specie per i licei, con quello accademico e della ricerca. Questo raccordo trova la sua ragione nel principio secondo cui l'apprendimento in contesti non scolastici è importante in vista dell'acquisizione di competenze e svolge un ruolo di prevenzione e contrasto alla dispersione, perché i percorsi di apprendimento in contesti lavorativi (stage, alternanza scuola-lavoro, tirocini) accrescono la motivazione degli studenti e li aiutano a scoprire le proprie vocazioni personali, avvicinandoli alla cultura del lavoro e all'applicazione delle conoscenze in contesti non scolastici. I rapporti con le imprese e le professioni, inoltre, consentono uno scambio continuo di informazioni sui fabbisogni professionali e formativi del sistema produttivo, sulle competenze specifiche richieste, orientando le scuole al miglior utilizzo degli spazi di autonomia e flessibilità loro consentiti.

- *Nuova organizzazione degli istituti*: con la riforma, assumono una valenza strategica nelle scuole i Dipartimenti, per valorizzare la dimensione cooperativa dei docenti, al fine di individuare i raccordi tra discipline e competenze e di realizzare una programmazione condivisa, mirata allo sviluppo e al consolidamento delle competenze degli studenti. Negli istituti tecnici e professionali, inoltre, è possibile la costituzione del Comitato tecnico-scientifico (CTS), con una composizione paritetica di docenti ed esperti del mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca. Esso ha una funzione consultiva e di proposta per organizzare aree di indirizzo e utilizzare gli spazi di autonomia, ed è uno strumento importante per consolidare i rapporti della scuola con il mondo del lavoro e delle professioni, per sviluppare alleanze formative sul territo-

rio. La capacità organizzativa della scuola, in tutti i suoi organismi di governo, è poi ampiamente chiamata in causa in vista dell'utilizzo della quota di autonomia, che negli istituti tecnici e professionali si declina anche sotto la forma della *flessibilità*, quota del curriculum che le scuole possono decidere di utilizzare per la realizzazione di specifiche opzioni.

Le iniziative di accompagnamento

La riforma, dunque, non è solo un fatto di denominazioni diverse, né di quadri orario e discipline diversamente proposti, bensì disegna una scuola con metodologie, didattiche e obiettivi diversi, che riesca meglio a intercettare la motivazione e l'interesse dei giovani, al fine di migliorare la qualità degli apprendimenti. Gli strumenti a disposizione delle scuole sono diversi: dagli spazi di autonomia ai nuovi organismi di governo, da una diversa declinazione degli esiti attesi alle nuove metodologie proposte (laboratorialità, alternanza). Come per ogni riforma, la sua implementazione e il suo buon esito dipenderanno da quanto gli insegnanti la faranno 'propria', la trasformeranno in pratica e vissuto quotidiano, attraverso costanti azioni di ricerca e innovazione nella propria attività professionale.

Per facilitare questo processo, che richiede tempi non brevi, le azioni di accompagnamento che fino a ora sono state avviate a livello nazionale e regionale hanno riguardato da un lato la formazione, attraverso il finanziamento di un pacchetto di percorsi formativi proposti dalle scuole stesse, organizzate in rete (34 reti in Emilia-Romagna); dall'altro la sperimentazione delle principali innovazioni metodologiche, didattiche e organizzative della riforma. Per questo secondo aspetto sono state costituite, sia a livello nazionale sia a livello regionale, delle Unità di consegna dell'innovazione (*Delivery Unit*), con il compito specifico di accompagnare le scuole nelle azioni concrete di attuazione delle innovazioni.

Anche in Emilia-Romagna sono state costituite tre *Delivery*, rispettivamente per gli istituti tecnici, per i professionali e per i licei, che hanno individuato alcuni ambiti privilegiati di lavoro, intorno ai quali molte scuole della regione, nel corso dell'a.s. 2011-12, hanno svolto attività nelle classi, sperimentando modalità didattiche e metodologiche innovative. Gli esiti di tali attività vengono presentati in incontri pubblici regionali nel mese di dicembre 2012 e messi a disposizione sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale (al link "*La nuova Secondaria di Secondo grado*").

La sfida che una riforma della scuola comporta è sempre alta e richiede il coraggio e la disponibilità a mettersi in gioco da parte di tutti gli operatori del sistema. La contingenza storica e culturale che ci vede protagonisti della riforma della scuola secondaria di secondo grado obbliga a una riflessione particolarmente attenta sulle ragioni che la sottendono, sulle opportunità che offre e sul ruolo che ognuno è chiamato a svolgere per dare un proprio utile contributo a un nuovo modo di fare scuola.

L'INSEGNANTE E LA SFIDA DELLA CLASSE

Luciano Rondanini

Alcune regole per insegnare

Lo scopo di questo contributo è quello di delineare un insieme di suggerimenti tesi a facilitare l'azione educativo-didattica dei docenti nella gestione dell'attività in aula. Questo tema rappresenta uno spazio di vitale importanza nello sviluppo professionale e merita una riflessione 'speciale' nel panorama dei molteplici ambiti di lavoro che connotano il profilo di una 'buona carriera' del futuro insegnante.

Tra i differenti approcci allo studio delle trasformazioni della funzione docente il più convincente sembra quello di Perrenoud¹. Il noto pedagogista di Ginevra propone un modello in cui vengono evidenziati dieci 'domini' desunti non da una riflessione astratta, ma dal terreno più fertile della pratica educativa quotidiana. La riflessione dell'autore muove dall'assunto che ogni insegnante, nel momento in cui gli viene assegnata una classe, deve '*ri-comporre*' il proprio sapere attorno a tre ambiti di intervento:

- la gestione dell'apprendimento (aula);
- le relazioni tra scuola ed extrascuola (territorio);
- il senso della professione (comunità di pratiche).

Tabella 1 - Il decalogo del buon insegnante secondo Perrenoud

<i>L'apprendimento in aula</i>	<i>Le relazioni tra scuola ed extrascuola</i>	<i>Il senso della professione</i>
- Organizzare situazioni di apprendimento - Gestire la progressione degli apprendimenti - Far evolvere dispositivi di differenziazione - Coinvolgere gli alunni nel lavoro di costruzione delle conoscenze - Lavorare in gruppo tra colleghi e in aula con gli alunni	- Partecipare alla gestione della scuola - Coinvolgere i genitori nella valorizzazione dei saperi - Utilizzare le tecnologie (potenzialità didattiche delle TIC)	- Affrontare i doveri e i dilemmi della professione - Gestire la propria formazione continua

Come si evince dallo schema (tab. 1), le problematiche relative alla sfera dell'apprendimento sono quelle che occupano lo spazio più rilevante della professionalità.

¹ Ph. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma, 2002.

Tale area è articolata in cinque sezioni: organizzare e animare situazioni di apprendimento, gestirne la progressione, promuovere la differenziazione dei percorsi (multiculturalità, alunni con bisogni educativi speciali...), coinvolgere gli allievi e infine farli partecipare alla costruzione delle conoscenze attraverso modelli organizzativi di tipo collaborativo (lavoro di gruppo, di coppia, attività di progetto, di laboratorio...).

Secondo l'impostazione di Perrenoud, che riflette gli orientamenti più consolidati dell'attuale ricerca educativa, la *qualità dell'insegnamento*, in una scuola eterogenea e multiculturale, costituisce il volano più importante per raggiungere il successo formativo di ciascun allievo. Per assicurare a ogni soggetto le condizioni più favorevoli dello sviluppo dei propri talenti, è necessario che i docenti, in particolare i 'novizi', possano essere supportati da un'organizzazione scolastica coerentemente orientata al conseguimento di tale finalità.

L'idea di fondo è che la competenza nella gestione dell'aula (ma non solo!) si generi attraverso la pratica e non in forza di ruoli predefiniti. Si tratta, in buona sostanza, di 'soffermarsi' meno sulle teorie e di più sull'operatività e sull'efficacia organizzativa delle istituzioni in cui si lavora.

L'*expertise* dei docenti presenta un elevato grado di contestualità, intesa quest'ultima sia come patrimonio conoscitivo che risiede nella mente dei singoli attori, sia come patrimonio iscritto nella 'materialità' della scuola (spazi, oggetti, strumenti, condizioni operative...). Pertanto, la funzione tradizionale di trasmissione dovrà essere 'mitigata' da strategie didattiche capaci di connettere le conoscenze formali con i vissuti dei ragazzi. Le azioni che Perrenoud indica (organizzare, gestire, differenziare, coinvolgere, far partecipare) sono tutte tarate su didattiche a elevata mediazione sociale.

A questo proposito, oggi si insiste molto sul processo di *deprivatizzazione* delle pratiche didattiche per sottolineare lo spostamento da una visione individualista della funzione docente a un'improntata alla corresponsabilità e collegialità della professione.

Dall'insegnamento standardizzato alla personalizzazione dei percorsi

Un insegnante entra in classe avvertendo un senso di sicurezza se sa di poter contare su un contesto professionale di aiuto e di confronto collaborativo con i colleghi.

Spesso, invece, nel nostro Paese egli viene 'catapultato' in aula senza aver sperimentato pratiche di lavoro che gli permettono di provare quel senso di adeguatezza al quale affidare le inevitabili ansie e incertezze del 'mestiere'.

Come indicato da Perrenoud, la parola apprendimento occupa un posto centrale nella funzione culturale ed educativa della scuola di massa. Mentre l'istruzione tradizionale esaltava la funzione della scuola come istituzione, facendo prevalere una logica di standardizzazione del servizio, i saperi attuali non possono essere disgiunti dalle caratteristiche del soggetto che apprende e questa prospettiva comporta la capacità di accettare la sfida di una scuola impegnata ad assicurare le condizioni della riuscita di ciascun individuo. Le parole chiave di questa scommessa sono: *individualizzazione e personalizzazione* (tab. 2).

Tabella 2 - Il rapporto tra individualizzazione e personalizzazione

<i>Individualizzazione</i>	<i>Personalizzazione</i>
Si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli alunni il raggiungimento di competenze fondamentali, diversificando le modalità di insegnamento in relazione alle specifiche caratteristiche degli alunni	Indica le strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni alunno una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare i propri talenti e di raggiungere traguardi diversi di apprendimento
 Assicura l'uguaglianza delle opportunità educative	 Valorizza la diversità di ciascuno

Attraverso didattiche individualizzate, gli insegnanti assicureranno a tutti le condizioni per l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità di base considerate irrinunciabili, mentre tramite strategie personalizzate si dovranno fornire particolari percorsi di eccellenza, di potenziamento e di recupero per ciascun alunno.

L'aula, pertanto, non può ridursi a essere il luogo in cui una fonte autorevole (l'insegnante) trasmette le conoscenze a una platea di semplici uditori (gli allievi).

Certo, ci dovranno essere anche questi momenti affidati a strategie di 'bassa mediazione' didattica, con la consapevolezza però che occorre alimentare dispositivi più ricchi, tesi a valorizzare la partecipazione degli studenti, l'interazione costruttiva, lo sviluppo dei compiti, l'intraprendenza progettuale, il potenziamento personale, la costruzione di modelli mentali.

La ricchezza metodologica posseduta dal docente diventa il fattore principale della qualità dell'insegnamento che, a sua volta, è il criterio distintivo di una 'buona scuola'. L'apprendimento, infatti, non è un'attività che si può ordinare; non scatta sul presupposto del comando. Non si può dire a un ragazzo 'impara!'.

La centralità della persona e la possibilità di vivere l'esperienza educativa in una comunità di pratiche sono due pilastri che agevolano i compiti dell'insegnante, creando quel senso di appartenenza al gruppo in cui le relazioni di *prossimità* favoriscono il passaggio dell'expertise dei docenti 'senior' a quelli 'novizi'. La socializzazione delle competenze professionali potrà così avvenire in un clima organizzativo di stima, fiducia reciproca e socievolezza, condizioni vincenti per sostenere la crescita di ogni studente.

La centralità dello studente e il 'fare comunità' danno senso all'azione didattica riconducibile all'integrazione di un duplice livello: da un lato, la realtà deve essere avvicinata dai ragazzi attraverso un sentimento di *passione* e di stupore, dall'altro dovrà essere compresa con la padronanza critica di *strumenti* e linguaggi culturali.

L'organizzazione della classe: tre approcci

La classe può essere vissuta sia dai docenti che dagli studenti in diversi modi. Ognuno di questi rispecchia una differente modalità di percepire la dimensione professionale dell'insegnante (tab. 3).

Tabella 3 - L'organizzazione didattica della classe

La classe come 'scolaresca'...

... richiama la gestione standardizzata del servizio educativo.

La classe come comunità di pratica...

... valorizza la mediazione sociale dell'apprendimento e l'importanza dell'impegno reciproco, offrendo spazio a diversi livelli di partecipazione.

La classe come laboratorio...

... accentua l'importanza dell'uso di mediatori materiali: tecnologie, strumenti, testi, postazione Internet (sviluppo prossimale multiplo) e delle risorse umane (insegnanti, coetanei...).

Il *primo modello* è riconducibile alla rappresentazione della classe come *scolaresca*.

In questa concezione l'insegnante si riconoscerà in un ruolo essenzialmente trasmissivo: *'io insegno, tu impari'*. Questa immagine richiama l'uniformità del servizio educativo e una didattica incentrata sull'*esposizione* di contenuti che devono essere acquisiti dagli studenti. All'alunno si chiedono capacità di attenzione, ascolto, memorizzazione, ripetizione, esecuzione... La gestione dell'aula impostata su queste strategie sottolinea un'asimmetria eccessiva tra il docente e il discente, configurando una distanza che non infrequentemente determina negli studenti scarso interesse ed estraneità.

Il *secondo approccio* interpreta la classe come *comunità di apprendimento*.

In questo caso si valorizzano la mediazione sociale, il tutoring tra i pari, l'impegno reciproco, la partecipazione del gruppo, il confronto, la discussione... La classe intesa come gruppo che apprende fa leva solitamente su uno spirito comune, orientato a forme collaborative di impegno e di aiuto nello studio e nello svolgimento dei compiti.

L'insegnante mantiene una presenza 'colta' anche se il suo progetto educativo è quello di suscitare il desiderio di imparare, di assecondare un buon rapporto degli allievi con il sapere, di sviluppare la capacità di autovalutazione e di affrontare efficacemente situazioni complesse. Il docente è percepito come figura autorevole perché sa, ma soprattutto perché sa rispondere a quei bisogni di sostegno, di accompagnamento che i ragazzi oggi apprezzano in modo particolare.

Infine, c'è un *terzo modo di concepire la classe*, non molto dissimile dal precedente, che accentua le caratteristiche della laboratorialità. È per l'appunto la classe come *laboratorio*. In questa raffigurazione si dà molta importanza all'uso di mediatori didattici, di tecnologie informatiche, di spazi nei quali avviare sperimentazioni.

Mentre la prima rappresentazione enfatizza il valore della *trasmissione* (informazioni, contenuti, conoscenze dichiarative), la seconda e la terza visione valorizzano una didattica centrata sull'azione: la costruzione della conoscenza è legata al confronto, a pratiche discorsive, a *setting* sociali a elevata partecipazione e intraprendenza.

L'apprendimento è il risultato di un impegno attivo, migliorabile da ogni alunno del gruppo classe, in quanto ciascuno contribuisce a definire una prospettiva di sviluppo del gruppo medesimo.

La classe come comunità antropologica

È ormai un convincimento diffuso che la dimensione del gruppo debba essere considerata un fattore essenziale di un'efficace relazione tra insegnamento e apprendimento. L'idea della classe come comunità che apprende è ben più di un modello di insegnamento. È una visione di scuola che raccoglie molte tra le più recenti acquisizioni in campo educativo e delle migliori prassi. Chi si prende 'cura' dei problemi dello studente deve partire dall'idea di un curriculum più ricco di opportunità per ogni soggetto, capace di avvicinare l'allievo al sapere attraverso la strada della trasmissione, ma anche della partecipazione personale.

L'elemento essenziale della *classe come comunità di pratiche* va ricercato in una diversa cultura dell'apprendimento. Le caratteristiche di questo approccio sono fondamentalmente quattro:

1. diversità di competenze tra i membri, che sono valorizzati per i loro contributi e ai quali è dato appoggio per lo sviluppo e la progressione delle idee;
2. definizione di un obiettivo di avanzamento continuo delle conoscenze e abilità della comunità;
3. enfasi su come imparare ad apprendere;
4. meccanismi per condividere ciò che si è imparato (tab. 4).

Tabella 4 - La classe, comunità che apprende

La conoscenza è promossa attraverso contesti di discussione, negoziazione e sostegno sociale.

Gli alunni vengono invitati a:

- essere attivi e collaborativi: nessun contributo viene 'scartato' e gli alunni hanno la possibilità di sviluppare diversi 'corridoi';
- pensare sul piano metacognitivo: gli alunni diventano consapevoli dei propri limiti e delle proprie capacità;
- partecipare a una comunità di discorso: le pratiche conversazionali consentono di completare ragionamenti e far avanzare le capacità di ciascuno.

Tali istanze presuppongono uno stile cooperativo da parte dei docenti, i quali, oltre a elevate competenze disciplinari, dovranno assicurare capacità di regia tali da alimentare un leale e autentico confronto educativo tra docenti e studenti.

Solo un rapporto collaborativo tra insegnanti, allievi e genitori può determinare un'alleanza educativa in grado di alimentare una reciprocità di obiettivi, azioni e impegni in cui tutti sappiano innescare le motivazioni e le spinte necessarie per migliorare. Si tratta di pensare le scuole come luoghi di studio e non solo come ambienti dove si impartisce l'insegnamento: non si dimentichi, infatti, che mentre i programmi sono di insegnamento, i curricoli sono di 'apprendimento'; ciò significa che il docente deve guidare lo studente verso traguardi di responsabilità nel prendersi cura di se stesso e l'insegnante è innanzi tutto la persona capace di far incontrare gli oggetti culturali con i valori e l'assetto emotivo degli allievi.

È necessario, dunque, promuovere le esperienze di apprendimento a partire dalle 'regole' di questa relazione, affinché tali esperienze si trasformino in rappresentazioni corrette sul piano cognitivo, ma anche soggettivamente e socialmente significative.

In questo senso, il curricolo centrato sullo studente presuppone la presenza di docenti 'esperti' nella mediazione didattica, coerenti rispetto alla regola della *'doppia fedeltà'*: da una parte ai sistemi simbolici, dall'altra ai soggetti che imparano.

Per quanto concerne i primi, gli insegnanti si domanderanno come devono essere 'trattati' i saperi elaborati nel corso dei secoli affinché siano 'passibili' di apprendimento. Per quanto riguarda i secondi, va ribadito che gli studenti sono il principio ispiratore del curricolo (inteso come 'corso degli studi', non come programma di insegnamento): le scuole devono promuovere le condizioni della riuscita e del successo di tutti gli alunni, compresi quelli più refrattari all'azione educativa e alle attività didattiche proposte.

Le osservazioni sin qui condivise evidenziano l'urgenza di assumere la *didattica* come componente strutturale della preparazione iniziale e della formazione in servizio degli insegnanti. Questa esigenza è particolarmente sentita dai docenti più aperti ai nuovi bisogni formativi dei ragazzi e dovrà diventare il terreno sul quale la scuola potrà investire con più convinzione sul proprio futuro.

È questo il profilo professionale dell'insegnante che si afferma nelle Indicazioni 2012 per il curricolo. Nel paragrafo "*I docenti*" (scuola dell'infanzia) si sottolinea quanto segue: "*Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo mondo, di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli*".

Sono tratti distintivi di una figura disponibile a prendersi cura della propria crescita culturale, ad aprirsi a un'innovazione efficace, a mettere al centro dell'attività didattica le istanze dell'alunno, ad avvertire l'importanza del lavoro collaborativo e della formazione continua, tutto ciò nella prospettiva della costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni e incoraggiata da dirigenti capaci di esprimere una leadership autorevole sul piano educativo e gestionale-organizzativo.

UN BAMBINO CUI SI INSEGNA

LE FRONTIERE DELL'INTEGRAZIONE IN CLASSE DELL'HANDICAP E DEI DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Stefano Versari

*Un bambino cui si insegna
è un uomo che si guadagna*
Victor Hugo

La disabilità in classe: sfida alla competenza di tutti i docenti

È stato pubblicato recentemente uno studio di 'valutazione di sistema' sul processo di integrazione degli alunni con handicap nella scuola¹ di cui molto si discute. Lo studio analizza, anche con grande asprezza, le attuali condizioni e gli esiti di un processo avviato nella scuola italiana negli anni Settanta del secolo scorso.

Non è questa la sede per entrare nel merito dell'esame condotto e neppure delle ipotesi di modifica degli attuali assetti che vengono presentate nel volume citato.

Quello che qui è rilevante sottolineare è che le difficoltà, le inadempienze, le carenze individuate riguardano il *come* si è agito in vista del fine dell'integrazione degli alunni con handicap nelle scuole comuni. L'obiettivo in sé non viene scalfito dalla ricerca, i cui curatori, anzi, rimarcano che il loro intento è quello di far emergere i punti critici al fine di trovare soluzioni atte a dare piena attuazione all'integrazione.

Per i docenti neo-assunti, cui queste parole sono destinate, è bene chiarire che – pur in questo momento di gravi difficoltà sociali, economiche e culturali – l'obiettivo dell'integrazione in classe della disabilità non è in discussione. Così come è bene sottolineare che le tantissime buone esperienze di integrazione scolastica non costituiscono altro che la frontiera essenziale del fare scuola: quella della competenza degli insegnanti e del personale educativo e assistenziale coinvolto.

Tale competenza si gioca su due versanti: quello dello sviluppo del potenziale individuale del bambino e quello della sua vita sociale e di relazione. Il termine 'versanti' va proprio inteso nel significato di 'versanti di una montagna'. Non esiste una montagna con un solo versante in quanto non può esistere un solido che possa essere guardato o toccato da una parte sola. Che poi le facce del solido siano 'spezzate' da angoli come nella piramide o siano continue come nel cono, non fa differenza rispetto al discorso che stiamo affrontando.

L'essere umano è un essere geneticamente sociale. Ogni sua abilità e capacità si sviluppa nella relazione con altri esseri umani ed è la relazione con gli altri che dà senso e scopo allo sviluppo individuale.

¹ Associazione TreeLLLe, Caritas italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011.

Si è posta forse troppa enfasi sulla socialità, sottovalutando il faticoso e incessante lavoro di abilitazione che è necessario per diminuire per quanto possibile le conseguenze del o dei deficit subiti dai nostri allievi ‘speciali’.

I punti di forza del ‘bambino speciale’

Per chiarire un po’ meglio quanto appena affermato mi servo delle parole di una maestra particolare, una delle principali esponenti dello sviluppo della ‘didattica differenziale’, e precisamente di Jolanda Cervellati.

Jolanda Cervellati nacque ad Argenta (FE) nel 1897 e lavorò a Bologna nelle prime classi differenziali, quelle in cui si accolsero i bambini che le altre scuole consideravano come ‘scarti’ del sistema. Insegnare a questi alunni, secondo la sua esperienza, è un *“lavoro che guida a intime vittorie dello spirito, a rifacimenti psichici che hanno del miracoloso, ma che esige sacrificio, dedizione incondizionata e soprattutto grande fede nell’atto educativo, cioè fede nelle possibilità di un processo rifattore, di un riscatto del bambino dalla prigionia grigia che lo circonda, di un recupero alla vita, di una specie di rinascita”*².

È ovvio che tutto questo non accade per accidente o per caso. Le strategie e i percorsi più efficaci per ottenere il ‘rifacimento’ di un bambino vanno studiate, perseguite, sviluppate, validate.

Non si tratta di un lavoro che possa riguardare i soli insegnanti né la sola scuola, ovviamente. Ma certamente è un lavoro che senza l’impegno e la disponibilità dei docenti non può essere realizzato.

Un punto su cui tutti i grandi educatori e gli esperti di didattica hanno nel tempo e nei diversi paesi concordato è riassumibile con le parole di Maria Montessori *“Queste furono le conclusioni a cui giunsi: non solo osservare ma trasformare”*³.

È questa l’ottica che distingue l’insegnante da altre figure professionali. L’insegnante osserva e studia i suoi allievi innanzi tutto per comprendere quali sono i loro ‘punti di forza’, cioè le capacità, le abilità, le possibilità, le potenzialità, che non sono state intaccate dal problema o dai problemi di cui essi soffrono. Su queste basi si potranno porre le fondamenta di ciò che deve essere costruito o ricostruito.

Non si costruisce su ciò che non c’è. Le lunghe liste di ‘osservazioni’ che purtroppo ben conosciamo e che iniziano con “non sa fare”, “non riesce a...”, “non è capace di...” sono tanto diffuse quanto deleterie.

Non serve sapere che un bambino “non sa fare” diecimila cose. Tra l’altro ciascuno di noi, se guardato da questo punto di vista, ha molte più cose che non sa fare rispetto a quante ne sappia fare. Quante sono le persone che sanno scalare le montagne, immergersi in apnea, nuotare in mezzo agli squali, tenere una conferenza in *burdu*, sfilare appropriatamente un pesce spinoso?

² J. Cervellati, *Didattica differenziale. Guida di ortopedagogia applicata*, Giunti-Barbera, Firenze, 1952.

³ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1948.

Ciò che conta è ciò che si riesce a fare. Ci sono bambini autistici la cui attenzione può essere mantenuta soltanto per tre secondi. In alcuni casi per due. Questa è la base da cui si parte per sviluppare le loro capacità. Anche due secondi di attenzione sono sufficienti per cominciare a lavorare. Se questo è quello che c'è, è da qui che si parte. L'errore comune che troppi docenti fanno è quello di dire e di scrivere "non ha sufficiente attenzione" e non cominciare neppure a lavorare, dando per persa la sfida e quindi abbandonando di fatto quella vita, e – con essa – anche la propria professionalità. I percorsi di abilitazione si basano su un assunto fondamentale che è quello della 'plasticità' dell'essere umano e della modificabilità di ogni aspetto: cognitivo, intellettuale, relazionale, comunicativo, apprenditivo e del funzionamento fisico, comprese le capacità grosso- e fino-motorie. Persino la struttura fisica del cervello si modifica in relazione agli stimoli ambientali e all'attività che la persona svolge. Questo avviene non soltanto nella prima infanzia ma anche in seguito e pure in tarda età. Lo sviluppo delle tecniche abilitative degli adulti colpiti da ictus o che hanno subito danni cerebrali sta dimostrando che il nostro cervello è in grado di riattivarsi e – sia pure in piccola parte – addirittura di rigenerarsi in relazione all'attività che viene sollecitato a svolgere, purché essa sia estremamente specifica e massimamente intensiva.

Lo scaffolding: un sostegno mobile

Affinché le residue capacità possano essere sostenute e sviluppate può essere utile richiamare una modalità di strutturazione della relazione educativa che sicuramente tutti hanno studiato ma di cui molti docenti non possiedono la 'trascrizione operativa' in termini di 'sapere come fare' ad applicarla. Si tratta di quella modalità che Jerome Bruner e alcuni suoi collaboratori chiamarono *scaffolding*.

In inglese il termine *scaffolding* si riferisce alle strutture che sostengono gli edifici in corso di costruzione. Strutture mobili, costruite con esclusivi scopi funzionali: consentire che l'edificio possa sorgere così come deve, come è stato progettato, facilitando il lavoro degli operai, dei tecnici, degli ingegneri, dei controllori. Senza tali strutture nessun edificio potrebbe essere costruito. Poi esse vengono tolte. Non rimangono lì.

"Lo scaffolding è diretto ad aiutare gli studenti quando si trovano in un'impasse; se esercitato in modo adeguato, lo scaffolding fornisce agli studenti il sostegno di cui hanno bisogno, ma non di più. I suggerimenti e il modellamento gradualmente scompaiono, mentre gli studenti svolgono da soli una parte sempre maggiore del compito all'aumentare delle loro capacità. Tali tecniche di scaffolding e fading [sfumare il sostegno] lentamente costruiscono la fiducia dello studente nelle proprie possibilità di padroneggiare le capacità richieste" (Collins, Brown e Newman)⁴.

Ecco quindi emergere un'altra importante direttrice di lavoro: bisogna individuare il tipo di sostegni adatti a sviluppare al massimo le residue capacità, di cui prima parlavamo, in modo che esse possano man mano concatenarsi con altre, essere generalizzate, dare origine a nuove capacità. Ma questi sostegni, di qualunque tipo siano, devono

⁴ A. Collins, J.S. Brown, S.E. Newman, *Cognitive apprenticeship*, Erlbaum, Hillsdale (NJ), 1989.

scompare al più presto, eventualmente sostituiti da altri che possano supportare ulteriori sviluppi, diversificazioni degli apprendimenti, e così via.

Un sostegno che non viene ritratto non è un aiuto: è una prigionia.

DSA: le innovazioni introdotte dalla Legge 170/2010

Trattare di *scaffolding*, di sostegni mobili per bambini ‘speciali’ impone preliminarmente di conoscere il quadro normativo in cui si inserisce il concreto operare del docente. La Legge 104/1992 è nota, così come lo sono – o almeno lo dovrebbero – le conseguenze che ne derivano per l’azione scolare dell’integrazione dell’handicap. Molto meno noto, in ragione della sua recente definizione, è il quadro normativo in cui si collocano i Disturbi Specifici di Apprendimento. Per questo ci si sofferma brevemente sul tema, offrendo alcuni spunti per il necessario approfondimento⁵.

La Legge 8 ottobre 2010, n. 170 “*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*” disciplina l’azione di istruzione e formazione degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DSA), collocati nell’asse F81 della classificazione ICD10 (dell’Organizzazione Mondiale della Sanità)⁶.

Le difficoltà di apprendimento possono essere scambiate per svogliatezza e cattiva volontà: “*Macché dislessico, è un fannullone*”, è una delle frasi con cui studenti dislessici – e i loro genitori – si sono sentiti apostrofare. Per questo motivo l’incontro fra studenti con DSA e scuola non è sempre facile e nemmeno semplificabile; esige disponibilità alla relazione e anche alla fatica dei diversi soggetti interessati, studenti, famiglie, docenti, personale scolastico, dirigenti delle istituzioni scolastiche, Sanità.

La Legge 170/2010 realizza una scelta importante: non viene sottolineato l’aspetto della *disabilità*, che porterebbe a rimarcare la limitazione dell’individuo, e neppure l’aspetto del *disturbo*, che in quanto tale ha la sola funzione di caratterizzare scientificamente la limitazione dell’individuo. Viene invece accentuato l’aspetto della *caratteristica dell’individuo* e su questo viene indirizzata l’azione sanitaria e scolastica per favorire lo sviluppo delle potenzialità personali dello studente con DSA.

