

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna" • 32

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 lavoro *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 a livello regionale e locale.

Coordinamento redazionale: Giancarlo Cerini

Editing: Maria Teresa Bertani

Contributi di: Chiara Brescianini, Giancarlo Cerini, Silvana Collini, Doris Cristo, Francesca Diambri, Giovanni Battista Diciocia, Simonetta Franzoni, Laura Gianferrari, Nicoletta Marotti, Lamberto Montanari, Ottavia Muccioli, Marina Panattoni, Lorena Pirani, Luciano Rondanini, Isabella Ruffini, Luigi Ughetti, Stefano Versari, Lorella Zauli

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

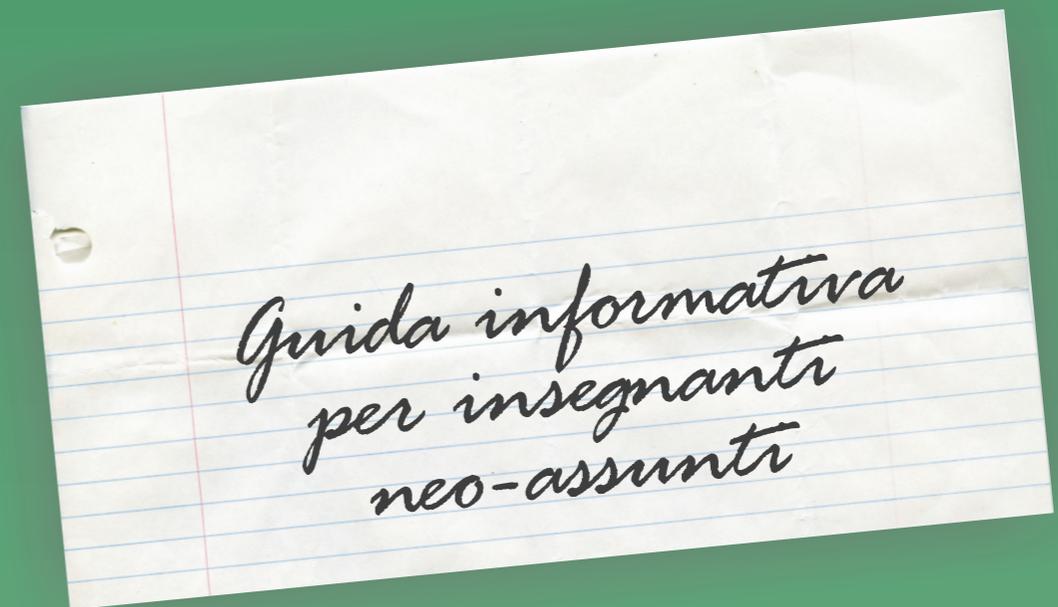
ESSERE DOCENTI

in Emilia-Romagna

2011-12

Guida informativa per insegnanti neo-assunti

ESSERE DOCENTI IN EMILIA-ROMAGNA - 2011-12



Ufficio Scolastico Regionale per Emilia-Romagna

ESSERE DOCENTI

in Emilia-Romagna

2011-12

Guida informativa per insegnanti neo-assunti

Chiara Brescianini - Giancarlo Cerini - Silvana Collini
Doris Cristo - Francesca Diambri - Giovanni Battista Diciocia
Simonetta Franzoni - Laura Gianferrari - Nicoletta Marotti
Lamberto Montanari - Ottavia Muccioli - Marina Panattoni
Lorena Pirani - Luciano Rondanini - Isabella Ruffini
Luigi Ughetti - Stefano Versari - Lorella Zauli

tecnodid
EDITRICE

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna"
Quaderno n. 32, gennaio 2012

Il libro è stato realizzato nell'ambito dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna nell'ambito delle attività formative rivolte ai docenti neo-assunti nell'anno scolastico 2011-12.

Coordinamento redazionale: Giancarlo Cerini

Hanno collaborato: Chiara Brescianini - Giancarlo Cerini - Silvana Collini - Doris Cristo - Francesca Diabrini - Giovanni Battista Diciocia - Simonetta Franzoni - Laura Gianferrari - Nicoletta Marotti - Lamberto Montanari - Ottavia Muccioli - Marina Panattoni - Lorena Pirani - Luciano Rondanini - Isabella Ruffini - Luigi Ughetti - Stefano Versari - Lorella Zauli

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 978-88-86100-96-0

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, gennaio 2012

Indice

Introduzione

Essere docenti nel mondo che cambia	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>	

L'organizzazione scolastica attraverso il piano annuale delle attività	19
<i>Lamberto Montanari</i>	

La nuova scuola secondaria di secondo grado	26
<i>Laura Gianferrari</i>	

L'insegnante e la sfida della classe	31
<i>Luciano Rondanini</i>	

Un bambino cui si insegna	37
<i>Stefano Versari</i>	

Parte II - Orientamenti operativi per l'anno di formazione

Aspetti normativi relativi all'anno di prova	47
<i>Chiara Brescianini</i>	

Organizzazione e svolgimento delle attività di istituto	62
<i>Luigi Ughetti</i>	

Anno di prova: dalla relazione finale al portfolio dell'insegnante	72
<i>Luciano Rondanini</i>	

Parte III - Guardarsi attorno: le risorse del territorio

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	77
<i>Lorena Pirani</i>	
Il sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	91
<i>a cura di Marina Panattoni</i>	
Bologna	93
<i>Nicoletta Marotti</i>	
Ferrara	98
<i>Silvana Collini</i>	
Forlì-Cesena	103
<i>Ottavia Muccioli, Lorella Zauli</i>	
Modena	106
<i>Chiara Brescianini</i>	
Parma	110
<i>Simonetta Franzoni</i>	
Piacenza	114
<i>Isabella Ruffini</i>	
Ravenna	118
<i>Doris Cristo</i>	
Reggio-Emilia	120
<i>Giovanni Battista Diciocia</i>	
Rimini	123
<i>Francesca Diambrini</i>	
Le pubblicazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	126

Introduzione

ESSERE DOCENTI NEL MONDO CHE CAMBIA

Stefano Versari

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

L'immissione in ruolo di un consistente numero di docenti (circa 3.000) rappresenta un evento importante per il nostro territorio regionale, perché assicura maggiore continuità didattica all'offerta formativa e immette nel sistema scolastico nuove energie professionali.

La scuola non è solo l'istituzione pubblica più estesa del nostro paese, con le sue istituzioni scolastiche, i suoi plessi, gli organici, gli ordinamenti, gli obiettivi formativi, 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, attraverso un modello flessibile che si propone di curare con più attenzione i momenti di accoglienza nella comunità scolastica di appartenenza 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, 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 di questa regione sa quotidianamente esprimere nel proprio ‘fare educativo’.

Una scuola fatta di ‘grandi numeri’, un grande sistema educativo di istruzione e formazione: in questo anno scolastico 2011-12 in Emilia-Romagna i docenti sono 46.135, di cui 39.940 su posti normali e 6.195 su posti di sostegno. I Dirigenti dei servizi generali e amministrativi, gli assistenti amministrativi e quelli tecnici, i posti di collaboratori scolastici sono in totale 12.858. A questi si aggiungono 363 dirigenti scolastici per 556 istituzioni scolastiche. Un totale di circa 60.000 professionisti dell'istruzione nella nostra regione. Senza tenere conto del personale delle scuole paritarie, degli enti locali e 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 sempre più di superare l'incertezza per divenire ben marcati, ben segnalati, condivisi e confrontati tra tutti coloro che hanno percorso il cammino o che si trovano davanti alla prospettiva di doverlo intraprendere.

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.

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'autoinganno¹:

“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 possibili vie di fuga o soluzioni ancora 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, 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, infatti, è il non senso, l'autodistruzione, il nulla di cui parla 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 Aurelio²: *“La natura può concedere come antidoto alla stoltezza di qualcuno, una sua mitezza”*. Nella ricerca permanente del contrario della sfrontatezza, la sobrietà assume particolare rilevanza, tanto più nel rapporto con gli studenti.

Il secondo metodo – generale nell'affrontare l'esistenza – consiste nel consentire che la realtà ci interroghi, ponendo attenzione a tutti i suoi fattori e non soltanto ad alcuni di essi, altrimenti ci si inganna per forza.

¹ M. Clark, *I paradossi dalla A alla Z*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.

² Marco Aurelio, *Contro le lusinghe del mondo*, Rizzoli, Milano, 2009.

Siamo chiamati a fare di tutto per non auto-ingannarci; in tempi che si fanno 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*"³.

³ 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 percentuale è vicina al 99% e per i servizi educativi per i bambini da 0 a 3 anni è superiore al 30% di frequenza. Il *benchmark* di ET 2020 prevede il raggiungimento del 95% di frequenza per i bambini di 4 anni (in Emilia-Romagna, già superato). Anche per gli altri 4 indicatori europei i dati sono migliori della media nazionale (ad esempio: nella percentuale di successo scolastico al termine della scuola secondaria o nel contenimento delle criticità nelle competenze lingua madre a 15 anni).

Tabella 1 - Quadro di sintesi del sistema scolastico dell'Emilia-Romagna. Scuola statale, a.s. 2009-10

SCUOLE	Punti di erogazione del servizio				Istituzioni scolastiche					Altre tipologie per l'istruzione				
	Infanzia		Primaria		Secondaria I grado		Secondaria II grado		Istituti d'istruzione secondaria superiore	Istituzioni educative	Centri territoriali permanenti	Corsi serali	Totale alunni disabili	
	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Alumni	Classi	Alumni	Classi						Totale
	703	965	404	306	93	240	47	111	68	559	4	39	80	
ALUNNI E CLASSI	Infanzia		Primaria		Secondaria I grado		Secondaria II grado		Istituti d'istruzione secondaria superiore		Istituzioni educative		Altre tipologie per l'istruzione	
	Bambini	Sezioni	Alumni	Classi	Alumni	Classi	Alumni	Classi	Alumni	Classi	Totale classi		Totale alunni disabili	
Totale	52.930	2.105	177.743	8.696	106.463	4.715	162.335	4.899	7.128	499.471	22.644	11.869		
I anno			36.226	1.729	36.248	1.588	39.592	415	1.592					
II anno			35.816	1.725	35.695	1.588	34.131	346	1.485					
III anno			35.287	1.704	34.520	1.539			1.582	1.417				
IV anno			36.002	1.729			28.818	924	1.301					
V anno pluriclassi			34.412	1.654		155	26.942	1.632	1.333					

DOTAZIONI ORGANICHE	Posti del personale docente				Posti						
	Infanzia		Primaria		Secondaria I grado		Secondaria II grado		Totale		
	totale	di cui sostegno	totale	di cui sostegno	totale	di cui sostegno	totale	di cui sostegno	personale educativo	personale ATA	
	4.514	389	16.912	2.202	9.391	1.560	14.425	1.546	45.242	88	14.235

PERSONALE	Personale docente				Personale							
	Infanzia		Primaria		Secondaria I grado		Secondaria II grado		Totale			
	totale	di cui sostegno	totale	di cui sostegno	totale	di cui sostegno	totale	di cui sostegno	educativo	ATA		
a tempo indeterminato	3.879	143	14.794	999	8.047	843	13.139	725	39.859	85	9.607	584
a tempo determinato - annuale	935	327	3.207	1.328	2.820	811	4.157	870	11.119	15	4.709	
- fino al termine delle attività didattiche	346	19	877	102	613	62	524	33	2.360	10		
cessazioni dal servizio	589	308	2.330	1.226	2.207	749	3.633	837	8.759	5		
di cui per limiti di età	94		500		522		603		1.719	2	443	18
	3		17		34		62		116	0	46	3
	Primaria e secondaria di I grado		Secondaria di II grado		Istituzioni educative		Dirigenti		Cessazioni dal servizio		di cui per limiti d'età	
a tempo indeterminato	362		176		2		540		49		10	

Fonte: MIUR, La scuola statale: sintesi dei dati. Anno scolastico 2009-10, disponibile all'indirizzo: http://www.istruzione.it/web/ministero/index_publicazioni_10.

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 560 unità scolastiche autonome (con distinta personalità giuridica e un capo di istituto con qualifica di 'dirigente scolastico'). Esiste poi un sistema paritario con circa 1.000 scuole (in particolare 800 scuole dell'infanzia comunali, private, di enti religiosi)¹.

Nella scuola statale operano circa 45.000 docenti. Di questi quasi 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 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 fondo².

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 65.000 allievi pari al 13% 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. Si riduce la percentuale degli arrivi in corso d'anno di nuovi immigrati, perché la presenza è ormai storica e si pone 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.

¹ 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.

² Fondazione Agnelli, Associazione Treelle, Caritas Italiana, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011.

Qualità della vita, qualità della scuola...

È d'obbligo un'ulteriore domanda: nelle scuole dell'Emilia-Romagna entrano ormai tutti i bambini e i giovani, ma come ne escono? Cosa avviene a scuola? Qual è il 'valore aggiunto' della scuola nella formazione dei ragazzi? 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 Regionale³ 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 cinque posizioni di testa: il 'Sud del Nord-est' per usare una formula di facile comprensione, e ricordare che i livelli di apprendimento sono nel nostro paese fortemente connessi alla collocazione geografica della scuola.

Tabella 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)

	Lettura		Matematica		Scienze	
	Punteggio medio	% studenti-fascia medio-alta	Punteggio medio	% studenti-fascia medio-alta	Punteggio medio	% studenti-fascia medio-alta)
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.

L'andar bene a scuola ha molto a che fare con la qualità della vita di un territorio, con il suo *capitale sociale*, cioè la capacità di fare comunità, mettere in relazione, cooperare, intraprendere, esprimere fiducia, essere ricchi nei rapporti umani, ma non solo. E in questo campo l'Emilia-Romagna esibisce indicatori di prima grandezza⁴, che trova-

³ 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.

⁴ R. Cartocci, *Mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.

no conferma anche nei dati di contesto disponibili attraverso le rilevazioni dell'Ocse e dell'Invalsi, oltre che nelle più ampie indagini sociologiche.

Tuttavia 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.

I trend nazionali e regionali

I dati messi a disposizione da PISA 2009⁵ segnalano un leggero miglioramento negli apprendimenti degli allievi italiani rispetto alla precedente indagine del 2006⁶, 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;

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, anche se condotte per offrire dati informativi a ciascuna scuola, piuttosto che per confrontare i dati delle diverse scuole.

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 immigratori, alla competizione produttiva, ecc.), che deve far fronte alle incertezze della globalizzazione, con le proprie tradizioni inclusive, cooperative, solidaristiche, che forse 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, 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

⁵ A.M. Benini (a cura di), *Le competenze dei quindicenni in Emilia-Romagna. I risultati OCSE-PISA 2009*, USR Emilia-Romagna, Tecnodid, Napoli, 2011.

⁶ M.T. Siniscalco, *PISA 2009*, in G. Cerini e M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, X, Tecnodid, Napoli, 2011.

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).

Più difficile diventa 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 disabili?)⁷. È pur vero che la scuola regionale, per indicatori di pubblico dominio, è una regione virtuosa sul piano dei costi di sistema. Qui le classi sono più numerose che altrove, le istituzioni scolastiche sono più consistenti, 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). Oggi la finanza pubblica presenta una situazione di acuta sofferenza, che si vorrebbe non intaccasse la qualità del sistema, ma che richiede anche soluzioni innovative sul piano del rapporto costi-benefici⁸.

⁷ A. Paletta, *Scuole responsabili dei risultati. Accountability e bilancio sociale*, Il Mulino, Bologna, 2011.

⁸ Regione Emilia-Romagna, *Report sul sistema educativo in Emilia-Romagna*, I Quaderni E-R, n. 01, Bologna, 2011.

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)⁹. 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 (segnalata da una deviazione standard alta).

L'analisi della tessitura cognitiva dei quesiti, che rimandano a quadri concettuali di riferimento significativi¹⁰, ci può aiutare a capire i fattori che consentono di ottenere buoni risultati, che sono certamente le caratteristiche di partenza dei ragazzi, il contesto sociale in cui vivono, ma anche la 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.

Sono aspetti che chiamano in causa l'intera esperienza di apprendimento degli allievi, la responsabilità di garantire un percorso coerente, di valore e di spessore, fin dai primi passi dell'incontro con gli alfabeti (curricolo verticale). Non è un caso che il rapporto OCSE sulla scuola dell'infanzia si chiami *starting strong* (partire 'alla grande')¹¹ e che tra gli indicatori di successo delle politiche europee (ET 2020) ci sia il tasso di frequenza alla scuola dell'infanzia, evidentemente da mettere in connessione con gli indicatori della scolarità successiva (il livello di competenze in lettura dei quindicenni o il successo scolastico a 18 anni).

