



UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

ESSERE DOCENTI

Manuale per insegnanti neoassunti

2009

a cura di

GIANCARLO CERINI, LAURA GIANFERRARI, GIACOMO GROSSI

Hanno collaborato:

*Adele Anselmi • Nerino Arcangeli • Raffaella Benini • Chiara Brescianini • Luigi Catalano
Giancarlo Cerini • Silvana Collini • Doris Cristo • Francesca Diambrini • Giovanni Battista Diciocia
Maurizio Dossena • Laura Gianferrari • Carmelina Giannotti • Giacomo Grossi • Nicoletta Marotti
Agostina Melucci • Lamberto Montanari • Lorena Pirani • Luciano Rondanini • Rosanna Rossi • Luigi Ughetti*

tecnodid
EDITRICE

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna"
Quaderno n. 28, febbraio 2009

Il libro è stato realizzato nell'ambito della collaborazione tra l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna e la Fondazione Giovanni Agnelli; si ringrazia la Fondazione Giovanni Agnelli per il contributo offerto alla pubblicazione del presente volume.

Volume a cura di Giancarlo Cerini, Laura Gianferrari, Giacomo Grossi

Hanno collaborato: Adele Anselmi - Nerino Arcangeli - Raffaella Benini - Chiara Brescinini - Luigi Catalano - Giancarlo Cerini - Silvana Collini - Doris Cristo - Francesca Diambrini - Giovanni Battista Diciocia - Maurizio Dossena - Laura Gianferrari - Carmelina Giannotti - Giacomo Grossi - Nicoletta Marotti - Agostina Melucci - Lamberto Montanari - Lorena Pirani - Luciano Rondanini - Rosanna Rossi - Luigi Ughetti

Editing: Maria Teresa Bertani

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Luigi Catalano

Ufficio V - Formazione e aggiornamento del personale della scuola. Supporto all'autonomia didattica.

Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni:

Ufficio V

Anna Monti - anna.monti@istruzione.it

Maria Teresa Bertani - bertani@irreer.it

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Codice ISBN: 978-88-86100-45-8

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, febbraio 2009

© TECNODID Editrice S.r.l. - Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli - pbx 081.441922 fax 081.210893

Indice

Introduzione

Essere docenti nel mondo che cambia	5
<i>Luigi Catalano</i>	

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

Una regione che fa scuola	7
<i>Giancarlo Cerini</i>	
L'organizzazione scolastica attraverso il piano annuale delle attività	21
<i>Lamberto Montanari</i>	
Professionisti nella 'nuova' secondaria	28
<i>Rosanna Rossi</i>	
L'insegnante e la sfida della classe	33
<i>Luciano Rondanini</i>	
Patto educativo di corresponsabilità e accoglienza	39
<i>Nerino Arcangeli</i>	

Parte II - Orientamenti operativi per l'anno di prova

Aspetti normativi relativi all'anno di prova	51
<i>Giacomo Grossi</i>	
Organizzazione e svolgimento delle attività di istituto	63
<i>Luigi Ughetti</i>	
Il percorso formativo per i docenti neoassunti	72
<i>Doris Cristo</i>	
Anno di prova: dalla relazione finale al portfolio dell'insegnante	76
<i>Luciano Rondanini</i>	

Parte III - Il profilo professionale dei docenti neoassunti

Competenze e profilo professionale dei docenti neoassunti	81
<i>Laura Gianferrari</i>	

Parte IV - Guardarsi attorno: le risorse del territorio

Ufficio Scolastico Regionale	121
<i>Lorena Pirani</i>	
Bologna	129
<i>Nicoletta Marotti</i>	
Ferrara	133
<i>Silvana Collini</i>	
Forlì- Cesena	137
<i>Raffaella Benini</i>	
Modena	141
<i>Chiara Brescianini</i>	
Parma	145
<i>Maurizio Dossena</i>	
Piacenza	149
<i>Adele Anselmi</i>	
Ravenna	153
<i>Carmelina Giannotti</i>	
Reggio-Emilia	157
<i>Giovanni Battista Diciocia</i>	
Rimini	161
<i>Francesca Diambrini</i>	

Fuori dalle righe

Il C.R.E.D.O. del buon maestro: cultura, relazione, etica, didattica, orientamento	165
<i>Agostina Melucci</i>	
Il vademecum del docente neoassunto	169
<i>Francesca Diambrini</i>	
Autori	174

Introduzione

ESSERE DOCENTI NEL MONDO CHE CAMBIA

Luigi Catalano

Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna

In un'epoca in cui la comunicazione personale e istituzionale è sempre più istantanea – e al tempo stesso rarefatta – e, anche in contesto scolastico, affidata in maniera crescente ai nuovi media, l'idea di destinare ai docenti neoassunti un volume in cui riassumere idee, contenuti, dati e risorse, qualifica in maniera significativa le iniziative loro destinate a livello regionale.

Infatti, la riflessione, l'analisi, il confronto sulle principali sfide che attendono i docenti oggi, sembra essere particolarmente coerente con quel profilo di 'professionista riflessivo' che più di 20 anni fa Donald Schön delineava, sollecitando una continua ricerca di senso nell'*essere docente*.

Rispetto a questa dichiarazione di principio sono molte le sfide che attendono i docenti in questo presente 'liquido', spesso privo di punti di riferimento, in cui è chiesto alla scuola di essere collante e indirizzo per bambini e adolescenti tempestati da mille messaggi spesso contraddittori. Per cui è quanto mai attuale ricordare il ruolo della formazione per i docenti neoassunti e la forza propulsiva che essi possono dare al rinnovamento dell'istituzione scolastica.

Questo nonostante la molteplicità di percorsi e tempi professionali che hanno portato i neoassunti all'incarico, per cui si è ritenuto necessario uniformare con un documento 'esperto' i saperi in merito allo statuto della professione docente e alla scuola che cambia.

La scuola italiana in quest'ottica offre, proprio in questo anno scolastico 2008-09, molteplici fronti di intervento, per tutti gli ordini di studio. Tutti gli interventi di riforma proposti non sono solo adempimenti da compiere, ma interpellano tutti i docenti riguardo al proprio modo di vivere la relazione con la classe e con il singolo alunno, prima ancora che la loro disciplina.

Il libro raccoglie queste sollecitazioni e le presenta con un titolo che è esso stesso proposta: *Essere docenti*. Chi ha già vissuto l'insegnamento sa bene che non basta 'fare l'insegnante' o 'sentirsi un insegnante'. Competenze, motivazioni, riconoscimento, capacità innate o acquisite, se agite separatamente o incoerentemente rispetto alla propria identità, incontrano difficoltà a lasciar traccia nell'apprendimento dello studente. Il quale, grande o piccolo che sia, percepisce prima "essere" che "insegnante".

Oggi, poi, in una scuola in cui insegnare significa sempre più prepotentemente comunicare e confrontarsi non solo con i saperi, ma anche con i comportamenti, non solo con gli studenti, ma anche con i colleghi, appare sempre più utile la lezione della 'metafora dell'orchestra' di Winkin: si apprende in relazione, verbale e non verbale, come uno spartito che per essere ben eseguito necessita dell'apporto coordinato di tutti gli attori, con le loro singole potenzialità, e di un direttore d'orchestra, che le armonizzi.

In conclusione, un augurio e un auspicio. L'augurio è di *"cercare e trovare il modo per cui i docenti insegnino meno e i discenti imparino di più; nelle scuole ci siano di meno chiacchiere, meno noia e lavori inutili, più tempo libero, più diletto e un profitto più solido"*; parole antiche di 500 anni, quelle con cui Comenio definiva la sua idea di didattica.

In prospettiva, considerando che oggi il problema non è tanto l'accesso ai saperi, ma la cernita di quelli più validi, in un mondo molteplice e frammentato, sempre più fatto di reti che di comunità, l'auspicio è che ogni docente neoassunto possa attualizzare quel provocatorio *"insegnare meno/imparare di più"*, in una formula universalmente accettabile e che dà spazio alla ricerca di senso: *"insegnare meglio per apprendere meglio"*.

Parte I

Novità, tradizioni e sfide per il nostro sistema scolastico

UNA REGIONE CHE 'FA SCUOLA'

Giancarlo Cerini

I caratteri distintivi

Il sistema educativo dell'Emilia-Romagna è un'imponente infrastruttura che caratterizza il paesaggio del territorio regionale, con oltre 3.300 sedi scolastiche. È una scuola di grandi tradizioni civili e pedagogiche, che datano dalla fine dell'Ottocento, e che gode tuttora di un notevole prestigio a livello nazionale e internazionale, oltre ad essere fortemente radicata nell'immaginario delle famiglie e della società.

L'incontro con l'educazione 'fuori casa' avviene per molti bambini fin dai primi anni di vita. La diffusione di asili nido (0-3 anni) è la più estesa a livello italiano e si può dire raggiunto il *benchmark* europeo del 33% di copertura del servizio educativo per la prima infanzia. La scolarizzazione è generalizzata nella scuola dell'infanzia (3-6 anni) e totale nella scuola elementare e nella scuola media, con la presenza di modelli organizzativi di grande pregnanza (tempo pieno, tempo prolungato) e che godono di una persistente fiducia da parte delle famiglie. La propensione all'istruzione si rivela anche nei tassi di passaggio alla scuola secondaria superiore, che sono assai vicini al 100%, quasi a prescindere dai diversi quadri normativi che si sono via via succeduti negli ultimi anni (obbligo scolastico e formativo, diritto-dovere, sistema integrato di istruzione e formazione).

La società regionale 'investe' ancora nell'istruzione come veicolo di sviluppo economico del proprio territorio e come opportunità di crescita per i propri cittadini. I tassi di scolarizzazione sono elevati, il successo scolastico è considerato un *passepartout* per ottenere buoni impieghi e una buona collocazione sociale. Il mondo delle imprese cerca ancora personale qualificato, fornito di diploma o di laurea, per accedere a mercati sempre più globali, specializzati e differenziati. Continua dunque la 'luna di miele' tra scuola e società economica regionale, come è dimostrato dall'interesse di molte grandi aziende leader ad instaurare rapporti positivi con il mondo della educazione. La pratica dell'alternanza istruzione-lavoro gode di sostegni economici locali, oltre a quelli

nazionali, e vanta buone tradizioni sperimentali. Così, anche l'integrazione tra i sistemi scolastici, formativi ed il mondo del lavoro, viene a delineare un vero e proprio modello 'emiliano-romagnolo' per la delicata fase di transizione dalla scuola/formazione all'occupazione. Il sistema universitario appare sufficientemente collegato al territorio, non eccessivamente frantumato e non polarizzato su un unico mega-ateneo, attraverso i poli di Bologna e Romagna (sedi di Ravenna, Forlì, Cesena, Rimini), di Modena-Reggio Emilia, di Ferrara, di Parma e di Piacenza (sede decentrata della Cattolica di Milano), impersonando quella vocazione policentrica, di sistema urbano diffuso ad integrazione ravvicinata, che appartiene alla cultura politica della regione ed alla sua storia.

Una scuola che cresce ancora

Dopo anni di stasi la popolazione dell'Emilia-Romagna è nuovamente in crescita, per il doppio fenomeno della immigrazione da altre regioni italiane e, soprattutto, da altri paesi e per la ripresa demografica collegabile allo stesso fenomeno immigratorio. La scuola regionale accoglie circa 10-15.000 allievi in più ogni anno ed ha abbondantemente superato la quota di mezzo milione di effettivi. I dati cominciano a evidenziare una presenza importante di allievi non italiani di 'seconda generazione', a partire dai frequentanti le scuole dell'infanzia ed elementari (dove oltre il 50% dei cosiddetti 'stranieri' è nato in Italia). Ogni sei culle della nostra regione una è 'colorata'. Questo trend propone inedite sfide alla scuola dell'Emilia-Romagna che già oggi presenta l'incidenza maggiore in Italia per percentuale di bambini stranieri all'interno delle scuole di ogni ordine e grado (11,6%). È evidente che un dato così imponente, che pure rappresenta un segno di civiltà, non può non influire sugli stessi esiti complessivi del sistema di istruzione.

Tab. 1 – Uno sguardo d'insieme al sistema educativo regionale. Tre anni a confronto: 2005-06, 2006-07 e 2007-08

Indicatori	A.s. 2007-08			A.s. 2006-07	A.s. 2005-06
	<i>Scuola statale</i>	<i>Scuola paritaria</i>	<i>Totale</i>	<i>Totale</i>	<i>Totale</i>
Allievi del sistema di istruzione	477.573	81.460	559.033	547.600	534.693
Istituzioni scolastiche statali	559	-	*559	*559	*560
Scuole-pleSSI	2.355	1.003	3.358	*2.348	*2.326
Classi	22.272	3.517	25.789	25.706	24.901
Posti di insegnante	45.368	7.511	52.879	*45.182	*44.252
- di cui, posti di sostegno	5.465	-	*5.465	*5.209	*4.750
Posti di personale non docente	14.350	-	*14.350	*14.538	*14.198
Alunni in situazione di handicap	11.216	1.026	12.242	11.820	11.228
Alunni non italiani	-	-	65.090	57.891	50.426
Alunni in regola con gli studi (classe 5ª superiore)	-	-	79,3	79,4	79,0
Tasso di diploma **	-	-	-	-	77,3**

* Dato relativo alla sola scuola statale.

** Fonte Istat (diplomati sui 19 anni residenti)

Fonte: Dati MIUR, USR E-R, Regione Emilia-Romagna.

Il dinamismo demografico, dunque, è la cifra interpretativa del sistema educativo regionale degli ultimi anni, quasi in controtendenza rispetto al resto del Paese, e questo comporta un fabbisogno di risorse aggiuntive (finanziarie ed umane) non sempre disponibili nell'attuale fase di recessione economica e di contenimento dell'intervento finanziario pubblico. Comunque il sistema cresce, i numeri sono eloquenti, sia nella scuola statale sia in quella non statale (che è quasi totalmente paritaria).

Quanto mi costi, quanto mi rendi?

Un sistema così esteso presenta un evidente costo per la finanza pubblica. Si può stimare in circa 3,2 miliardi di euro il costo complessivo della scuola nella regione Emilia-Romagna. Mentre è abbastanza agevole ricostruire la filiera della spesa statale che, nel 2007, ha raggiunto la ragguardevole cifra di 2.415 milioni di euro (al 96,4% per retribuire il personale), più complessa risulta la ricostruzione della spesa degli enti locali. Si può stimare in circa il 30% aggiuntivo rispetto alla spesa statale. Alcune analisi locali rivelano un reticolo di finanziamenti che si dirigono non solo verso i tradizionali oneri che per legge spettano agli enti locali (v. D.Lgs. 112/98), ma anche in azioni di supporto alla qualità della didattica (o per far fronte alle nuove complessità sociali). Il costo annuale per alunno (a carico del bilancio dello Stato) è pari a 5.070 €, cui vanno aggiunti almeno 2.100 € messi a disposizione dal sistema degli enti locali, cifra – quest'ultima – nettamente superiore alla media nazionale, secondo i dati forniti dal Ministero dell'interno. La 'ricchezza' del sistema si accresce con un sostanzioso apporto fornito dalla rete capillare degli enti locali (la Regione, le 9 amministrazioni provinciali, le 341 amministrazioni comunali).

Nel soppesare il rapporto costi-benefici del sistema educativo, due indicatori significativi (ripresi anche nel "Quaderno bianco sull'istruzione del settembre 2007", a doppia firma dei Ministeri dell'Istruzione e dell'Economia), sono certamente dati dal *rapporto numerico tra insegnanti ed allievi* (che è stato recentemente riproposto come regolatore della spesa per l'istruzione all'interno della legge n. 133/2008) e dal *numero medio di alunni per classe* (che è sempre stato alla base delle tradizionali manovre di regolazione della spesa). Il primo indicatore è sensibile nei confronti di una pluralità di fattori (certamente il numero medio di allievi per classe, ma anche il tempo scuola da erogare, i modelli organizzativi, il sostegno, ecc.); il secondo si limita a far leva sulla dimensione 'media' delle classi (con i noti difetti delle medie statistiche rispetto alle situazioni limite). È da rilevare che entrambi gli indicatori si presentano nella nostra regione molto alti (cioè 'virtuosi', se si vuole adottare un criterio economico, 'faticosi' se si ascoltano gli addetti ai lavori) e testimoniano, dunque, di un corretto utilizzo della risorsa docenti.

Tab. 2 – Indici numerici nel rapporto insegnanti allievi e classi. Scuola statale. Quadro di sintesi e comparazione tra Emilia-Romagna e Italia. A.s. 2007-08

Grado	Alunni per classe		Alunni per insegnante*	
	Emilia-Romagna	Italia	Emilia-Romagna	Italia
Scuola infanzia	24,2	23,0	12,6	11,7
Scuola primaria	19,9	18,7	11,1	10,5
Sc. Sec. 1° grado	22,0	21,0	11,4	10,0
Sc. Sec. 2° grado	22,1	21,6	11,6	11,1
<i>Totale</i>	<i>21,4</i>	<i>20,6</i>	<i>11,5</i>	<i>10,7</i>

* Insegnanti a tempo indeterminato e incaricati annuali, compreso il sostegno.

Fonte: Elaborazione su dati forniti dal MIUR; Italia da 'Quaderno Bianco

Naturalmente restano aperti tutti gli interrogativi che si pongono a livello nazionale di fronte a simili parametri: equità nella distribuzione delle risorse (es.: un elevato numero di bambini per ogni sezione di scuola dell'infanzia, ecc.), validità di determinati modelli organizzativi (es. in materia di tempo pieno e prolungato, compresenze, ecc.), fenomeno del proliferare di figure docenti (es.: specialisti di lingua inglese alle elementari, qualificazione del personale di sostegno, ecc.), ma l'impressione è quella di una corretta gestione delle risorse umane disponibili, soprattutto a fronte di un carico 'sociale' non indifferente.

Abbiamo già citato i dati sugli allievi non italiani, ove l'aumento è di circa il 20-25% ogni anno (siamo all'11% di presenza nella scuola dell'infanzia, al 13,6% nella scuola primaria, al 13,2% nella scuola secondaria di 1° grado, all'8,9% nella scuola secondaria di 2° grado). Anche gli allievi disabili sono in lieve aumento, assestandosi sulla percentuale del 2,2% della popolazione scolastica (1,2% nella scuola dell'infanzia, 2,4% nella scuola primaria, 3,2% nella secondaria di 1° grado, 2,0% nella secondaria di 2° grado).

Negli oneri 'sociali' di una scuola universale dovremmo poi conteggiare le risorse necessarie per far funzionare i Centri Territoriali Permanenti (che svolgono un importante ruolo di educazione permanente), le scuole in ospedale, quelle carcerarie, le attività di recupero e integrazione, ecc.

Una regione che ambisce ad una 'piena' scolarità richiede una forte partecipazione finanziaria, che dovrà sempre di più vedere la convergenza tra risorse nazionali e risorse locali, anche nella prospettiva delineata con il termine di 'federalismo fiscale'.

Il benessere formativo dell'Emilia-Romagna: effetto d'alone o realtà?

Nell'immaginario pedagogico, ma non solo, la scuola dell'Emilia-Romagna gode di un indubbio prestigio, che in genere viene associato all'idea di una regione ove la qualità della vita è alta, la ricchezza prodotta notevole, la capacità di accoglienza anche: l'insieme di questi fattori sembra configurare l'idea di una società del benessere, in questo caso del 'benessere formativo'. Si tratta di una dicitura coniata alcuni anni fa dal

Censis per descrivere quei sistemi scolastici caratterizzati da una buona dotazione strutturale, accompagnata da propensione all'innovazione, da accettabili esiti di apprendimento, da una buona tenuta dei valori di accoglienza e di inclusione. Non è facile produrre evidenze oggettive che confermino¹ questa percezione, per cui rimarrà sempre il dilemma di una regione che, pur godendo di un invidiabile effetto d'alone, potrebbe nascondere una realtà più fragile (che è però anche la fragilità del nostro paese).

La lettura dei tanti dati contenuti nel Rapporto regionale 2008 sulla scuola potrà aiutare i lettori a costruirsi una propria personale interpretazione della situazione regionale. In questa sede ci limitiamo ad offrire alcuni indicatori di sintesi desunti da accreditate ricerche nazionali ed internazionali, presentati in un'ottica di comparazione tra le diverse regioni italiane.

Abbiamo utilizzato l'indagine della rivista 'Tuttoscuola' che nel 2007 ha presentato un articolato rapporto sulla qualità della scuola in Italia², utilizzando 152 indicatori ufficiali sul funzionamento della scuola, raggruppati in 5 grandi macro-aree: 1. *strutture e risorse* (es.: patrimonio edilizio, spese enti locali); 2. *organizzazione e servizi* (es.: alunni per classe, tempo scuola); 3. *condizione del personale* (es.: precarietà e stabilità dei docenti); 4. *livelli di istruzione* (es.: ritardi e tassi di scolarizzazione); 5. *risultati scolastici* (es.: prove INValSI ed esiti degli esami). Questa graduatoria collocava nel 2007 l'Emilia-Romagna al primo posto tra le regioni italiane (Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta erano escluse dall'indagine).

L'analisi scomposta dei dati, in forma di posizionamento delle diverse regioni italiane per macro-indicatori, mette in evidenza la posizione di eccellenza dell'Emilia-Romagna per le dotazioni strutturali (edilizia, risorse finanziarie), mentre si registra una flessione nel *ranking* sulle condizioni di svolgimento del servizio scolastico (le classi sono molte numerose) ed una *performance* molto debole (la più debole tra i 5 macro-indicatori) in merito alle caratteristiche del personale (nella quantità assegnata e nella sua stabilità/precarietà). Il posizionamento risale quando si esaminano i risultati scolastici (sia con gli indicatori 'ufficiali' relativi agli esiti 'formali', sia con gli indici di rendimento misurato dai test).

Naturalmente il 'peso' attribuito ai 5 macro-indicatori è del tutto discrezionale: se si utilizzassero solo i dati sugli apprendimenti misurati da PISA, la nostra regione scivolerebbe all'indietro di alcune posizioni a vantaggio degli altri territori del Nord-Est (All'indagine OCSE-PISA 2006 hanno partecipato con un proprio autonomo campione solo 12 regioni).

¹ Per saperne di più:

USR E-R, EX IRRE E-R, Regione Emilia-Romagna, Emilia-Romagna. *La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo*, Tecnodid, 2008. Vol. I - *La regione... la ricerca della qualità*. Vol. II - *Le province... la ricerca dell'identità*. I volumi sono disponibili presso ogni istituzione scolastica e scaricabili dal sito: www.istruzioneer.it.

² 1° Rapporto sulla qualità della scuola, Tuttoscuola, 2007.

Tab. 3 - Comparazione di alcuni indici relativi alla qualità della scuola. Indagine Tuttoscuola, Indagine 'Capitale sociale', Indagine OCSE-PISA 2006. Punteggi medi e differenziale rispetto al dato medio nazionale

Indagine Tuttoscuola				Indagine 'Capitale sociale'				Indagine OCSE-PISA (Competenza scientifica)			
N°	Regione	Punteggio	Differen- ziale	N°	Regione	Differen- ziale	N°	Regione	Punteggio medio	Differen- ziale	
1	Emilia-Romagna	422	+26	1	Emilia-Romagna	+ 5,3	1	Friuli-V. Giulia	534	+ 59	
2	Lombardia	419	+23	2	Toscana	+3,6	2	Bolzano	526	+51	
3	Marche	418	+22	3	Friuli Ven. Giulia	+3,5	3	Veneto	524	+49	
4	Piemonte	418	+22	4	Trentino A.Adige	+2,7	4	Trento	521	+46	
5	Friuli V. Giulia	415	+18	5	Valle d'Aosta	+2,5	5	Emilia-Romagna	510	+35	
6	Umbria	414	+18	6	Lombardia	+2,2	6	Piemonte	508	+33	
7	Basilicata	407	+11	7	Piemonte	+2	7	Lombardia	499	+24	
8	Calabria	406	+10	8	Umbria	+1,8	8	Liguria	488	+13	
9	Veneto	406	+10	9	Veneto	+1,5		---	---	---	
10	Lazio	404	+ 8	10	Liguria	+0,9		---	---	---	
11	Liguria	399	+3	11	Sardegna	+0,9		---	---	---	
12	Puglia	396	+/- 0	12	Marche	+0,8		---	---	---	
--	(nazionale)	(396)	---	--	(nazionale)	--	---	(nazionale)	475	---	
13	Abruzzo	393	-3	13	Lazio	-1,1	9	Basilicata	451	-24	
14	Toscana	390	-6	14	Abruzzo	-1,5	10	Sardegna	449	-26	
15	Molise	387	-9	15	Molise	-2,8	11	Puglia	447	-28	
16	Campania	379	-17	16	Puglia	-3,3	12	Campania	442	-33	
17	Sicilia	375	-21	17	Basilicata	-3,6	13	Sicilia	433	-42	
18	Sardegna	364	-32	18	Sicilia	-4,1		---	---	---	
---	---	---	---	19	Calabria	-5,6		---	---	---	
---	---	---	---	20	Campania	-5,7		---	---	---	

Fonte: Rielaborazione su dati Tuttoscuola, Il Mulino, OCSE-PISA 2006.

La posizione più 'sicura' dell'Emilia-Romagna nelle diverse graduatorie è relativa alla dotazione di capitale sociale. *"Lo stock del capitale sociale determina il grado di coesione sociale, l'ampiezza e la profondità dei legami orizzontali (di solidarietà tra sconosciuti) e la natura delle relazioni con le istituzioni?"*¹. Nella ricerca citata gli indicatori prescelti per calcolare un indice di capitale sociale sono: 1. il tasso di partecipazione alle elezioni; 2. la lettura dei quotidiani; 3. il volontariato (donatori di sangue); 4. la pratica sportiva non agonistica. Il criterio interpretativo fa riferimento ad una dimensione 'oblativa', in termini di gratuità dell'azione, senza un corrispettivo immediato o un tornaconto personale, ma di attenzione agli interessi collettivi (gli altri e le istituzioni), di aspettativa che tutti rispettino le regole e siano mossi da una analoga cura per il 'bene comune'.

Il capitale sociale qualifica un territorio, visto come comunità dove diversi soggetti mettono insieme conoscenze, storia, identità, coesione sociale². Ogni territorio recupera la propria 'vocazione', la propria memoria, ma la proietta all'esterno, per far fronte alle sfide future con talento e creatività. Aumentando le interazioni tra le persone, si rinsaldano le regole di reciprocità, si facilita la comunicazione, si sviluppa la cooperazione: tutti fattori in grado di produrre ricchezza, oltre che qualità 'sociale'. La formazione delle persone è elemento fondamentale per garantire questo 'talento' di ogni territorio. Essa si acquisisce nella scuola, ma anche 'fuori', grazie al tessuto diffuso di opportunità economiche, sociali, produttive.

La mappa del tesoro ridisegna una nuova geografia dell'economia italiana, che vede lo sviluppo³ come una combinazione di beni materiali ed immateriali, di strutture e di conoscenza, e prefigura territori competitivi, in grado di far fronte meglio di altri alle sfide future.

La corrispondenza tra le diverse graduatorie (qualità sociale, qualità delle strutture, qualità degli apprendimenti) sembra confermare questa attitudine dell'Emilia-Romagna a coniugare capitale fisico ed economico, capitale umano e capitale sociale.

È ragionevole pensare che la scuola sia uno degli elementi portanti della produzione di qualità sociale della vita. Essa è produttrice di 'capitale sociale' in quanto è dotata di 'capitale sociale'. La sua presenza capillare, il 'clima' che si respira nelle aule, la capacità di coniugare intelligenza delle persone, reti di solidarietà, propensione all'innovazione, possono qualificare la scuola dell'Emilia-Romagna come soggetto attivo nelle dinamiche locali, decisiva nel trasmettere alle nuove generazioni senso di appartenenza, cittadinanza attiva, memoria culturale, fiducia verso il futuro⁴.

¹ R. Cartocci, *Le mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.

² R. Catanzaro, *Nodi, reti, ponti. La Romagna e il capitale sociale*, Il Mulino, Bologna, 2004.

³ *"L'asse dello sviluppo si snoda da Roma a Bolzano, includendo due province della Toscana, la quasi totalità dell'Emilia-Romagna, parte del Veneto e della Lombardia. A questo corridoio che taglia l'Italia centralmente, si aggiungono Torino e Cuneo ad ovest, Ancona ad Est"* in: Camera di Commercio Industria, Artigianato Agricoltura di Forlì-Cesena, *Rapporto sull'economia 2006*, Forlì, 2007. In particolare nell'introduzione (*"Il capitale sociale come fattore di competitività"*) sono svolte considerazioni di carattere generale con riferimento all'intero territorio regionale e nazionale.

⁴ R. Putnam, *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano, 1993. Per 'capitale sociale'

L'aspirazione all'eccellenza

Per la prima volta sono disponibili dati affidabili (e scorporati su base regionale) sui livelli di apprendimento degli allievi quindicenni. Ci riferiamo agli esiti della rilevazione OCSE-PISA del 2006 (relative alle competenze in italiano, matematica e scienze) che hanno visto l'Emilia-Romagna, al pari di altre regioni, partecipare con un proprio campione statistico all'indagine internazionale. Già è stato scritto molto circa l'affidabilità delle prove di apprendimento ai fini di esprimere un giudizio sulla qualità della scuola. A questi aspetti è dedicato un apposito Rapporto che presenta i dati più significativi dell'indagine⁵.

Va ricordato che le prove non intendono misurare gli esiti diretti di determinati insegnamenti curricolari (in termini di conoscenze ed abilità acquisite), ma piuttosto i livelli di competenza culturale in grandi aree del sapere, frutto dell'esperienza scolastica degli allievi, ma anche dell'*humus* culturale e sociale della società in cui si vive (una sorta di 'ambiente di apprendimento' allargato).

È inoltre emblematico che le stesse prove siano proposte agli allievi di 15 anni, a prescindere dal tipo di istituto secondario frequentato, eventualmente anche 'ripescando' i 15enni in ritardo nella scuola media o iscritti a corsi di formazione professionale. Il campione emiliano-romagnolo prevedeva solo allievi iscritti alle superiori (e già questo è un dato significativo) determinando un prevedibile 'affaticamento' dell'area dell'istruzione professionale, come si evidenzia anche nei risultati.

Complessivamente i dati premiano gli adolescenti dell'Emilia-Romagna, che si collocano mediamente al di sopra dello standard internazionale, e sicuramente al di sopra delle medie nazionali, partecipando all'effetto positivo che contraddistingue gli allievi del Nord-Est (Trentino-Alto Adige, Friuli Venezia-Giulia, Veneto e, appunto Emilia-Romagna). Oltre al dato medio, migliore in scienze e italiano, più fragile in matematica, va evidenziato in termini positivi una significativa area di eccellenza (rappresentata dagli allievi collocati nei tre livelli superiori degli standard internazionali descritti nel *frame* PISA)⁶ in tutti e tre i campi disciplinari, che trova corrispondenza nella minore consistenza dell'area dell'insufficienza (che comprende i due livelli inferiori).

- afferma Putnam - 'intendiamo la fiducia, le norme che regolano la convivenza, le reti di associazionismo civico, elementi che migliorano l'efficienza dell'organizzazione sociale promuovendo iniziative prese di comune accordo'.

⁵ G. Gasperoni (a cura di) *Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006*, Il Mulino, Bologna, 2008.

⁶ INValSI, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento PISA 2006*, Armando, Roma, 2007.

Tab. 4 – Indici dell'indagine OCSE-PISA (15enni 2006). Punteggi medi e area di eccellenza

Area	Lettura		Matematica		Scienze	
	Punteggio medio	Area di eccellenza (%)	Punteggio medio	Area di eccellenza (%)	Punteggio medio	Area di eccellenza (%)
Nord-Est	506	34,3	505	33,0	520	35,5
Nord-Ovest	494	30,3	487	26,6	501	28,2
Centro	482	25,1	467	18,0	486	20,0
Sud	443	13,9	440	11,7	448	9,5
Sud e Isole	425	12,5	417	9,3	432	8,9
Italia	469	22,7	462	19,6	475	19,7
Media paesi OCSE	492	29,3	498	32,4	500	29,3
Emilia-Romagna	496	31,2	494	31,9	510	32,2

Fonte: Elaborazione su dati Rapporto Internazionale PISA 2006.

Questi dati trovano conferma anche nelle rilevazioni nazionali curate dall'INValSI, che tuttavia rivolgendosi ad intere coorti di allievi (scuola di base) o ad istituti disponibili (scuola superiore) presentano una minore affidabilità statistica, oltre a privilegiare altri aspetti nelle rilevazioni (contenuti ed abilità relative ai curricoli previsti nei programmi nazionali). Comunque i punteggi nei tre campi indagati ricalcano, nei loro punti forti e nelle loro criticità, i dati internazionali per i 15enni, con una maggiore debolezza invece per le prestazioni nella scuola di base.

Ma sono le valutazioni degli stessi insegnanti, rilevate in sede di esami di stato (a 14 e a 19 anni), e nelle normali procedure valutative (esiti di fine anno, registrazione di debiti formativi, promozioni e bocciature) ad attestare una qualche sofferenza nei percorsi scolastici degli allievi delle scuole dell'Emilia-Romagna. Ad esempio, è rilevante il numero dei bocciati ai vari livelli scolastici, specialmente nei primi anni della scuola secondaria superiore (13,4%) e la stessa area del 'debito formativo' si mantiene su livelli elevati (41,6%). Sarà però opportuno attendere gli effetti di alcune recenti innovazioni legislative (necessità di riparare i 'debiti', introduzione di prove 'strutturate' nell'esame di 3^a media) per capire se siamo di fronte ad un recupero di rigore nei criteri valutativi dei docenti (elevando lo standard delle prestazioni richieste) o di un'effettiva fragilità nei risultati degli allievi.

In campo valutativo il termine 'oggettivo' va utilizzato con molta parsimonia ed è invece decisiva la trasparenza dei criteri (e degli strumenti) adottati per valutare (il discorso divario Nord-Sud nasce anche da queste opacità).

La sfida dell'equità

La disponibilità dei risultati sugli apprendimenti raccolti con le rilevazioni PISA 2006, come pure i dati sui più importanti fenomeni della scolarità, acquisiti annualmente tramite le procedure del sistema informativo del Ministero (cui si è affiancata di

recente la costituzione dell'anagrafe regionale degli studenti, curata dalla Regione) consente di compiere qualche analisi in merito all'equità del nostro sistema educativo.

Possiamo ritenere equo un sistema scolastico se è in grado di incrementare i risultati formativi negli allievi che lo frequentano, se i loro livelli prescindono dalle condizioni sociali di appartenenza, dal territorio o dalla specifica scuola frequentata, se le variabili di genere o di appartenenza etnica non determinano discriminazioni nell'accesso all'istruzione e negli esiti, se si adottano strategie compensative.

Si può affermare che l'indice di partecipazione (presenza) nel sistema formativo esprime un dato positivo, nettamente superiore alla media nazionale, e si tratta di una presenza all'interno del sistema scolastico (per il 97% circa) ed in misura molto parziale nella formazione professionale. Anzi, si può affermare che il modello è a forte impronta 'scolasticistica' e questo incorporare nell'istruzione tutta l'utenza potenziale si riflette in una forte stratificazione dei percorsi e nelle differenze qualitative che si registrano al loro interno.

Così i tassi di regolarità vedono una maggiore pesantezza all'interno della filiera professionale, ove tendono ad accumularsi i ritardi degli allievi (che evidentemente vi giungono già con uno svantaggio). Anche la non ammissione alla classe successiva (boccatura) sembra distribuirsi in relazione alla 'gerarchia' degli istituti (ed è particolarmente forte nelle classi iniziali). Un indice più raffinato di un cattivo rapporto con l'apprendimento scolastico, come la quota di studenti che si trovano in situazione di 'debito formativo', segue lo stesso andamento.

Tab. 5 – Indicatori di successo scolastico e competenza in scienze, per grado scolastico e genere. Emilia-Romagna. Valori percentuali. A.s. 2006-07

<i>Grado scolastico</i>	<i>Regolarità</i>		<i>Non promozione</i>		<i>Debiti formativi</i>		<i>Competenza in scienze*</i>
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M/F</i>
Scuola primaria	96,2	97,1	n.d.	n.d.	-	-	-
Scuola secondaria 1° grado	88,4	92,2	3,0	1,8	-	-	-
Scuola secondaria 2° grado	73,2	81,7	16,6	10,1	47,7	35,7	508
- di cui Licei	90,1	91,3	8,1	5,6	37,7	31,0	559
- di cui Istituti tecnici	75,3	81,8	17,5	10,9	49,7	36,1	512
- di cui Istituti professionali	50,8	60,8	23,6	17,3	59,1	47,1	422
- di cui Istruzione artistica	64,2	74,9	21,1	15,0	52,2	46,0	-

* OCSE-PISA 2006.