⁵ Per ulteriori approfondimenti è essenziale riferirsi al D.M. del 12 luglio 2011 con le allegate “*Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*”. Si vedano inoltre le Note dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna (in www.istruzioneer.it, sezione integrazione handicap e DSA); prot. 13925, 4 settembre 2007 (riassume le informazioni essenziali sui DSA e fornisce un primo quadro degli strumenti compensativi e dispensativi collegabili alle diverse difficoltà potenzialmente presenti in un quadro di disturbi di apprendimento); prot. 1425, 3 febbraio 2009 (accompagnata da un consistente allegato tecnico in cui si puntualizzano aspetti fondamentali della programmazione didattica personalizzata per un allievo con diagnosi di DSA); prot. 12792 del 25 ottobre 2010 (primo commento alla Legge 170/2010 con approfondimenti sui rapporti tra scuola e genitori, necessari per realizzare una collaborazione educativa).

⁶ Occorre tenere conto della percentuale significativa di persone con DSA rispetto alla popolazione complessiva. In Italia si stima una prevalenza tra il 3% e il 4% della popolazione tra il secondo ciclo della scuola primaria e la terza classe della scuola secondaria di primo grado (D. Brizzolara, F. Gasperini, S. Mazzotti, *Modelli Neuropsicologici della dislessia evolutiva*, in “Giornale di neuropsichiatria dell’età evolutiva”, vol. 27, 2007).

Le finalità della Legge

Con l'articolo 1 della Legge 170/2010 il legislatore riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento (DSA), che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma che possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.

Il disturbo non è accompagnato da particolari *marker fisici* di riconoscimento, oltre a quelli connessi alle difficoltà di apprendimento; tuttavia questi disturbi possono determinare limitazioni importanti per lo sviluppo personale e possono causare l'insorgere di difficoltà nello sviluppo psicologico e relazionale.

Non possono essere diagnosticati DSA in ragazzi con altre disabilità o con quozienti di intelligenza sotto il limite standardizzato. Occorre poi prestare attenzione in presenza di fattori esterni che potrebbero determinare effetti 'ombra' falsificanti la diagnosi: è il caso, ad esempio, di situazioni di forti deprivazioni culturali (come nel caso di ragazzi di recente immigrazione). La diagnosi di DSA dunque non consegue dalla rilevazione di evidenti disabilità, quanto piuttosto da un quadro articolato di valutazioni cliniche, di risultati ai test standardizzati, di osservazioni dirette della famiglia e della scuola, prima, del clinico, poi.

Dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia tipicamente sono fra loro associate, così che un dislessico, che ha problemi a leggere, ha difficoltà anche a leggere i numeri e non soltanto le parole e chi ha problemi di memorizzazione di sequenze li ha in tutti i campi e non soltanto negli algoritmi di calcolo.

L'articolo 2 della Legge ne definisce le finalità. La prima finalità generale è quella concernente la tutela dello studente con DSA e la promozione delle sue potenzialità, che si realizza mediante il perseguimento dei seguenti obiettivi: a) garantire il diritto all'istruzione; b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità; c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali; d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti; f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi; h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale. Si tratta a ben vedere di garantire il principio costituzionale del diritto all'istruzione anche in presenza di disturbi specifici di apprendimento che costituiscano ostacolo al pieno sviluppo della persona.

La legge si riferisce all'ambito scolastico e riguarda l'intero sistema educativo di istruzione e formazione – ovvero il sistema di istruzione così come il sistema di istruzione e formazione professionale – che si articola nella scuola dell'infanzia, nel primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado e nel secondo ciclo che comprende il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale (Legge 53/2003, art. 1 e art. 2, comma 1, lettera d). Interessa tutte le scuole del sistema nazionale di istruzione, costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali (Legge 62/2000, art. 1 comma 1); riguarda

pure le scuole non paritarie (Legge 27/2006 e D.M. 263/2007), in quanto sedi di assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

La seconda finalità della legge è quella formativa e informativa dei docenti e dei genitori, ovvero i percorsi di preparazione degli insegnanti e di sensibilizzazione dei genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA, così da accompagnare e sostenere adeguatamente il percorso scolastico degli studenti con questi disturbi (lettera e).

La terza finalità della legge concerne l'incremento della corresponsabilità educativa, mediante la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari (lettera g).

Il richiamo all'importanza del rapporto famiglia e scuola è una costante nella normativa scolastica perché la reciproca, franca e leale collaborazione è fondamentale per potere dare piena attuazione alla funzione educativa e formativa spettante a entrambe le istituzioni. La collaborazione è la sola modalità di rapporto che, se correttamente realizzata, fornisce coesione, coerenza e continuità tra i diversi 'mondi' che l'alunno abita, di cui fa esperienza e da cui trae gli insegnamenti che andranno a costruire parte essenziale della sua identità personale e sociale.

Nella situazione degli studenti con DSA, la collaborazione fra genitori e scuola è tanto più rilevante in quanto la buona riuscita scolastica di questi ragazzi va sostenuta con l'impegno collaborativo e continuo degli adulti di riferimento. Per evitare di incorrere in due rischi, sempre presenti: da un lato, quello della 'colpevolizzazione' dello studente con DSA, "*perché non si applica abbastanza, non segue, si distrae*"; dall'altro, quello del 'lasciarlo perdere', "*perché poverino non può riuscire*". In entrambi i casi questi ragazzi si smarriscono: i problemi di disistima e di depressione collegati a un disturbo specifico di apprendimento non adeguatamente affrontato sono conosciuti e confermati scientificamente⁷.

La diagnosi di DSA

La diagnosi, di competenza specialistica, è di estrema rilevanza per la scuola, che è chiamata a intervenire 'prima' di questa, per suggerire alla famiglia di indirizzarsi alla Sanità in casi di sospetta presenza di DSA; così come è chiamata 'dopo' la diagnosi, e in forza di questa, ad approntare il percorso personalizzato più appropriato e a utilizzare i necessari strumenti compensativi e dispensativi.

La sequenza del percorso è definita all'articolo 3 della Legge. Al comma 2 si afferma che per gli studenti che, nonostante le attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia.

Si tratta di studenti non ancora diagnosticati e l'attività cui ci si riferisce è la didattica ordinaria di insegnamento, chiamata a cogliere i diversi indicatori di apprendimento di ciascuno studente e a intervenire di conseguenza con attività di recupero, specifiche e competenti. È il fondamento dell'insegnamento personalizzato che la pedagogia, ol-

⁷ Utili testimonianze sono in www.ladislessia.org.

tre alla normativa, richiama con insistenza come centrale nell'accompagnamento scolastico, per realizzare nei fatti *“la scuola aperta a tutti”* voluta dai costituenti. Alla funzione docente non vengono richieste competenze connesse alla pedagogia speciale, quanto piuttosto quelle proprie – dovute – del bagaglio professionale di ciascun insegnante.

Si noti infine, nel medesimo comma 2 dell'articolo 3, l'affermazione secondo cui *“la scuola trasmette apposita comunicazione alla famiglia”*: ancora una volta viene posto come centrale il rapporto scuola-famiglia. Come per la Legge 104/1992, la scuola non ha altro riferimento che la famiglia. È quest'ultima la sola titolata a *“fare valutare”* il proprio figlio da uno specialista medico.

Il successivo comma 3 dell'articolo 3 assegna un ulteriore compito alle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia: quello di attivare, previa apposita comunicazione alle famiglie interessate, interventi tempestivi, idonei a individuare i casi sospetti di DSA. Tali attività – che non costituiscono in alcun modo una diagnosi – sono realizzate solo successivamente alla predisposizione di specifici protocolli regionali (di cui all'articolo 7)⁸.

Della diagnosi dei DSA tratta il primo comma dell'articolo 3, che precisa che questa è effettuata nell'ambito del Servizio sanitario nazionale ed è comunicata dalla famiglia alla scuola. Le Regioni possono prevedere che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate⁹.

Sul tema la Regione Emilia-Romagna è intervenuta con la Delibera di Giunta 1 febbraio 2010 n. 108 *“Programma regionale operativo per Disturbi Specifici di Apprendimento (PRO-DSA) in Emilia-Romagna”* che definisce un fac-simile di modello di segnalazione, condiviso fra Sanità e Ufficio Scolastico Regionale¹⁰. Questo perché soltanto una diagnosi redatta compiutamente consente alla scuola di realizzare gli interventi didattici più opportuni e agli studenti di fruire degli strumenti compensativi e dispensativi necessari. La diagnosi non costituisce una semplice attestazione di DSA quanto piuttosto lo strumento con cui la Sanità indica tutti gli elementi di competenza a disposizione, perché famiglia e scuola possano assolvere al meglio ai propri rispettivi compiti.

Un cenno merita l'articolo 4, laddove è prevista la specifica formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole di ogni ordine e grado, comprese le scuole dell'infanzia, riguardo alle problematiche relative ai DSA, formazione finalizzata ad

⁸ In attesa dell'emanazione del Protocollo regionale, tutte le eventuali attività di screening dovranno essere preventivamente autorizzate con le modalità precisate nella Nota dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna prot. 16233, 8 settembre 2011 (in www.istruzioneer.it).

⁹ In attesa dell'emanazione delle disposizioni della Regione Emilia-Romagna, le scuole sono tenute ad accettare anche le diagnosi non rilasciate dal Servizio sanitario nazionale, che andranno successivamente convertite dalle AUSL (Nota dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna prot. 14003 del 14 luglio 2011).

¹⁰ Il modello di diagnosi così come l'intero programma PRO-DSA è stato definito nell'ambito del Comitato paritetico interistituzionale istituito nel 2009 (Delibera 312 del 23 marzo) fra la Direzione generale Sanità e politiche sociali della Regione Emilia-Romagna e l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna.

acquisire la competenza per individuarne precocemente possibili segnali e per intervenire con adeguate strategie didattiche e valutative. Le iniziative programmate dall'Ufficio Scolastico Regionale riguardano tutte le province e sono reperibili nei siti internet degli Uffici degli ambiti territoriali provinciali¹¹.

Misure educative e didattiche di supporto

L'articolo 5 della Legge afferma il diritto, per gli studenti diagnosticati con DSA, a una didattica personalizzata, all'uso di strumenti compensativi e dispensativi, a flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari. Analogamente sono loro garantite adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.

La didattica individualizzata e personalizzata dovrà essere realizzata con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto delle caratteristiche della persona, adottando metodologie e strategie educative adeguate. A questo proposito si segnala il tema delicato del bilinguismo che, per studenti con DSA, costituisce aggravio di difficoltà nel percorso scolastico: è il caso, ad esempio, degli studenti stranieri diagnosticati con DSA.

Circa gli strumenti compensativi, correttamente non ne viene fornita un'elencazione: andranno adottati quelli più opportuni indicati dalla Sanità e suggeriti dalla didattica e dalle progressive innovazioni scientifiche, utilizzando anche mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche. Strumento compensativo è ciò che integra o sostituisce i deficit delle funzioni. La sintesi vocale e il lettore di testi anche *pdf* sono utili strumenti compensativi per gli studenti con DSA. Le mappe concettuali invece sono strumenti didattici, non compensativi, da cui traggono beneficio tutti gli studenti; quelli con DSA ne ricavano un beneficio particolare, venendo facilitati nella memorizzazione e supplendo in tal modo alla difficoltà di lettura.

Per le misure dispensative il legislatore introduce un'importante precisazione: non si tratta di dispensare dalle conoscenze, quanto piuttosto da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere. Questa è la bussola sulla quale conformare le scelte delle scuole.

In sostanza, nei confronti degli studenti con DSA la scuola è chiamata a declinare con metodologie rinnovate la didattica, a rivisitare i contenuti disciplinari, a fornire ogni forma di supporto, anche con l'uso di adeguati strumenti informatici in classe e a casa, ad attivare forme di verifica idonee.

Non si tratta di una novità per la scuola italiana, anche se il carattere di normativa primaria rende cogente quanto già previsto in sede di normativa secondaria dal Ministero, con prevedibili effetti in caso di contenziosi in sede di giudice amministrativo.

¹¹ Vi si può accedere dal sito www.istruzioneer.it cliccando sulla mappa della regione.

Ai fini di diffondere le innovazioni cui è chiamata la scuola, è bene che le scuole e gli insegnanti inizino a ‘fare sistema’ dei molteplici strumenti di personalizzazione dell’insegnamento sperimentati. Soccorre in questo l’informatica, che facilita lo scambio di materiali didattici. Ulteriore aiuto potrebbe derivare dall’attivazione, a livello provinciale o di area territoriale, di piccoli gruppi di docenti esperti che realizzino la funzione di ‘osservatori’, raccogliendo i materiali validi presenti in rete e segnalandoli alle scuole.

In tema di insegnamento delle lingue straniere, l’articolo 5, comma 2, lettera c) afferma il diritto all’uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell’esonero.

Il tema dell’esonero dall’insegnamento della lingua straniera suggerisce un consiglio di prudenza. Il rischio è che da un’applicazione automatica e non ponderata possano derivare gravi conseguenze per gli alunni. Il Decreto Ministeriale prot. 5669 del 12 luglio 2011 si sofferma diffusamente sull’argomento e precisa che l’esonero totale (quindi sia dalle prove orali sia dalle prove scritte) comporta, al termine del ciclo scolastico, il solo rilascio di un attestato di competenze e non di un diploma.

“Insegnare a camminare”

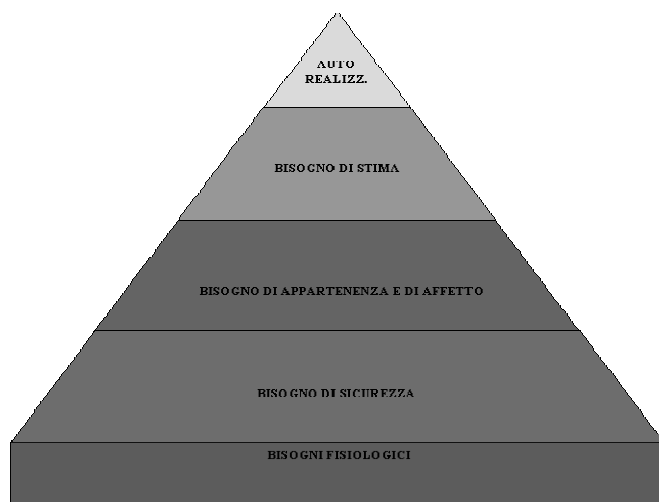
Dopo esserci soffermati su alcuni aspetti innovativi della normativa concernente i DSA, si conclude questo intervento con un’ultima riflessione di carattere generale che i docenti neo-assunti è bene ‘portino con sé’.

Gli adulti che si adoperano per sostenere un bambino devono pensare che quel bambino, per quel tanto che man mano gli è possibile, deve imparare a fare da solo, a rendersi autonomo, ad accollarsi i propri rischi. Crescere un bambino, un ragazzo (handicappato o no) nella *paura* di ciò che potrebbe succedergli e quindi non spingerlo (*obbligarlo* se necessario) ad affrontare situazioni alla sua portata, è rendergli un pessimo servizio.

Purtroppo noi adulti (insegnanti, assistenti, genitori) spesso non siamo bravi nel rendere un bambino, un ragazzo, capace di ‘camminare con le proprie gambe’ (qualunque significato di indipendenza si possa assegnare a questa frase nelle diverse situazioni). Ciò significa sia ‘dargli delle gambe con cui camminare’ sia infondergli la forza e la determinazione per usare quelle ‘gambe’ per andare fuori e affrontare la vita.

Abraham Maslow ha proposto una rappresentazione grafica dei ‘bisogni essenziali’, la cosiddetta “piramide di Maslow”¹²:

¹² http://ospitiweb.indire.it/~aqee0001/relazione_donatella.htm.



Il bisogno di auto-realizzazione (cioè di realizzazione di sé, della propria identità individuale) è posto in cima a tutti gli altri bisogni; ne costituisce l'esito e il coronamento. Ogni volta che affrontiamo un bambino, un ragazzo, un giovane, dobbiamo porci il problema di quanti di questi bisogni siamo stati capaci di soddisfare e quanti restano ancora da realizzare. È questo in realtà il tanto decantato 'progetto di vita'. Non altro. Certamente la scuola non è l'unica istituzione chiamata a dare realizzazione effettiva a questi bisogni. Ed è per questo che il concetto di 'integrazione' (o di 'inclusione') non può essere considerato un paradigma scolastico ma deve essere inteso come una condizione della società tutta, del mondo che costruiamo stando insieme, come scriveva Italo Calvino.

Se l'inclusione scolastica è un percorso ancora tutto 'in salita', l'inclusione sociale è ancora più arretrata rispetto al dettato della Carta Costituzionale e della normativa. Gli ostacoli che la Repubblica si è impegnata a rimuovere sono ancora lì, anzi paiono aumentare. La crisi economica rende quasi utopistico il collocamento lavorativo delle persone disabili; le città non sono accessibili, spesso neppure nelle nuove strutture; i contesti sociali (dagli ospedali alle ASL, alle stazioni ferroviarie e così via elencando) sono ben lontani dall'esser strutturati secondo i principi della *cognitive prosthesis*, cioè della protesi cognitiva: sistemi in grado di rendersi intelligibili e praticabili con agio anche a persone con diverse tipologie di problemi. Molto resta ancora da fare. Ciò che conta è che il nostro impegno, anche come dimensione di cittadinanza sociale, non venga mai a mancare.

Parte II

Orientamenti operativi per l'anno di prova

ASPETTI NORMATIVI RELATIVI ALL'ANNO DI PROVA

*Chiara Brescianini**

Il periodo di prova

Il personale docente della scuola, con cui l'Amministrazione stipula un contratto di lavoro individuale a tempo indeterminato¹, è assunto 'in prova' ed è ammesso a un anno di formazione², che è valido come periodo di prova.

La materia è disciplinata da alcune norme fondamentali:

- Legge 270/1982, istitutiva dell'anno di formazione;
- D.lgs. 297/1994, che lo disciplina;
- D.P.R. 275/1999, che trasferisce ai dirigenti scolastici la competenza in materia di conferma in ruolo del personale docente;
- Contratto collettivo nazionale del comparto scuola all'art. 68, che prevede specifica formazione in ingresso.

Esiste poi una ricca normativa secondaria che ha, via via, regolato nello specifico la materia³.

* Rielaborazione e aggiornamento da un contributo iniziale di Giacomo Grossi.

¹ Il rapporto di lavoro dei docenti è stato sottoposto alle norme civilistiche dalla disciplina introdotta dall'art. 55 del D.lgs. 29/1993 e dal CCNL del 4/8/1995, recepito dall'art. 25 del CCNL del 29/11/2007, comma 4f, che stabilisce che nel contratto di lavoro individuale deve essere indicata 'la durata del periodo di prova', pertanto rimandando agli artt. 437 e 440 del T.U./1994. Il contratto può essere a tempo pieno o *part-time*.

² L'anno di formazione è stato istituito con gli artt. 1 e 2 della Legge 270 del 20/1982.

³ C.M. 267 del 10/9/1991, nota MIUR 3/2/2006, prot. 196.

Gli elementi costitutivi dell'anno di prova sono riconducibili al Testo Unico:

- durata di un anno scolastico e servizio effettivamente prestato non inferiore a 180 giorni⁴ nell'anno scolastico sulla cattedra o sul posto per il quale è stata conseguita la nomina⁵ (art. 438);
- eventuale esito sfavorevole della prova (art. 439);
- anno di formazione (art. 440) che prevede:
 - specifiche iniziative di formazione (comma 1),
 - durata (comma 2),
 - modalità per la conferma in ruolo (comma 3 *“i docenti, al termine dell'anno di formazione, discutono con il comitato per la valutazione del servizio una relazione sulle esperienze e sulle attività svolte. Sulla base di essa e degli altri elementi di valutazione forniti dal capo d'istituto, il comitato di valutazione del servizio esprime il parere per la conferma in ruolo”*);

- compiti del Comitato di valutazione del servizio per i docenti (art. 11).

Nel caso in cui vi sia la partecipazione alle iniziative di formazione, ma non si siano compiuti i 180 giorni, il periodo di prova verrà prorogato e rinviato all'anno successivo, senza, però, l'obbligo di ripetere le iniziative formative.

Due risultano pertanto gli elementi fondanti per la conferma in ruolo:

- l'anno di prova con affiancamento di docente tutor;
- l'attività di formazione.

Per ciò che riguarda l'anno di prova si rimanda agli altri contributi presenti all'interno del presente volume.

Comitato per la valutazione del servizio

Al fine della conferma in ruolo i docenti, al termine dell'anno di formazione, discutono una relazione sulle esperienze e sulle attività svolte col Comitato per la valutazione del servizio⁶. Il capo d'istituto fornisce *“altri elementi di valutazione”*. Sulla base della relazione e della conseguente discussione e tenendo conto degli elementi di valutazione forniti dal dirigente scolastico, il Comitato per la valutazione del servizio esprime il parere per la conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato, che è un parere obbligatorio, ma non vincolante.

Il Comitato per la valutazione del servizio è formato dal dirigente scolastico, che lo presiede, da 2 o 4 docenti quali membri effettivi e da 1 o 2 docenti supplenti, rispettivamente per istituzioni scolastiche sino a 50 oppure con più di 50 docenti, eletti dal

⁴ Art. 438 del T.U./1994.

⁵ Oggi: contratto di lavoro a tempo indeterminato.

⁶ La lavoratrice madre in astensione obbligatoria, che abbia conseguito il requisito dei 180 giorni prescritti, può sostenere la discussione della relazione finale col Comitato per la valutazione del servizio, al fine di veder definito il superamento del periodo di prova, previa autorizzazione del suo medico di fiducia (Circ. telegrafica 357 del 2/11/1984).

collegio dei docenti⁷. Le modalità di votazione (ad esempio il numero di preferenze che possono essere espresse da ogni votante) sono stabilite con apposita delibera dal Collegio dei docenti. La votazione, trattandosi di persone, avviene a scrutinio segreto.

Il Comitato è un organo collegiale perfetto, quindi deve funzionare al completo ed è previsto che eventuali membri effettivi assenti siano sostituiti da membri supplenti. Il Comitato per la valutazione del servizio degli istituti comprensivi di scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado è unico e viene eletto dal collegio dei docenti; nella sua *"composizione debbono essere presenti docenti appartenenti a ciascuno degli ordini di scuola compresi nell'istituzione verticalizzata"*⁸.

Ogni singola scuola dovrebbe fortemente recuperare un ruolo non formale per il Comitato per la valutazione del servizio, sia nell'ambito dei processi di autoanalisi dell'istituto, sia per verificare la congruenza tra gli obiettivi che i docenti in anno di prova devono perseguire e tutte le opportunità, di fatto, messe loro a disposizione⁹.

Compiuto l'anno di formazione il dirigente scolastico, se sussistono tanto i requisiti dei 180 giorni prescritti di servizio, quanto il non aver dato luogo a comportamenti negativi ai fini della prova, *"tenuto conto del parere del Comitato per la valutazione del servizio"*, acquisito l'attestato di partecipazione alle attività di formazione emette un decreto di conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato del docente. Il provvedimento è definitivo¹⁰.

Qualora non siano stati prestati 180 giorni di effettivo servizio il periodo di prova è prorogato di un anno scolastico¹¹. Il dirigente scolastico emette un provvedimento motivato, di proroga del periodo di prova.

In caso di esito sfavorevole della prova, invece, il dirigente scolastico, sentito il Comitato per la valutazione del servizio dei docenti¹² può concedere la proroga di un altro anno scolastico, al fine di acquisire maggiori elementi di valutazione oppure istruire la pratica per la dispensa dal servizio o, se il personale proviene da un altro ruolo docente, per la restituzione al ruolo di provenienza.

Il rinvio dell'anno di prova all'anno scolastico successivo per esito sfavorevole, sempre che si sia prestato servizio per almeno 180 giorni, può avvenire una sola volta.

⁷ D.lgs. 297/1994, art. 11.

⁸ O.M. 267/1995, art. 3, comma 4.

⁹ Nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28/05/2001, punto 4, *Itinerari formativi per i docenti neo assunti, sub. La valutazione*.

¹⁰ L'art. 14 del D.P.R. 275/1999 ha trasferito ai dirigenti scolastici le competenze in materia di conferma dei docenti di ogni ordine e grado ai sensi dell'art. 438, già di competenza del Provveditorato agli Studi. La C.M. 205 del 30/08/2000, nell'allegato *Documento di lavoro sul decentramento di funzioni*, elenca le funzioni attribuite alle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 14 del D.P.R. 275/1999.

¹¹ È, ad esempio, il caso dell'insegnante neoassunto che, dopo aver assunto regolarmente servizio almeno per un giorno, faccia domanda, ai sensi dell'art. 18 c. 3 del CCNL 29/11/2007, di essere collocato in aspettativa per un anno scolastico, per realizzare l'esperienza di una diversa attività lavorativa o per superare un periodo di prova nell'ambito di un altro comparto della P.A.

¹² Art. 11 comma 8, *Comitato per la valutazione del servizio dei docenti*, del D.lgs. 297/1994.

Il rinvio ai successivi anni scolastici per un numero insufficiente di giorni (meno di 180 giorni) può avvenire più volte senza limitazioni¹³.

Relazione finale sulle esperienze e le attività svolte¹⁴

Il docente neoassunto dovrà elaborare una relazione, che sarà consegnata al capo d'istituto e al comitato per la valutazione del servizio 15 giorni prima della data fissata per la discussione, sulle proprie esperienze di formazione e di insegnamento¹⁵.

La relazione e la sua discussione, gli altri elementi forniti dal capo d'istituto e dal docente tutor costituiscono la base su cui il Comitato esprimerà il proprio parere ai fini della conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato.

Al riguardo giova evidenziare l'opportunità che la struttura della "relazione" da redigere per il riscontro al Comitato di valutazione venga adeguatamente condivisa con i docenti in anno di formazione, anche affiancandola con altre modalità istruttorie di informazione sullo svolgimento del periodo di prova (visite in aula, attività di programmazione, progettazione, elaborazione e partecipazione a progetti, ecc.) al fine di andare oltre l'aspetto puramente formale della discussione conclusiva.

Anno di formazione

Destinatari dell'anno di formazione ai fini della prova

Destinatario dell'anno di formazione è il personale docente ed educativo nominato in ruolo a seguito di concorso per esami e titoli o di concorsi per soli titoli¹⁶.

Non sono tenuti a frequentare le specifiche iniziative di formazione di cui all'art. 440 del T.U./1994 *"i docenti che hanno già superato il periodo di prova in una determinata classe di concorso e siano stati nominati in altra classe di concorso, in quanto inclusi nelle graduatorie di cui alla Legge 124/1999 e successive modifiche e integrazioni o per effetto di graduatorie di concorso ancora vigenti, oppure abbiano ottenuto il passaggio di ruolo o di cattedra ai sensi dell'art. 10 (Mobilità professionale), commi 1 e 5 del CCNL del 23 luglio 2003"*¹⁷.

¹³ Nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28/05/2001, punto 1, *Riferimenti normativi*.

¹⁴ Art. 440, comma 4, del D.lgs. 297/1994.

¹⁵ C.M. n. 267 del 10/09/1991, *Attività di istituto*; C.M. n. 73 del 29/01/1997, *Valutazione*; Nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28/05/2001, *Riferimenti normativi*.

¹⁶ Ciò in virtù del combinato disposto tra la Legge 270 del 20/05/1982, che prescrive l'anno di formazione come momento integrante della procedura concorsuale e periodo di prova ai fini della conferma in ruolo dei vincitori di concorso, e l'art. 2, comma 26, della Legge 417/1989, (Legge di conversione del D.lgs. 357/1989), che ha esteso l'applicazione delle citate disposizioni concernenti l'anno di formazione anche al personale docente ed educativo immesso in ruolo mediante concorso per soli titoli. In virtù di questo quadro normativo i docenti immessi in ruolo *ope legis* (per effetto di precedenti servizi riconosciuti utili a tal fine da specifiche leggi) non sono tenuti a partecipare alle iniziative formative attuate per l'anno di formazione.

¹⁷ Nota Uff. IV-VI del MIUR, prot. 196 del 3/02/2006.

*“Il periodo di prova va sempre effettuato quando vi sia stata assegnazione a un ruolo diverso, mentre l’obbligo della formazione in ingresso è da configurarsi esclusivamente nei confronti dei docenti assunti in ruolo per la prima volta”*¹⁸.

Con la nota del 3 febbraio 2006 viene fatta chiarezza intorno ad alcuni dubbi interpretativi che ancora persistevano:

- i docenti che entrano in ruolo per la prima volta sono obbligati ai 180 giorni di servizio; devono avere assegnato un tutor d’istituto, seguire le attività formative seminariali, presentarsi al Comitato di valutazione e discutere la relazione finale, ricevere la conferma in ruolo dal dirigente scolastico;
- i docenti che già avevano avuto un’immissione in ruolo svolgono il medesimo percorso escluse le attività seminariali (attività formativa); rimangono invece invariati gli altri elementi: 180 giorni di servizio, conferma del dirigente scolastico previo parere del Comitato di valutazione.

Al riguardo occorre precisare che per i docenti che abbiano ottenuto un passaggio da un ordine scolastico a un altro è necessario che l’istituzione scolastica acquisisca i seguenti elementi per l’anno di formazione valido come periodo di prova (durata di 180 gg.; incontri periodici del Comitato di valutazione del servizio presieduto dal dirigente scolastico che definisce per l’anno di formazione le attività da svolgersi a cura dei docenti; riunione conclusiva del Comitato di valutazione; relazione del dirigente scolastico ed emanazione del decreto di conferma in ruolo).

Giova sottolineare che lo stesso T.U. all’art. 439, nel disaminare la casistica dell’eventuale “esito sfavorevole della prova”, al comma 1 prevede l’ipotesi di non conferma in ruolo anche in caso di passaggio indicando *“l’eventuale restituzione al ruolo di provenienza nel quale il personale interessato assume la posizione giuridica ed economica che gli sarebbe derivata dalla permanenza nel ruolo stesso; ovvero a concedere la proroga di un anno scolastico al fine di acquisire maggiori elementi di valutazione”*.

Anche gli insegnanti di religione cattolica (IRC), che hanno stipulato un contratto di lavoro a tempo indeterminato, sono assunti in prova e tale periodo deve essere effettuato secondo le disposizioni impartite dalle citate norme del T.U./1994¹⁹.

La formazione in ingresso

Il D.lgs. 297/1994 stabilisce che il Ministero della Pubblica Istruzione assicuri la realizzazione di specifiche iniziative di formazione per i docenti neoassunti.

L’attività di formazione costituisce un obbligo contrattuale per l’Amministrazione, che trova puntuale rispondenza nelle Direttive annuali sulla formazione e l’aggiornamento del personale in servizio e nella contrattazione integrativa regionale.

Il CCNL²⁰ afferma altresì che durante l’anno di formazione si possono prevedere, a titolo opzionale, particolari opportunità per il miglioramento delle competenze tecno-

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Nota prot. 983 del 9/06/2005.

logiche e della conoscenza di lingue straniere, anche nella prospettiva dell'acquisizione di certificazioni internazionalmente riconosciute. Si tratta di indicazioni adeguatamente considerate dalle Direzioni regionali, che generalmente stabiliscono l'accesso prioritario dei docenti neoassunti alle iniziative di formazione nazionali o regionali.