⁹ G. Gasperoni (a cura di), *Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006*, Il Mulino, Bologna, 2008.

¹⁰ 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.

¹¹ Reggio Children e Associazione Treelle (in collaborazione con OCSE), *La scuola dell'infanzia*, Seminario n. 7, Quaderni Treelle, Genova, 2007.

Le condizioni per una ripartenza

Dunque, ci sono in Emilia-Romagna le condizioni per proseguire nella ricerca della qualità e dell'eccellenza. La rete dei licei è certamente un punto di riferimento e si sta aprendo a un'utenza sociale più articolata, fino a poco tempo fa impensabile: la nuova scuola media per il terzo millennio, come ebbe a dire Aldo Visalberghi. Ma resta il rammarico che questa forma di 'licealizzazione leggera' abbia preso il sopravvento sulle gloriose tradizioni della nostra istruzione tecnica (il sorpasso dei licei sui tecnici, per numero di iscritti, è fenomeno di questi anni e ci omologa al resto del Paese, quando invece marcavamo un'importante anomalia). Ma questi trend vanno ben oltre le sagge politiche dell'orientamento (e non possiamo mettere sotto accusa solo le professoresse di lettere di terza media, che orienterebbero verso i licei le generazioni più preparate). È un problema sociale molto più esteso e chiama in causa l'immaginario pubblico, il senso delle gerarchie nelle professioni e nei lavori, il peso del lavoro 'hard' rispetto a quello 'soft', l'appel ancora incerto del 'made in Italy'. Insomma ci sono ampi margini di riflessione per interpretare e contestualizzare il 'senso' della recente riforma della scuola secondaria di II grado, che profila bene le identità dei tre tradizionali segmenti in cui si articola il secondo ciclo, ma nel farlo sembra differenziarli per cultura, traguardi, esiti. L'equivalenza formativa di cui parlano i documenti sull'estensione dell'obbligo di istruzione (e di cui si dovrebbe trovare traccia nelle certificazioni rilasciate ai sedicenni) è una sfida ancora tutta da vincere. Eppure le diverse indagini ci dicono che in Emilia-Romagna 'tengono' i risultati in un settore scolastico strategico come è l'istruzione tecnica e che l'emergenza si sta spostando verso l'area apparentemente più fragile degli istituti professionali e dei corsi di formazione professionale, strutture in cui si concentrano fasce di criticità che sfiorano e oltrepassano il 40% degli allievi.

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 centrato sulle competenze forti (il *core curriculum*), che mantenga però la qualità degli ambienti di apprendimento, 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 nume-

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.

rose 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 professionale 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, anche alla luce della recente normativa nazionale che ne prevede la generalizzazione.

Rinnovare la formazione nel secondo ciclo

Anche sul fronte della scolarizzazione secondaria il passato è ricco di blasoni, 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 rimpianto eccessivamente 'retro'. Molte ricerche indipendenti prospettano il ritorno di didattiche frontali e trasmissive all'interno delle nostre classi¹⁴.

E 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 conviviale: 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.

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.

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.

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 dei dati 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:

- la carenza di dirigenti scolastici (mancano ormai 180 dirigenti su 560 istituzioni autonome);
- l'elevata mobilità del personale (con fenomeni di pendolarismo nord-sud);
- l'età avanzata del corpo docente (sono pochissimi i trentenni dietro la cattedra);
- la difficoltà a favorire il ricambio docente, con l'inserimento di giovani laureati nell'insegnamento;
- una certa stanchezza del personale, anche se ancora diffuse sono le iniziative di formazione, ricerca, partecipazione all'innovazione;
- un legame da intensificare 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 da camera. Per ottenere la giusta concertazione.

Un approccio pragmatico, che non dimentichi l'utopia

È ovvio che non si butta via niente (questo motto fa parte della pragmatica cultura regionale, forgiatasi nella lunga emancipazione sociale dalle campagne verso le città), ma occorre un ripensamento forte delle pratiche educative alla luce delle nuove condizioni sociali (l'incidenza dell'immigrazione, ma anche dell'appannamento economico), dei nuovi 'barbari' (i ragazzi della *screen generation*), dell'affaticamento del sistema educativo, di una certa disillusione tra gli operatori scolastici circa la mancata centralità che la società – in tutte le sue componenti – sembra riservare alla scuola. Queste condizioni richiedono un sussulto di professionalità, per far bene le cose, per costruire la miglior scuola possibile, perché tutto ciò fa parte della nostra deontologia di operatori scolastici, ma anche perché solo da questo si trae il piacere per il lavoro che ciascuno fa quotidianamente, nel suo 'piccolo', ai diversi livelli di responsabilità.

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, funzioni 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, predisporre, 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 predisporre, 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;*

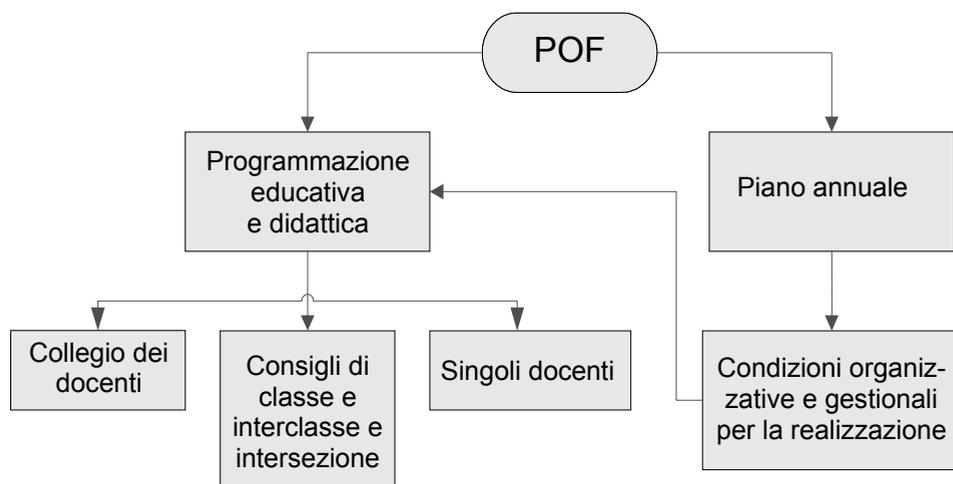
- *l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla Legge 5 febbraio 1992, n. 104;*

- *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".



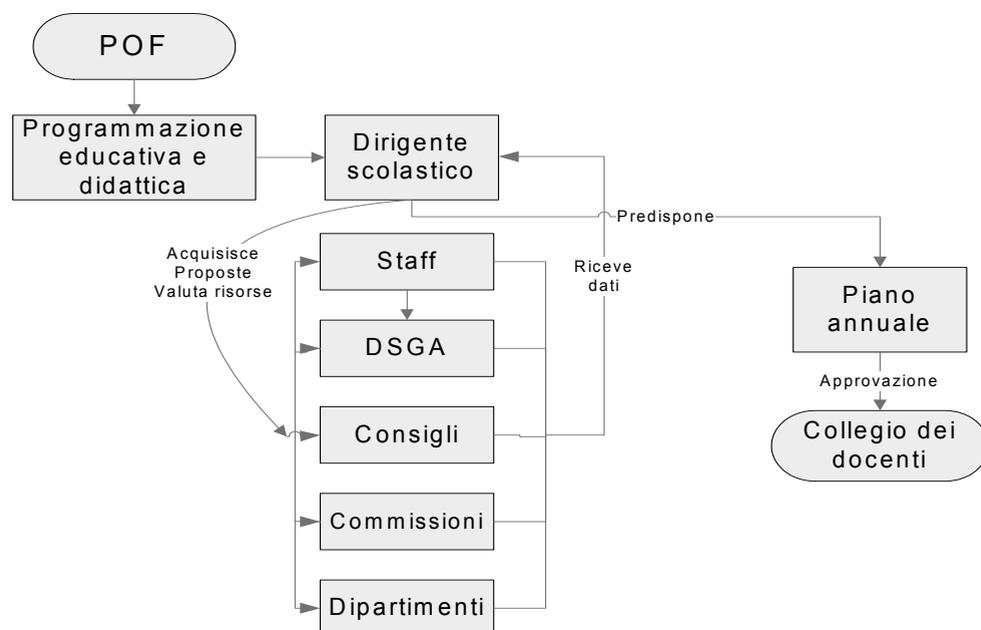
Il POF in dettaglio

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
- Squadre di emergenza

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 curricoli 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

Molte le novità, a partire dai *licei*, che sono 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*, fino a ora oggetto solo di sperimentazioni, acquista una sua autonomia identitaria entro l'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, denominata *scienze applicate*, ove non si studia latino ma sono potenziate le materie di *scienze e informatica*: confluiscono in questa opzione le

esperienze fino a oggi realizzate sotto la denominazione di liceo tecnologico, che vengono così 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 studierà storia della danza, tecniche della danza, coreografia. Per accedere al liceo musicale e coreutico sarà necessario un esame di ammissione, che valuterà l'attitudine dello studente e il possesso di specifiche competenze musicali. Nella fase iniziale, tali licei potranno funzionare solo sulla base di apposite convenzioni con i Conservatori di musica e/o con l'Accademia nazionale di danza. Per l'anno scolastico 2010-11 è stato istituito in Emilia-Romagna il liceo a sezione musicale di Parma; nell'a.s. 2011-12 hanno preso avvio i licei a sezione musicale di Forlì e di Modena, 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. Inoltre, gli istituti professionali potranno continuare a rilasciare qualifiche professionali al termine del terzo anno, purché ciò sia previsto da appositi Accordi tra il Ministero dell'istruzione e le singole Regioni. Il diploma conseguito a conclusione dei cinque anni consente l'accesso a qualunque facoltà universitaria, oltre che l'inserimento nel mondo del lavoro.

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, è esplicitato 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).

- *La riduzione del monte ore*: in tutti gli indirizzi i ragazzi avranno meno ore di lezione. Si tratta di un intervento che mira a costruire quadri orari più sostenibili per gli studenti, allineando il tempo scuola agli altri paesi europei, dove i percorsi scolastici sono organizzati con meno ore settimanali e annuali. Ciò comporta il ripensare la scuola in un'ottica diversa, che superi la vastità e l'enciclopedismo dei contenuti, per loro natura infiniti, a favore di un insegnamento mirato sulle competenze, che aggregi e integri discipline e contenuti in vista dello sviluppo di tali competenze.

- *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 ri-

chieste, 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 territorio. 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, obiettivi diversi, una scuola 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, la cui regia a livello nazionale è stata affidata all'INDIRE, che ha finanziato un ampio piano 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 e raccolto la disponibilità delle scuole ad attivarsi intorno a essi per l'a.s. 2011-12. È previsto per tali scuole un accompagnamento attraverso confronti in presenza e on line, nonché la pubblicizzazione dei materiali e delle esperienze.

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. È una riflessione che si consegna in modo speciale ai docenti neo-assunti, cui è affidato il futuro della scuola e dei ragazzi nei prossimi venti anni.

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>
<ul style="list-style-type: none">- 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	<ul style="list-style-type: none">- Partecipare alla gestione della scuola- Coinvolgere i genitori nella valorizzazione dei saperi- Utilizzare le tecnologie (potenzialità didattiche delle TIC)	<ul style="list-style-type: none">- 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 una 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

Individualizzazione	Personalizzazione
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 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 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 educativi dei ragazzi e dovrà diventare il terreno sul quale la scuola potrà investire con più convinzione sul proprio futuro.

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

Pochi mesi fa è stato pubblicato 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 del processo cominciato 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 dallo studio, 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' utilizzato nella frase precedente 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 Treelle, 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 di quella che fu chiamata ‘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 rifacitore, 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 didatti 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 hurdu, 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 parla-

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

vamo, 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 scomparire 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 scientifi-

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).

camente 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.

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 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.

⁷ Utili testimonianze sono in www.ladislessia.org.

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 ciascun studente e a intervenire di conseguenza con attività di recupero, specifiche e competenti. È il fondamento dell'insegnamento personalizzato che la pedagogia, oltre 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 dia-

⁸ In questo anno scolastico 2011-12, 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.

gnosi 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 all'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 acquisire la competenza per individuare 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 es-

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

senziali 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.

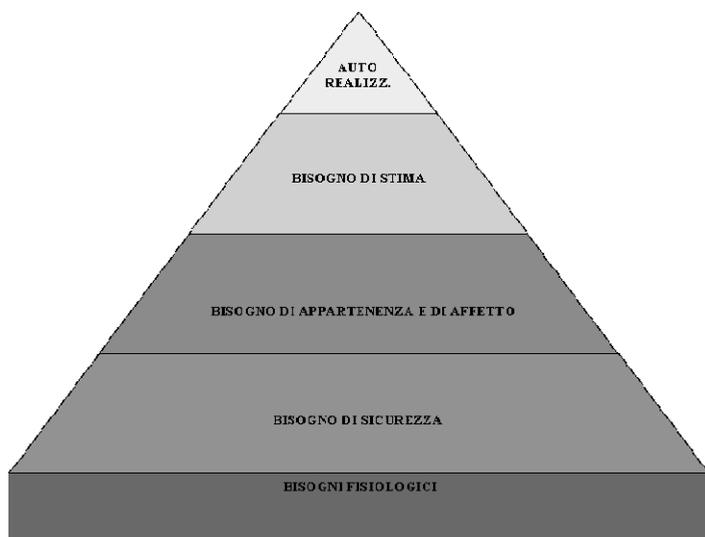
Ai fini di diffondere le innovazioni cui è chiamata la scuola, è bene che le scuole e gli insegnanti inizino a 'fare sistema' dei molteplici strumenti di personalizzazione dell'insegnamento sperimentati. Soccorre in questo l'informatica, che facilita lo scambio di materiali didattici. Ulteriore aiuto 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 graduali 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:



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 prostheses*, 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.

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

Parte II

Orientamenti operativi per l'anno di prova

ASPETTI NORMATIVI RELATIVI ALL'ANNO DI PROVA

Contributo originale di Giacomo Grossi, aggiornamento di 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 n. 270/1982, istitutiva dell'anno di formazione;
- D.lgs. n. 297/1994, che lo disciplina;
- D.P.R. n. 275/1999, che trasferisce ai dirigenti scolastici la competenza in materia di conferma in ruolo del personale docente;
- Contratto collettivo nazionale del comparto scuola, 22 febbraio 2011 (l'art. 68 prevede specifica formazione in ingresso).

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

¹ Il rapporto di lavoro dei docenti è stato sottoposto alle norme civilistiche dalla disciplina introdotta dall'art. 55 del D.lgs. n. 29/1993 e dal CCNL/1995, recepito dall'art. 25 del CCNL/2007, 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 270/1982.

Si ricordano:

- la C.M. 267 del 10 settembre 1991, che, superando le previgenti disposizioni impartite per nota ministeriale, intende costituire ‘una regolamentazione tendenzialmente stabile’;
- la Nota MIUR 3 febbraio 2006, prot. 196, inerente al periodo di prova e la formazione in ingresso per il personale docente educativo, che ha aperto la stagione delle annuali note ministeriali sulle modalità dell’anno di svolgimento per i docenti neo-assunti;
- la Nota MIUR del 29 marzo 2011, prot. 2707 con lo stesso oggetto.

Gli elementi costitutivi dell’anno di prova sono riconducibili al Testo Unico del 1994:

- durata di un anno scolastico e servizio effettivamente prestato non inferiore a 180 giorni³ nell’anno scolastico sulla cattedra o sul posto per il quale è stata conseguita la nomina⁴ (art. 438);
- eventuale esito sfavorevole della prova (art. 439);
- anno di formazione (art. 440) che prevede:
 - o specifiche iniziative di formazione (co. 1);
 - o durata (co. 2);
 - o modalità per la conferma in ruolo (co. 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.

L’anno di prova all’interno dell’istituzione scolastica ha l’obiettivo di sostenere l’attività di insegnamento e di partecipazione alla vita della scuola, fornendo adeguati strumenti informatici e operativi. Essa va programmata in continuum con quelle organizzate negli incontri formativi provinciali o regionali e con l’attività online predisposta dall’ANSAS-ex INDIRE.

Il dirigente scolastico, su designazione del collegio dei docenti, nomina fin dall’inizio dell’anno scolastico gli insegnanti che svolgeranno il compito di tutor dei

³ Art. 438 del T.U./1994.