Fonte: Elaborazione su dati dell'Ufficio Scolastico Regionale E-R.

Entrando nel merito degli apprendimenti (utilizzando i risultati di PISA) si osserva che i punteggi nelle prove sono marcatamente differenziati tra i licei (il valore più alto) e gli istituti professionali (il valore più basso). Anzi, poiché le prove PISA vengono somministrate dopo pochi mesi di frequenza dell'istruzione superiore (e prescindono dagli specifici curri-

coli), esse fanno affiorare una fragilità di competenza che si determina nel corso della frequenza della scuola di base. Analisi sugli esiti scolastici nella scuola media mettono in evidenza già una forte differenziazione di risultati (ad esempio, a svantaggio dei ragazzi), con l'emersione di punti deboli (ad esempio, in matematica ed in lingua straniera), che poi trovano puntuale conferma nelle rilevazioni internazionali che interessano i quindicenni.

Esiste poi una relazione esplicita tra i risultati ottenuti in sede di esame di terza media e scelta del tipo di istruzione secondaria di 2° grado (gli 'ottimi' si indirizzano quasi esclusivamente verso i licei, i 'sufficienti' in larga parte verso gli istituti professionali).

È infine emblematico riscontrare che gli indici di status socio-culturale dei genitori degli allievi risultano in diretta connessione con la tipologia di istituto superiore, nel senso che è più elevato lo status culturale dei frequentanti i licei (anche se non è del tutto marginale la condizione sociale dei ragazzi dei nostri istituti professionali, rispetto ad altre regioni).

Sembra, dunque, che si determini un corto circuito tra condizione familiare, risultati scolastici ottenuti nel ciclo di base, scelta dell'indirizzo di scuola secondaria (ormai generalizzata, ma fortemente stratificata), livelli di apprendimento rilevati attraverso prove oggettive, risultati formali al termine dei percorsi (ad esempio, ottenimento del diploma).

C'è da chiedersi quale sia il ruolo giocato dalla frequenza scolastica nel modificare un tragitto formativo che sembra largamente predeterminato, quali soluzioni organizzative e didattiche possano essere adottate per prevenire una simile stratificazione, come possa essere regolata l'offerta formativa (verticalità dei curricoli di base, didattiche effettivamente orientative, possibilità di riorientamento e rimotivazione verso lo studio, ecc.) per rappresentare un effettivo fattore di equità.

L'idea di autonomia alla prova della *governance*

Sono queste le ragioni più evidenti sottese all'idea di autonomia in campo scolastico, in particolare di un rapporto più aperto tra la scuola ed il contesto sociale, tra la scuola interpretata come comunità professionale e la più ampia comunità circostante. È un principio già affermato nella legislazione degli anni '70 (decreti delegati) che ritrova oggi nuova linfa nei dispositivi costituzionali riformati (il Titolo V) che valorizzano il ruolo intelligente delle periferie e impongono il tema della *governance*, cioè delle forme orizzontali di autogoverno, responsabilità, rendicontazione sociale: non singole scuole, velleitariamente autarchiche e in competizione isolata, ma un sistema di scuole autonome che interagiscono tra di loro e con la comunità di riferimento, capaci di costruire un vero e proprio 'patto formativo'.

Si sta diffondendo la pratica di 'patti educativi territoriali' che coinvolgono in genere i comuni (singoli o associati) o le scuole (preferibilmente associate in rete), spesso su scala cittadina o su base comprensoriale. Al centro degli accordi stanno la puntuale ricognizione delle competenze reciproche e degli impegni progettuali che i sottoscrittori dei patti intendono perseguire. Si tratta spesso del funzionamento delle scuole, ma

anche dell'impegno aggiuntivo nei confronti dell'integrazione interculturale, del supporto ai disabili, del contrasto alla dispersione o al disagio sociale. In alcuni casi dal lavoro comune scaturiscono anche ipotesi progettuali innovative, spesso con il supporto di centri risorse o servizi, che rappresentano una vocazione tipica della regione. In diverse ricerche realizzate nel corso degli anni, queste strutture (promosse prevalentemente dagli enti locali) hanno dimostrato una loro persistente vitalità e la capacità di rispondere alle domande delle scuole.

Certamente, non è tutto oro quello che riluce; dietro l'angolo c'è il rischio di un certo dirigismo pedagogico, ma la presenza in regione di una rete di oltre 400 pedagogisti o coordinatori di servizi educativi sul versante degli enti locali (è vero, spesso orientati ai temi dell'infanzia, ma a volte con un raggio d'azione più 'ampio') rappresenta piuttosto una risorsa per il sistema educativo, che un rischio di intrusione. È emblematico che il progetto 'pedagogisti/coordinatori' per l'infanzia si sia esteso dalla realtà comunale alle scuole non statali ed ora alle scuole statali, in un'ottica sperimentale.

È evidente che in questa *leadership* diffusa vanno ricompresi gli oltre 500 dirigenti scolastici delle scuole statali (negli ultimi 2-3 si è assistito ad un ricambio di quasi un terzo dei dirigenti in servizio, con l'immissione di nuove forze), i responsabili delle scuole non statali, le numerose figure intermedie (le funzioni 'strumentali', i responsabili di dipartimento) che presidiano funzioni vitali per la scuola dell'autonomia: la progettazione dell'offerta formativa, la formazione, la ricerca didattica, l'integrazione, la valutazione, la documentazione, i rapporti con il territorio. I monitoraggi effettuati su queste figure (si possono stimare circa 3.000 insegnanti cui sono affidati compiti di staff, quasi sempre in contemporanea con il normale impegno di cattedra) delineano un panorama positivo, un ruolo riconosciuto, una crescita delle capacità di autogoverno della scuola.

Certo, non sono superati i rischi di autoreferenzialità, l'eccesso di progettazione sul dettaglio, l'enfasi sull'aggiuntivo piuttosto che sul *core-curriculum*, una certa sottovalutazione delle pratiche valutative. Ma sta maturando l'esigenza di una scuola autonoma più responsabile, che scopre la deontologia della rendicontazione sociale, che si avvicina ai temi del controllo di gestione e del bilancio sociale (quali sono i compiti formativi? quali risorse sono state utilizzate? quali risultati sono stati ottenuti?), che impara a maneggiare con maggior cura gli esiti delle sempre più numerose indagini sui livelli di apprendimento.

L'autonomia delle singole scuole deve così coniugarsi con l'autonomia del 'sistema' scuola: il 'fatta salva l'autonomia della scuola' di cui parla la riforma del Titolo V della Costituzione (2001) pone proprio questa 'riserva' costituzionale verso indebite invasioni di campo. Si diffonde a tutti i livelli la pratica del partenariato e della concertazione, sulla scia di quanto auspicato e normato dalla Legge regionale 12/2003. Esistono sedi politiche e rappresentative di consultazione a livello regionale (la conferenza per il sistema formativo, il comitato di coordinamento istituzionale, ecc.), mentre quasi in ogni territorio provinciale sono stati costituiti analoghi organismi o tavoli di contatto (se non ancora di governo). Nella 'banca dati' dell'USR E-R sono stati censiti ormai oltre 500 accordi di rete promossi dalle scuole, che sono al momento oggetto di studio in collaborazione con l'Università di Genova e la Fondazione per la scuola della Compagnia del San Paolo. La

stessa Amministrazione scolastica è impegnata nella stipula di accordi interistituzionali (con la Regione, gli Enti locali, le Università, le istituzioni scientifiche e culturali), attraverso varie forme negoziali: protocolli di intesa, accordi di programma, convenzioni, ecc.

Anche le analisi svolte a livello provinciale mettono in risalto questa 'voglia di *governance*' orizzontale, che sembra essere una collaudata chiave interpretativa della società regionale. Di fronte ai problemi la scelta non è di rivolgersi al 'potente di turno' o di limitarsi ad 'esternare' il proprio disagio, ma di assumere direttamente l'iniziativa chiedendo però alle istituzioni di fare la loro parte. C'è un preciso richiamo al principio di sussidiarietà, unito alla dimensione della cooperazione civica e istituzionale.

Un bilancio interlocutorio: punti di forza e criticità

La lettura della realtà scolastica regionale compiuta nell'ultimo quinquennio continua a mettere in rilievo dei punti di forza del nostro sistema educativo:

- una scuola dell'infanzia di qualità, pluralistica, capillarmente presente e che gode della fiducia dei genitori;
- un giudizio positivo degli utenti nei confronti della scuola elementare, con un forte attaccamento ai modelli organizzativi consolidati (es. il tempo pieno), anche a prescindere da una effettiva comparazione di qualità, esiti, risultati di apprendimento;
- l'integrazione dei sistemi di istruzione e formazione, che ha dato luogo ad un modello originale, che vede uno stretto raccordo tra istituzioni scolastiche e centri di formazione professionale, anche se a volte con un'interpretazione eccessivamente 'scolastica' del concetto di obbligo di istruzione;
- una forte propensione del sistema scolastico a 'sfruttare' le molteplici opportunità educative offerte da un territorio (e dai loro Enti locali) assai ricco e stimolante, anticipando la logica del curriculum verticale ed integrato;
- il dialogo tra mondo della scuola e quello delle imprese, anche attraverso progetti sperimentali di alternanza scuola-lavoro, di stage e di tirocinio formativo;
- il sostegno di una rete capillare di centri risorse e servizi (nel campo dell'handicap, dell'integrazione multiculturale, dell'educazione ambientale, ecc.) di emanazione degli enti locali, che si affianca ad una buona attitudine delle sedi scientifiche e della ricerca (Università, ANSAS ex-IRRE, associazioni, ecc.) a ricercare la collaborazione con la scuola;
- una propensione all'innovazione, alla ricerca, al confronto, anche in una ottica europea ed internazionale (un terzo delle scuole intrattiene rapporti di varia natura con partner europei).

Con pari onestà, si possono mettere in evidenza alcuni punti di criticità:

- una forte stratificazione sociale nelle scelte tra i diversi indirizzi della scuola secondaria superiore, che si ripercuote anche nei livelli di apprendimento;
- una crisi nei risultati scolastici che si manifesta già nella scuola dell'obbligo (in particolare nella scuola media) e che sembra prefigurare successivi 'scacchi' formativi;
- una differenziazione nei risultati scolastici (ad esempio, visibile negli indicatori della dispersione) che penalizza vistosamente i maschi (in termini di regolarità degli studi;

- una difficoltà supplementare di intervento nei confronti dell'utenza straniera, che ottiene risultati scolastici più modesti dei coetanei italiani, in particolare a livello di competenze linguistiche;

- l'emergere di un disagio 'sottile', di una difficoltà a coinvolgere fino in fondo gli allievi nella loro esperienza scolastica, testimoniato dal fenomeno dei debiti scolastici, che comunque indica un rapporto non 'positivo' con gli apprendimenti scolastici (soprattutto quando questi si chiamano matematica, lingua straniera, ecc.);

- la tendenza alla licealizzazione del sistema scolastico (per la prima volta nel 2007, gli iscritti ai licei superano quelli degli istituti tecnici), interrompendo una felice anomalia che contraddistingueva la scuola emiliano-romagnola rispetto al resto del paese (anche in relazione alle vocazioni produttive del sistema economico regionale).

Un bilancio sullo stato di salute del nostro sistema educativo, che risponda alla domanda: *"la scuola regionale, tenendo fermo il suo carattere inclusivo, regge la sfida della qualità?"*, non può che essere interlocutorio. Oggi disponiamo di una migliore qualità di informazioni, anche relative ai livelli di apprendimento (grazie alla partecipazione ai sistemi di valutazione nazionali ed internazionali), siamo in grado di collegare determinati esiti alle condizioni di contesto che possono favorirli o disincentivarli, siamo più attenti al modo di funzionare delle scuole (con una ricerca diffusa nel campo dell'autovalutazione, del controllo di gestione, della rendicontazione sociale). La scuola, qui, è più trasparente che altrove. I genitori sono più esigenti e fanno sentire con maggior forza la loro voce nei confronti della scuola.

Tutto questo determina un quadro ancora positivo, visibile negli esiti delle rilevazioni 'oggettive' di apprendimento, oltre che percepito nell'atteggiamento dell'opinione pubblica. La scuola riesce a far fronte alle nuove emergenze poste dalla società globalizzata, tiene sulla qualità nonostante i gravi affanni sociali, non spende più che altrove (gli indici di spesa sono contenuti, come è visibile dall'indicatore principe del rapporto insegnanti-allievi, il più virtuoso di tutta la nazione. Gli operatori (i dirigenti, gli insegnanti) 'mugugnano', ma poi si rimboccano le maniche e cercano di far quadrare il cerchio della qualità e dell'inclusione. I fatti sembrano dar loro ragione, ma fino a quando?

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. Fichte in Steiner, *La lezione dei maestri*, Garzanti, 2004)*

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

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

Uno sguardo all'attività preparatoria e organizzativa che ogni istituzione scolastica è tenuta a realizzare all'inizio di ciascun anno scolastico offre un quadro della complessità del servizio scolastico e consente di delineare ruoli e compiti affidati ai docenti che, già a partire dalla scuola dei decreti delegati (anni '70) 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.

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 '70 (poi raccolti e coordinati nel Testo Unico di cui al d.lgs. 297/94), 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 annua- li era già stabilito nel d.P.R. 416/74, 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 ed organizzazione didattica (scuola elementare oggi primaria); piano annuale della 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 ed 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. 399/88 all'art.14 comma 5:

Prima dell'inizio delle lezioni di ciascun anno scolastico, il capo di istituto, nell'esercizio delle competenze previste dall'articolo 3 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 417, predispone, sulla base delle eventuali proposte formulate dal collegio dei docenti, dai consigli di circolo o di istituto e dai consigli di classe o di interclasse o intersezione, il piano annuale delle attività specificamente connesse con l'attività didattica, inclusa la programmazione didattico-educativa, e con il funzionamento della scuola, ivi compresi i criteri di organizzazione degli scrutini ed i rapporti con le famiglie. Detto piano, che prevederà, in particolare, le modalità operative di attuazione ed 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 ad 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 ed in attività funzionali alla prestazione di insegnamento. Prima dell'inizio delle lezioni, il dirigente scolastico predispone, sulla base delle eventuali proposte degli organi collegiali, il piano annuale delle attività e i conseguenti impegni del personale docente, che sono conferiti in forma scritta e che possono prevedere at-

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

Una lettura non approfondita non fa rilevare una sostanziale differenza con quanto già scritto e stabilito, sia nel Testo Unico 297/94, 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 59/97 (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 ad 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, alla 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'integra-*

zione 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;

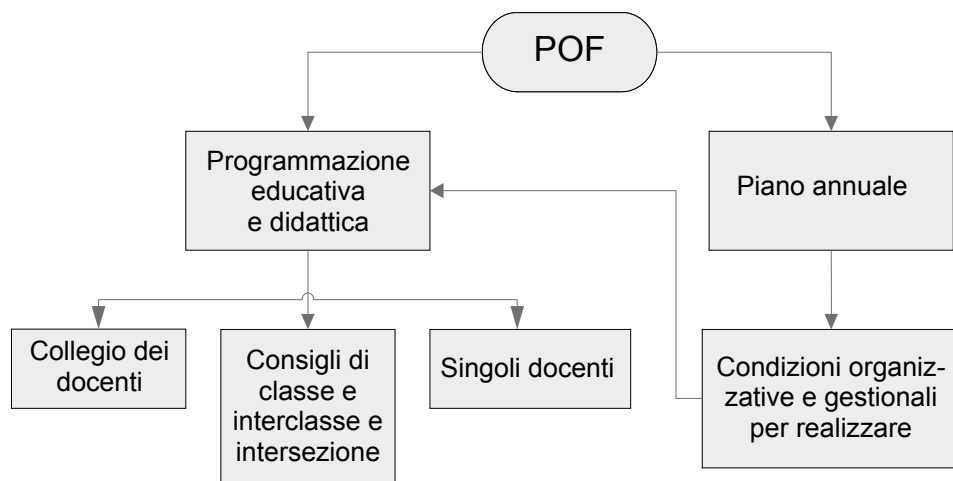
- l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;

- 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 ed 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 ad una disciplina o ad 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”.



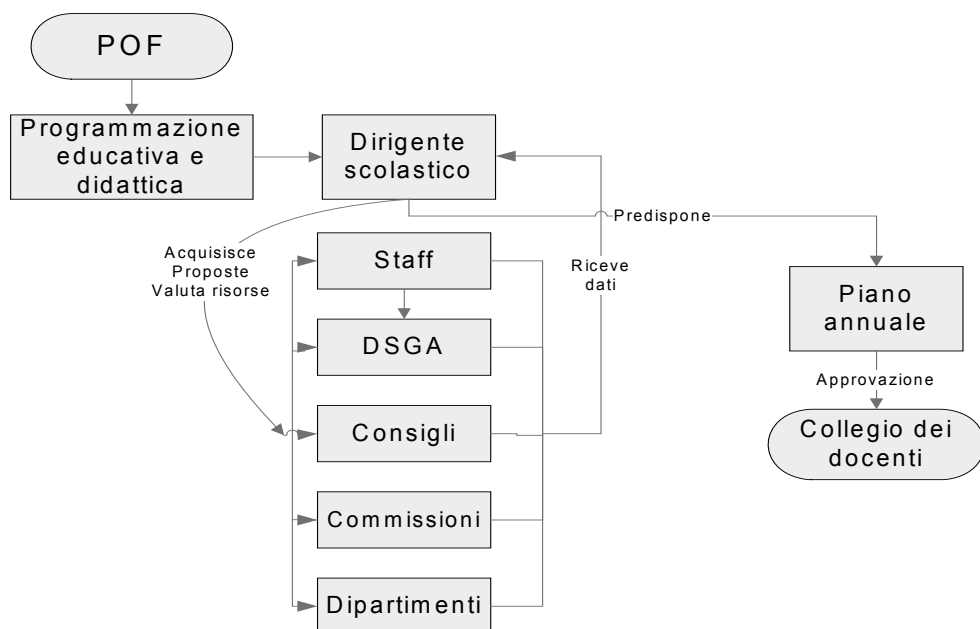
Il POF in dettaglio

Se il Piano dell'offerta formativa (POF) è il documento fondamentale (e costitutivo dell'autonomia), esso è dunque il testo di riferimento già presente in ciascuna istituzione scolastica. Esso contiene l'indice delle voci ed 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 (articolo 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 ad 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: l'attenzione alla sicurezza e al benessere psico-sociale (si pensi a tutte norme sulla sicurezza D.lgs. 626/92 e il recente D.lgs. 81/2008); le modalità di corretta comunicazione interna e con l'esterno (a tutti i livelli della struttura organizzativa); gli aspetti relativi alla 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 ed 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 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
Modulistica e documentazione per la pianificazione e la gestione didattico-organizzativa
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: (es. *commissione alunni o studenti 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

PROFESSIONISTI NELLA 'NUOVA' SECONDARIA

Rosanna Rossi

La scuola secondaria superiore è caratterizzata dalla presenza di istituti di diverso ordine: licei, tecnici e professionali, a volte riuniti in un'unica istituzione di istruzione superiore, e, all'interno di tali categorie, da ulteriori suddivisioni nelle tipologie dei diversi indirizzi di studio. Tali distinzioni non danno ancora completamente la misura dell'eterogeneità presente oggi nella scuola. Infatti si possono trovare, almeno fino a quando una 'Riforma' non sarà completamente a regime, sperimentazioni più o meno accentuate e indirizzi particolari presenti soltanto in pochissimi istituti.

Oltre ai quadri orari e ai programmi di insegnamento, un altro elemento di differenziazione consistente è dato, in misura più o meno rilevante, dai rispettivi Piani dell'offerta formativa che rappresentano la vera identità degli istituti e orientano l'elaborazione dei Piani annuali e di conseguenza le attività che nel corso dell'anno scolastico saranno messe in campo.

Infine è necessario tener conto di numerosi progetti/iniziative, in atto in molti istituti soprattutto professionali e tecnici, che incidono profondamente sulla progettazione di consiglio di classe, in particolare si fa riferimento ai progetti integrati, di alternanza scuola-lavoro e, soltanto per gli istituti professionali, alla 'Terza area'.

Al docente della scuola superiore si richiede pertanto di tener conto delle caratteristiche dell'istituto in cui si trova ad operare ma anche delle riforme e delle richieste che provengono dal mondo della scuola e dalla società.

Si tratta di una professione complessa che può essere vista sotto più aspetti:

- l'organizzazione scolastica;
- la relazione con la propria disciplina;
- la relazione con il gruppo classe e con i singoli studenti;
- l'extrascuola;
- la formazione in servizio.

L'organizzazione scolastica

È importante che l'insegnante sia consapevole di far parte di un'organizzazione di cui deve conoscere i meccanismi e di cui deve tener conto nel progettare la propria attività didattica. L'aspetto organizzativo-gestionale si intreccia continuamente con quello educativo-didattico, lo sostiene e lo rende possibile.

Va sottolineato che l'autonomia scolastica in ambito didattico-organizzativo implica una partecipazione dei docenti a scelte fondamentali per la qualità formativa dei loro istituti: un'organizzazione scolastica efficace deve essere congruente con le scelte pedagogico-didattiche e a misura dei problemi formativi e della relazione educativa.

L'organigramma e le relazioni tra i vari soggetti che lo compongono possono variare da scuola a scuola, così come accade per il regolamento di istituto che rappresenta una risposta alle esigenze specifiche di ogni singola istituzione scolastica.

Per un'azione efficace è necessario non accontentarsi della lettura delle 'carte', ma è opportuno informarsi sulle prassi di solito seguite per le varie attività ed iniziative, facendo riferimento ai colleghi più esperti, alle funzioni strumentali, ai coordinatori di classe, ai collaboratori del preside, ai coordinatori di dipartimento e, nell'anno di prova, al docente tutor.

La partecipazione alle riunioni degli organi collegiali, agli incontri di progetto, alle iniziative organizzate dell'istituto, oltre ad essere atto dovuto, è occasione importante per essere informati delle attività in corso, per impegnarsi pienamente nella vita della scuola e, di conseguenza, rendere più efficaci le proprie proposte didattiche.

La relazione con la propria disciplina

La padronanza della propria disciplina è condizione necessaria ma non sufficiente per un insegnamento efficace. Infatti, a seconda del tipo di istituto e della collocazione della materia nel biennio o nel triennio, avremo obiettivi didattici, contenuti, approcci e metodologie differenti.

La competenza didattica (disciplinare e pedagogica) implica:

- la conoscenza di ciò che si insegna, che sarà tanto più approfondita man mano che passiamo dalle prime alle ultime classi e che andrà continuamente aggiornata, perché lo statuto stesso delle discipline cambia e si arricchisce grazie ai risultati della ricerca;
- chiedersi a quale scopo lo si insegna, con quali finalità didattiche;
- la conoscenza di ciò che gli studenti fanno o fanno fare;
- la conoscenza di come ciò che si insegna può diventare oggetto di apprendimento.

Oggi è importante tenere presenti gli argomenti di confine e le discipline appartenenti alla stessa area disciplinare, in quanto è sempre più necessario ragionare in termini di competenze e utilizzare una didattica per problemi.

Di fondamentale importanza è la collaborazione che si sviluppa tra docenti della stessa disciplina o della stessa area disciplinare per calare nella realtà dell'istituto scolastico il curriculum ideale elaborato a livello nazionale. Il confronto con i colleghi è poi fondamentale per definire i livelli standard o i livelli minimi a seconda dei parametri condivisi dal collegio dei docenti per la valutazione degli apprendimenti nelle diverse situazioni: recuperi, scrutini, programmazioni per obiettivi minimi ecc.

La relazione con il gruppo classe e con i singoli studenti

La gestione dell'aula richiede non solo la conoscenza delle metodologie più idonee in rapporto alla disciplina di insegnamento e alla classe, ma anche il governo del linguaggio e della comunicazione non verbale.

È chiaro che le competenze metodologiche, relazionali e motivazionali richieste

sono tanto più alte quanto più ci troviamo in un contesto classe difficile e quanto più siamo in classi di biennio rispetto alle classi terminali.

Nella scuola secondaria di secondo grado, in misura maggiore negli istituti professionali e tecnici, ma ora anche nei licei, sono presenti sempre più studenti con bisogni speciali che richiedono interventi il più possibile personalizzati:

- studenti stranieri con problemi di padronanza della lingua italiana più o meno evidenti, che hanno incidenza sulla capacità di seguire i percorsi della scuola superiore. La lingua dello studio va padroneggiata ben oltre i livelli di competenza che consentono normali relazioni comunicative. Tali studenti presentano spesso anche problemi di integrazione culturale per i quali è necessario adottare strategie comunicative e didattiche che favoriscano l'inclusione;

- studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (come ad esempio i dislessici) che richiedono l'adozione di misure compensative e una didattica particolare;

- studenti con disagio segnalato e con disturbi del comportamento che richiedono l'attivazione di approcci adeguati;

- studenti in situazione di handicap per i quali la predisposizione di Piani Educativi Personalizzati richiede il contributo non solo dei docenti di sostegno, ma soprattutto dei docenti curricolari.

È importante ricordare che l'obiettivo dell'attività di insegnamento è l'apprendimento: è quindi necessario preoccuparsi di creare le condizioni per un apprendimento significativo. In particolare nelle classi iniziali (prime, terze, quarte nei professionali) è fondamentale l'attenzione alle condizioni di partenza quindi alla progettazione di interventi di riallineamento. Inoltre la cura nella preparazione della lezione sarà ancora maggiore quando si introducono nuovi argomenti: per partire da basi solide si procederà ai necessari richiami dei concetti fondamentali.

Sulla relazione educativa si gioca poi la possibilità di perseguire efficacemente le competenze chiave trasversali, come quelle civiche e sociali, per le quali non ci sono specifiche aree di riferimento ma che sono appannaggio di tutti i docenti indistintamente. Bisogna infatti ricordare che quando parliamo di relazione educativa non ci riferiamo soltanto a metodologie e tecniche ma a una relazione tra persone, cioè una relazione asimmetrica in cui al docente è assegnato un ruolo fondamentale.

La coerenza, la trasparenza, il rispetto dell'altro devono connotare l'atteggiamento del docente pur nella considerazione dei diversi stili, personalità e credenze. Chiaramente, se l'intero consiglio di classe ha condiviso una linea educativa comune sarà più semplice impostare una relazione più efficace.

L'extra-scuola

È importante tener conto del territorio in cui l'istituto è collocato, delle sue caratteristiche e delle risorse alle quali è possibile attingere.

Quando ci troviamo in un ambiente che non conosciamo, è fondamentale scoprirne gli aspetti più importanti, sia dal punto di vista culturale sia dal punto di vista economi-

co: la presenza di biblioteche, musei, centri di documentazione didattica, università, centri per l'educazione ambientale, così come la presenza di associazioni imprenditoriali e centri di formazione professionale possono contribuire all'arricchimento dell'offerta formativa rendendola più attraente ed efficace. Si tratta infatti di soggetti che spesso offrono percorsi didattici interessanti, o che possono essere interlocutori per progettazioni condivise come ad esempio per i percorsi integrati o di alternanza scuola-lavoro.

Anche gli enti locali, in particolare gli Assessorati all'istruzione di Comuni e Province, organizzano spesso iniziative rivolte alle scuole, che è opportuno vagliare ed eventualmente inserire nella propria programmazione. L'attenzione al territorio ci consente di comprendere meglio anche i nostri studenti, di sapere in quale ambiente vivono e di poter quindi contestualizzare la proposta didattica.

Il bacino di utenza delle scuole superiori è di solito ampio e per alcuni indirizzi supera sicuramente i confini della provincia.

Quando si parla di territorio si deve pertanto tener conto di un ambiente vasto che comprende non solo il comune in cui l'istituto è collocato ma anche il distretto scolastico, la provincia, le province limitrofe e in certi casi anche la regione.

La formazione in servizio

Prima ancora di parlare di formazione in servizio, è necessario considerare l'importanza dell'informazione relativa agli aspetti specifici dell'attività docente.

È una questione spesso sottovalutata che incide sulla capacità di interagire nel contesto scuola con competenza. Oggi è molto semplice accedere all'informazione, sia per quanto riguarda la normativa, sia per quanto riguarda le possibilità di partecipare a specifici progetti o a percorsi di formazione in servizio a supporto delle problematiche che quotidianamente gli insegnanti devono affrontare.

Riferimenti fondamentali sono il sito del Ministero¹, ricco di informazioni che spaziano dalla normativa ai progetti nazionali, alle sezioni specifiche che toccano tutte le tematiche più rilevanti, dagli esami di stato alle questioni relative all'handicap. Il sito dell'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia-Romagna² è una vera miniera di informazioni, così come altri siti istituzionali che possono essere molto interessanti³.

In un momento in cui la scuola attraversa un periodo di grandi cambiamenti è opportuno avere l'informazione di prima mano da addetti ai lavori, e non solo limitarsi alla lettura della generica stampa di informazione. Ciò consente di partecipare con cognizione di causa alle sedute degli organi collegiali, alle riunioni di progetto e di essere interlocutori aggiornati per i propri studenti.

¹ www.istruzione.it.

² www.istruzioneer.it.

³ Ogni Ufficio scolastico provinciale dispone, in genere, di un proprio sito, così come le due Agenzie nazionali di servizio: ANSAS (<http://www.indire.it>) e INValSI (www.invalsi.it). Da menzionare anche il sito della Regione Emilia-Romagna dedicato all'istruzione: www.scuolaer.it.

La formazione in servizio è un altro aspetto importante della professionalità docente. La partecipazione a corsi, *workshop* e seminari relativi ad aspetti specifici del lavoro di insegnante, sia sul versante disciplinare, sia su tematiche trasversali, fa crescere a livello professionale e consente di padroneggiare meglio la gestione dell'insegnamento.

Il panorama dell'offerta di percorsi di formazione in servizio è molto ampio. Si va da quelli istituzionali organizzati dal proprio istituto, dall'Ufficio scolastico provinciale, da quello regionale o dal Ministero, fino alle associazioni ed agli enti autorizzati ad offrire corsi riconosciuti⁴.

Formazione in servizio è anche l'attività di scambio e di confronto tra colleghi in percorsi di ricerca-azione o anche il lavoro di autoformazione che può svolgersi mediante lo studio e la riflessione personale.

Un aiuto in questo senso può venire dalla partecipazione a corsi on-line, a comunità di pratiche o dalla lettura/studio di testi o di riviste.

⁴ Un quadro ricco e articolato dell'associazionismo professionale, dei formatori e delle attività formative è contenuto nel sito www.sisifo.it, raggiungibile dal portale dell'USR E-R, così come gli altri siti 'satelliti' tematici dell'USR E-R (www.istruzioneer.it) o dell'ex IRRE E-R (www.irreer.it).

L'INSEGNANTE E LA SFIDA DELLA CLASSE

Luciano Rondanini

Alcune regole per insegnare

Lo scopo del 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 dei docenti 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 mi 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).

Tav. 1 - Il decalogo del buon insegnante secondo Perrenoud

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

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

¹ Philippe Perrenoud, *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma, 2002.

Tale area è articolata in cinque sezioni: organizzare ed animare situazioni di apprendimento, gestirne la progressione, promuovere la differenziazione dei percorsi (multiculturalità, alunni con bisogni educativi speciali...), coinvolgere gli allievi ed 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 ad 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 (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 sulla operatività e sulla 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 ad 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 ad 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 ed incertezze del 'mestiere'.

Come indicato da Perrenoud, la parola apprendimento occupa un posto centrale della funzione culturale ed educativo 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* (Tav. 2).

Tav. 2 - Il rapporto tra individualizzazione e personalizzazione

<i>Individualizzazione</i>	<i>Personalizzazione</i>
Si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli alunni il raggiungimento di competenze fondamentali, diversificando in relazione alle specifiche caratteristiche degli alunni, le modalità di insegnamento	Indica le strategie didattiche finalizzate a garantire ad 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 ad essere il luogo in cui una fonte autorevole (l'insegnante) trasmette la conoscenze ad una platea di 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 ad 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

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 (Tav. 3).

Tav. 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 ed 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 dell'allievo 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 ad elevata partecipazione ed 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 (Tav. 4).

Tav. 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 ad 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 ad elevate competenze disciplinari, dovranno assicurare capacità di regia tali da alimentare un leale ed 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 ed 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.

PATTO EDUCATIVO DI CORRESPONSABILITÀ E ACCOGLIENZA

Nerino Arcangeli

*“Contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica,
è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti
di un Patto educativo di corresponsabilità,
finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri
nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie. [...] Nell'ambito delle prime due settimane di inizio delle attività didattiche,
ciascuna istituzione scolastica pone in essere le iniziative più idonee
per le opportune attività di accoglienza dei nuovi studenti,
per la presentazione e la condivisione dello statuto delle studentesse e degli studenti,
del piano dell'offerta formativa, dei regolamenti di istituto
e del patto educativo di corresponsabilità”¹.*

Premessa

Si ritiene utile e positivo per un docente neoassunto avvicinarsi a due significative novità normative, offerte alla scuola per migliorare nei fatti la qualità del suo essere ‘comunità’. In tal senso il docente può comprendere ed appropriarsi anche di modelli operativi di lavoro, che lo rendono professionista attivo e consapevole nella costruzione del proprio vissuto professionale.

Si tratta del d.P.R. 235 del 21/11/2007, che integra, con il proprio articolo 3 - *Patto educativo di corresponsabilità e giornata della scuola*, il d.P.R. 249 del 24/06/1998, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, aggiungendo a quest'ultimo l'articolo 5-bis. Questa integrazione introduce due innovazioni: il *Patto educativo di corresponsabilità* e la *Giornata della scuola*.

Il Patto educativo di corresponsabilità

Quando si stringe un patto vengono chiamati in causa diversi soggetti (famiglia - scuola - territorio), che insieme condividono finalità ed obiettivi comuni e costruiscono una alleanza.

Se il *‘patto’* si connota, poi, per la sua essenza *‘educativa’*, allora si definisce un criterio che ne caratterizza profondamente la natura, ponendo a fondamento della alleanza

¹ Art. 5-bis del d.P.R. 24 giugno 1998, n. 249 come modificato ed integrato dal d.P.R. 21 novembre 2007, n. 235.

tra i soggetti i *‘bisogni educativi’* di una persona, che è studente (a scuola), figlio (in famiglia), bambino/ragazzo/giovane (nel territorio). Questa persona, pur nei diversi contesti, ha diritto a ricevere messaggi e cure che non si contraddicono, ma che si integrano e concorrono alla sua crescita consapevole ed armonica.

Condividendo il medesimo criterio *‘educativo’*, cooperando con finalità, obiettivi, metodologie e strategie concordate, la scuola, la famiglia ed il territorio si sentono *‘corresponsabili’* nel promuovere azioni e comportamenti finalizzati alla *‘educazione’* ed alla costruzione di competenze di *‘cittadinanza attiva’*, di *‘cittadinanza solidale’*, di *‘cittadinanza democratica’*, orientando verso questi scenari il significato del vissuto della persona.

La *‘vita di comunità’*, consapevolmente e piacevolmente agita a scuola, pone lo studente nella condizione di sperimentare per la prima volta nella sua esistenza la *‘democrazia’* e contribuisce in modo determinante a fondare nelle sue strutture cognitive (rappresentazioni mentali), nelle sue strutture emotive (sentimenti di piacere e/o di rifiuto) e nelle sue strutture comportamentali (atteggiamenti e stili di operare) il *‘modello personale’* di approccio al vivere in modo attivo o indifferente la *‘vita democratica’* nei vari contesti in cui si troverà inserito.

Nella *‘scuola comunità’* si apprende consapevolmente e/o inconsapevolmente un modello di *‘democrazia’*. Anche l’insegnamento di *‘Cittadinanza e Costituzione’*, recentemente introdotto nella scuola italiana, prima di essere *‘parola’* è *‘vita’* sperimentata nella quotidianità di molteplici comunità: la classe, la scuola, il territorio.