Le attività formative previste per l'anno di formazione²¹ si articolano secondo due distinte modalità d'intervento:

- attività d'istituto di cui si è detto ai precedenti paragrafi;
- attività di formazione che prevedano 50 ore²² (in passato 40 ore, divenute nell'a.s. 2010-11 non meno di 40-50 ore e dall'a.s. 2011-12 definitivamente indicate in 50 ore). La frequenza è obbligatoria.

Le due tipologie, cui sono da riconoscere pari importanza e cura, costituiscono un unico progetto formativo, che ha il compito di sostenere il processo di formazione del docente neo-assunto, in maniera organica e sistematica, in modo da costituire un'occasione non formale di supporto sia alla loro preparazione, sia alla loro azione didattica e professionale.

È perciò necessario che le iniziative previste per entrambe le modalità di intervento siano distribuite *“sinergicamente su un arco di tempo che abbracci tutto l'anno scolastico”*²³.

L'attività di formazione

L'organizzazione degli incontri seminariali è affidata agli Uffici scolastici regionali, con declinazione affidata di norma agli Uffici per ambito territoriale, secondo le indicazioni e le linee d'intervento definite dagli Uffici scolastici regionali medesimi, che ne curano il coordinamento complessivo, in un quadro coerente e unitario a base regionale.

A livello provinciale gli Uffici per ambito territoriale formulano il piano provinciale, con la determinazione:

- del numero dei docenti da porre in anno di formazione (comprendendo eventuali docenti che abbiano posticipato la partecipazione all'anno di formazione);
- del numero dei corsi da attivare, con particolare riferimento all'attività *on line* accompagnata dall'e-tutor - facilitatore d'apprendimento;
- dell'individuazione delle sedi idonee a ospitare gli incontri, tenendo conto della disponibilità di laboratori informatici adeguati alle attività *on line*;
- della nomina dei direttori dei corsi, *“da reperire possibilmente tra i capi d'istituto”*²⁴.

²⁰ Art. 68, comma 3 del CCNL del 29/11/2007.

²¹ C.M. n. 267 del 10/09/1991, C.M. n. 73 del 29/01/1997; nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28/05/2001, punto 4, *Itinerari formativi per i docenti neoassunti*.

²² C.M. prot. n. 2797 del 29/03/2011.

²³ C.M. n. 267 del 10/09/1991, C.M. n. 73 del 29/01/1997; nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28/05/2001, punto 2, *Modalità di intervento*.

Negli anni passati al direttore del corso è stato affidato “*il compito di vigilare sul regolare andamento dei corsi nonché di attestare le presenze da notificare, al termine dei corsi, alle scuole di appartenenza dei docenti in formazione*”²⁵.

A oggi, le indicazioni MIUR assegnano al direttore del corso compiti amministrativo-gestionali e di attestazione finale delle ore di formazione. Il coordinamento e la gestione dei corsi, ferma restando la complessiva regia dell'Ufficio scolastico regionale, possono essere affidati a dirigenti scolastici o a docenti da individuarsi prioritariamente fra coloro già coinvolti in esperienze pregresse di formazione sulla base del modello dell'*e-learning* integrato.

In Emilia-Romagna si sono diffuse procedure consolidate di reperimento, con procedure pubbliche, delle disponibilità di insegnanti a svolgere il ruolo di “facilitatori dell'apprendimento”.

Con il progressivo affermarsi della formazione a distanza, che ha potuto avvalersi delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie (*e-learning*), anche le attività seminariali per i neoassunti hanno assunto modelli differenti.

Quello iniziale era fondato su attività in presenza (lezioni frontali, lavori di gruppo, attività laboratoriali), mentre dall'a.s. 2001-02 tali attività si configurano secondo la modalità dell'*e-learning* integrato (accesso on-line a materiali di approfondimento, accompagnato da incontri in presenza), inizialmente in forma sperimentale, successivamente in forma stabile.

Per la sua realizzazione, il ministero ha conferito all'INDIRE il compito di predisporre l'ambiente d'apprendimento specifico, che ha preso il nome di PuntoEdu neoassunti, all'interno della più ampia e articolata piattaforma “PuntoEdu Docenti”²⁶. Con apposita nota annuale il MIUR indica la data di apertura della piattaforma *on line* (indicativamente per gli anni scolastici precedenti a marzo-aprile dell'anno scolastico di riferimento) e fornisce indicazioni in merito all'iscrizione di direttori dei corsi, facilitatori d'apprendimento (e-tutor) e docenti in formazione.

La piattaforma consente di monitorare lo stato di realizzazione individuale del percorso dei docenti in formazione, con verifica assegnata agli e-tutor dello stato di progressione (crediti) dei formandi, e a livello provinciale e regionale consente di avere report di sintesi. L'impostazione incentrata sul *learning by doing*²⁷ si propone, come indicato nelle note ministeriali sul tema, di avviare un virtuoso processo di formazione continua che veda intrecciarsi parallelamente riflessione ed esperienza.

Il MIUR ha evidenziato che al modello proposto di tipo nazionale è possibile, a cura di ciascun Ufficio Scolastico Regionale, affiancare schemi organizzativo-finanziari

²⁴ C.M. n. 267 del 10/09/1991, C.M. n. 73 del 29/01/1997; nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28/05/2001, punto B1, *Incontri seminariali - Progettazione e programmazione*.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Nota prot. 3129/E/1 del 13/09/2004 e nota MIUR n. 447 del 21/03/2005.

²⁷ C.M. prot. n. 2797 del 29/03/2011.

diversi da quelli proposti a livello ministeriale – da considerarsi riferimenti base volti a uniformare i costi di gestione – per realizzare corsi secondo principi di efficacia ed economicità, che si avvalgano delle opportunità locali e valorizzino le specificità territoriali.

Chiarimenti sulla durata del periodo di prova

L'art. 438 del T.U./1994 stabilisce che *“la prova ha la durata di un anno scolastico. A tal fine il servizio effettivamente prestato deve essere non inferiore a 180 giorni nell'anno scolastico”*.

L'art. 2 della Legge 270/1982 individua nella *‘fine delle lezioni’* il termine utile per la prestazione dei 180 giorni. Tuttavia, come precisato dalla C.M. 267 del 10 settembre 1991, punto 3, occorre avere riguardo alla volontà espressa dal legislatore con la Legge 270/1982, che è quella di affiancare alla normale prestazione delle attività d'istituto la partecipazione a iniziative di formazione, al fine di affinare le competenze professionali dei neo-assunti.

Le due tipologie di attività (attività di istituto e attività seminariali) di norma ricadono entrambe nel periodo di durata delle lezioni.

Pertanto il termine *‘fine delle lezioni’* fissato dalla Legge 270/1982 per lo svolgimento dell'anno di formazione appare posto esclusivamente per ragioni di opportunità organizzativa e non può incidere sulla validità, ai fini del completamento del periodo di prova, dei servizi istituzionali eventualmente prestati dai docenti nel successivo scorcio dell'anno scolastico²⁸.

Tale interpretazione è confortata proprio dal fatto che la Legge 270/1982, introducendo l'anno di formazione, non ha fatto venir meno la vigenza dell'art. 58 del D.P.R. 417/1974 (poi riportato nel T.U./1994, art. 483), che dispone: *“[la prova] ha la durata di un anno scolastico”*, comprendendo quindi anche i periodi successivi al termine delle lezioni.

Per i docenti in periodo di prova, che stipulano il contratto di lavoro individuale a tempo indeterminato dopo il ventesimo giorno dall'inizio dell'anno scolastico, e che sono obbligati a raggiungere la sede definitiva solo dall'anno scolastico successivo, l'anno scolastico in corso sarà valido, ai fini della prova, se prestato nella cattedra o posto per il quale è stata conseguita la nomina o anche nell'insegnamento di materie affini. Anche le supplenze prestate dall'inizio dell'anno scolastico corrente fino al momento dell'assunzione a tempo indeterminato *‘in prova’* concorrono al conseguimento dei 180 giorni di servizio effettivamente prestato²⁹, qualora sussistano le condizioni di cui sopra.

²⁸ C.M. 267 del 10/09/1991, prot. 6354, punto 3.

²⁹ Nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28/05/2001, punto 1. *Riferimenti normativi*.

Qualora sia stato stipulato un contratto individuale di lavoro per un posto o una classe di concorso diversa da quella in cui si debba prestare servizio in virtù di nomine successive al ventesimo giorno dall'inizio dell'anno scolastico, l'anno di formazione sarà rinviato all'anno scolastico successivo.

Infatti la dizione di 'servizio valido a tutti gli effetti' riguarda la retrodatazione degli effetti giuridici ed economici, ma ciò non consente di estenderne la validità anche al conseguimento del requisito dei 180 giorni di servizio, che rimane subordinato alla prestazione dell'effettivo insegnamento nel posto o cattedra corrispondente a quello assegnato con la nomina in ruolo.

In questo caso la conferma in ruolo, in presenza dei requisiti previsti (180 giorni di servizio effettivo, espletamento delle azioni formative, acquisizione del parere del Comitato per la valutazione del servizio) decorrerà con efficacia retroattiva coerentemente con la decorrenza giuridica del contratto di lavoro stipulato.

Bibliografia

- M. Rossi, *Periodo di prova*, in S. Auriemma (a cura di), *Repertorio 2006. Dizionario normativo della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2006.
- M. Rossi, *Anno di formazione*, in S. Auriemma (a cura di), *Repertorio 2006. Dizionario normativo della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2006.

ORGANIZZAZIONE E SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ DI ISTITUTO

Luigi Ughetti

A dieci anni dall'introduzione dell'autonomia nel sistema scolastico italiano e alla vigilia di profondi cambiamenti organizzativi che, con la trasformazione di tutte le istituzioni scolastiche del primo ciclo in istituti comprensivi, ne modificheranno profondamente gli assetti costitutivi, la professione docente si trova a dover affrontare importanti sfide sul piano curricolare, organizzativo e relazionale. Sotto il profilo curricolare questo periodo ha fatto registrare il passaggio graduale dalla programmazione didattica ed educativa alla costruzione del curricolo di scuola che, nel suo sviluppo verticale, ha amalgamato e affinato le pratiche professionali proprie di ciascun ordine.

Questo processo ricomprende e valorizza i momenti salienti della continuità didattica che, passando dai campi d'esperienza della scuola dell'infanzia agli ambiti disciplinari della primaria e alle discipline della secondaria, trovano una loro ordinata collocazione nello sviluppo dei traguardi di competenza declinati nelle *Indicazioni nazionali* per la costruzione del curricolo e pratica applicazione nella prassi didattica in correlazione con le rilevazioni periodiche degli apprendimenti messe in campo dal sistema nazionale di valutazione del servizio scolastico. L'introduzione di questi cambiamenti ha comportato anche una sostanziale modifica degli assetti relazionali interni alle istituzioni scolastiche, che prevedono l'assunzione di nuovi compiti e figure e il contestuale riconoscimento delle funzioni correlate a livello individuale e collegiale.

I soggetti coinvolti

Le attività di lavoro e studio per i neo-assunti da svolgere a livello di istituzione scolastica prevedono l'intervento di diversi soggetti: il tutor di scuola, il dirigente scolastico, il collegio docenti e i colleghi del team di appartenenza. Ciascun soggetto svolge funzioni proprie definite a livello normativo e funzioni a carattere più informale, legate a consuetudini consolidate o più semplicemente a procedimenti di routine.

I docenti nell'anno di prova che entrano in formazione rappresentano un target molto differenziato, in quanto portatori di esperienze e vissuti fortemente personalizzati: alcuni hanno alle spalle un lungo periodo di precariato, altri provengono da un percorso di studio che non ha previsto alcun contatto con la pratica professionale, altri ancora hanno maturato molti anni di esperienza in settori lavorativi che nulla hanno in comune con la pratica della didattica e le logiche dei processi educativi. Tutto questo presuppone un'azione sinergica dei diversi soggetti che entrano in rela-

zione con il docente neo-nominato, tesa a realizzare una presa in carico complessiva della persona, per individuare e personalizzare gli interventi formativi secondo le reali esigenze di ciascuno¹.

Il tutor

Il tutor (di scuola) si occupa dell'accoglienza e del tutoraggio del neo-assunto a livello di istituto, il dirigente scolastico svolge funzioni di coordinamento e direzione delle iniziative di formazione nel loro complesso, il collegio docenti fissa i criteri generali per la formazione e i colleghi delle classi cui il docente è assegnato hanno il compito di accoglierlo per facilitare i processi di riconoscimento e inclusione nel gruppo.

Il tutor di scuola, individuato su designazione del collegio docenti e nominato dal dirigente scolastico, diventa la più importante figura di riferimento nell'ambiente di lavoro, una specie di compagno di viaggio che svolge compiti di informazione e aiuto nella ricerca dei materiali di studio e approfondimento, che consiglia e orienta nello svolgimento delle attività didattiche, accompagna nelle relazioni sociali in ambito professionale e svolge la funzione di guida nei rapporti con gli organi collegiali, i gruppi di lavoro e le commissioni di studio. In tutto questo il tutor di scuola e i colleghi del team di appartenenza del docente in formazione dovranno mostrarsi animati da impegno convinto e motivato, per trasmettere il senso di appartenenza all'istituzione e veicolare un'idea di scuola come laboratorio della formazione, vivaio di relazioni umane, luogo di pratiche riflessive e ambiente di formazione permanente, dove si apprende attraverso il confronto e lo scambio con le altre professionalità presenti, in un ambiente permeato da clima sociale positivo. La capacità di ascolto, l'atteggiamento di apertura verso i problemi dell'altro, la presa in carico del docente come persona e uno stile comunicativo consono sono da considerare fattori determinanti per la piena efficacia dell'azione di tutoring.

Il dirigente

Figura chiave nello svolgimento dell'intero iter formativo è quella del dirigente scolastico, che deve saper attivare una gestione strategica della comunicazione e diventare punto di riferimento per un'efficace e sinergica integrazione delle diverse figure nell'esercizio delle rispettive funzioni. Il dirigente, oltre a coordinare le varie fasi del processo, deve esplicitare in modo chiaro la *mission* dell'istituzione scolastica e saper promuovere e condividere la *vision* complessiva su cui orientare l'agire comune per collocare in un orizzonte di senso e significato gli obiettivi e le finalità, individuare le priorità, predisporre le fasi e le modalità di svolgimento, ipotizzare le possibili alternative ai percorsi per assicurare il regolare e ordinato svolgimento dell'anno di prova.

¹ P. Romei, *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

Occorrerà che il dirigente, coadiuvato dalle figure del suo staff, promuova un momento formale di accoglienza dei nuovi docenti all'inizio dell'anno, predisponendo opportune forme di informazione e comunicazione, mettendo a disposizione tutta la documentazione necessaria per conoscere la scuola ed entrare in contatto diretto con la sua 'cultura specifici' (POF, Regolamenti, Carta dei Servizi, Contrattazione interna d'istituto, Piano di emergenza e disposizioni inerenti alla sicurezza, Documento di valutazione dei rischi, Documento programmatico della sicurezza dei dati, Vademecum del docente, ecc.). *La presentazione dei progetti istituzionali e interistituzionali collegati alle specifiche attività promosse dalla scuola rappresenterà un momento saliente nella costruzione dell'identità pedagogica dell'istituto e un'importante occasione per l'illustrazione della trama di rapporti che sostengono il progetto educativo complessivo.* Sarà anche opportuno, con l'aiuto dei collaboratori, accompagnare le persone nella visita agli ambienti e alle strutture, esplicitare gli assetti valoriali di riferimento nell'istituzione scolastica e praticare l'accoglienza come importante occasione di incontro e di ascolto.

Il collegio dei docenti

Il collegio dei docenti, in fase di predisposizione del Piano annuale della formazione, dovrà elaborare anche le linee d'indirizzo per la formazione dei docenti nell'anno di prova, definire i criteri generali per la loro attuazione e fornire indicazioni per il monitoraggio *in itinere* e finale delle attività. La pratica comune della collegialità e della progettualità, come modalità privilegiate della comunicazione professionale, sosterrà i processi di qualificazione sul piano relazionale e culturale e faciliterà l'inclusione dei neo-nominati nel gruppo docente.

La formazione

Il periodo di formazione per gli insegnanti in prova, che quasi sempre coincide con il primo anno di contratto a tempo indeterminato, prevede, oltre allo svolgimento di attività di istituto, attività di formazione a carattere seminariale e di formazione a distanza in modalità *e-learning* integrato, cui si assolve mediante la frequenza di un corso organizzato a livello provinciale o interprovinciale. La normativa sull'argomento raccomanda di procedere nella programmazione delle suddette attività, mantenendo uno stretto collegamento tra esperienza di lavoro nella scuola e iniziative di formazione seminariale, in modo tale che entrambi gli aspetti concorrano significativamente alla costruzione di un processo integrato di ricerca-azione, che si concretizzerà compiutamente nelle tappe degli incontri in corso d'anno e nella stesura di una relazione finale sulle esperienze e attività svolte e adeguatamente documentate, da presentare al Comitato per la valutazione del servizio.

Il docente neo-assunto come risorsa per la scuola

Sarebbe riduttivo considerare l'assegnazione del docente in prova a un'istituzione scolastica solo come una nuova fase del suo percorso professionale: infatti questa particolare condizione può essere opportunamente 'valorizzata' dall'unità scolastica e trasformata in opportunità per promuovere iniziative di studio o approfondimento, su tutta una serie di micro-problemi, che ogni anno vengono posti all'attenzione del dirigente scolastico e del suo staff (collaboratori e docenti incaricati di funzione strumentale al POF), o degli organi collegiali, in quanto considerati prioritari per l'attuazione del percorso di ricerca e sviluppo, già avviato nell'istituzione scolastica, a supporto dell'innovazione e della sperimentazione.

Questo comporta una serie di considerazioni che possono concorrere alla collocazione dei processi di formazione in servizio promossi dalle scuole in un nuovo orizzonte di attribuzione di senso, in cui la formazione si configura sempre più come servizio teso a valorizzare, promuovere e sostenere la qualificazione culturale e professionale del personale docente, funzionale alla valorizzazione dell'autonomia didattica, di ricerca e sviluppo.

Questa collocazione all'interno di un nuovo scenario di senso e significato consente di tracciare alcune linee di indirizzo² cui rapportare i processi nella loro complessità:

- il coinvolgimento attivo dei docenti nell'anno di formazione e dei loro tutor;
- l'idea della scuola come 'laboratorio per la formazione' in quanto luogo di pratiche riflessive e di ricerca-azione;
- l'assunzione del confronto e dello scambio delle esperienze professionali tra docenti come matrice per la rielaborazione di azioni strategiche mirate all'innovazione delle pratiche educative e didattiche;
- l'instaurarsi di una rete di relazioni sociali positive orientate alla costruzione di atteggiamenti proattivi nei rapporti interni ed esterni;
- l'esplicazione di modelli formativi aperti, fondati sulle riflessioni guidate tra professionisti e sulla condivisione consapevole delle scelte educative.

I gruppi di miglioramento

La costituzione del gruppo dei docenti nell'anno di formazione con i rispettivi tutor, come gruppo interno di ricerca (o gruppo di miglioramento), corrisponde all'individuazione di una risorsa su cui la scuola può contare nella fase di autovalutazione di istituto, risorsa che si caratterizza per l'apporto di conoscenze professionali consolidate e mature, e di energie fresche, scevre da stratificazioni di *routine*, che possono essere d'aiuto nell'affrontare i problemi in un'ottica di innovazione, secondo linee divergenti e punti di vista diversi, per sviluppare sinergie positive finalizzate a in-

² K.E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione. La costruzione del significato attraverso l'assunzione di impegni*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.

dividuare le soluzioni più facilmente praticabili, ma anche maggiormente ‘vicine’ alle aspettative e ai bisogni dei docenti e della comunità educante.

Secondo questo approccio funzionale il docente neo-nominato viene considerato risorsa per l'istituzione, in quanto si fa carico di analizzare e studiare un micro-problema affidato alla sua iniziativa e l'istituto stesso si trasforma in risorsa per il docente, perché riconosce e ricomprensce il suo impegno di approfondimento e ricerca all'interno di uno sforzo di miglioramento qualitativo, assunto a livello collegiale e quindi riconosciuto e condiviso.

Il gruppo dei docenti impegnati in queste attività può essere considerato ‘gruppo di miglioramento’ impegnato in un'azione di studio, ricerca e approfondimento di tematiche che ritorneranno all'attenzione del collegio docenti già strutturate e arricchite di tutta una serie di dati che faciliteranno la discussione e costituiranno una preziosa documentazione a supporto delle decisioni.

Le dinamiche relazionali interne risentiranno positivamente dei processi di qualificazione culturale e professionale intrapresi e la persona in formazione percepirà il suo impegno come attività importante e riconosciuta non solo per sé, ma anche per la comunità professionale in cui si trova a operare.

La scuola come comunità che apprende

La praticabilità di una tale impostazione dovrà necessariamente confrontarsi con il clima sociale interno dell'unità scolastica, con l'agibilità degli ambienti e delle attrezzature, con il livello di disponibilità delle persone coinvolte e con la vigilanza partecipe del capo istituto che, in funzione di regista, dovrà costantemente coordinare funzioni e ruoli, al fine di indirizzare i processi di formazione in servizio verso traguardi alti, orientati alla qualificazione culturale e professionale delle persone e al supporto dei processi di innovazione e cambiamento in atto all'interno dell'istituzione³.

L'ambiente scolastico, definito ‘vivaio di relazioni umane’ (Read, 1974), ambiente privilegiato per la condivisione della conoscenza, l'elaborazione dell'informazione e l'apprendimento cooperativo (Pontecorvo, 1994), luogo di costruzione della conoscenza collettiva e di trasmissione di conoscenza connettiva (Levy, 2004) si trasforma nello scenario ideale in cui mettere alla prova e affinare le proprie capacità di lavorare con il gruppo, partecipare alla realizzazione di un progetto elaborato da altri (*cum laborare*) o partecipare alla realizzazione di un proprio progetto, ideato e condiviso con altri (*cum operare*). La scuola del nostro tempo e ancor più la scuola del futuro richiedono una conoscenza consolidata delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e la competenza digitale come capacità di utilizzare strumenti informatici e multimediali (PC, scanner, connessione Internet, lavagna interattiva multimediale, ecc.) ai fini del continuo miglioramento della didattica e dell'efficacia dell'azione educativa.

³ M. Grosso Micolin, E. Scialla, *Dinamica dei processi innovativi e scuole efficaci. Le barriere all'innovazione e la forza di crescita*, IRRSAE Piemonte-Piemme, Torino, 1991.

L'opportunità di ampliare e arricchire la propria competenza professionale con un corso di formazione a distanza in modalità mista – incontri d'aula e lavoro su una piattaforma web specializzata – rappresenta per questi docenti una preziosa occasione per provare e sperimentare modelli di progettazione delle attività didattiche che possono avvalersi della grande ricchezza di dati e informazioni che sono messe a disposizione dalla rete Internet, dalla potenzialità di attrattiva e dal fascino che il mondo delle immagini animate esercita sulle generazioni dei 'nativi digitali' e dei 'migranti digitali' secondo l'ormai consolidata interpretazione di de Kerckhove. Tale tipo di competenza si rivelerà strategica per affrontare i rapidi cambiamenti che interessano la diffusione della conoscenza e la scelta ed elaborazione delle informazioni in una professione che dovrà essere sempre più orientata ad aiutare le giovani generazioni nella ricerca e costruzione di un orizzonte di senso su cui collocare le scelte strategiche per la propria vita.

Un'ipotesi di cronogramma

Considerate le prospettive sopra esposte, diventa fondamentale l'azione di affiancamento che i colleghi tutor e il dirigente scolastico possono attivare nei confronti di questi docenti, predisponendo adeguate forme di aiuto e supporto sul piano professionale e umano, già a partire dai primi mesi di scuola. A tal fine si abbozza di seguito un'ipotesi di cronogramma degli adempimenti e delle iniziative che si possono attivare presso l'unità scolastica (scheda 1).

Il docente nell'anno di prova nel corso delle attività d'istituto deve poter sperimentare concretamente la partecipazione democratica nella gestione della scuola, la responsabilità nella relazione educativa, il confronto-scambio sul piano professionale e la cooperazione nella progettazione educativa e nella pratica didattica. Posto in condizione di sperimentare un approccio agito alla professione, il docente avrà modo di affinare i comportamenti quotidiani nell'ottica di un miglioramento continuo sul piano della prestazione professionale e della collaborazione con i colleghi. In questo modo il desiderio e la curiosità di conoscere il nuovo potranno controbilanciare l'ansia per l'ignoto (dimensione emotiva), rafforzare l'autostima e compensare la paura di mettersi in gioco.

Al termine delle attività si potrebbe anche ipotizzare un momento di valutazione finale comune, da realizzare secondo la modalità del *'circle time'*, per esplicitare e partecipare agli altri le difficoltà incontrate, gli stati d'animo attraversati e le emozioni vissute attraverso una ri-visitazione delle esperienze personali e collettive.

Scheda n. 1*Esempio di cronogramma*

Luglio-agosto	▪ Completamento delle nomine a tempo indeterminato e stipula dei relativi contratti di lavoro
Settembre	▪ Elezione del Comitato di valutazione del servizio dei docenti ▪ Designazione e nomina dei docenti tutor
Ottobre	▪ Convocazione di un primo incontro con il dirigente scolastico ▪ Programmazione delle attività d'istituto ▪ Definizione del calendario degli incontri in corso d'anno ▪ Primi orientamenti sull'argomento della relazione finale
Novembre	▪ Convocazione del Collegio docenti per approvare il piano delle attività d'istituto per i docenti nell'anno di prova e definire i criteri generali per il monitoraggio ▪ Deposito del titolo provvisorio per la relazione finale
Gennaio-maggio	▪ Svolgimento incontri con il dirigente e i docenti tutor per il monitoraggio in itinere delle attività in corso a livello d'istituto
Novembre-maggio	▪ Frequenza delle attività seminariali (corso)
Giugno	▪ Consegna della relazione finale all'ufficio di segreteria; ▪ Presentazione dell'attestato di frequenza delle attività seminariali ▪ Riunione del Comitato di valutazione per la presentazione e discussione della relazione ▪ Formulazione del parere per la conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato ▪ Formalizzazione del decreto per la conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato

Nelle realtà più aperte e dinamiche potrebbe essere considerata anche l'opportunità di iniziare a introdurre, su base sperimentale e volontaria, il portfolio professionale dell'insegnante⁴ come strumento per documentare, archiviare e rendere visibili una serie di testimonianze che riconducono a valori, esperienze, stili di apprendimento e di

⁴ AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, MCE E UCIIM (a cura di), *Il portfolio degli insegnanti*, USR Emilia-Romagna, IRRE E-R, Bologna, 2004. ADi, AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, UCIIM, G. Cerini (a cura di), *La strategia del portfolio-docente*, USR Emilia-Romagna, Tecnodid, Napoli, 2011.

insegnamento, conoscenze e competenze che connotano le scelte personali nel campo dell'educazione e dell'istruzione.

Questo strumento di riflessione potrebbe offrire l'opportunità di riflettere sul proprio percorso di formazione iniziale e in itinere, confrontare le esperienze con i colleghi e valutarne la ricaduta sul piano della qualificazione culturale e professionale.

Con il tempo, l'uso del portfolio del docente potrebbe sostenere lo sviluppo di processi di autovalutazione e favorire momenti di auto-regolamentazione nella professione, orientando le persone nel far combaciare le competenze e attitudini personali con quelle richieste dal ruolo cui aspirano e aiutandole a definire con maggior consapevolezza i progetti futuri legati al profilo professionale.

Ipotesi di sommario per la relazione finale

Nella normativa non esiste nessun tipo di indicazione per quanto riguarda la stesura della relazione finale *'sulle esperienze e sulle attività svolte'*, né sono previste particolari modalità da rispettare per la sua elaborazione.

Ai fini previdenziali e amministrativi, previsti dalla ricostruzione di carriera, il superamento dell'anno di prova e la conseguente conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato sono presupposti essenziali per il perfezionamento del rapporto di lavoro con la pubblica amministrazione e proprio questo passaggio viene formalizzato attraverso un apposito decreto del dirigente scolastico.

Poiché, nella società dell'informazione e della comunicazione che pervade il villaggio globale, come affermava McLuhan, *"il medium è il messaggio"*, cioè la forma equivale alla sostanza, ci permettiamo di offrire al lettore alcuni suggerimenti pratici, sotto forma di un ipotetico sommario, da utilizzare come traccia per la stesura della relazione che il docente nell'anno di prova deve presentare al Comitato di valutazione del servizio (Scheda n. 2).

Nella biblioteca docenti di ogni scuola vengono conservate diverse copie delle relazioni (con i relativi allegati) presentate dagli insegnanti che hanno superato l'anno di prova negli anni precedenti. Il candidato potrà chiederne visione per rendersi conto di persona di come possa essere organizzata e strutturata una prova di questo genere, anche utilizzando le più avanzate tecniche che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione ci mettono a disposizione.

Si ribadisce che lo schema a seguito presentato esplica una pura funzione esemplificativa e non deve essere considerato in modo prescrittivo come modello da seguire.

Scheda n. 2*Sommario per la relazione finale*

Presentazione	La presentazione in genere viene scritta almeno due volte. La prima, redatta all'inizio del lavoro, funzionerà come scaletta per la stesura del testo, la rilettura-revisione finale servirà come verifica della congruenza tra ciò che era stato dichiarato all'inizio e ciò che la relazione contiene effettivamente. In questa parte verranno esplicitate e motivate anche le ragioni della scelta dell'argomento che si intende trattare e le connessioni con l'esperienza compiuta in corso d'anno.
Descrizione delle attività svolte	In questa parte, centrata sulla focalizzazione dell'attività prescelta, sulle procedure seguite per la sua realizzazione, le metodologie adottate e la rete di scambi e relazioni costruita con il gruppo dei colleghi che hanno interagito nello svolgimento delle attività, esplicherà gli obiettivi, le metodologie e le strategie didattiche messe in atto nella conduzione dei processi di insegnamento-apprendimento in relazione alla situazione generale della classe e ai diversi stili di apprendimento degli alunni. La successione logica della narrazione riporterà i correttivi apportati in corso d'opera e le motivazioni che li hanno determinati.
Riferimenti teorici	La riflessione critica sull'esperienza svolta in corso d'anno non mancherà di evidenziare i necessari collegamenti con l'assetto epistemologico delle discipline, le principali teorie dell'apprendimento e le più recenti elaborazioni delle scienze dell'educazione. Trattandosi di attività didattico-educativa non dovranno parimenti mancare puntali riferimenti ai recenti documenti programmatici e ai cambiamenti in atto a livello ordinamentale e di sistema.
Documentazione illustrata e ragionata	Sarà opportuno arricchire il testo con documentazione grafica e illustrazioni (foto, disegni, prodotti per la didattica, prove, elaborati degli alunni, ecc.) e sostenere lo svolgimento descrittivo e argomentativo con particolare cura dell'aspetto grafico. La documentazione, o parte di essa, potrà anche essere allegata a parte su supporto digitale (Dvd, cd-rom, video, ecc.).
Conclusioni personali	Una parte conclusiva in cui si evidenzia, da parte del docente, la capacità di analisi critica e di meta-riflessione sull'attività svolta, in relazione alle aspettative iniziali e alle caratteristiche del contesto in cui si è operato, arricchirà ulteriormente la relazione e contribuirà a trasmettere un'immagine positiva del candidato con i suoi convincimenti personali e le sue emozioni, come persona capace mettersi in discussione e di contribuire al miglioramento dei processi con la riflessione personale.