⁴ Oggi: contratto di lavoro a tempo indeterminato.

neodocenti. La designazione del collegio dovrà aver riguardo “*in modo particolare alle competenze di carattere metodologico-didattico, organizzativo e soprattutto relazionale, nonché di specifica motivazione a condurre esperienze di formazione tra pari*”. È utile la presenza in ogni plesso o sede staccata di almeno un docente esperto (tutor), tenendo conto che è opportuno e funzionale non affidargli più di due docenti in formazione.

Il collegio dei docenti e la contrattazione integrativa d'istituto stabiliranno il numero dei docenti esperti (tutor) da nominare, in considerazione del numero dei docenti in anno di formazione e della specifica articolazione in gradi e ordini di scuola dell'istituzione scolastica. La funzione del tutor d'istituto è quella di sostenere i docenti neo-assunti durante il corso dell'anno scolastico “*in particolare, per quanto attiene agli aspetti relativi alla programmazione educativa e didattica, alla progettazione di itinerari didattici, alla predisposizione di strumenti di verifica e valutazione*” e alla documentazione dei percorsi e dei processi attivati.

Essi svolgono, inoltre, la funzione di facilitatori dei rapporti interni ed esterni all'istituto e di accesso alle informazioni. Il riconoscimento per il maggior impegno dei docenti esperti (tutor) è materia di contrattazione d'istituto. Il dirigente scolastico coordina le attività dei tutor, valutando l'opportunità di incontri periodici.

“*A livello di singola istituzione scolastica o di reti di scuole, la formazione terrà conto delle competenze possedute dagli insegnanti, delle domande formative da soddisfare, ma anche dei bisogni didattico-organizzativi delle scuole. È importante, a tale riguardo, che il contesto organizzativo assuma il valore aggiunto dell'apprendimento raggiunto dal singolo docente in formazione e tenda a favorire la coniugazione tra l'agire concreto, legato ai compiti e alle responsabilità dell'insegnante in formazione, con lo sviluppo di un'attitudine permanente alla riflessività*”⁵.

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, parere che è 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, rispetti-

⁵ Nota MIUR prot. 447/2005; il testo virgolettato è ripetuto anche dalla Nota prot. 196/2006. Le Note si intendono emanate dal MIUR, dove non diversamente indicato.

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. 357/1984).

vamente per istituzioni scolastiche sino a 50 oppure con più di 50 docenti, eletti dal 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, 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. n. 297/1994, art. 11.

⁸ O.M. n. 267/1995, art. 3, co. 4.

⁹ Nota prot. 39/2001, 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. n. 205/2000, 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 neo-assunto che, dopo aver assunto regolarmente servizio almeno per un giorno, faccia domanda, ai sensi dell'art. 18 co. 3 del CCNL/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 Pubblica Amministrazione.

¹² D.lgs. n. 297/1994, art. 11, co. 8: *Comitato per la valutazione del servizio dei docenti.*

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 sulle attività svolte*¹⁴

Il docente neo-assunto dovrà elaborare una relazione sulle proprie esperienze di formazione e di insegnamento, che sarà consegnata al capo d'istituto e al comitato per la valutazione del servizio 15 giorni prima della data fissata per la discussione¹⁵. 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.

*“La relazione finale deve costituire un dossier ragionato dell'esperienza condotta, sintesi delle attività nella scuola e delle attività seminariali, e dovrà essere integrata da una scheda bibliografica che evidenzii i riferimenti teorici considerati o le letture professionali che hanno accompagnato l'intero percorso. Il dossier può essere arricchito da altri materiali eventualmente prodotti in team con altri docenti, dal sintetico resoconto di alcune esperienze rilevanti”*¹⁶.

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 titoli¹⁷.

¹³ Nota prot. 39/2001, *Riferimenti normativi*.

¹⁴ Art. 440, co. 4, D.lgs. n. 297/1994.

¹⁵ C.M. 267/1991, *Attività di istituto*; C.M. 73/1997, *Valutazione*; nota prot. 39/2001, *Riferimenti normativi*.

¹⁶ Nota 2/12/2005 dell'Ufficio V della Direzione Generale dell'USR E-R, *La relazione finale. Comitato tecnico-scientifico regionale per l'anno di formazione*.

¹⁷ Ciò in virtù del combinato disposto tra la Legge 270/1982, 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 dell'art. 2, co. 26, della Legge 417/1989 (*Legge di conversione del D.lgs. n. 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.

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 124/99 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”*¹⁸.

*“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.”*¹⁹.

Con la Nota del 3 febbraio 2006 veniva 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 seminariari, 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 seminariari (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 nel caso di 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. (con riduzione per le lavoratrici madri, che hanno usufruito del congedo obbligatorio, a giorni 150);

- incontri periodici del Comitato di valutazione del servizio presieduto dal dirigente scolastico che definisce per l'anno di formazione le attività da svolgersi da parte dei docenti, siano essi immessi in ruolo siano essi in anno di prova per passaggio di ruolo da un grado inferiore a uno superiore;

- 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 co. 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”*.

Si ritiene pertanto che il Comitato per la valutazione del servizio, presieduto dal dirigente scolastico, in appositi incontri in corso d'anno debba definire le modalità per acquisire i sopra citati ‘elementi di valutazione’ utili al comitato stesso e al dirigente

¹⁸ Nota Uff. IV-VI, prot. 196/2006.

¹⁹ Ibidem.

scolastico che formula la relazione conclusiva ed emana il decreto di conferma in ruolo.

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./1994²⁰.

La formazione in ingresso

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

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 CCNL²¹ afferma altresì che durante l'anno di formazione si possono prevedere, a titolo opzionale, particolari opportunità per il miglioramento delle competenze tecnologiche 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 neo-assunti alle iniziative di formazione nazionali o regionali.

Le attività formative previste per l'anno di formazione²² si articolano secondo due distinte modalità d'intervento:

- attività di istituto, di cui si è detto ai precedenti paragrafi;
- attività di formazione che prevedano non meno di 40 ore e fino a 50²³.

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 dei docenti neo-assunti, 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”*²⁴.

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 regio-

²⁰ Nota prot. 983/2005.

²¹ Art. 68, co. 3 del CCNL/2007.

²² C.M. 267/1991; C.M. 73/1997; nota prot. 39/2001, punto 4: *Itinerari formativi per i docenti neo-assunti*.

²³ C.M. prot. n. 279/2011.

²⁴ C.M. 267/1991; C.M. 73/1997; nota prot. 39/2001, punto 2: *Modalità di intervento*.

nale. 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*"²⁵.

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*"²⁶.

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 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, al riguardo, procedure consolidate di reperimento con procedure pubbliche, delle disponibilità di insegnanti a svolgere il ruolo di 'facilitatori dell'apprendimento'.

La durata della formazione seminariale è indicata in non meno di 40-50 ore e la frequenza è obbligatoria. "*L'obbligo di assolvere detto impegno è da ritenersi prioritario rispetto alla partecipazione a iniziative di aggiornamento deliberate dal collegio dei docenti*"²⁷.

La C.M. 267 del 10 settembre 1991 prevede la possibilità di discutere la relazione con il Comitato per la valutazione del servizio da parte dei docenti che hanno prestato il servizio minimo di 180 giorni nell'anno scolastico di riferimento per l'anno di formazione, che non abbiano potuto partecipare alle attività seminariali (corso di formazione) obbligatorie o le abbiano potute frequentare solo parzialmente. Le assenze debbono essere state causate da "*giustificati e documentati motivi*" che vanno segnalati al direttore del corso. "*Rientra in tale ipotesi, a titolo esemplificativo, la fattispecie riguardante l'insegnante che, pur avendo prestato il servizio minimo di 180 giorni, sia impedita, in tutto o in parte, alla frequenza delle attività seminariali da astensione obbligatoria ex Legge 1204/71*"²⁸ (da documentare con attestazione di organi sanitari e, ove del caso, dai competenti ispettorati del lavoro). Il margine di assenza consentito, di norma calcolato sulle 40 ore, è di

²⁵ C.M. 267/1991, C.M. 73/1997; nota prot. 39/2001, punto B1: *Incontri seminariali. Progettazione e programmazione.*

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ Cfr., invece, il D.lgs. n. 151/2001: *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità*, a norma dell'art. 15 della Legge 53/2000.

n. 3 ore rispetto all'attività in presenza (20 ore), da aumentare proporzionalmente in caso di corsi con maggior numero di ore.

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 neo-assunti hanno assunto modelli differenti. Quello iniziale era fondato su attività in presenza (lezioni frontali, lavori di gruppo, attività laboratoriali), con l'a.s. 2001-02 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'allora INDIRE oggi ANSAS (Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica) il compito di predisporre l'ambiente d'apprendimento specifico, che ha preso il nome di PuntoEdu neo-assunti, all'interno della più ampia e articolata piattaforma "Punto-Edu Docenti"²⁹. Con apposita nota annuale il MIUR indica la data di apertura della piattaforma on line (indicativamente 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 concernente:

- numero di docenti iscritti alla piattaforma neo-assunti per l'anno scolastico di riferimento;

- numero di docenti suddivisi per piattaforma (con eventuale specifica per la scelta delle cosiddette piattaforme 'specialistiche' – opzione a oggi proposta per l'anno scolastico 2009-10 e non rieditata nell'anno scolastico 2010-11).

Il modello formativo *blended* prevede la partecipazione a incontri in presenza (20-25 ore suddivise in 4-5 incontri), promossi e organizzati dall'Ufficio scolastico regionale, con gruppi di docenti anche di ordini scolastici diversi, purché gravitanti nello stesso ambito territoriale³⁰. L'impostazione incentrata sul *learning by doing*³¹ 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 diversi da quelli proposti a livello ministeriale – da considerarsi riferimenti base per uniformare i costi di gestione – al fine di realizzare corsi secondo principi di efficacia ed economicità, che si avvalgano delle opportunità locali e valorizzino le specificità territoriali.

²⁹ Nota prot. 3129/E/1, 2004 e nota n. 447/2005.

³⁰ Nota prot. 447 del 21/03/2005; nota prot. 196/2006.

³¹ Nota prot. n. 2797/2011.

In riferimento a quanto sopra indicato e viste le complessità di tipo organizzativo (numero di corsisti, risorse in diminuzione, ritardi nell'apertura della piattaforma...) il modello formativo regionale per l'Emilia-Romagna è stato rivisto dall'a.s. 2011-12 con la proposta di realizzare parte delle ore di formazione attraverso iniziative a carattere provinciale, al fine di ottimizzare tempi e risorse finanziarie disponibili, contemperando lo spirito delle indicazioni ministeriali citate.

Al riguardo la nota dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna prot. A00DRER 19112 del 4 novembre 2011 propone un innovativo modello per macro-aree tematiche al fine di avviare sin dall'inizio dell'anno scolastico i percorsi formativi, innestandosi sulle priorità formative annualmente definite dalla Direttiva del Ministro sui temi della formazione e contemperando le molteplici iniziative già in essere sui territori. Si pensi a puro titolo esemplificativo per l'anno scolastico 2011-12 alle attività formative dedicate alle indicazioni curriculari, alle attività di accompagnamento del riordino del 2° ciclo di istruzione, ai temi della valutazione, del Disturbo Specifico di Apprendimento e dell'integrazione scolastica.

Specificità

Il rapporto di lavoro a tempo parziale

Su richiesta dei dipendenti interessati, all'atto dell'assunzione del personale docente, l'Amministrazione scolastica costituisce rapporti di lavoro a tempo parziale. Vanno rispettati i limiti massimi del 25% del personale con rapporto di lavoro a tempo parziale della dotazione organica complessiva di personale a tempo pieno di ciascuna classe di concorso a cattedre o posti o di ciascun ruolo e, comunque, entro i limiti di spesa massima annua previsti per la dotazione organica medesima. Per il reclutamento del personale a tempo parziale si applica la normativa vigente in materia per il personale a tempo pieno. Si deve tener conto delle particolari esigenze di ciascun grado di istruzione, anche in relazione alle singole classi di concorso a cattedre o posti. Al fine della costituzione di rapporti di lavoro a tempo parziale occorre assicurare l'unicità del docente, per ciascun insegnamento e in ciascuna classe o sezione di scuola dell'infanzia³².

Sono esclusi gli accompagnatori al pianoforte e i pianisti accompagnatori dei conservatori e delle accademie. In particolare, non è possibile assegnare docenti a tempo parziale nelle sezioni di scuola dell'infanzia funzionanti nel solo orario antimeridiano; in quelle con orario di 8-10 ore giornaliere e quindi con doppio organico docente sulla sezione, è possibile applicare la normativa del part-time a uno solo dei due insegnanti.

Per le scuole secondarie di I e di II grado il dirigente scolastico, sentito il Collegio dei docenti, deve individuare l'effettiva possibilità e opportunità dell'assegnazione del docente in part-time su posti compatibili con la riduzione dell'orario e la possibilità di scindere il monte orario di ciascun insegnamento. Il MIUR, con propria ordinanza,

³² Art. 39, *Rapporti di lavoro a tempo parziale*, CCNL/2007.

fissa i criteri e le modalità per la costituzione dei rapporti di lavoro a tempo parziale, nonché la durata minima delle prestazioni lavorative (di norma pari al 50% di quella a tempo pieno). Il rapporto di lavoro a tempo parziale deve risultare da contratto scritto³³. Il tempo parziale può essere 'orizzontale', 'verticale' o 'misto'³⁴.

Il personale a tempo parziale non può usufruire di benefici che “*comunque comportino riduzioni dell'orario di lavoro, salvo quelle previste dalla legge*” ed è “*escluso dalle attività aggiuntive di insegnamento aventi carattere continuativo*”³⁵. Per gli altri istituti normativi, previsti dal contratto di lavoro, si applicano le disposizioni di legge e contrattuali previste per il rapporto a tempo pieno, ma occorre tener conto della ridotta durata della prestazione lavorativa e della peculiarità del suo svolgimento³⁶.

Al personale docente interessato “*è consentito, previa motivata autorizzazione del dirigente scolastico, l'esercizio di altre prestazioni di lavoro che non arrechino pregiudizio alle esigenze di servizio e non siano incompatibili con le attività d'istituto*”³⁷.

Pur restando fermo il divieto assoluto per il dipendente pubblico di instaurare ulteriore rapporto di lavoro dipendente con altra amministrazione pubblica³⁸, la cumulabilità di impiego pubblico e privato è parzialmente ammessa in forza delle deroghe legislative introdotte in materia di lavoro part-time³⁹. La possibilità per il docente di svolgere anche altra attività lavorativa subordinata o autonoma è condizionata dal fatto che venga preventivamente autorizzata dal dirigente scolastico e non risulti in conflitto con gli interessi dell'amministrazione: l'esercizio delle altre prestazioni di lavoro non deve arrecare pregiudizio alle esigenze di servizio e non deve essere incompatibile con le attività d'istituto. L'assunzione di altro lavoro, o la variazione della seconda attività, da parte dell'insegnante con rapporto a tempo parziale, deve essere comunicata all'Amministrazione di appartenenza entro 15 giorni.

³³ Art. 36, co. 6, *Rapporti di lavoro a tempo parziale*, CCNL/2007: “*Il rapporto di lavoro a tempo parziale deve risultare da contratto scritto e deve contenere l'indicazione della durata della prestazione lavorativa*”.

³⁴ Art. 36, co. 7, *Rapporti di lavoro a tempo parziale*, CCNL/2007. “*Il tempo parziale può essere realizzato: a) con articolazione della prestazione di servizio ridotta in tutti i giorni lavorativi (tempo parziale orizzontale); b) con articolazione della prestazione su alcuni giorni della settimana, del mese o di determinati periodi dell'anno (tempo parziale verticale); c) con articolazione della prestazione risultante dalla combinazione delle due modalità indicate alle lettere a e b (tempo parziale misto), come previsto dal D.lgs. n. 61/2000*”.

³⁵ Art. 36, co. 8, CCNL/2007.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Art. 36, co. 9., *Rapporti di lavoro a tempo parziale*, CCNL/2007.

³⁸ Art. 508 co. 7, T.U. 297/1974.

³⁹ Cfr. art. 53 del D.lgs. n. 165/2001, che al co. 6 deroga da quanto stabilito all'art. 508 co. 10 del T.U. 297/1974. Tale norma ha recepito le disposizioni dell'art. 1, co. 58 della Legge 662/1996 che, in materia di part-time e di disciplina delle incompatibilità, prevede la possibilità di svolgere anche altra attività lavorativa subordinata o autonoma per il dipendente pubblico a regime di orario part-time, che non superi il 50% di quello a tempo pieno.