La ‘Giornata della scuola’

Quando si parla di *‘una giornata di...’* significa che si pone l’attenzione su un fatto, su un evento, su un interesse, che assume importanza all’interno di un contesto culturale e sociale. La proposta di una *‘giornata della scuola’*, che ogni istituzione scolastica autonoma potrà poi vivere secondo le proprie modalità, comunica, annuncia e sottolinea all’esterno ed all’interno della stessa comunità scolastica il valore di un servizio educativo, di formazione e di istruzione, essenziale per le nuove generazioni e per lo sviluppo di una democrazia effettiva e sostanziale.

La costruzione della comunità scolastica

In una scuola *‘comunità’*, come delineata da Sergiovanni², caratterizzata dall’essere una *‘comunità’* a diversi livelli tra loro integrati ed interagenti, un patto educativo può divenire uno strumento essenziale di costruzione della *‘comunità’* e nello stesso tempo di valutazione della sua qualità in ordine all’essere *‘comunità’*.

Nello specifico Sergiovanni parla delle *‘comunità scolastiche’* come:

– *Comunità di apprendimento*, ovvero “*luoghi in cui gli studenti ed altri membri della comunità scolastica si dedicano a riflettere, a crescere e a fare ricerca... luoghi in cui l’apprendimento è sia un atteggiamento sia una attività’*”;

² T. J. Sergiovanni, *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.

– *Comunità collegiali*, ovvero “luoghi in cui i membri sono connessi gli uni agli altri per un beneficio reciproco e per perseguire fini comuni, stabilendo un senso di interdipendenza sentita e di obbligo reciproco”;

– *Comunità di cura (caring)*, ovvero “luoghi in cui i membri si dedicano totalmente gli uni agli altri e in cui le caratteristiche che definiscono le loro relazioni sono di carattere morale”;

– *Comunità inclusive*, ovvero “luoghi in cui le differenze di natura economica, religiosa, culturale e di altra natura sono accolte insieme in un tutto caratterizzato da reciproco rispetto”;

– *Comunità di ricerca*, ovvero “luoghi in cui i dirigenti scolastici e gli insegnanti sono mossi da uno spirito di indagine, riflettono sulla propria pratica e cercano soluzioni ai problemi incontrati”.

In una scuola comunità così pensata, dichiarata, percepita ed agita si può collocare il patto educativo di corresponsabilità “finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie”. L’istituzione scolastica autonoma costruisce la propria peculiare identità di ‘comunità’ attraverso di esso e tende a connettere e ad impegnare in un comune progetto educativo scuola, famiglia e territorio.

Come ricorda il Ministero: “La scuola dell’autonomia può svolgere efficacemente la sua funzione educativa soltanto se è in grado di instaurare una sinergia virtuosa, oltre che con il territorio, tra i soggetti che compongono la comunità scolastica: il dirigente scolastico, il personale della scuola, i docenti, gli studenti ed i genitori”³.

L’alleanza tra scuola, famiglia e territorio

Il ‘Patto educativo di corresponsabilità’ valorizza in modo prioritario gli apporti che la famiglia ed il territorio, possono fornire alla scuola nel “fondare l’azione educativa”: “L’obiettivo del patto educativo, in sostanza, è quello di impegnare le famiglie, fin dal momento dell’iscrizione, a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell’azione educativa.

L’introduzione del patto di corresponsabilità è orientata a porre in evidenza il ruolo strategico che può essere svolto dalle famiglie nell’ambito di un’alleanza educativa che coinvolga la scuola, gli studenti ed i loro genitori, ciascuno secondo i rispettivi ruoli e responsabilità. Il ‘patto’ vuole essere dunque uno strumento innovativo attraverso il quale declinare i reciproci rapporti, i diritti e i doveri che intercorrono tra l’istituzione scolastica e le famiglie”⁴.

Nel momento stesso in cui si stringe un accordo tra scuola e famiglia, contemporaneamente si interroga e si coinvolge il territorio in cui queste famiglie e questa comunità scolastica vivono, per comprendere quali reti di opportunità esso può offrire. La scuola della autonomia, che vive, si innesta e si radica in un determinato contesto culturale, sociale ed economico, interagisce quotidianamente con il mondo esterno che la accoglie e da esso trae risorse ed energie per la sua azione educativa, per cui ogni territorio ha la scuola che sa promuovere ed ogni scuola ha il territorio che ha saputo affascinare; in una parola: ogni scuola ha il territorio che riesce a conquistarsi ed ogni territorio ha la scuola che riesce a meritarsi.

³ Nota MIUR, Prot n. 3602/P0, 31/7/2008.

⁴ Ibidem.

Anche se la dimensione territoriale non è sempre esplicitata in modo palese all'interno della norma e della sua interpretazione, tuttavia essa si configura come elemento essenziale per costruire relazioni efficaci tra scuola e famiglia, considerati gli aspetti concreti delle interrelazioni costanti tra scuola, famiglia e territorio.

In questa prospettiva istituzionale e secondo questa logica pragmatica ogni scuola nella propria autonomia potrà servirsi più o meno del *'patto'*: in alcune situazioni esso potrà correre il rischio di essere ridotto unicamente all'assolvimento di un obbligo burocratico, in altre esso potrà sviluppare tutto il suo potenziale di strumento capace di costruire la *'comunità scolastica'*. Afferma ancora il Ministero: *"La norma, contenuta nell'art. 5 bis, si limita ad introdurre questo strumento pattizio e a definire alcune caratteristiche generali lasciando alla libertà delle singole istituzioni scolastiche autonome il compito di definire contenuti e modelli applicativi che devono scaturire dalle esigenze reali e dall'esperienza concreta delle scuole, non potendo essere astrattamente enucleati a livello centrale"*⁵.

Le responsabilità di scuola e famiglia

Nel *'Patto educativo'*, realizzato solo formalmente e/o vissuto quotidianamente all'interno di ogni istituzione scolastica autonoma, vengono definite le peculiari responsabilità di scuola, famiglia e territorio, responsabilità prima di tutto *'educative'*, anche se non vanno trascurate le connesse responsabilità amministrative e giuridiche.

Il Ministero così sottolinea le responsabilità dei diversi soggetti coinvolti nell'azione educativa, chiarendo che nel *'patto'* vanno definiti diritti e doveri, quindi le peculiari responsabilità, di ciascuno: *"Può allora osservarsi che i destinatari naturali del patto educativo di cui alla disposizione in questione siano i genitori, ai quali la legge attribuisce in primis il dovere di educare i figli (art. 30 Cost., artt. 147, 155, 317 bis c.c.) [...] Appare il caso di evidenziare che l'introduzione del Patto di corresponsabilità si inserisce all'interno di una linea di interventi di carattere normativo e amministrativo attraverso i quali si sono voluti richiamare ruoli e responsabilità di ciascuna componente della comunità scolastica: docenti, dirigenti scolastici, studenti e, da ultimo, genitori. Al fine di consentire all'istituzione scolastica di realizzare con successo le finalità educative e formative cui è istituzionalmente preposta, ciascun soggetto è tenuto ad adempiere correttamente ai doveri che l'ordinamento gli attribuisce. In questa ottica, pertanto, gli studenti sono tenuti ad osservare i doveri sanciti dallo Statuto degli studenti e delle studentesse [...]; il personale docente quelli attinenti alla deontologia professionale enucleati dalla legge e dai Contratti collettivi nazionali di lavoro"*⁶.

Ogni componente all'interno della *'comunità scolastica'* vive le proprie particolari responsabilità in dimensione educativa e deontologico-professionale: *"L'inosservanza di tali doveri comporterà, per gli studenti, l'applicazione delle sanzioni disciplinari [...] per il personale scolastico, l'esercizio rigoroso, tempestivo ed efficace del potere disciplinare anche alla luce di quanto previsto dalla più recente normativa [...]"*⁷.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

La nota ministeriale non trascura gli elementi relativi alla responsabilità civile dei genitori e degli insegnanti, elementi che non devono oscurare quelli essenziali e sostanziali relativi alla dimensione ‘educativa’ del ‘patto’: *“Con particolare riferimento alla responsabilità civile che può insorgere a carico dei genitori, soprattutto in presenza di gravi episodi di violenza, di bullismo o di vandalismo, per eventuali danni causati dai figli a persone o cose durante il periodo di svolgimento delle attività didattiche, si ritiene opportuno far presente che i genitori, in sede di giudizio civile, potranno essere ritenuti direttamente responsabili dell’accaduto, anche a prescindere dalla sottoscrizione del Patto di corresponsabilità, ove venga dimostrato che non abbiano impartito ai figli un’educazione adeguata a prevenire comportamenti illeciti. Tale responsabilità, riconducibile ad una colpa in educando, potrà concorrere con le gravi responsabilità che possono configurarsi anche a carico del personale scolastico, per colpa in vigilando, ove sia stato omesso il necessario e fondamentale dovere di sorveglianza nei confronti degli studenti”*⁸.

Ad ulteriore chiarimento delle responsabilità anche amministrative e giuridiche dei genitori si evidenzia che: *“Sulla base di quanto sopra chiarito, e nell’ambito delle valutazioni autonome di ciascuna istituzione scolastica, il Patto di corresponsabilità potrà contenere degli opportuni richiami e rinvii alle disposizioni previste in materia dalla normativa vigente, allo scopo di informare le famiglie dei doveri e delle responsabilità gravanti su di loro in uno spirito di reciproca collaborazione che deve instaurarsi tra le diverse componenti della comunità scolastica. Infatti i doveri di educazione dei figli e le connesse responsabilità, non vengono meno per il solo fatto che il minore sia affidato alla vigilanza di altri [...]. La responsabilità del genitore [...] e quella del ‘precettore’ [...] per il fatto commesso da un minore affidato alla vigilanza di questo ultimo, non sono infatti tra loro alternative, giacché l’affidamento del minore alla custodia di terzi, se solleva il genitore dalla presunzione di ‘culpa in vigilando’, non lo solleva da quella di ‘culpa in educando’, rimanendo comunque i genitori tenuti a dimostrare, per liberarsi da responsabilità per il fatto compiuto dal minore pur quando si trovi sotto la vigilanza di terzi, di avere impartito al minore stesso un’educazione adeguata a prevenire comportamenti illeciti [...]. Il patto di corresponsabilità, pertanto, potrà richiamare le responsabilità educative che incombono sui genitori, in modo particolare nei casi in cui i propri figli si rendano responsabili di danni a persone o cose derivanti da comportamenti violenti o disdicevoli che mettano in pericolo l’incolumità altrui o che ledano la dignità ed il rispetto della persona umana”*⁹.

Ad ulteriore chiarimento delle responsabilità anche amministrative e giuridiche degli operatori della scuola viene poi sottolineato che: *“In ogni caso, resta fermo che il Patto di corresponsabilità non potrà mai configurarsi quale uno strumento giuridico attraverso il quale introdurre delle clausole di esonero dalla responsabilità riconducibile in capo al personale scolastico in caso di violazione del dovere di vigilanza. Tale obbligo nei confronti degli studenti è infatti previsto da norme inderogabili del codice civile; di conseguenza, nell’ipotesi in cui il patto contenesse, in maniera espressa o implicita, delle clausole che prevedano un esonero di responsabilità dai doveri di vigilanza o sorveglianza per i docenti o per il personale addetto, tali clausole dovranno ritenersi come non apposte in quanto affette da nullità”*¹⁰.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

Il Patto educativo e il Regolamento di istituto

Il *‘Patto educativo di corresponsabilità’*, mentre promuove la *‘costruzione della comunità scolastica’*, fondando una *‘alleanza tra scuola, famiglia e territorio’*, con la definizione di specifiche *‘responsabilità di scuola e famiglia’*, introduce elementi che interagiscono obbligatoriamente con il Regolamento di istituto, anche se i due strumenti devono mantenere una loro identità ben chiara: il primo con una connotazione *‘educativa’*, il secondo con una prerogativa *‘regolamentare-amministrativa’*.

La più volte citata nota del Ministero è molto chiara e, considerando la realtà quotidiana della scuola, sottolinea: *“Ad esempio, a fronte del ripetersi di episodi di bullismo o di vandalismo, ritenendosi di orientare prioritariamente l’azione educativa al rispetto dell’altro”, sia esso persona o patrimonio, la scuola opererà su un doppio versante: da un lato potrà intervenire sulla modifica del regolamento d’istituto individuando le sanzioni più adeguate, dall’altro, si avvarrà del Patto educativo di corresponsabilità, per rafforzare la condivisione da parte dei genitori delle priorità educative e del rispetto dei diritti e dei doveri di tutte le componenti presenti nella scuola. Ciò consente di distinguere dunque, sul piano concettuale, il Patto educativo di corresponsabilità dal regolamento d’istituto. Patto condiviso tra scuola e famiglia sulle priorità educative il primo, vincolante con la sua sottoscrizione; atto unilaterale della scuola verso i propri studenti teso a fornire loro la specificazione dei comportamenti ad essi consentiti o vietati il secondo, vincolante con la sua adozione e pubblicazione all’albo; [...] va coordinato con le altre disposizioni dello Statuto ed in particolare, laddove fa riferimento a ‘diritti e doveri nel rapporto fra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie’, con gli artt. 2 e 3 che prevedono già ‘diritti’ e ‘doveri’ degli studenti, anche al fine di distinguere il Patto educativo di corresponsabilità, così introdotto, dal regolamento d’istituto e/o di disciplina”*¹¹.

La condivisione del Patto educativo

Se il *‘Patto educativo di corresponsabilità’* definisce l’alleanza tra scuola, famiglia e territorio, al fine di non contraddirne nei fatti lo spirito e l’intenzionalità istituzionale, esso deve essere elaborato e sottoscritto mediante procedure che rendono il contesto scolastico una *‘vita di comunità’*. I singoli regolamenti di istituto disciplinano le procedure di sottoscrizione, nonché di elaborazione e revisione condivisa.

Ancora, il Ministero ricorda che: *“Con riferimento, poi, alle modalità di elaborazione, il D.P.R. 235 (comma 2 dell’art. 5 bis) rimette al regolamento d’istituto la competenza a disciplinare le procedure di elaborazione e di sottoscrizione del Patto. Ciò significa che la scuola, nella sua autonomia, ove lo preveda nel regolamento d’istituto, ha la facoltà di attribuire la competenza ad elaborare e modificare il patto in questione al consiglio di istituto, dove sono rappresentate le diverse componenti della comunità scolastica, ivi compresi i genitori e gli studenti”*¹².

In riferimento alla sottoscrizione del *‘patto’* si raccomanda ancora una precipua attenzione alla sua dimensione *‘educativa’*: *“L’azione della scuola tesa alla sottoscrizione del Patto*

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

*potrà costituire occasione per la diffusione della conoscenza della parte disciplinare del regolamento d'istituto (così come degli altri 'documenti' di carattere generale che fondano le regole della comunità scolastica, quali il Piano dell'offerta formativa e la Carta dei servizi), ma i due atti dovranno essere tenuti distinti nelle finalità e nel contenuto. Quanto al momento di sottoscrizione del patto, l'art. 5 bis comma 1 dispone che questa debba avvenire, da parte dei genitori e degli studenti, 'contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica'*¹³.

Ogni singola istituzione scolastica autonoma deciderà come attuare concretamente questi risvolti organizzativi, al fine di potenziare la valenza *'educativa'* del *'patto'*, che si realizza proprio e prioritariamente nel processo di elaborazione e di sottoscrizione del documento. Infatti, in tali momenti si operano scelte organizzative, che assumono dimensioni sia sostanziali sia simboliche rispetto alla tensione ideale di essere effettivamente *'comunità'*, fondata su una *'alleanza educativa'* tra scuola, famiglia e territorio.

Si rileva l'importanza di coinvolgere direttamente in queste procedure tutte le componenti interne della comunità scolastica (dirigente scolastico, docenti, genitori, studenti, personale ATA), ricercando anche momenti di dialogo con il territorio (istituzioni locali, associazioni imprenditoriali e sociali, società sportive, cooperative di solidarietà sociale, volontariato), perché esso può sviluppare tutto il suo potenziale solo se la *'comunità scolastica'* è capace di interloquire e di interagire con la più ampia *'comunità locale'* in cui è *'vitalmente'* inserita.

Una Giornata per comunicare l'identità di scuola

La parola *'Giornata della scuola'* è presente ora unicamente nel titolo dell'articolo Art. 5-bis del d.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, come modificato ed integrato dal d.P.R. 21 novembre 2007, n. 235. Per *'Giornata della scuola'* si intende: *"Nell'ambito delle prime due settimane di inizio delle attività didattiche, ciascuna istituzione scolastica pone in essere le iniziative più idonee per le opportune attività di accoglienza dei nuovi studenti, per la presentazione e la condivisione dello statuto delle studentesse e degli studenti, del piano dell'offerta formativa, dei regolamenti di istituto e del patto educativo di corresponsabilità"*.

Ad inizio anno scolastico, quindi, la scuola si attiva perché tutte le sue componenti e le famiglie si appropriino di un comune senso di appartenenza ad una *'comunità'* mediante:

- interessanti, stimolanti ed attraenti forme di accoglienza dei nuovi studenti e/o di saluto per quelli uscenti e/o usciti;
- accurate e cooperative modalità di presentazione e di condivisione dello statuto delle studentesse e degli studenti, del piano dell'offerta formativa, dei regolamenti di istituto e del patto educativo di corresponsabilità.

È una *'comunità'* che una volta all'anno esplicita a se stessa quali sono gli strumenti della propria *'vita democratica'*. Attraverso la *'Giornata della scuola'* ogni istituzione scolastica comunica a tutte le proprie componenti interne ed al territorio la propria identità.

Si tratta di sfruttare al meglio questa opportunità.

¹³ Ibidem.

Ipotesi di modelli di ‘Patto educativo di corresponsabilità’

La prassi scolastica quotidiana ha fornito in questi ultimi anni modelli efficaci di lavoro rispetto alla ‘*corresponsabilità educativa*’ tra scuola, famiglia e territorio. Si fa riferimento, in tal senso, a ‘*Progetto Dialogo*’¹⁴ ed a ‘*Orientamento scolastico e famiglia*’, attività realizzate alcuni anni fa dall’IRRE Emilia-Romagna in collaborazione con la Direzione didattica di San Mauro Pascoli (FC) e con il XIII Circolo di Bologna.

Progetto Dialogo

Si ritiene possa essere utile anche solo accennare alla filosofia di ‘*Progetto Dialogo*’, che intende ottimizzare le esperienze significative vissute a scuola dallo studente, esperienze che sono comunicate dai docenti ai genitori, affinché questi ultimi possano piacevolmente risperimentarle con i propri figli.

“La scuola ha proprie aree e propri territori di responsabilità. La famiglia ha proprie aree e propri territori di responsabilità. Scuola e famiglia, tuttavia, hanno aree e territori comuni dove condividere consapevolezze formative e corresponsabilità educative. In tal senso la famiglia può collocarsi a supporto e a rinforzo dell’azione educativa promossa dalla scuola, al fine di rendere nuovamente sperimentabili a casa alcune esperienze vissute a scuola. Scuola e famiglia possono, ad esempio, sentirsi reciprocamente e corresponsabilmente impegnate nella promozione delle ‘competenze di personalità’:

– Competenze esistenziali

Capacità di attribuzione di significato e di senso al perché si sta facendo una cosa... al perché io sono così e sto vivendo queste sensazioni, sto provando queste emozioni e sto esprimendo questi pensieri con dialogo interno e/o esterno... si tratta di lavorare su se stessi e sulla attribuzione di senso...

– Competenze relazionali

Capacità di attenzione, di ascolto, di comprensione, di comunicazione con se stessi, con gli altri, con il mondo... Come intervenire per esprimere il nostro parere... Come esprimerci con chiarezza e con pertinenza... Come offrire feed back... si tratta di lavorare sulla efficacia della comunicazione...

– Competenze progettuali

Capacità di valutare le ipotesi di lavoro per risolvere problemi... per decidere opzioni... per promozione del bisogno di riflettere, di elaborare, di effettuare ipotesi e di scegliere solo dopo avere ponderato e valutato ciò che è meglio rispetto alle finalità ed agli obiettivi... si tratta di lavorare sul bisogno intrinseco di pensare, di sviluppare ipotesi e di valutare prima di agire.

Nel ‘Progetto Dialogo’ l’insegnante propone ai genitori di attivare delle azioni educative specifiche e concrete di promozione delle capacità personali dello studente/figlio, a potenziamento di quelle realizzate dalla/ nella scuola e dalla/ nella famiglia’¹⁵.

¹⁴ N. Arcangeli, “Progetto Dialogo: un modello operativo di corresponsabilità educativa famiglia - scuola”, in S. Versari (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna, Bologna, 2006.

¹⁵ N. Arcangeli (a cura di), *Orientamento scolastico e famiglia*, IRRE Emilia-Romagna, Bologna, 2004.

Progetto Dialogo Scuola - Famiglia - Territorio

Un approfondimento di 'Progetto Dialogo' si è poi realizzato nella Direzione didattica di Savignano (FC), ora Istituto comprensivo, in cui si è attuato 'Progetto Dialogo Scuola - Famiglia - Territorio'.

In questa scuola si è prodotta dapprima la 'Magna Charta delle relazioni scuola - famiglia - territorio', con i 'principi orientanti', costituiti da 'pensieri ed azioni che fondano il dialogo scuola - famiglia - territorio' e con i 'principi generali', che così recitano:

'Scuola - Famiglia - Territorio

1. *realizzano insieme il bene del bambino;*
2. *costruiscono insieme spazi d'interscambio dove il bambino, gli operatori scolastici, i genitori, i cittadini, nel rispetto e nel riconoscimento dei reciproci ruoli e delle reciproche autorevolezze, promuovano un dialogo attivo per creare intorno al bambino punti di riferimento costanti, coerenti, sinergici e complementari;*
3. *insieme riconoscono, rafforzano e potenziano le identità dei singoli nella relazione;*
4. *costruiscono insieme in continuità un tessuto vivo, dinamico, che alimenta il bene del bambino, soggetto al centro delle pre-occupazioni educative delle tre realtà;*
5. *insieme cooperano per una maggiore conoscenza della personalità e del vissuto del bambino;*
6. *insieme rispondono al diritto dei bambini, dei ragazzi, dei giovani di progettare e vivere percorsi di crescita culturale ed esistenziale in ogni contesto (famiglia, scuola, territorio);*
7. *insieme cooperano per meglio conoscere il bambino e le sue esperienze;*
8. *insieme creano l'armonia affinché il bambino si senta in qualsiasi ambiente come a casa propria e senta di appartenere con tutta la sua persona al mondo in cui vive;*
9. *insieme s'impegnano per migliorare la qualità della scuola, per dare il massimo ai figli;*
10. *insieme cooperano per vedere nei bambini di oggi il mondo migliore di domani¹⁶.*

Si è quindi proceduto nell'anno successivo alla definizione della 'Magna Charta delle responsabilità di scuola - famiglia - territorio verso il bambino, il ragazzo, il giovane', con la specificazione ed esplicitazione dettagliata per ogni soggetto dei propri impegni: 'La scuola si impegna a...', 'La famiglia si impegna a...', 'Il territorio si impegna a...'¹⁷.

Patto educativo di corresponsabilità: i modelli del Ministero

Il Ministero ha proposto alcuni modelli-tipo di 'patto', che possono essere utilmente analizzati per orientare la operatività delle istituzioni scolastiche.

Prima struttura base del modello

La scuola si impegna a fornire una formazione culturale e professionale qualificata, aperta alla pluralità delle idee, nel rispetto dell'identità di ciascuno studente.

¹⁶ M. Seganti (a cura di), *La scuola abita la casa del mondo*, CLUEB, Bologna, 2007.

¹⁷ M. Seganti (a cura di), *Divenire il proprio essere possibile*, CLUEB, Bologna, 2004.

Lo studente si impegna a prendere coscienza dei propri diritti-doveri rispettando la scuola intesa come insieme di persone, ambienti e attrezzature

La famiglia si impegna a valorizzare l'istituzione scolastica, instaurando un positivo clima di dialogo, nel rispetto delle scelte educative e didattiche condivise, oltre ad un atteggiamento di reciproca collaborazione con i docenti.

Seconda struttura base del modello:

Diritti:

– Art. 1 comma 1: *“Lo studente ha diritto ad una formazione culturale e professionale qualificata che rispetti e valorizzi, anche attraverso l'orientamento, l'identità di ciascuno e sia aperta alla pluralità di idee”.*

– Art. 1 comma 2: *“La comunità scolastica promuove la solidarietà tra i suoi componenti e tutela il diritto dello studente alla riservatezza”.*

– Art. 1 comma 3: *“Lo studente ha diritto di essere informato sulle decisioni e sulle norme che regolano la vita della scuola”.*

– Art. 1 comma 4: *“Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola ... in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici. ... ha inoltre diritto ad una valutazione trasparente ..., volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca ad individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento”.*

Doveri:

– Art. 2 comma 1: *“Gli studenti sono tenuti a frequentare regolarmente i corsi e ad assolvere assiduamente agli impegni di studio”.*

– Art. 2 comma 2: *“Gli studenti sono tenuti ad avere nei confronti del capo d'istituto, dei docenti, del personale tutto della scuola e dei loro compagni lo stesso rispetto, anche formale, che chiedono per se stessi”.*

– Art. 2 comma 3: *“Gli studenti sono tenuti ad osservare le disposizioni organizzative e di sicurezza dettate dal regolamento di istituto”.*

Si intende ora sottolineare, al di là dei concreti modelli di ‘patto’, l'importanza che la comunità scolastica attivi procedure condivise per la elaborazione, la sottoscrizione e la revisione del ‘patto’ stesso, in quanto è solo questo ‘processo di cooperazione’ che differenzia la qualità del ‘patto’, limitandolo alla sola dimensione burocratica oppure amplificandolo nella sua connotazione ‘educativa’.

Modello operativo per la costruzione del ‘Patto’

Dopo avere analizzato alcuni modelli di ‘patto’, si ritiene ora utile proporre un'ipotesi di modello operativo per la costruzione del ‘Patto educativo di corresponsabilità’; anche se tale modello è già stato effettivamente sperimentato in diverse istituzioni scolastiche, tuttavia ogni scuola dovrà adattarlo alle sue peculiari esigenze. La presentazione del modello viene conformata alla tipologia della stesura di un progetto.

Progetto 'Patto educativo di corresponsabilità'

Finalità

- Realizzare nella scuola il 'Patto educativo di corresponsabilità' in modo trasparente, condiviso, creativo e piacevole con il coinvolgimento di tutte le componenti della comunità scolastica ed eventualmente anche del contesto, in cui è inserita (studenti - famiglia - scuola - territorio)
- Promuovere la consapevolezza che, mentre si predispongono tutti i processi per la realizzazione del 'Patto educativo di corresponsabilità', la comunità scolastica sta concretamente già vivendo il 'Patto educativo di corresponsabilità'

Obiettivi:

- Condividere il senso/significato del 'Patto educativo';
- Condividere il processo con cui si giunge alla sua predisposizione;
- Condividere le modalità con cui lo si propone alle famiglie, unitamente alle strategie con cui esso potrà poi essere riesaminato e migliorato;
- Predisporre il 'Patto' sulla base dei seguenti criteri di qualità: valorizzare tutte le dimensioni della comunità scolastica, che è comunità di apprendimento, professionisti, cura, inclusione, ricerca; valorizzare il sistema delle relazioni delle diverse componenti all'interno ed all'esterno della comunità scolastica per delineare lo specifico apporto di ognuna di esse (docenti, ATA, famiglie, studenti, territorio); valorizzare i ruoli e le funzioni di ogni componente della comunità scolastica, individuandone specifiche responsabilità (diritti e doveri); valorizzare il ruolo e la funzione del territorio, individuando specifiche responsabilità (diritti e doveri); definire azioni concrete atte a promuovere le competenze e le responsabilità di ogni componente della comunità scolastica e del territorio.
- Modificare eventualmente il POF, il 'Curricolo di Istituto', la 'Carta dei servizi' ed il 'Regolamento di Istituto' sulla base delle nuove dimensioni educative e dei nuovi apporti organizzativi.

Gestione

- Costituzione del gruppo di progetto 'patto educativo di corresponsabilità': *docenti* 9/12 (rappresentanti ordini di scuola, rappresentanti plessi, docenti con responsabilità/incarichi interni alla scuola, docenti senza responsabilità/incarichi interni alla scuola); *genitori* 4/6 (rappresentanti ordini di scuola, rappresentanti plessi, genitori con responsabilità/incarichi interni alla scuola, genitori senza responsabilità/incarichi interni alla scuola); *personale ata* 2/3 (rappresentanti di amministrativi e di ausiliari); *dirigenza scolastica*; *territorio* 2/3 (istituzioni, privato sociale, terzo settore).

Algoritmo operativo

- Riunione del Gruppo di Progetto per la pianificazione;
- presentazione del senso/significato del 'Patto' a tutta la comunità scolastica ed eventualmente al territorio, con il coinvolgimento essenziale degli studenti;

- stesura della bozza del 'Patto' mediante un prioritario investimento sulle risorse umane e professionali presenti nella comunità, valorizzandole ed ottimizzandole; la ricerca, la individuazione e la scelta del materiale attraverso eventuali *focus group* per docenti, genitori, studenti, personale ATA e territorio, al fine di far scaturire ed emergere le essenzialità educative e le responsabilità dei diversi soggetti della comunità; un eventuale utilizzo intelligente e creativo di modelli di Patto già esistenti;

- definizione dei processi di presentazione, di condivisione, di sottoscrizione, di revisione e di miglioramento;

- presentazione della bozza del 'Patto' e dei processi conseguenti al collegio docenti ed al consiglio di istituto per integrazioni e modifiche;

- delibera definitiva del collegio docenti e del consiglio di istituto;

- modifica eventuale del POF, del 'Curricolo di istituto', della 'Carta dei servizi' e del 'Regolamento di istituto'.

Andare oltre: per una vera comunità educativa

Ogni scuola, nella propria creativa autonomia, quale comunità educante, potrà e dovrà andare oltre il "*Patto educativo di corresponsabilità*" e la "*Giornata della scuola*" costruendo la propria strada alla '*comunità*'.

In tal senso, in alcune realtà¹⁸ nell' oltre il '*patto educativo*' si stipula il '*contratto formativo*', che si configura come un contratto personalizzato per ogni studente, contratto che viene stretto dopo alcuni mesi dall'inizio della scuola (verso fine novembre) tra studente stesso, famiglia e docenti, i cui contenuti sono scelti in modo condiviso tra i tre soggetti durante i primi mesi di scuola ed alla fine dell'anno scolastico tale '*contratto formativo*' è sottoposto a verifica. Nella medesima scuola esistono le '*rubriche*', che sono strumenti/griglie di osservazione dei comportamenti dello studente; tali '*rubriche*' vengono utilizzate sia dai docenti, sia genitori e dagli educatori/allenatori dell'extra scuola, per poi condividere insieme le loro risultanze ed aiutarsi così insieme a migliorare la qualità dei loro interventi educativi nei diversi contesti.

Ogni scuola autonoma ha diritto alla propria '*creatività*' per costruire sentieri educativi capaci di emozionare, stupire, appassionare ed entusiasmare la propria '*comunità*' ed il territorio in cui essa vive.

E... "*felici coloro che trovano un senso in ciò che fanno e che sanno gustarsi il piacere di educare, di apprendere e contemporaneamente di insegnare*"!

¹⁸ Istituto pluricomprensivo di Laives (BZ), ad esempio.

Parte II

Orientamenti operativi per l'anno di prova

ASPETTI NORMATIVI RELATIVI ALL'ANNO DI PROVA*

Giacomo Grossi

** Il contributo è stato aggiornato con la collaborazione del dirigente scolastico Franco Fondriest*

Periodo di prova e formazione in ingresso

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 ad un anno di formazione², che è valido come periodo di prova.

La materia è disciplinata da alcune norme fondamentali (la legge 270 del 20 maggio 1982, istitutiva dell'anno di formazione; il d.lgs. 297/94, che lo disciplina; il Contratto collettivo nazionale del comparto scuola 14 agosto 2003 art. 67, che lo prevede contrattualmente; il d.P.R. 275 dell'8 marzo 1999, che trasferisce ai dirigenti scolastici la competenza in materia di conferma in ruolo del personale docente); e da una ricca normativa secondaria, che ha via via regolato nello specifico la materia (si veda la C.M. 267 del 10 settembre 1991, che, superando le previgenti disposizioni impartite per nota ministeriale, intende costituire 'una regolamentazione tendenzialmente stabile'; e la più recente nota del 3 febbraio 2006, prot. 196). La prova ha la durata di un anno scolastico ed il servizio effettivamente prestato deve essere non inferiore a 180 giorni nell'anno scolastico sulla cattedra o sul posto per il quale è stata conseguita la nomina³.

Il Ministero della Pubblica Istruzione assicura specifiche iniziative formative⁴.

¹ Il rapporto di lavoro dei docenti è stato sottoposto alle norme civilistiche dalla disciplina introdotta dall'art.55 del d.lgs. 29 del 3/02/93 e dal CCNL del 4 agosto 1995, recepito dall'art. 25 del CCNL del 29/11/2007, comma 4f, che stabilisce che nel contratto di lavoro individuale deve essere indicata 'la durata del periodo di prova', pertanto rimandando agli artt. 437 e 440 del T.U./94. Il contratto può essere a tempo pieno o *part-time*.

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

³ Oggi: contratto di lavoro a tempo indeterminato.

⁴ Art. 440 del T.U./94, comma 1.

Due sono gli elementi costitutivi dell'anno di formazione⁵:

- prestazione di servizio per almeno 180 giorni nell'anno scolastico;
- attività seminariali.

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

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

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

⁵ C.M. 267 del 10/09/1991, ma anche C.M. 73 del 25/01/1997 e nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28/05/2001, punto 4 - *Itinerari formativi per i docenti neo assunti*.

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

⁷ D.lgs. 297/1994, art.11.

⁸ O.M. 267 del 4/12/1995, art.3, comma4.

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

acquisito l'attestato di partecipazione alle attività seminariali; 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, alla 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. Il rinvio ai successivi anni scolastici per un numero insufficiente di giorni (meno di 180 giorni) può avvenire più volte senza limitazioni¹³.

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 titoli¹⁴.

Non sono tenuti a frequentare le specifiche iniziative di formazione di cui all'art. 440 del T.U./94 *“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 ed integrazioni o per effetto di graduatorie di concorso ancora*

¹⁰ L'art. 14 del d.P.R. 8 marzo 1999, 275 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 Provveditore agli Studi. La C.M. 205 del 30 agosto 2000, nell'allegato *Documento di lavoro sul decentramento di funzioni*, elenca le funzioni attribuite alle istituzioni scolastiche ai sensi dell'articolo 14 del d.P.R. 275 del 1999.

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

¹² Art.11 comma 8 - *Comitato per la valutazione del servizio dei docenti* - del d.lgs. 297, 16 /04/1994.

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

¹⁴ Ciò in virtù del combinato disposto tra la legge 270 del 20/05/1982, che prescrive l'anno di formazione come momento integrante della procedura concorsuale e periodo di prova ai fini della conferma in ruolo dei vincitori di concorso, e dell'art.2, comma 26, della legge 417 del 27/12/1989, (legge di conversione del d.lgs. 357 del 6/11/1989), 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.

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"¹⁵.

*"Il periodo di prova va sempre effettuato quando vi sia stata assegnazione ad 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."*¹⁶.

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

- i docenti che entrano in ruolo per la prima volta sono obbligati ai 180 giorni di servizio, devono avere assegnato un tutor d'istituto, seguire le attività formative seminariali, presentarsi al Comitato di valutazione e discutere la relazione finale, ricevere la conferma in ruolo dal dirigente scolastico;

- i docenti che già avevano avuto un'immissione in ruolo svolgono il medesimo percorso escluse le attività seminariali (attività formativa): rimangono invece invariati gli altri elementi: 180 giorni di servizio, conferma del dirigente scolastico previo parere del Comitato di valutazione.

Anche gli insegnanti di religione cattolica (I.R.C.), 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./94¹⁷.

Durata del periodo di prova

L'art. 438 del T.U./94 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 270/82 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 270/82, che è quella di affiancare alla normale prestazione delle attività d'istituto la partecipazione ad iniziative di formazione, al fine di affinare le competenze professionali dei neo assunti. Le due tipologie di attività (attività di istituto e attività seminariali) di norma ricadono entrambe nel periodo di durata delle lezioni.

Pertanto il termine *'fine delle lezioni'* fissato dalla legge 270/82 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 scolastico¹⁸.

¹⁵ Nota Uff. IV-VI del MIUR, prot. 196 del 3/02/2006.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Nota prot. 983 del 9/06/2005.