L'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA ATTRAVERSO IL PIANO ANNUALE DELLE ATTIVITÀ

Lamberto Montanari

*...la cultura è una branca della libertà, della libertà morale e politica.
Questo legame organico dipende dall'istruzione scolastica (...)
ogni lezione pienamente riuscita in classe, per quanto astratto o pragmatico sia il suo contenuto,
è una lezione di libertà. In ciascuna di queste lezioni, come ricorda Platone,
'la voce dei maestri è molto più decisiva di qualsiasi libro'.
(J.G. Fichte¹)*

Il profilo docente che sempre più si è delineato negli ultimi anni è quello di un professionista competente e motivato, che ha completa conoscenza dell'organizzazione all'interno della quale opera, che contribuisce a progettare percorsi innovativi, a sperimentare nella propria scuola nuove soluzioni organizzative e che nell'insegnamento promuove contenuti e metodi in vista del raggiungimento di risultati educativi e di apprendimento sempre migliori.

Il docente che entra con il contratto a tempo indeterminato certamente conosce già la complessità del sistema scolastico poiché, probabilmente, ha prestato servizio come supplente con incarichi che gli avranno consentito di comprendere come, nella scuola autonoma, funzione e compiti affidati agli insegnanti siano molteplici e articolati, non più limitati o limitabili all'insegnamento della 'propria' disciplina', in classe con i 'propri' alunni o studenti.

Uno sguardo all'attività preparatoria e organizzativa che ogni istituzione scolastica è tenuta a realizzare all'inizio di ciascun anno scolastico offre un quadro della complessità del servizio scolastico e consente di delineare ruoli e compiti affidati ai docenti che, già a partire dalla scuola dei decreti delegati (anni Settanta) fino alla scuola dell'autonomia, hanno trovato precisa e sempre più articolata definizione.

Notevole e vasta è la mole di scritti sull'attività preparatoria e organizzativa che ogni istituzione scolastica è tenuta a realizzare all'inizio di ciascun anno scolastico: necessaria e complessa attività attraverso la quale si dichiarano e si definiscono le finalità e gli obiettivi da raggiungere, che rappresentano le tappe dei più completi traguardi o fini specifici di ogni ciclo o livello di istruzione. L'ampia letteratura in materia è costituita sia da analisi di carattere pedagogico, sia da contributi di natura giuridica e amministrativa, quando si tratta di definire le figure professionali e le loro specifiche funzioni.

¹ In G. Steiner, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano, 2004.

Il quadro normativo di riferimento

Il servizio di scuola pubblica è tenuto a garantire chiarezza e trasparenza, coerentemente con i principi di democrazia scolastica già fortemente affermati nei decreti delegati degli anni Settanta (poi raccolti e coordinati nel Testo Unico di cui al D.lgs. n. 297/1994), nel rispetto della maggiore consapevolezza partecipativa e dell'esigenza di aumentare l'efficacia e l'efficienza dei servizi pubblici di grande rilevanza sociale. Il dovere di chiarire attraverso la preparazione di un preciso e ben ordinato piano di attività annuali era già stabilito nel D.P.R. 416/1974, all'art. 4:

“Il collegio dei docenti: a) ha potere deliberante in materia di funzionamento didattico del circolo o dell'istituto. In particolare cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare. Esso esercita tale potere nel rispetto della libertà di insegnamento garantita a ciascun docente”.

Per ciascun ordine di scuola vi si definivano i compiti affidati ai docenti, coordinati dal dirigente, allora preside o direttore didattico, in termini di: piano annuale delle attività educative (scuola dell'infanzia); programmazione e organizzazione didattica (scuola elementare, oggi primaria); piano annuale dell'attività scolastica (scuola media, oggi secondaria di primo grado); interventi didattici ed educativi (scuola secondaria).

Ancor prima della privatizzazione del rapporto di lavoro nel pubblico impiego, prima cioè che l'attività di insegnamento venisse definita per funzioni e compiti all'interno del Contratto nazionale di lavoro (CCNL), la specifica funzione docente e i rispettivi compiti trovavano precise indicazioni nella decretazione emanata come atto di natura unilaterale (supremazia della Pubblica amministrazione rispetto alla subordinazione del dipendente pubblico), quindi all'interno dei diversi Decreti presidenziali: così riportava il D.P.R. 399/1988 all'art. 14 comma 5:

“Prima dell'inizio delle lezioni di ciascun anno scolastico, il capo di istituto, nell'esercizio delle competenze previste dall'articolo 3 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 417, predispone, sulla base delle eventuali proposte formulate dal collegio dei docenti, dai consigli di circolo o di istituto e dai consigli di classe o di interclasse o intersezione, il piano annuale delle attività specificamente connesse con l'attività didattica, inclusa la programmazione didattico-educativa, e con il funzionamento della scuola, ivi compresi i criteri di organizzazione degli scrutini e i rapporti con le famiglie. Detto piano, che prevederà, in particolare, le modalità operative di attuazione e i conseguenti impegni orari del personale docente, dovrà essere deliberato dal collegio dei docenti nel quadro della programmazione dell'azione educativa. Con la stessa procedura il piano sarà modificato, nel corso dell'anno scolastico, per far fronte a eventuali esigenze sopravvenute”.

Oggi è il Contratto nazionale della scuola, che all'art. 28, titolato ‘Attività di insegnamento’, precisa funzioni e compiti dei docenti e in particolare al comma 4 riporta gli obblighi relativi al ‘piano annuale’:

“Gli obblighi di lavoro del personale docente sono articolati in attività di insegnamento e in attività funzionali alla prestazione di insegnamento. Prima dell'inizio delle lezioni, il dirigente scolastico predispone, sulla base delle eventuali proposte degli organi collegiali, il piano annuale delle attività e i conseguenti impegni del personale docente, che sono conferiti in forma scritta e che possono prevedere at-

tività aggiuntive. Il piano, comprensivo degli impegni di lavoro, è deliberato dal collegio dei docenti nel quadro della programmazione dell'azione didattica-educativa e con la stessa procedura è modificato, nel corso dell'anno scolastico, per far fronte a nuove esigenze. Di tale piano è data informazione alle organizzazioni sindacali di cui all'art. 7".

Una lettura non approfondita non fa rilevare una sostanziale differenza con quanto già scritto e stabilito, sia nel Testo Unico 297/1994, relativamente agli adempimenti del collegio dei docenti, sia rispetto a quanto prescriveva il vecchio D.P.R., prima dei Contratti nazionali. Un'analisi attenta consente di evidenziare, nei pochi paragrafi riportati sopra, tutti i passaggi che hanno ampliato, articolato e reso complessa la materia: il piano annuale delle attività è momento fondante e fondamentale per la *scuola dell'autonomia*.

La 'svolta' dell'autonomia

Il passaggio cruciale che ha rideterminato la centralità e l'importanza di un'attività che poteva intendersi 'limitata' alla 'programmazione dell'attività didattica ed educativa' si trova nella Legge 59/1997 (capo IV, art. 21) che istituisce *"L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi (...) nel processo di realizzazione dell'autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo"*.

Si ritrovano allora, o meglio, si individuano quelli che sono e saranno i numerosi e diversi compiti, le attività da svolgere da parte di ciascuna e di tutte le istituzioni scolastiche a ogni inizio d'anno. Compiti e attività indispensabili poiché attinenti a quel consistente processo di 'autonomia organizzativa' così descritto nello stesso articolo al comma 8: *"(...) finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale"*.

Con maggiore precisione e declinando con accuratezza i compiti che impegnano le scuole autonome, è scritto l'art. 4 del d.P.R. 275 dell'8 marzo 1999:

"Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:

- *l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;*
- *la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;*

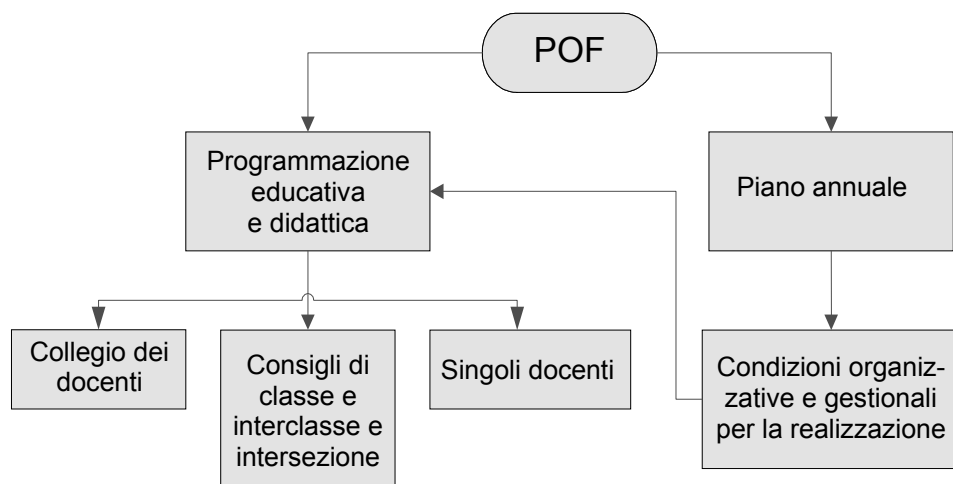
- l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla Legge 5 febbraio 1992, n. 104;

- l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;

- l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari”.

Non poteva essere diverso il conseguente passaggio del Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, che introduce quello che è “(...) il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia” (capo II, art. 3) e precisamente il Piano dell'offerta formativa. Dunque si va ben oltre la necessità di definire le fasi della programmazione educativa e didattica, per quanto estensivamente si voglia intendere il termine ‘programmazione’, si va ben oltre la descrizione o la trascrizione di un ‘programma’ di insegnamento riferito a una disciplina o a una materia, termine che intende le aggregazioni disciplinari: si tratta di *ri-prendersi l'organizzazione complessiva e complessa dell'Istituto, assumendosi la responsabilità piena dell'ampia azione progettata che prevede accordi per iniziative culturali e formative in stretta collaborazione con il territorio* (enti locali ma anche istituzioni pubbliche e private che condividano con la scuola pubblica finalità educative e formative). Il Regolamento dell'autonomia amplia dunque enormemente la possibilità, la capacità o, meglio ancora, il potere progettuale delle scuole e conseguentemente ne estende i compiti e ovviamente le responsabilità (art. 3, comma 3):

“Il Piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti. Il Piano è adottato dal consiglio di circolo o di istituto”.



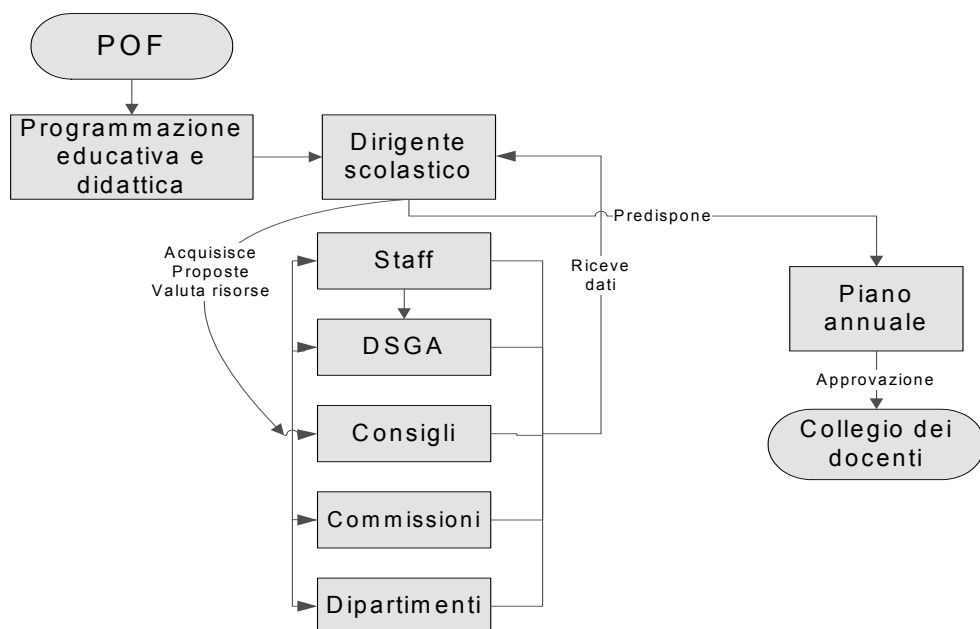
Il POF in dettaglio

Il Piano dell'offerta formativa (POF) è il documento fondamentale (e costitutivo dell'autonomia): è dunque il testo di riferimento già presente in ciascuna istituzione scolastica. Esso contiene l'indice delle voci e una tassonomia degli adempimenti relativi al piano annuale delle attività.

Il Piano dell'offerta formativa può essere così rappresentato nella sua articolazione: da un lato la programmazione educativa e didattica o, se si preferisce, la progettazione delle attività formative disciplinari ed educative, dall'altro, strettamente connesso, l'insieme delle condizioni organizzative e gestionali per realizzarle.

Nel grafico si ha la rappresentazione del Piano dell'offerta formativa che contiene il piano annuale delle attività predisposto e successivamente approvato dal collegio dei docenti.

Va sottolineata la collegialità sia nell'azione propositiva che nella comunicazione dei 'dati' utili e necessari per la preparazione del POF, azioni che coinvolgono una pluralità di soggetti: lo staff composto dai collaboratori del dirigente e dai docenti ai quali sono assegnate le funzioni strumentali (art. 33 del CCNL 2006-2009); il direttore dei servizi generali e amministrativi; i diversi consigli di classe, o interclasse, o intersezione; le commissioni designate all'interno del collegio docenti; i dipartimenti o aree disciplinari.



Prima di arrivare a una vera e propria elencazione delle voci da indicare e da definire nel piano delle attività annuali, è opportuno richiamare il senso di questa operazione, da svolgere in settembre, per dare significato a un 'fare' che non deve diventare un vuoto adempimento burocratico.

I contenuti del Piano

Il Piano potrebbe essere articolato in tre capitoli.

1) *Norme e istruzioni per tutto il personale*: vi troveranno spazio tutte le indicazioni necessarie a garantire l'unitarietà del servizio, non perdendo di vista che il processo primario è l'offerta di istruzione. Saranno presenti: l'attenzione alla sicurezza e al benessere psico-sociale (si pensi a tutte le norme sulla sicurezza contenute nel D.lgs. n. 626/1992 e il recente D.lgs. n. 81/2008); le modalità di corretta comunicazione interna e con l'esterno (a tutti i livelli della struttura organizzativa); gli aspetti relativi all'individualità e collegialità nell'organizzazione del lavoro; la responsabilità professionale (personale e collettiva).

2) *Piano delle attività e degli incarichi*: terrà conto dei criteri di efficienza, efficacia ed equità e quindi vedrà valorizzate le risorse personali di ciascuno, ripartendo equamente i carichi di lavoro, ribadendo come proprio il lavoro possa e debba essere fonte di motivazione e di benessere, valorizzazione e sviluppo del potenziale individuale e di gruppo.

3) *Piano di formazione in servizio*: in esso, recependo l'art. 66 del CCNL che recita: "*In ogni istituzione scolastica ed educativa il Piano annuale delle attività di aggiornamento e formazione destinate ai docenti è deliberato dal Collegio coerentemente con gli obiettivi e i tempi del POF, considerando anche esigenze e opzioni individuali*", saranno indicate le iniziative formative e le attività individuate e condivise.

Non resta ora che elencare in un vero e proprio *indice*, che certamente non potrà essere completo, i molti compiti da assegnare, le numerose e complesse attività da svolgere, in parte solo da riformulare nell'affrontare il nuovo anno, in parte da ri-progettare nel processo di cambiamento continuo nel quale anche la scuola è pienamente coinvolta.

Ipotesi di indice

Norme e istruzioni per tutto il personale

- Calendario dell'anno scolastico
- Norme generali per il funzionamento dei plessi o delle sedi
- Assenze, permessi, cambi d'orario, richiesta di ferie, ritardi del personale
- Codice disciplinare personale ATA
- Posta, circolari, comunicazioni
- Verbali collegio dei docenti
- Verbali consigli di classe/interclasse/intersezione
- Verbali riunioni d'*équipe* (team) o di progetti
- Registro di classe e registro personale dell'insegnante
- Compiti del coordinatore dell'*équipe* o del consiglio di classe

- Compiti del segretario dell'*équipe* o del consiglio di classe
- Compiti dei docenti dell'*équipe* o del consiglio di classe
- Modalità di gestione della documentazione relativa agli alunni con handicap
- Entrata e uscita degli alunni
- Assenze, ritardi, giustificazioni alunni
- Sorveglianza alunni
- Infortuni alunni.

Rispetto degli ambienti scolastici:

- Sorveglianza malattie infettive
- Apertura pomeridiana
- Monitoraggi e misurazioni delle attività didattiche e progettuali
- Pianificazione e gestione didattico-organizzativa (modulistica e documentazione)
- Progetto accoglienza e altri progetti
- Visite guidate e viaggi d'istruzione
- Interventi di esperti esterni
- Vigilanza e sicurezza
- *Privacy* (gestione dati personali e autorizzazioni)
- Segnalazioni e suggerimenti.

Il piano delle attività e degli incarichi

- Nomina collaboratori del dirigente e deleghe a presiedere consigli di classe, inter-classe, intersezioni
- Costituzione dello staff della dirigenza
- Costituzione delle commissioni di lavoro (*ad es., commissione alunni diversamente abili, commissione orario...*)
- Referenti delle commissioni
- Assegnazione delle funzioni strumentali
- Incarichi di coordinamento di plesso o di sede
- Comitato per la valutazione del servizio
- Progetti (*attività e progetti: multidisciplinari e in collaborazione con enti e istituzioni*)
- Tutor per neo-assunti
- Programmazione didattica: di classe e disciplinare
- Attività funzionali all'insegnamento
- Attività aggiuntive
- Utilizzo compresenze e contemporaneità
- Valutazione periodica degli alunni
- Gestione biblioteche, strumenti didattici e laboratori
- Sicurezza di plesso
- Squadre antincendio.

ANNO DI PROVA: DALLA RELAZIONE FINALE AL PORTFOLIO DELL'INSEGNANTE

Luciano Rondanini

Anno di prova e anno di formazione

Il personale docente viene confermato nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato al termine di un periodo di prova della durata di un anno scolastico, durante il quale è tenuto a frequentare un corso di formazione della durata di almeno 40 ore. Due sono quindi le condizioni per il superamento della prova: il servizio effettivo e la frequenza di apposite attività formative organizzate dall'Amministrazione di appartenenza.

Il D.lgs. 297/1994 prevede però un ulteriore 'sbarramento' che coinvolge il dirigente scolastico, l'insegnante tutor che ha 'assistito' il collega nel corso dell'anno e il Comitato di valutazione. "*Ai fini della conferma in ruolo*", si legge nell'art. 440 del Testo Unico, "*i docenti discutono con il comitato per la valutazione del servizio una relazione sulle esperienze e sulle attività svolte. Sulla base di essa e degli altri elementi di valutazione forniti dal capo di Istituto, il comitato per la valutazione esprime il parere per la conferma in ruolo*".

Tale parere è obbligatorio, ma non vincolante per il conseguente decreto di conferma. Il riferimento normativo è quindi molto chiaro: l'insegnante nel corso dell'anno di prova è tenuto a elaborare una relazione che dovrà presentare in un apposito incontro al Comitato di valutazione.

La relazione finale

Il docente neo-assunto, dunque, deve discutere una *relazione* sulle esperienze e sulle attività svolte. Rispetto a questo obbligo di legge, il dirigente deve indicare all'insegnante le caratteristiche che tale relazione deve avere.

Succede, infatti, molto frequentemente, che questa attività di assistenza all'insegnante neo-assunto venga svolta saltuariamente, a scapito sia dell'interessato sia di tutti gli altri soggetti chiamati in causa (tutor della scuola, e-tutor della formazione, membri del Comitato di valutazione).

Come può essere articolata la relazione finale richiesta?

Innanzitutto, tra le varie esperienze svolte, occorre selezionare quella che ha più positivamente segnato il percorso professionale. Il primo punto di attenzione, pertanto, riguarda l'identificazione dell'oggetto di analisi su cui si intende riferire.

¹ Ora: conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato.

Questo lavoro di tipo selettivo configura una relazione in progress, nel senso che, dopo i primi mesi di scuola, il docente neo-assunto deve già prefigurare l'ambito entro cui intende riferire al Comitato per la valutazione, evidenziando aspetti positivi e critici dell'esperienza che sta realizzando. Al termine del percorso avrà così modo di rendere conto di quanto è avvenuto, presentando al Comitato gli elementi più significativi dell'attività fatta. Focalizzazione in corso d'anno dell'attività prescelta e costruzione *in progress* della relazione costituiscono l'impianto metodologico più corretto per l'elaborazione di un buon rapporto conclusivo.

A quanto detto va aggiunto che, secondo le indicazioni normative vigenti, l'anno di formazione prevede sia attività di istituto, da realizzarsi presso l'istituzione scolastica di servizio, sia attività di formazione a carattere seminariale secondo un percorso di e-learning integrato, che si avvale anche della piattaforma dell'INDIRE.

La relazione del docente neo-assunto potrà comprendere entrambi i livelli, con diverse 'intensità' a seconda delle specifiche situazioni vissute dai docenti.

Una possibile articolazione

Una buona relazione deve essere non solo ben impostata sul piano progettuale ma risultare comunicativa e gradevole anche nella sua veste editoriale. Si tratta pur sempre di un 'prodotto' linguistico (non solo) e, come tale, deve rispondere a criteri di efficacia, coerenza e coesione. In questo senso potrà essere opportuno articolarla in alcuni punti che vengono sinteticamente così presentati.

1. La *premessa*, in cui verranno esplicitate le ragioni della scelta relativa all'esperienza e/o al progetto oggetto della relazione da parte dell'insegnante.

2. L'*introduzione*, che potrà risultare utile per inquadrare l'ambito prescelto anche con riferimenti culturali.

3. La *trattazione* vera e propria dell'esperienza, che dovrà connettere coerentemente i 'pezzi' costruiti nel corso dell'anno.

4. La *documentazione*, attraverso la quale verranno supportate visivamente le argomentazioni e la descrizione del testo scritto con materiali vari (foto, illustrazioni, video, elaborati degli alunni).

Quest'ultima parte potrà essere inserita all'interno del testo o collocata in un'apposita appendice conclusiva.

E inutile ricordare che una relazione, come qualsiasi testo scritto, deve essere coerente sul piano dei contenuti e delle argomentazioni, ma anche coesa su quello linguistico in relazione alla pertinenza del lessico, all'efficacia espressiva e alla chiarezza espositiva.

La presentazione della relazione al Comitato di valutazione potrà avvenire in forma tradizionale o anche attraverso l'utilizzo di tecnologie informatiche, a seconda dell'organizzazione complessiva delle singole scuole. Pur nella sua essenzialità, riteniamo che l'articolazione della relazione presentata in questo paragrafo possa risultare di una certa utilità pratica e orientare in maniera costruttiva il lavoro dei docenti neo-assunti.

Anno di formazione e portfolio dei docenti

Il dibattito sul portfolio degli alunni non poteva non coinvolgere anche i docenti.

Le caratteristiche della relazione conclusiva dell'anno di formazione richiamano l'esigenza che all'inizio ufficiale della propria carriera gli insegnanti possano disporre di strumenti in grado di portare la riflessione su se stessi e sul loro operato.

Pare quindi opportuno anche per i docenti avviare un serio collegamento tra autovalutazione da un lato e strumenti di documentazione dall'altro. Introdurre, infatti, nell'ambito della propria vita professionale forme di valutazione 'autentica' offre agli insegnanti la possibilità di riflettere per migliorare strategie di lavoro, modelli organizzativi, metodologie didattiche, climi relazionali e stili educativi.

In sintesi, il portfolio del docente potrà consentire agli insegnanti di disporre di un efficace riferimento per sviluppare il proprio profilo professionale e agli studenti per 'controllare' più da vicino gli esiti dell'insegnamento medesimo.

È sottinteso che stiamo parlando di un portfolio formativo (non certificativo), quindi di sviluppo (non di controllo) dell'azione educativa e didattica, in cui i docenti potranno raccogliere i 'pezzi significativi' della propria storia (impegni, progressi, competenze acquisite, 'rotture' epistemologiche), avviando in tal modo il progetto di miglioramento del proprio futuro lavorativo.

Forma e struttura del portfolio dell'insegnante

Se lo scopo del portfolio dell'insegnante è prevalentemente (prettamente) formativo, la forma più rispondente a tale finalità può risultare quella narrativo-autobiografica. Questa veste è preferibile a soluzioni che prevedono la definizione di standard professionali, spesso percepiti come criteri di una fiscalità valutativa.

La soluzione narrativa alimenta una rappresentazione più ricca rispetto a criteri misurativi: il sapere narrativo, infatti, promuove la capacità di 'individuarsi' in termini autoriflessivi e di valutazione formativa, nella prospettiva di uno sviluppo professionale continuo.

Le sezioni di un portfolio dei docenti, pensato in chiave autoriflessiva, possono essere così articolate:

- A: sintesi del curriculum personale;
- B: arricchimento professionale riconducibile a momenti formativi (in servizio);
- C: sviluppo professionale maturato tramite significative esperienze;
- D: competenze didattiche e ricadute positive sull'apprendimento degli alunni.

Lo sviluppo delle diverse sezioni

L'anno di formazione costituisce per i neo-assunti uno snodo molto importante per avviare in modo sistematico la costruzione di tracce della propria carriera scolastica.

Alcune riflessioni su ognuno dei quattro ambiti in cui potrà articolarsi il portfolio dei docenti aiuteranno i dirigenti e gli insegnanti a orientare meglio le azioni da intraprendere non solo verso i neo-assunti ma anche nei confronti di tutto il personale educativo.

Nella *Sezione A* del portfolio verranno riportati gli aspetti più importanti del proprio curriculum: anzianità di servizio, titoli culturali (diploma, laurea, abilitazioni, specializzazioni...), competenze linguistiche e informatiche, eventuali pubblicazioni e, infine, attività ed esperienze non scolastiche che hanno determinato ricadute positive sulla professione.

I docenti 'in prova' sono sollecitati a esplicitare lo 'stato dell'arte' della loro situazione, in un'ottica 'progressiva' e di aggiornamento del quadro stesso.

La *Sezione B* (arricchimento professionale desumibile dalla formazione in servizio) rispecchia la dimensione ricostruttiva del servizio svolto.

Potrà essere articolata in tre quadri.

B1: Elenco dei corsi di aggiornamento frequentati: ambiti tematici, istituto che ha realizzato l'iniziativa e durata dei percorsi formativi con indicazione del numero di ore;

B2: Indicazione delle attività formative più rappresentative, quelle cioè che hanno inciso in modo significativo sulla crescita professionale. Questo punto potrà essere articolato:

- in aree di competenza: educativa, didattica, disciplinare, organizzativa...;
- in una descrizione del 'perché' una determinata attività formativa ha modificato il proprio assetto professionale;

B3: Resoconto essenziale di un'iniziativa formativa di particolare rilevanza.

Per il docente neo-assunto, potrà essere riportata un'attività svolta durante l'anno di prova, desumibile anche dalla relazione finale.

Nella *Sezione C* (sviluppo professionale a seguito di significative esperienze lavorative), potranno essere descritte attività di particolare rilevanza riconducibili a progetti di ricerca e innovazione didattica realizzati:

- a) all'interno dell'istituzione scolastica;
- b) presso enti esterni alla scuola (università, soggetti privati, istituti di ricerca...).

Questa sezione riguarda *solo* la partecipazione a iniziative di *ricerca educativa e innovazione didattica*: è quindi già selettiva rispetto alle molteplici attività che un docente può aver svolto.

I punti a) e b) potranno essere così articolati:

- descrizione del progetto;
- indicazione del ruolo ricoperto (compito svolto dall'insegnante: coordinatore, referente, semplice partecipante...);
- indicazione dei 'guadagni' professionali (in 'che cosa' è consistito il valore aggiunto acquisito).

Infine, nella *Sezione D* (Relazione tra competenze acquisite e qualità degli apprendimenti degli alunni) potranno essere riepilogate attività documentate nei precedenti punti con lo scopo di evidenziare in che misura il percorso professionale di base (sez. D1), le attività di formazione in servizio (sez. D2) e la partecipazione a progetti inno-

vativi (sez. D3) hanno migliorato il 'fare scuola' dei docenti e le qualità degli apprendimenti degli alunni.

La sezione può essere articolata nei seguenti quadri:

D1 (dal *curriculum vitae*): indicazione della misura in cui il percorso professionale di base ha contribuito ad accrescere le competenze disciplinari, organizzative e didattiche e a migliorare i processi di apprendimento degli alunni; potrà essere utilizzato il seguente schema:

- a) indicazione del campo di riferimento (titolo di studio, specializzazioni...);
- b) miglioramento delle competenze educative, disciplinari, organizzative, didattiche;
- c) ricadute positive sugli apprendimenti degli studenti.

Lo stesso schema potrà essere ripreso anche nell'elaborazione del *Quadro D2* (partecipazione alle attività formative in servizio) e *D3* (sviluppo professionale e partecipazione a progetti di ricerca e innovazione).

Il portfolio dell'insegnante può costituire un'importante occasione per qualificare l'ingresso definitivo del docente nella scuola e rappresentare uno spazio significativo di documentazione della propria crescita professionale².

² L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha dedicato al tema del portfolio docente una serie di ricerche e iniziative, in collaborazione con le associazioni professionali degli insegnanti (ADi, AIMC, APS, CIDI, Diesse, FNISM, UCIIM). Gli esiti della ricerca sono documentati nel volume: G. Cerini (a cura di), *La strategia del portfolio docente*, USR E-R, Tecnodid, Napoli, 2011.