L'esercizio di attività commerciale da parte del docente è da considerarsi incompatibile ai sensi del co. 10, art. 508 del D.lgs. n. 297/1994. Tale norma non viene derogata dall'aver instaurato un rapporto di lavoro part-time⁴⁰.

L'insegnamento deve essere svolto interamente in attività curricolari nelle classi assegnate, con esclusione della partecipazione obbligatoria alla programmazione collegiale prevista dal vigente ordinamento per gli insegnanti di scuola primaria⁴¹.

Per quanto riguarda il godimento delle ferie, i dipendenti a tempo parziale orizzontale hanno diritto a un numero di giorni pari a quelli previsti per il dipendente a tempo pieno; quelli a tempo parziale verticale maturano un numero di giorni di ferie proporzionato alle giornate di lavoro prestate nell'anno scolastico⁴².

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 seminari) 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 scolastico⁴³.

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.

⁴⁰ Parere dell'Ufficio IX - Legale, contenzioso e disciplinare dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, pubblicato il 26/02/2007 sul sito *www.istruzioneer.it*, sezione Affari legali.

⁴¹ Art. 28, co. 5: *Attività d'insegnamento*, CCNL/2007. *‘Alle 22 ore settimanali stabilite per gli insegnanti elementari, vanno aggiunte 2 ore da dedicare, anche in modo flessibile e su base plurisettimanale, alla programmazione didattica da attuarsi in incontri collegiali dei docenti interessati, in tempi non coincidenti con l'orario delle lezioni’*.

⁴² Art. 39, co. 11: *Rapporti di lavoro a tempo parziale*, CCNL/2007.

⁴³ C.M. 267 del 10/09/1991, prot. 6354, punto 3. Per quanto riguarda i servizi istituzionali, effettuati anche dopo il termine della fine delle lezioni, utili per il conseguimento dei 180 giorni di servizio, vedere la sezione *‘Servizi utili al periodo di prova’*.

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 prestato⁴⁴, qualora sussistano le condizioni di cui sopra.

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 stipulato⁴⁵.

Servizi utili ai fini del compimento del periodo di prova

All'anno di formazione è applicabile il principio generale secondo cui il personale in prova deve essere impiegato nella cattedra, nel posto o nell'ufficio per il quale è stato stipulato il contratto di lavoro a tempo indeterminato.

Sono da considerarsi pienamente utili anche i servizi prestati dal docente in utilizzazione⁴⁶ nei casi previsti dall'O.M. 93 del 30 marzo 1991, quando non sia stato possibile assegnare all'interessato una sede di servizio per indisponibilità di posto:

- le attività didattico-educative e psico-pedagogiche ai sensi del sesto co. dell'art. 14 della Legge 270/1982;
- l'utilizzazione per corsi e iniziative di istruzione finalizzati al conseguimento dei titoli di studio;
- la messa a disposizione per supplenze;
- le attività inerenti al funzionamento degli organi collegiali;
- l'utilizzazione su insegnamenti affini, anche in istituti e scuole superiori da parte di docenti di scuole medie e viceversa;

⁴⁴ Nota prot. 39/2001, punto 1: *Riferimenti normativi*.

⁴⁵ *Ibidem*, punto 2: *Questioni relative alle nuove assunzioni a tempo determinato*. La nota esamina le varie tipologie di nomine in ruolo e i diversi tempi di assunzione nell'a.s. 2000-01.

⁴⁶ Vedere utilizzazioni *ex art.* 455 del T.U./1994.

- Putilizzazione in attività di sostegno ad alunni portatori di handicap negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado e artistica;

- Putilizzazione in attività di coordinatore dei servizi di biblioteca o di orientamento scolastico (per i docenti di scuola secondaria di secondo grado e artistica) e in attività di operatore tecnologico o psico-pedagogico (per i docenti di scuola elementare e secondaria di primo grado)⁴⁷.

Il servizio è computabile anche se prestato con orario inferiore a quello di cattedra.

Oltre ai giorni di lezione sono computabili, al fine del raggiungimento dei 180 giorni di servizio prescritti:

- se intermedi a un periodo di servizio effettivo: le domeniche, gli altri giorni festivi, le vacanze pasquali e natalizie, le quattro giornate di riposo⁴⁸, se usufruite entro il termine delle lezioni, il giorno libero dall'insegnamento; non sono computabili se sono intermedi a un periodo di assenza non utile;

- i periodi di eventuali interruzioni delle lezioni dovute a ragioni di pubblico interesse (ad es. utilizzazione dei locali scolastici per elezioni politiche o amministrative, referendum, oppure per sospensione delle lezioni per ragioni profilattiche, eventi naturali, sicurezza di uno o più locali dell'edificio scolastico...);

- i giorni compresi dal 1° settembre alla data dell'inizio dell'anno scolastico, purché il docente nominato in prova partecipi al Collegio dei docenti che si riunisce in questo periodo *“per l'elaborazione del piano annuale di attività scolastica e per la programmazione di iniziative di aggiornamento da effettuarsi nello stesso periodo e nel corso dell'anno”*⁴⁹;

- il periodo compreso tra l'anticipato termine delle lezioni a causa di elezioni politiche e la data prevista dal calendario scolastico⁵⁰;

- la partecipazione alle sessioni d'esame per l'intera durata della sessione secondo il calendario di svolgimento stabilito dal Ministero e comprensivo delle sedute conclusive della commissione;

- il servizio prestato in qualità di membro interno delle commissioni giudicatrici degli esami di Stato, sia come membro interno, sia come membro esterno, purché per materie comprese nella classe di concorso alla quale si riferisce il contratto di lavoro individuale;

- il servizio prestato in qualità di membro delle commissioni giudicatrici dei concorsi a cattedre;

- il servizio prestato come preside incaricato⁵¹

- il primo mese di astensione obbligatoria per maternità, coincidente col periodo di prova⁵²;

⁴⁷ Ibidem, punto 4.

⁴⁸ Previste dall'art. 1, lett. b, della Legge 937/1997.

⁴⁹ C.M. 180/1979.

⁵⁰ C.M. 180/1979.

⁵¹ D.L. n. 567/1982 e Legge n. 349/1982.

⁵² C.M. 180/1979.

- il periodo in aspettativa per mandato parlamentare⁵³;
- il servizio prestato come supplenti nel medesimo anno scolastico in cui avviene la data della nomina in ruolo (per ritardo della nomina stessa da parte dell'amministrazione), se prestato nella cattedra o posto per il quale la nomina è stata conseguita o in materie affini⁵⁴ (vedasi punto b).

Possibilità di accettare contratti a tempo determinato nel comparto scuola

Anche il personale docente neo-assunto⁵⁵ può accettare, nell'ambito del comparto scuola, rapporti a tempo determinato in un diverso ordine e grado d'istruzione, o per altra classe di concorso, purché di durata non inferiore a un anno, mantenendo, complessivamente per tre anni, senza assegni, la titolarità della sede⁵⁶.

Verso nuove prospettive

Quanto riportato nel presente contributo si riferisce all'attuale assetto organizzativo per i docenti neo-assunti in ruolo.

Il D.M. n. 249/2010 ha emanato il regolamento concernente la disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale dei docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di 1° e 2° grado. Nelle more dell'attuazione di quanto previsto dal citato D.M., si ritiene prevedibile una revisione complessiva delle modalità di realizzazione dell'anno di prova e di formazione che consideri una maggiore interconnessione con quanto realizzato all'interno del previsto tirocinio in istituzioni scolastiche accreditate e in armonia con l'auspicata sinergia fra contenuti accademici e realtà didattica ed educativa quotidianamente incontrata in aula.

Bibliografia

- S. Auriemma, *Formazione a distanza*, in IperTestoUnico, Tecnodid, Napoli, 2010.
- P. Bartalini, *Rapporto di lavoro a tempo parziale*, in S. Auriemma (a cura di), *Repertorio 2006. Dizionario normativo della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2006.
- M. Rossi, *Periodo di prova*, in IperTesto Unico, Tecnodid, Napoli, 2010.
- M. Rossi, *Periodo di prova e anno di formazione*, in S. Auriemma (a cura di), *Repertorio 2011, Dizionario normativo della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2011.

⁵³ Legge n. 1261/1965 e Legge n. 1148/1967.

⁵⁴ Nota n. 39/2001 e D.L. n. 240/2000.

⁵⁵ Con la Nota 16499/2007, la Direzione generale per il personale della scuola dà istruzioni perché gli Uffici scolastici provinciali riconoscano tale diritto ai neo-assunti, normato con l'art. 36 del CCNL del 29/11/2007.

⁵⁶ Art. 36 del CCNL/2007.

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 relazione con il do-

cente neo-nominato, tesa a realizzare una presa in carico complessiva della persona, per individuare e personalizzare gli interventi formativi secondo le reali esigenze di ciascuno⁵⁷.

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.

⁵⁷ P. Romei, *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze, 1996. *La scuola come microcosmo sociale complesso*.

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, sosterranno i processi di qualificazione sul piano relazionale e culturale e faciliteranno 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 indirizzo⁵⁸ 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, ed 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-

⁵⁸ 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 ricomprende 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'istituzione⁵⁹.

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.

⁵⁹ 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.

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	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Completamento delle nomine a tempo indeterminato e stipula dei relativi contratti di lavoro
Settembre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elezione del Comitato di valutazione del servizio dei docenti ▪ Designazione e nomina dei docenti tutor
Ottobre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Svolgimento incontri con il dirigente e i docenti tutor per il monitoraggio in itinere delle attività in corso a livello d'istituto
Novembre-maggio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frequenza delle attività seminariali (corso)
Giugno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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'insegnante⁶⁰ come strumento per documentare, archiviare e rendere visibili una serie di testimonianze che riconducono a valori, esperienze, stili di apprendimento e di 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.

⁶⁰ AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, MCE E UCIM (a cura di), *Il portfolio degli insegnanti*, USR Emilia-Romagna, IRRE E-R, Bologna, 2004. ADi, AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, UCIM, G. Cerini (a cura di), *La strategia del portfolio-docente*, USR Emilia-Romagna, Tecnodid, Napoli, 2011.

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. A tal fine, nella scheda n. 2 si ipotizza uno schema utile ai fini dell'individuazione degli elementi essenziali per la stesura di tale decreto.

Poiché, nella società dell'informazione e della comunicazione che pervade il villaggio globale, come affermava Mc Luhan, *"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 3).

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 gli schemi a seguito presentati esplicano una pura funzione esemplificativa e non devono essere considerati in modo prescrittivo come modelli da seguire.

Scheda n. 2

Schema di decreto del dirigente scolastico per la conferma del contratto a tempo indeterminato

Il Dirigente

Visti gli artt. 438 e 440 del D.lgs. n. 297/1994: *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado;*

Visto l'art. 14 del D.P.R. n. 275/1999: *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche;*

Vista la C.M. n. 205/2000: *Funzioni e adempimenti degli uffici dell'amministrazione e delle istituzioni scolastiche in ordine al regolare avvio e allo svolgimento dell'anno scolastico;* e in particolare l'allegato 'Documento di lavoro sul decentramento di funzioni' che individua le competenze da trasferire alle istituzioni scolastiche dal primo settembre 2000, tra cui il 'Contratto individuale di lavoro del personale docente assunto a tempo indeterminato (l'avente diritto è però individuato dal Provveditore in base alle graduatorie permanenti che, ai sensi dell'art.15, lettera a, del D.P.R. 275/99, esulano dalla competenza del dirigente scolastico)'

Verificato che l'ins. nato a (Prov.) il/...../..... e residente a in via n., con contratto n. del/...../..... è stata assunto in prova con rapporto di lavoro a tempo indeterminato nell'area professionale del personale docente (es.: della scuola primaria su posto comune) con decorrenza giuridica dall'inizio dell'anno scolastico ed economica dalla data di effettiva assunzione in servizio;

Vista la propria relazione sullo svolgimento delle attività di istituto connesse con lo svolgimento dell'anno di prova, svolte dal docente presso questo istituto scolastico nel corrente anno scolastico;

Preso atto che il docente ha effettivamente svolto il servizio sul posto per il quale era stato nominato;

Appurato che tale servizio è stato svolto per un periodo superiore a 180 giorni nell'anno scolastico

Visto l'attestato finale del corso di formazione per il personale docente neo-assunto, rilasciato da

Vista la relazione finale sull'attività di istituto e di formazione titolata illustrata al Comitato di Valutazione del servizio dei docenti in data e acquisita agli atti della scuola;

Acquisito il parere favorevole del Comitato di Valutazione dei docenti

DECRETA

l'insegnante nato a (Prov.) il/...../..... e residente a in via n./...., ha superato con esito positivo l'anno di prova e a partire dall'a.s. è confermato nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato nell'area professionale del personale docente (es.: della scuola primaria su posto comune).

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

- Al Dipartimento dei Servizio vari del Tesoro di
- All'Interessato/a;
- Agli atti della scuola

Scheda n. 3*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.

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*⁶¹", 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.

⁶¹ 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.

È 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 innovativi (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 professionale⁶².

⁶² 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 del 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

Fax: 051 4229721

E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it

Sito web: www.istruzioneer.it

<i>Uffici</i>	<i>Dirigente responsabile</i>
Ufficio alle dirette dipendenze del Direttore Generale: Segreteria, Comunicazione, Dirigenti dell'amministrazione (Area I); protocollo informatico e posta certificata	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>)

Ufficio IX - Ambito territoriale per la provincia di BOLOGNA

Dirigente amministrativo: Maria Luisa Martinez

Dirigente tecnico: Giancarlo Cerini

Ufficio X - Ambito territoriale per la provincia di FERRARADirigente amministrativo: Antimo Ponticello (*ad interim*)

Dirigenti tecnici: Gabriele Boselli, Raffaele Iosa

Ufficio XI - Ambito territoriale per la provincia di FORLÌ-CESENADirigente amministrativo: Agostina Melucci (*ad interim*)

Dirigente tecnico: Gabriele Boselli

Ufficio XII - Ambito territoriale per la provincia di MODENA

Dirigente amministrativo: Silvia Menabue

Dirigenti tecnici: Raffaele Iosa, Agostina Melucci

Ufficio XIII - Ambito territoriale per la provincia di PARMADirigente amministrativo: *incarico in fase di conferimento*

Dirigenti tecnici: Gabriele Boselli, Luciano Rondanini

Ufficio XIV - Ambito territoriale per la provincia di PIACENZADirigente amministrativo: *incarico in fase di conferimento*

Dirigente tecnico: Luciano Rondanini

Ufficio XV - Ambito territoriale per la provincia di RAVENNADirigente amministrativo: Maria Luisa Martinez (*ad interim*)

Dirigente tecnico: Raffaele Iosa

Ufficio XVI - Ambito territoriale per la provincia di REGGIO EMILIADirigente amministrativo: Silvia Menabue (*ad interim*)

Dirigente tecnico: Luciano Rondanini

Ufficio XVII - Ambito territoriale per la provincia di RIMINI

Dirigente amministrativo: Agostina Melucci

Dirigente tecnico: Raffaele Iosa

Dirigente amministrativo in aspettativa sindacale: Lucio Elia

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.istruzioneer.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 presenta il sito.

Riordino del I ciclo

Dopo l'emanazione delle *Indicazioni per il curricolo* (2007) l'USR E-R, di intesa con l'ex-IRRE E-R, si è impegnata per un triennio a sostenere le innovazioni didattiche e curricolari nella scuola di base, con particolare riferimento alle discipline del curricolo obbligatorio. Le attività di ricerca hanno coinvolto oltre 200 tra docenti, dirigenti, esperti, organizzati in dieci gruppi di lavoro, che hanno elaborato e prodotto 10 Quaderni (uno per ogni disciplina), distribuiti a tutte le istituzioni scolastiche del I ciclo. Una sintesi del lavoro, che è stato presentato in oltre 20 seminari provinciali e regionali, è contenuta nel Quaderno finale "Dalle Indicazioni al curricolo", edito nel 2011. In molte province sono state realizzate anche autonome iniziative di monitoraggio, ricerca, audit e formazione. Si segnala il progetto "Cantieri aperti", che coinvolge la quasi totalità delle scuole di base della provincia di Ravenna (materiali sul sito dell'Ufficio di ambito territoriale di Ravenna: <http://www.racine.ra.it/proveditorato/cantieri.html>).