¹⁸ 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 sotto, la sezione 'Servizi utili al periodo di prova'.

Tale interpretazione è confortata proprio dal fatto che la legge 270/82, introducendo l'anno di formazione, non ha fatto venir meno la vigenza dell'art. 58 del d.P.R. 417/74 (poi riportato nel T.U./94, art. 483), che dispone: “[la prova] *ha la durata di un anno scolastico*”, comprendendo quindi anche i periodi successivi al termine delle lezioni.

Per i docenti in periodo di prova, che stipulano il contratto di lavoro individuale a tempo indeterminato dopo il ventesimo giorno dall'inizio dell'anno scolastico, e che sono obbligati a raggiungere la sede definitiva solo dall'anno scolastico successivo, l'anno scolastico in corso sarà valido, ai fini della prova, se prestato nella cattedra o posto per il quale è stata conseguita la nomina o anche nell'insegnamento di materie affini. Anche le supplenze prestate dall'inizio dell'anno scolastico corrente fino al momento dell'assunzione a tempo indeterminato ‘in prova’ concorrono al conseguimento dei 180 giorni di servizio effettivamente prestato¹⁹, 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 stipulato²⁰.

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 utilizzazione²¹ 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 comma dell'art. 14 della legge 270/82;

¹⁹ Nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28 maggio 2001, punto 1. *Riferimenti normativi*.

²⁰ Ibidem, punto 2 - *Questioni relative alle nuove assunzioni a tempo determinato*. La nota esamina le varie tipologie di nomine in ruolo e di diversi tempi di assunzione, verificati nell'a.s. 2000-01.

²¹ Vedere ora le utilizzazioni ex art. 455 del T.U./94.

- l'utilizzazione per corsi ed 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;

- l'utilizzazione in attività di sostegno ad alunni portatori di handicap negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado ed artistica;

- l'utilizzazione in attività di coordinatore dei servizi di biblioteca o di orientamento scolastico (per i docenti di scuola secondaria di secondo grado ed artistica) e in attività di operatore tecnologico o psico-pedagogico (per i docenti di scuola elementare e secondaria di primo grado)²².

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 riposo²³, 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 la 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"*²⁴;

- il periodo compreso tra l'anticipato termine delle lezioni a causa di elezioni politiche e la data prevista dal calendario scolastico²⁵;

- 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;

²² Ibidem, punto 4.

²³ Previste dall'art. 1, lettera b) della legge 937 del 23/12/1997.

²⁴ C.M. 180 del 11 luglio 1979.

²⁵ C.M. 180 del 11 luglio 1979.

- il servizio prestato in qualità di membro delle commissioni giudicatrici dei concorsi a cattedre;
- il primo mese di astensione obbligatoria per maternità, coincidente col periodo di prova²⁶.

La formazione in ingresso

Il d.lgs. 297/94 stabilisce che il Ministero della Pubblica Istruzione assicura la realizzazione di specifiche iniziative di formazione per i docenti neoassunti, e si tratta di 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 CCNL²⁷ 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 neoassunti alle iniziative di formazione nazionali o regionali.

Le attività formative previste per l'anno di formazione²⁸ si articolano secondo due distinte modalità d'intervento:

- attività d'istituto;
- incontri seminariali della durata di 40 ore.

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

È perciò necessario che le iniziative previste per entrambe le modalità di intervento siano distribuite “*sinergicamente su un arco di tempo che abbracci tutto l'anno scolastico*”²⁹.

Attività d'istituto

Le attività d'istituto hanno l'obiettivo di sostenere l'attività di insegnamento e di partecipazione alla vita della scuola, fornendo adeguati strumenti informatici ed operativi. Esse vanno programmate *in continuum* con quelle organizzate negli incontri seminariali e con l'attività online predisposta dall'INDIRE.

²⁶ C.M. 180 del 11 luglio 1979.

²⁷ Art. 68, comma 3 del CCNL del 29/11/2007.

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

²⁹ Ibidem.

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 neodocenti. La designazione del collegio si prevede che abbia 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”*³⁰.

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”*³¹.

Incontri seminariali

L'organizzazione degli incontri seminariali è affidata agli Uffici scolastici provinciali, secondo le indicazioni e le linee d'intervento definite dall'Ufficio scolastico regionale, che ne cura il coordinamento complessivo, in un quadro coerente ed unitario a base regionale. A livello provinciale l'USP formula il piano territoriale, con la determinazione del numero dei corsi da attivare, l'individuazione delle sedi idonee ad ospitare gli incontri, tenendo conto della disponibilità di laboratori informatici adeguati alle attività on line, la nomina dei direttori dei corsi, *“da reperire possibilmente tra i capi d'istituto”*³².

Al direttore del corso spetterà *“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*

³⁰ Ibidem.

³¹ Nota prot. 447 del 21/03/2005; il testo virgolettato è ripetuto anche dalla nota prot. 196 del 3/02/2006.

³² C.M. 267 del 10/09/1991.

formazione”³³. Egli inoltre individuerà e nominerà le figure necessarie per lo svolgimento delle attività, tenendo conto sia delle disponibilità finanziarie e delle vigenti normative amministrativo-contabili, sia dell’organizzazione metodologico-didattica del corso.

La durata della formazione seminariale è indicata in 40 ore e la frequenza è obbligatoria. *“L’obbligo di assolvere a detto impegno è da ritenersi prioritario rispetto alla partecipazione ad iniziative di aggiornamento deliberate dal collegio dei docenti”*³⁴.

La C.M. 267 del 10 settembre 1991 prevede la possibilità di discutere la relazione col 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”*³⁵ (da documentare con attestazione di organi sanitari e ove del caso, dai competenti ispettorati del lavoro).

Con il progressivo affermarsi della formazione a distanza, che ha potuto avvalersi delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie (*e-learning*) anche le attività seminariali per i neoassunti hanno assunto modelli differenti. Quello iniziale era fondato su attività in presenza (lezioni frontali, lavori di gruppo, attività laboratoriali), 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’INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l’Innovazione e la Ricerca Educativa) il compito di predisporre l’ambiente d’apprendimento specifico, che ha preso il nome di PuntoEdu neoassunti³⁶.

Il modello formativo integrato prevede la partecipazione a incontri in presenza (da 20 a 15 ore suddivisi in 4-5 incontri), promossi dall’Ufficio scolastico regionale, organizzati con gruppi di docenti provenienti dai due cicli scolastici, purché gravitanti nello stesso ambito territoriale³⁷.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Cfr., invece, il d.lgs. 151 del 26/03/2001 - *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità*, a norma dell’articolo 15 della legge 53 dell’8/03/2000.

³⁶ Nota prot. 3129/E/1 del 13/09/2004.

³⁷ Nota prot. 447 del 21/03/2005; nota prot. 196 del 3/02/2006.

Relazione finale sulle esperienze e le attività svolte³⁸

Il docente neoassunto dovrà elaborare una relazione, che sarà consegnata al capo d'istituto e al comitato per la valutazione del servizio 15 giorni prima della data fissata per la discussione, sulle proprie esperienze di formazione e di insegnamento³⁹.

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 evidenzia 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”⁴⁰.

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'infanzia⁴¹.

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 ad 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 alla possibilità di scindere il monte orario di ciascun insegnamento. Il MPI, con propria ordinanza,

³⁸ Art. 440, comma 4 del d.lgs. 297 del 16/04/1994.

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

⁴⁰ 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.

⁴¹ Art. 39, *Rapporti di lavoro a tempo parziale*, CCNL del 29/11/2007.

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 scritto⁴². Il tempo parziale può essere 'orizzontale', 'verticale' o 'misto'⁴³.

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”*⁴⁴. 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 svolgimento⁴⁵.

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”*⁴⁶.

Pur restando fermo il divieto assoluto per il dipendente pubblico di instaurare ulteriore rapporto di lavoro dipendente con altra amministrazione pubblica⁴⁷, la cumulabilità di impiego pubblico e privato è parzialmente ammessa in forza delle deroghe legislative introdotte in materia di lavoro part-time⁴⁸. 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 devono essere incompatibili 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.

⁴² Art. 36, comma 6, *Rapporti di lavoro a tempo parziale*, CCNL del 29 novembre 2007: *“Il rapporto di lavoro a tempo parziale deve risultare da contratto scritto e deve contenere l'indicazione della durata della prestazione lavorativa”*.

⁴³ Art. 36, comma 7, *Rapporti di lavoro a tempo parziale*, CCNL del 29/11/2007. *“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. 61 del 25/02/2000”*.

⁴⁴ Art. 36, comma 8, CCNL del 29/11/2007.

⁴⁵ Art. 36, comma 8, CCNL del 29/11/2007.

⁴⁶ Art. 36, comma 9. *Rapporti di lavoro a tempo parziale*, CCNL del 29/11/2007.

⁴⁷ Art. 508 comma 7 del T.U. 297/74.

⁴⁸ Cfr. art. 53 del d.lgs. 165/01, che al comma 6 deroga da quanto stabilito all'art. 508 comma 10 del T.U. 297/94. Tale norma ha recepito le disposizioni dell'art.1, comma 58 della legge 662 del 23/12/1996 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 comma 10 dell'art. 508 del d.lgs. 297/94. Tale norma non viene derogata dall'aver instaurato un rapporto di lavoro part-time⁴⁹.

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 primaria⁵⁰.

Per quanto riguarda il godimento delle ferie, i dipendenti a tempo parziale orizzontale hanno diritto ad 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 scolastico⁵¹.

Possibilità di accettare contratti a tempo determinato nel comparto scuola

Anche il personale docente neoassunto⁵² 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 ad un anno, mantenendo, complessivamente per tre anni, senza assegni, la titolarità della sede⁵³.

Bibliografia

- S. Auriemma, *Istituti scolastici comprensivi*, in "IperTestoUnico", Tecnodid, Napoli, 2005.
- M. Rossi, "Periodo di prova", in S. Auriemma (a cura di), *Repertorio 2006. Dizionario normativo della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2006.
- M. Rossi, "Anno di formazione", in S. Auriemma (a cura di), *Repertorio 2006. Dizionario normativo della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2006.
- M. Rossi, I. Agazio, "Periodo di prova", in *IperTestoUnico*, Tecnodid, Napoli, 2005.
- P. Bartalini, "Rapporto di lavoro a tempo parziale", in S. Auriemma (a cura di), *Repertorio 2006. Dizionario normativo della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2006.

⁴⁹ 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.

⁵⁰ Art. 28, comma 5 - *Attività d'insegnamento*, CCNL del 29/11/2007. "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".

⁵¹ Art. 39, comma 11 - *Rapporti di lavoro a tempo parziale*, CCNL del 29/11/2007.

⁵² Con la Nota 16499 del 31/08/2007 la Direzione generale per il personale della scuola dà istruzioni perché gli Uffici scolastici provinciali riconoscano il diritto per i neoassunti, normato con l'art. 33 del CCNL del 23/07/2007 (ora art. 36 del CCNL del 29/11/2007).

⁵³ Art. 36 del CCNL del 29/11/2007.

ORGANIZZAZIONE E SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ DI ISTITUTO

Luigi Ughetti

I soggetti coinvolti

Le attività di lavoro e studio per i neoassunti 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 docente neo-nominato, tesa a realizzare una presa in carico complessiva della persona, per individuare e personalizzare gli interventi formativi secondo le reali esigenze di ciascuno⁵⁴.

Il tutor

Il tutor (di scuola) si occupa dell'accoglienza e del tutoraggio del neoassunto 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

⁵⁴ P. Romei, *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze, 1996. *La scuola come microcosmo sociale complesso*.

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, 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'intervento.

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 una 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.

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 specifica' (POF, Regolamenti, Carta dei Servizi, Contrattazione interna d'istituto, Piano di emergenza e disposizioni inerenti la sicurezza, Documento di valutazione dei rischi, Documento programmatico della sicurezza dei dati, Vademecum del docente, ecc.). 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 ed 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 ed attività svolte e adeguatamente documentate, da presentare al Comitato per la valutazione del servizio.

Il docente neoassunto come risorsa per la scuola

Sarebbe riduttivo considerare l'assegnazione del docente in prova ad una 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 indirizzo⁵⁵ 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;

⁵⁵ K. E. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione. La costruzione del significato attraverso l'assunzione di impegni*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.

- 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 alla individuazione di una risorsa su cui la scuola può contare nella fase di auto-valutazione di istituto, risorsa che si caratterizza per l'apporto di conoscenze professionali consolidate e mature, ed energie fresche, scevre da stratificazioni routinarie, 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 ad individuare le soluzioni più facilmente praticabili, ma anche maggiormente 'vicine' alle aspettative e ai bisogni dei docenti 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 non solo per sé, ma anche per la comunità professionale in cui si trova ad 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, o-

rientati alla qualificazione culturale e professionale delle persone e al supporto dei processi di innovazione e cambiamento in atto all'interno dell'istituzione⁵⁶.

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 ed 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 ed 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.

L'opportunità di ampliare ed 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 di un senso 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 ed 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

⁵⁶ 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.

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 provate attraverso una ri-visitazione del vissuto personale e di gruppo.

Scheda n. 1

Esempio di cronogramma

Luglio	▪ completamento delle nomine a tempo indeterminato e stipula dei relativi contratti di lavoro
Settembre	▪ elezione del Comitato di valutazione del servizio dei docenti ▪ designazione e nomina dei docenti tutor
Ottobre	▪ convocazione di un primo incontro con il dirigente scolastico ▪ programmazione delle attività d'istituto ▪ definizione del calendario degli incontri in corso d'anno ▪ primi orientamenti sull'argomento della relazione finale
Novembre	▪ convocazione del Collegio docenti per approvare il piano delle attività d'istituto per i docenti nell'anno di prova e definire i criteri generali per il monitoraggio ▪ deposito del titolo provvisorio per la relazione finale
Gennaio/Maggio	▪ svolgimento incontri con il dirigente e i docenti tutor per il monitoraggio in itinere delle attività in corso a livello d'istituto
Febbraio/Maggio	▪ frequenza delle attività seminariali (corso)
Giugno	▪ consegna della relazione finale all'ufficio di segreteria; ▪ presentazione dell'attestato di frequenza delle attività seminariali ▪ riunione del Comitato di valutazione per la presentazione e discussione della relazione ▪ formulazione del parere per la conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato ▪ formalizzazione del decreto per la conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato

Nelle realtà più aperte e dinamiche potrebbe essere considerata anche l'opportunità di iniziare ad introdurre, su base sperimentale e volontaria, il portfolio professionale dell'insegnante⁵⁷ come strumento per documentare, archiviare e dare visibilità ad una

⁵⁷ AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, MCE E UCIIM (a cura di), *Il portfolio degli insegnanti*, USR Emilia-Romagna, IRRE E-R, Bologna, 2004.

serie di testimonianze che riconducono a valori, esperienze, stili, 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, confrontare le esperienze con i colleghi e valutarne la ricaduta sul piano della qualificazione culturale e professionale.

Con il tempo, l'uso del portfolio del docente potrebbe sostenere lo sviluppo di processi di autovalutazione e favorire momenti di auto-regolamentazione nella professione, orientando le persone a far combaciare le competenze personali con quelle richieste dal ruolo cui aspirano e aiutandole a definire con maggior consapevolezza i progetti futuri legati allo sviluppo 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. 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 il presente schema esplica una pura funzione esemplificativa e non deve essere considerato, in modo prescrittivo, come modello 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. 297/94 - *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. 275 dell'8/03/1999 - *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*;

Vista la C.M. 205 del 30/08/2000 - *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 01/09/2000, 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 assunta 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 una 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.

IL PERCORSO FORMATIVO PER I DOCENTI NEOASSUNTI⁵⁸

Doris Cristo

Evoluzione di un modello

La formazione in ingresso prevista per i neoassunti dalla normativa di riferimento costituisce un obbligo sia per il docente sia per l'Amministrazione, che ha l'onere di assicurare specifiche iniziative formative per i nuovi immessi in ruolo.

L'itinerario formativo ha una durata di 40 ore e fino all'anno scolastico 2000-01 era interamente basato su attività in presenza (lezioni frontali, attività di gruppo, esercitazioni) condotte da esperti e formatori/coordinatori di gruppo.

Già con la nota del 28 maggio 2001, prot. n. 39, al punto 4, intitolato: *"Itinerari formativi per i docenti neoassunti"*, il ministero compie un'analisi critica delle esperienze maturate, evidenziandone i limiti e denunciando *"una notevole usura (...) dell'impianto strutturale ed organizzativo"*, ed affermando *"l'esigenza di percorrere strade innovative"*.

La stessa circolare pone l'attenzione sulle nuove competenze che devono ritenersi irrinunciabili per un docente, accanto alle tradizionali competenze disciplinari, relazionali, metodologico-didattiche:

- essere in grado di lavorare in rete con scuole, centri di risorse, scuole polo;
- saper riflettere sulla pratica didattica e saper documentare;
- apprendere dal contesto organizzativo della scuola e del territorio.

Il documento suggerisce altresì di utilizzare le nuove opportunità formative come i sistemi di insegnamento a distanza, gli sportelli informatici, i *web forum*, le conferenze e preannuncia *"una nuova impostazione della formazione dei docenti neoassunti a partire dall'anno scolastico 2001-02"*.

In effetti, con il 2001-02 le attività seminariali dell'anno di formazione assumono, inizialmente in forma sperimentale e successivamente in modo stabile, le modalità dell'*e-learning integrato*, caratterizzato da attività on line (accesso a materiali di studio e approfondimento, partecipazione interattiva a momenti di confronto e scambio con i colleghi, forum moderati da esperti) e da incontri in presenza condotti da un *e-tutor*.

Si tratta di un modello formativo che richiede l'allestimento di una piattaforma informatica in grado di supportare le attività *on line*: tale compito è stato affidato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca all'odierna Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa - INDIRE), che ha predisposto l'ambiente d'apprendimento specifico, denominato *PuntoEdu neoassunti*.

⁵⁸ Aggiornamento a cura di Flavio Genghini.

La nota ministeriale 3 febbraio 2006, prot. n. 196, chiarisce, tuttavia, che “*l’ambiente di formazione Puntoedu neoassunti costituisce un servizio e un’opportunità assicurate a livello nazionale da mettere a disposizione dei docenti neoimmessi in ruolo*”, ma che è possibile, “*utilizzare altre opportunità formative promosse a livello territoriale*”, previa informativa al Ministero di eventuali modalità di formazione alternative all’offerta nazionale.

Si tratta di un’indicazione che va nella direzione di sottrarre la formazione on line a una gestione burocratica e routinaria, con il rischio di una sua collocazione marginale nell’esperienza professionale del docente, e che nello stesso tempo consente di prevedere, sulla base della programmazione provinciale e/o regionale, azioni mirate e selettive per approfondire aspetti e tematiche che si ritengono di dover rendere patrimonio comune ai docenti del territorio (conoscenza del profilo professionale dell’insegnante, norme contrattuali, diritti/doveri, deontologia professionale, norme fondamentali di riferimento, funzionamento dell’istituzione scolastica).

Il richiamo implicito nella nota ministeriale è quello di riportarsi alla *ratio* della normativa: sostenere i docenti neoassunti, offrendo un percorso non formale di supporto sia alla loro preparazione sia alla loro azione didattica e professionale. Evitare dunque, nella progettazione e nell’organizzazione del percorso formativo, ogni logica formale e rituale, ma caratterizzarlo come un momento forte di accoglienza, di socializzazione professionale, di affinamento di competenze didattiche, organizzative e relazionali.

Il modello organizzativo della formazione e-learning

L’itinerario formativo *standard* per i docenti neoassunti, secondo il modello e-learning integrato (*blended*) proposto dall’Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica (ANSAS), caratterizzato cioè da attività in presenza ed attività a distanza, tra loro interconnesse ed inscindibili, si articola in:

- 15 ore di attività in presenza (4-5 incontri per gruppi di 20-25 docenti, anche provenienti da cicli scolastici e ordini di scuola diversi)
- 25 ore di attività *on line* (calcolate secondo modalità convenzionali: 1 ora di lavoro ipotizzato corrisponde a due crediti).

L’organizzazione e la gestione dei corsi implica il coinvolgimento di più soggetti sul territorio. Il coordinamento delle azioni è affidato all’Ufficio scolastico regionale, cui compete sia l’assegnazione dei fondi per la realizzazione dei corsi (da prevedersi nell’ambito dei finanziamenti dell’annuale Direttiva sulla formazione del personale docente e ATA, oggetto di un contratto integrativo regionale), sia la definizione delle linee di intervento e il monitoraggio delle azioni, in un quadro coerente ed unitario su base regionale. La concreta gestione delle iniziative sul territorio è invece curata, a livello provinciale, dagli Uffici scolastici provinciali, che provvedono a determinare il numero dei corsi da attivare e la loro collocazione territoriale, tenendo conto delle sedi idonee disponibili nelle diverse aree geografiche della provincia; alla nomina dei direttori di corso, reperiti di norma tra i dirigenti scolastici.

Il direttore del corso ha compiti amministrativo-gestionali, spetterà a lui la vigilanza sul

regolare andamento dei corsi, nonché la responsabilità di attestare le presenze, da notificare, al termine dei corsi, alle scuole di appartenenza dei docenti in formazione. Inoltre individuerà e nominerà, tenendo conto sia delle disponibilità finanziarie sia delle vigenti normative amministrativo-contabili, le figure necessarie per lo svolgimento delle iniziative.

La frequenza delle attività di formazione è obbligatoria: “l’obbligo di assolvere a detto impegno è da ritenersi prioritario rispetto alla partecipazione ad iniziative di aggiornamento deliberate dal collegio dei docenti. Le assenze, che dovranno essere comunque giustificate, non potranno superare un terzo del monte ore previsto per gli incontri”⁵⁹. Nel modello di formazione e-learning integrato, le assenze (sempre da giustificare) si intendono riferite alle attività d’aula, le 25 ore in modalità on line sono da svolgersi interamente.

L’ambiente di formazione PuntoEdu Neoassunti

L’itinerario formativo proposto dall’ANSAS per i docenti neoassunti cerca di conciliare le tendenze evolutive in materia di formazione con la necessità di erogare un servizio per un grande numero di utenti. La *community* dei partecipanti ai corsi coinvolge, infatti, decine e a volte centinaia di migliaia di insegnanti che svolgono la stessa professione pur provenendo da contesti territoriali diversificati. I neo-immessi in ruolo dovrebbe essere per lo più giovani al primo accesso alla cattedra; in realtà, dato il fenomeno endemico del precariato nella scuola, molti di loro posseggono una lunga esperienza di docenza e la loro età può variare in modo molto significativo.

Uno dei punti di forza su cui si basa il modello e-learning è proprio la personalizzazione del percorso: PuntoEdu vuole essere un ambiente di apprendimento centrato sul soggetto in formazione, il quale può ‘personalizzare’ il proprio itinerario scegliendo i modi, i tempi e gli oggetti (*learning object*) su cui lavorare. Al formando viene data la possibilità di costruire progressivamente le proprie conoscenze (*learning by doing*) in un contesto collaborativo (*cooperative learning*) rappresentato dal gruppo di pari nel quale è inserito. L’ambiente, dunque, non ‘insegna’ in senso tradizionale, né dà una serie ordinata di contenuti da studiare, ma crea le condizioni per consentire ai docenti di sviluppare conoscenze attraverso l’attività, il confronto con le esperienze professionali dei colleghi e la partecipazione a momenti di cooperazione e di scambio.

Svincolato dalla rigidità di un programma predefinito, il corsista si muove per scelte progressive, creando associazioni fra le risorse dell’offerta formativa, disegnando un percorso personale di crescita professionale.

La piattaforma PuntoEdu è organizzata in aree tematiche e obiettivi di apprendimento rivolti a tutte le tipologie di insegnanti, al fine di stimolare una riflessione sulle competenze metodologico-didattiche, psico-pedagogiche, relazionali e comunicative.

Le tematiche affrontate sono di anno in anno soggette ad aggiornamento continuo. Nell’anno scolastico 2006-07 le aree tematiche proposte sono state otto*: Autonomia Scolastica, Lingua Straniera, Approfondimenti disciplinari, Disabilità e disagio, Europa e intercultura,

⁵⁹ Circolare ministeriale n.267/1991.

Valutazione, Contesti di vita e relazioni, Tecnologia e didattica. Nell'anno 2007-08 sono state aggiunte altre due tematiche: Indicazioni per il curriculum e obbligo di istruzione (dove non sono presenti attività, ma solo un forum e materiali di approfondimento) e Metodo Montessori (area particolarmente rivolta agli insegnanti che operano nelle scuole Montessori).

Le attività didattiche proposte da PuntoEdu Neoassunti sono di due tipologie:

A. *materiali di studio* (biblioteca di supporti teorici e studi di caso, tratti da progetti sperimentali) e *attività di laboratorio* (il cui focus è il fare e lo sperimentare);

B. *forum tematici* (moderati da esperti del mondo dell'Università e della scuola per l'interazione e il confronto con tutti i corsisti iscritti in piattaforma) e *attività proprie della classe virtuale* (forum di classe e chat, moderati dall'e-tutor per l'interazione e il confronto con i compagni di classe).

I materiali di studio e i laboratori sono attività centrate sul discente e i suoi interessi, mentre i forum e la chat sono attività che orientano il processo formativo alla riflessione, al confronto e al dibattito tra discenti. In quest'ultimo caso le metodologie e le strategie di apprendimento sono a carattere prevalentemente collaborativo. Ciascuna attività di laboratorio, 'cuore' dell'ambiente di apprendimento, viene prima sinteticamente presentata, quindi ne è descritto il compito che il corsista deve realizzare sotto forma di 'elaborato'; un'utile sitografia fa da sfondo alla proposta di attività.

Nell'anno scolastico 2006-07 la piattaforma ha lanciato per la prima volta i 'Laboratori di gruppo in modalità sincrona'. Scopo di tali laboratori è offrire la possibilità di lavorare in modo collaborativo in tempo reale in quanto realizzati in modalità sincrona. Per la loro realizzazione è richiesta l'iscrizione e successiva presenza *on line* di piccoli gruppi di partecipanti (massimo 12 corsisti) in date e ore previste (2 incontri sincroni di un'ora e mezza ciascuno, distanti due settimane l'uno dall'altro).

Un moderatore, esperto della materia, guida il lavoro di gruppo, propone e discute i materiali di lavoro in occasione del primo incontro, mentre nel secondo, utilizzando gli elaborati dei singoli corsisti, presenta il documento conclusivo che viene discusso fino alla redazione di un documento finale che viene inviato all'e-tutor d'aula di ciascun corsista per il riconoscimento delle ore di frequenza. Ogni corsista può iscriversi ad un solo laboratorio di gruppo.

Ogni corsista è iscritto in una classe virtuale in cui si ritrova assieme ai compagni di aula per condividere percorsi e materiali di lavoro. All'interno della classe virtuale sono disponibili un'area di condivisione materiali, una chat ed un forum. Il forum di classe è un importante strumento per discutere e approfondire i temi trattati nel percorso di formazione tra i momenti in presenza e l'interazione *on line* e rappresenta un'occasione di riflessione che permette a ciascun insegnante di chiarire dubbi e riportare e confrontare esperienze e idee con i compagni e con il tutor.

I forum della *Community* e la 'Area di condivisione dei materiali' sono due ulteriori strumenti di condivisione messi a disposizione dall'ambiente: i primi consentono un'interazione libera (nella 'Area Caffè') o di natura tecnica o generale; nella seconda è possibile visualizzare gli elaborati dei corsisti che ne hanno autorizzato la pubblicazione e che provengono dalle classi virtuali (previa validazione dell'e-tutor) o dai forum.

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 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 Decreto Legislativo 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*⁶⁰", si legge nell'art. 440 del Decreto, "*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 ad elaborare una relazione che dovrà presentare in un apposito incontro al Comitato di valutazione.

La relazione finale

Il docente neoassunto, 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 neoassunto non venga svolta, 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 e attività 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.

Questo lavoro di tipo selettivo configura una relazione in progress, nel senso che,

⁶⁰ Ora: conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato.

dopo i primi mesi di scuola, il docente neoassunto 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'esperienza fatta.

Focalizzazione in corso d'anno dell'attività prescelta e costruzione in progress della relazione costituiscono l'impianto metodologico più corretto per una 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 della piattaforma dell'INDIRE.

La relazione del docente neoassunto 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 inframezzata nel 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, efficacia espressiva, 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 del 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 quali gli standard professionali 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 sezioni

L'anno di formazione costituisce per i neoassunti 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 aiuterà dirigenti e insegnanti a orientare meglio le azioni da intraprendere non solo verso i neoassunti 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 ad 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.

B 1: Elenco dei corsi di aggiornamento frequentati: ambiti tematici, istituto che realizzato l'iniziativa e durata dei percorsi formativi con indicazione del numero di ore;

B 2: 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;

B 3: Resoconto essenziale di una 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 ad 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. A), le attività di formazione in servizio (sez. B) e la partecipazione a progetti in-

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

La sezione può essere articolata nei seguenti quadri:

D 1 (dal curriculum vitae): indicare in che misura 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 professionale.

Parte III

Il profilo professionale dei docenti neoassunti

COMPETENZE E PROFILO PROFESSIONALE DEI DOCENTI NEOASSUNTI

Laura Gianferrari

Premessa

Nel dibattito inerente la qualità dei sistemi scolastici, oggi più che mai attuale a livello internazionale, poiché sta diffondendosi la consapevolezza che l'istruzione è un fattore strategico per lo sviluppo di un paese, stanno assumendo rilievo preponderante le questioni riguardanti la professionalità docente.

Se infatti è acquisito che il processo di insegnamento-apprendimento è un fenomeno complesso e dinamico e che una pluralità di fattori interviene a determinare il livello delle acquisizioni degli studenti, sempre più la ricerca in campo educativo considera la qualità dell'insegnamento e dell'insegnante come la variabile scolastica che maggiormente incide sui risultati degli studenti (Eide, 2004; Rockoff, 2004; Schacter e Thum, 2004).

Il miglioramento di un sistema scolastico, dunque, passa in gran parte attraverso una politica di buoni interventi verso gli insegnanti, orientata a far sì che nella scuola operino professionisti competenti e motivati.

Il momento per intraprendere azioni in tal senso in Italia è quanto mai propizio, poiché un gran numero di docenti reclutati negli anni '70, periodo di massima espansione quantitativa della scuola, è uscito-sta uscendo dal sistema per raggiunti limiti di età. Nel nostro paese, nell'ultimo triennio, 75.000 nuovi insegnanti sono entrati in via definitiva nella scuola (quasi il 10% della dotazione organica nazionale), quota che è destinata ad implementarsi ulteriormente nell'immediato futuro¹. Nuovi insegnanti

¹ Il Quaderno Bianco sull'istruzione (2007) ipotizza un rinnovo del corpo docente italiano del 20% di qui a 5 anni, con una stima tra il 34% e il 44% nell'arco di 15 anni. A seguito delle recenti

stanno entrando in forza nella scuola: può essere il momento per misure di politica scolastica che mettano i docenti al centro dell'attenzione, l'occasione per un profondo rinnovamento della professionalità docente e, tramite essa, della scuola.

Nell'anno scolastico 2007-08 le nuove assunzioni hanno riguardato complessivamente 53.060 docenti², un universo particolarmente ampio, che può ben considerarsi rappresentativo del corpo docente che costituirà l'ossatura della scuola nei prossimi 25-30 anni.

Un'indagine³, realizzata nell'ambito della collaborazione tra l'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia-Romagna e la Fondazione Giovanni Agnelli, volta a conoscere il profilo anagrafico, culturale, professionale di questi nuovi insegnanti è parsa significativa e ricca di motivi di interesse. In primo luogo per la rilevanza di queste immissioni per la scuola del futuro: è importante sapere se questi neo-insegnanti, cui è affidata la formazione dei cittadini del nuovo millennio, portano nella scuola nuovi comportamenti, una diversa cultura professionale, nuovi atteggiamenti; è utile conoscere quali aspettative hanno e quale investimento intendono fare su se stessi e sulla propria professionalità.

Un ulteriore, ma non secondario, motivo di interesse della ricerca consiste nella possibilità di guardare all'esperienza del precariato nella scuola e di mettere in luce aspetti peculiari del fenomeno, evidenziandone le connessioni con altri temi, quali il reclutamento e la formazione iniziale, che costituiscono nodi strategici di qualunque sistema scolastico.

L'indagine è stata condotta tramite un questionario strutturato a domande chiuse e semichiusate che ha coinvolto i neoassunti dell'a.s. 2007-08 di Emilia-Romagna, Piemonte e Puglia. Tale campione ha interessato l'universo dei docenti delle tre regioni, che era di 11.738 insegnanti⁴, pari al 22% del totale nazionale.

misure di contenimento della spesa pubblica, è prevedibile che sia lo scenario a più basso impatto a realizzarsi, ma l'entità del rinnovamento, se non altro per ragioni anagrafiche, sarà comunque considerevole.

² Nel dato complessivo sono compresi, oltre ai docenti su posto comune, quelli di sostegno, di religione, e gli educatori. I contingenti per le nuove assunzioni sono stabiliti con decreto, per l'a.s. 2007-08 il riferimento è il D.M. n.56 del 3/7/2007.

³ Si ringraziano i Direttori Generali degli Uffici Scolastici Regionali: dell'Emilia-Romagna, dott. Luigi Catalano; del Piemonte, dott. Francesco de Santis; della Puglia, dott.ssa Lucrezia Stellacci, per aver consentito la realizzazione dell'indagine tra i neoassunti dei rispettivi territori, mettendo a disposizione il supporto organizzativo degli Uffici regionali. Un riconoscimento particolare al prof. Massimo Lenzi, che ha curato con impagabile efficienza l'allestimento del sito www.docentineoassunti.it, e al dott. Roberto Ricci, per la professionalità con cui si è occupato dell'elaborazione statistica dei dati. Una menzione particolare al dott. Stefano Molina, che per conto della Fondazione Giovanni Agnelli ha accompagnato e facilitato le varie fasi del lavoro.

⁴ I questionari compilati validi sono così distribuiti (tra parentesi, il numero totale di neoassunti): Emilia-Romagna: 2.720 (3.656); Piemonte: 3.182 (4.132); Puglia: 3.145 (3.950).

Il questionario, da compilarsi esclusivamente in formato digitale, è stato pubblicato nei mesi di maggio e giugno 2008 su un sito appositamente allestito⁵. Sebbene la compilazione fosse facoltativa e richiedesse un certo livello di abilità informatica, sono state raccolte 10.872 risposte (di cui 9.047 valide), corrispondenti al 92,5% dell'universo considerato. I questionari validi dell'Emilia-Romagna sono 2.720.

L'estensione, la sua collocazione in aree territoriali diverse del Paese (Nord-ovest; Nord-est, Sud⁶), l'altissimo numero di risposte e la loro distribuzione omogenea nelle tre regioni consente di considerare il campione significativo.

Il questionario contiene anche uno spazio 'aperto', ove i docenti erano invitati ad esprimere proprie osservazioni spontanee sui temi del questionario o sulla propria esperienza in generale: l'intento era non solo di raccogliere ulteriori dati, ma soprattutto di avere informazioni di tipo diverso, afferenti in particolar modo alla dimensione emotiva, che nella parte strutturata del questionario non aveva possibilità di esprimersi. Un migliaio di insegnanti ha colto questa opportunità, fornendo osservazioni che sono state analizzate e raggruppate per aree tematiche.

L'identità dei docenti neoassunti

La tipologia di scuola

La distribuzione dei neoassunti per tipologia di posto e grado di scuola consente una mappatura della loro collocazione professionale, con una preliminare rappresentazione della funzione che svolgono, delle competenze specifiche che esercitano, dei contesti scolastici in cui esercitano l'attività.

L'88,1% dei docenti del campione dell'Emilia-Romagna occupa un posto di tipo comune (cattedre disciplinari nella secondaria o posti 'normali' sulle classi della primaria e le sezioni dell'infanzia), il 9,8% posti di sostegno (a supporto dell'integrazione degli alunni disabili), il 2,1% sono insegnanti di religione cattolica⁷ (Tab. 1).

La distribuzione per grado di scuola mostra che il 37,1% del totale del campione regionale è in servizio nella scuola primaria; la scuola dell'infanzia assorbe una quota del 12,6%, la secondaria di primo grado il 25,8% e il secondo grado un 24,4% (Tab. 2).

⁵ www.docentineoassunti.it.