Parte III

Guardarsi attorno: le risorse nel territorio

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

a cura di Lorena Pirani

Vice Direttore generale: Stefano Versari

Indirizzo: Via De' Castagnoli, 1 - 40126 Bologna

Telefono: 051 37851 (centralino)

Fax: 051 4229721

E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it

PEC: pec-drer@postacert.istruzione.it

Sito web: www.istruzioneer.it

<i>Uffici</i>	<i>Dirigente responsabile</i>
Uffici alle dirette dipendenze del Direttore generale: segreteria, comunicazione, dirigenti dell'amministrazione (Area I); protocollo informatico e posta certificata	Stefano Versari Vice Direttore generale
I - Funzioni vicarie. Affari generali, personale e servizi della Direzione generale	Stefano Versari
II - Risorse finanziarie	Antimo Ponticiello
III - Diritto allo studio. Istruzione non statale	Stefano Versari (<i>ad interim</i>)
IV - Gestione del personale della scuola	Bruno E. Di Palma
V - Formazione e aggiornamento del personale della scuola. Supporto all'autonomia didattica. Coordinamento dei dirigenti tecnici e degli accertamenti ispettivi	Giancarlo Cerini
VI - Politiche formative. Organizzazione e gestione dei dirigenti scolastici	Laura Gianferrari
VII - Ordinamenti scolastici. Monitoraggio e valutazione delle azioni delle istituzioni scolastiche	Laura Gianferrari (<i>ad interim</i>)
VIII - Legale, contenzioso e disciplinare	Bruno E. Di Palma (<i>ad interim</i>)

UFFICI DI AMBITO TERRITORIALE

Ufficio IX - Ambito territoriale per la provincia di BOLOGNA

Dirigente amministrativo: Maria Luisa Martinez

Ufficio X - Ambito territoriale per la provincia di FERRARA

Dirigente amministrativo: Antimo Ponticiello (*ad interim*)

Ufficio XI - Ambito territoriale per la provincia di FORLÌ-CESENA

Dirigente amministrativo: Agostina Melucci (*ad interim*)

Ufficio XII - Ambito territoriale per la provincia di MODENA

Dirigente amministrativo: Silvia Menabue

Ufficio XIII - Ambito territoriale per la provincia di PARMA

Dirigente amministrativo: Laura Gianferrari (*ad interim*)

Ufficio XIV - Ambito territoriale per la provincia di PIACENZA

Dirigente amministrativo: Luciano Rondanini (*ad interim*)

Ufficio XV - Ambito territoriale per la provincia di RAVENNA

Dirigente amministrativo: Maria Luisa Martinez (*ad interim*)

Ufficio XVI - Ambito territoriale per la provincia di REGGIO EMILIA

Dirigente amministrativo: Silvia Menabue (*ad interim*)

Ufficio XVII - Ambito territoriale per la provincia di RIMINI

Dirigente amministrativo: Agostina Melucci

Dirigenti tecnici in servizio presso l'Ufficio Scolastico Regionale

Giancarlo Cerini, Agostina Melucci, Luciano Rondanini

LE INIZIATIVE DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE

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

Un quadro informativo esauriente delle diverse attività è reperibile nel sito dell'USR E-R all'indirizzo www.istuzioneer.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 UAT (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.

Riordino del I ciclo

L'ufficio regionale si è impegnato in questi anni ad accompagnare il processo di evoluzione delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo, che ha vissuto tappe significative nel 2004 (Moratti), 2007 (Fioroni), 2012 (Profumo). Sono stati promossi gruppi di ricerca, d'intesa con l'ex-IRRE, ed elaborate proposte didattiche documentate in appositi quaderni reperibili anche sul sito dell'USR E-R.

In occasione della revisione del testo 2012, l'ufficio V ha curato un'articolata serie di *focus group*, contatti con le scuole, seminari tematici, apportando un contributo originale ai lavori dell'apposito Nucleo redazionale nazionale.

Riforma della scuola secondaria di secondo grado

L'attuazione dei Regolamenti di riordino del sistema educativo di istruzione e formazione di secondo grado viene accompagnata da un intenso lavoro di informazione e di dialogo con le scuole, sia attraverso spazi *on line* dedicati, sia attraverso incontri diretti. Le misure di accompagnamento, come indicato dalle Direzioni generali del Dipartimento dell'Istruzione, sono state delineate dalle *'Delivery Unit Regionali'*, gruppi interistituzionali differenziati per istituti professionali, istituti tecnici e licei, con l'intento di promuovere, valorizzare, diffondere l'attività delle scuole orientate ai processi di cambiamento, sulla base delle principali innovazioni metodologiche, didattiche e organizzative previste dai nuovi ordinamenti.

Nell'anno scolastico 2011-12 sono stati realizzati i percorsi di innovazione proposti dalle istituzioni scolastiche sulla base dell'iniziativa promossa dalle *Delivery*. Organizzati su più ambiti di lavoro (innovazione didattica, integrazione delle scienze, CTS, alternanza scuola-lavoro, orientamento), si sono articolati in incontri di confronto condotti da tutor ed esperti e attività promosse dalle scuole al proprio interno. Da settembre a dicembre 2012, tramite seminari di studio, tutte le scuole della regione si sono incon-

trate per condividere le attività svolte e per approfondire alcune anticipazioni sulle misure di accompagnamento rivolte al secondo biennio e al quinto anno di attuazione del riordino. I materiali prodotti dalle scuole e gli approfondimenti sviluppati durante i seminari sono reperibili sul sito www.istruzioneer.it.

Il MIUR ha inoltre finanziato 34 reti di scuole secondarie di II grado della regione che hanno aderito alla proposta formativa dell'INDIRE per lo sviluppo di attività di informazione, formazione e approfondimento sul riordino del II ciclo.

Handicap e disturbi specifici di apprendimento

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna riguardo ai temi dell'handicap e dei disturbi specifici di apprendimento svolge un'azione di indirizzo e di coordinamento degli Uffici di ambito territoriale, mediante note pubblicate sul sito: www.istruzioneer.it - sezione *Handicap e disturbi specifici di apprendimento*. In tale spazio web si trova documentata tutta l'azione dell'Ufficio, che da anni pubblica on-line dispense per la formazione dei docenti in tema di disabilità e disturbi specifici di apprendimento. Nei materiali pubblicati si può trovare un ampio repertorio di attività e di suggerimenti pratici. Nei successivi capitoli di questo Quaderno, dedicati alle attività dei singoli Uffici di ambito territoriale, e nei relativi siti, sono presentate le attività di formazione e i recapiti dei Centri risorse provinciali per l'Handicap.

<i>Protocollo e data</i>	<i>Titolo</i>
A.s. 2005-06	Rilevazione delle certificazioni di autismo.
n. 6153, 11-4-2007	Seconda rilevazione <i>Disturbi pervasivi dello sviluppo nelle scuole del sistema nazionale di istruzione della regione Emilia-Romagna a.s. 2006-07</i> . Trasmissione dati.
n. 13925, 4-9-2007	Disturbi specifici di apprendimento (dislessia, disgrafia, discalculia) in allievi non certificati in base alla Legge 104/1992. Suggerimenti operativi.
n. 14567, 16-9-2008	Integrazione degli allievi ciechi e ipovedenti nelle scuole dell'Emilia-Romagna. Suggerimenti operativi.
n. 16922, 12-11-2008	Integrazione scolastica degli allievi certificati per autismo o disturbi pervasivi dello sviluppo. Suggerimenti operativi.
n. 1425, 3-2-2009	Disturbi specifici di apprendimento. Successo scolastico e strategie didattiche. Suggerimenti operativi.
n. 1522, 4-2-2009	Rilevazione delle certificazioni di autismo o disturbi pervasivi dello sviluppo (DPS) rilasciate ad allievi delle scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado dell'Emilia-Romagna, a.s. 2007-08

n. 12792, 25-10-2010	Legge 8 ottobre 2010 n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” - Sostegno e promozione del successo scolastico degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DSA) in Emilia-Romagna. Il rapporto genitori e scuola per il successo scolastico.
n. 9672, 18-8-2009	Formazione in tema di handicap a.s. 2009-2010. Autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo. Dispense (attività grosso motorie e attività sensoriali).
n. 1661, 31-1-2011	Autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo. Dispense per la formazione dei docenti a.s. 2010-11 (abilità fino-motorie e coordinamento occhio-mano).
n. 12003, 6-6-2011	Materiali per la formazione dei docenti in tema di disabilità: dispense per lo sviluppo delle autonomie di base in alunni con disabilità fisiche e cognitive.
n. 21583, 29-12-2011	Analisi della situazione degli alunni con disabilità sensoriali (visivo-uditive) nelle scuole dell'Emilia-Romagna.
n. 2160, 22-2-2012	Quarta rilevazione delle diagnosi di autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo (DPS) nelle scuole statali dell'Emilia-Romagna, a.s. 2011-12
n. 5099, 17-4-2012	Segnalazioni di DSA agli atti delle scuole dell'Emilia-Romagna al 31 gennaio 2012. Analisi dei dati e confronto con a.s. 2008-09.

Autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo

Con nota prot. n. 14851 del 30-10-2012 è stato avviato un importante progetto di ricerca e di intervento intensivo dedicato agli alunni con diagnosi nello spettro autistico nati nel 1996. Per approfondimenti e informazioni si rimanda al sito Internet della Direzione generale.

Nuove Tecnologie e Disabilità

In Emilia-Romagna la rete di supporto alle scuole in tema di Nuove Tecnologie e Disabilità si è articolata con centri di primo livello e centri di secondo livello: i 5 Centri di supporto territoriali (CTS) afferenti all'omonimo progetto nazionale, integrati da 4 Centri provinciali (CTSP) individuati dall'USR Emilia-Romagna, costituiscono il “secondo livello”, quello più specializzato. Il primo livello è rappresentato da una rete di scuole-polo (CTH) disseminate nel territorio, scuole che effettuano acquisti e comodato d'uso delle tecnologie alle scuole e agiscono con il coordinamento dei centri di secondo livello. I 9 centri di secondo livello (CTS e CTSP) svolgono un'importante opera di informazione alle scuole e alle famiglie sulle tecnologie didattiche sia per gli alunni con handicap sia per gli alunni con Disturbi specifici di apprendimento. In relazione a questa tematica, i 9 CTS-CTSP hanno effettuato nell'a.s. 2010-11 gli acquisti e il comodato d'uso degli strumenti compensativi informatici (ad es., il *Kit dislessia*) per alunni con DSA, con finanziamento della Regione Emilia-Romagna (delibera n. 108/2010).

Centri di Supporto Territoriali (CTS) e Centri di Supporto Territoriali Provinciali (CTSP)

- CTS Marconi (Bologna) presso l'Ufficio IX - Ambito territoriale di Bologna
- CTS Faenza (Ravenna) presso l'ITCG "Oriani" di Faenza (Ra)
- CTS di Cadeo (Piacenza) presso l'I.C. di Cadeo (Pc)
- CTS Reggio Emilia presso l'IPSS "Don Zefirino Jodi" di Reggio Emilia
- CTS Delta Po (Ferrara) presso la Scuola media di Portomaggiore (Fe)
- CTSP (Forlì-Cesena) presso l'I.C. di Santa Sofia (Fc)
- CTSP (Rimini) presso la Direzione didattica di Cattolica (Rn)
- CTSP (Modena) presso l'IPSIA "Corni" di Modena
- CTSP (Parma) presso l'Istituto comprensivo di Felino (Pr).

Il progetto più rilevante affidato ai 9 Centri di supporto citati è l'acquisto e la concessione in comodato d'uso di strumenti informatici compensativi per alunni con disturbi specifici di apprendimento (ProDSA); il progetto, realizzato con fondi della Regione Emilia-Romagna, si attua nell'a.s. 2012-13 per la seconda annualità. Anche in questo caso si rimanda al sito Internet per informazioni e approfondimenti.

Le azioni contro la dispersione

Allo scopo di promuovere il contrasto del disagio giovanile e della dispersione scolastica e sostenere il successo formativo degli studenti, l'Ufficio Scolastico Regionale ha commissionato una ricerca al Dipartimento di Sociologia dell'Università di Bologna, realizzata da Paolo Terenzi con il coordinamento tecnico dell'Ufficio III e con il supporto logistico e organizzativo del dirigente scolastico dell'ISIS "Leonardo da Vinci" di Cesenatico.

La prima fase della ricerca è stata dedicata alla ricerca di sfondo, realizzata in tre fasi. In un primo momento si è proceduto alla ricognizione della letteratura sociologica sui processi formativi e sulla dispersione scolastica; in una seconda fase si è effettuata una ricognizione sui dati e gli indicatori sulla dispersione utilizzati a livello europeo, mettendo a tema anche la collocazione dell'Italia nel contesto internazionale. Infine, si sono presi in considerazione i dati più aggiornati sulla dispersione scolastica in Emilia-Romagna e nelle sue province all'interno del quadro italiano. Nella seconda fase della ricerca sono state prese in esame in modo analitico alcune azioni che le scuole secondarie di II grado dell'Emilia-Romagna hanno segnalato all'attenzione dell'Ufficio Scolastico Regionale nel questionario inviato per la realizzazione della prima parte della ricerca. Alla luce delle risposte, sono state selezionate oltre 20 istituzioni scolastiche per la partecipazione alla fase qualitativa della ricerca (effettuata tramite interviste semi-strutturate e raccolta di materiale documentario).

Sempre nell'ambito delle azioni di contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica, si è realizzato un percorso specifico per la scuola secondaria di I grado. Il percorso, denominato "Educazione e relazioni: la necessità di formazione e interventi nella scuola secondaria di I grado", ha previsto un'attività di formazione teorico-informativa, esperienziale e di supporto post-formazione, indirizzata al personale sco-

lastico, che si è sviluppata in connessione agli esiti dell'indagine condotta dal Dipartimento di Psicologia della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Bologna e dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (Progetto Daphne 2007-2009). Tale ricerca ha messo in luce come episodi di bullismo tradizionale ed elettronico raggiungano, in alcuni casi, dimensioni preoccupanti all'interno delle scuole, coinvolgendo preadolescenti e adolescenti, ponendo in evidenza l'importanza di un'opera di prevenzione continua e mirata. L'intervento di formazione, che ha coinvolto sette scuole dell'Emilia-Romagna, attraverso la metodologia della ricerca-azione, si è incentrato prioritariamente sullo sviluppo della capacità di cogliere e interpretare i segnali di disagio relazionale e della capacità di attivare strategie per la gestione dei conflitti, anche implementando nel quotidiano azioni di intervento e contrasto al bullismo, e sull'acquisizione di metodologie didattiche per promuovere la competenza socio-affettiva degli alunni e la costruzione del gruppo classe.

Alternanza scuola-lavoro

L'alternanza scuola-lavoro, introdotta come una modalità di realizzazione dei percorsi di scuola secondaria di secondo grado dalla Legge 53/2003 e dal successivo D.lgs. n. 77/2005, è considerata, alla luce dei DD.PP.RR. nn. 87, 88 e 89/2010 concernenti rispettivamente il riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei, uno degli strumenti didattici privilegiati per realizzare i percorsi di studio del secondo ciclo d'istruzione in modalità più flessibile e maggiormente rispondente alle esigenze dei singoli studenti, rafforzando, al contempo, il collegamento tra offerta formativa e sviluppo socio-economico delle diverse realtà territoriali.

È, pertanto, oggetto di una costante azione di indirizzo e coordinamento da parte dell'Ufficio scolastico.

Annualmente l'Ufficio emana un bando per l'accesso ai finanziamenti dedicati e organizza iniziative di formazione/informazione rivolte ai docenti impegnati nelle attività di alternanza.

L'Ufficio supporta, altresì, l'azione del monitoraggio nazionale delle attività di alternanza scuola-lavoro commissionato annualmente all'INDIRE dal MIUR.

A livello provinciale sono costituiti nuclei di riferimento per le scuole, per le problematiche e le questioni amministrative relative al tema.

Percorsi di Istruzione tecnica superiore (ITS)

Grazie a un'intensa collaborazione tra Ufficio Scolastico Regionale e Regione l'anno scolastico 2011-12 ha visto l'avvio del nuovo soggetto formativo destinato alla formazione post-diploma: gli Istituti tecnici superiori (ITS). Essi rappresentano un canale formativo per la formazione di tecnici superiori nelle aree tecnologiche strategiche per il territorio e rilasciano il 'Diploma di tecnico superiore', con l'indicazione dell'ambito di riferimento. 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 2000 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, introdotti nell'ordinamento dal DPCM del 25 gennaio 2008; è richiesto che siano le Regioni a prevederli nel piano di programmazione triennale territoriale di Istruzione e Formazione superiore. Nell'a.s. 2011-12 sono stati avviati nove percorsi di Istruzione tecnica superiore dai sette ITS, costituitisi in ambito regionale al 31 dicembre 2010, e due sezioni distaccate di Ravenna e Rimini.

<i>ITS</i>	<i>Presidente</i>	<i>Ente di riferimento</i>	<i>E-mail</i>
1. Mobilità sostenibile - Logistica e mobilità delle persone e delle merci	Maurizio Tarasconi	ISII "G. Marconi" - Piacenza	www.itspiacenza.it
2 Nuove tecnologie per il made in Italy. Sistemi meccanica e materiali	Giovanni Corsini	ITIS "Fermo Corni" - Modena	www.its-modena.it
3. Nuove Tecnologie per il Made in Italy. Sistemi Meccanica - Meccatronica	Ilenia Malavasi	ITIS "L. Nobili" - Reggio Emilia	www.its-re-meccatronica.it
4. Nuove tecnologie per il made in Italy. Sistemi meccanica - meccatronica	Maria Carla Schiavina	IIS "Aldini-Valeriani Sirani" - Bologna	www.its-bologna-meccanica.it
5. Nuove tecnologie per il made in Italy. Sistema agroalimentare	Simone Carotenuto	ISISS "Galilei-Bocchialini-Solari" - San Secondo Parmense (Pr)	www.itsparma.it
6. Tecnologie dell'informazione e della comunicazione	Denis Merloni	ITS "B.Pascal" - Cesena (Fc)	www.fitsstic.it
<i>Sezione staccata di Rimini:</i> Tecnologie innovative per i beni e le attività culturali. Turismo e benessere (ITT "Marco Polo" - Rimini)			
7. Tecnologie innovative, i beni e le attività culturali. Sistemi per l'abitare	Simone Corli	IIS "G.B. Aleotti" - Ferrara	www.its-ferrara.it
<i>Sezione staccata di Ravenna:</i> Efficienza energetica. Energia e ambiente (ITI "Baldini" - Ravenna)			

L'istruzione per gli adulti

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna riguardo al tema dell'Istruzione dell'Adulto svolge un ruolo di accompagnamento all'attuazione degli indirizzi e delle strategie nazionali. Viene attivata periodicamente una azione di rilevazione sulle strutture provinciali, per sostenere con dati e strumenti la conoscenza delle situazioni, in particolare per quanto riguarda la collaborazione con Enti territoriali per azioni anti-dispersione.

A sostegno dei compiti dei CTP con sezione carceraria è nata una rete di soggetti, comprendente Ufficio Scolastico Regionale, Fondazione Alma Mater di Bologna, Centro per la Giustizia minorile per l'Emilia-Romagna, Istituto penale minori di Bologna, che ha realizzato un corso di alta formazione destinato a docenti ed educatori delle carceri: 'Professione docente e carcere: insegnare, apprendere, educare'.

È in atto inoltre un percorso di sostegno alla riorganizzazione e innovazione dell'istruzione degli adulti, promossa dall'INVALSI sul piano nazionale, e realizzata sul territorio con l'individuazione di un Centro referente per tutta la regione, presso il CTP "Besta" di Bologna. Sarà realizzata un'azione di ricognizione dell'offerta formativa, con relativa standardizzazione del linguaggio di riferimento e la diffusione della ricerca Invalsi.

A ciascun CTP è stato proposto di mettere in atto azioni per almeno uno dei seguenti ambiti: approfondimenti normativi per governare l'innovazione, conoscenza del contesto e delle reti territoriali, elaborazione di strumenti di didattica per l'adulto e costruzione di prove di competenze funzionali. Sarà cura dell'Ufficio e del centro provinciale referente raccogliere gli esiti del processo da inserire nel percorso nazionale.

Di rilievo appaiono le azioni sviluppate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dal Ministero dell'Interno in relazione alle attività connesse all'accordo di integrazione fra straniero e Stato. In particolare, i Centri Territoriali Permanenti sono direttamente impegnati nella realizzazione delle sessioni di formazione civica e di informazione, di cui all'art.3 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, comma 1 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.

Piano "Scuola Digitale" in Emilia-Romagna

Sin dalle fasi di avvio del Piano "Scuola digitale" del MIUR, l'USR E-R ha mirato a declinare le due azioni principali del piano – la diffusione delle *Lavagne interattive e multimediali* e l'azione *Cl@ssi 2.0* – grazie anche al supporto tecnologico e metodologico del "Servizio regionale Marconi" per le tecnologie dell'USR E-R, che accompagna questa strategia attivando preziose sinergie tra progetti ministeriali, iniziative di enti locali, sperimentazioni avviate da numerose reti di scuole sostenute da enti di ricerca, atenei, fondazioni, associazioni e aziende.

Azioni nazionali

Classi digitali - Progetto MIUR “Classi 2.0”: impiego quotidiano delle tecnologie in classe e trasformazione degli ambienti di apprendimento. L’iniziativa, da settembre 2009, vede 28 classi dalla primaria alla secondaria di II grado sperimentare per un triennio un uso ordinario di PC, software, ambienti on line, *social network* finalizzati all’apprendimento dei *new millennium learners*. Terminato il primo ciclo di sperimentazione per la scuola secondaria, a partire dal settembre 2012 le scuole già coinvolte rilanciano l’azione individuando una o più classi prime nelle quali provare a mettere a sistema le buone pratiche emerse nella sperimentazione precedente.

Scuola 2.0: un finanziamento consistente viene assegnato ad un’istituzione scolastica con il compito di rivedere l’intera struttura organizzativa alla luce delle nuove idee di ridefinizione dell’ambiente di apprendimento ad alto impiego di tecnologie e dell’uso dei nuovi linguaggi multi e cross-mediali.

Hardware - “Piano LIM”, MIUR: sperimentazione di nuovi *hardware* e *device*, come le oltre 5.000 Lavagne Interattive Multimediali installate nel triennio in tutte le scuole della regione.

Editoria digitale: due istituti scolastici della regione (IC Cadeo e IIS Aldini Valeriani) sono ammessi nel gruppo ristretto delle scuole che devono concorrere alla realizzazione di contenuti editoriali digitali da impiegare nella nuova didattica mediata dalle tecnologie.

Azioni regionali rientranti nelle finalità del piano nazionale

Scuola@Appennino: in collaborazione con l’Assessorato regionale alla scuola, che coniuga scuole di montagna e tecnologie per la didattica. Ben 28 pluriclassi dell’Appennino hanno ottenuto l’accesso ad un programma di finanziamento finalizzato all’introduzione in queste realtà all’apparenza marginali dei modelli emersi dalle sperimentazioni delle classi2.0: connettività, uso della LIM, introduzione di un *mix* di computer portatili e di tablet per il lavoro degli studenti in senso collaborativo e cooperativo. L’USR è referente per il piano di formazione che realizza in concorso con la facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Bologna.

Osservatorio sulle esperienze con il tablet in classe: realizzazione di un punto di contatto e di scambio per le scuole e i docenti che in regione stanno sperimentando le possibili modalità di impiego dello strumento tablet in classe.

Supporto tecnico-didattico alle donazioni riguardanti dotazioni tecnologiche che stanno interessando le scuole delle aree colpite dal sisma della primavera 2012: la solidarietà e l’azione spontanea di enti, aziende e singoli privati ha permesso di trasformare la necessità di riparare danni enormi (da tutti i punti di vista) in un’eccezionale occasione di rinnovamento e adeguamento dell’offerta formativa delle scuole in termini di impiego di tecnologie digitali evolute. In questo senso il suggerimento è quello di superare la tradizionale gestione del “laboratorio informatico” con la diffusione della LIM e dei *device* mobili che portano il digitale nel quotidiano della classe.

Progetto di formazione “E-Inclusion - LIM per apprendere”: attraverso l’azione di una rete di 10 scuole polo a livello provinciale si realizzeranno percorsi di formazione sull’impiego delle tecnologie digitali nell’ottica di un’evoluzione della didattica in senso

attivo e partecipativo. È prevista la realizzazione di un centinaio di corsi tematici e di una decina di convegni sul territorio regionale, nel biennio 2012-2014.

Sperimentazione di tecnologie Cloud: sono in fase di avvio e di realizzazione diversi percorsi sperimentali che vedono istituzioni scolastiche interagire – senza oneri per le scuole e per l'ufficio – con importanti società private al fine di testare ed esprimere giudizi sull'opportunità dell'impiego a scuola di piattaforme digitali multifunzionali in rete a supporto di una didattica sempre e comunque centrata sull'attività in presenza, in classe, e sull'interazione diretta *vis-a-vis* docente-studente.

Azioni di supporto

Servizi agli uffici: sviluppo di nuove soluzioni per la realizzazione di servizi per gli uffici scolastici sul territorio per le famiglie e le scuole.

Certificazioni informatiche – Il protocollo firmato con AICA promuove il conseguimento delle certificazioni informatiche e iniziative per stimolare l'interesse degli studenti verso le scienze dell'informazione e le tecnologie informatiche; le iniziative formative per docenti e studenti, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Informazione dell'Università degli Studi di Bologna, contribuiscono alla crescita delle competenze informatiche e favoriscono la preparazione e partecipazione alle "Olimpiadi Italiane di *Problem solving* e di Informatica".

Le competenze di base

ELLE-Emergenza Lingua

L'obiettivo delle diverse azioni (regionali, provinciali, di rete, di scuola) del progetto regionale "ELLE-Emergenza Lingua" è quello di riflettere sulle difficoltà di apprendimento in lingua italiana che si riscontrano fin dagli ultimi anni del I ciclo, a partire dall'analisi delle prove di valutazione (4a prova esame di terza media, prove Invalsi, altri strumenti di rilevazione), sul rapporto tra quadri concettuali sottesi alle prove e metodi di insegnamento, sulla messa in comune di efficaci proposte didattiche scaturite dalle migliori pratiche. Tra i temi approfonditi nel corso del progetto si evidenziano: l'attuazione del nuovo regolamento in materia di valutazione degli alunni (D.P.R. 122/2009); le prove Invalsi per scuole elementari e medie; la preparazione della quarta prova d'esame di licenza media; la sperimentazione e il monitoraggio delle Indicazioni (triennio 2009-2012). Ogni scuola e ogni territorio, nella propria autonomia, flettono le azioni formative in base a specifiche esigenze, particolarità e vocazioni. Il progetto intende favorire il coinvolgimento dei docenti che insegnano lingua italiana nelle ultime due classi (4a e 5a) della scuola primaria e nelle tre classi della scuola secondaria di I grado, attraverso l'attivo impegno di alcune centinaia di tutor junior, coadiuvati a livello regionale da 30 tutor senior (insegnanti di riconosciuta competenza).

EM.MA - Emergenza Matematica

Le azioni svolte in regione negli ultimi anni e conosciute come progetto “EM.MA - Emergenza Matematica” hanno consentito di realizzare un’ampia rete di iniziative, attivando interesse, partecipazione e approfondimenti sul tema della qualità degli apprendimenti matematici e del relativo insegnamento nella scuola di base. Pur avendo una sua autonomia scientifica e concettuale, il progetto EM.MA si collega fortemente alle scadenze istituzionali che riguardano il sistema di valutazione (Prove Invalsi e Quarta prova nell’ambito degli esami di scuola secondaria di I grado). Il comitato tecnico scientifico, in sintonia con il comitato M@t.abel, promuove e coordina le attività e le iniziative seminariali, cui prendono parte dirigenti e docenti tutor junior operanti all’interno delle istituzioni scolastiche, coordinati a livello provinciale da tutor senior (30 in regione). La motivazione mostrata dai partecipanti stimola ulteriori iniziative sulla didattica della Matematica, a partire dalla valorizzazione della rete di formatori, tutor, scuole polo e docenti appassionati della disciplina anche in collaborazione con i Dipartimenti di matematica dell’Università.

PROGETTI NAZIONALI

Piano nazionale M@T.ABEL

Obiettivo prioritario del Piano nazionale “M@t.abel” è la formazione dei docenti per il miglioramento degli apprendimenti in Matematica e Fisica, nonché la diffusione della cultura scientifica all’interno della scuola secondaria di II grado. I docenti di scuola secondaria di I e II grado, operanti presso i 9 presidi “M@t.abel”, sono formati seguendo un percorso ministeriale che ha permesso il loro inserimento nell’elenco nazionale dei tutor; collaborano con il GPR (Gruppo di pilotaggio regionale) per promuovere iniziative di formazione-aggiornamento a livello territoriale, offrendo il loro contributo anche a “EM.MA - Emergenza matematica”. “M@t.abel”, “ISS” e “Poseidon” costituiscono il *Progetto PuntoEdu Apprendimenti di base*, realizzato dall’INDIRE su iniziativa del MIUR, anche in risposta alle criticità rilevate dall’indagine OCSE-PISA nelle competenze di base degli studenti quindicenni italiani.

<i>Provincia</i>	<i>Scuola presidio</i>	<i>Telefono</i>
Bologna	Liceo “Righi” - viale C. Pepoli, 3 - Bologna	051 6446742
Ferrara	Liceo “Ariosto” - via Arianuova, 19 - Ferrara	0532 205415
Forlì-Cesena	Ist. prof.le “Macrelli” - viale dello Stadio, 111 - Cesena (Fc)	0547 302103
Modena	I.C. “Guinizelli” - via Risorgimento 58 - Castelfranco Em. (Mo)	059 926517
Parma	ITIS “L. da Vinci” - via Toscana, 10 - Parma	0521 266511
Piacenza	Liceo “Gioia” - viale Risorgimento, 1 - Piacenza	0523 306209
Ravenna	Liceo “Torricelli” - via S. Maria dell’Angelo - Faenza (Ra)	0546 21740
Reggio Emilia	Liceo “A. Moro” - via XX Settembre, 5 - Reggio Emilia (verrà sostituito da altro istituto)	0522 517384
Rimini	ITI “L. da Vinci” - via Tambroni, 24 - Rimini	0541 384211

Piano nazionale “ISS - Insegnare Scienze Sperimentali”

Il Piano nazionale ISS si rivolge al sistema scolastico italiano, in linea con gli obiettivi comunitari, per promuovere un cambiamento efficace nella didattica delle Scienze sperimentali. Il piano è animato dal GPN (Gruppo di pilotaggio nazionale), d'intesa con le Direzioni scolastiche regionali, al cui interno sono costituiti i GPR (Gruppi di pilotaggio regionali), formati da dirigenti, docenti e rappresentanti di associazioni professionali. Articolato su 9 presidi provinciali, il piano si avvale di docenti della scuola primaria, secondaria di I grado e del biennio della secondaria di II grado operanti in qualità di tutor accreditati, oltre a docenti esperti e tutor senior. Il completamento del percorso formativo biennale, organizzato da MIUR e INDIRE, in modalità *blended*, ha permesso ai docenti di essere inclusi in un elenco nazionale quali formatori esperti.