Riforma della scuola secondaria di secondo grado

L'emanazione dei Regolamenti di riordino dell'Istruzione di secondo grado è stata accompagnata da un intenso lavoro di informazione e di dialogo con le scuole, sia attraverso spazi *on line* dedicati, sia attraverso incontri diretti. In ogni territorio sono stati costituiti Gruppi provinciali per coordinare e promuovere azioni di informazione, approfondimenti, diffusione di materiali.

Nell'autunno-inverno 2010 si sono tenuti 18 incontri provinciali, con la presenza di esperti nazionali, per approfondire la conoscenza della riforma, ed un seminario regionale sulla certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione.

Tutta la documentazione scaturita da tali iniziative è reperibile sul sito www.istruzioneer.it. Nell'area "Riforma della scuola secondaria di secondo grado" è possibile rinvenire anche materiali prodotti dalle scuole sul tema dell'insegnamento per

competenze, con riferimento all'area generale del primo biennio, frutto dell'attività svolta sull'obbligo di istruzione negli anni 2009 e 2010.

Ulteriori iniziative di accompagnamento sono state attivate con l'istituzione delle *'Delivery Unit Regionali'*, gruppi interistituzionali suddivisi per ordine di scuole (istituti professionali, tecnici e licei), che hanno 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. Nel dicembre 2011 prendono avvio 160 percorsi di innovazione proposti dalle Istituzioni scolastiche sulla base dell'iniziativa promossa dalle *Delivery*. Organizzati su tre ambiti di lavoro per ciascun ordine di scuola, si articolano in incontri di confronto condotti da tutor ed esperti e attività condotte dalle scuole al proprio interno. Calendarizzazione e struttura dei percorsi 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'ANSAS 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, tutte 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.

L'Ufficio da anni pubblica on-line dispense per la formazione dei docenti in tema di disabilità e disturbi specifici di apprendimento. La più recente pubblicazione, che riguarda le tecnologie assistite, soprattutto *low tech*, si trova al link:

<http://www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=1773&ID=433112>.

Materiali per la formazione in tema di autismo, con indicazione di altri link per materiali precedenti, si trovano in:

<http://www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=1773&ID=419287>.

Il link sotto riportato consente di accedere a tutta la pagina dei documenti pubblicati nel 2011; si segnala la ricca documentazione legata ai disturbi specifici di apprendimento: <http://www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=1773>.

Gli insegnanti sono invitati a consultare anche le precedenti annualità, perché i materiali pubblicati sono molteplici.

Nei successivi capitoli di questo Quaderno, dedicati alle attività dei singoli Uffici di ambito territoriale, e nei relativi siti, sono inoltre presentate le attività di formazione e i recapiti dei Centri risorse provinciali per l'Handicap.

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 formazione 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 di slessia*) 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 per la Provincia 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 la Direzione didattica IV Circolo di Forlì
- 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).

Piano regionale per l'orientamento

Il Gruppo regionale per l'orientamento, supportando e coordinando a livello regionale lo sviluppo del Piano regionale per l'orientamento, attivo dal 2009, per l'anno scolastico 2011-12, ha privilegiato una serie di aree di intervento, indicando alcuni obiettivi prioritari e proponendo la diffusione e la condivisione delle buone pratiche, con particolare riguardo alle aree di intervento: didattica orientativa e didattica per competenze; promozione delle reti territoriali integrate; potenziamento del rapporto scuola famiglia; aspetti formativi della figura del docente orientatore.

Agli Uffici scolastici per gli Ambiti territoriali (UAT), quindi, nell'ambito di specifiche risorse assegnate, è stato proposto di individuare modalità per l'aggiornamento delle buone pratiche territoriali (anche attraverso l'attivazione di intese interistituziona-

li con gli Atenei e le istituzioni territoriali), nonché di selezionare percorsi sviluppati in rete da scuole secondarie di I e II grado, cui destinare uno specifico finanziamento¹.

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 decreto legislativo n. 77/2005, è oggetto di una costante azione di indirizzo e coordinamento da parte dell'Ufficio scolastico, che a questo scopo ha in essere una proficua collaborazione con l'Unione regionale delle Camere di Commercio. Annualmente, l'Ufficio emana un bando per l'accesso ai finanziamenti dedicati, che indica criteri e priorità dei percorsi di alternanza e orienta l'azione e le scelte delle scuole. Vengono inoltre realizzati annualmente percorsi formativi per i docenti impegnati nelle attività di alternanza, cui partecipano mediamente duecento insegnanti impegnati nelle attività: <http://www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=20857&ID=421885>.

L'Ufficio svolge inoltre azione di monitoraggio, sia in proprio, sia in collaborazione con il monitoraggio nazionale promosso dall'ANSAS.

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

Piano Lauree scientifiche

Il progetto, avviato nel biennio 2006-2008, è stato sviluppato dall'USR d'intesa con gli Atenei della Regione (Università degli Studi di Bologna, Ferrara, Modena-Reggio Emilia, Parma) e Confindustria e con la collaborazione delle istituzioni scolastiche aderenti. Le azioni sono mirate all'orientamento pre-universitario per le discipline di Chimica, Fisica, Matematica e Statistica), articolandosi presso gli Atenei in sotto-progetti locali per l'orientamento pre-universitario degli studenti e la formazione degli insegnanti per le discipline indicate. Gli obiettivi sono: rendere più efficace l'orientamento pre-universitario, sperimentare una didattica attrattiva, utilizzare i laboratori per rendere gli studenti protagonisti dell'apprendimento.

Funzionalmente allo sviluppo del progetto regionale è stato costituito presso l'USR un Tavolo di coordinamento regionale composto da rappresentanti dell'USR E-R, dell'Università degli studi di Bologna, Ferrara, Modena e Reggio Emilia, Parma e di Confindustria Emilia-Romagna, impegnato in azioni specifiche di promozione del progetto lauree scientifiche tra cui: il riconoscimento di crediti formativi universitari e la partecipazione delle scuole al progetto. <http://www.progettolaureescientifiche.eu/sedi-attivita-pls/emiliaromagna>

¹ <http://www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=2413&ID375869> (Piano regionale per l'orientamento. Indicazioni operative e ripartizione risorse. Nota prot. 3920/2010).

<http://www.istruzione.it/web/ministero/index0510> (Orientamento scolastico. Piano nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita. Nota prot. 3153/2010)

Percorsi di Istruzione Tecnica Superiore (ITS)

Grazie a un'intensa collaborazione tra Ufficio scolastico regionale e Regione si è dato il via alla nascita di un nuovo soggetto formativo destinato alla formazione post-diploma: gli Istituti tecnici superiori (ITS). Essi rappresentano un canale formativo di livello post-secondario, per la formazione di tecnici superiori nelle aree tecnologiche ritenute 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. Sono stati 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. In Emilia-Romagna sono stati istituiti a tutt'oggi sette percorsi di Istruzione tecnica superiore, con avvio delle proprie attività dall'a.s. 2011-12

(<http://www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=22950&ID=435742>):

1. ITS Mobilità Sostenibile - Logistica e mobilità delle persone e delle merci.

Presidente: Maurizio Tarasconi

Ente di riferimento: ISII "G. Marconi" - Piacenza

E-mail: sgr.amministrativa@isii.it

2. ITS Nuove Tecnologie per il Made in Italy. Sistemi Meccanica e Materiali.

Presidente *pro-tempore*: Francesca Romana Giuliani

Ente di riferimento: ITIS "Fermo Corni" - Modena

E-mail: cornipre@itiscorni.it

3. ITS Nuove Tecnologie per il Made in Italy. Sistemi Meccanica - Meccatronica.

Presidente *pro-tempore*: Valerio Messori

Ente di riferimento: ITIS "L. Nobili" - Reggio Emilia

E-mail: ref010008@istruzione.it

4. ITS Nuove Tecnologie per il Made in Italy. Sistemi Meccanica. Meccatronica.

Presidente: Maria Carla Schiavina

Ente di riferimento: IIS "Aldini-Valeriani Sirani" - Bologna

E-mail: iis@iav.it

5. ITS Nuove Tecnologie per il Made in Italy - Sistema Agroalimentare.

Presidente: Simone Carotenuto

Ente di riferimento: ISS "Galilei-Bocchialini-Solari" - San Secondo Parmense (PR)

E-mail: PRIS00200Q@istruzione.it

6. ITS Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione

Presidente: Denis Merloni

Ente di riferimento: ITS “B.Pascal” - Cesena (FC)

E-mail: fotf010008@istruzione.it

7. ITS Tecnologie Innovative, i beni e le attività culturali - sistemi per l'abitare

Presidente: Simone Corli

Ente di riferimento: IIS “G.B. Aleotti” - Ferrara

E-mail: itsgaleotti@legalmail.it

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 antidispersione.

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, 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.

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.

Gli ambiti di ricerca e sviluppo realizzati in questo biennio sono elencati di seguito.

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*.

Hardware - "Piano LIM", MIUR: sperimentazione di nuovi *hardware* e *device*, come le oltre 3.000 Lavagne Interattive Multimediali installate nel triennio in tutte le scuole della regione; l'iniziativa "Un PC nello zainetto"; la ricerca di nuove forme di connessione a distanza e cablaggio, come nel caso della scuola in ospedale per il progetto *Smart inclusion*; sperimentazione di modalità diverse di realizzazione dell'interattività a schermo (Wüidea) o l'introduzione di tablet per contrastare la dispersione scolastica. Previsto il lancio dell'iniziativa "Scuol@ppennino", in collaborazione con l'Assessorato regionale alla scuola, che coniuga scuole di montagna e tecnologie per la didattica.

Sicurezza informatica - Diffusione della cultura della "sicurezza informatica" in collaborazione con Telecom e polizia postale.

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

Contenuti digitali - Seconda annualità del progetto "ZEUS" (casa editrice Zanichelli eUSR), che sperimenta contenuti digitali nel web con i *tablet* in quattro classi di scuola secondaria di I grado; iniziativa "Adotta una parola", in collaborazione con APT Emilia-Romagna e Wikimedia Italia, grazie alla quale classi di ogni ordine di scuola potranno realizzare la pagina di Wikipedia su una particolarità del proprio territorio; avvio del progetto nazionale "E-english", che sviluppa in due istituti secondari di II grado competenze linguistiche con l'ausilio di mezzi virtuali.

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", proposte dal MIUR anche per il 2011-12.

Seminari regionali di accompagnamento della LIM - Oltre ai tre già realizzati, altri sono allo studio, animati dalla volontà e dall'impegno delle singole scuole, nei quali si realizzano veri e propri laboratori disciplinari.

Seminari di formazione CI@ssi 2.0 - Iniziative mensili di formazione metodologica e didattica aperte a tutti sull'impiego delle tecnologie in classe. E' in fase di studio avanzato la possibilità, in consorzio con l'Università degli Studi di Bologna - Facoltà di Scienze della Formazione, di riconoscere una certificazione di competenze spendibile anche ai fini del conseguimento di specializzazioni e titoli universitari.

Il Piano prevede inoltre interventi in materia di nuove tecnologie e disabilità, di cui si è dato conto nelle pagine precedenti.

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 (4^a 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 il progetto in base a specifiche esigenze, particolarità e vocazioni. Il progetto intende favorire il coinvolgimento dei docenti che insegnano lingua italiana nelle ultime due classi (4^a e 5^a) 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 nel corso del triennio 2008-2011 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 dei formatori, tutor, scuole polo e docenti appassionati della disciplina. I prossimi interventi riguarderanno il delicato passaggio tra scuola secondaria di I e di II grado.

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 20 docenti di scuola secondaria di I e II grado tutor operanti nei 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". Assieme a "ISS" e "Poseidon" costituisce il *Progetto Puntoedu Apprendimenti di base*, realizzato dall'Ansas su iniziativa del MIUR, anche in risposta alle criticità rilevate dall'indagine OCSE-PISA nelle competenze di base degli studenti quindicenni italiani.

Scuole-presidio del Piano nazionale M@t.abel

Provincia	Scuola presidio	Telefono
Bologna	Liceo "Righi" - v.le C. Pepoli, 3 - Bologna	051 6446742
Ferrara	Liceo "Ariosto" - via Arianuova, 19 - Ferrara	0532 205415
Forlì-Cesena	Ist. prof.le "Macrelli" - v.le 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	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 ANSAS, in modalità *blended*, ha permesso ai docenti di essere inclusi in un elenco nazionale quali formatori esperti. È imminente l'avvio del *Progetto Tutor-REACH*, attraverso incontri in rete coi docenti neo-formati: l'attività informativa-formativa territoriale sui Regolamenti europei REACH e CLP avrà lo scopo di sensibilizzare studenti e famiglie sulla valutazione del rischio umano e ambientale delle sostanze chimiche.

Scuole-presidio Piano nazionale “ISS - Insegnare Scienze Sperimentali”

<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” - v.le 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 Filippo Re, 8 - Reggio Emilia	0522 4357614
Rimini	Liceo scientifico “Einstein” - via Agnesi, 2/B - Rimini	0541 382571

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 supervisione, 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 “EM.MA”. Nell’agosto 2011 sono state emanate le Nuove Linee guida del piano nazionale di formazione denominato “Poseidon” e resi disponibili sulla piattaforma Indire i materiali di studio..

Centri risorse territoriali Lingue straniere - Piano nazionale “Poseidon”²

<i>Provincia</i>	<i>Scuole presidio</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

² I presidi “Poseidon” coincidono con i “Centri risorse per il supporto alla promozione delle lingue straniere nella scuola primaria”.

Progetto nazionale “Qualità e Merito” - PQM

Il PQM, concepito prendendo spunto da diverse esperienze internazionali, è nato per supportare le scuole nel costruire le basi e gli strumenti per esercitare un'autonomia responsabile. Tra i suoi obiettivi si possono indicare: lo sviluppo e la diffusione di un sistema di misurazione degli apprendimenti, con l'utilizzo di prove standard nazionali messe a disposizione dal SNV-Invalsi; la diffusione e la cultura dell'autovalutazione, finalizzata a predisporre piani di miglioramento della didattica e del curricolo; l'introduzione di percorsi didattici innovativi mediante interventi formativi per il recupero di competenze e il potenziamento delle eccellenze; il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento nelle scuole secondarie di I grado. Il progetto, nell'ambito di un'iniziativa nazionale del Dipartimento per la programmazione del MIUR del 2009, insieme alle azioni promosse dall'Autorità di gestione dei PON istruzione 2007-2013 per le Regioni Obiettivo Convergenza, si è esteso a 7 regioni del Centro-nord. In Emilia-Romagna vede coinvolti 7 network di scuole secondarie di I grado (composti da 4-6 istituzioni ciascuno). Abbinati ai *network* operano i tutor formatori, nel percorso di autodiagnosi e miglioramento degli apprendimenti, e i tutor di istituto, sui cui si concentra la formazione disciplinare e metodologica.

Progetto “Prevenzione Azione”. Educazione alla salute, prevenzione, volontariato, cittadinanza consapevole.

Il percorso, avviato dalla Direzione generale per lo studente del MIUR d'intesa con la Lega italiana per la lotta ai tumori, ha previsto una formazione rivolta a docenti e la sensibilizzazione di studenti e famiglie, per l'adozione di corretti comportamenti che concorressero alla prevenzione delle patologie tumorali ed educassero all'esercizio della cittadinanza attiva anche in termini di impegno personale nel volontariato.

In Emilia-Romagna il percorso formativo rivolto agli studenti e ai genitori si è tenuto in forma residenziale in tre giornate nel 2009 e ha:

- sviluppato azioni intersettoriali indirizzate al mondo della scuola per incoraggiare corretti stili di vita;
- favorito l'aggregazione progettuale tra scuola e volontariato;
- promosso la cultura della solidarietà, della prevenzione anche veicolando e diffondendo informazioni mediche nella scuola, come parte dell'offerta formativa;
- accresciuto l'attenzione e la consapevolezza sulla corretta informazione ed educazione alla salute quali strumenti fondamentali per la prevenzione contro i tumori;
- avviato la sistematizzazione di interventi di prevenzione primaria e secondaria nelle scuole, in collaborazione con gli studenti, i docenti, le famiglie.

Successivamente si è promosso il protagonismo degli studenti organizzando un'iniziativa in cui gli alunni hanno presentato le attività in corso presso i propri istituti:

<http://www.istruzioneer.it/page.asp?IDCategoria=430&IDSezione=2041&ID=345762>.