⁶ Nel testo si adotta la suddivisione territoriale utilizzata dall'ISTAT (Nord-est; Nord-ovest; Centro, Sud; Sud e Isole).

⁷ I docenti di religione cattolica, per effetto della Legge n.186 del 18/7/2003, fanno parte dei ruoli organici dei docenti statali, previo superamento di concorso riservato e con graduale immissione in ruolo per quote annue. Attualmente i docenti di religione cattolica a tempo indeterminato sono 14.332 a livello nazionale.

Tab. 1 - Distribuzione dei neoassunti su tipologia di posto, per regione. A.s 2007-08

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Posto di scuola comune - cattedra	88,1	83,3	77,8	82,8
Posto di sostegno	9,8	10,2	15,8	12,0
Insegnante di Religione cattolica	2,1	6,4	6,5	5,1
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Tab. 2 - Distribuzione dei neoassunti su grado di scuola, per regione. A.s 2007-08

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Scuola dell'infanzia	12,6	12,1	20,1	15,0
Scuola primaria	37,1	35,7	27,1	33,1
Scuola secondaria di I grado	25,8	27,3	25,0	26,1
Scuola secondaria di II grado	24,4	25,0	27,7	25,8
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

La mobilità territoriale

Una parte significativa dei neoassunti entrati in ruolo in Emilia-Romagna proviene da una regione diversa, in cui ancora risiede: il 25% proviene infatti da altre zone del paese, in particolare dalle regioni del Sud (19%). Sono soprattutto Campania, Sicilia, Puglia e Calabria a contribuire alla costituzione del nuovo corpo docente emiliano-romagnolo, tuttavia è presente in una percentuale sensibile (6,8%) il fenomeno dello spostamento dalle province delle sei regioni limitrofe, in modo pressoché uguale.

Nelle altre regioni partecipanti all'indagine, l'incidenza degli insegnanti non residenti è minore: il 20% in Piemonte (di cui il 5,7%, proviene da altre province del Nord e del Centro); il 10% in Puglia (di cui il 4,7% proviene dal Nord o dal Centro).

Il fenomeno ha una ripercussione significativa nel *turn over* degli insegnanti, in quanto si tratta di una mobilità che non ha il carattere della stabilità, del trasferimento permanente, ma è strumentale all'assunzione in ruolo. Infatti, il 23,4% dei docenti appena entrati dichiara già la propria intenzione di chiedere il trasferimento in un'altra regione nel prossimo triennio.

Per avere una percezione esatta del fenomeno, occorre scomporre il dato per ordine di scuola, perché le differenziazioni sono notevoli. Le intenzioni di spostamento sono concentrate nell'infanzia e nella primaria, così che l'Emilia-Romagna ha un 30% di neoassunti nella scuola primaria che intendono spostarsi in altre regioni e un altro 27% nella scuola dell'infanzia (Tab. 3). Considerato che alcune realtà sono più interessate di altre al ricambio generazionale (solitamente quelle meno ambite per posizione geografica), risulta che in molte scuole primarie il tasso di docenti non residenti e non

intenzionati a permanere è assai elevata, con conseguenze rilevanti sulla continuità didattica e sulla vita interna degli istituti scolastici.

Da segnalare inoltre che il fenomeno si presenta in espansione rispetto agli anni precedenti: le assunzioni provenienti da altre regioni erano al 22,2% nell'a.s. 2005-06 e al 18,8% nell'a.s. 2006-07.

Tab. 3 - Intenzione di trasferimento nel prossimo triennio per grado di scuola e per regione

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Scuola dell'infanzia	27,3	21,1	16,6	20,6
Scuola primaria	30,8	22,8	12,7	22,6
Scuola secondaria di I grado	17,8	15,4	10,2	14,4
Scuola secondaria di II grado	15,9	16	11,2	14,2
<i>Totale</i>	<i>23,4</i>	<i>18,9</i>	<i>12,4</i>	<i>---</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

La femminilizzazione della professione

Un fattore significativo su cui l'indagine permette di avere ulteriori informazioni riguarda il fenomeno della femminilizzazione: la diminuzione della presenza maschile non rappresenta solo uno svantaggio per gli studenti, in quanto viene a mancare un modello di identificazione maschile positiva, ma può essere anche considerato come un indicatore della perdita di attrattiva della professione.

In Italia le donne costituiscono il 77,5% degli insegnanti (MIUR, 2008), la quota più alta dei paesi europei, i maschi sono solo il 22,5%, concentrati soprattutto nel segmento superiore di istruzione.

Le nuove assunzioni non modificano la portata del fenomeno, anzi, segnalano che il processo di femminilizzazione è in costante, progressivo aumento, tanto che tra i nuovi docenti la presenza femminile in Emilia-Romagna è dell'85,6%, con una concentrazione massima nell'infanzia e nella primaria e un andamento via via decrescente.

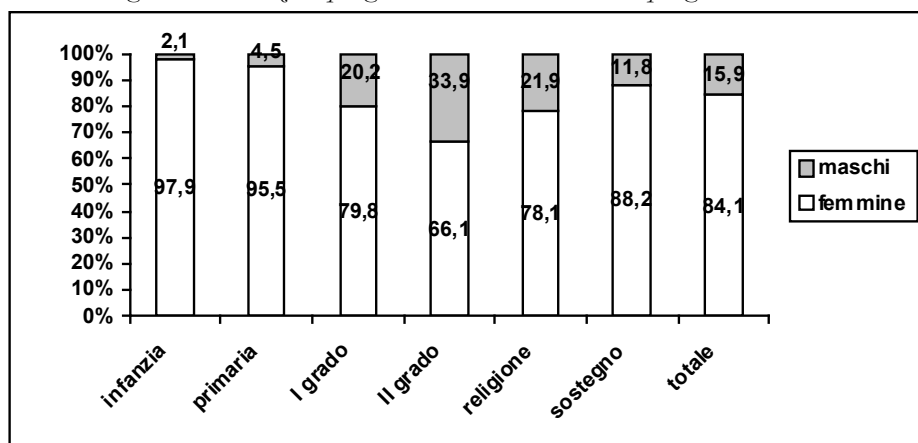
Ponendo attenzione ai diversi territori, inoltre, la Puglia rivela una presenza femminile inferiore di oltre 3 punti percentuali rispetto all'Emilia-Romagna (82,4% a fronte dell'85,6%). Questo dato si innesta su un altro fenomeno già ampiamente rilevato: una minor incidenza del tasso di femminilizzazione nelle regioni del Sud Italia a confronto del Nord, rispetto al quale l'ingresso delle nuove leve di insegnanti ha tuttavia il medesimo effetto: la presenza dei docenti donne aumenta in proporzione in tutti i gradi scolastici (Tab. 4 e fig. 1).

Tab. 4 – Distribuzione dei docenti per genere, per regione

<i>Genere</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
F	85,6	84,2	82,4	84,0
M	14,4	15,8	17,6	16,0
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 1 - Distribuzione per genere dei docenti neoassunti, per grado di scuola



Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

L'età anagrafica

Per la quasi totalità dei docenti (93%), l'assunzione in ruolo non coincide con l'effettivo momento di approccio alla professione, avendo essi già compiuto esperienze di lavoro nella scuola come precari, con contratti a tempo determinato. I dati riferiti a questo fenomeno sono perfettamente coerenti con quelli relativi all'età ed evidenziano l'incapacità del nostro sistema di inserire nel proprio tessuto energie e forze giovani, nel pieno della loro potenzialità.

Gli insegnanti italiani hanno un'età media assai avanzata (al riguardo deteniamo anche un primato internazionale, che ci vede all'ultimo posto tra i paesi OCSE per l'età dei nostri docenti) (OECD, 2008). Ancora: l'età media dei nuovi assunti è andata progressivamente innalzandosi: era di 24 anni prima del 1970 e di 28 negli anni '70, mentre oggi sfiora i 40, ben 15 anni in più rispetto ai neoinsegnanti di trenta anni fa (MIUR, 2005).

Le nuove immissioni, pur rappresentando una robusta iniezione di giovinezza, non evidenziano una vera e propria inversione di tendenza, considerato che a fronte di un 18% di nuovi ingressi che non superano i 35 anni, il 40% dei neoassunti è compreso nella fascia d'età tra i 40 e i 50 anni, e un buon 13,7% in quella 50-60 (Tab. 5).

Il confronto con analoghe ricerche condotte in anni recentissimi (Gianferrari, 2006 e 2007; Gremigni e Settembrini, 2007) evidenzia anzi un ulteriore innalzamento nell'età dei neoassunti. Anche in Emilia-Romagna, ove l'età dei neoassunti è leggermente più bassa (il 20,8% non supera i 35 anni e solo il 38,3% si colloca tra i 40 e 50), è evidente un innalzamento della popolazione oltre i 40 anni (+7 punti percentuali) e una diminuzione di quella più giovane (-6 punti percentuali per gli under 30).

Disaggregando i dati per grado di scuola, il ricambio generazionale appare assai più marcato nella scuola primaria, in cui il 64,4% dei neoassunti ha meno di 40 anni, e nella scuola dell'infanzia, con un 53,8% under 40, mentre nella secondaria di secondo grado la

proporzione è invertita, con un 65,5% di neoassunti over 40. Considerando poi la tipologia di posto, emerge che i docenti di sostegno sono i più giovani e che quelli di religione, al contrario, hanno un'età sensibilmente più alta dei colleghi: solo il 22% ha meno di 40 anni.

Tab. 5 – Distribuzione dei docenti per fasce di età, per regione

<i>Età</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Meno di 30	2,6	2,9	2,1	2,5
30-34	18,1	18,4	11,2	15,8
35-39	30,5	29,2	22,4	27,2
40-44	24,1	25,1	26,3	25,2
45-49	14,2	13,7	18,6	15,6
50-54	7,3	6,7	10,5	8,2
55-59	2,8	3,4	6,6	4,3
60 o più	0,5	0,6	2,4	1,2
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

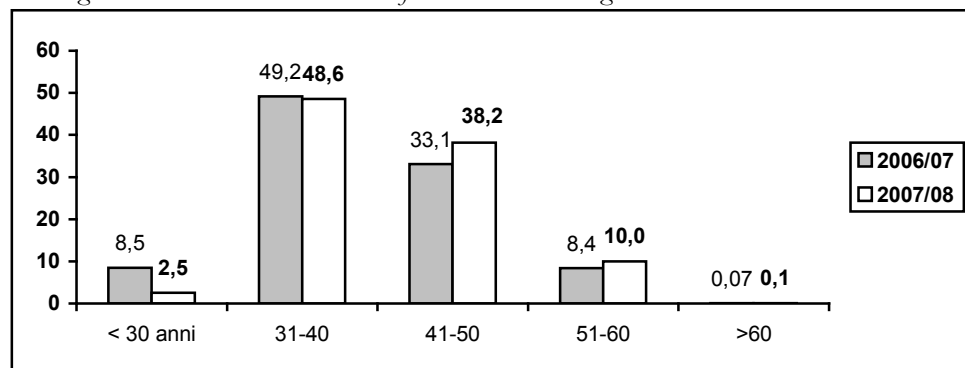
Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Tab. 6 – Distribuzione dei docenti per età, per grado di scuola. Emilia-Romagna

<i>Età</i>	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>	<i>Scuola sec. II grado</i>
meno di 30	3,5	4,9	0,6	0,8
30-34	23,0	24,9	13,2	10,5
35-39	27,3	34,6	33,0	23,2
40-44	23,3	22,3	25,4	25,9
45-49	14,0	7,6	15,0	23,5
50-54	7,3	4,2	8,1	11,3
55-59	1,7	1,3	4,1	4,1
60 o più	0,0	0,3	0,6	0,9
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 2 - Età docenti neoassunti: confronto Emilia-Romagna a.s. 2006-07 e a.s. 2007-08



Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Il precariato nella scuola

Un sistema bloccato

È opportuno riportare per sommi cenni le procedure di assunzione adottate nel nostro paese, premettendo che una delle sue caratteristiche di fondo è la forte centralizzazione, essendo esse governate direttamente dall'Amministrazione: l'Italia è il paese OCSE con il più basso indice di assunzioni 'aperte', gestite cioè dagli istituti scolastici (OECD, 2006). Nella maggior parte dei paesi europei "*si dispone di un sistema di assunzione molto più decentrato, denominato assunzione aperta, in cui il processo di relazione tra gli insegnanti in cerca di occupazione e le cattedre disponibili ha luogo a livello di istituto*" (Eurydice, 2002).

I paesi che adottano sistemi di reclutamento centralizzati utilizzano procedure di assunzione per concorso o per graduatoria; in Italia le due modalità sono adottate entrambe e ogni anno i posti disponibili vengono assegnati per il 50% ai vincitori del concorso ordinario, per il restante 50% a chi è iscritto nella graduatoria permanente.

Questo meccanismo all'apparenza semplice rivela tutta la sua complessità se appena si cerca di comprenderne la portata. Innanzitutto il concorso per titoli ed esami, che avrebbe dovuto essere la via ordinaria per l'accesso al ruolo (il riferimento è all'art. 9 della Costituzione, ripreso da tutta la normativa primaria⁸), in realtà è stato sempre utilizzato in via straordinaria, bandito a intervalli saltuari, così che non c'è alcuna certezza per gli aspiranti insegnanti di poter contare su di esso per l'accesso alla professione. L'ultimo bando è del 1999 e i neoassunti 2007-08 entrati 'per concorso' sono coloro che 7-8 anni fa ne avevano superato le prove, senza che a ciò seguisse l'assegnazione di una cattedra, non garantita ai vincitori, in quanto la nomina dipende dalla disponibilità. Chi supera un concorso senza ricevere una cattedra viene collocato in una graduatoria detta 'di concorso', che rimane immutata e cui si ricorre ogni anno secondo la disponibilità dei posti.

Stante questa situazione, che è endemica nella storia del reclutamento dei docenti italiani, il canale privilegiato per l'assunzione è diventato quello della graduatoria *permanente* (ora *ad esaurimento*)⁹, cui ci si può iscrivere anche senza aver superato un concorso, ma solo con il titolo abilitante e con un determinato periodo di servizio. Essendo questa graduatoria aggiornata con una frequenza maggiore di quanto non siano banditi i concorsi, offre più possibilità di raggiungere l'obiettivo di un posto stabile.

Connesso al meccanismo delle graduatorie sta il problema del peso da attribuire ai titoli e ai requisiti richiesti per iscriversi in graduatoria ed ottenerne una determinata

⁸ Ricordiamo la legge n. 270 del 20 maggio 1982, che all'art.1 afferma che "i concorsi sono indetti con frequenza biennale"

⁹ La legge 296 del 27/12/2006 (legge finanziaria 2007), all'art.1 comma 605, trasforma le graduatorie permanenti in graduatorie ad esaurimento, con l'obiettivo di evitare ulteriori aggiornamenti (che si traducono in nuovi ingressi di aspiranti docenti) e di procedere dunque al loro esaurimento

collocazione. Non è questione da poco, perché tocca il cuore del problema: l'incapacità del sistema di assumere un preciso modello di formazione per la professione docente e di disporre un sistema di reclutamento coerente con esso.

Attualmente, vediamo la convivenza di tre distinti modelli, basati su criteri diversi: il concorso per titoli ed esami, il cui superamento comporta di per sé l'abilitazione all'insegnamento (*modello meritocratico*), l'esperienza sul campo, cui si accompagna la possibilità, per chi ha determinati requisiti, di accedere a corsi abilitanti riservati (*modello esperienziale*), l'abilitazione conseguita attraverso lunghi percorsi universitari: laurea in Scienze della formazione per la scuola primaria, diploma post-universitario presso le SSIS per la secondaria (*modello professionalizzante*).

Nel momento di 'pesare' i titoli in vista dell'inserimento in graduatoria e del futuro accesso in ruolo, questi diversi modelli configgono tra loro, dando luogo a continue revisioni dei punteggi da assegnare e provocando spesso ricorsi e contenziosi che si risolvono nell'incertezza sulla collocazione dei singoli e in definitiva nel prolungarsi del tempo del precariato.

La durata del precariato

L'indagine rivela che la durata media del precariato per i neoassunti 2007-08 è di 10,7 anni: quasi la metà (46%) ha alle spalle oltre 10 anni di esperienza come 'supplente', solo il 17% ha meno di 5 anni di servizio pre-ruolo (Tab. 7): questo lungo periodo di attesa prima dell'assunzione definitiva è ovviamente una delle ragioni dell'età avanzata dei docenti italiani. L'ordine di scuola è la variabile che pesa maggiormente sulla durata del precariato. Nella secondaria di II grado oltre il 54,6% dei docenti ha più di 10 anni di servizio pre-ruolo, con una differenza di 10 punti percentuali rispetto agli altri gradi di scuola: la correlazione con l'età è evidente e spiega perché oltre il 40% dei neoassunti in questo tipo di scuola ha più di 45 anni. Per contro primaria e infanzia, ove il ricambio generazionale è più marcato, sono anche i gradi scolastici in cui è più facile l'accesso: il 24,2% dei neoassunti nell'infanzia ha meno di 5 anni di precariato, nella primaria troviamo la percentuale più bassa in assoluto di docenti con più di 15 anni di precariato (Tab. 8).

Tab. 7 - Distribuzione dei docenti per anni di precariato per regione

<i>Anni di precariato</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
>20 anni	8,9	11,8	12,2	11,1
16-20 anni	11,0	12,9	13,9	12,7
11-15 anni	21,1	24,2	21,2	22,3
6-10 anni	41,3	35,1	35,7	37,2
2-5 anni	8,9	7,8	8,6	8,4
1 anno	2,8	2,7	3,9	3,2
Mai avuto CTD	6,1	5,5	4,4	5,3
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Tab. 8 - Distribuzione dei docenti per anni di precariato per grado di scuola

<i>Anni di precariato</i>	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>	<i>Scuola sec. II grado</i>
più di 20	12,1	7,4	13,1	13,2
16-20	11,5	8,6	13,0	18,0
11-15	18,9	28,7	15,1	23,3
6-10	33,3	39,7	42,2	31,1
2-5	9,2	7,6	10,0	7,3
1	5,7	2,8	2,4	2,9
Mai avuto CTD	9,3	5,2	4,2	4,2
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Considerando poi la tipologia di posto, emerge che i docenti di sostegno sono i più giovani e che quelli di religione, al contrario, hanno un'età anagrafica e di servizio sensibilmente più alta dei colleghi: se solo il 22% ha meno di 40 anni, oltre l'83% supera i 10 anni di precariato, una differenza di 40 punti percentuali rispetto agli altri docenti. È da presumere che i docenti con più anzianità di servizio e più anni anagrafici siano coloro che hanno beneficiato in primo luogo della recente normativa che ne prevede l'assunzione.

Le modalità di reclutamento

Oltre al grado di scuola e alla tipologia di posto, altre due variabili influenzano la durata del precariato e l'età anagrafica: la modalità di accesso al ruolo e il possesso del titolo universitario di formazione specialistica, due fattori entrambi particolarmente significativi, perché connessi alla questione del reclutamento dei docenti.

Sotto il primo aspetto, l'accesso per concorso consente l'immissione in ruolo di docenti più giovani d'età e con un percorso di precariato più breve. Chi entra in ruolo tramite il canale della graduatoria permanente ha un'età media di 42 anni, con una percentuale del 60% che supera i 40. La durata media del precariato in questo gruppo di docenti è di 11,8 anni, la percentuale di chi ha più di 10 anni di servizio è del 53,4%.

Per contro, i docenti che entrano attraverso il canale del concorso, nonostante siano trascorsi nove anni dall'indizione dell'ultimo bando e la relativa graduatoria sia in vigore dal 2001, hanno un'età media di 39 anni, con una percentuale del 44% che supera i 40 anni e una presenza di under 35 che raggiunge il 24%. La durata media del precariato scende a 8,4 anni e 'solo' il 32% ha più di 10 anni di servizio.

Inoltre, per il 17,4% dei docenti, il superamento del concorso ha determinato l'ingresso nel ruolo direttamente, con un solo anno di precariato o addirittura con nessuna esperienza (10,8%), casi che sono ridotti al 3% per chi proviene dalla permanente (Tab. 9). Considerato il numero di anni intercorso dall'espletamento dell'ultimo concorso, questo 17,4% di docenti con esperienza minima o nulla nella scuola si è presumibilmente dedicato nel frattempo ad altre attività, vuoi lavorative, in settori diversi dalla scuola, vuoi personali

(considerata l'età anagrafica e il genere femminile, la cura dei figli è altamente ipotizzabile).

Va inoltre evidenziato che il diploma delle scuole di specializzazione si rivela un canale privilegiato per abbreviare i tempi di entrata in ruolo: tra i docenti della secondaria di secondo grado in possesso di diploma SSIS solo il 15,3% ha più di 10 anni di supplenze, percentuale che scende ulteriormente nel primo grado (13,8%), fenomeno che è stata la vera origine del conflitto consumatosi in tempi recenti tra precari 'sissini' e 'non-sissini' per l'attribuzione dei punteggi (Tab. 10).

Tab. 9 - Anni di precariato per modalità di accesso al ruolo

<i>Anni di precariato</i>	<i>Concorso</i>	<i>Permanente</i>	<i>Passaggio</i>
più di 20	5,5	13,3	17,9
16-20	9,1	14,2	16,5
11-15	17,4	25,9	20,3
6-10	42,2	35,2	30,9
2-5	9,8	7,7	7,1
1	5,2	1,8	3,3
Mai avuto CTD	10,8	1,9	4,0
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Tab. 10 - Anni di precariato in relazione al diploma SSIS (scuola secondaria)

<i>Anni di precariato</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>		<i>Scuola sec. II grado</i>	
	<i>Senza diploma SSIS</i>	<i>Con diploma SSIS</i>	<i>Senza diploma SSIS</i>	<i>Con diploma SSIS</i>
più di 20	13,1	3,5	13,2	1,5
16-20	13,0	3,1	18,1	2,8
11-15	15,1	7,2	23,3	11,0
6-10	42,2	61,6	31,1	59,9
2-5	10,0	21,3	7,3	18,0
1	2,4	1,6	2,9	5,0
Mai avuto CTD	4,2	1,7	4,2	1,7
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Nel momento in cui si scrive, le procedure di accesso alle SSIS per l'anno accademico 2008-09 sono state sospese¹⁰, nell'ambito di interventi di contenimento della spesa pubblica e in vista di una razionalizzazione della consistenza degli organici e delle classi di concorso della scuola secondaria. Potrebbe essere l'occasione per un ripensamento delle modalità di assunzione dei docenti che non abbia solo ragioni economi-

¹⁰ Art. 64 - comma 4 ter del decreto Legge 25.06.2008 n. 112, convertito in legge il 6.8.2008, n. 133.

che, ma sia funzionale a un miglioramento del sistema e implichi una scelta consapevole del modello di reclutamento che si intende adottare, in relazione all'idea di scuola e di professionalità docente che si vuole per il paese. La voce dei neoassunti è molto critica nei confronti di un sistema di reclutamento giudicato *palesamente inefficace e assurdo*, sia perché conduce a *un precariato di 10 anni* sia perché *i criteri adottati al momento non permettono di valutare le competenze effettive degli insegnanti*. La richiesta pressoché unanime è di un sistema molto più selettivo, che eviti l'ingresso in ruolo di *persone non idonee a questa professione, non preparate nelle discipline e con difficoltà di relazione*. Lo strumento del concorso sembra ai neoassunti il più idoneo, sia per selezionare i docenti secondo criteri di merito, sia per ridurre la durata del precariato¹¹.

*“Ritengo che si debba tornare alle assunzioni nella scuola mediante concorsi pubblici ordinari, che sono l'unico modo per selezionare il personale della scuola. Bisognerebbe reclutare gli insegnanti in modo più serio e meritocratico. La scuola non può permettersi di accontentarsi di figure di docenti mediocri e poco motivati. Ritengo fondamentale l'assunzione dei docenti tramite concorso e non tramite l'indulgenza plenaria dei corsi abilitanti speciali, che privilegiano il numero di anni di servizio a discapito della preparazione globale e della motivazione all'insegnamento. Con le politiche adottate si rischia di mortificare gli insegnanti: una persona intenzionata ad insegnare dovrebbe essere messa nelle condizioni di farlo al più presto, da giovane, quando si è pieni di entusiasmo”*¹².

Un precariato stabile

Una delle caratteristiche peculiari del precariato nella scuola è la sua 'stabilità'. Il meccanismo e del reclutamento di fatto ha garantito fino ad ora l'ingresso in ruolo a tutti coloro che vi entrano, lasciando nell'incertezza solo la variabile 'tempo': non si sa il quando, ma è praticamente certo che l'assunzione definitiva giungerà per tutti. Un precariato garantito, dunque, si potrebbe dire, a confronto delle situazioni che si registrano in altri settori.

I dati forniti dall'indagine suffragano questa tesi: il 78,6% dei neoassunti non ha avuto interruzioni, o interruzioni inferiori a un anno, nel proprio periodo di precariato, solo il 9,3% ha interrotto l'attività nella scuola per più di tre anni. Si è trattato di un precariato 'operoso': i docenti hanno utilizzato questo tempo di attesa (specie nel caso di supplenze non annuali) per intrecciare l'azione di insegnante con lo studio e con attività in altri ambiti lavorativi.

Il 34% dei neoassunti ha alle spalle esperienze lavorative in altri settori, media che si declina in modo diverso secondo le realtà territoriali: massima in Emilia-Romagna (40,7%) e minima in Puglia (25,9%), passando per un 36,4% del Piemonte, a testimoniare di mercati del lavoro diversi e con diverse opportunità lavorative (Tab. 11). In Emilia-Romagna,

¹¹ Ricordiamo che la legge 244 del 24/12/2007 (legge finanziaria 2008) all'art. 2, comma 416 reintroduce il sistema concorsuale per esami, ma fa salva anche la validità delle graduatorie permanenti (ora ad esaurimento). Al momento in cui si scrive, non si è ancora proceduto a bandire il concorso preannunciato.

¹² In corsivo sono riportati stralci delle risposte aperte dei docenti.

la precedente attività lavorativa è stata svolta prevalentemente nel settore privato come lavoratore dipendente (56,8%), specie nell'industria e nel commercio; ma anche nel settore pubblico (24,6%), con un'equa ripartizione tra Regione, Enti locali e altre Pubbliche amministrazioni, e nel privato autonomo (18,6%), specie come libero professionista.

Tab. 11 - Esperienze in altri settori lavorativi prima dell'assunzione in ruolo nella scuola, per regione

<i>Attività lavorativa</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Si	40,7	36,4	25,9	34,1
No	59,3	63,6	74,1	65,9
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Ma, soprattutto, i docenti nel periodo di precariato si sono impegnati nello studio e nel conseguimento di titoli di studio ulteriori rispetto a quelli già posseduti. Nei tre anni precedenti l'assunzione (periodo in cui la quasi totalità lavorava già nella scuola) ha seguito percorsi formativi il 93% dei docenti, di cui il 33% ha frequentato studi universitari, sotto forma di un primo o secondo corso di laurea (10,6%) master o corsi di specializzazione, SSIS (in Emilia-Romagna il 22,2%, in Puglia il 31,2). Un altro 10,2% ha seguito corsi di specializzazione non universitari, per un totale dunque nella nostra regione di un 41,2 % aspiranti docenti che hanno continuato ad accumulare titoli (Tab. 12).

“Ritengo che mai come oggi i docenti arrivino preparati alla loro immissione in ruolo: anni di precariato, corsi SSIS abilitanti, corsi di specializzazione per il sostegno¹³”.

Tab. 12 - Frequenza di percorsi di formazione universitari nell'ultimo triennio, per regione

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Primo corso di laurea	6,9	5,8	6,3	6,3
Ulteriore corso di laurea	3,7	3,0	4,7	3,8
Master, SSIS, corsi di spec. post-laurea	22,2	16,8	31,2	23,4
<i>Totale</i>	<i>32,8</i>	<i>25,6</i>	<i>42,2</i>	<i>33,5</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

La disaggregazione del dato per età evidenzia che non sono i docenti più giovani ad avere maggiormente seguito questi percorsi formativi, ma quelli compresi nella fascia di età 30-40 anni, quando già erano alle prese con graduatorie, punteggi e le legittime aspirazioni all'assunzione in ruolo, per cui un ulteriore titolo di studi poteva risultare decisivo. Il possesso di un maggior numero di titoli non si ha infatti tra i docenti più giovani, ma nella fascia d'età tra i 35 e i 45 anni, che hanno conseguito laurea, master e titoli di specializzazione mentre già lavoravano nella scuola.

¹³ In corsivo sono riportati stralci delle risposte aperte dei docenti.

Una riflessione s'impone sul fervore di studi mostrato dai precari della scuola: se si tratti, cioè, di percorsi effettivamente utili per la formazione professionale e personale, o non piuttosto di studi con una motivazione strumentale, finalizzati all'innalzamento del punteggio per l'aggiornamento delle graduatorie. Non necessariamente e non sempre un percorso formativo è utile, sono la motivazione e la rispondenza alle esigenze culturali e professionali a renderlo tale: l'accumulo di titoli in funzione della graduatoria può vedersi come un altro effetto perverso del meccanismo di reclutamento per graduatorie infinite, e rischia di risolversi in uno spreco di energie e di risorse, che meglio potrebbero essere finalizzate per conseguire competenze mirate e professionalizzanti.

Competenze professionali

Molti paesi dell'area OCSE, in vista di un miglioramento della qualità dell'istruzione, hanno cominciato a pensare in termini di competenze professionali degli insegnanti, un approccio che offre il vantaggio di fissare obiettivi chiari alla formazione dei docenti e saldi parametri di riferimento per il reclutamento. Per essere titolari di un posto da insegnante, gli aspiranti, alla fine della loro formazione iniziale, devono possedere le competenze richieste, fissate in protocolli dalle autorità responsabili dell'istruzione nel paese¹⁴. Tale approccio richiede una definizione chiara e pragmatica della professionalità docente e la consapevolezza del tipo di insegnante che si intende reclutare. In assenza di tale definizione, e nel persistere, sia tra gli studiosi sia tra i decisori politici, di visioni diverse riguardo la figura del docente, i percorsi di formazione e il sistema di reclutamento rimangono inadeguati, soggetti a soluzioni provvisorie e spesso contraddittorie¹⁵.

Tale situazione si riflette anche sulla percezione del ruolo dell'insegnante da parte degli stessi docenti e degli altri soggetti coinvolti nel processo educativo.

*“La professione di docente sta cambiando in una direzione che non riesco a capire. Mi si chiede di essere psicologa, pseudo-mamma, balia, dottoressa, psichiatra (tutte competenze che non ho mai acquisito) e nulla che abbia a che fare con l'insegnamento”*¹⁶.

In vista di una sistematizzazione della materia è parso utile chiedere ai docenti neo-assunti qual è la loro visione di insegnante, quale identità professionale sentono di possedere e quale valutazione danno della propria preparazione.

¹⁴ Ricordiamo gli Standard per il rilascio del *Qualified Teacher Status* in Inghilterra, le *Recommandations pour la formation des maîtres* in Francia, le *Linee guida per la valutazione dei docenti* fissate dai Ministeri dell'istruzione di ogni Land in Germania.

¹⁵ Valga un solo esempio: il reclutamento dei docenti di scuola primaria non prevede come obbligatorio il requisito della competenza in lingua inglese, quando tale disciplina è obbligatoria da vent'anni nella scuola primaria, con la conseguenza di gravi difficoltà nell'erogazione di tale insegnamento, causa la carenza di maestri competenti in lingua inglese.

¹⁶ In *corsivo* sono riportati stralci delle risposte aperte dei docenti.

Competenze e immagine della professione

Le risposte fornite consentono di delineare tre approcci all'insegnamento, diversi sebbene non escludentesi l'uno con l'altro. Il primo si può definire 'didattico-motivante', centrato sulla trasmissione dei saperi e sull'alunno, attento agli aspetti disciplinari ma anche a quelli emotivo-affettivi, così che la motivazione degli alunni e l'educazione a buoni comportamenti rivestono grande importanza nell'operato del docente. Si potrebbe anche definire l'approccio del 'buon Maestro', figura non solo competente nella materia, ma anche educatore e portatore di valori positivi.

Le competenze che rivestono maggiore importanza per questi docenti sono quelle disciplinari (73%) e quelle riferite alla gestione della classe e degli alunni (70%). È in assoluto il modello più diffuso tra i neoassunti del campione, sebbene riceva adesioni più convinte nei gradi inferiori di scuola. In particolare sono i docenti della primaria i più convinti che sia necessario possedere una buona conoscenza degli alunni (67%), di strategie per promuovere tra di essi un buon comportamento (76,5%), di valorizzare le loro aspettative (71,6%). Percentuali leggermente più basse si ritrovano nella scuola dell'infanzia e nella secondaria di primo grado, mentre nel secondo grado i docenti si mostrano molto più attenti alla competenza disciplinare (79,6%) e meno alle dimensioni che riguardano la conoscenza degli alunni (54,4%) e la loro motivazione (63,9%). (Tab. 13).

Un secondo approccio, che si potrebbe definire 'scientifico', rivolge particolare attenzione agli aspetti tecnici, più che a quelli relazionali e disciplinari. Assumono importanza competenze riferite alla pianificazione e progettazione, alla capacità di differenziare l'insegnamento, alla valutazione. Circa la metà dei neoassunti del campione ritiene essenziali queste capacità, percentuale che sale ad oltre il 60% nell'infanzia e nella primaria, mentre sfiora appena il 50% nel secondo grado. In particolare, la capacità di differenziare i percorsi di apprendimento in funzione delle esigenze degli studenti viene considerata necessaria solo dal 46,6% dei professori del secondo grado.

Un terzo approccio, che si può definire del 'professionista', mette in evidenza le diverse dimensioni della professione e la responsabilità verso di esse, inclusa l'unità organizzativa in cui si è inseriti e gli altri soggetti con cui si interagisce: la famiglia, i colleghi. È l'approccio del docente dell'autonomia, che non vive l'insegnamento come attività del singolo, ma come parte di un'azione di scuola di cui si è corresponsabili. La sensibilità verso questa dimensione della professione è piuttosto scarsa, e con differenziazioni considerevoli secondo i gradi scolastici. Se la capacità di interagire coi colleghi e il dirigente per migliorare la vita della scuola è considerata importante dal 56,4% di docenti dell'infanzia e dal 49,1% nella primaria, tale percentuale scende al 34% nel secondo grado. Ancora più eclatante il dato riferito alla capacità di comunicare con le famiglie: importante per il 49,3% dell'infanzia e il 42,8% nella primaria, scende al 22,6% nel secondo grado (Tab. 13).

Sono invece aspetti che gli standard professionali per l'insegnamento degli altri paesi contemplano ampiamente, alla voce "*Responsabilità professionali: comunicare con le famiglie; collaborare con la scuola e il distretto*" (USA); o "*Valori e pratica professionali: saper comunicare con sensibilità e in maniera efficace con i genitori; saper contribuire alla vita collettiva della scuola*

e condividerne le responsabilità” (Inghilterra); o ancora: “*Competenza a lavorare in équipe e a cooperare con tutti i partner della scuola*” (Francia).

Tab. 13 - *Importanza data dai docenti alle competenze indicate per grado di scuola*

Competenze	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. I gr.	Scuola sec. II gr.	Totale
Competenza nella disciplina insegnata	63,0	70,4	76	79,6	73,2
TIC	15,1	15,6	16,8	17,2	16,3
Conoscenza degli alunni	69,0	67,2	65,8	54,4	63,9
Conoscenza delle strategie per promuovere un buon comportamento degli alunni	74,1	76,5	68,7	63,9	70,9
Capacità di valorizzare negli alunni la motivazione all'apprendimento	67,2	71,6	70,0	63,6	68,5
Pianificazione dell'attività didattica	64,7	63	54,2	51,4	58,0
Capacità di valutare gli apprendimenti degli alunni	56,6	56,3	54,6	54,1	55,3
Capacità di differenziare l'apprendimento	65,4	64,9	55,5	46,6	57,8
Capacità di comunicare con i genitori	49,3	42,8	29,6	22,6	35,1
Capacità di interagire con colleghi e dirigente scolastico per migliorare la qualità della scuola	56,4	49,1	38,0	34,0	43,4
Capacità di contribuire alla vita della scuola e condividerne le responsabilità	45,4	36,2	27,9	28,4	33,4

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Buone ultime, nella scala di valore dei neoassunti, stanno le competenze nell'uso delle tecnologie: solo il 16,3% ritiene queste capacità importanti per l'insegnante, percentuale che nessuna variabile influenza in modo significativo. Anche in questo caso, si tratta di competenze che gli standard degli altri paesi prevedono, e che anche la Conferenza europea sulla formazione degli insegnanti (Barcellona, 2002) ha messo in evidenza, affermando che la formazione deve “*considerare in modo particolare la capacità di utilizzare didatticamente le tecnologie della comunicazione*”.