<i>Provincia</i>	<i>Scuola presidio</i>	<i>Telefono</i>
Bologna	Liceo scientifico “Fermi” - via Mazzini, 172/2 - Bologna	051 4298511
Ferrara	ISIT “Bassi Burgatti” - via Rigone, 1 - Cento (FE)	051 6859711
Forlì-Cesena	ITA “Garibaldi” - via Savio, 2400 - Cesena	0547 330603
Modena	Liceo scientifico “Tassoni” - viale Reiter, 66 - Modena	059 4395511
Parma	Liceo scientifico “Bertolucci” - via Toscana, 10 - Parma	0521 798459
Piacenza	Liceo scientifico “Respighi” - p.le Genova, 1 - Piacenza	0523 325835
Ravenna	ITI “Baldini” - via Marconi, 2 - Ravenna	0544 404002
Reggio Emilia	ITC “Scaruffi-Levi-Città del Tricolore” - via F. Re, 8 - Reggio Emilia	0522 4357614
Rimini	Liceo scientifico “Einstein” - via Agnesi, 2/B - Rimini	0541 382571

È in atto il *Progetto Tutor-REACH*, attraverso incontri in rete con 4 docenti tutor neo-formati: l'attività informativa-formativa interprovinciale, in collaborazione con le AUSL territoriali, sui Regolamenti europei REACH e CLP ha lo scopo di sensibilizzare studenti e famiglie sulla valutazione del rischio umano e ambientale delle sostanze chimiche.

<i>Provincia</i>	<i>Scuola polo</i>	<i>Telefono</i>
Bologna	Liceo “Fermi” - Bologna	051 4298511
Reggio Emilia	IIS “Nobili-Lombardini” - Reggio Emilia	0522 921433
Forlì-Cesena	Liceo “Righi” - Cesena (Fc)	0547 21047
Ravenna	ITI Baldini - Ravenna	0544 404002

Piano nazionale “Poseidon”

La realizzazione delle iniziative connesse con il “Piano Poseidon”, il piano nazionale di educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue e pluriculturale, si avvale della collaborazione del CTS-Comitato tecnico scientifico nazionale e del CTS regionale, composto da dirigenti, referenti scientifici, docenti tutor Poseidon e rappresentanti di associazioni disciplinari. Funzioni del CTS sono la progettazione, la supervi-

sione, il monitoraggio delle attività, con l'obiettivo di rinnovare e migliorare l'insegnamento-apprendimento delle lingue e degli universi culturali di cui sono espressione. Il gruppo regionale ha partecipato attivamente a numerosi progetti territoriali, quali "Lingue e Culture" ed "ELLE". Sono state emanate le Nuove Linee guida del piano nazionale di formazione denominato "Poseidon" e resi disponibili sulla piattaforma Indire i materiali di studio.

<i>Provincia</i>	<i>Centri risorse territoriali Lingue straniere</i>	<i>Telefono</i>
Bologna	D.D. 13° Circolo - Bologna	051 341843
Ferrara	ITPACLE "M. Polo" - Ferrara	0532 203266
Forlì-Cesena	Scuola sec. I grado "A. Frank" - Cesena	0547 384746
Modena	D.D. 1° Circolo - Modena	059 358161
Parma	I.C. Noceto - Parma	0521 625110
Piacenza	D.D. 3° Circolo - Piacenza	0523 320734
Ravenna	I.C. "Baracca" - Lugo, Ravenna	0545 22279
Reggio Emilia	IIS "Scaruffi-Levi-Città del Tricolore" - Reggio Emilia	0522 4357614
Rimini	Scuola sec. I grado "Panzini-Borgese" - Rimini	0541 782375

I Piani nazionali e regionali

Nella primavera 2012, sono stati organizzati 18 seminari provinciali sia per l'ambito linguistico – Poseidon ed ELLE – e per quello matematico "M@t.abel" ed "EMMA", rivolti a docenti di scuola secondaria di I e II grado, nonché a docenti in anno di formazione/neoassunti, con la conduzione di relatori esperti. Le iniziative, che hanno avuto larghi consensi, avevano lo scopo di diffondere e dare prosecuzione alle specificità dei piani nazionali e regionali e delle loro tecniche operative a livello didattico-metodologico. In relazione ai Piani nazionali il MIUR ha affidato a poli universitari l'organizzazione di 16 master biennali di II livello, nell'ambito delle discipline scientifiche, della matematica, dei linguaggi, della comunicazione. Una percentuale dei posti disponibili è riservata ai docenti formatori dei Piani nazionali.

Monitoraggio piani nazionali. M3 - Miur multimedia monitor, predisposto dalla D.G. per il personale della scuola - Dip. per l'istruzione, in collaborazione con il Dip. di comunicazione dell'Università la Sapienza di Roma, è un sistema di monitoraggio sulla qualità dell'impianto formativo dei Piani nazionali, che propone un modello di qualità, prodotto dall'interconnessione di quattro principali aree: qualità promessa, erogata, percepita, attesa. Il sistema valuta sia l'ambito della formazione dei docenti, sia quello della ricaduta didattica. www.miur-m3.it

Formazione in lingua inglese insegnanti 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 da INDIRE.

Il percorso formativo – modello *blended* – 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), hanno una durata di 380 ore (340 di lingua e 40 ore di metodologia) e si concludono con il raggiungimento del livello B1-QCER (Quadro di riferimento UE), certificato da un CLA (Centro Linguistico di Ateneo). Sono in fase di svolgimento 32 nuovi corsi linguistici – Piattaforma “Learn and Teach” INDIRE – che saranno completati con i corsi di metodologia. Si stanno concludendo i 22 corsi di lingua avviati nel 2010 e 13 corsi di metodologia, Piattaforma “PuntoEduLingue”. Quattro corsi pilota su sperimentazione e piattaforma indipendenti – “ELTeach” – facenti capo al Centro linguistico di Boston (USA) consentono l’avanzamento dei corsisti dal livello A1 al livello B1.

Formazione docenti scuola secondaria DNL (Disciplina non linguistica)

Il percorso di formazione, che prevede il raggiungimento delle competenze linguistiche di livello C1-C2 del CEFR, ha la durata di quattro anni (per i docenti con livello di partenza B1-CEFR) o di almeno due anni (per i docenti con livello di partenza B2-CEFR). A completamento della formazione il MIUR intende offrire 100 borse di studio per permettere ai formati la frequenza di corsi di formazione all'estero sulle tematiche afferenti alla metodologia CLIL. Sono in fase di programmazione 6 corsi, in via prioritaria rivolti ai docenti dei licei linguistici (ove è previsto l'insegnamento di una disciplina curricolare in lingua straniera dalla III classe): 3 corsi linguistici di inglese e 1 di francese, e 2 corsi di metodologia.

Europa dell'Istruzione

Le azioni comprese nel Piano Europa dell'Istruzione, cofinanziato dalla Direzione Generale per gli Affari Internazionali del MIUR, hanno lo scopo di promuovere, valorizzare e implementare la dimensione europea dell'educazione.

Il 16 ottobre 2012, a conclusione del *Piano 2010-11*, si è svolto a Bologna il seminario di disseminazione del Progetto interregionale CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), realizzato in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana. Il Progetto ha proposto a docenti di Emilia-Romagna e Toscana un corso di formazione di 53 ore sulla metodologia CLIL curato dagli esperti dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Il percorso formativo compiuto è documentato in una pubblicazione multimediale che raccoglie i moduli didattici CLIL prodotti dalle 8 scuole di Emilia-Romagna e Toscana coinvolte. Oltre alla documentazione puntuale del lavoro svolto dai docenti (pianificazione dei moduli; passaggio dai moduli all'unità didattica; didattizzazione del materiale usato in classe, con relative schede studente e docente; attività di verifica e valutazione realizzate), nella pubblicazione è presente – per ogni istituto scolastico – almeno una lezione presentata sotto forma di *sceneggiatura*, il cui principale

scopo è quello di dettagliare tempi, modi e contenuti della lezione stessa. La pubblicazione multimediale è al link: <http://serviziomarconi.istruzioneer.it/clil2012/intro.html>.

Nel corso del corrente a.s. 2012-13 sono in fase di realizzazione le seguenti Azioni comprese nel Piano “Europa dell’Istruzione 2011-12”:

- Promozione di reti per la realizzazione di percorsi formativi per docenti che abbiano come tema *la cittadinanza europea e la dimensione europea dell’insegnamento*;
- Promozione di una rete di istituti scolastici per la partecipazione alle attività promosse dall’Associazione MEP Italia (*Modern European Parliament*, collegata alla *Foundation Model European Parliament*, L’Aia, Olanda);
- Monitoraggio quali-quantitativo delle azioni messe in atto nell’ultimo triennio dalle scuole della regione e finalizzate alla diffusione della dimensione europea dell’educazione.

Proseguono le iniziative legate a *e-Twinning*: <http://etwinning.ning.com/>, azione speciale di Comenius nella quale è centrale l’uso delle tecnologie come modalità di lavoro di docenti e studenti, e gli incontri organizzati nelle 9 province della regione con la collaborazione di esperti dell’Agenzia Nazionale LLP allo scopo di fornire al personale della scuola e alle famiglie informazioni sulle opportunità offerte dal *Programma LLP - Lifelong Learning Programme*.

Nella sezione “Europa e Scuola” del sito www.istruzioneer.it sono regolarmente pubblicate le principali comunicazioni inerenti alle iniziative promosse da questo Ufficio Scolastico Regionale sul tema della dimensione europea dell’educazione.

IL SITO DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

Franco Frolloni

Il sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, disponibile all'indirizzo *www.istruzioneer.it*, è il portale attraverso il quale i vari Uffici della Direzione Generale rendono pubbliche le loro attività, fornendo con facilità informazioni al personale della scuola e alle famiglie.

Il sito ha recentemente subito un completo *restyling*, sia a livello *software* (passando all'utilizzo del software libero "Wordpress"), sia a livello tecnico, per cui ora non solo i contenuti ma tutto il sistema *hardware* e *software* viene gestito con l'utilizzo esclusivo di risorse interne, ancorché non impegnate a tempo pieno.

Quello di Wordpress è un sistema di gestione assai semplice che, pur essendo nato per la costruzione di blog, si è notevolmente evoluto rendendo possibile la gestione di siti di qualunque tipo. La sua natura di software libero lo rende disponibile gratuitamente e con totale libertà di personalizzazione e, parallelamente, dà la possibilità di usufruire dell'aiuto dell'ampia comunità di sviluppatori e utilizzatori. È quindi un sistema che le scuole dotate di un minimo di competenze informatiche potrebbero prendere in considerazione per il proprio sito; tra l'altro il software libero, proprio per le sue caratteristiche, costituisce un modello di lavoro adatto ad un ambiente educativo come quello scolastico.

Con l'occasione del cambio di piattaforma si è provveduto a rivisitare anche tutta la struttura del sito, cercando da un lato di migliorare l'organizzazione e la ricerca delle informazioni e dall'altro di creare un ambiente gradevole dal punto di vista grafico.

Sotto la testata sono disponibili dei bottoni per raggiungere velocemente l'area dell'*organizzazione*, in cui sono indicati i dirigenti e i compiti degli Uffici, e l'area dei *contatti*. È anche possibile accedere all'archivio del vecchio sito, anch'esso realizzato con software libero (in questo caso HTTrack, che permette di realizzare in locale copie complete di interi siti Internet).

Lo spazio centrale

In un sistema come quello adottato, proprio per la sua natura originaria di blog, la parte centrale dell'homepage raccoglie in ordine cronologico l'indice di tutti i contributi che vengono pubblicati. L'etichetta "in evidenza" segnala quelli principali, che proprio per questo motivo trovano collocazione in una posizione più alta all'interno della pagina. Subito sotto la testata, e prima dell'indice degli articoli, un riquadro pone nel massimo risalto un articolo o una tematica particolari.

La colonna sinistra

Nella colonna di sinistra si trovano varie aree da cui è tra l'altro possibile accedere agli articoli suddivisi per aree tematiche (le "categorie" di Wordpress), alcune delle quali, vista la loro rilevanza, sono poste in particolare evidenza. Sono anche disponibili i link per accedere ai siti degli Uffici di ambito territoriale della regione e ad altri siti istituzionali.

La colonna destra

Nella colonna di destra, oltre alla possibilità di consultare l'elenco completo degli articoli e di effettuare ricerche sia nel precedente che nell'attuale sito, si trovano link a sezioni in cui l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna pubblicizza le sue attività in ambiti di particolare rilevanza, come gli spazi dedicati al terremoto che ha colpito la nostra regione.

"Studi e documenti" è una rivista on line nata nel settembre 2011 il cui scopo è documentare le attività culturali, formative e informative della Direzione generale, attività realizzate non direttamente da docenti nelle classi ma da chi ha ruoli di tipo più generale a livello di Amministrazione.

Un altro servizio realizzato, fin dal 2008, dall'Ufficio è la Web TV che propone sia servizi giornalistici su attività, eventi, progetti dell'USR, sia contributi video prodotti dalle scuole. In parallelo alla Web TV è anche disponibile, all'indirizzo www.youtube.com/user/istruzionER, un canale YouTube.

A seguire sono visibili tre sezioni in cui sono proposte le attività di altrettanti ambiti in cui l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna profonde un notevole impegno.

La sezione "Tecnologia a scuola" propone tutti i progetti che vedono impegnato l'Ufficio nell'ambito dello sviluppo dell'innovazione tecnologica nella didattica, anche per quanto riguarda i sussidi per gli alunni disabili.

A sua volta nella sezione "Europa e scuola" convergono tutte le attività e i progetti che hanno come sfondo comune una dimensione europea.

Altro spazio importante è "Pubblicazioni", in cui è raccolto l'elenco dei volumi editi dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, tra cui ricordiamo almeno la collana editoriale "*Quaderni dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna*", realizzata dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. È possibile scaricare in formato pdf la maggior parte dei volumi.

Seguono infine la sezione in cui trovare le indicazioni per ottenere il patrocinio dell'USR E-R a iniziative e manifestazioni, e quella del servizio *Checkpoint* da cui è possibile effettuare iscrizioni on line a convegni, corsi o eventi organizzati dall'Ufficio e che le scuole utilizzano anche per inviare informazioni oggetto di rilevazioni e monitoraggio.



Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia - Romagna
Direzione Generale



Via de' Castagnoli 1 - 40126 Bologna - tel 051 3785 1 - Posta elettronica: direzione-emiliaromagna@istruzione.it - PEC: drer@postacert.istruzione.it

Tematiche

- Comunicati stampa
- Dirigenti Scolastici
- Diritto allo studio
- Educativi
- Integrazione handicap e DSA
- Informatica e attività scolari
- Soluzioni mobili e sportive
- Scolare e ospedale
- Empatia e scuola
- Famiglie e studenti
- Formazione la servizio
- D.S. e corsi in itinere
- Spazio sicurezza
- Istruzione non scolastica
- Scolare non paritaria
- Scolare paritaria
- Legale e contrabbando
- Ordinamento
- Orientamento
- Personale
- Docenti e ATA
- Personale comparto ministeriale
- Risorse finanziarie
- Tecnologie
- Valutazione ed esami
- Esami di Stato

Home

Le notizie e la solidarietà giorno per giorno

- 16 OTTOBRE 2012: Risorse di organico per specifiche esigenze delle scuole terremotate a.s. 2012-2013. Istruzioni operative. Secondo intervento.
- 9 OTTOBRE 2012: Conferenza di servizio dei dirigenti scolastici delle scuole terremotate
- 9 OTTOBRE 2012: "Capri, Capri essere, Capri fare": Attività di contrasto alla dispersione scolastica
- 9 OTTOBRE 2012: Attività di contrasto alla dispersione scolastica nelle scuole terremotate: fondi solidali da 100 crediti spa
- 13 SETTEMBRE 2012: Banco generale dei plessi scolastici danneggiati dal sisma
- 13 SETTEMBRE 2012: Banco delle scuole danneggiate dal sisma e site in comuni compresi nel Decreto Legge 74/2012
- 10 SETTEMBRE 2012: Inizio delle lezioni nelle scuole gravemente danneggiate dagli eventi sismici

Leggi tutto

Percorsi di alternanza scuola-lavoro per l'a.s. 2012/2013

5 novembre 2012 [In evidenza](#)

Archiviato in Se contaria di 2° grado.

Presentazione delle candidature entro il 30 novembre 2012

Emergenza terremoto – ulteriore assegnazione di 131 posti di personale docente e ATA

31 ottobre 2012 [In evidenza](#)

Archiviato in Comunicati stampa.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha assegnato oggi un ulteriore contingente di 131 posti (77 posti comuni per docenti e 54 posti per personale ATA) autorizzati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e destinati alle scuole dell'Emilia-Romagna situate nelle zone terremotate. I 77 posti comuni per docenti sono così suddivisi: provincia di Bologna 9 [...]

"Scuola e università di fronte ai TFA: una nuova alleanza per una nuova sfida"

31 ottobre 2012 [In evidenza](#)

Archiviato in Formazione in servizio.

Bologna - 6 novembre 2012 – Fao. Scienze formazione UNIBO

"Due anni dopo... gli istituti professionali"

31 ottobre 2012 [In evidenza](#)

Archiviato in Se contaria di 2° grado.

Bologna - 8 novembre 2012 – Auditorium del Liceo Copernico

"Progetto dei 300 giorni" rivolto agli alunni con diagnosi di autismo nati nel 1996

30 ottobre 2012 [In evidenza](#)

Archiviato in Integrazione handicap e DSA.

Con la nota prot. 14851 del 30 ottobre 2012 viene avviato il "Progetto dei 300 giorni", in collaborazione con la Fondazione Agnelli. Il progetto prevede due azioni distinte ma articolate tra loro: 1) una ricerca indipendente condotta dalla Fondazione Agnelli sui livelli di autonomia personale, sociale e comunicativa degli alunni con diagnosi nelle scuole

**TRASPARENZA,
VALUTAZIONE E MERITO**

Elenco scuole statali

La scuola è chiaro

Calendario scolastico in Emilia-Romagna

Home

[Organizzazione](#)

[Contatti](#)

[Archivio fino a febbraio 2011](#)

Archivio da luglio 2011

Pagina di ricerca

Il nuovo sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Eventi sismici in Emilia-Romagna

emergenza terremoto in Emilia-Romagna

ADOTTA UNA SCUOLA

iniziativa a favore delle scuole danneggiate dal sisma

Studi e Documenti

[Rivista online](#)

USR WEB TV

Ultimi fascicoli

Video news 42 del 5 novembre 2012 - Autismo quale trattamento per bambini e

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Via de' Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785602
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it.
Sito web: www.istruzione.it

BOLOGNA

a cura di Anna Lombardo e Milena Merlo Pich

UFFICIO IX – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI BOLOGNA

Dirigente: Maria Luisa Martinez
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: www.usp.scuole.bo.it

Uffici

Uffici	Telefono
<i>Unità Organizzativa n. 1</i>	
Segreteria Dirigente/URP	051.3785.328-327
Affari generali	051.3785.225
Ufficio del Personale	051.3785.235
Ufficio legale e contenzioso	051.3785.331
Gestione risorse strumentali	051.3785.243
<i>Unità Organizzativa n. 2 – Gestione del personale scolastico</i>	
Organico Scuola infanzia e primaria	051 3785.223
Organico Scuola secondaria I grado	051 3785.226
Organico Scuola secondaria II grado	051 3785.232
Mobilità docenti	051 3785.225
Reclutamento docenti	051 3785.210
Reclutamento ATA	051 3785.205
Carriere e pensioni	051.3785.274
<i>Unità Organizzativa n. 3 - Supporto all'Autonomia delle istituzioni scolastiche - Sostegno alla persona - Partecipazione studentesca</i>	
Educazione fisica e sportiva	051 3785.280
Servizi didattici e culturali	051 3785.325-338
Intercultura e integrazione alunni stranieri	051 3785.303
Integrazione delle disabilità	051 3785.284
Scuole paritarie	051 3785.323
Servizio alunni/esami	051 3785.296
<i>Unità Organizzativa n. 4 - Ragioneria</i>	
Servizio risorse finanziarie	051 3785.230

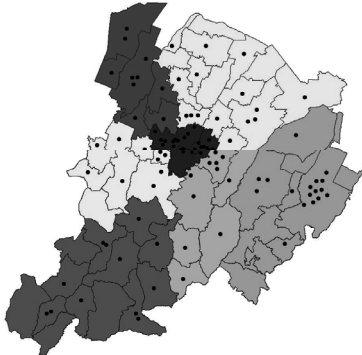
Orario di apertura al pubblico (URP demandato ai singoli uffici)

Martedì dalle ore 11.00 alle ore 13.00; giovedì dalle ore 15.00 alle ore 17.00.

Formazione docenti neo-assunti

Responsabile: Milena Merlo Pich - neoassunti2012@usp.scuole.bo.it; www.usp.scuole.bo.it

Per una migliore organizzazione delle attività progettuali e formative, la Provincia di Bologna è stata strutturata in sette ambiti territoriali.

Ambiti Territoriali - Provincia di Bologna Ripartizione delle istituzioni scolastiche statali 	Ambito n. 1: Comuni di S.Giovanni in Persiceto, Sala Bolognese, Sant'Agata Bolognese, Crevalcore, Anzola dell'Emilia, Calderara di Reno e istituzioni scolastiche presenti nell'ambito; Ambito n. 2: Comuni di Monteveglio, Castello di Serravalle, Savigno, Monte San Pietro, Crespellano, Bazzano, Zola Predosa, Casalecchio di Reno e Sasso Marconi e istituzioni scolastiche presenti nell'ambito; Ambito n. 3: Comune di Bologna e istituzioni scolastiche presenti nell'ambito; Ambito n. 4: Comuni di Argelato, Bentivoglio, Castelmaggiore, Castello d'Argile, Galliera, Pieve di Cento, San Giorgio in Piano, San Pietro in Casale, Baricella, Granarolo dell'Emilia, Minerbio, Molinella, Malalbergo, Budrio e Castenaso e istituzioni scolastiche presenti nell'ambito; Ambito n. 5: Comuni di Medicina, Castel San Pietro Terme, Castel Guelfo, Dozza, Borgo Tossignano, Casalfumane, Castel del Rio, Fontanelice, Imola e Mordano e istituzioni scolastiche presenti nell'ambito; Ambito n. 6: Comuni di Ozzano e San Lazzaro di Savena, Loiano, Monghidoro, Monterenzio, Pianoro e istituzioni scolastiche presenti nell'ambito; Ambito n. 7: Comuni di Castel di Casio, Gaggio Montano, Granaglione, Lizzano in Belvedere, Porretta Terme, Camugnano, Castel d'Aiano, Grizzana Morandi, Marzabotto, Vergato, Castiglion dei Pepoli, San Benedetto Val di Sambro e Monzuno e istituzioni scolastiche presenti nell'ambito.
---	--

PROGETTI IN EVIDENZA

Tecnologie

Servizio Marconi - Tecnologia della Società dell'Informazione: il Progetto Marconi, attivato nell'a.s. 1991-92 a livello provinciale, dal 2009 ha assunto valenza regionale, come Servizio Marconi TSI - Tecnologie della Società dell'Informazione. Si occupa di sperimentazione, ricerca, documentazione, consulenza, aggiornamento, formazione, offerta di servizi. Il modello organizzativo si basa su una rete di scuole

come Centro di risorsa virtuale a supporto del sistema scolastico regionale. Significative le azioni relative a Cl@ssi 2.0, Wiidea, CloudSchool, Scuol@ppennino (<http://www.bo.istruzioneer.it/marconi/>).

Risorse territoriali per il supporto tecnologico alla disabilità: il CTS “Marconi” e i CTH territoriali: nato come diretta emanazione del progetto nazionale MIUR “Nuove tecnologie e disabilità”, costituisce il punto di riferimento provinciale per la ricerca e la sperimentazione didattica, per l’acquisto delle tecnologie necessarie a supportare gli alunni con disabilità (ad es., CatHalogo) o con DSA (ad es., Pro-DSA); fa parte di una rete regionale strutturata, con compiti di programmazione e monitoraggio: <http://usp.scuole.bo.it/cts/index.php>. I sette CTH (Centri territoriali per l’integrazione dell’handicap) afferiscono ad altrettante istituzioni scolastiche e ricevono fondi ministeriali destinati all’acquisto di ausili tecnologici, assegnati a scuole in comodato d’uso. I docenti referenti dei CTH svolgono compiti di consulenza, coordinamento e formazione sui temi del supporto tecnologico per la disabilità e i DSA. Gli indirizzi dei centri e i nominativi dei referenti sono reperibili al link: <http://usp.scuole.bo.it/cts/cth.php>.

Bisogni educativi speciali

Supporto all’integrazione scolastica delle disabilità: istituito presso l’Ufficio di ambito territoriale, il Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (GLIP) ha compiti di consulenza, proposta e collaborazione fra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica. Presso l’Ufficio provinciale funziona anche il Gruppo di lavoro per l’handicap (GLH), che raccordandosi con il GLIP formula proposte per l’attribuzione di posti e ore di sostegno alle istituzioni scolastiche statali e alle scuole primarie paritarie e al finanziamento e supporto ai progetti di integrazione delle scuole.

L’*Accordo di Programma provinciale per l’integrazione scolastica e formativa dei bambini e alunni disabili*, sottoscritto da tutte le scuole statali e paritarie di Bologna e provincia, enti locali, aziende sanitarie e associazioni, è valido per gli anni 2008-2013, con revisione intermedia effettuata nel marzo 2011. L’accordo tratta anche dei DSA (disturbi specifici di apprendimento) e offre agli interessati un quadro aggiornato degli impegni e dei servizi resi dalle istituzioni. Il testo è sul sito: <http://www.provincia.bologna.it/scuola>.

Azioni di supporto all’integrazione degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA): presso il CTS “Marconi” e l’UO “Integrazione delle disabilità” sono disponibili esperti per consulenze. Vengono attuate azioni di formazione/informazione a docenti e famiglie nell’ambito della L. 170/2010 e agli alunni della scuola sec. di I grado che hanno ricevuto un PC portatile con software compensativi (progetto regionale PRO-DSA). Proposte operative: <http://usp.scuole.bo.it/cts/dsa.php>.

Scuola in ospedale e Istruzione domiciliare: presso alcuni reparti di ospedali di Bologna e provincia (Istituti Ortopedici Rizzoli, Ospedale Maggiore, Ospedali Sant’Orsola-

Malpighi, Montecatone Rehabilitation Institut) funzionano sezioni di Scuola ospedaliera, per ogni grado di scuola, a favore di alunni ricoverati. In caso di alunni affetti da patologie prolungate le scuole hanno la possibilità di attivare progetti di istruzione domiciliare.

Sicurezza e salute

Una scelta consapevole. Il laboratorio permanente, che coinvolge associazioni di volontariato, medici, specialisti, psicologi, offre la possibilità di aumentare il grado di conoscenza sulla donazione e sul trapianto di organi, tessuti e cellule e sulle modalità che regolano tale pratica (<http://www.unasceltaconsapevole.org>).

Utilizzo consapevole di Internet. In collaborazione con la Polizia postale e delle Comunicazioni e nell'ambito del progetto nazionale "Buono a sapersi" vengono attuati percorsi di informazione per l'uso responsabile delle nuove tecnologie e del web.

Obiettivo Salute. Il Piano Regionale della Prevenzione prevede la costruzione di una rete di relazioni a livello locale per la promozione di stili di vita favorevoli alla salute, attraverso progetti integrati e formazione degli operatori coinvolti (docenti e personale sanitario). L'Azienda USL di Bologna offre alle scuole progetti di educazione alla salute e di formazione (catalogo "Obiettivo salute": <http://www.ausl.bologna.it/news>).

Sport

Potenziamento dell'attività sportiva scolastica per l'istituzione e lo sviluppo del Centro sportivo, con attività in particolare per i Giochi studenteschi per gli istituti secondari, anche in collaborazione con CONI, federazioni sportive, enti locali.

Alfabetizzazione motoria nella scuola primaria: si svilupperà per il quarto anno scolastico. Sono coinvolti 60 istituzioni scolastiche di istruzione primaria, 600 classi, 60 laureati in Scienze motorie, 6 docenti supervisori.

Sport-Integrazione: promuove, in collaborazione con il CIP (Comitato Italiano Paralimpico) di Bologna, proposte sull'utilizzazione delle attività motorie e sportive come strumento di integrazione degli alunni disabili, attraverso la costituzione di reti di scuole.

Prevenzione al doping: informazione sul fenomeno del doping; ricerca di strumenti per la formazione dei docenti (e sul territorio anche degli operatori sportivi e delle famiglie) sulle possibilità di prevenzione del consumo di sostanze pericolose.

Formazione in servizio. Per la scuola dell'infanzia e primaria prevede una formazione di natura metodologico-didattica e proposte didattiche per l'integrazione degli alunni disabili, svolta in collaborazione e per gli effetti del protocollo d'intesa tra USR E-R, Scuola regionale dello sport e CRER CONI; per la scuola secondaria formazione inerente alla didattica laboratoriale e alle discipline sportive.

Mediateca di Scienze Motorie: portale on-line inerente alla pubblicazione di titoli, lavori ed esperienze sulla disciplina; è curata da uno staff coordinato dall'Ufficio educazione fisica (<http://uef.usp.scuole.bo.it/pubblicazioni/index.php>).

Orientamento

Alternanza scuola-lavoro. Sono diventati obbligatori percorsi in alternanza scuola-lavoro per le classi IV e V degli istituti professionali. Negli altri indirizzi di scuole, l'alternanza scuola-lavoro è una pratica didattica rivolta a tutti gli studenti già quindicenni. L'Ufficio di Ambito territoriale offre supporto alle scuole attraverso azioni concordate con le altre istituzioni locali. Si segnalano gli accordi: *Protocollo d'Intesa Ufficio Scolastico Territoriale - Ambito IX e Ordine dei Farmacisti della Provincia di Bologna* per lo svolgimento di attività alternanza scuola-lavoro; stage valido per il biennio 2013-14 e 2014-15. *Protocollo d'Intesa USR-ER e Banche di Credito Cooperativo dell'Emilia Romagna* per lo svolgimento di attività alternanza scuola-lavoro: stage valido per il biennio 2013-14 e 2014-15.

Sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza nell'ambito del Piano provinciale per l'Orientamento.

Percorsi di ricerca-azione: percorsi innovativi riferiti alla tecnica maieutica del *coaching* nella relazione insegnante-studente (II grado) e al potenziamento delle caratteristiche orientative delle loro attività didattiche, per lo sviluppo delle competenze (I grado).

Progetti pilota: tre esperienze pilota di raccordo tra l'istruzione secondaria di I e II grado, in relazione con l'acquisizione delle competenze specifiche previste dagli assi culturali riferiti all'obbligo d'istruzione. Le attività si avvalgono di strumenti interdisciplinari basati sulla didattica laboratoriale.

Per approfondimenti su iniziative e servizi per l'orientamento della Provincia di Bologna visitare il seguente sito: <http://www.portaleorientamento.provincia.bologna.it/>.

Stranieri e intercultura

Accordo quadro per l'accoglienza degli studenti non italofoeni nelle scuole secondarie di II grado della provincia di Bologna. L'accordo nasce in coerenza con le disposizioni normative vigenti, per condividere procedure e prassi in tema di orientamento, iscrizione, assegnazione alle classi e valutazione.

Progetto “Parole in gioco 2”- consolidamento ed estensione del sistema regionale di sostegno alla conoscenza della lingua italiana ed educazione civica. Il progetto, nell'ambito delle iniziative FEI (Fondo Europeo per l'Integrazione dei Cittadini dei Paesi Terzi), è finalizzato a promuovere e rendere integrata e omogenea sul piano qualitativo, l'offerta di formazione linguistica, di cultura italiana e di educazione civica per i cittadini stranieri presenti sul territorio.