Europa dell'Istruzione

Il Piano InterRegionale “Europa dell'Istruzione” 2010-2011 accoglie una serie di iniziative che le Direzioni regionali di Emilia-Romagna e Toscana intendono realizzare congiuntamente a sostegno della dimensione europea dell'educazione.

Le attività prevedono un *Progetto CLIL* ideato e strutturato sulla scorta delle priorità delineate dalla Commissione Europa 2020: una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Tale progetto si sviluppa su due annualità e viene affrontato con riferimento a tutti i gradi scolastici attraverso percorsi di riflessione didattica e metacognitiva che valorizzino la lingua come veicolo di coesione sociale e di cittadinanza attiva e partecipata. Proseguono contestualmente i progetti *Comenius* ed *eTwinning* volti a sollecitare l'implementazione delle competenze chiave e la dimensione europea dell'educazione.

Merita di essere segnalato, nell'ambito delle iniziative collegate all'Anno europeo del Volontariato, il seminario nazionale organizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in collaborazione con la Direzione Generale per gli Affari Internazionali del MIUR e rivolto a dirigenti scolastici e referenti degli Uffici Scolastici Regionali (Riccione 17-19 Ottobre 2011). Allo scopo è stato creato un portale dedicato alla tematica “Scuola e Volontariato”: www.scuolavolontariato.net. Collegandosi al sito è possibile visualizzare e scaricare gli interventi dei relatori, le norme, alcune esperienze di volontariato realizzate dalle istituzioni scolastiche.

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 Ansa-Indire.

I corsi, triennali, hanno una durata di 380 ore (340 ore di lingua e 40 di metodologia) e si concludono con il raggiungimento del livello B1 del Quadro di riferimento europeo, certificato da un centro linguistico universitario. I corsi possono essere abbreviati in base al livello di ingresso dei corsisti.

Attualmente sono in fase di svolgimento in regione 22 corsi di lingua e 13 corsi di metodologia, che coinvolgono circa 500 docenti in tutte le province.

È prevedibile l'avvio nel 2012 di una nuova tornata di corsi. Informazioni presso gli Uffici di ambito territoriale di ciascuna provincia.

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

a cura di Marina Panattoni

Il sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, www.istruzioneer.it, è un vero e proprio portale al quale i docenti, il personale amministrativo della scuola e le famiglie possono accedere per aver un chiaro quadro delle diverse attività svolte dall'Ufficio.

Tutto il personale delle istituzioni scolastiche della Regione può così essere aggiornato, in tempo reale, su tutte le novità riguardanti la scuola.

La *homepage* del sito permette di accedere alla sezione *Tematiche*, dove sono indicate, in ordine alfabetico, tutte le attività svolte dall'Ufficio che riguardano problematiche amministrative, giuridiche e contabili, ma anche informative e comunicative relative al mondo della scuola.

Nella sezione *USR* si trovano le notizie sull'organizzazione dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna: le sedi, il personale, i compiti e tutti i riferimenti per entrare in contatto, di persona o a distanza, con gli Uffici della Direzione generale di Bologna. Dalla *homepage* è anche possibile collegarsi ai siti degli Uffici scolastici territoriali della regione.

Notizie dall'USR permette di visionare tutte le news inserite nel sito in ordine cronologico, mentre nella sezione "In evidenza" della *homepage* si trovano le informazioni di maggiore rilevanza comunicativa: convegni, concorsi per le scuole, ecc.

La *homepage* ospita un ampio spazio informativo dedicato alla documentazione riguardante la riforma della scuola e alle iniziative realizzate in tale ambito nella regione Emilia-Romagna.

Un servizio innovativo completamente realizzato da personale dell'USR E-R è costituito dalla *WebTV* dell'USR E-R. Nata nel 2008, la WebTv realizza servizi giornalistici, news e approfondimenti, riguardanti i principali temi, eventi e progetti promossi dall'USR. Per permettere una maggiore diffusione dei contenuti realizzati, l'Ufficio ha anche aperto un canale YouTube, <http://www.youtube.com/user/istruzioneER>.

Molto importante è anche la sezione *Siti di approfondimento*, che comprende i collegamenti a siti tematici e alla piattaforma *Checkpoint*, attraverso la quale è possibile l'iscrizione online del personale della scuola a convegni, eventi e corsi di formazione realizzati dall'Ufficio.

Molto ricca, inoltre, è la sezione *Publicazioni*. Appena nata (settembre 2011) è la *Rivista online Studi e Documenti*, dedicata a raccogliere articoli, presentazioni e studi tematici realizzati dal personale dell'USR E-R su argomenti di interesse per il mondo della scuola.

Di maggiore e più lunga tradizione è la collana editoriale “*Quaderni dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna*”, realizzata dall'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna in collaborazione con la casa editrice Tecnodid. A tutt'oggi, la collana conta 32 volumi, molti dei quali scaricabili gratuitamente in formato pdf (i titoli dei volumi della Collana sono riportati anche al termine di questo libro. Sempre nella stessa sezione è possibile trovare anche le pubblicazioni che l'USR E-R ha realizzato in collaborazione con il nucleo regionale dell'ANSAS, con la Regione Emilia-Romagna e con altre istituzioni locali.

In conclusione, il sito rappresenta un vero e proprio strumento per la documentazione, l'informazione e la comunicazione delle attività dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna e di tutte le più importanti novità riguardanti il mondo della scuola, a disposizione di tutto il personale delle istituzioni scolastiche della Regione e di tutti i cittadini interessati.

BOLOGNA

a cura di Nicoletta Marotti

UFFICIO IX – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI BOLOGNA

Dirigente: Maria Luisa Martinez

Indirizzo: Via De' Castagnoli, 1 - 40126 Bologna

Telefono: 051 37851

Fax: 051 3785332

E-mail: usp.bo@istruzione.it

Sito web: www.usp.scuole.bo.it

Uffici

<i>Uffici</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Relazioni con il pubblico	Fiorenza Malizia	051 3785283
Organico Scuola infanzia e primaria	Giuseppe Panzardi	051 3785324
Organico Scuola secondaria I grado	Tiziana Capuzzi	051 3785226
Organico Scuola secondaria II grado	Daniela Bazzoni Cesare Romani	051 3785331 051 3785318
Reclutamento docenti	Nina Corbo	051 3785207
Mobilità docenti	Tiziana Capuzzi	051 3785226
Carriere e pensioni	Giuseppe Prencipe	051 3785274
Integrazione delle disabilità	Mara Baraldi	051 3785284
Educazione fisica e sportiva	Andrea Sassoli	051 3785280
Servizi didattico-culturali	M. Luce Bongiovanni Nicoletta Marotti Michela Spagnoli	051 3785325 051 3785219 051 3785303

Formazione neo-assunti

Responsabile: Nicoletta Marotti (marotti@usp.scuole.bo.it)

Sito di supporto: <http://usp.scuole.bo.it/formna12/>

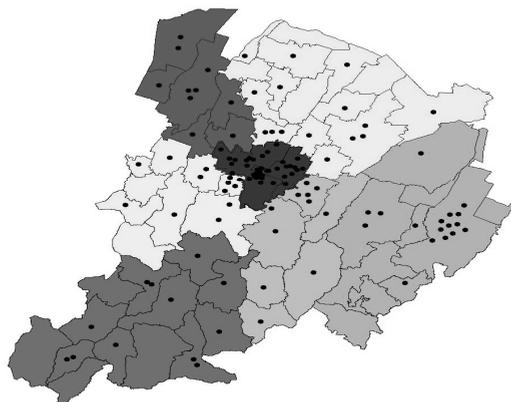
Orario di apertura al pubblico - URP

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

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



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, promozione di attività finalizzate, in particolare, alla socializzazione di prassi didattiche con l'uso delle ITC. 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, Internet Sicura, Adotta una parola.

Risorse territoriali per il supporto tecnologico alla disabilità: il CTS "Marconi" e i CTH territoriali: il CTS "Marconi" è nato come diretta emanazione del progetto nazionale MIUR "Nuove tecnologie e disabilità per il sostegno all'integrazione degli alunni disabili attraverso l'uso delle tecnologie" e costituisce il punto di riferimento provinciale per la ricerca e la sperimentazione didattica (ad es., *CatHalog* per l'acquisto delle tecnologie necessarie a supportare gli alunni con disabilità o con DSA (ad es., ProDSA); 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; 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, con il coordinamento la supervisione del CTS "Marconi". 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: il Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (GLIP) è formato da membri designati dalle singole istituzioni, con compiti di consulenza, proposta e collaborazione fra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica. Presso l'Ufficio provinciale funziona anche il GLH.

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 a famiglie, docenti, professionisti dell'integrazione un quadro aggiornato degli impegni e dei servizi resi dalle istituzioni, e favorisce l'esigibilità dei diritti attraverso uno strumento puntuale e circostanziato. Il testo è sul sito: <http://www.provincia.bologna.it/scuola>. Nell'ambito della legge 440/1997 possono essere finanziate iniziative e progetti (ad es., per autismo, DSA, disabilità sensoriali).

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 due esperti per consulenze. La fase formativa e informativa rivolta a docenti e genitori è in via di realizzazione. Si stanno svolgendo le ultime fasi della formazione agli alunni che hanno usufruito del progetto regionale PRO-DSA, in base al quale gli alunni della scuola secondaria di I grado con DSA hanno ricevuto un PC portatile con software compensativi. Proposte operative al link: <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 dopo un ricovero ospedaliero, le scuole hanno la possibilità di attivare progetti di istruzione domiciliare.

Sicurezza e salute

Laboratorio europeo permanente per la promozione della sicurezza

Giro e Rigiro: progetto interistituzionale di educazione alla sicurezza stradale rivolto a insegnanti, educatori, bambini della *scuola dell'infanzia*, a cui viene proposta una giornata presso "Il Laboratorio europeo delle sicurezze" per 'scoprire' la sicurezza stradale e le prime regole di Convivenza civile in modo innovativo e fantasioso.

“*Sicuri sulla strada*” e “*Liberi e sicuri*”: progetti interistituzionali di educazione alla sicurezza stradale rivolti il primo alla *scuola primaria*, il secondo alla *scuola secondaria di I grado* per promuovere convinzioni, atteggiamenti emotivi e comportamenti responsabili in ordine agli stili di mobilità e alla circolazione stradale; potenziare la motivazione di comportamenti responsabili sulla strada, mediante l’attivazione di sequenze di insegnamento-apprendimento piacevoli, capaci di sollecitare le dimensioni cognitive, emotive e comportamentali della personalità degli studenti; strutturare fiducia in se stessi, nel supervisionarsi, nel raccontarsi e nella capacità di approccio critico rispetto al proprio vissuto.

Sicurezza stradale scelta di vita: è un progetto interistituzionale rivolto alle classi II e IV della scuola secondaria di II grado, per promuovere convinzioni, atteggiamenti e comportamenti adeguati per i ‘cittadini della strada’ in modo coinvolgente, sfruttando anche strategie di *peer education*; è previsto un corso di formazione rivolto ai docenti e agli operatori di Polizia municipale della provincia di Bologna. Gli studenti delle classi quinte superiori possono partecipare con le proprie autovetture a un “Corso di guida sicura e previdente” tenuto da istruttori del Touring Club Svizzero.

Una strada per amica: nasce con il proposito di incoraggiare e migliorare la diffusione di buone idee e buone pratiche di Educazione alla sicurezza stradale attraverso l’implementazione del sito internet www.cittadinisullastrada.org.

Una scelta consapevole. Il laboratorio permanente offre la possibilità di aumentare il grado di conoscenza sulla donazione e sul trapianto di organi, tessuti e cellule, sulle modalità che regolano tale pratica, al fine di favorire la possibilità di compiere, al raggiungimento della maggiore età, una scelta individuale e consapevole sulla donazione. Sito: <http://www.unasceltaconsapevole.org>.

Obiettivo Salute: i contenuti espressi dal Piano Regionale della Prevenzione prevedono la costruzione di una rete di relazioni a livello locale per la promozione di stili di vita favorevoli alla salute; l’introduzione dei progetti nella programmazione ordinaria delle istituzioni scolastiche, dell’Azienda sanitaria e dei Dipartimenti di sanità pubblica; una migliore qualità degli interventi e delle competenze degli operatori coinvolti (docenti e personale sanitario); verifica e monitoraggio degli interventi. L’Azienda USL di Bologna offre alle istituzioni scolastiche la possibilità di co-progettare e condividere tra Azienda sanitaria, enti locali, istituzioni scolastiche e associazioni progetti di educazione alla salute e corsi di formazione (vedi il catalogo “Obiettivo salute”: <http://www.ausl.bologna.it/news/current/auslnews.2011-09-19.6218983113>).

Sport

Potenziamento dell’attività sportiva scolastica per l’istituzione e lo sviluppo del Centro sportivo e dell’attività sportiva scolastica. Nei Giochi sportivi studenteschi si organizzano per gli istituti secondari manifestazioni sportive anche in collaborazione con CONI, Federazioni sportive, enti locali.

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

Sport-Integrazione: al quarto anno di esperienza, promuove proposte didattiche sull'utilizzazione delle attività motorie e sportive come strumento di integrazione degli alunni disabili, attraverso l'individuazione di istituti 'polo' e 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 al consumo di sostanze pericolose.

Formazione in servizio: rivolto agli insegnanti di Educazione motoria della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, prevede una formazione di natura metodologico-didattica e l'approfondimento di proposte didattiche per l'integrazione degli alunni disabili; i corsi vengono svolti in collaborazione e per gli effetti del protocollo d'intesa tra USR E-R, Scuola regionale dello sport e CRER CONI. Per gli insegnanti di Educazione fisica della scuola secondaria prevede l'approfondimento di proposte inerenti alla didattica laboratoriale e alle discipline sportive.

Mediateca di Scienze motorie: portale on-line sul sito dell'Ufficio di ambito territoriale di Bologna, inerente alla pubblicazione di titoli, lavori ed esperienze sulla disciplina nella nostra regione; è curata da uno staff coordinato dall'Ufficio educazione fisica. Sito: <http://uef.usp.scuole.bo.it/pubblicazioni/index.php>.

Orientamento

Alternanza scuola-lavoro: con il riordino delle scuole di istruzione superiore 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.

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

Percorsi di ricerca-azione: si tratta di due percorsi innovativi con esperti. Il primo coinvolge i docenti di scuola secondaria di II grado, per l'introduzione della tecnica maieutica del *coaching* nella relazione insegnante-studente; nel secondo i docenti della scuola secondaria di I grado sono impegnati nel potenziamento delle caratteristiche orientative delle loro attività didattiche, per lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza.

Progetti pilota: si tratta di tre esperienze pilota di raccordo tra l'istruzione superiore di I e II grado, in relazione con l'acquisizione delle competenze specifiche previste dagli assi culturali dell'Obbligo d'istruzione. Le attività si avvalgono di strumenti interdisciplinari basati sulla didattica laboratoriale per le competenze chiave di cittadinanza.

FERRARA

a cura di Silvana Collini

UFFICIO X – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI FERRARA

Dirigente: Antimo Ponticciello (*ad interim*)

Coordinatore: Michele Panicali

Indirizzo: Via Madama, 35 - 44100 Ferrara

Telefono: 0532 229111

Fax: 0532 202060

E-mail: csa.fe@istruzione.it

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

Segreteria: Marina Navarra - Tel. 0532 229100 - segreteria@istruzioneeferrara.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Relazioni con il pubblico	Alba Cavallini	0532 209108	urp@istruzioneeferrara.it
Organico scuola	Donatella Tomaselli	0532 229105	donatella.tomaselli.fe@istruzione.it
Personale della scuola	Anna Maria Bertazzo	0532 229104	annamaria.bertazzo.fe@istruzione.it
Integrazione scolastica	Chiara Damiani	0532 201762	ufficio.integrazione@uspsfe191.it
Educazione fisica	Maurizio Marabini	0532 20553	maurizio.marabini.fe@istruzione.it
Supporto offerta formativa	Silvana Collini Maria Rita Cabrini	0532 229133 0532 229129	silvana.collini.fe@istruzione.it rita.cabrini@istruzione.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 pomeriggio anche dalle 15.30 alle 16.30	Da lunedì a venerdì dalle 12.00 alle 13.00. Lunedì e mercoledì pomeriggio anche dalle 15.30 alle 16.30

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 di volta in volta 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, aggiornamento rivolto ai dirigenti scolastici sulla normativa e numerosi momenti di formazione per docenti sulla didattica specifica.