L'età anagrafica e la durata del precariato sono variabili che incidono relativamente poco nel modo di rappresentarsi la professionalità docente, al contrario il grado di scuola in cui si opera è un fattore fortemente influente. Gli insegnanti dell'infanzia e della primaria hanno una concezione più ampia e articolata delle competenze necessarie per esercitare l'insegnamento, nella secondaria la competenza disciplinare assorbe la maggior parte delle attenzioni, lasciando in secondo piano le altre dimensioni della professionalità docente. In ogni caso, l'immagine dell'insegnante che sembra in generale prevalere è quella del docente-vocazionale, della figura educativa-operatore sociale piuttosto che quella del professionista in senso stretto.

“L'insegnamento dovrebbe essere una scelta motivata da una vera vocazione per l'educazione e la formazione delle generazioni future. L'insegnamento non è un semplice mestiere ma una vera e propria missio-

*ne. Svolgo questo lavoro come una missione, non credo che l'insegnamento sia paragonabile ad altre attività lavorative. Il nostro operato dovrebbe svolgersi con passione e dedizione, perché ha una valenza non solo educativa, ma anche di supporto per coloro che si affidano a noi nel percorso di crescita personale*¹⁷.

La rappresentazione dell'insegnamento come impegno vocazionale costituisce la base dell'identità professionale dei neoassunti: la ricerca ha cercato di analizzare se e quanto la frequenza dei percorsi formativi specialistici (Facoltà in scienze della Formazione e SSIS) incide sulla costruzione di tale immagine. Sono state perciò analizzate le risposte dei professori che hanno conseguito il diploma SSIS e quello dei maestri con laurea in Scienze della formazione, isolandole all'interno del campione osservato.

È così emerso che entrambi questi percorsi formativi aumentano in moderata misura (una percentuale che oscilla tra il 2% e il 3%) la consapevolezza dell'importanza degli aspetti motivazionali e relazionali, specie nella secondaria di primo grado, ma non incrementano, anzi, diminuiscono l'attenzione verso la dimensione scientifica dell'apprendimento e, soprattutto, verso le competenze del docente dell'autonomia.

I maestri laureati in Scienze della formazione, in particolare, rispetto all'insieme del campione, mostrano una differenza in negativo dai 2 agli 8 punti percentuali nel considerare importanti le competenze riferite agli aspetti tecnici dell'insegnamento (valutazione, pianificazione) e le capacità di contribuire alla vita della scuola per condividere responsabilità.

Le differenze massime, in negativo, sono proprio riferite a questo ultimo aspetto: il corso di Laurea che deve preparare i maestri pare trasmettere un'idea di insegnante centrato sull'insegnamento e sull'alunno e che non prenda in considerazione i mutamenti intervenuti negli istituti scolastici con l'avvento dell'autonomia, che pure richiedono anche alla professionalità docente l'esercizio di competenze diverse.

Minore appare l'incidenza delle SSIS: il diploma della scuola di specializzazione per l'insegnamento è un fattore che determina una minore variabilità nelle opinioni dei docenti, mentre nel primo grado l'incidenza riguarda anche le competenze riferite agli aspetti motivazionali e comportamentali (differenze in positivo dal 2% al 3%), nulle o in negativo (-2,5%) per gli altri aspetti.

Sembra dunque che la formazione iniziale, anche quella specialistica, riconosca un ruolo importante agli approcci didattici e relazionali, ma assegni uno spazio modesto alle nuove competenze che l'autonomia scolastica richiede al docente, quelle che gli consentono di assumere maggiori responsabilità all'interno dell'istituto e di partecipare in modo consapevole alla gestione della scuola.

La formazione iniziale

La formazione iniziale dei docenti, che è un tema cruciale in vista della qualità dell'insegnamento, è stata soggetta nel nostro paese a soluzioni diverse e non sempre coerenti. La nostra legislazione prevede il possesso della laurea per l'insegnamento in tutti i gradi scolastici, nonché per i docenti della secondaria, una formazione di livello

¹⁷ In *corsivo* sono riportati stralci delle risposte aperte dei docenti.

specialistico universitario post-laurea, successiva a quella disciplinare. Tuttavia l'applicazione di tali norme ha avuto un iter tortuoso e non ancora completato, tanto che le graduatorie sono state alimentate fino all'ultimo aggiornamento (2007) senza che questi requisiti fossero considerati cogenti. Così, a una norma che prevede un percorso di formazione particolarmente lungo, si affianca una situazione reale in cui un alto numero di docenti sono assunti senza alcuna preparazione universitaria.

Solo il 60,3% dei neoassunti nell'anno scolastico 2007-08 possiede una laurea (Tab. 14). Il 13% dei docenti della secondaria non ha seguito studi universitari: per alcune classi di concorso (ad es. insegnamenti tecnico-pratici) è possibile l'accesso con il solo diploma, casistica che riguarda una percentuale non marginale di insegnanti.

Tab. 14 - Percentuale di possesso della laurea per regione e per grado di scuola

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Scuola dell'infanzia	27,9	19,0	24,8	24,0
Scuola primaria	37,9	27,5	38,9	34,2
Scuola secondaria di I grado	92,3	89,8	82,0	87,9
Scuola secondaria di II grado	88,9	88,5	84,2	87,0
<i>Totale</i>	<i>63,1</i>	<i>58,7</i>	<i>59,4</i>	<i>---</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Ma il maggior numero di docenti non laureati si trova tra i maestri: il 76% dei docenti dell'infanzia e il 65,7% di quelli della primaria, nonostante la norma sull'obbligatorietà della formazione universitaria risalga al 1974¹⁸ e sia stata ribadita dalla legge n. 53/2003¹⁹.

Il titolo specialistico per l'insegnamento nella primaria, la laurea in Scienze della formazione, è posseduto solo dal 13,1% dei docenti di primaria e dal 16,3% di quelli dell'infanzia. Anche coloro che hanno conseguito il diploma di specializzazione presso le SSIS non raggiungono percentuali elevatissime, rappresentando il 31,9% dei neoassunti del primo grado e il 28,1% del secondo grado.

Le differenze territoriali sono abbastanza rilevanti: i docenti emiliano-romagnoli possiedono un diploma di laurea in scienze della formazione in percentuale significativamente più bassa rispetto a quelli delle altre regioni (11,5% infanzia e 11,3% primaria a fronte del corrispettivo 20,4% e 15,7% della Puglia), mentre la percentuale dei docenti del primo grado in possesso del diploma SSIS è più elevato: 41,7% rispetto al 32% del Piemonte e il 23% della Puglia.

Differenze ancora più marcate si evidenziano disaggregando i dati per tipo di posto e per regioni: i docenti di sostegno mediamente sono in possesso di laurea per il 50,4%,

¹⁸ D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417: *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*, Capo II (Reclutamento del personale insegnante), Art. 7 (Requisiti specifici di ammissione).

¹⁹ Legge 28 marzo 2003, n. 53, art. 5 (Formazione degli insegnanti): *“La formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica”*.

ma con percentuali che vanno dal 60,7% dell'Emilia-Romagna al 52,1% del Piemonte al 43,8% della Puglia (Tab. 15). Percentuali simili si riscontrano anche per i docenti di religione, che registrano rispettivamente il 64,9%, il 42%, il 46,3% di laureati. Le proporzioni si invertono invece quando si analizzano per territorio i dati riferiti al master e al dottorato di ricerca: il possesso di tali titoli è più basso in Piemonte (15,2%), più alto in Puglia (33%) mentre l'Emilia-Romagna si attesta in posizione intermedia (18,9%).

Tab. 15 - Percentuale di possesso del diploma SSIS e della laurea in scienze della formazione per regione e per grado di scuola

<i>Titolo di studio</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
<i>Laurea in scienze della formazione</i>				
Infanzia	11,5	13,7	20,4	16,3
Primaria	11,3	12,5	15,7	13,1
<i>Diploma SSIS</i>				
I grado	41,7	32,0	23,0	31,9
II grado	27,4	29,5	27,3	28,1

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Complessivamente, il livello di cultura generale dei docenti della secondaria è più alto rispetto a quello dei colleghi degli altri gradi, secondo indicatori quali il possesso di titoli universitari di specializzazione, che variano dall'8% dell'infanzia al 38,6% della secondaria di secondo grado; la frequenza di stage all'estero, che passa da uno 0,5% nell'infanzia al 3,4% nel secondo grado; la lettura dei quotidiani, i cui valori vanno dal 9,5% al 21,9%. Anche per quanto attiene le abilità informatiche, la variabile 'grado di scuola' influenza sensibilmente i risultati, evidenziando nei docenti dell'infanzia competenze nettamente inferiori: le percentuali di chi non utilizza la videoscrittura sono del 38,8%, a fronte di una media tra i rispondenti del 19,7%; chi non ha consuetudine con la posta elettronica raggiunge il 32% (media dei rispondenti 19,7%); l'utilizzo abituale di internet è escluso dal 18,3% dei maestri dell'infanzia (9,3% la media sul totale).

Il livello di alfabetizzazione informatica nella primaria, sebbene consistente, è comunque di 5-10 punti percentuali inferiore a quello dei colleghi della secondaria, che mostrano una dimestichezza maggiore col mezzo in tutti gli item proposti (Tab. 16).

Tab. 16 - Grado di utilizzo abituale delle tecnologie per grado di scuola

<i>Tecnologie</i>	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>	<i>Scuola sec. II grado</i>
Videoscrittura	61,2	80,6	85,5	85,9
Fogli elettronici	24,2	32,9	45,0	55,9
Posta elettronica	68,0	75,1	85,9	88,5
Internet	81,7	89,9	93,1	94,5
Programmi di presentazione	34,2	40,7	47,1	53,1
Didattica	49,6	68,8	61,1	65,3

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

L'analisi del dato per età rileva un altro significativo elemento: i livelli di competenza informatica decrescono progressivamente con l'innalzarsi dell'età; oltre i 45 anni la mancata padronanza delle competenze digitali di base riguarda il 25% dei neoassunti. L'utilizzo esperto del mezzo, specie con riferimento alla didattica in classe, riscuote un'adesione tiepida e si attesta al 50% per i programmi di presentazione, al 60% per l'utilizzo delle tecnologie nella didattica.

La conoscenza delle lingue straniere è uno dei punti più critici nella formazione iniziale dei docenti: solo il 27% dei rispondenti ritiene di possedere una buona o elevata conoscenza dell'inglese, percentuale che scende ulteriormente per le altre lingue straniere (17,2% francese, 10% tedesco). Il livello di competenza linguistica è inversamente proporzionale all'età e si innalza progressivamente con l'abbassarsi di questa, giungendo al 38,2% per gli under 30, mentre rimane al di sotto del 30% oltre i 35 anni.

Valutazione della formazione iniziale

La valutazione della formazione iniziale rivela una generale insoddisfazione (Tab. 17). Mediamente un terzo dei neoassunti in tutti i gradi scolastici considera nel complesso non adeguata sotto ogni aspetto la propria preparazione in funzione dei compiti richiesti dall'insegnamento, con l'eccezione della competenza nei contenuti della disciplina insegnata. Si legge: *“Spero che il percorso di studi che hanno svolto i miei giovani colleghi sia veramente produttivo, io ho dovuto imparare sul campo tutto quello che so. L'acquisizione di gran parte delle competenze necessarie all'insegnamento è ancora lasciate alla buona volontà dei singoli. La formazione iniziale dovrebbe essere molto più seria”*.

Tab. 17 - Valutazione della preparazione iniziale per regione.

Competenze inadeguate - poco adeguate

<i>Competenze</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Contenuti della disciplina insegnata	12,5	10,9	7,6	10,3
Pianificazione dell'attività di insegnamento	36,3	35,1	25,9	32,3
Gestione del comportamento degli alunni	43,1	41,6	32,6	38,8
Competenze valutative	40,1	39,6	28,0	35,7
Competenze relazionali (conoscenza degli alunni, modalità dell'apprendere)	35,0	35,0	25,2	31,5
Competenze comunicative verso le famiglie	46,3	45,9	34,7	42,1

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Il senso di inadeguatezza sale sensibilmente tra i docenti della secondaria, che mostrano il più alto livello di sicurezza nella competenza disciplinare, ma il più basso nelle altre dimensioni dell'insegnamento, specie in riferimento a problemi educativi, *in primis* la gestione del comportamento degli alunni (50,4% di insoddisfatti) e la comunicazione con i genitori (54,3%). Ma anche le competenze valutative (41,4% di insoddisfatti) e di pianificazione delle attività (38,4%) risultano in sofferenza.

I docenti della secondaria di primo grado esprimono posizioni molto simili, con differenze di pochi punti percentuali, mentre nell'infanzia e nella primaria la valutazione della preparazione ricevuta è complessivamente migliore: rispetto i medesimi aspetti il livello di insoddisfazione si attesta sul 30% della primaria e il 25% dell'infanzia (Tab. 18). Sono percentuali importanti, che testimoniano una palese difficoltà dei percorsi formativi per i docenti ma anche del sistema di reclutamento, che non accerta il possesso delle competenze necessarie per l'insegnamento prima dell'assunzione. Dissaggregando i dati territorialmente, risalta una maggiore insoddisfazione dei docenti dell'Emilia-Romagna, che dichiarano livelli inadeguati di preparazione mediamente di 4-5 punti percentuali superiori rispetto alla Puglia, e 1-2 rispetto al Piemonte.

Un'ulteriore considerazione s'impone: la formazione universitaria non sembra costituire un valore aggiunto ai fini della preparazione professionale, poiché il livello di soddisfazione è complessivamente migliore nei docenti di primaria e infanzia, in gran parte sprovvisti di laurea. Evidentemente la formazione disciplinare ricevuta nelle facoltà universitarie non è sufficiente a far sentire il docente adeguatamente preparato per lo svolgimento della professione.

*Tab. 18 - Valutazione della preparazione iniziale, per grado di scuola
Competenze inadeguate - poco adeguate*

	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>	<i>Scuola sec. II grado</i>	<i>Totale</i>
Contenuti della disciplina insegnata	13,1	15,2	6,1	6,0	10,3
Pianificazione dell'attività di insegnamento	21,0	28,1	37,9	38,4	32,3
Gestione del comportamento degli alunni	23,2	28,6	49,4	50,4	38,8
Competenze valutative	25,3	30,6	42,3	41,4	35,7
Competenze relazionali (conoscenza degli alunni, modalità dell'apprendere)	43,4	36,3	26,3	23,6	31,5
Competenze comunicative verso le famiglie	25,4	32,6	51,6	54,3	42,1

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

L'esercizio della professione

Con questo *background* formativo ed esperienziale, dopo aver superato precariato, graduatorie, percorsi formativi, assunzione, i neoassunti affrontano la quotidiana esperienza della professione e la molteplicità di problematiche che essa comporta. Per comprendere come percepiscono il loro vissuto professionale l'indagine si sofferma su due fattori: le motivazioni che hanno determinato la scelta della professione e il livello di soddisfazione rispetto ai diversi aspetti dell'insegnamento.

La motivazione: maestri per vocazione?

Le risposte rivelano che nella scelta della professione hanno inciso soprattutto mo-

tivi di tipo vocazionale e di realizzazione personale (per *passione verso l'insegnamento*: 79,1%), mentre appare molto limitata l'incidenza di fattori familiari (per *conciliare la vita familiare con quella professionale*: 5,3%), così come i casi di una seconda scelta (per *riconversione professionale*: 6,3%) (Tab. 19). C'è poi anche un piccolo drappello di neoassunti che si potrebbero definire 'maestri per caso', che hanno scelto la professione insegnante per il semplice fatto di non avere avuto altra scelta (3%), o una migliore opportunità (6,3%). Fanno parte di questo gruppo soprattutto docenti maschi (13,0% del totale dei neoassunti di genere maschile, a fronte dello 0,8% delle donne), di scuola secondaria (10,7% a fronte del 7,9% dei gradi inferiori di scuola), concentrati tra i docenti di età più giovane. Tra gli under 30 questi, maestri per caso, sono il 16,2%.

Tab. 19 - *Ragione principale della scelta della professione di insegnante, per regione*

	Emilia-Romagna	Piemonte	Puglia	Tutte le regioni
Passione per l'insegnamento	77,7	80,4	78,9	79,1
Conciliare vita professionale e familiare	5,3	4,9	5,8	5,3
Migliore opportunità presentatasi	7,0	5,6	6,6	6,3
Riconversione professionale	7,4	6,2	5,3	6,2
Mancanza di altre alternative	2,7	2,9	3,4	3,0

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Tab. 20 - *Situazioni vissute come problematiche o molto problematiche, per regione*

	Emilia-Romagna	Piemonte	Puglia	Tutte le regioni
Mantenere la disciplina in classe	34,7	26,4	25,3	28,5
Presentare i contenuti disciplinari	10,3	9,4	7,0	8,9
Promuovere motivazioni	34,8	34,1	22,2	30,2
Gestire rapporti alunni	7,4	6,4	6,4	6,6
Ottenere risultati soddisfacenti	32,4	33,1	21,7	28,9
Valutare alunni	26,7	24,4	16,5	22,3
Flessibilizzare i percorsi di apprendimento	36,9	33,6	22,0	30,6
Rapporti con il DS	9,3	6,8	5,7	7,2
Rapporti con il personale amministrativo	9,4	7,8	6,3	7,7
Rapporti con i colleghi	9,2	6,9	6,2	7,4
Rapporti con i genitori	13,8	11,9	8,2	11,2

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Il dato si può leggere in due modi: o come espressione di una tendenza giovanile a non attribuire eccessiva importanza alla dimensione professionale e a cogliere le occasioni senza una vera motivazione, o, al contrario, come tendenza dei docenti con più anni di età anagrafica e di esperienza ad attribuire 'a posteriori' una motivazione 'vocazionale' a quella che in origine era una scelta per caso. È una per risposta che sembra esprimere soprattutto quello che è attualmente il loro piacere e la loro passione per l'insegnamento. *Inizialmente*

è stata un'opportunità che si è presentata rispetto ad altre; oggi, dopo vari anni di lavoro, riscontro i lati positivi dell'essere insegnante: è una professione appagante e stimolante.

Per la grande maggioranza, comunque, si è trattato di una scelta meditata e consapevole, che si è rivelata una buona scelta, se è vero che il 90,2% dei neoassunti la riconfermerebbe.

Questa affermazione, data in risposta alla domanda “Se potesse tornare indietro, intraprenderebbe ancora la strada dell'insegnamento?” è generale, trasversale a tutti i gradi scolastici; il valore più basso, registrato tra i docenti del secondo grado, si attesta sull'88,3%, un indice comunque molto alto di soddisfazione. Anche le differenze tra generi è limitata, contenuta entro un solo punto percentuale. Emerge piuttosto una marcata differenza per età: la propensione a confermare la scelta è maggiore tra i giovani (94% tra i trentenni), poi, costantemente e progressivamente diminuisce, fino a raggiungere l'85,6% tra i cinquantenni. Evidentemente c'è tra i giovani un entusiasmo per l'insegnamento che progressivamente si affievolisce, vuoi per ragioni anagrafiche vuoi per ragioni legate alla maggiore esperienza di vita nella scuola.

Quest'ultima ipotesi è suffragata dall'analisi del dato secondo la variabile ‘durata del precariato’. L'andamento delle risposte è sovrapponibile a quello dell'età: da un 93,4% di conferme da parte di coloro che non hanno mai avuto esperienza nella scuola, si scende in modo progressivo e costante all'86% di chi ha più di vent'anni di precariato.

La soddisfazione professionale

Alcune domande del questionario erano tese ad individuare quali aspetti dell'attività lavorativa sono fonte di maggiore insoddisfazione per i neoassunti. Nelle risposte si evidenzia uno stretto collegamento con la qualità della formazione iniziale. La gestione della classe e del comportamento degli alunni, già segnalata come una competenza iniziale carente, è una delle difficoltà che maggiormente pesano nel vissuto quotidiano: rappresenta un problema per un docente su tre della secondaria (32,2%) e per uno su quattro nella primaria, con una percentuale del 23,5% già nell'infanzia.

Nella secondaria appare ancora più problematico riuscire a promuovere negli alunni la motivazione ad apprendere (36,2% primo grado e 45% secondo grado), con conseguenti difficoltà nell'ottenimento di risultati soddisfacenti (35,4% e 41,6%) (Tab. 21).

In generale, si evidenzia una crescita delle situazioni insoddisfacenti dal livello dell'infanzia a quello della secondaria, con un aumento che per la voce *motivazione all'apprendimento* varia dal 15,5% dell'infanzia al 45% della secondaria di secondo grado, per la voce *ottenere risultati soddisfacenti di apprendimento* si va dal 14,1% al 41,6% (Tab. 22).

Tab. 21 - Situazioni vissute come problematiche o molto problematiche per grado di scuola

	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>	<i>Scuola sec. II grado</i>	<i>Totale</i>
Mantenere la disciplina in classe	23,5	26,0	31,0	32,2	28,5
Presentare i contenuti disciplinari	10,2	8,6	7,7	9,0	8,9
Promuovere motivazioni	15,5	20,5	36,2	45,0	30,2
Gestire rapporti alunni	4,6	6,2	7,8	7,4	6,6
Ottenere risultati soddisfacenti	14,1	20,6	35,4	41,6	28,9
Valutare alunni	19,1	27,0	20,4	20,3	22,3
Flessibilizzare percorsi di apprendimento	29,8	29,6	36,8	31,8	30,6
Rapporti con il DS	6,5	6,4	6,7	7,3	7,2
Rapporti con il personale amministrativo	8,5	7,6	7,3	7,9	7,7
Rapporti con i colleghi	10,4	8,2	6,6	5,2	7,4
Rapporti con i genitori	9,4	11,4	11,1	12,0	11,2

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Tab. 22 - Prospettive personali e professionali, per regione

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Proseguire nell'attuale grado di scuola	68,2	71,9	65,6	68,6
Cambiare grado di scuola	19,4	16,5	22,8	19,6
Cambiare tipo di posto	6,5	7,8	9,7	8,1
Avvicinamento alla famiglia	30,7	26,1	28,8	28,4
Assumere maggiori responsabilità nella scuola (figure di sistema, collaboratore)	20,8	22,9	25,0	23,0
Perseguire ruoli dirigenziali nella scuola	9,0	8,6	11,5	9,7
Esperienze parallele (comandi nell'Amministrazione, in sindacato, incarichi università)	9,7	8,0	6,8	8,1
Attività esterne alla scuola (collaborazioni, consulenze, volontariato)	15,8	17,3	13,0	15,3
Cambiare lavoro	1,4	1,3	1,5	1,4

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Da segnalare inoltre un buon numero di docenti che avverte come problematica la valutazione (27% nella primaria e 20% negli altri gradi scolastici), e il rapporto con le famiglie (11,2%).

Le relazioni interne invece, con il dirigente, i colleghi, il personale amministrativo, sono vissute come positive dalla quasi totalità dei docenti, con differenze non significative tra i diversi gradi scolastici. L'unica eccezione è rappresentata dalla voce rapporto con i colleghi: a fronte di un indice di insoddisfazione del 5,2% nella secondaria di secondo grado, il valore del dato è del 10,4% nell'infanzia e dell'8,2% nella primaria.

Considerato che nell'infanzia e nella primaria la collegialità è maggiormente praticata come prassi didattica e progettuale, potrebbe sembrare che i rapporti personali tendano a presentarsi più soddisfacenti ove sono svincolati dalla 'fatica' della collegialità.

Vengono invece unanimemente indicati come fonte principale di soddisfazione i rapporti interpersonali con gli alunni (94,4%) e il momento della presentazione dei contenuti disciplinari (91,1%): questi aspetti rimangono il *core* della professionalità docente, e mantengono il loro carattere di gratificazione per l'insegnante, nonostante i problemi posti dai risultati di apprendimento e dalla gestione della disciplina in classe. I docenti ritrovano il senso della propria azione nel contatto coi ragazzi e nell'atto dell'avvicinarli alla conoscenza, e da questo ricavano la soddisfazione per la scelta professionale compiuta e la motivazione per continuare il loro lavoro. È significativo che l'indice di soddisfazione per questi aspetti non diminuisca con gli anni di servizio, ma rimanga invece costante, con una tendenza piuttosto all'aumento.

“Sono felice di insegnare - si legge nelle risposte aperte - e nel rapporto coi ragazzi trovo lo stimolo per superare le difficoltà che quotidianamente si incontrano nella scuola”.

Da questi dati e da quelli riferiti alla motivazione per la scelta dell'insegnamento si possono trarre due indicazioni:

- i docenti vivono la loro identità professionale come intimamente connessa alla relazione con i ragazzi e alla funzione di mediazione tra saperi e alunni;
- le gratificazioni intrinseche rivestono un valore molto alto per la categoria insegnanti.

Vanno tuttavia evidenziati due motivi di profonda insoddisfazione, che sono ampiamente segnalati nelle risposte aperte: l'inadeguatezza dello stipendio e il senso di svalutazione della professione. Riconoscimento economico e riconoscimento nella scala sociale sono due elementi interconnessi, che concorrono a costituire l'attrattiva di una professione e a rafforzare la motivazione di chi già sta operando in essa.

L'inadeguatezza della retribuzione salariale è un tema ampiamente e da tempo dibattuto, specie da quando vengono regolarmente pubblicati, e dunque conosciuti, i dati internazionali al riguardo. Anche il rapporto OCSE del 2008 conferma che i docenti italiani hanno la retribuzione più bassa tra i paesi comunitari, ma va rimarcato che il confronto non è semplice, poiché altri fattori vanno correlati al livello di retribuzione salariale: la modalità di progressione nella carriera, le ore di insegnamento, i premi, l'orario complessivo di lavoro, la previsione di valutazioni correlate ad aumenti meritocratici. Un confronto globale, che prenda in considerazione i diversi fattori, disegna un 'sistema italiano' che, nel confronto internazionale, si caratterizza per salari bassi, un basso numero di ore d'insegnamento, assenza di valutazione e di premi. Le opinioni dei neoassunti sono fortemente critiche nei confronti di questo modello e consapevoli che questo intreccio di elementi influisce sulla perdita di prestigio sociale della professione.

La retribuzione attuale dei docenti è insufficiente a garantire un tenore di vita dignitoso: il compenso è paragonabile a quello di molti dipendenti che in altri settori svolgono professioni poco qualificate. Non sono soddisfatto della retribuzione, che mi sembra a dir poco umiliante per chi svolge con impegno e motivazione il proprio lavoro. Ci sarebbe bisogno di una maggiore presenza maschile nella

scuola ma con gli stipendi da cassiera da supermercato che riceviamo, la professione è destinata a femminilizzarsi completamente. Mi auguro che si possa restituire ai docenti dignità economica e sociale. I docenti necessitano di essere socialmente rivalutati nel loro ruolo, una rivalutazione economica sarebbe un segno esteriore piuttosto incisivo. Sono insoddisfatta perché lavoro molto e percepisco poco. Manca nella scuola italiana la valorizzazione dell'insegnante, non solo economicamente, ma soprattutto socialmente. È necessario restituire al docente il suo valore sociale, la sua autorevolezza e credibilità. Dovrebbe essere restituita agli insegnanti italiani la dignità e la credibilità che avevano. Riscontriamo quotidianamente nelle aule una cronica mancanza di rispetto verso la scuola e gli insegnanti. Anche la considerazione sociale è importante per una efficace azione educativa rivolta ai ragazzi di oggi, e una retribuzione seria la valorizzerebbe.

Progetti di sviluppo professionale e personale

Le prospettive che si nutrono verso il proprio futuro professionale sono indicative dell'investimento che si intende fare su se stessi e dell'orientamento che si vuole attribuire al proprio impegno professionale.

Su questo tema, i neoassunti hanno fornito risposte che evidenziano innanzitutto un forte orientamento a proseguire nell'insegnamento nella collocazione ove si trovano attualmente (tipo di posto e grado di scuola): quasi il 68,6% dei rispondenti indica questa opzione.

Non si tratta, però, di una prospettiva così statica come potrebbe sembrare: solo il 10% (897 neoassunti) non ha altri obiettivi, il 90% utilizza la possibilità della doppia opzione prevista per questa domanda per evidenziare che il desiderio di proseguire nell'insegnamento non comporta la rinuncia ad altre mete. La seconda scelta espressa da questo gruppo di docenti si orienta soprattutto verso l'avvicinamento alla famiglia e l'assunzione di ulteriori incarichi nella scuola, ma non mancano coloro che intendono affiancare all'insegnamento un'attività esterna.

Complessivamente, considerando tutte le preferenze espresse, si possono individuare tre grandi linee di sviluppo professionale e personale che i neoassunti intendono perseguire, spesso in modo non esclusivo, ma intrecciando tra loro gli obiettivi (Tab. 22).

- *riavvicinamento alla famiglia*: interessa il 28,4% dei rispondenti, percentuale che supera i non residenti nella regione di servizio, comprendendo dunque anche coloro che nell'ambito regionale o provinciale sono stati assegnati ad una sede considerata disagiata

- *sviluppo di carriera interno all'ambito scolastico*: è l'opzione indicata da un buon 60%, di cui il 27,7% intende cambiare grado di scuola o tipo di posto: sono soprattutto i docenti di scuola dell'infanzia e quelli della secondaria di I grado a desiderare un passaggio al grado immediatamente superiore; sono prevalentemente i docenti di sostegno a desiderare una cattedra di tipo comune. Il 32,7% dei rispondenti è interessato invece a uno sviluppo di carriera interno alla scuola, con l'assunzione di ruoli di responsabilità all'interno dell'istituto (collaboratore, figura di sistema...) o il raggiungimento di ruoli dirigenziali (dirigente scolastico, carriera ispettiva). Disaggregando il dato per età, risulta che sono soprattutto i docenti più giovani ad avere queste aspirazioni: tra di essi, la percentuale di chi desidera cambiare grado scolastico sale al 33,7% e quella di chi aspi-

ra a una carriera interna al 44,2%, percentuale che scende progressivamente e in modo lineare con l'innalzarsi dell'età anagrafica, rimanendo alta fino ai 40 anni e scendendo successivamente a livelli sensibilmente più bassi. Scomponendo ulteriormente il dato e analizzando la sola voce *Ruoli dirigenziali*, emerge che i neoassunti under 30 esprimono questa preferenza per un 21,4%, a fronte di una media di opzioni del 9,7%. In modo speculare, il dato riferito a chi intende proseguire nell'insegnamento nel medesimo grado scolastico scende al 57,46% tra i trentenni e sale ben oltre l'80% tra chi ha superato i 50 anni.

- *svolgere attività esterne alla scuola*, retribuite o no (collaborazioni, volontariato, consulenze, carriera politica) o *fare esperienze parallele*, ad esempio presso sindacati, università, uffici dell'Amministrazione, o addirittura cambiare totalmente lavoro. Appartengono a questo gruppo il 24,8% dei rispondenti, ed anche questo dato presenta un andamento correlato all'età, ma in modo inverso rispetto al precedente, poiché ha un minimo tra i docenti più giovani e un massimo tra quelli meno giovani.

I docenti più giovani hanno dunque aspettative molto alte verso la carriera interna alla scuola; più cresce l'età più questa aspettativa diminuisce, vuoi per il venir meno dell'entusiasmo vuoi per delusione rispetto alle prospettive offerte dalla scuola, mentre crescono i progetti di vita orientati verso l'esterno o verso il proprio *particolare*.

Dopo anni di precariato i neoassunti sono di solito animati da grandi entusiasmi, che vanno via via scomparendo quando negli anni ci si rende conto di essere mal pagati e mal considerati.

Nuovi assetti professionali e istituzionali

Si sta da tempo discutendo anche nel nostro paese intorno ad alcune questioni che investono nodi strutturali del sistema scolastico e che rappresentano le sfide con le quali dovranno misurarsi gli interventi di politica educativa volti al suo miglioramento. L'indagine ha provato a chiedere su di esse l'opinione dei neoassunti, che rappresentano il gruppo che sarà più interessato ai cambiamenti. Il modo con cui essi si pongono nei confronti delle tematiche ancora aperte e l'atteggiamento con cui affrontano 'il nuovo', è importante in vista degli effetti, espliciti ed impliciti, di interventi innovativi.

Le indagini internazionali sugli apprendimenti

Il tema della valutazione del sistema educativo è stato oggetto di accesi confronti negli ultimi anni, da quando si è iniziato ad affrontare anche in Italia, in verità in ritardo rispetto ad altre nazioni, la questione dell'accertamento della funzionalità e degli esiti della scuola, a livello nazionale, di territorio, di singolo istituto.

La costruzione di un sistema di valutazione nazionale è un processo lungo e complesso, che impegna un paese nella definizione di valori, di finalità, di procedure.

In Italia il dibattito che si è sviluppato è stato spesso conflittuale e con una caratterizzazione più ideologica che tecnica; a tutt'oggi non disponiamo ancora di criteri e modalità di valutazione che possano considerarsi fondamentali condivise e certe.

Nell'indeterminatezza che ancora caratterizza l'argomento, sono state poste ai neo-

assunti domande piuttosto ampie, volte a sondarne gli orientamenti di massima sul tema. Si è cercato innanzitutto di comprendere il loro atteggiamento nei confronti delle indagini internazionali sugli apprendimenti, che costituiscono sia un modello di riferimento per rilevare e leggere gli esiti degli alunni, sia una fonte di informazione per tutti i soggetti interessati ai processi formativi.

Oltre la metà dei rispondenti (53,6%), si dichiara convinta che le indagini sono utili ai decisori politici per conoscere l'efficacia del sistema educativo di un paese, ma è ancora più alta (65%) la percentuale di coloro che le ritiene utili ai docenti stessi, perché consentono il confronto con le competenze ritenute essenziali a livello internazionale e con gli standard raggiunti dagli studenti europei.

Il dato è interessante, soprattutto se correlato al silenzio e all'indifferenza con cui per molti anni sono state accolte in Italia le indagini internazionali: fino all'edizione di PISA 2003, le informazioni al riguardo sono circolate solo nell'ambito di piccole nicchie di studiosi e appassionati, mentre rimaneva assai limitata quando non nulla l'attenzione dei mezzi di informazione, anche di settore, e della stessa Amministrazione scolastica. In un tempo relativamente breve, dunque, si è affermata tra i docenti la consapevolezza dell'utilità di questo tipo di indagini, di cui anzi si coglie l'aspetto più vicino alla propria attività, ancora più della rilevanza rispetto al macrosistema.

Ma esiste anche un'alta percentuale di insegnanti (49%)²⁰, che ritiene queste indagini non utili e non utilizzabili dalla scuola perché i test, per garantire la comparabilità internazionale, non tengono conto delle diversità delle situazioni educative o del curriculum effettivamente svolto in una classe.

Le ricerche comparative internazionali si fondano, invece, proprio sulla convinzione che sia possibile avere informazioni attendibili, e quindi 'utili' per riflettere sulla qualità di un sistema educativo, oltre le diversità dei curricula e oltre la singolarità di ciascuno studente. L'idea che l'insegnamento-apprendimento sia un processo singolare, connesso alla particolarità del rapporto educativo e come tale non riconducibile a comparazione, secondo alcuni fa venir meno il presupposto della possibile confrontabilità degli esiti. Tale posizione è maggiormente condivisa dai neoassunti più giovani, che sono i più tiepidi verso le rilevazioni internazionali, con una percentuale di 'convinti' del 61%, quota che sale in modo costante e lineare con l'età anagrafica, fino ad arrivare al 67,8% tra i cinquantenni (il 72,9% tra gli over 60).

Scomponendo gli esiti per grado di scuola, si evidenzia che sono soprattutto i docenti della secondaria di secondo grado e dell'infanzia i più favorevoli a PISA e alle altre indagini internazionali, mentre i più 'ostili' si trovano nella primaria, con differenze sensibili in tutti gli item.

L'affermazione "le indagini sono utili per i docenti" registra nella primaria un tasso di consenso inferiore di 6,3 punti percentuali rispetto alla secondaria di II grado e di 6,5 rispetto all'infanzia.

²⁰ Non è possibile una somma a 100 delle percentuali, perché la domanda chiedeva di esprimersi su una scala di valori.