Progetto “Ulisse”: *Lingua italiana e Servizi socio-educativi per nuove generazioni di cittadini.* Il progetto, sempre nell'ambito delle iniziative FEI e in partenariato con enti locali e altri soggetti territoriali, è finalizzato a sostenere l'integrazione sociale e a prevenire fenomeni di dispersione scolastica dei giovani di origine straniera di recente ingresso e di seconda generazione, attraverso azioni volte a favorire il successo formativo.

FERRARA

a cura di Nunzia Piazzolla

UFFICIO X – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI FERRARA

Dirigente: Antimo Ponticiello (*ad interim*)

Vicario: Michele Panicali

Indirizzo: Via Madama, 35 - 44100 Ferrara

Telefono: 0532 229111

Fax: 0532 202060

E-mail: usp.fe@istruzione.it

Sito web: <http://www.istruzioneeferrara.it>

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Coordinatore</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Segreteria	Marina Navarra	0532 229100	usp.fe@istruzione.it
Risorse umane della scuola	Donatella Tomaselli	0532 229105	donatella.tomaselli.fe@istruzione.it
Gestione del personale dell'ufficio, gestione Risorse contabili, Servizi vari e Parità	Michele Panicali	0532 229115	michele.panicali.fe@istruzione.it
Educazione fisica e Consulta provinciale degli studenti	Maurizio Marabini	0532 229140	maurizio.marabini.fe@istruzione.it
Supporto offerta formativa e sostegno alla persona	Nunzia Piazzolla	0532 229139-16	fens100015@istruzione.it ufficio.integrazione@uspfe.191.it

Orario di apertura al pubblico

<i>Ufficio Relazioni con il pubblico</i>	<i>Singoli Uffici</i>
Da lunedì a venerdì dalle 12.00 alle 13.00. Lunedì e mercoledì anche dalle 15.30 alle 16.30.	Da lunedì a venerdì dalle 12.00 alle 13.00. Lunedì e mercoledì anche dalle 15.30 alle 16.30.

Formazione docenti neo-assunti

Responsabile: Nunzia Piazzolla - ufficio.integrazione@uspfe.191.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Formazione in servizio: i corsi di formazione proposti su temi diversi di anno in anno, in riferimento alle indicazioni ministeriali, regionali e alle collaborazioni territoriali, sono pubblicati sul sito <http://www.istruzioneeferrara.it> alla voce Formazione.

Formazione legge 170/2010 (DSA): prevede incontri di informazione per famiglie e docenti sul tema dei disturbi specifici di apprendimento e aggiornamento sulle nuove tecnologie.

Applicazioni pedagogiche: il progetto si articola in quattro aree di ricerca: orientamento e didattica orientativa; innovazioni didattiche; ricerche in merito al curriculum verticale con particolare attenzione a Italiano e Matematica; valutazione di sistema-valutazione efficacia del Patto educativo.

Rete CET - Centro di educazione tecnologica: progetto teso a favorire i processi di utilizzo delle nuove tecnologie, dalla didattica al registro elettronico.

Biblioteche in rete: il progetto coinvolge 10 scuole del territorio provinciale per promuovere la catalogazione condivisa fra le biblioteche scolastiche, le biblioteche di pubblica lettura, le biblioteche universitarie e comunali.

Sicurezza e sport

500 classi in movimento: iniziativa tesa alla valorizzazione e al potenziamento dell'attività motoria e sportiva nella scuola primaria attraverso la formazione in servizio dei docenti e percorsi di orientamento motorio e sportivo in collaborazione con il CONI di Ferrara.

Guida sicura con lo scooter: prova pratica della guida dello scooter. Attività sviluppata in collaborazione con la Provincia e il Comune di Ferrara: si attua in tutti gli istituti di istruzione secondaria di II grado.

La strada per andare lontano: progetto rivolto agli studenti delle scuole secondarie di II grado teso alla promozione dell'Educazione stradale.

On life: sensibilizzazione alle problematiche di educazione stradale 4^e e 5^e superiori.

Prevenzione e benessere

Prevenzione del bullismo e delle devianze giovanili: gruppo di supporto interistituzionale per promuovere la cultura della legalità e buone prassi preventive.

Prevenire la violenza sulle donne e sui minori: gruppo di supporto interistituzionale, teso a prevenire e supportare le vittime di violenza.

Le ali: rete di scuole volta allo sviluppo delle tematiche inerenti all'intercultura: sito <http://www.ferraramulticulturale.it>.

RISORSE PROVINCIALI

Centri di documentazione - Centri servizi handicap

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Sc. sec. I grado di Portomaggiore - Centro territoriale H	Via Valmolino, 88 - Portomaggiore (Fe)	0532 811611	femm053003@istruzione.it
I.C. 4 Cento - Centro territoriale H	Via Padania, Corporeo di Cento (Fe)		feic81700v@istruzione.it
Sc. sec. I grado di Portomaggiore - Centro territoriale di supporto	Via Valmolino, 88 - Portomaggiore (Fe)	0532 811611	centrodelta1@alice.it

Centro per le lingue straniere

<i>Centro</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Centro risorse territoriali per le lingue straniere	C/o I.T.C. "V. Bachelet" - Via Mons. Bovelli - Ferrara	0532 209346	fetd08000q@istruzione.it

Centro territoriale Rete di biblioteche

<i>Centro</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Scuola capofila Rete biblioteche	C/o Liceo classico "L. Ariosto" - Via Arianuova, 19 - Ferrara	0532 205415	ariosto@comune.fe.it fepc020005@istruzione.it

Centro di documentazione "Le Ali" - Intercultura

<i>Centro</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>Web</i>
"Le Ali"	I.C. n. 5 "D. Alighieri" Ferrara	0532 64189	www.ferraramulticulturale.it; centrodelta1@alice.it (area disabili); mariagrazia.silvestroni@istruzione.it (area stranieri)

Centro territoriale permanente - Adulti/stranieri

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
I.C. n. 3 "F. De Pisis" - Scuola capofila	Viale Krasnodar - Ferrara	0532 901020	feic81300g@istruzione.it
S.M.S. "G. Pascoli"	Via Massarenti, 1 - Codigoro (Fe)	0533 710427	femm011001@istruzione.it
I.S.I.T. "Bassi Burgatti"	Via Rigone, 1 - Cento (e)	051 6859711	feis00600l@istruzione.it
S.M. "Cavallari"	Via Val Molino, 88 - Portomaggiore (Fe)	0532 811611	femm053003@istruzione.it

Applicazioni pedagogiche

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
I.T.C. "V. Bachelet"	Via Mons. Bovelli - Ferrara	0532 209346	fetd08000q@istruzione.it

Rete CET

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
I.S.I.T. "Copernico-Carpeggiani"	Via Pontegradella, 1 - Cento (Fe)	0532 63176	feij00900l@istruzione.it

FORLÌ-CESENA

a cura di Ottavia Muccioli

UFFICIO XI – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI FORLÌ-CESENA

Dirigente Reggente: Agostina Melucci
Direttore Coordinatore: Raffaella Alessandrini

Indirizzo: Viale Salinatore, 24 - 47121 Forlì
Telefono: 0543 451311
Fax: 0543 370783
E-mail: segrcsa.fo@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneefc.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Recapito</i>	<i>Telefono</i>
Relazioni con il pubblico	Maria Augusta Sedioli	usp.fo@istruzione.it	0543 451343
Studi: Sostegno alla persona, alla partecipazione studentesca, autonomia, ricerca educativa e didattica e raccordi istituzionali	Ottavia Muccioli	ottavia.muccioli.fo@istruzione.it handicap.fo@istruzione.it	0543 451335
Educazione fisica e sportiva, educazione stradale, consulta provinciale degli studenti	Franca Cenesi	franca.cenesi.fo@istruzione.it	0543 451351
Affari generali: esami di Stato, scuole non statali, archivio, diritto allo studio...	Franca Tamburini	franca.tamburini.fo@istruzione.it	0543 451332
Organici: movimenti, reclutamento personale docente scuola I e II grado	Santina Strinati	santina.strinati.fo@istruzione.it	0543 451317
Organici e contenzioso: movimenti, reclutamento infanzia, primaria, Ata	Raffaella Alessandrini	usp.fo@istruzione.it	0543 451312

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

<i>Ufficio relazioni con il pubblico</i>	<i>Singoli uffici</i>
Martedì e venerdì dalle 10,30 alle 13,00. Martedì dalle 15,00 alle 17,00.	Lunedì, mercoledì, venerdì dalle 10,30 alle 13,00. Martedì dalle 15,00 alle 17,00.

Formazione docenti neo-assunti

Responsabile: Ottavia Muccioli - ottavia.muccioli.fo@istruzione.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

In riferimento alle indicazioni ministeriali e regionali e alle collaborazioni territoriali, i progetti di formazione sono diversi di anno in anno. Nello specifico si evidenziano due percorsi ministeriali a carattere provinciale:

1. formazione in ingresso per il personale docente ed educativo (neo immessi in ruolo), le cui attività intendono fornire un quadro d'insieme del sistema scolastico e l'approfondimento di alcune tematiche;
2. formazione per docenti di scuola primaria privi di idoneità all'insegnamento della lingua inglese, le cui iniziative sono finalizzate al conseguimento dell'idoneità.

Verso gli Istituti comprensivi - Nuove Indicazioni Curricolo. In relazione a una prospettiva di continuità verticale, il progetto "Verso gli Istituti comprensivi" si avvale della consulenza e del supporto del CDA di Forlì e prevede gruppi di lavoro, ricerca, eventi.

Azioni di accompagnamento alle innovazioni. Iniziative previste: Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo; apprendimento matematico (progetto "Emma"); apprendimento linguistico; progetti in rete tra le scuole secondarie di secondo grado sui temi del riordino; azioni di ricerca-studio e coordinamento pedagogico per la scuola dell'infanzia.

Bisogni educativi speciali nelle situazioni di differenza e diversità

Supporto all'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili. Continuano le iniziative di studio e ricerca per la formazione dei docenti e del personale ATA sulle tematiche dei diversamente abili. Il Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (GLIP) da anni svolge funzioni di ricerca, consulenza, proposta e collaborazione fra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica. Si avvale della competenza dei componenti del GLH provinciale e di alcuni consulenti che, di volta in volta, vengono invitati su specifiche tematiche. Nel corrente anno scolastico è prevista la revisione dell'*Accordo di Programma provinciale per l'integrazione scolastica e formativa degli alunni disabili, ai sensi della Legge 104 del 05/02/1992*, sottoscritto nel febbraio 2007, che offre alle famiglie, agli operatori della scuola, agli operatori A.USL e ai professionisti dell'integrazione un quadro aggiornato degli impegni e dei servizi resi dalle istituzioni.

Portale D-ABILI: è reso obbligatorio l'inserimento, da parte delle istituzioni scolastiche statali, della parte informativa riguardante gli alunni disabili, certificati ai sensi della legge 104/1992 in un archivio informatizzato provinciale.

Progetto “Autismo: 0-6 anni e 6-18 anni”. Proseguono le diverse azioni di ricerca, formazione e documentazione sui temi dell'autismo (ASD), che vedono coinvolte diverse istituzioni (Regione, UST, ASL, Comuni) sulle fasce 0-6 e 6-18 anni. Il CDA di Forlì propone una formazione/sperimentazione anche in modalità *blended*, oltre che a servizi di consulenza e sportello “Autismo 0-30”.

Piano nazionale di formazione “Disturbi Specifici di Apprendimento”

1. *Corso di informazione/formazione provinciale: “I disturbi specifici dell'apprendimento”*, promosso dall'Ufficio scolastico territoriale di Forlì-Cesena, in collaborazione con Centro territoriale di supporto provinciale (CTSP) - Direzione didattica statale IV Circolo di Forlì, A.USL, Centri di documentazione di Forlì e di Cesena, rivolto a docenti, dirigenti e referenti DSA, operatori della formazione, con sessioni per genitori.

2. *Sportelli di consulenza “I disturbi specifici di apprendimento” e “Tecnologie per la disabilità e l'apprendimento”*, promossi dal Centro documentazione apprendimenti.

Rete “ALBERT”. Progetto sulla dislessia, sviluppato in rete fra scuole, comune e provincia. Istituito nel 2005, prevede corsi di formazione per docenti e interventi didattici per favorire l'autonomia dei bambini e ragazzi con DSA.

Buone prassi di integrazione interculturale. Nell'ambito di questo progetto, collegato al progetto regionale ISI L2, nel corrente anno scolastico, sarà attivato dal CDA e dal Coordinamento pedagogico 6/18 del Comune di Forlì, in collaborazione con la Fondazione ASPHI di Bologna, un percorso di formazione/sperimentazione sull'insegnamento di Italiano L2.

Educazione fisica e sportiva

Gioca Wellness, per il potenziamento dell'educazione motoria nelle scuole primarie di Cesena e comprensorio. Prevede l'inserimento nelle classi di un docente ISEF - laureato in Scienze motorie in compresenza con il docente. Si realizza grazie ai contributi di Ufficio di ambito territoriale, Technogym SpA, Wellness Foundation di Gambettola, CONI di Forlì-Cesena e altri Comuni della provincia.

Classi in movimento, per il potenziamento dell'educazione motoria nelle scuole primarie di Forlì e comprensorio. Prevede l'inserimento nelle classi di un docente ISEF - laureato in Scienze motorie in compresenza con il docente. Si realizza grazie ai contributi di Ufficio di ambito territoriale, CONI di Forlì-Cesena, Fondazione Cassa dei Risparmi di Forlì, Comune di Forlì e altri Comuni della provincia.

Potenziamento dell'attività sportiva scolastica: organizzazione dei Giochi sportivi studenteschi (istruzione secondaria), in collaborazione con il CONI, le Federazioni sportive e gli enti locali, per l'istituzione dei centri sportivi e lo sviluppo dell'attività sportiva scolastica. Formazione dei docenti sulle varie discipline sportive.

Educazione stradale: organizzazione di eventi, rappresentazioni teatrali, workshop, concorsi, corsi per il conseguimento del ‘patentino’, prove di guida pratica sulle 2 e 4 ruote, per sensibilizzare i giovani sulle tematiche dell'educazione stradale, in

partenariato tra l'Osservatorio provinciale e regionale per l'educazione stradale e la sicurezza, le scuole guida del territorio, la Prefettura e le forze dell'ordine.

Consulta provinciale degli studenti: organizzazione, da parte dei rappresentanti degli studenti delle scuole d'istruzione secondaria di II grado, di attività e di manifestazioni a livello interscolastico e provinciale ("Giornata dell'arte e della creatività studentesca", stesura del giornalino "Consultiamoci", incontri di formazione/informazione riguardanti il volontariato, la protezione civile, la preparazione per il colloquio dell'esame di Stato, ampliamento carta studenti, concorso fotografico, tornei sportivi, ecc.).

Risorse provinciali

Centri di documentazione

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>e-mail</i>
CDA - Centro Documentazione Apprendimenti Ref. Rita Silimbani	Via Paulucci Ginnasi, 15/17 - 47121 Forlì	0543 62124	cda@comune.forli.fc.it
CDE - Centro Documentazione Educativa Ref. Gianfranca Petrucci	Via Anna Frank, 47024 Cesena (FC)	0547 631686	cde@comune.cesena.fc.it

Scuole Polo per le Tecnologie

<i>Scuole</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>e-mail</i>
Direzione didattica 4° Circolo statale	Via G. Saffi, 12 47121 Forlì	0543 33345	Foe00400b@istruzione.it
Istituto comprensivo di Gatteo	Via Don Ghinelli, 1 47030 Gatteo (FC)	0541 930057	Foi0818007@istruzione.it
Istituto comprensivo di Santa Sofia (scuola di coordinamento provin- ciale)	Via F. Arcangeli, 1 Santa Sofia (FC)	0543 972112	Foi0812008@istruzione.it
Direzione didattica 7° Circolo Statale - Cesena	Via Adone Zoli, 35 47023 Cesena (FC)	0547 383193	Foe002300r@istruzione.it
Istituto superiore "Ruffilli"	Via Romanello da Forlì, 6 - 47121 Forlì	0543 34925	Foi0006005@istruzione.it

MODENA

a cura di Rita Fabrizio

UFFICIO XII - AMBITO TERRITORIALE DELLA PROVINCIA DI MODENA

Dirigente: Silvia Menabue

Vicario: Silvia Gibellini

Indirizzo: Via Rainusso, 70-100 - 41100 Modena

Telefono: 059 382811

Fax: 059 820676

E-mail: usp.mo@istruzione.it

Sito web: www.csa.provincia.modena.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Segreteria Affari generali	Rita Paolilli	059 382903 - 382902
Organico scuola infanzia e primaria	Franca Scavone	059 382949 - 382926
Organico scuola secondaria di I grado	Savina Bergamini	059 382920
Organico scuola secondaria di II grado	Rita Montanari	059 382921 - 382919
Reclutamento	Teresa Figliomeni	059 382912
Pratiche pendenti, ricostruzione carriera	Vincenza Di Stefano	059 382922
Integrazione scolastica	Rita Fabrizio	059 382907 - 382908
Educazione fisica	Roberto Bicego	059 382924
Studi e programmazione	Rita Fabrizio	059 382941-382909
Organico personale ATA	Fulvio Gioffredi	059 382917
Ufficio legale	Silvia Gibellini	059 382912 - 382905
Pensioni e riscatti (sec. I e II grado)	Vanni Lucchini	059 382936
Pensioni e riscatti (infanzia, primaria, ATA e DS)		059 382943
Ragioneria	Rita Vassallo	059 382910 - 382929
Archivio	Teresa Martire	059 382939

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

<i>Relazioni con il pubblico</i>	<i>Telefonate</i>
Lunedì e mercoledì dalle 15.00 alle 17.00	Gli uffici ricevono telefonate dall'esterno dal lunedì al venerdì dalle 11.00 alle 13.30

Formazione docenti neo-assunti

Responsabile: Rita Fabrizio - ufficiointegrazione@gmail.com

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Progetti di formazione tematici: diversi di anno in anno, in riferimento alle indicazioni ministeriali e regionali e alle collaborazioni territoriali. In specifico si evidenziano i percorsi formativi relativi a:

- docenti neo-assunti in ruolo e anno di formazione;
- personale ATA con particolare riferimento alle formazioni contrattuali per il conseguimento della 1^a e 2^a posizione economica e per la mobilità professionale, oltre ad azioni di supporto all'attività delle scuole su temi specifici (ricostruzione di carriera, cedolino unico, ecc.);
- formazione lingua inglese docenti scuola primaria, per conseguire idoneità all'insegnamento;
- misure di accompagnamento al riordino delle scuole secondarie di II grado con particolare riferimento ad azioni trasversali di supporto e accompagnamento per la promozione dell'obbligo scolastico; al coordinamento e sviluppo di azioni promosse dallo staff provinciale; al supporto alle attività di reti di scuole per la formazione sui temi del riordino; al supporto alle attività delle *Delivery Unit* regionali; alla valutazione di sistema e innovazione con particolare riferimento a percorsi di accompagnamento e formazione sul Sistema nazionale di valutazione; alle Indicazioni nazionali per il curriculum.

Bisogni educativi speciali

dAbili: gestione informatizzata dell'archivio dati alunni disabili: il portale, per la gestione informativa riguardante gli alunni disabili, ottimizza la collaborazione con le istituzioni scolastiche, dà trasparenza alle procedure e all'utilizzo delle risorse e offre la possibilità di fare ricerche statistiche e di avere conoscenza immediata della situazione riguardante la disabilità su tutto il territorio provinciale.

ProDsa: nell'agosto 2010 tra la Direzione generale dell'USR e la Direzione generale sanità e politiche sociali della Regione Emilia-Romagna è stato firmato l'Accordo applicativo per l'attuazione della delibera della Giunta regionale 108/2010: *Programma regionale operativo per Disturbi Specifici dell'Apprendimento PRO-DSA*. Nella provincia di Modena, sono stati assegnati e distribuiti 615 kit tecnologici: chiavette con software gratuiti, sintesi vocali e per 300 studenti di scuola secondaria di I e II grado (solo le prime due classi) anche netbook già dotati di software specifici. Per l'a.s. 2012-13 il progetto è stato rifinanziato ma al momento della pubblicazione del libro si stanno decidendo le modalità di attuazione.

Sport

Scuola Sport: valorizzazione e potenziamento dell'attività motoria e sportiva nella scuola primaria attraverso la formazione in servizio dei docenti e percorsi di orientamento motorio e sportivo; promosso da: Ufficio di ambito territoriale di Modena; Assessorato allo sport del Comune di Modena; Comitato provinciale CONI di Modena; AICS; CSI.

RISORSE PROVINCIALI

Progetto NuoveTecnologie: Centro territoriale supporto provinciale del (CTSP) di Modena presso IPSIA “Fermo Corni”.

Centri territoriali a supporto per l'handicap

<i>Centri e referenti</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Centro Servizi di Carpi - D.s. Margherita Zanasi	c/o IPJA “Vallauri” - Via Peruzzi, 13 - Carpi (Mo)	059 691573	<i>mori030007@istruzione.it</i>
Centro Servizi di Finale Emilia - D.s. Annalisa Maini	c/o ITA “Calvi” - Via Digione, 20 - Finale Emilia (Mo)	0535 760055	<i>http://www.cshareanord.it/</i>
Centro Servizi di Sassuolo - D.s. Alessandra Borghi (Reggente)	c/o IPSIA “Don Magnani” - Via Nieve di Sassuolo (Mo)	0536 980689	<i>centroterritorialeb@virgilio.it</i>
Centro Servizi di Vignola - D.s. Luciano Maletti	c/o Scuola sec. I grado “Muratori” - Via Resistenza, 462 - Vignola (Mo)	059 771161	<i>momm152007@istruzione.it</i> <i>segreteria.muratori@aitec.it</i>
Centro Servizi di Pavullo - D.s. Tiziana Biondi	c/o D. D. - Piazza Borelli, 2 - Pavullo (Mo)	0536 20191	<i>moe045008@istruzione.it</i> <i>dirdidpavullo@msw.it</i>
Centro Servizi di Castelfranco - D.s. Silvia Zanetti	c/o I. C. Pacinotti - Largo A. Moro, 35 - San Cesario sul Panaro (Mo)	059 930179	<i>momm115008@istruzione.it</i> <i>serri@virgilio.it</i>
Centro Servizi di Modena (a valenza provinciale) - D.s. Iole Govoni (Reggente)	c/o Ipsia “Corni” Viale Tassoni, 3 - Modena	059 212575	<i>mori02000l@istruzione.it</i> <i>info@ipsiacorni.it</i>

Centri di documentazione

MEMO "S. Neri"	V.le J. Barozzi, 172 Modena	059 2034311	<i>cddb001@comune.modena.it</i>
----------------	--------------------------------	-------------	---------------------------------

Scuole in ospedale

<i>Riferimento</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
1° Circolo di Modena	Pediatria Policlinico di Modena - Via Del Pozzo, 71 - Modena	059 4224952	<i>moe012001@istruzione.it</i>
2° Circolo di Sassuolo	Via Ruini, 2 - Circonvallazione Sud-Est, Sassuolo (Mo)	0536 846750	<i>moe05100g@istruzione.it</i>

PARMA

a cura di Adriano Monica

UFFICIO XIII - AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI PARMA

Dirigente: Laura Gianferrari

Vicario: Rossana Mordacci

Indirizzo: Viale Vittoria, 33 - 43125 Parma

Telefono: 0521 213111

Fax: 0521 213204

E-mail: usp.pr@istruzione.it

Sito web: www.istruzioneeparma.it

Uffici

<i>Uffici</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Recapiti</i>
Relazioni con il pubblico	Mimma Felisa	0521 213229
Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado	Rossana Mordacci	0521 213232
Risorse umane e personale scuola	Rossana Mordacci	0521 213232
Scuola secondaria di II grado	Piercarlo Sacchi Milena Luongo Donatella Boschetti	0521 213231 0521 213207 0521 213201
Dirigenti e ATA	Leonardo Dall'Asta	0521 213256
Gestione risorse finanziarie	Canio Zarrilli	0521 213233
Attività giuridico-legali, contenzioso e disciplinare	Giuseppe Gardoni Luisa Peticca	0521 213224
Esami di Stato e scuole paritarie	Gabriella Careddu	0521 213206
Educazione fisica	Luciano Selleri	0521 213223
Studi e programmazione - Area integrazione e partecipazione studentesca e formazione	Adriano Monica Monica Gorreri	0521 213239 0521 213216

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

<i>Ufficio Relazioni con il pubblico</i>	<i>Singoli Uffici</i>
Lunedì, mercoledì, venerdì dalle 10.30 alle 12.30. Giovedì dalle 09.00 alle 17.00.	Martedì e giovedì dalle 15.00 alle 17.00.

Formazione docenti neo-assunti

Referente: Giovanni Zappia - 0521 213226 - giovanni.zappia.pr@istruzione.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Progetti di formazione tematici. Sono strutturati di anno in anno, in riferimento alle indicazioni del MIUR e dell'USR e alle collaborazioni con gli enti locali e le II.SS. del territorio. In specifico si evidenziano: formazione docente neoassunta; formazione personale ATA (con riferimento alle formazioni contrattuali per la I e II posizione economica e per temi specifici); formazione lingua inglese scuola primaria (CTR IC Noceto); misure di accompagnamento al riordino delle scuole secondarie di II grado.

Bisogni educativi speciali

Handicap. Il Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (GLIP) ha compiti di consulenza, proposte e collaborazioni tra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica. Attualmente si sta procedendo al rinnovo dell'*Accordo di Programma Provinciale* sull'handicap (ex Legge 104/1992).

Progetto: Un Tutor per amico: finanziato dalla Fondazione Cariparma e dalla Provincia di Parma, si rivolge agli alunni della scuola secondaria di II grado e ha l'obiettivo di contribuire alla migliore integrazione tramite un supporto individualizzato e l'introduzione di una figura tutoriale e amicale.

Progetto Regionale NPLA – Scuola per i disturbi dello spettro autistico (ASD) 0-6 anni. Si prevede di estendere la formazione a tutti i servizi coinvolti nella fascia di età 0-6.

Portale d'Abili: gestione informatizzata dell'archivio degli alunni disabili. Il portale garantisce una corretta e trasparente gestione delle risorse, una conoscenza aggiornata della situazione riguardante l'integrazione e consente di effettuare ricerche e statistiche.

DSA. *Formazione in attuazione del progetto regionale PRO-DSA* (programma regionale operativo per disturbi specifici dell'apprendimento), per l'utilizzo degli strumenti compensativi rivolto agli alunni della scuola secondaria di I e II grado, in collaborazione con la Provincia di Parma e il CTS di Felino. Nelle istituzioni scolastiche del territorio, vengono realizzate attività laboratoriali rivolte agli alunni e ai docenti e incontri rivolti ai genitori degli alunni con DSA. *Formazione su "Disturbi Specifici di apprendimento: percorsi per una didattica inclusiva"* promosso dal CTS di Felino, in accordo con la Provincia di Parma in attuazione del progetto finanziato dalla Regione Emilia-Romagna per la valorizzazione delle autonomie scolastiche e l'arricchimento dell'offerta formativa (legge 12/2003). Il progetto coinvolge nella formazione i docenti della scuola primaria (a.s. 2011-12) e docenti della scuola secondaria di I e II grado (a.s. 2012-13).

Intercultura. *Italiano lingua 2*: accordo di rete interistituzionale per la realizzazione del progetto; *Sviluppo e certificazione delle competenze linguistico-comunicative*. Si rivolge a studenti stranieri delle scuole secondarie di II grado. Per le scuole secondarie di I grado sono attive sul territorio provinciale 3 reti di scuole: *Scuole e culture nel mondo* (Istituto capofila I.C. Albertelli-Newton); *BUS Bisogna Stare Uniti* (Istituto capofila I.C. di Felino); *CLAO Con l'Italiano Andare Oltre* (Istituto capofila I.C. di Salsomaggiore).

Orientamento e dispersione scolastica

Tavolo antidispersione: è nato per affrontare, prevenire e contrastare con azioni di rete il fenomeno della dispersione scolastica e formativa dei giovani dai 14 ai 18 anni in obbligo di istruzione e in diritto-dovere di istruzione e formazione. Il Patto prevede l'impegno dei diversi attori della rete (Provincia, Comuni, Scuole, CTP, Enti di formazione, Università, UST, Ausl). L'obiettivo concreto è riuscire a costruire un progetto individuale per ogni giovane in situazione di abbandono o a rischio di abbandono scolastico/formativo e individuare il referente istituzionale che se ne prenda carico e lo supporti nel percorso.

La scuola che vorrei: progetto finalizzato al recupero degli alunni 'a rischio di abbandono scolastico' svolto in collaborazione tra UST, Fondazione Cariparma, Provincia e scuole secondarie di I grado.

Sport e salute

Educazione alla salute

Paesaggi di prevenzione in collaborazione con LILT, AUSL di Parma e UST. Coinvolge le scuole secondarie di I e II grado.

Scegli con gusto: cibo, corpo e media per una sana e corretta alimentazione. Coinvolge le scuole secondarie di I e II grado.

"Crescere in Armonia - Educare al Benessere": Progetto educativo nato dal Comune di Parma in collaborazione con l'AUSL di Parma, l'Az. Ospedaliero-Universitaria, che coinvolge le scuole dell'obbligo del capoluogo e prevede l'attivazione di fasi esperienziali multidisciplinari (laboratori del gusto, lezioni di cucina, progetto di educazione motoria e seminari) con il coinvolgimento degli educatori, dei bambini e delle famiglie.

Meeting annuale con i giovani: progetto educativo rivolto agli adolescenti e agli operatori che lavorano con gli adolescenti; coinvolge le scuole secondarie di II grado.

Educazione fisica e sportiva

Accordo di programma pluriennale tra UST, Comune di Parma, CONI, Ausl di Parma, Università degli Studi di Parma, finalizzato alla diffusione dell'attività motoria nelle scuole primarie; prevede l'intervento di un consulente esperto esterno per due ore settimanali per tutto l'anno scolastico (progetto *Giocampus*).

Conosci lo Sport: progetto per la promozione dello sport e l'orientamento, in collaborazione con il Comune di Parma e le società sportive, rivolto alla scuola sec. di I grado.

Gioco sport, realizzato in collaborazione con CONI, UISP, Provincia di Parma, rivolto alle scuole primarie della Provincia.

Giochi della Gioventù in collaborazione con il CONI, rivolto alle classi prime della scuola secondaria di I grado.

Giochi Sportivi Studenteschi progetto per l'organizzazione delle manifestazioni sportive alle quali le scuole di istruzione di I e II grado richiedono l'adesione, in collaborazione con il CONI, gli enti locali e le Federazioni interessate.

Un mondo... nel pallone, in collaborazione con Parma calcio, Lions Club Bardi Valceno, Circolo Aquila Longhi, ha per tema il linguaggio non verbale e la multiculturalità ed è rivolto alle scuole di ogni ordine e grado.