Applicazioni pedagogiche: scopo del progetto è la chiarificazione del mandato educativo della scuola e l'effettuazione di un'indagine sul ruolo della relazione docente-discente nei processi di apprendimento e nel raggiungimento del successo formativo. Si articola in quattro aree di ricerca: orientamento e didattica orientativa; innovazioni didattiche; ricerche in merito al curricolo 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: promuove 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 di Ferrara 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.

Allacciati anche tu: campagna di sensibilizzazione sull'uso delle cinture di sicurezza per i bambini in collaborazione con ANCOS, Prefettura di Ferrara, Provincia di Ferrara, Servizio sanitario regionale per l'Emilia-Romagna e associazione "Volò nel cuore".

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.

Separazioni conflittuali: analisi e studio delle prassi da adottare a supporto dei bambini in difficoltà di fronte ai conflitti familiari.

Stili di vita degli adolescenti: ricerca a cura del comitato tecnico interistituzionale volto a studiare i nuovi stili di vita degli adolescenti e a supportarne le criticità.

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>
Scuola sec. di I grado di Portomaggiore - Centro territoriale H	Via Valmolino, 88 - Portomaggiore (Fe)	0532 811611	femm053003@istruzione.it
D. D. Renazzo - Centro territoriale H	Via Renazzo, 40 - Renazzo (Fe)	0532 909174	feec008006@istruzione.it ddrenazzo@libero.it
Scuola sec. di I grado di Portomaggiore - Centro territoriale di supporto	Via Valmolino, 88 - Portomaggiore (Fe)	0532 811611	centrodelta1@alice.it

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	C/o I.T.C. "V. Bachelet" - Via Mons. Bovelli - Ferrara	0532 209346	fetd08000q@istruzione.it

Centro territoriale Rete di biblioteche

<i>Centri</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>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>Web</i>
Centro "Le Ali"	C/o I.C. n. 5 "D. Alighieri" di Ferrara	334 9855484	www.ferraramulticulturale.it centrodelta1@alice.it

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" - <i>Scuola Capofila</i>	Viale Krasnodar - Ferrara	0532 901020	<i>feic81300g@istruzione.it</i>
S.M.S. "G. Pascoli"	Via Massarenti, 1 - Codigoro (Fe)	0533 710427	<i>femm011001@istruzione.it</i>
I.S.I.T. "Bassi Burgatti"	Via Rigone, 1 - Cento (Fe)	051 6859711	<i>feis00600l@istruzione.it</i>

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	<i>fetd08000q@istruzione.it</i>

Rete CET

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
I.S.I.T. "Bassi Burgatti"	Via Rigone, 1 - Cento (Fe)	051 6859711	<i>feis00600l@istruzione.it</i>

FORLÌ-CESENA

a cura di Ottavia Muccioli e Lorella Zauli

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

Dirigente Reggente: Agostina Melucci
Coordinatore: Raffaella Alessandrini

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

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Relazioni con il pubblico	Maria Augusta Sedioli	0543 451343	<i>segrcsa.fo@istruzione.it</i>
Segreteria e personale, corrispondenza, protocollo...	Carmela Caprio	0543 451312	<i>segrcsa.fo@istruzione.it</i>
Studi: handicap, integrazione stranieri, disagio	Ottavia Muccioli	0543 451335	<i>ottavia.muccioli.fo@istruzione.it</i> <i>handicap.fo@istruzione.it</i>
Studi: formazione, aggiornamento, didattica	Lorella Zauli	0543 451329	<i>lorella.zauli.fo@istruzione.it</i>
Educazione fisica e sportiva, educazione stradale	Franca Cenesi	0543 451351	<i>franca.cenesi.fo@istruzione.it</i>
Affari generali: esami di Stato, scuole non statali, archivio, diritto allo studio...	Franca Tamburini	0543 451332	<i>franca.tamburini.fo@istruzione.it</i>
Organici: movimenti, reclutamento personale docente scuola sec. di I e II grado	Santina Strinati	0543 451317	<i>santina.strinati.fo@istruzione.it</i>
Organici: movimenti, reclutamento scuola dell'infanzia, primaria, ATA	Raffaella Alessandrini	---	<i>segrcsa.fo@istruzione.it</i>

Formazione neo-assunti

Responsabile: Lorella Zauli (*lorella.zauli.fo@istruzione.it*)

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	Lunedì, mercoledì, venerdì dalle 10.30 alle 13.00. Martedì dalle 15.00 alle 17.00
Martedì dalle 15.00 alle 17.00	

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Gruppi di ricerca provinciali - Nuove Indicazioni per il curricolo

Si tratta di gruppi provinciali di dirigenti e insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado, che periodicamente si riuniscono per affrontare i vari problemi emergenti, suggerire risposte, auto-formarsi su linee di studio configurate insieme per consolidare di fronte alle nuove emergenze (condizioni della vita dell'infanzia e dell'adolescenza, tensioni da pluralità, disagio sociale, bradisismi culturali, ecc.) le tradizioni di qualità della scuola del territorio. Con i gruppi provinciali si cerca di assicurare coerenza e adeguata contestualizzazione alle iniziative delle singole scuole, di costruire un'identità pedagogica condivisa, di promuovere sapere e conoscenza pedagogica, di dare visibilità e sostegno alla professionalità di chi insegna. Il tutto per aiutare i docenti a offrire a bambini e ragazzi una vita secondo cultura, relazioni gratificanti, una pura e aperta capacità di conoscere. Insomma: dare luogo a un percorso provinciale comune per mantenere all'avanguardia il livello culturale e pedagogico delle nostre scuole.

Bisogni educativi speciali

Un tutor per amico

Il progetto è stato avviato nell'a.s. 2002-03 con la finalità di 'mettere in campo' nuove risorse umane per favorire l'integrazione e la concreta realizzazione del Progetto di Vita dei ragazzi. Tali risorse sono individuate nella figura del tutor, preferibilmente un ex-alunno dell'istituto frequentato dal disabile, con competenze educative e di aiuto allo studio. Per quanto riguarda le scuole secondarie di I grado, i tutor vengono individuati fra coloro che hanno frequentato indirizzi di studio 'socio-pedagogici', facoltà universitarie a indirizzo sociale, educativo, psicologico. I 'tutor' affiancano gli allievi nella gestione delle dinamiche relazionali a scuola e nel post-scuola, per favorirne la socializzazione, il processo di autonomia nello studio e il potenziamento dell'autostima. I 'tutor' sono utilizzati anche per favorire l'apprendimento delle abilità professionalizzanti, per facilitare la frequenza di attività di laboratorio, di stage, di uscite didattiche e di eventuali percorsi integrati con la formazione professionale. L'individuazione avviene attraverso bando di concorso e frequenza di un corso di formazione specifico. Il progetto è finanziato prevalentemente dall'Amministrazione provinciale di Forlì.

Autismo: nella provincia di Forlì-Cesena la formazione e l'arricchimento dell'offerta formativa si svolgono nell'ambito del Progetto Autismo che nel 2009 ha attivato, in

collaborazione con le AUSL di Forlì e di Cesena, un percorso di formazione sui temi dei Disturbi dello Spettro Autistico, articolato su diversi livelli. Il lavoro sta proseguendo nel suo iter di formazione e di documentazione per entrambi i territori. Anche la Regione Emilia-Romagna nel quadro del Piano regionale Autismo ha proposto per il biennio 2009-2011 la realizzazione di un progetto di formazione-sperimentazione sui Disturbi dello Spettro Autistico (ASD) nella fascia 0-6 anni, articolato a diversi livelli territoriali (regionale, provinciale e distrettuale), con l'obiettivo primario di costruire una cultura specifica sugli ASD nei servizi educativi per l'infanzia, curando in particolare la raccolta e la diffusione di buone prassi.

Piano nazionale di formazione disturbi specifici di apprendimento (DSA)

Corso di informazione-formazione provinciale "I disturbi specifici dell'apprendimento", promosso e organizzato dall'Ufficio XI - Ambito territoriale di Forlì-Cesena, in collaborazione con CTSP, IV Circolo didattico di Forlì, AUSL di Forlì-Cesena, Centri di documentazione di Forlì e di Cesena.

Destinatari:

- insegnanti delle scuole, di ogni ordine e grado, statali e paritarie;
- dirigenti scolastici delle scuole, di ogni ordine e grado, statali e paritarie;
- referenti di istituto per i DSA, individuati nel corrente anno scolastico;
- referenti del CTSP (Direzione didattica statale 4° Circolo di Forlì);
- referenti scuole-polo per le tecnologie;
- famiglie (per le giornate in cui è prevista la partecipazione);
- docenti neo-assunti;
- operatori delle AUSL, della Formazione professionale e dei Comuni interessati.

Albert: progetto sulla dislessia, sviluppato in rete fra scuole, comune di Forlì e provincia di Forlì-Cesena. Istituito nel 2005, prevede corsi di formazione per docenti e interventi didattici per favorire l'autonomia dei bambini e ragazzi con DSA.

Sport

Gioca Wellness: progetto pluriennale per l'implementazione dell'educazione motoria nelle scuole primarie di Cesena e del Comprensorio cesenate, che prevede l'inserimento nelle classi di un docente ISEF-laureato in Scienze motorie (in qualità di consulente) in presenza con il maestro. Il progetto si realizza grazie ai contributi di: Ufficio di ambito territoriale di Forlì-Cesena, Technogym SpA., Wellness Foundation di Gambettola, CONI di Forlì-Cesena e di alcuni Comuni della provincia.

Classi in movimento: progetto pluriennale per l'implementazione dell'educazione motoria nelle scuole primarie di Forlì e del Comprensorio forlivese, che prevede l'inserimento nelle classi di un docente ISEF-laureato in Scienze motorie (in qualità di consulente) in presenza con il maestro. Il progetto si realizza grazie ai contributi dell'Ufficio di ambito territoriale di Forlì-Cesena, del CONI di Forlì-Cesena, della Fondazione Cassa dei Risparmi di Forlì, del Comune di Forlì e di alcuni Comuni della provincia.

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	<i>cda@comune.forli.fo.it</i>
CDE - Centro Documentazione Educativa Ref. Gianfranca Petrucci	Via Anna Frank - 47024 Cesena (FC)	0547 631686	<i>cde@comune.cesena.fc.it</i>

Scuole-polo per le tecnologie per l'handicap

<i>Scuole</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Direzione didattica 4° circolo di Forlì (coordinamento prov.le)	Via G. Saffi, 12 - 47121 Forlì	0543 33345	<i>diego.fabbri4@virgilio.it</i>
Scuola sec. di I grado "G. Pascoli"	Via Don Ghinelli, 1 - 47030 Gatteo (FC)	0541 930057	<i>sngatteo@medierubicone.it</i>
Istituto comprensivo di Santa Sofia	Via F. Arcangeli, 1 - Santa Sofia (FC)	0543 972112	<i>segreteria.icssofia@libero.it</i>
Direzione didattica 7° circolo di Cesena	Via Adone Zoli, 35 - 47023 Cesena (FC)	0547 383193	<i>vigne35@libero.it</i>
Istituto istruzione se- condaria II grado "Ruffilli"	Via Romanello da Forlì, 6 - 47121 Forlì	0543 34925	<i>fois006005@istruzione.it</i>

MODENA

a cura di Chiara Brescianini

UFFICIO XII - AMBITO TERRITORIALE DELLA PROVINCIA DI MODENA

Dirigente: Silvia Menabue

Indirizzo: Via Rainusso, 70-100 - 41100 Modena

Telefono: 059 382811 -

Fax: 059 820676

E-mail: segresa.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 I grado	Savina Bergamini	059 382920
Organico Scuola secondaria di II grado	Rita Montanari	059 382921 - 382919
Reclutamento	Silvia Gibellini	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	Chiara Brescianini	059 382941-382909
Organico Personale ATA	Anna Ferrarini	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 D.S.)	Fulvio Gioffredi	059 382943
Ragioneria	Rita Vassallo	059 382910 - 382929
Archivio	Teresa Martire	059 382939

Formazione neo-assunti

Responsabile: Chiara Brescianini

E-mail: us.usp.mo@gmail.com

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

<i>Ufficio Relazioni con il pubblico</i>	<i>Singoli Uffici</i>
Lunedì, martedì, mercoledì, venerdì: dalle 12.00 alle 13.30 Giovedì dalle 15.00 alle 17.00	Lunedì, mercoledì, venerdì: dalle 11.00 alle 13.00 Martedì, giovedì dalle 15.00 alle 17.00

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Progetti di formazione tematici: diversi di anno in anno, in riferimento alle indicazioni ministeriali, 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 1a e 2a 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 a:
 - o azioni trasversali di supporto e accompagnamento per la promozione dell'obbligo scolastico;
 - o coordinamento e sviluppo di azioni promosse dallo staff provinciale;
 - o supporto alle attività di reti di scuole per la formazione sui temi del riordino;
 - o supporto alle attività delle *Delivery Unit* regionali;
- valutazione di sistema e innovazione con particolare riferimento a percorsi di accompagnamento e formazione sul Sistema nazionale di valutazione.

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 Mo-

dena, 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.

Tecnologia

Le tecnologie didattiche come strumento di raccordo tra scuola e università: progetto di continuità didattica tra scuola secondaria di II grado e università di Modena e Reggio, con l'intento di favorire il diritto allo studio degli alunni con disabilità e con disturbo specifico di apprendimento.

Medialibrary School_OnLine: materiale digitale a disposizione delle scuole modenesi, dai classici della narrativa ai quotidiani stranieri, grazie anche al finanziamento della Fondazione Cassa di Risparmio di Modena e in collaborazione con la rete dei CTSP-IPSA Corni. L'adesione al progetto è stata totale: tutte le istituzioni scolastiche hanno ricevuto per alunni e docenti, in un contesto di navigazione 'protetta', le credenziali di accesso gratuito al portale della biblioteca: <http://usp-modena.medialibrary.it>.

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

Centri di documentazione

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

Scuole in ospedale

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

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. Alberto De Mizio (Reggente)	c/o IPIA "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.csbareanord.it/</i>
Centro Servizi di Sassuolo - D.s. Alessandra Borghi (Reggente)	c/o IPSIA "Don Magnani" - Via Nievo 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>diridpavullo@msw.it</i>
Centro Servizi di Castelfranco - D.s. Gianni Simonini (Reggente)	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 - D.s. Luigi Solano (Reggente)	c/o Ipsia "Corni" - Viale Tassoni, 3 - Modena	059 212575	<i>mori02000l@istruzione.it</i> <i>info@ipsiacorni.it</i>

PARMA

a cura di Simonetta Franzoni

UFFICIO XIII - AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI PARMA

Dirigente: *incarico in fase di conferimento*

Indirizzo: Viale Vittoria, 33 - 43100 Parma

Telefono: 0521 213111

Fax: 0521 213204

E-mail: esa.pr@istruzione.it

Sito web: www.usp.provincia.parma.it

Uffici

<i>Ufficio</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	0521 213231
Dirigenti e ATA	Leonardo Dall'Asta	0521 213256
Gestione risorse finanziarie	Canio Zarrilli	0521 213233
Attività giuridico legali, contenzioso e disciplinare	Giuseppe Gardoni Mara Marchiani	0521 213224
Esami di Stato e scuole paritarie	Gabriella Careddu	0521 213206
Educazione fisica	Luciano Selleri	0521 213223
Pianificazione, programmazione e integrazione politiche formative	Milena Luongo	0521 213207
Studi e programmazione - Area formazione	Simonetta Franzoni	0521 213227
Studi e programmazione - Area integrazione e partecipazione	Adriano Monica	0521 213239

Formazione neo-assunti

Responsabile: Simonetta Franzoni (simonetta.franzoni.pr@istruzione.it)

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.

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Scuola dell'infanzia: dal mese di marzo 2007 è stato costituito un gruppo provinciale di docenti di scuola dell'infanzia statale, come risposta alle esigenze formative manifestate dagli insegnanti, con particolare riferimento a formazione permanente e coordinamento pedagogico: da qui l'attivazione di intercollegi, giornate provinciali sulla scuola dell'infanzia, rapporti fra scuola dell'infanzia statale, paritaria, comunale.

Coordinamento pedagogico: è stato elaborato un progetto di coordinamento pedagogico, che vedrà il finanziamento regionale e coinvolgerà otto istituti, 13 plessi, 51 sezioni, organizzate in 4 reti provinciali.

Diffusione della cultura tecnico-scientifica: accordo di rete per l'attuazione del Piano Nazionale I.S.S. "Insegnare scienze sperimentali" che vede il coinvolgimento di 18 istituzioni scolastiche, l'UST, il CIREA - Dipartimento di Scienze ambientali dell'Università di Parma, il Museo di storia naturale, l'Ordine provinciale dei chimici, il Consorzio Boschi di Carrega e l'Associazione Googol.