La differenza aumenta ulteriormente allorché si analizzano le risposte alla voce “le indagini non sono utili alla scuola perché le prove non colgono le diversità delle situazioni educative”: qui il tasso di consenso nella primaria s’innalza, superando di 12,4 punti percentuali quello della secondaria di secondo grado, di 8,5 quello dell’infanzia.

L’analoga voce “le indagini non sono attendibili perché non colgono le diversità delle situazioni educative” ottiene nella primaria un’adesione superiore di 10,5 punti percentuali a quella del secondo grado.

A livello territoriale, la regione a più alto consenso appare la Puglia, con differenze di 6 punti percentuali rispetto a Piemonte ed Emilia-Romagna, che hanno posizioni affini e più tiepide rispetto al tema (Tab. 23).

Tab. 23 - Opinioni sulle indagini internazionali per regione. Accordo o massimo accordo sulle affermazioni

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Utilità per decisori politici	51,8	50,4	58,4	53,6
Utilità per i docenti	63,2	62,7	69,3	65,1
Non colgono le diversità delle situazioni educative	50,2	50,9	48,1	49,7
Non tengono conto del curriculum effettivamente svolto	47,3	48,2	46,9	47,5

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Il sistema di valutazione nazionale

Nei sistemi di valutazione dei paesi europei si possono rintracciare principalmente due modelli, che spesso vengono utilizzati congiuntamente: nel primo ci si concentra sulla valutazione della scuola considerata come entità, si considerano cioè le attività realizzate dalla scuola ma senza associarle a responsabilità individuali; nel secondo gli insegnanti e/o il capo d’istituto vengono valutati a titolo individuale.

Invitati ad esprimersi su questi due differenti modelli, oltre la metà dei rispondenti (55,1%) individua l’azione complessiva dell’istituto come oggetto privilegiato di valutazione, mentre il 29% vede di buon occhio la valutazione degli insegnanti. Emerge anche un 14,5% di rispondenti che indica come soluzione migliore l’esclusione di qualunque valutazione, sia dei singoli sia della scuola.

Solo un’esigua minoranza ritiene che la valutazione debba concentrarsi sul Dirigente scolastico (1,2%), e l’indifferenza per tale opzione è particolarmente significativa, in quanto il Dirigente scolastico è l’unica figura per cui oggi è previsto un sistema di valutazione, anche se ancora in fieri e in via ‘sperimentale’, eppure nella percezione degli insegnanti il suo peso nel determinare la qualità della scuola è praticamente nullo, tanto che non viene preso in considerazione come soggetto su cui esercitare un’azione valutativa. Si tratta di un giudizio che rimane stabile anche scomponendo i dati secondo le diverse variabili: la percentuale dei docenti che lo indicano rimane sempre sotto il 2% e addirittura scende sotto l’1% nella scuola primaria.

Benché non maggioritaria, appare invece sorprendentemente alta, considerata la delicatezza del tema, la percentuale di neoassunti che ritiene opportuno valutare i singoli docenti, tanto più che nella fascia di età più bassa tale dato sale sensibilmente, arrivando al 36,4% tra gli under 30 e rimanendo comunque sopra il 30% fino ai 40 anni. In misura direttamente proporzionale, in tale fascia di età è minore la percentuale di coloro che ritengono opportuno valutare i risultati complessivi della scuola, mentre rimane stabile il giudizio sulle altre opzioni (Tab. 24).

Tab. 24 - Opinioni sul sistema di valutazione nazionale, per regione

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Valutare i singoli docenti	29,3	30,2	27,9	29,1
Valutare solo il dirigente scolastico	1,1	1,2	1,4	1,2
Valutare i risultati della scuola	54,2	53,4	57,6	55,1
Evitare la valutazione	15,4	15,2	13	14,5

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Progressione di carriera

“Auspico un sistema premiante per chi oggettivamente lavora di più. Trovo scandalosamente insopportabile che nella scuola si annidi poca voglia di fare con una retribuzione che è poi uguale per tutti. Mettere in atto nella scuola un sistema meritocratico, che permetta agli insegnanti di distinguersi per impegno e competenza darebbe nuovi stimoli a chi ama veramente questo lavoro. È giunto il tempo di dare incentivi gratificanti a chi svolge il compito di insegnante con passione. È assolutamente necessario rivalutare la figura dell'insegnante e questo sarà possibile solo quando si effettuerà una selezione seria fra essi, che possa premiare i più meritevoli con incentivi economici ed estraniare dalla professione coloro che risultano inadatti a tale compito”.

La progressione di carriera e retributiva è uno degli elementi chiave che connotano una situazione lavorativa e che influisce a determinarne la maggiore o minore attrattività. Inoltre, là dove, come in Italia, viene definita a livello centrale, costituisce un fattore su cui le politiche educative possono intervenire più facilmente rispetto ad altri.

Nel nostro paese la struttura della carriera degli insegnanti è basata sulla progressione per anzianità, prevede cioè aumenti di stipendio in corrispondenza con il progredire degli anni di servizio, con un meccanismo automatico e impersonale. È un modello che esclude riconoscimenti alla competenza professionale e all'esperienza specifica, orientandosi piuttosto all'indifferenziazione della scala salariale. Peraltro, vanno anche considerati i vantaggi di un tale modello, ad esempio *“si è visto spesso che nelle organizzazioni in cui i dipendenti hanno piccole differenze salariali c'è un più grande flusso di fiducia e informazioni, dato che questo può facilitare maggiori livelli di collegialità”* (OCSE, 2007)

È sembrato utile cogliere l'opportunità di chiedere ai diretti interessati un'opinione in merito, tanto più se potenzialmente destinati ad essere soggetti alle norme in materia per una vita lavorativa non breve (Tab. 25).

Solo il 29,6% dei neoassunti, concentrati per lo più nell'infanzia (34,2%) e nella primaria (31,8%) ed oltre i 50 anni (33,5%) ritiene opportuno non modificare il sistema: i due terzi, dunque, propendono per una differenziazione della carriera e della retribuzione, secondo criteri che vengono variamente apprezzati. Due sono i parametri che raccolgono il maggior consenso:

- una differenziazione basata su un diverso impegno nell'insegnamento, che premia chi si occupa di particolari bisogni educativi degli alunni, o svolge ulteriori attività di insegnamento rispetto a quelle previste per contratto, o si fa carico di discipline che richiedono competenze specializzate (67,8% di consensi): è preferito dai docenti della secondaria e dai più giovani;

- una differenziazione basata sull'assunzione di responsabilità organizzative nella scuola (62,9%): raccoglie consensi soprattutto nella primaria e tra i docenti giovanissimi (gli under 30 lo scelgono per un 72%)

Meno favore incontrano altri due criteri secondo cui può essere differenziata la carriera docente:

- il ricorso a standard per misurare la professionalità secondo procedure definite a livello nazionale-regionale;

- la differenziazione in funzione delle caratteristiche della sede di servizio, vale a dire la complessità e/o disagio della sede (localizzazione geografica, contesto ambientale, presenza di alunni con bisogni educativi specifici, ecc.).

Tab. 25 - Opinioni sulle modalità di progressione della carriera docente, per regione

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Non modificare il sistema	28,5	29,1	31,3	29,6
Differenziare i percorsi di carriera in funzione del diverso impegno nell'insegnamento	68,6	70,1	64,8	67,8
Differenziare i percorsi di carriera in funzione dell'assunzione di maggiori responsabilità organizzative e di coordinamento	65,3	64,5	59,3	62,9
Differenziare i percorsi di carriera in funzione della professionalità misurata per standard	39,8	41,2	42,6	41,2
Differenziare la retribuzione in funzione delle caratteristiche della sede di servizio	46,2	46,3	49,5	47,4

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Queste due ultime opzioni, che fanno entrambe riferimento a parametri pre-fissati, non superano il 50% di consensi, raccogliendone l'una il 41,2%, l'altra il 47,4%. Sono soprattutto i neoassunti della secondaria e i docenti con più anni anagrafici e di servizio a guardare con favore a queste prospettive, specie la seconda, che riflette un fenomeno ormai avvertito in molti paesi: l'esigenza di attrarre insegnanti di qualità in scuo-

le svantaggiate, in cui i docenti si trovano ad affrontare richieste educative particolari, che i colleghi di altre scuole incontrano in misura minore.

Complessivamente, dunque, sono preferite ipotesi che privilegiano la valorizzazione dell'azione effettiva del docente, il suo lavoro sul campo misurato sulla base di attività chiaramente e facilmente individuabili, svolte o direttamente con gli alunni o a favore del funzionamento dell'istituto. Standard più complessi o parametri pre-determinati legati alla struttura scolastica incontrano accoglienze più tiepide.

Responsabilità dell'istituto scolastico

L'introduzione dell'autonomia scolastica non ha comportato che ai singoli istituti venissero demandate competenze significative in ordine alla gestione del personale (reclutamento, licenziamento, progressione retributiva, condizioni di lavoro). Le decisioni che il singolo istituto può prendere relativamente a questi aspetti sono poche e deboli, essendo la quasi totalità riservata al livello centrale. Sono state poste ai neoassunti alcune domande mirate a sondare il loro orientamento verso un'ipotesi di modifica di questo modello, che attribuisse agli istituti scolastici un ruolo più significativo sulla materia.

In particolare sono stati esaminati quattro aspetti, relativi all'aumento degli spazi di autonomia della scuola: l'assunzione diretta degli insegnanti, l'esonero dei docenti non adeguati, l'incidenza sulla carriera, l'utilizzo del personale docente (Fig. 3).

La possibilità di assumere direttamente una parte degli insegnanti (ad es. insegnanti con particolari competenze specialistiche, insegnanti per le supplenze) (Fig. 4) è la voce che raccoglie il minor consenso, attestandosi i docenti molto d'accordo solo al 13,7%, tuttavia un ulteriore 31,3% si dichiara *d'accordo*, portando dunque al 45% la percentuale dei neoassunti per cui l'assunzione diretta da parte delle scuole, sia pure per una parte del personale, è tema di cui può cominciare a parlarsi. Il tasso di totale disaccordo (*per nulla d'accordo*) è del 33,2% dei rispondenti, cui va aggiunto un altro 21,8% di *poco d'accordo*.

L'opposizione è forte soprattutto nella secondaria, ove il tasso di disaccordo supera il 60%, mentre a livello di infanzia e primaria si rimane al 50% e, a livello territoriale, in Puglia, ove il tasso di disaccordo complessivo è al 62,7% e l'opzione *totale disaccordo* raggiunge da sola il 41,7%. Piemonte ed Emilia-Romagna, invece, hanno esiti assai simili, con una divisione esattamente a metà del campione (50% il tasso di accordo, 50% il tasso di disaccordo).

Nello spazio aperto per le osservazioni molti rispondenti hanno spontaneamente motivato la loro opposizione alle assunzioni dirette, esprimendo il timore di situazioni clientelari e di corruzione che potrebbero nascerne. *La possibilità di assunzione diretta sarebbe praticabile solo in condizioni di estrema trasparenza e legalità, difficili da verificare attualmente.*

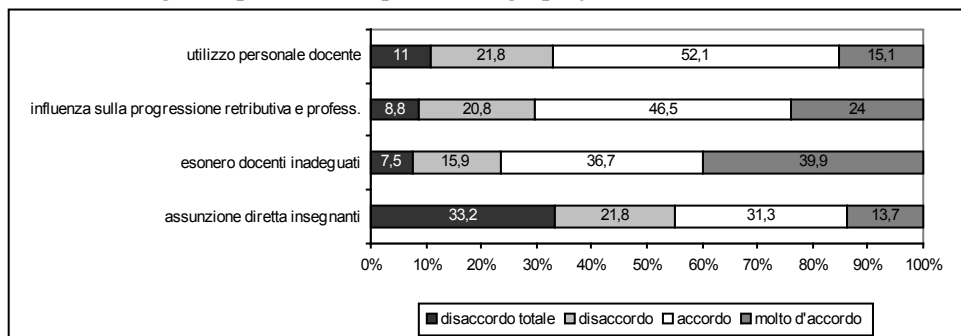
I docenti, insomma, 'non si fidano' dell'agire corretto del dirigente scolastico, perciò, pur riconoscendo che *la scelta del proprio team docente da parte di una scuola sarebbe una buona cosa*, preferiscono non correre rischi, sembrando loro la graduatoria il male minore.

La possibilità di esonerare dall'insegnamento docenti che abbiano dato prova di palese inadeguatezza nel rapporto educativo con gli alunni (Fig. 5): al contrario della precedente, questa voce ottiene consensi compatti, con un 76,6% di rispondenti che si dichiara d'accordo-molto d'accordo, la sola opzione *molto d'accordo* sfiora il 40%. Le differenze tra gli ordini di scuola non sono particolarmente rilevanti, ma si registra un aumento progressivo e costante dei consensi in modo inversamente proporzionale al grado scolastico, variando dal 73,6% del secondo grado all'81,9% dell'infanzia. Sono dati che segnalano il sussistere di un problema reale: l'inadeguatezza degli strumenti oggi disponibili per esonerare dal compito docenti che non hanno i requisiti e le competenze per svolgere una funzione educativa. La percentuale di favorevoli a soluzioni diverse e più efficaci delle attuali per risolvere queste situazioni indica che il problema non solo è riconosciuto dagli stessi colleghi, ma che viene avvertito come un fenomeno che li riguarda direttamente, sia per l'immagine negativa della categoria docente che ne deriva, sia perché nell'attuale organizzazione complessa delle scuole l'interdipendenza dei soggetti è molto alta, così che tutti sono in qualche modo coinvolti-dipendenti dal lavoro dei colleghi. *È incomprensibile che passino di ruolo persone non idonee a questa professione, non preparate nella disciplina e con difficoltà di relazione e di equilibrio personale. Spesso i dirigenti non sono in grado di gestire queste situazioni e mancano degli strumenti giuridici per intervenire.*

La possibilità di incidere significativamente nella progressione professionale e retributiva dei docenti, pur all'interno di parametri generali (Fig. 6): il 70,5% dei rispondenti si dichiara d'accordo o molto d'accordo con questa voce, segnalando con tutta evidenza che nella cultura e nelle aspettative dei neoassunti l'egualitarismo non è un valore in sé, ma che si sente piuttosto il bisogno di superare l'appiattimento della carriera, così che anche la delocalizzazione del centro di responsabilità in materia appare una soluzione accettabile. Le variazioni nelle risposte non sono particolarmente sensibili tra i gradi di scuola, con una flessione nella secondaria di primo grado (67,5%) e percentuali più alte in quella di secondo grado (71,9%), ove il gruppo dei *molto favorevoli* è il più numeroso (26,5% a fronte del 23% in tutti gli altri gradi).

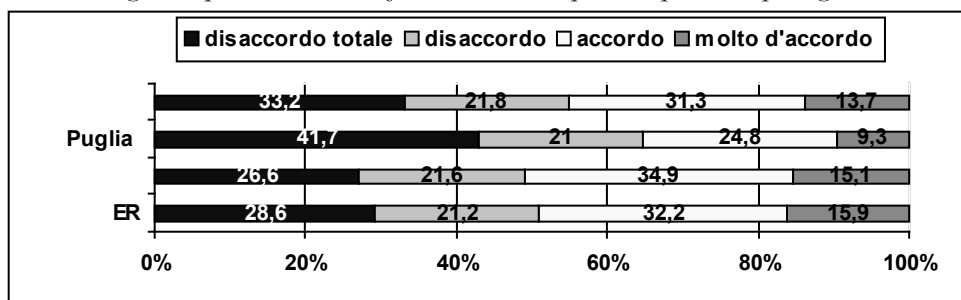
La possibilità che venga attribuita alla scuola una maggiore autonomia per quanto riguarda le modalità di utilizzo del personale docente (articolazione flessibile dell'orario cattedra, orario aggiuntivo) (Fig. 7): questa voce ottiene una percentuale di consensi inferiore alla precedente (67,2%), probabilmente poiché l'ipotesi si riferisce solo alle condizioni di servizio, senza un'esplicita connessione a una progressione di carriera o retributiva, così da prestarsi più facilmente a possibili equivoci e diffidenze. Non si evidenziano differenze apprezzabili in riferimento al grado di scuola, né all'età, mentre rappresenta una variabile sensibile l'area territoriale, in quanto in Puglia il tasso di accordo per questa voce scende al 60,7%, a fronte del 67,9% dell'Emilia-Romagna e del 67,7% del Piemonte.

Fig. 3 - Opinioni sull'ampliamento degli spazi di autonomia della scuola



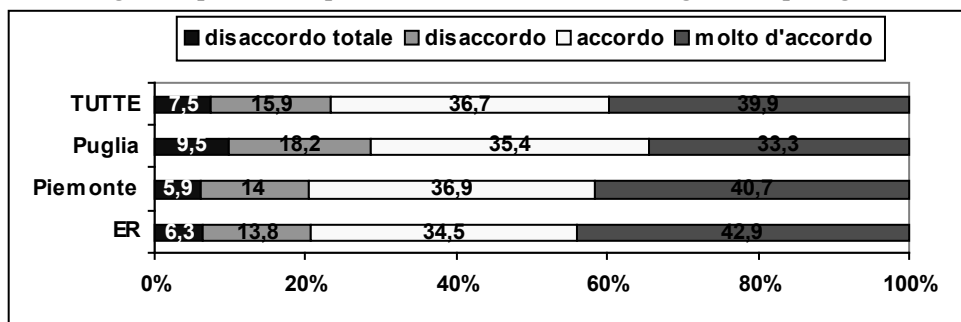
Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 4 - Opinioni sull'assunzione diretta di una parte del personale, per regione.



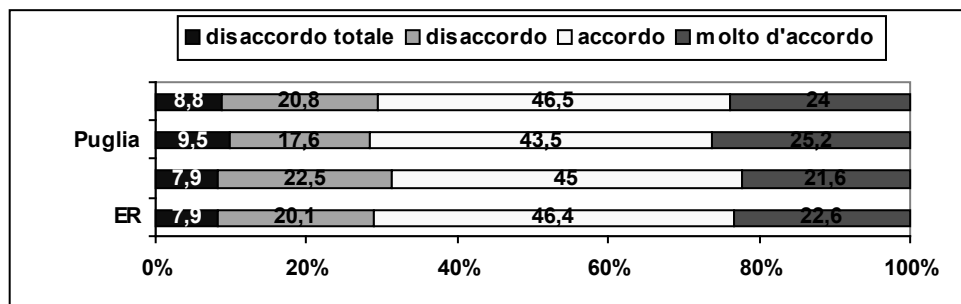
Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 5 - Opinioni sulla possibilità di esonero diretto dall'insegnamento, per regione



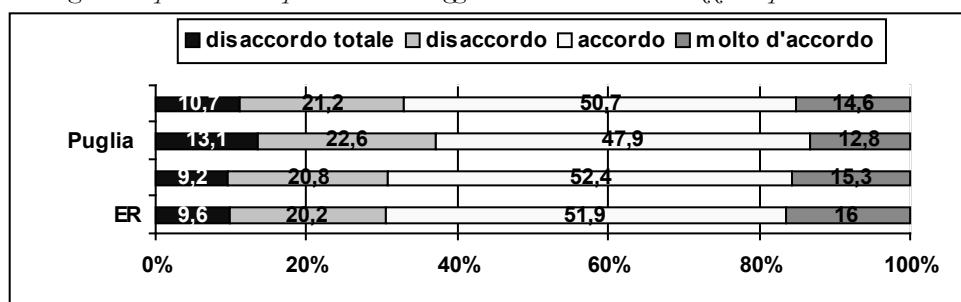
Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 6 - Opinioni sulla possibilità di incidere sulla carriera degli insegnanti, per regione



Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 7 - Opinioni sulla possibilità di maggiore autonomia nell'utilizzo del personale docente



Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Il questionario prendeva in considerazione anche altri due ambiti di esercizio dell'autonomia dell'istituto: *la possibilità di utilizzo delle risorse disponibili con la massima flessibilità* e *la possibilità di individuare obiettivi, metodi, contenuti in vista del raggiungimento dei risultati educativi e di apprendimento*: queste due voci hanno ricevuto tassi di adesione altissimi, sfiorando il primo il 90,9% di consenso e l'altro l'84,5%. Si tratta di voci che si riferiscono all'ambito didattico ed organizzativo, a dimensioni conosciute e senza dubbio più rassicuranti rispetto ad ipotesi di gestione del personale, perciò i livelli di consenso sono facilmente comprensibili. Ciò non toglie che rappresentino un'importante conferma di come l'autonomia scolastica, perlomeno declinata nella sua dimensione di autonomia didattica e organizzativa, sia diventata in meno di un decennio cultura diffusa e condivisa.

Il confronto con i dati della seconda indagine IARD (Cavalli, 2000), svolta nel 1999 in tempi di neonata autonomia scolastica²¹, mostra che la percentuale di docenti

²¹ Ricordiamo che il D.P.R. n.275, il Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, che è stato il vero e proprio atto di nascita dell'autonomia, è dell'8 marzo 1999 ed è entrato in vigore il 1° settembre 2000.

favorevoli all'attribuzione alle scuole di spazi di autonomia è sensibilmente aumentata in tutti i temi oggetto di indagine di entrambe le ricerche.

L'aumento è più evidente nelle domande che prendono in considerazione la carriera dei docenti: i favorevoli alla possibilità che l'autonomia introduca elementi di differenziazione nella carriera sono aumentati, nei diversi gradi scolastici, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado, rispettivamente di 18, 13, 8 e 7 punti percentuali; coloro che auspicano la possibilità di esonerare gli insegnanti inadeguati con procedure a livello d'istituto sono aumentati di 18, 18, 14,1 e 12 punti percentuali. Anche nel 1999, prima dell'attuazione dell'autonomia, i docenti più restii a nuovi assetti erano quelli dell'infanzia e della primaria, contemporaneamente, però, è proprio questo gruppo di docenti a mostrare una tendenza al rinnovamento più in rapidamente in crescita rispetto ai colleghi.

Conclusioni

Al momento di trarre alcune conclusioni dai risultati della ricerca, gli elementi più significativi da segnalare appaiono disporsi sotto due aspetti: innanzitutto sono emersi, visti dalla prospettiva dei docenti per cui sono parte del vissuto personale, alcuni nodi strategici del nostro sistema scolastico. Da questo punto di vista, l'aver dato voce a grandi numeri di insegnanti che normalmente non hanno modo di esporre direttamente la propria voce, è uno dei risultati del lavoro e il contributo che i neoassunti hanno apportato a guardare dall'interno i punti critici del sistema può rappresentare un supporto per chi ha responsabilità di governo della scuola e si pone il problema di poter disporre di insegnanti di qualità.

Il secondo aspetto su cui la ricerca ha dato utili elementi di conoscenza è il profilo professionale dei neoassunti: le risposte hanno infatti permesso di individuare alcune caratteristiche che definiscono l'identità del corpo docente che 'farà la scuola' nel prossimo futuro.

Per semplicità e chiarezza, le conclusioni si elencano per punti principali, distinti secondo i due aspetti individuati.

Per una scuola di insegnanti motivati e competenti: assi principali di intervento

a) *Miglioramento della qualità della formazione iniziale.* Il primo risultato su cui riflettere è la consapevolezza di buona parte degli insegnanti di non aver ricevuto una rigorosa e specifica preparazione professionale. Oltre un terzo del corpo docente che dichiara l'inadeguatezza delle proprie competenze in ingresso induce a riflettere sulle modalità e l'efficacia dei percorsi di formazione iniziale. L'insoddisfazione investe tutti gli aspetti della preparazione, con l'unica eccezione relativa ai contenuti della disciplina insegnata. Particolarmente in sofferenza sono le competenze necessarie per affrontare gli effetti nella scuola dei mutamenti nei rapporti e nei comportamenti sociali (gestione della disciplina in classe, rapporti coi genitori).

La formazione scolastica-accademica fatica a mettersi in sintonia con le dinamiche reali delle classi, e non aiuta la mancanza di un *sillabo* che declini le competenze pro-

fessionali dei docenti, così che l'immagine professionale dell'insegnante risulta ancora sfocata, quasi frutto di assemblaggio di diverse visioni, anziché di scelte culturali e politiche consapevoli. Indubbiamente un buon insegnante è tale anche per qualità che sfuggono a definizioni precise e ad acquisizioni scolastiche o accademiche (la disponibilità, l'entusiasmo, la creatività, la facilità nei rapporti), e che dipendono in parte da predisposizioni personali, in parte dall'esperienza. *“L'insegnamento non è solo tecnica, ma anche mestiere-arte che si impara nel tempo, con l'esperienza”*.

Buoni insegnanti si diventa prima di tutto attraverso un percorso personale di costruzione della professionalità, che può però essere facilitato se accompagnato da percorsi di formazione che prevedano raccordi più stretti tra sapere professionale e sapere scientifico, tra la realtà delle classi scolastiche e quella delle aule universitarie, alla luce di una visione chiara di quale insegnante si vuole per la nostra scuola. I dati sollecitano ulteriori riflessioni, là dove indicano una percentuale ancora alta di insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia senza alcuna laurea, e una percentuale esigua che ha conseguito la laurea in scienze della formazione: si tratta di un'evidente dimostrazione dell'impotenza ad adottare un preciso modello di formazione e a stabilire un collegamento tra formazione e reclutamento. Tale situazione richiederebbe sia interventi adeguati di politica scolastica, sia interventi mirati a favorire il conseguimento della laurea ai docenti più giovani e ancora motivati.

b) *Revisione del reclutamento*. Se per un terzo dei neoassunti l'anno di prova coincide con il decimo anno di insegnamento; se i nuovi docenti sono mediamente quarantenni (età media: 41 anni), se l'ingresso in ruolo è avvenuto per graduatorie di un concorso svoltosi otto anni fa o per graduatorie in cui si può essere inseriti anche senza aver superato nessun concorso, se i docenti appena entrati in ruolo riconoscono inadeguate le proprie competenze professionali, significa che il sistema di reclutamento non svolge la funzione di selezionare gli elementi e le competenze migliori da avviare all'insegnamento, né quella di intercettare le motivazioni nel momento in cui più sono vive e ricche di potenzialità. Il reclutamento, inoltre, non si accompagna ad una politica di programmazione territoriale, alimenta invece una mobilità regionale e interregionale ben oltre la normale fisiologicità del sistema e che è causa primaria di un turn over che va tutto a discapito della qualità della scuola. Oltre a questi dati, la ricerca mette in evidenza che i docenti sono consapevoli di essere entrati in ruolo senza nessuna reale selezione dei requisiti necessari ad insegnare, e che tale sistema, ricomprendendo tutti in un'unica nebulosa indistinta, penalizza la categoria e mortifica le potenzialità e gli entusiasmi. I neoassunti del campione si esprimono chiaramente per una maggiore selezione in ingresso e per procedure che garantiscano l'accertamento delle effettive competenze degli aspiranti, consentendo al contempo ai selezionati un ingresso rapido nella scuola. Tra le due modalità di reclutamento adottate in Italia, graduatoria permanente e concorso, il secondo appare il più idoneo a dare risposta alle due esigenze, purché bandito con cadenza frequente e regolare ed utilizzato veramente come via ordinaria all'assunzione. Tuttavia non mancano, tra i rispondenti, alcune, sia pur caute, aperture alla possibilità di assunzioni aperte, demandate a livello di scuola.

c) *Miglioramento delle condizioni di servizio*. La gran parte degli insegnanti percepisce la caduta di prestigio sociale della propria professione, accentuata dallo scarso riconoscimento economico loro attribuito. Assai diffusa è la convinzione che per un' inversione di tendenza sia necessario introdurre nuovi modi di scandire la progressione retributiva, attraverso modalità di differenziazione della carriera che premi il maggior impegno dei singoli e che preveda stimoli e ricompense appropriate.

“La riqualificazione del ruolo dell'insegnante deve necessariamente ispirarsi al dettato costituzionale: capaci e meritevoli devono essere anche i docenti, in grado di mettersi in gioco e in discussione”.

Entità della retribuzione- modalità di progressione nella carriera- prestigio sociale, sono fattori che appaiono strettamente collegati e intorno a cui converge l'opinione che un intervento sia opportuno. In questo quadro, anche l'introduzione di sistemi di valutazione della qualità e dell'impegno professionale risulta ben accetta, in quanto è evidente il legame tra valutazione e differenziazione della progressione stipendiale. Rimane invece assai discusso il 'come' della valutazione: la grande maggioranza dei consensi si raccoglie intorno al modello di una valutazione della scuola e non dei singoli, ipotesi, quest'ultima, che trova tuttavia favorevoli il 29% dei neoassunti.

Il profilo professionale dei docenti neoassunti

Un corpo docente non più giovane, con una lunga esperienza di precariato alle spalle, una formazione iniziale inadeguata e motivi di insoddisfazione professionale legati alla progressione retributiva e alla perdita di prestigio sociale: queste sono alcune caratteristiche dei docenti neoassunti emerse dalla ricerca e che possono considerarsi direttamente correlate ai nodi strutturali evidenziati. Sotto questo aspetto, in quanto derivanti da fattori esterni e strutturali, possono anche definirsi 'tratti passivi' del profilo dei neoassunti, in cui si esprimono la tortuosità e precarietà del loro passato e le insoddisfazioni del loro vissuto professionale. Ma la ricerca ha permesso di rilevare anche 'tratti attivi', connessi con la personale modalità di ognuno di interagire con il contesto e di attivare le proprie individuali risorse cognitive, motivazionali, affettive.

Alcuni appaiono particolarmente rilevanti.

a) *Alto livello di motivazione e di identità professionale*: i docenti del campione hanno scelto l'insegnamento prevalentemente per passione e vocazione, riconfermerebbero la scelta e considerano come fonte principale di soddisfazione il rapporto con gli alunni e l'esercizio dell'insegnamento. Dunque le motivazioni di natura intrinseca hanno una grande portata per i docenti, costituisce il 'motore' primo del loro impegno. Tale valore è anche una grande risorsa per il sistema, purché non utilizzato come sostitutivo di più concrete motivazioni estrinseche (riconoscimenti, aumento della retribuzione salariale), ma valorizzato in funzione della qualità della scuola: coinvolgere il corpo docente in azioni migliorative del sistema è possibile e utile proprio perché gli insegnanti sono i primi cui sta a cuore una 'buona scuola'.

b) *Dinamismo nei confronti del proprio futuro professionale.* I neoassunti guardano al proprio futuro come a una prospettiva aperta, non come uno status stabile e definitivo. Il posto di ruolo conquistato non è considerato come un traguardo, ma come una tappa intermedia, necessaria per proseguire verso ulteriori obiettivi, poiché è alto l'interesse a dare sviluppo alla carriera d'insegnante impegnandosi in ruoli e funzioni diverse, sia all'interno della docenza (in un altro grado scolastico) sia oltre la docenza (nei ruoli direttivi, nell'assunzione di funzioni intermedie nell'istituto scolastico). Si tratta di intenti che mostrano una dinamicità e una vivacità che non andrebbero mortificate, ma considerate come potenzialità e orientate per il miglioramento del sistema scolastico nel suo insieme. Le legittime aspirazioni dei neoassunti sono una risorsa cui occorrerebbe rispondere con adeguate strategie di accompagnamento e sviluppo della carriera e di valorizzazione delle competenze, anche assegnando alle scuole maggiori responsabilità in materia di gestione del personale. *Occorre valorizzare al massimo la passione educativa di molti insegnanti, investendo su di loro e sulla loro professionalità*, afferma un neoassunto. Formazione mirata e certificata, collocazione funzionale del personale, opportunità di crescita professionale: sono interventi che si configurano come investimenti per lo sviluppo del capitale umano, investimenti dunque sulla risorsa principale di cui la scuola dispone.

c) *Consapevolezza dei problemi e disponibilità ad innovazioni mirate a risolverli.* I neoassunti hanno mostrato una percezione precisa dei problemi strutturali che affliggono la professione e la capacità di riconoscere la necessità di alcuni interventi innovativi 'ad alto impatto', quali la valutazione di sistema, la modifica del meccanismo di progressione retributiva secondo criteri non più impersonali, l'attribuzione di maggiore autonomia al livello decisionale del singolo istituto. Per cercare di definire il tasso di consenso a tali innovazioni si è fatto ricorso anche all'analisi di Rasch, che ha stimato una popolazione del 25% in cui la propensione all'innovazione può definirsi elevata, ed un altro 32% in cui appare media. L'analisi univariata esprime tassi molto più alti rispetto alle singole domande, ma entrambe le metodologie confermano che esiste un buon livello di disponibilità a interventi strutturali volti a recuperare dignità alla professione. Il terreno è delicato ed è consistente il numero dei docenti 'diffidenti', perplessi di fronte al rischio che si adottino procedure arbitrarie o inefficaci al fine di una effettiva restituzione di prestigio e riconoscimento sociale.

L'esito dell'indagine, nel complesso, suggerisce che si sta affacciando alla scuola una nuova figura di docente, fortemente motivato a svolgere il proprio lavoro d'insegnante, ma anche determinato a costruirsi una vita professionale gratificante, soddisfatto dall'attività di insegnamento e dal rapporto con i ragazzi, disponibile ad assumersi responsabilità nell'istituto, ma assai critico nei confronti dei meccanismi impersonali su cui si regge il funzionamento della scuola. A questi insegnanti, che per i prossimi 25 anni gestiranno la scuola e faranno crescere i ragazzi nella società del nuovo millennio, occorre dare risposte adeguate prima che la motivazione, l'entusiasmo e la voglia di mettersi in gioco rifluiscano nella demotivazione e nell'indifferenza, prima

che vada perduta l'occasione che essi rappresentano di sottrarre la professione docente a una staticità e un declino che diventerebbe declino di tutto il sistema scolastico.

“Vorrei esprimere il mio dissenso verso quegli insegnanti che lavorano solo in funzione dello stipendio, verso quei dirigenti che non sanno creare cooperazione affettiva e professionale, verso quella scuola nella quale non si è felici di lavorare e socraticamente di continuare ad imparare”.

Bibliografia

- A. Cavalli, *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine LARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- E. Eide, *The Teacher Labour Market and Teacher Quality*, Oxford Review of Economic Policy, 2004, vol. 20 (2).
- Eurydice, *Domanda e offerta Rapporto II. La professione insegnante in Europa: profili, tendenze e sfide*. Collana Questioni chiave dell'istruzione in Europa (volume 3), Eurydice, 2002, www.eurydice.org.
- Eurydice, *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*, Eurydice, Bruxelles, 2007.
- EurydiceItalia, *La valutazione dei sistemi educativi in Europa*, in “Informazione internazionale. Notiziario”, dicembre 2005.
- General Teaching Council for England, *Professional Standard for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, 2006, www.tda.gov.uk.
- L. Gianferrari, *I nuovi docenti. Indagine sul profilo professionale dei docenti neoassunti*, 2006, www.istruzioneer.it.
- L. Gianferrari, *I nuovi insegnanti: esiti di una ricerca regionale*, in G. Cerini, L. Gianferrari, G. Grossi (a cura di), *Essere insegnanti*, Tecnodid, Napoli, 2007.
- E. Gremigni, F. Settembrini, *Insegnanti 'flessibili'. Il precariato nella scuola dell'autonomia*, in M.A. Toscano (a cura di), *Homo instabilis*, Jaca Book, 2007.
- Haut Conseil de l'Education, *Raccomandations pour la formation des Maitres*, Paris, 2006.
- MPI-MEF, *Quaderno bianco sulla scuola*, Roma, 2007.
- MIUR, *La scuola in cifre 2005*, www.istruzione.it.
- MIUR, *La scuola statale: sintesi dei dati. A.s. 2007-08*, www.istruzione.it.
- MIUR, *Osservatorio sulle graduatorie 2007, 2008*, www.istruzione.it.
- OECD, *Education at a Glance 2004*, OECD Indicators, ed. OECD, Paris, 2004.
- OECD, *Education at a Glance 2007*, OECD Indicators, ed. OECD, Paris, 2007.
- OECD, *Education at a Glance 2008*, OECD Indicators, ed. OECD, Paris, 2008.
- OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, ed OECD, Paris, 2006.
- J. Rockoff, *The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data*, American Economic Review, 2004, vol. 94 (2).
- J. Schacter e Y. Thum, *Paying for High and Low-quality Teaching*, Economics of Education Review, 2004, vol. 23.
- K.E. Weick, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. Zan (a cura di), *Logiche d'azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1982.