Giornate dello Sport sulla neve. Promozione delle attività motorie invernali, dalle attività sportive codificate alla di scoperta del territorio, in collaborazione con la Provincia.

Formazione: Sport insieme si può, progetto per la promozione dello sport nell'ottica dell'integrazione in collaborazione con la Provincia di Parma; *BLS-D* in collaborazione con la Croce Rossa Italiana; *La pallavolo nella scuola* in collaborazione con il Comitato Regionale FIPAV; *Corpo movimento e sport* nella scuola dell'infanzia e primaria, in collaborazione con il Comitato provinciale e la scuola regionale dello sport del CONI

Educazione stradale: iniziative promosse dalle scuole di istruzione primaria e secondaria, progetti sperimentali di prove pratiche di guida sicura, formazione; è rivolto alle scuole di ogni ordine e grado. Partner privilegiati l'osservatorio per l'educazione alla sicurezza stradale della Regione Emilia-Romagna, enti locali, forze dell'ordine, AUSL.

Progetto OneLife: realizzazione di 'talk-show', coordinato da un giornalista, dove i giovani possano confrontarsi con persone che hanno vissuto esperienze di guida o di impatto con le regole, sia della strada che della convivenza civile.

RISORSE PROVINCIALI

Centri risorse per l'handicap - documentazione - consulenza

Sono presenti sul territorio provinciale i seguenti Centri Servizi per l'utilizzo delle nuove Tecnologie per l'Integrazione:

CTH CTSP (Centro Territoriale Supporto Provinciale) I.c. Felino, rivolto alle scuole del territorio provinciale.

CTH Liceo Scienze Umane Albertina Sanvitale, rivolto alle scuole infanzia, primarie e secondarie di I grado presenti sul territorio del Comune di Parma.

CTH IPAS Magnaghi di Salsomaggiore, "Le isole dell'arcipelago", rivolto agli istituti compresi nel territorio del distretto di Fidenza.

CTH IPSLA Levi di Parma, rivolto agli istituti di II grado presenti sul territorio del Comune di Parma.

Centro risorse per la dislessia e i disturbi dell'apprendimento I.c. Felino, Servizio di consulenza e formazione rivolto alle istituzioni della provincia di Parma.

Scuola in ospedale : I.c. Ferrari, Parma, via Galilei 10/A, tel. 0521/980924, fax 291016.

PIACENZA

a cura di Ada Guastoni

UFFICIO XIV – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI PIACENZA

Dirigente: Luciano Rondanini

Vicario: Anna Barani

Indirizzo: Borgo Faxhall - Piazzale Marconi 34/M - 29121 Piacenza

Telefono: 0523 330711

Fax: 0523 330774

E-mail: csa.pc@istruzione.it

Sito web: www.csapiacenza.it/formazionedidattica

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Recapiti</i>
Segreteria del Dirigente	Amelia Madonia	0523 330721
Relazioni con il pubblico	Carmelo Sciascia	0523 330729/730
Direttore del personale Organici e ricostruzione carriere	Anna Barani	0523 330760 barani@csapiacenza.it
Ricostruzione carriera	Daniela Guasti	0523 330737
Integrazione scolastica, partecipazione studentesca, formazione, educazioni e curriculum	Ada Guastoni	0523 330754 guastoni@csapiacenza.it
Educazione fisica	Ada Guastoni	0523 330738/739 guastoni@csapiacenza.it

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Lunedì, mercoledì, venerdì: dalle 10.00 alle 13.00.

Martedì e giovedì dalle 9.00 alle 17.00.

Formazione neo-assunti

Responsabile: Ada Guastoni - guastoni@csapiacenza.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Formazione neo-assunti: le diverse iniziative in programma intendono fornire ai partecipanti un quadro d'insieme del sistema scolastico piacentino, con riferimento alle prospettive delineate dai provvedimenti legislativi, e approfondire la conoscenza dei temi della disabilità e dell'immigrazione.

Portfolio docenti: il progetto riguarda circa 25 insegnanti neo-immessi in ruolo che, al posto della tradizionale relazione conclusiva dell'anno di prova, sperimenteranno la di una pagina del portfolio professionale. L'iniziativa è sostenuta dall'Ufficio Studi e Formazione della Direzione Generale dell'Emilia-Romagna e coordinata dall'Ufficio Scolastico territoriale di Piacenza.

ELLE - Emergenza Lingua: il progetto regionale è nato con l'obiettivo di fronteggiare le difficoltà degli studenti nella lingua italiana, emerse nelle diverse rilevazioni nazionali e internazionali. I tutor senior (docenti formatori) si sono proposti di riflettere, assieme ai tutor junior (referenti di scuola), sulle difficoltà di apprendimento della lingua italiana, a partire dall'analisi delle prove di valutazione (Invalsi), nella loro connessione con i processi di apprendimento, per rinnovare le pratiche didattiche correnti.

Progetto EM.MA - Emergenza Matematica: il progetto ha permesso il confronto tra i docenti di matematica del I ciclo e ha favorito l'approccio a nuove metodologie didattiche. attraverso un'elaborazione critica dei modelli proposti dai quesiti delle prove Invalsi. Sono stati effettuati anche seminari distrettuali e i tutor junior, hanno attivato, all'interno delle singole scuole, momenti di confronto, riflessione e analisi dei risultati ottenuti dagli studenti relativamente alle prove proposte dal sistema nazionale di valutazione.

Nuove indicazioni primo ciclo: L'ufficio di ambito territoriale promuove e sostiene iniziative formative promosse da scuole, reti di scuole, associazioni, per la conoscenza e l'approfondimento delle nuove Indicazioni per il curriculum (D.M. 16-11-2012).

Bisogni educativi speciali

Handicap e disagio. Le diverse iniziative in programma intendono fornire ai partecipanti esperienze formative in ambito metodologico nell'area dell'handicap e del disagio, in continuità con progetti svolti negli anni precedenti:

Fare ricerca mentre si fa lezione - Ufficio di ambito territoriale di Piacenza, Facoltà di Psicologia dell'Università di Parma. Il percorso di formazione, che si svolge da molti anni, è finalizzato a dare risposta ai bisogni formativi degli insegnanti nell'area dell'handicap e del disagio, promuovendo l'incontro tra professionalità diverse (insegnanti e psicologi) e la sperimentazione in situazione reale. Si rimanda al sito www.csapiacenza.it/fare_ricerca.

Bambini con disabilità provenienti da contesti migratori - Università Cattolica del Sacro Cuore, Facoltà di Scienze della formazione in collaborazione con il MIUR, l'USR per l'Emilia-Romagna e l'UAT di Piacenza. L'indagine esplorativa che riguarda le scuole dell'infanzia e primarie della provincia di Piacenza fotografa la realtà scolastica in relazione all'integrazione dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori.

Alunni in situazione di handicap: esame di Stato e prove equipollenti: attività di formazione in materia di bisogni educativi speciali, rivolta a insegnanti curricolari e di sostegno della scuola secondaria di II grado.

Intercultura: le iniziative in programma intendono fornire ai partecipanti approfondimenti circa il tema dell'intercultura, anche con la collaborazione di risorse territoriali quali associazioni ed enti locali.

Orientamento

Attività connesse con il riordino dei cicli: iniziative di orientamento, professionalizzazione e antidisersione per le classi iniziali del secondo ciclo con attività di *counseling*, secondo le indicazioni del sistema IeFP. Si lavorerà per organizzare un sistema di orientamento continuo dalla I alla V classe della scuola secondaria superiore.

Giornalismo studentesco: da 25 anni a Piacenza è in atto un progetto relativo alla stampa studentesca alla cui realizzazione partecipano il CIDIS, l'UST di Piacenza e il quotidiano "Libertà," col sostegno di Cariparma-Crédit Agricole e Fondazione di Piacenza e Vigevano. Il progetto si articola in due settori, scuole secondarie di II grado e fascia dell'obbligo, impegnate nella gestione di una propria testata giornalistica.

Sport

A scuola per sport, a scuola in movimento e con gioco sport: l'USR per l'Emilia-Romagna, l'UST di Piacenza, le amministrazioni comunale e provinciale di Piacenza e il Comitato provinciale CONI sostengono il Protocollo d'intesa per la diffusione dell'attività di consulenza di Educazione motoria nella scuola primaria e dell'infanzia. Si prevede un monte ore di didattica assistita con aggiornamento dei docenti della scuola primaria e con qualificazione dell'offerta formativa. Nelle scuole medie e superiori sono avviati i Centri sportivi scolastici ai sensi delle "Linee guida" MIUR del 2009 che trovano sbocco nei Giochi sportivi studenteschi, aperti anche alle scuole paritarie.

RISORSE PROVINCIALI

Centro di documentazione educativa - *Coordinatore: Giancarlo Sacchi - Via IV Novembre 122 (presso ISII G. Marconi), Piacenza. Tel. uff. 0523 714819; tel. centro 0523 714876. Servizi erogati:* La mission del Centro è promuovere concretamente lo scambio delle informazioni e delle esperienze che riguardano la scuola e le attività formative ed educative. Accanto al servizio di carattere informativo (www.cde-pc.it; info@cde-pc.it) e di

consulenza per quanto riguarda innovazioni ed eventi che coinvolgono il sistema generale e locale, il CDE offre un servizio di biblioteca, emeroteca e archivio del materiale grigio. Il CDE opera attivamente nel campo della formazione del personale della scuola.

Centro di Documentazione studi ambientali Val Trebbia - *Responsabile: Adele Mazzari - Piazza S. Fara (c/o la scuola media) Bobbio (Pc) - Tel. 0523 936327 (segreteria scuola 0523 962816), E-mail: icbobbio@virgilio.it.* Il Centro, nato dalla collaborazione tra l'Istituto comprensivo e il Comune di Bobbio, sviluppa attività di ricerca e di formazione nei campi: urbanistico-architettonico-territoriale; storico-artistico-testimoniale; scientifico-ambientale; usi e costumi; economico e sociale.

Centro risorse handicap per l'integrazione degli alunni disabili nella scuola secondaria superiore - *Coordinatore: B. Montanari - Istituto "Romagnosi-Casali", Via Cavour 45 - Piacenza - Tel. 0523 754538-42. Servizi erogati: sportello/consulenza (orientamento, normativa, didattica, piani educativi individualizzati); realizzazione di progetti e iniziative in rete (laboratori, stage, alternanza scuola-lavoro).*

Centro risorse nuove tecnologie per l'integrazione - *Coordinatore: Angelo Bardini - Ist. comprensivo di Cadeo-Roveleto, Viale Liberazione, 3, 29010 Cadeo (Pc) - Tel. 0523 509995, e-mail: a.bardini3@virgilio.it, sito <http://www.istitutocomprensivocadeo.pc.it/crnti.html>.* Il Centro si occupa di informazione, formazione e consulenza in materia di ausili informatici per alunni con svantaggi di tipo cognitivo; gestisce una banca dati degli ausili e dei sussidi didattici, forniti alle scuole in comodato d'uso. Il Centro fa parte dei centri di supporto territoriali del progetto nazionale "Nuove tecnologie e disabilità".

Centro risorse per la dislessia e i disturbi dell'apprendimento - *Coordinatori: Giuseppina Clini, Piervito Militello - c/o Istituto comprensivo di Rottofreno - Rottofreno PC - Tel. 0523 768764, e-mail: iscom@virgilio.it.* Servizi erogati: consulenza a genitori e insegnanti sul tema della dislessia, formazione e pubblicazione periodica di un bollettino informativo. Il Centro si adopera per l'individuazione precoce dei disturbi specifici dell'apprendimento e per la sperimentazione di azioni che possano migliorare la qualità della vita a scuola degli alunni dislessici. Il centro fornisce consulenza sul funzionamento dei libri digitali.

Centro servizi autismo e comunicazione facilitata - *Coordinatore: Elisabetta Scnotto - c/o V Circolo Didattico di Piacenza - Via Manfredi, 40 - 29100 Piacenza (Pc) - Tel. 0523 458285, E-mail: quintocircolopc@libero.it.* Servizi erogati: iniziative di formazione, consulenza, supervisione, documentazione bibliografica. Il Centro ha lo scopo di incentivare la ricerca, l'approfondimento, la documentazione relativa alla sindrome autistica. Particolare attenzione viene data alle metodologie riabilitative innovative e sperimentali (Comunicazione Facilitata, Metodo Teach, ecc.).

RAVENNA

a cura di Doris Cristo

UFFICIO XV – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI RAVENNA

Dirigente: Maria Luisa Martinez (*ad interim*)

Vicario: Cinzia Tartagni

Indirizzo: Via S. Agata, 22 - 48121 Ravenna

Telefono: 0544 33057

Fax: 0544 32263

E-mail: usp.ra@istruzione.it

Sito web: <http://provveditorato.racine.ra.it>

Uffici

Ufficio	Responsabile	Telefono
Relazioni con il pubblico	---	0544 33057
Organico Scuola infanzia, primaria e sec. di I grado	Milva Baldrati	0544 33057
Organico Scuola secondaria di II grado	Antonio Luordo	0544 33057
Formazione e Integrazione scolastica	Doris Cristo	0544 33057
Educazione fisica	Claudia Subini	0544 32066

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Lunedì, martedì, mercoledì, venerdì dalle 11.00 alle 13.00

Formazione neo-assunti

Responsabile: Doris Cristo - doris.cristo@istruzione.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Progetti di formazione tematici: sono promossi in riferimento agli orientamenti ministeriali, regionali e alle collaborazioni territoriali. Nello specifico si evidenziano:

- il Piano provinciale “Anno di formazione” per docenti neo-immessi in ruolo;
- il Piano nazionale di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese dei docenti di scuola primaria per conseguire l'idoneità all'insegnamento;
- il Progetto provinciale di ascolto, formazione, ricerca e documentazione “Can-

- tieri aperti per la scuola di base*” rivolto ai docenti di scuola primaria e secondaria di I grado con l’obiettivo di consolidare l’identità della scuola del primo ciclo e la sua iniziativa progettuale rispetto alle Indicazioni nazionali per il curriculum;
- le “*Misure di accompagnamento alla riforma del II ciclo*”: attività di formazione provinciale (promosse da reti di scuole) e regionale (promosse dall’USR ER) per gli insegnanti delle scuole secondarie di II grado rispetto alle azioni innovative in tema di riordino del secondo ciclo di istruzione.

Bisogni educativi speciali

- Piano di formazione dedicato agli studenti con “*bisogni educativi speciali*”, rivolto ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado e al personale ATA (collaboratori scolastici), in particolare sulle tematiche: DSA, piani educativi per la transizione al mondo adulto e del lavoro, disabilità visive ed uditive, assistenza di base.

Tecnologia

- il Piano nazionale Scuola Digitale “*LIM per apprendere*”: 9 moduli formativi destinati ai docenti di scuola primaria e secondaria di I grado aventi come obiettivo finale la realizzazione di percorsi di contrasto alla dispersione scolastica, valorizzando i diversi stili di apprendimento, tramite l’uso delle Lavagne interattive multimediali (LIM).

Sport

- il Progetto provinciale di “*Attività motoria nella scuola dell’obbligo*”, destinato ai docenti e agli studenti delle scuole dell’infanzia e del I ciclo d’istruzione per la valorizzazione e il potenziamento dell’attività psico-motoria all’interno dei progetti educativi scolastici;
- il Progetto provinciale di “*Attività sportiva scolastica nella scuola secondaria di I e II grado*”, destinato ai docenti e agli studenti delle superiori per il potenziamento dell’attività sportiva, per soddisfare l’esigenza di elaborare nuovi itinerari didattici e promuovere la collaborazione con le Federazioni;
- il Progetto provinciale “*Orienteering in città*”, rivolto agli studenti delle scuole di ogni ordine e grado, connesso all’Educazione stradale, all’Educazione alla cittadinanza attiva, all’Educazione ambientale.

RISORSE PROVINCIALI

Centri risorse di servizi/supporto alle scuole e alla professionalità docente

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail e sito Web</i>
Centro Risorse per l'Handicap e lo Svantaggio (CRHeS) e Centro di Supporto Territoriale (CTS) "Nuove Tecnologie e Disabilità Romagna"	I.T.C.G. "Oriani" - Via Manzoni, 6 - 48018 Faenza (Ra)	0546 667622	cdhs@racine.ra.it http://cdhs.racine.ra.it
Centro Servizi e Consulenza alle Autonomie scolastiche (CSC) - Sede operativa	I.C. Lugo 1 "Baracca" - Via Emaldi, 1 - 48022 Lugo (Ra) Corso Matteotti, 55 - 48022 Lugo (Ra)	0544 34199	crtlugo@crt.ra.it http://www.csc.ravenna.it

I due Centri nascono per accordi fra USP, Provincia, enti locali, autonomie scolastiche e/o con la realizzazione dell'Accordo provinciale, o per accordi o convenzioni tra scuole riconosciuti dall'amministrazione scolastica. Operano in una logica di *servizio*, non sovraordinata alle scuole, e programmano, gestiscono, coordinano progettualità autonomamente convenute con le istituzioni scolastiche e con gli enti territoriali, definite dagli Organismi provinciali (Provincia, U.T.) o dalla Conferenza unificata (comitato esecutivo e gruppo tecnico).

<i>Biblioteche</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail e sito Web</i>
Biblioteca sportiva "Gino Strocchi" - Referente: L. Ricci	Via Pira- no, 52 Ravenna	0544 37432	bibliosport@provincia.ra.it http://www.ravenna.coni.it

REGGIO EMILIA

a cura di Pier Paolo Cairo

UFFICIO XVI – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI REGGIO EMILIA

Dirigente: Silvia Menabue (*ad interim*)

Vicario: Italo Cavani

Indirizzo: Via Mazzini, 6 - 42100 Reggio Emilia

Telefono: 0522 407611

Fax: 0522 438624 ; 0522 437890

E-mail: usp.re@istruzione.it

Sito web: www.istruzioneereggiuemilia.it

Uffici

Ufficio	Responsabile	Telefono
Relazioni con il pubblico	Maria Ida Coiro	0522 407612
Organico scuola infanzia e primaria	Marta Lusenti	0522 407619
Organico scuola secondaria I grado	Sabrina Ferrari	0522 407633
Organico scuola secondaria II grado	Maria Grazia Spreafico	0522 407626
Riscatti	M. Emanuela Bortolani	0522 407642
Integrazione scolastica	Carla Bazzani	0522 407647
Educazione fisica	Doriano Corghi	0522 407654
Studi e programmazione	Pier Paolo Cairo	0522 407644

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Ufficio Relazioni con il pubblico
Lunedì, mercoledì, venerdì dalle 11.00 alle 13.00. Giovedì dalle 15.00 alle 17.00.

Formazione neo-assunti

Responsabile: Pier Paolo Cairo - pierpaolo.cairo.re@istruzione.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Formazione alla sicurezza sul lavoro e nella scuola per conoscere la normativa nazionale e la realizzazione della formazione obbligatoria rivolta ai soggetti in carico alle scuole (lavoratori, dirigenti, ecc...).

Progetto Mostrischio in collaborazione con l'INAIL di Reggio Emilia. Vede il coinvolgimento di 16 istituti scolastici, 78 classi e 1622 alunni delle scuole primarie (classi dalla terza in poi). La finalità è quella di far conoscere i problemi legati alla sicurezza a scuola, a casa, per strada e nell'ambiente in genere.

Io imparo così. Progetto di rete tra Istituzioni scolastiche, Enti di formazione e Provincia di Reggio Emilia per 'imparare a imparare': strategie didattiche da inserire eventualmente nel POF di Istituto per favorire e migliorare l'apprendimento dei ragazzi.

Teatro LAB. Progetto di teatro rivolto agli studenti di scuola superiore che prevede attività teatrali con l'obiettivo principale di superare le diversità, riconoscere l'altro, scoprire territorio, risorse, cooperazione.

Sport, salute e sicurezza

Progetto AIFI

La schiena va a scuola

Per i ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo grado per promuovere benessere, posture corrette nei ragazzi in crescita

Giocainsieme attiva-mente: progetto pluriennale di scienze motorie e sportive organizzato nell'ambito della scuola primaria "Leopardi" (I.C. Kennedy - Re), premiato quale migliore esperienza a livello nazionale nell'ambito del progetto MPI-CONI-TOROC "Scuole in movimento".

Strada facendo: progetto di educazione alla sicurezza stradale e mobilità sostenibile per la scuola primaria.

No alcool on the road: si pone le finalità di: permettere ai ragazzi di acquisire conoscenze circa gli effetti dell'uso di sostanze alcoliche; fornire competenze agli studenti del triennio del settore alberghiero e della ristorazione dell'I.S. "Motti" sulla preparazione di cocktail analcolici; coinvolgere i locali maggiormente frequentati dai giovani stessi attraverso un'attività di promozione dei cocktail analcolici ideati dagli studenti e inseriti in un ricettario.

Concorso "La campagna la facciamo noi": settima edizione, riservata alle scuole secondarie di II grado, finalizzato a promuovere la cultura della sicurezza stradale tra i giovani.

Giochi della gioventù: per i ragazzi della scuola sec. di I grado.

Giochi sportivi studenteschi: per gli studenti della scuola sec. di primo e di secondo grado.

Progetto di alfabetizzazione motoria: per gli alunni della scuola primaria.

Progetto di educazione motoria sportiva per studenti disabili in collaborazione con il CIP (Comitato Italiano Paralimpico).

Coordinamento Consulta provinciale degli studenti: organismo rappresentativo rivolto agli studenti delle scuole sec. di II grado per la tutela dei diritti a scuola.

Bisogni educativi speciali

Icaro... ma non troppo: progetto di contrasto alla dispersione scolastica per alunni quindicenni di scuola secondaria di I grado.

Tutor: per l'integrazione dei disabili nelle scuole secondarie superiori in collaborazione con la Provincia di Reggio Emilia.

Passaggi: misure di accompagnamento, tramite passerelle, da una scuola secondaria superiore all'altra, al fine di contrastare la dispersione scolastica.

Progetto "Un credito di fiducia al bambino che apprende": screening precoce e cura dei disturbi di apprendimento in collaborazione con Centro Servizi Integrazione della Provincia - Università di Modena e Reggio Emilia, formazione per docenti di scuola primaria.

I flussi immigratori nella scuola di montagna: interventi di sostegno alla didattica e all'integrazione culturale. Il progetto promuove e sostiene iniziative volte a favorire l'inserimento scolastico degli alunni stranieri nelle scuole di montagna. Il percorso si basa su un'alfabetizzazione intensiva e su interventi di natura socio-assistenziale e tende a favorire l'arricchimento culturale (svolto dall'Istituto superiore "Motti").

Mondi e dintorni, amici di altrove: esperienze di ricerca e laboratorio per la promozione dell'integrazione scolastica. Il progetto intende ampliare la qualità dell'offerta formativa della scuola secondaria di I grado "A.S. Aosta" di Reggio Emilia mediante una poliedrica articolazione di iniziative didattiche miranti a specifici obiettivi e finalità.

Palcoscenico del teatro della scuola: adesione al progetto nazionale promosso dalla Direzione generale per lo studente, finalizzato a promuovere il teatro quale espressione creativa per gli alunni in formazione.

Musac Silvio D'Arzo: il progetto è nato nel 2003 per aiutare gli studenti a capire l'arte contemporanea, viste le difficoltà manifestate dagli stessi nell'apprezzare le opere esposte nelle mostre visitate.

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	Via Mazzini, 6 - Reggio Emilia	0522 444862	<i>cdi@integrazionereggio.it</i>
Centro di Documentazione pedagogica Zerosei	Via Mazzini, 6 - Reggio Emilia	0522 444811	<i>n.baldi@mbox.provincia.re.it</i>
Officina educativa del comune di Reggio Emilia - Diritto allo studio	Via Guido da Castello, 12 - Reggio Emilia	0522 456025 456111	<i>officinaeducativa@municipio.re.it</i>
Europe Direct - Carrefour Europeo Emilia (Laboratorio Europa)	Via Emilia S. Pietro, 22 - Reggio Emilia	0522 278019	<i>europedirect@crpa.it</i>
Polaris - Servizi per l'orientamento della Provincia di Reggio Emilia	Via Franchetti, 2/c - Reggio Emilia	0522 444855	<i>polaris@mbox.provincia.re.it</i>
Prometeo Servizi per l'intercultura della Provincia di Reggio Emilia	Via Mazzini, 6 - Reggio Emilia	0522 444855	<i>prometeo@mbox.provincia.re.it</i>
Istituto "Garibaldi" per i Ciechi	Via Franchetti, 7 Reggio Emilia	0522 439305	<i>segreteria@istitutociechigaribaldi.it</i>

Centri per le lingue straniere

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Centro Risorse territoriali per le lingue straniere	Istituto tecnico "Città del Tricolore" - Rivalta (Re)	0522 560085	<i>crt.tricolore@libero.it</i>

RIMINI

a cura di Franca Berardi

UFFICIO XVII - AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI RIMINI

Dirigente: Agostina Melucci

Vicario: Claudia Nanni

Indirizzo: Piazzale Bornaccini - 47923 Rimini

Telefono: 0541 717611

Fax: 0541 782146

E-mail: usp.rm@istruzione.it

Sito web: www.usprimini.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Segreteria	Gianfranco Grisi	0541 717601
Relazioni con il Pubblico - Consegnatario; responsabile diplomi e tessere; esami di Stato.	Alessandro Fornari	0541 717630
U.O. 1 - Scuole secondarie di I grado; reclutamento personale docente; affari generali; scuole paritarie e non paritarie; rete scolastica e programmazione offerta formativa.	Claudia Nanni	0541 717612
U.O. 2 - Ufficio scuole dell'infanzia e primaria	Maura Bandini	0541-717636
U.O. 3 - Scuole secondarie di II grado.	Erica Fortini	0541 717633
U.O. 4 - Personale ATA; contenzioso; disciplina	Rosa Lombardi	0541 717631
U.O. 5 - Servizi contabili; centralino	Alessia Fortunati	0541 717624
U.O. 6 - Personale comparto Scuola (Docenti e Ata)- assistenza, consulenza e supporto alle Istituzioni scolastiche autonome su posizioni di stato (assenze, part time, collocazioni f.r.); posizioni contributive/previdenziali. Personale Area V (Dirigenti scolastici): gestione.	Maria Teresa Settepanella	0541 717619
U.O.7 - Ricostruzioni di carriera; equipollenza dei titoli di studio; personale.	Luigi Arena	0541 717623

Ufficio Studi 1 - Area sostegno alla persona.	Anna Bravi	0541 717603
Politiche giovanili - Consulta studenti; educazione salute; formazio- ne; inglese docenti scuola primaria; coordinatore esami di Stato.	Franca Berardi	0541 717618
Educazione fisica e sportiva - Attività motoria scuola primaria; giochi sportivi studenteschi I e II grado; giocosport e nuovi gio- chi della gioventù.	Daniela Donini	0541 717680

Orario di apertura al pubblico degli Uffici
Lunedì, mercoledì e venerdì dalle 10.00 alle 12.00. Martedì e giovedì dalle 14.30 alle 15.30.

Formazione neo-assunti

Responsabile: Franca Berardi - berardi@usprimini.it - 0541 717618

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Diffusione della cultura e della pratica musicale nella scuola primaria: D.M. 8 del 31.1.2011; D.d. di Cattolica.

Formazione in lingua inglese per docenti di scuola primaria: Centro risorse territoriale per le lingue: S.M.S. “Panzini-Borgese” di Rimini.

Formazione docenti neo-assunti: Scuole Polo; D.d. IV Circolo di Rimini - I.c. “A. Marvelli” di Rimini, L.s. “A. Einstein” di Rimini.

Progetto di coordinamento scuola dell’infanzia: formazione e documentazione.

Emergenza matematica: piano riservato a docenti della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado.

Emergenza lingua: piano riservato a docenti del primo ciclo.

Laboratori tematici sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza: in collaborazione con il Garante regionale, il Corecom regionale, gli enti locali.

Formazione docenti di educazione fisica e di sostegno area psicomotoria: piano riservato ai docenti di tutti gli ordini e gradi di scuola.

Costituzione, cittadinanza, legalità e sicurezza: promozione di eventi e formazione per docenti e alunni in sinergia con Prefettura, Forze dell’ordine ed enti locali.

Bisogni educativi speciali

Progetto ministeriale “Nuove Tecnologie e disabilità”: formazione e risorse tecnologiche a favore dell’integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap. Riconducibile al progetto, il prestito (comodato d’uso gratuito) di attrezzature tecniche e sussidi didattici per la disabilità svolto dai Centri servizi handicap: Circolo didattico di Cattolica (scuola dell’infanzia e scuola primaria); scuola secondaria di I grado “Panzini-Borgese” di Rimini (scuola di I grado); IPSSCT “Einaudi” di Rimini (scuola secondaria di II grado).

Programma Pro DSA: fornitura kit operativi agli alunni con disturbi specifici di apprendimento a cura del Centro territoriale di supporto provinciale presso il Circolo didattico di Cattolica.

Piano provinciale di formazione in tema di disturbi specifici di apprendimento: attività di formazione/coordinamento per docenti; attività informative per i genitori.

Prevenzione del disagio scolastico e di ogni forma di dipendenza; attività di contrasto al bullismo e al cyberbullismo: attività di formazione per i docenti a cura del Gruppo operativo provinciale. Scuola polo: SMS “Panzini-Borgese” di Rimini.

Attività di promozione e valorizzazione della dimensione europea dell’educazione.

RISORSE PROVINCIALI

Centro educativo territoriale - Comunità Montana Valle del Marecchia - Santarcangelo di Romagna - www.cet.socratenweb.org/
Centro permanente per l’educazione ai mass media - Bellaria - www.zaffiria.it/
Centro di documentazione - Comune di Riccione www.comune.riccione.rn.it/Riccione/Engine/RAServePG.php/P/36741RIC1101
Associazione Centro educativo italo-svizzero, CDE “G. Iacobucci”, Rimini - www.ceis.rn.it
Centro risorse territoriale per le lingue c/o Scuola secondaria di I grado “Panzini-Borgese”, Rimini - www.scuolamediapanzini.it/
Open Centro giovani - www.centroopen.it
CAM - Centro per l’apprendimento mediato Feuerstein – c/o SMS “Alighieri - Fermi”, Rimini. http://www.cam.rn.it/polospecialistico.php
Centro Territoriale di Supporto Provinciale (CTSP) c/o Circolo didattico di Cattolica http://ddcattolica.scuolerimini.it

LE PUBBLICAZIONI DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

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

<i>N.</i>	<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 Emilia-Romagna	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 Emilia-Romagna	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 neo-assunti 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

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 - 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	2008
---	------

Collana “I Quaderni dei Gruppi di ricerca IRRE e USR E-R” - serie II

1. Arte - 2. Corpo, movimento, sport - 3. Geografia - 4. Italiano - 5. Lingue straniere - 6. Matematica - 7. Musica - 8. Scienze - 9. Storia - 10. Tecnologia e LIM	2010
--	------

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
DocceBO 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: www.istruzioneer.it nella sezione “Pubblicazioni”

*Finito di stampare nel mese di gennaio 2013
per conto della Tecnodid Editrice
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
da Grafica Sud – Casalnuovo (NA)*