Diffusione della cultura teatrale e musicale

Protocollo di intesa tra l'istituzione Casa della Musica e l'UST per la realizzazione di attività di formazione per i docenti della scuola dell'infanzia e primaria nell'ambito del progetto regionale musica.

Protocollo di intesa fra l'UST, il Comune di Parma e il Teatro delle Briciole per l'educazione teatrale nelle scuole del II ciclo di istruzione.

Bisogni educativi speciali

DSA

Formazione PRO-DSA: progetto 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 l'Istituto comprensivo di Felino.

Handicap: accordo di programma sull'handicap, per garantire tutte le condizioni operative e gli impegni per la più efficace integrazione scolastica degli alunni certificati ai sensi della legge 104/1992.

Un Tutor per amico: finanziato dalla Fondazione Cariparma e dalla Provincia di Parma, coinvolge le scuole secondarie di II grado.

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).

Protocollo di intesa tra Prefettura di Parma - Ufficio territoriale del Governo, Provincia, Comune di Parma, UST, Università degli Studi di Parma ed esponenti delle religioni più rappresentative, finalizzato all'istituzione di un tavolo congiunto per la conoscenza e la promozione del dialogo interreligioso, mediante l'attuazione del progetto denominato "*La dimensione religiosa nell'educazione interculturale*".

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.

Passaggi-riorientamento nel biennio nelle scuole secondarie di II grado: costituzione di una rete di scuole di II grado del Comune di Parma per promuovere il successo formativo degli alunni in caso di errata scelta della scuola e per favorire la permanenza degli studenti nel percorso d'istruzione. In collaborazione con la Provincia di Parma.

ICARO... ma non troppo: 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.

Sorridi alla prevenzione rivolto alle scuole primarie.

Cittarcolbaleno in via di definizione con la LILT e l'Università di Parma, Facoltà di psicologia.

Educazione fisica e sportiva

Accordo di programma tra l'UST, il Comune di Parma, l'Università degli Studi di Parma, la Federazione Italiana Football Americano e la Società Sportiva Panthers, per la diffusione della disciplina del *football* adattata all'ambito scolastico.

Accordo di programma pluriennale tra UST, Comune di Parma, C.O.N.I., 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*).

Con i giovani: sport e salute per il benessere dei giovani dei plessi scolastici di Neviano degli Arduini, Bazzano e Scurano: Protocollo di intesa per la realizzazione del progetto tra l'UST, il CONI, il CUS Universitario, l'Università di Parma - Istituto di igiene, la Provincia e l'Azienda Usl.

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.

I colori del pallone, ha per tema il linguaggio non verbale e la multiculturalità ed è rivolto a tutte le scuole di I grado, in collaborazione con Parma calcio, Lions Club Bardi Valceno, Circolo Aquila Longhi.

Educazione stradale, nel cui ambito si organizzano corsi per il patentino, 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.

Protocolli con enti e istituzioni

Tavolo antidispersione: UST, scuole, Provincia, Formazione professionale, servizio NOF-AUSL per l'intervento, in ottica sistemica, a fronte di situazione a rischio dispersione.

Italiano L2: un progetto fra UST, scuole, UniPR, per l'incremento degli apprendimenti di lingua italiana negli studenti stranieri, sia come lingua d'uso essenziale sia come lingua dello studio, con attività di formazione dei docenti.

ERASMUS: valorizzazione studenti universitari in anno ERASMUS a Parma, quali madrelingua in alcune scuole del I ciclo.

Mangio Parma in collaborazione con l'azienda locale Parmacotto.

Storia di Parma in collaborazione con la Fondazione Banca Monte e MUP editore.

La tua idea d'impresa in collaborazione con Unione Industriali Parmensi.

PIACENZA

a cura di Isabella Ruffini

UFFICIO XIV – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI PIACENZA

Dirigente: *incarico in fase di conferimento*

Indirizzo: Borgo Faxhall - Piazzale Marconi - 29100 Piacenza

Telefono: 0523 330711

Fax: 0523 330774

E-mail: csa.pc@istruzione.it

Sito web: www.csapiacenza.it/formazionededidattica

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	Isabella Ruffini	0523 330754 ruffini@csapiacenza.it
Educazione fisica	Ada Guastoni	0523 330738/739 guastoni@csapiacenza.it

Formazione neo-assunti

Responsabile: Isabella Ruffini

E-mail: ruffini@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

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.

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, in ambito provinciale, si sono proposti di riflettere, assieme ai tutor junior, sulle difficoltà di apprendimento della lingua italiana che si riscontrano fin dagli ultimi anni della scuola primaria, 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. È stata messa a punto una prova, somministrata alle classi prime della scuola secondaria di I grado come prova di ingresso, basata sulle proposte dei docenti, lavorando a gruppi all'interno di seminari provinciali, 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.

Bisogni educativi speciali

Handicap e disagio

Fare ricerca mentre si fa lezione - Ufficio di ambito territoriale di Piacenza, Facoltà di Psicologia dell'Università di Parma, 2010-2011. Il corso di formazione, all'ottava edizione, 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: corso di formazione in materia di bisogni educativi speciali rivolto a insegnanti curricolari e di sostegno della scuola secondaria di II grado.

Intercultura: il corso di formazione “*Dove va l’intercultura nella scuola?*”, realizzato dall’associazione “Mondo Aperto” in collaborazione con i Comuni di Piacenza e di Castelsangiovanni, con il patrocinio dell’USR per l’Emilia-Romagna e la supervisione del Centro “Come” di Milano, risponde all’esigenza di conoscere l’attualità e le prospettive della scuola interculturale.

Orientamento

Attività connesse con il riordino dei cicli: il progetto regionale intende favorire iniziative di orientamento, professionalizzazione e antidispersione per le classi prime 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. Inoltre, è stata avviata la collaborazione con università e altri soggetti per programmare iniziative tese ad approfondire i fabbisogni formativi in termini di competenze spendibili ai diversi livelli del mondo del lavoro.

Giornalismo studentesco: da 25 anni a Piacenza è in atto un articolato 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. Tutte le scuole secondarie di II grado sono dotate di una testata, con una fitta rete di iniziative a loro supporto. Pure le testate realizzate dai ragazzi delle scuole medie e degli istituti comprensivi sono numerose (15-20).

Sport

A scuola per sport, a scuola in movimento e con gioco sport: l’USR per l’Emilia-Romagna, l’UST di Piacenza, l’amministrazione provinciale di Piacenza, l’amministrazione comunale di Piacenza e il Comitato provinciale C.O.N.I. sostengono il Protocollo d’intesa per la diffusione dell’attività di consulenza di Educazione motoria nella scuola primaria e dell’infanzia. L’adesione alla proposta da parte di un’istituzione scolastica prevede un monte ore di didattica assistita con intenti di aggiornamento dei docenti della scuola primaria e di qualificazione dell’offerta formativa.

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 Scuotto - 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 Teacch, ecc.).

RAVENNA

a cura di Doris Cristo

UFFICIO XV – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI RAVENNA

Dirigente: Maria Luisa Martinez (*ad interim*)

Indirizzo: Via S. Agata, 22 - 48121 Ravenna

Telefono: 0544 33057

Fax: 0544 32263

E-mail: csa.ra@istruzione.it

Sito web: www.racine.ra.it/provveditorato

Uffici

Ufficio	Responsabile	Telefono
Relazioni con il pubblico	Demandato ai singoli Uffici	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
Integrazione scolastica	Nunzia Piazzolla	0544 33057
Educazione fisica	Claudia Subini	0544 32066
Formazione	Doris Cristo	0544 33057

Formazione neo-assunti

Responsabile: Doris Cristo (doris.cristo@istruzione.it)

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Lunedì, martedì, mercoledì, venerdì dalle 11.00 alle 13.00
--

PROGETTI IN EVIDENZA

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

- il Piano nazionale di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese dei docenti di scuola primaria;
- il Progetto provinciale “*Cantieri aperti per la scuola di base*” rivolto ai docenti di scuola primaria e secondaria di I grado;
- le “*Misure di accompagnamento alla riforma del II ciclo*”: attività di formazione degli insegnanti in reti di scuole;

- il Piano provinciale di formazione sui Disturbi specifici di apprendimento (DSA) e i Bisogni educativi speciali (BES), rivolto ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado;
- le Giornate provinciali della Lingua italiana (*Poseidon*) e della Matematica (*Math@bel*), rivolte ai docenti di scuola secondaria;
- 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;
- il Progetto provinciale di “*Attività sportiva scolastica nella scuola secondaria di II grado*”, destinato ai docenti e agli studenti delle superiori;
- il Progetto provinciale “*Orienteering in città*”, rivolto agli studenti delle scuole di ogni ordine e grado, connesso a Educazione stradale, Educazione alla cittadinanza attiva, 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</i>
Centro Risorse per l'Handicap e lo Svantaggio (CRHS) e Centro di Supporto Territoriale (CST) “Nuove Tecnologie e Disabilità Romagna”	I.T.C.G. “Oriani” - Via Manzoni, 6 - 48018 Faenza (Ra)	0546 667622	<i>cdhs@racine.ra.it</i>
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	<i>crtlugo@crt.ra.it</i>

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</i>
Biblioteca sportiva “Gino Strocchi” - Referente: L. Ricci	Via Pirano, 52 Ravenna	0544 37432	<i>bibliosport@ provincia.ra.it</i>

REGGIO EMILIA

a cura di Giovanni Battista Diciocia

UFFICIO XVI – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI REGGIO EMILIA

Dirigente: Silvia Menabue (*ad interim*)

Indirizzo: Via Mazzini, 6 - 42100 Reggio Emilia

Telefono: 0522 407611

Fax: 0522 438624

E-mail: csa.re@istruzione.it

Sito web: www.csaistruzione.reggioemilia.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
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	Giovanni Battista Diciocia	0522 407650

Formazione neo-assunti

Responsabile: Giovanni Battista Diciocia (giovannibattista.diciocia.157@istruzione.it)

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

<i>Ufficio Relazioni con il pubblico</i>
Lunedì, mercoledì, venerdì dalle 11.00 alle 13.00 Giovedì dalle 15.00 alle 17.00

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Mate.con: le difficoltà incontrate da molti alunni in matematica nel passaggio tra scuola secondaria di I e di II grado hanno evidenziato l'esigenza di un confronto tra i docenti dei differenti ordini di scuola.

Dal sapere al fare: il progetto, realizzato presso l'I.S. d'Arzo, si basa sulla diffusione della cultura scientifica e tecnologica attraverso la pratica laboratoriale e l'attività sul campo per le scienze ambientali.

La dislessia nella scuola secondaria di I e II grado - Quando imparare è difficile: corso rivolto a tutti i docenti per conoscere e fronteggiare adeguatamente i problemi degli studenti affetti da dislessia e discalculia.

Sport, salute e sicurezza

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-CONITOROC "Scuole in movimento".

Progetto SFP (*Strenghtening Families Program*): in collaborazione con il Centro Sportivo Italiano è rivolto alla scuola primaria, per creare un intervento di prevenzione basato sulla famiglia, al fine di ridurre i problemi comportamentali e migliorare i rapporti intra-familiari.

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. Settimo classificato a livello nazionale: Istituto d'arte "Chierici".

Bisogni educativi speciali

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 for-

mativa 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.

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.

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

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 prov.le Zerosei	Via Mazzini, 6 - Reggio Emilia	0522 444811	<i>n.baldit@mbbox.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@mbbox.provincia.re.it</i>
Prometeo Servizi per l’intercultura della Provincia di Reggio Emilia	Via Mazzini, 6 - Reggio Emilia	0522 444855	<i>prometeo@mbbox.provincia.re.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 Francesca Diambrini

UFFICIO XVII - AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI RIMINI

Dirigente: Agostina Melucci

Indirizzo: Piazzale Bornaccini - 47923 Rimini
Telefono: 0541 717611
Fax: 0541 782146
E-mail: esa.rm@istruzione.it
Sito web: www.usprimini.it
Segreteria: Gianfranco Grisi (tel. 0541 717601)

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Ufficio Relazioni con il Pubblico	Alessandro Fornari	0541 717630
Unità Operativa 1 - Ufficio Scuole secondarie di I grado. Graduatorie permanenti docenti - Affari generali - Scuole non statali - Consegnatario - Diplomi	Claudia Nanni	0541 717612
Unità Operativa 2 - Ufficio Scuola primaria (infanzia ed elementare)	Maura Bandini	0541 717636
Unità Operativa 3 - Ufficio Scuole secondarie di II grado	Erica Fortini	0541 717633
Unità Operativa 4 - Ufficio personale ATA - Contenzioso – Disciplina	Rosa Lombardi	0541 717631
Unità Operativa 5 - Ufficio Servizi contabili - Centralino	Anna Maria Plazzi	0541 717625
Unità Operativa 6 - Stato giuridico del personale della scuola - Riscatti, cessazioni e pensioni. Dirigenti scolastici.	Maria Teresa Settepanella	0541 717619
Unità Operativa 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
Ufficio Studi 2 - Area formazione e aggiornamento del comparto scuola (docenti e dirigenti scolastici)	Francesca Diambrini	0541 717652
Ufficio Educazione fisica e sportiva	Daniela Donini	0541 717629
Ufficio Politiche giovanili	Franca Berardi	0541 717618

Dirigenti tecnici

<i>Dirigenti tecnici</i>	<i>Tematiche</i>	
Raffaele Iosa Gabriele Boselli	Formazione, valutazione, handicap, intercultura. Riordino scuola secondaria di II grado.	

Formazione neo-assunti

Responsabile: Francesca Diambri (diambri@usprimini.it; tel. 0541 717652)

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
--

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Promozione della cultura scientifica: Piano ISS - Insegnare Scienze Sperimentali. Presidio territoriale: L.S. “A. Einstein” di Rimini.

Promozione della cultura matematica Mat@bel: Piano di formazione a distanza rivolto ai docenti della scuola secondaria di I grado e del biennio di scuola secondaria di II grado.

Presidio territoriale: ITI “Leonardo da Vinci” di Rimini.

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.

Promozione alla lettura nelle scuole di ogni ordine e grado: Scuola Polo: 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 della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado.

Bisogni educativi speciali

Prestito (comodato d'uso gratuito) attrezzature tecniche e sussidi didattici per alunni in situazione di handicap: Centri servizi handicap - Poli nuove tecnologie: D.D. di Cattolica (scuola dell'infanzia e scuola primaria); S.M.S. "Panzini-Borgese" di Rimini (scuola secondaria di I grado); IPSCT "Einaudi" di Rimini (scuola secondaria di II grado).

Progetto ministeriale "Nuove Tecnologie e Disabilità": formazione e risorse tecnologiche per le scuole.

Programma Pro DSA: fornitura kit operativi agli alunni con disturbi specifici di apprendimento. Centro Territoriale di Supporto Provinciale: D.D. Cattolica.

Piano provinciale di formazione sui Disturbi specifici di apprendimento: Conferenze di servizio per dirigenti scolastici; attività di formazione per docenti; attività informative per i genitori; laboratori per gli alunni della scuola secondaria di II grado.

Prevenzione del disagio scolastico e delle tossicodipendenze: attività di formazione per i docenti a cura del Gruppo operativo provinciale. Scuola Polo: S.M.S. "Panzini-Borgese" di Rimini.

RISORSE PROVINCIALI

Centro educativo territoriale - Comunità Montana Valle del Marecchia Santarcangelo di Romagna - www.cet.socratweb.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, Rimini CDE "Gianfranco Iacobucci", Rimini - www.ceis.rn.it/
Centro risorse territoriale per le lingue c/o Scuola media statale "Panzini-Borgese", Rimini - www.scuolamediapanzini.it/
Centro Pedagogico per l'integrazione dei servizi - www.centropedagogicorimini.it/
CAM - Centro per l'apprendimento mediato autorizzato alla formazione Feuerstein - Polo specialistico per approcci formativi rivolti all'integrazione. c/o Scuola secondaria di I grado "Alighieri - Fermi", Rimini. http://www.cam.rn.it/polospecialistico.php

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

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 2001-2002	2002
Essere studenti in Emilia-Romagna 2002-2003	2003
Essere studenti in Emilia-Romagna 2003-2004	2004
Essere studenti in Emilia-Romagna 2004-2005	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

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 2012
per conto della Tecnodid Editrice
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
da Grafica Sud – Casalnuovo (NA)*