Parte IV

Guardarsi attorno: le risorse del territorio

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE

a cura di Lorena Pirani

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Dirigente: dott. Luigi Catalano

Indirizzo: Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna

Telefono: centralino 051 4215711

Fax: 051 247876

La sede decentrata si trova in Via de' Castagnoli, 1

Telefono: centralino 051.6437812/701

Email: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; Sito web: www.istruzioneer.it

Articolazione Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Dirigente responsabile</i>
UFF. I - Diritto allo studio; istruzione non statale.	Stefano Versari
UFF. II - Politiche formative.	Laura Gianferrari
UFF. III - Comunicazione e servizi informativi.	Luciano Lelli
UFF. IV - Organizzazione e politiche di gestione delle risorse umane della scuola.	Maria Luisa Altomonte
UFF. V - Formazione e aggiornamento del personale della scuola. Supporto all'autonomia didattica.	Giancarlo Cerini
UFF. VI* - Risorse finanziarie.	Luciano Fanti
UFF. VII - Ordinamenti scolastici. Monitoraggio e valutazione delle azioni delle istituzioni scolastiche. Coordinamento dei dirigenti con funzioni tecnico-ispettive.	Anna Maria Benini
UFF. VIII/A* - Settore organizzazione e gestione delle risorse umane dell'amministrazione.	Paolo Marcheselli*
UFF. VIII/B - Settore organizzazione e gestione dei dirigenti scolastici.	Anna Maria Benini (<i>ad interim</i>)
UFF. IX - Legale, contenzioso, disciplinare.	Maria Luisa Altomonte (<i>ad interim</i>)

* Uffici collocati presso la sede di Via de' Castagnoli

Pubblicazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna

Ultimi volumi pubblicati:

Emilia-Romagna. La scuola e i suoi territori - Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo I, La regione: la ricerca della qualità, 2008.

Emilia-Romagna. La scuola e i suoi territori - Rapporto regionale 2008 sul sistema educativo II, Le province: la ricerca dell'identità, 2008.

I risultati della ricerca OCSE-PISA 2006 in Emilia-Romagna - Le competenze degli studenti quindicenni, 2008.

Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006, Il Mulino, 2008.

Scienza, Conoscenza e Realtà, 2008.

Quaderni dei gruppi di ricerca, 2007: 16 volumetti sulle innovazioni curriculari e pedagogiche, curati da USR e IRRE Emilia-Romagna (*Arte, Attività motorie, Geografia, Matematica, Lingua italiana, Lingue straniere, Musica, Scienze, Storia, Tecnologia, Idea di persona, Laboratori, Personalizzazione, Portfolio e valutazione formativa, Tutor, Unità di apprendimento*).

Fascicoli:

Le scuole di 'Made in Emilia-Romagna'.

Memo Docebo, 2008.

Istantanee dalla rassegna.

Collaborazione alla pubblicazione o patrocinio:

Dialoghi sulle identità.

Un pozzo di scienza.

La Costituzione illustrata.

Una copia di tutti i testi prodotti negli anni dall'Ufficio scolastico regionale è stata inviata gratuitamente a tutte le situazioni scolastiche dell'Emilia-Romagna.

Per informazioni sulla distribuzione: Ufficio V

Anna Monti - tel. 051 4215733; anna.monti@istruzione.it

Maria Teresa Bertani - tel. 051 4215717; bertani@irreer.it

Le iniziative dell'Ufficio Scolastico Regionale

È difficile dar conto delle numerose iniziative promosse dalla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, spesso d'intesa con gli Uffici Scolastici Provinciali o in partenariato con istituzioni pubbliche, culturali, scientifiche della regione e con il variegato mondo dell'associazionismo.

Un quadro informativo esauriente è comunque reperibile nel sito dell'USR E-R (www.istuzioneer.it), sempre aggiornato e visitato giornalmente da migliaia di utenti. Dall'home-page, che si caratterizza come un vero e proprio portale, è possibile accedere ai siti degli USP, ai siti "satelliti" che affrontano tematiche specifiche, ai nuovi servizi, come la *web-TV* che offre programmi e resoconti delle iniziative più significative dell'USR E-R, alla rivista online con le pubblicazioni USR E-R e ad un fornitissimo archivio.

Altre iniziative sono recensite nell'*Almanacco* che annualmente presenta, anche attraverso immagini e *brochure*, il quadro degli eventi rilevanti che hanno visto la partecipazione diretta dell'USR. L'edizione 2008 è intitolata: "*Un anno di scuola in Emilia-Romagna: insieme per...*". Dal fascicolo abbiamo tratto un primo parziale elenco di attività.

Nasce la *Web-TV* dell'USR: notiziari su temi, eventi, progetti promossi dall'USR.

Carta DOC: tessera che consente ai docenti un accesso facilitato alle risorse culturali del territorio: musei, corsi, ecc.

Rapporto Regionale sulla scuola 2008 "Emilia-Romagna: la scuola e i suoi territori": presentato in 10 iniziative provinciali e regionali, con oltre 1000 presenze.

Emihylink: il servizio di videoconferenze, che collega 10 poli interattivi a livello regionale.

Lavagne Interattive Multimediali: programma di diffusione di dotazioni tecnologiche e innovazioni della didattica, sulla scia di prestigiose tradizioni regionali, come il Progetto Marconi, Fortic, ecc.

DOCEBO, 19-20 settembre 2008: manifestazione presso il Palazzo dei Congressi della Fiera di Bologna, con seminari, dibattiti, *work-shop*, mostre, una vera e propria *kermesse* di riflessione e approfondimento sui temi dell'attualità scolastica. Di rilievo anche le partecipazioni dell'USR ai saloni Euro P.A. di Rimini e ABCD di Genova.

Rete CINEMA: per mettere in comune esperienze delle scuole sul "fare" cinema e sul "leggere" il cinema.

Educazione motoria e sport: di rilievo il protocollo USR-Scuola regionale dello sport del CONI, un ulteriore contributo per ampliare attività, formazione dei docenti, manifestazioni sportive.

Rete degli Istituti alberghieri: un'area di eccellenza della scuola regionale, che ha prodotto anche un manuale di 100 ricette sulla cucina emiliano-romagnola, *La professionalità a tavola*.

Rete degli Istituti agrari: un sistema di scuole dall'identità forte, fondata sull'integrazione tra tradizione e innovazione e tra produzione, ambiente e ricerca.

L'istruzione tecnico-professionale: un settore di grandi tradizioni che è fortemente impegnato nell'innovazione, in un rapporto aperto con il sistema delle imprese, degli enti locali, fulcro di un vero e proprio *Made in Emilia-Romagna*. Numerosi gli incontri, le sperimentazioni, i progetti in partenariato.

Istituti comprensivi, una sfida ancora aperta: un progetto di ricerca ed un riuscito convegno regionale per riscoprire il valore di una scelta organizzativa e didattica assai presente in regione.

Le scuole paritarie: un sistema, distribuito in oltre 1.000 strutture scolastiche, che contribuisce alla crescita dell'offerta formativa della regione. A tempi brevi sarà pubblicato un volume dell'USR E-R, per scoprire una realtà dinamica ed in evoluzione.

Staday 2008: giornata dell'arte e della creatività studentesca. Promossa dalle Consulte studentesche provinciali, per promuovere il protagonismo dei ragazzi attraverso una pluralità di forme espressive e comunicative.

Il BEN...ESSERE dello studente: un'intera settimana di eventi per dare conto di una intensa progettualità su temi centrali dell'educazione: legalità, salute, tecnologie, ambiente, sicurezza, volontariato... In collaborazione con USP e scuole.

Studenti e scuole di eccellenza: numerose le iniziative per riconoscere e valorizzare il merito, anche per dare un senso formativo al costituendo rilancio del sistema di valutazione, all'introduzione di prove strutturate in sede di esame, alla partecipazione alle rilevazioni nazionali e internazionali degli apprendimenti.

OCSE-PISA: presentati in occasione di numerosi incontri, seminari, convegni i risultati della rilevazione 2006 PISA. Pubblicato per i tipi di "Il Mulino", il Rapporto regionale ci consegna una regione decisamente al di sopra degli standard nazionali, ma con qualche punto di criticità.

Emergenza Educativa. Non solo il bullismo al centro di numerose iniziative, promosse dai gruppi operativi regionali e provinciali: dall'ascolto alla relazione di aiuto, ai rapporti con i genitori.

L'USR per l'inclusione: si conferma la vocazione inclusiva della scuola dell'Emilia-Romagna. Progetti e finanziamenti per le disabilità (non vedenti, autismo, ecc.), le scuole carcerarie, le scuole in ospedale, le molteplici iniziative sui temi dell'intercultura.

La giornata della Memoria: mostre, viaggi, seminari, per non dimenticare.

La Costituzione: 60 anni, un'occasione per rinnovare il patto tra generazioni attorno alla nostra legge fondamentale. Mostre, seminari, eventi, alcuni in collaborazione con l'Assemblea legislativa regionale dell'Emilia-Romagna.

La scuola di formazione per dirigenti scolastici: un'idea originale per dare continuità e consistenza alla formazione dei dirigenti: forme di tutorato per i neo-assunti, moduli didattici brevi, seminari sulle Indicazioni, incontri tematici su questioni giuridiche ed organizzative, ed ora la collaborazione con Alma Mater per corsi di alta formazione.

Scuole aperte: da due anni il MIUR mette a disposizione delle scuole finanziamenti per arricchire e promuovere il protagonismo degli studenti. Per il 2009 le aree di intervento riguardano la musica, le scienze, l'italiano lingua2 e l'attività sportiva e motoria.

Le scuole e i docenti dell'Emilia-Romagna mostrano una forte propensione per il proprio sviluppo professionale, per la formazione in servizio, per le attività di ricerca e innovazione didattica. Non è possibile in questa sede fornire un quadro completo ed esemplificativo dei molti progetti in corso. Presentiamo di seguito alcuni progetti che scaturiscono da azioni in partenariato tra USR Emilia-Romagna, Regione Emilia-Romagna e Agenzia Scuola-ex IRRE E-R, che si riferiscono alle aree della musica, delle scienze e delle lingue.

Progetti in partenariato

L'Ufficio Scolastico Regionale, l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica - ex IRRE E-R e la Regione Emilia-Romagna, in questi ultimi due anni, seguendo ed interpretando anche indicazioni pervenute dal livello nazionale, hanno inaugurato una stagione di partenariato istituzionale una serie di attività nel campo della musica, delle scienze e delle lingue. Sono state siglate specifiche Intese interistituzionali, con le quali sono stati approvati e cofinanziati con risorse dei diversi partner, i seguenti tre Progetti regionali biennali: Progetto Musica (24 settembre 2007); Progetto Scienze e Tecnologie (22 settembre 2008); Progetto Lingue e Culture (30 ottobre 2008).

“Progetto Musica”: nella seconda annualità sono previste azioni relative a:

1. *Cori scolastici:*

- sviluppo e potenziamento dei cori scolastici del Progetto “Te Deum” in collaborazione con l’Orchestra Mozart, diretta dal Maestro Claudio Abbado;
 - iniziative di ricerca-azione sulla didattica della coralità in collaborazione con l’Institut of Education di Londra (consulenza scientifica del Prof. Graham Welch - Preside del Dipartimento Arts and Humanities e neo eletto Presidente ISME);
 - pubblicazione degli esiti della ricerca;
2. *Formazione tutoraggio* di docenti di scuola primaria e infanzia: approfondimento della conoscenza sull’apprendimento pratico della musica dei circa 400 corsisti formati nella prima annualità, con particolare riferimento alla vocalità, coralità e direzione di coro con apertura verso l’interdisciplinarietà;
3. *Laboratori musicali nella scuola secondaria di II grado:* valorizzazione, tramite bando pubblico, di nove istituti superiori della Regione che svolgono attività musicale all’interno del curricolo;
4. *Buone pratiche di musica nella scuola d’infanzia:* in collaborazione con gli enti locali verranno valorizzate attività di ricerca e formazione sulla didattica della musica nella scuola d’infanzia;
5. *Concerto di Natale:* esibizione di gruppi strumentali e vocali in rappresentanza dei laboratori musicali, delle scuole medie ad indirizzo musicale, delle scuole civiche di musica, delle scuole primarie e secondarie.

Gruppo di pilotaggio: Giulia Antonelli (dirigente Regione E-R), Giancarlo Cerini (dirigente tecnico USR E-R), Benedetta Toni (ricercatrice ANSAS E-R e coordinatrice del progetto).

“Progetto Scienze e Tecnologie”: il Progetto, che si inquadra nelle finalità e nelle direttrici di intervento elaborate dal Gruppo di lavoro nazionale per lo sviluppo della cultura scientifica e tecnologica, si compone di due linee di azione:

1. realizzazione di laboratori in rete, per facilitare l’avvicinamento degli studenti allo studio delle materie scientifiche e tecnologiche, a partire da progetti pilota in fase di avvio a Modena, Piacenza e Rimini;

2. messa in rete dei musei scientifici, come risorsa (in chiave didattico-pedagogica) per l'apprendimento delle materie scientifiche; collegamenti fra tale rete ed i laboratori scientifici e tecnologici attivi presso le istituzioni scolastiche dell'Emilia-Romagna.

Comitato tecnico scientifico: Giulia Antonelli (dirigente Regione E-R), Cristina Bertelli (dirigente Regione E-R), Cinzia Buscherini (dirigente scolastico), Aurelia Orlandoni (ricercatrice ANSAS E-R), Maria Bartolini Bussi (Università di Modena e Reggio Emilia), Michela Maschietto (Università di Modena e Reggio Emilia), Rossella Garuti (dottoranda di ricerca Università di Modena e Reggio Emilia), Laura Carlini (dirigente IBACN).

“Progetto Lingue e Culture”: il progetto regionale intende sostenere azioni riferite ai seguenti ambiti tematici:

1. Educazione plurilingue nel curriculum verticale di lingue comunitarie (interlingua e didattica dell'italiano come Lingua2 e della lingua inglese);
2. sperimentazione dei docenti sull'ambiente di apprendimento *CLIL - contenuto disciplinare e lingua integrati* (integrazione tra contenuto disciplinare ed insegnamento delle Lingue) nel curriculum verticale;
3. monitoraggio e certificazione dei livelli di apprendimento linguistico attraverso validazioni a livello europeo e internazionale;
4. azioni di promozione e sensibilizzazione – in collaborazione con le associazioni dei docenti di lingue straniere – per l'apprendimento delle altre lingue straniere (tedesco, francese, spagnolo, russo) in stretta correlazione con l'utilizzo delle stesse nei diversi contesti (economici, sociali, culturali);
5. scambi e stage all'estero per docenti in formazione iniziale (studenti presso la facoltà di Scienze della formazione) e in servizio (docenti di scuola primaria).

Comitato tecnico scientifico: Giulia Antonelli (dirigente Regione E-R), Cristina Bertelli (dirigente Regione E-R), Marialuce Bongiovanni (Usp di Bologna), Giancarlo Cerini (dirigente tecnico USR E-R), Mauro Cervellati (direttore ANSAS E-R), Laura Gianferrari (dirigente amministrativo USR E-R), Benedetta Toni (ricercatrice ANSAS E-R e coordinatrice del progetto), Stefano Versari (dirigente amministrativo USR E-R).

Altri progetti

Sono in fase di avvio due ulteriori progetti di ampio respiro, che coinvolgono centinaia di docenti delle scuole della regione:

“Obbligo di istruzione”: Piano biennale di accompagnamento all'attuazione dell'obbligo di istruzione, come occasione di innovazioni pedagogiche, organizzative e didattiche.

“EMMA - Emergenza matematica”: Riflessione e confronto sulle criticità emerse nei livelli di apprendimento della matematica, a partire dall'analisi delle prove di valutazione (scuola primaria e scuola secondaria di I grado).

Poli, Scuole presidio, Centri risorse

Molte iniziative nazionali prevedono la costituzione di centri risorse presso scuole particolarmente attrezzate, in grado di sostenere iniziative di rete.

Progetto M@t.abel

<i>Provincia</i>	<i>Scuola presidio</i>	<i>Indirizzo</i>
Bologna	Liceo "Righi"	Viale C. Pepoli, 3 - Bologna
Ferrara	Liceo "Ariosto"	Via Arianuova, 19 - Ferrara
Forlì-Cesena	Ist. Prof. "Macrelli"	V.le dello Stadio, 111 - Cesena (Fc)
Modena	I.C. "Guinizelli"	Via Risorgimento, 58 - Castelfranco Emilia (Mo)
Parma	ITIS "L. da Vinci"	Via Toscana, 10 - Parma
Piacenza	Liceo "Gioia"	V.le Risorgimento, 1 - Piacenza
Ravenna	Liceo "Torricelli"	Via S. Maria dell'Angelo - Faenza
Reggio Emilia	Liceo "A. Moro"	Via XX settembre, 5 - Reggio Emilia
Rimini	ITI "L. da Vinci"	Via Tambroni, 24 - Rimini

Progetto IIS - Insegnamento scienze sperimentali

<i>Provincia</i>	<i>Scuola presidio</i>	<i>Telefono</i>	<i>e-mail</i>
Bologna	Liceo "Fermi" - via Mazzini, 172/2 - Bologna	051 4298511	fermi@liceofermibo.net
Ferrara	ISIT "Bassi Burgatti" - via Rigo-ne, 1 - 44042 Cento (Fe)	051 6859711	fetf02000a@istruzione.it
Forlì-Cesena	ITA "Garibaldi" - via Savio, 2400 - 47023 Cesena (Fc)	0547 330603	itagra-cesena@tiscali.it
Modena	Liceo "Tassoni" - v.le Reiter, 66 - 41100 Modena	059 4395511	mops02000b@istruzione.it
Parma	ITC "Bodoni" - v.le Piacenza, 14 - 43100 Parma	0521 986760	bodoni@itcbodoni.it
Piacenza	Liceo "Respighi" - p.le Genova, 1 - 29100 Piacenza	0523 325835	segreteria@liceorespighi.it
Ravenna	ITI "Baldini" - via Marconi, 2 - 48100 Ravenna	0544 404002	itbaldini@racine.ra.it
Reggio Emilia	ITC "Scaruffi-Levi-Città del Tricolore" - via Filippo Re, 8 - 42100 Reggio Emilia	0522 4357614	segreteria@scaruffi.it
Rimini	Liceo "Einstein" - via Agnesi, 2/B - 47900 Rimini	0541 382571	einstein@rimini.com

Ulteriori scuole polo sono attive per le lingue straniere (CRT - Centri Risorse Territoriali), la disabilità (Centri per gli ausili tecnologici), o altre iniziative formative più mirate.

BOLOGNA

a cura di Nicoletta Marotti

Ufficio Scolastico Provinciale di Bologna

Dirigente: Vincenzo Aiello
Indirizzo: Via De' Castagnoli, 1 - 40126 Bologna
Telefono: centralino 051 6437711
Fax: 051 230479
Email: usp.bo@istruzione.it
Sito web: www.usp.scuole.bo.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Ufficio Relazioni con il pubblico	Fiorenza Malizia	051 6437706
Organico Scuola infanzia e primaria	Giuseppe Panzardi	051 6437705
Organico Scuola sec. 1° grado	Tiziana Capuzzi	051 6437775
Organico Scuola sec. 2° grado	Daniela Bazzoni	051 6437720
Ufficio Reclutamento docenti	Nina Corbo	051 6437715
Ufficio Mobilità docenti	Adriana Grechi	051 6437748
Ufficio Carriere e pensioni	Giuseppe Prencipe	051 6437758
Ufficio Integrazione scolastica	Mara Baraldi	051 6437754
Ufficio Educazione fisica	Andrea Sassoli	051 6437751
Ufficio 1° - Servizi didattico-culturali	Rosanna Facchini	051 6437762
	M. Luce Bongiovanni	051 6437814
	Nicoletta Marotti	051 6437717
	Michela Spagnoli	051 6437723

Responsabile Formazione neoassunti

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

Orario di funzionamento Uffici/Apertura al Pubblico

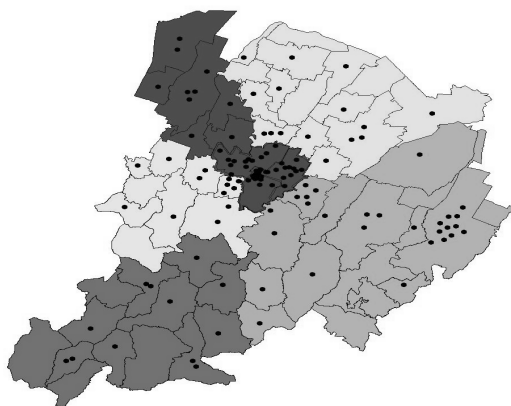
<i>Uffici</i>	<i>Ufficio Informazioni</i>
lunedì - martedì - mercoledì - venerdì dalle ore 11.00 alle ore 13.00	lunedì - martedì - mercoledì - giovedì venerdì: dalle ore 9.00 alle ore 13.00
giovedì dalle 15:00 alle 17:00	giovedì dalle 15.00 alle 17.00

Progetti in evidenza

“Formazione sulle indicazioni per il curriculum”: per una migliore organizzazione delle attività formative, la provincia di Bologna è stata strutturata in sette ambiti territoriali. Anche le iniziative di formazione sulle Indicazioni sono organizzate per ambiti.

Ambiti Territoriali - Provincia di Bologna

Ripartizione delle istituzioni scolastiche statali



Tutte le istituzioni scolastiche, sfruttando le sinergie di rete, hanno avviato gruppi di lavoro disciplinari per la riscrittura del curriculum, composti da insegnanti dei diversi ordini. In alcuni casi, tenendo conto dell'innalzamento dell'obbligo scolastico, e della definizione degli Assi culturali del biennio, si è estesa la presenza anche agli insegnanti delle scuole superiori di secondo grado. Nella prima fase l'attenzione è stata rivolta verso discipline di base - italiano e matematica - prevedendo l'estensione dell'analisi degli altri ambiti disciplinari in successivi approfondimenti di Ricerca-azione. Questo ha consentito scelte autonome rivolte all'approfondimento degli aspetti trasversali presenti nel curriculum: l'ambiente di apprendimento, l'idea di cittadinanza, la ricerca e la progettazione, la valutazione, l'insegnamento/apprendimento per competenze. Ogni gruppo di lavoro ha organizzato micro seminari con esperti esterni e una programmazione delle attività di ricerca.

“Supporto alla formazione neo-assunti”: USP predispone azioni miranti a prevenire alcune difficoltà:

- *formazione informatica di supporto, formazione degli Insegnanti di Religione e incontri provinciali di approfondimento.*

“Frutta Snack”: progetto pilota di educazione al gusto, alla salute e al benessere. Si tratta di un progetto di educazione e cultura alimentare che, unico in Europa nella sua doppia valenza educativa e distributiva, porta frutta e verdura direttamente nelle scuole e nei luoghi di lavoro. Ampia e diversificata l'attività educativa di supporto che prevede formazione per gli insegnanti, animazione per gli studenti, materiali informativi e concorsi “Comunica la frutta”.

“Sicuri sulla strada” e “Liberi e sicuri”: progetti interistituzionali di educazione alla sicurezza stradale rivolto e proposto alla scuola primaria, per promuovere convinzioni, atteggiamenti emotivi e comportamenti responsabili in ordine agli stili di mobilità ed 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, in continuità con i percorsi precedenti, per promuovere convinzioni, atteggiamenti e comportamenti adeguati per i “cittadini della strada” di oggi e di domani, in modo coinvolgente, sfruttando anche strategie di *peer education*. Il programma prevede un corso di formazione rivolto ai docenti e agli operatori di Polizia Municipale della provincia di Bologna.

“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 la realizzazione del sito internet www.cittadinisullastrada.org.

“Dai precedenza alla vita!”: è un progetto interistituzionale in collaborazione con la Polizia di Stato, rivolto alle classi V delle scuole superiori e alle IV che presentino adeguate motivazioni, per promuovere atteggiamenti corretti in ordine all’educazione stradale. Gli alunni sono in possesso o in procinto di possedere la patente automobilistica e hanno già affrontato la tematica della sicurezza stradale. Leva strategica è la concretezza con cui gli operatori della Polizia Stradale propongono gli effetti reali e le conseguenze di comportamenti scorretti nella conduzione dei veicoli attraverso la visione di video con ricostruzioni tridimensionali di incidenti stradali, spot a tema, incontri con esperti nell’ambito del Motor Show di Bologna.

“Progetti per il potenziamento dell’attività sportiva”: per lo sviluppo dell’attività e dell’associazionismo sportivo scolastico. Vi è un Progetto Giochi Sportivi Studenteschi per la promozione dell’attività sportiva negli istituti secondari e la realizzazione di manifestazioni sportive scolastiche (anche in collaborazione con CONI, Federazioni Sportive, Enti Locali). Inoltre, un piano pluriennale per il potenziamento dell’attività motoria nella Scuola Primaria. In tale contesto si colloca il progetto “Disagio-> Educazione Fisica->Ago” che parte dall’approfondimento del tema del “disagio scolastico” e ricerca possibili percorsi attraverso le Scienze motorie.

“Progetto Sport-Integrazione”: promuove proposte didattiche sull’utilizzazione delle attività motorie e sportive come strumento di integrazione degli alunni disabili; attraverso l’individuazione di alcuni istituti “polo” e conseguente costituzione di reti sul territorio.

“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.

“Samba”: per la scuola primaria, in collaborazione con ASL Bologna e altri enti, con sperimentazione sugli effetti dell’attività motoria nell’età evolutiva e apprezzamento delle differenze possibili nei soggetti in età evolutiva in relazione al tempo dedicato.

“Sani stili di vita”: progetto per la scuola primaria, in collaborazione con UISP Bologna e altri enti e aziende, con sperimentazione sulle connessioni e interdipendenze fra l’educazione motoria e l’educazione alimentare.

“Formazione in servizio”: per gli insegnanti di Educazione motoria dell’infanzia e della scuola primaria, prevede l’approfondimento di proposte didattiche relative all’integrazione degli alunni disabili; per gli insegnanti di Educazione fisica della scuola secondaria prevede l’approfondimento di proposte didattiche inerenti la didattica laboratoriale e di alcune discipline sportive.

“Progetto Marconi”: il progetto è attivo dall’anno scolastico 1991-92. Gli ambiti operativi del progetto sono sperimentazione, ricerca, documentazione, consulenza, aggiornamento, formazione, offerta di servizi, promozione di attività per la socializzazione di prassi didattiche con l’uso delle TIC. Si basa sulle reti di scuole, attraverso la condivisione di risorse, di esperienze e la valorizzazione di competenze e peculiarità. Il progetto è caratterizzato nelle aree: MarconiDID; MarconiTEL; MarconiINT.

Attività rilevanti e progetti realizzati e/o in corso di attuazione

SCUOLA 8.0 Progetto LaBloc Progetto School Suite ForTIC Progetto Fahrenheit Lavagne interattive	Monte Sole Progettare l’intercultura Progetto LOGOS Progetto Appennino Tecnologie libere Diversabili	Progetto CD-ROM Progetto scuolaNET Progetto 1000 computer Moodle PSTD
--	---	---

Archivi e risorse disponibili gratuitamente on-line

Raccolte di software didattico libero; CD Rom software didattico;
Archivio Rassegne informatiche; ACCAidea (archivio 1992-97);
Archivio delle recensioni del progetto Fahrenheit; Cliccando - Cliccando 2
Per costruire la rete delle scuole

Supporto tecnico alle scuole: Keyboard error; 1000 computer; lavagne interattive.

FERRARA

a cura di Silvana Collini

Ufficio Scolastico Provinciale di Ferrara

Dirigente: Vincenzo Viglione
Indirizzo: Via Madama 35, 44100 Ferrara
Telefono: centralino 0532 229111
Fax: 0532 02060
Email: csa.fe@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneeferrara.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Recapito</i>
Ufficio Relazioni con il pubblico	Alba Cavallini	urp@istruzioneeferrara.it
Organico scuola infanzia e primaria	Patrizia Garutti	patrizia.garutti.fe@istruzione.it
Organico scuola secondaria 1° e 2° gr.	Donatella Tomaselli	donatella.tomaselli.fe@istruzione.it
Ufficio Personale della scuola	Enrica Bottoni	enrica.bottoni.fe@istruzione.it
Ufficio Integrazione scolastica	Laura Faggioli	ufficio.integrazione@uspfe.191.it
Ufficio Educazione fisica	Maurizio Marabili	maurizio.marabini.fe@istruzione.it
Ufficio Studenti – Autonomia	Giovanni Raminelli	giovanni.raminelli.fe@istruzione.it
Ufficio Formazione	Silvana Collini	silvana.collini.fe@istruzione.it

Responsabile Formazione neoassunti

Silvana Collini (silvana.collini.fe@istruzione.it)

Orario di funzionamento Uffici / Apertura al Pubblico

<i>Orario di apertura al Pubblico</i>
Dal lunedì al venerdì dalle 12.00 alle 13.00 Lunedì e mercoledì pomeriggio dalle 15.30 alle 16.30

Progetti in evidenza

Tecnologie ed integrazione: circolari, report ed informazioni reperibili sul sito <http://diversabili.info>. Portale tematico e di censimento degli ausili informatici (software e hardware) presenti nelle scuole statali della Provincia.

Progetti di formazione tematici: diversi di anno in anno, in riferimento alle indicazioni ministeriali, regionali ed alle collaborazioni territoriali pubblicati, di volta, in volta sul sito <http://www.istruzioneeferrara.it> alla voce 'Formazione'. Si evidenziano:

- Piano di nazionale per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in Lingua inglese dei docenti di scuola primaria;
- Progetto nazionale "Diffusione pratica musicale nelle scuole";
- Piani nazionali "Insegnare le scienze sperimentali", "Poseidon" (linguistica), M@tabel (matematica).

Progetto "Le ali": rete di scuole volta allo sviluppo delle tematiche inerenti l'Intercultura - www.ferraramulticulturale.it

Progetto AqualiFE: progetto in rete, volto al miglioramento della qualità scolastica. Approccio metodologico di autoanalisi in rete. Materiali reperibili sul sito www.qualser.it

Progetto Biblioteche in rete: rete di biblioteche scolastiche con catalogazione informatica condivisa con le biblioteche della Provincia e dell'Università di Ferrara.

Progetto "Amico Libro": Sta per essere aperto un Blog dedicato rivolto agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Progetto "Adolescenti e sessualità": Gruppo di supporto interistituzionale alle problematiche inerenti l'affettività e la sessualità negli adolescenti www.istruzioneeferrara.it

Progetto "Prevenzione del bullismo": Gruppo di supporto interistituzionale, che si interfaccia con il Gruppo Operativo Provinciale (G.O.P) per promuovere la cultura della legalità e buone prassi preventive <http://www.istruzioneeferrara.it>

Progetto "Osservatorio alimentare": Progetto sviluppato in collaborazione con l'Assessorato all'agricoltura della provincia di Ferrara per promuovere corretti stili di vita con particolare riferimento all'alimentazione, sia da un punto di vista prettamente nutrizionale, sia culturale, filosofico e relazionale.

Progetto "Ecouniamoci": Obiettivo del progetto, promosso dall'Assessorato all'agricoltura della Provincia di Ferrara, è la salvaguardia e il miglioramento delle condizioni dell'ambiente. Il progetto che vede coinvolti tutti i comuni del territorio pro-

vinciale, le diverse forze di Polizia, le agenzie di raccolta e smaltimento rifiuti, è finalizzato alla condivisione di informazioni tra tutti coloro che si occupano a vario titolo di controllo ambientale, mediante una univoca raccolta di dati. Punto cardine è rappresentato dalla valorizzazione del cittadino virtuoso. www.provincia.ferrara.it/ecouniamoci

Progetto “Applicazioni Pedagogiche”: Scuole in rete. Si prefigge gli obiettivi:

- costruire e sperimentare un *sistema integrato e plurale* per la definizione di un patto educativo di corresponsabilità con le agenzie del territorio che concorrono all'educazione, alla formazione e allo sviluppo armonico dei giovani;
- creare un canale costante di comunicazione tra le scuole per l'adozione di pratiche innovative nella didattica e in particolare per lo sviluppo di curricula disciplinari in continuità verticale, con un riferimento attento alla valutazione;
- promuovere e diffondere la cultura dell'orientamento inteso come ricerca e sviluppo dei “talenti” e, più in generale della “motivazione”;
- promuovere e diffondere la cultura della “cittadinanza” attraverso il monitoraggio e la messa in rete delle buone prassi messe in atto dalle istituzioni scolastiche

Progetto scuola sport; progetto gioco sport: progetti tesi alla valorizzazione ed 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. www.istruzioneeferrara.it

Progetto 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 secondo grado www.istruzioneeferrara.it

Progetto la strada per andare lontano: rivolto agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, teso alla promozione dell'Educazione Stradale www.istruzioneeferrara.it

Progetto musicascuola Ferrara: progetto di sistema per il riordino degli studi musicali dalla fascia primaria a quella universitaria. www.istruzioneeferrara.it

Progetto Scuol@Europa: Servizio di supporto informativo e assistenza tecnica sulla progettazione europea. www.istruzioneeferrara.it

Risorse provinciali

<i>Centri territoriali</i>	<i>Sede</i>	<i>Tel</i>	<i>e-mail</i>
Handicap	I. I. S. “Falcone-Borsellino” Piazzale degli studenti, 4 Portomaggiore (Fe)	0532 811611	<i>fetd070005@istruzione.it</i> <i>ist.falconeborsellino@virgilio.it</i>
	D. D. Renazzo Via Renazzo, 40 - Renazzo (Fe)	051 909174	<i>feee008006@istruzione.it</i> <i>ddrenazzo@libero.it</i>
CTS nuove tecnologie e disabilità Delta del Po	I. I. S. “Falcone - Borsellino” Piazzale degli studenti, 4 Portomaggiore (Fe)	0532 811611	<i>centrodelta1@alice.it</i>
Risorse per le Lingue straniere	D.D. “Govoni” Via Fortezza, Ferrara	0532 770444	<i>feee02100l@istruzione.it</i>
	I.T.C.P.A.C.L.E. “Marco Polo” Via Monsignor Bovelli, Ferrara	0532 209346	<i>fetd040009@istruzione.it</i>
Rete di Biblioteche	Scuola capofila Liceo Classico “Ariosto” Via Arianuova 19, Ferrara	0532 205415	<i>ariosto@comune.fe.it</i> <i>fepc020005@istruzione.it</i>
	Amico Libro Promozione alla lettura	051 902083	<i>fepc01000e@istruzione.it</i>
“Le Ali” Intercultura	Liceo Classico “Cevolani” Via Matteotti 17, Cento	0532 207390	<i>feps01000n@istruzione.it</i> <i>segreteria.liceoroiti@legalmail.it</i>
	Liceo Scientifico “Roiti” Via Leopardi 64, Ferrara	0532 207390	<i>feee02500x@istruzione.it</i> <i>circdonmilani@libero.it</i>
I.S.S. Insegnare Scienze Sperimentali	D.D. “Don Milani” Via Pacinotti 48, Ferrara	0532 741223	<i>fetf02000a@istruzione.it</i> <i>segreteriaITC@isit100.fe.it</i>
M@tabel	Scuola capofila Liceo Classico “Ariosto” Via Arianuova 19, Ferrara	0532 205415	<i>ariosto@comune.fe.it</i> <i>fepc020005@istruzione.it</i>
Rete Applicazioni pedagogiche	Scuola capofila I.P.S.S.C.T. “Einaudi” Via Savonarola 32, Ferrara	0532 207419	<i>ferc010006@istruzione.it</i> <i>einaudi@einaudiferrara.it</i>

FORLÌ- CESENA

a cura di Raffaella Benini

Ufficio Scolastico Provinciale di Forlì - Cesena

Dirigente: Gian Luigi Spada
Indirizzo: Via Salinatore 24, 47100 Forlì
Telefono: centralino 0543/451311
Fax: 0543/370783
E-mail: segrsa.fo@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneefc.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Ufficio Relazioni con il pubblico	Maria Ausilia Emiliani	0543 451343
Ufficio Segreteria e personale, corrispondenza, protocollo informatico, economato, ecc.	Grazia Amadori	0543 451312
Ufficio Studi - formazione e aggiornamento personale scolastico, progetti didattici, handicap, integrazione, ecc.	Raffaella Benini	0543 451332
	Ottavia Muccioli Viviana Neri	0543 451335
Ufficio Educazione fisica, attività sportiva e fisica, educazione stradale	Franca Cenesi	0543 451361
Ufficio Affari generali - esami di stato, scuole non statali, archivio, diritto allo studio, ecc.	Adriana Maria Pagin	0543 451346
Ufficio Ruolo - stato giuridico ed economico	Saverio Di Pierro	0543 451353
Ufficio Riscatti - cessazioni - pensioni	Raffaella Alessandrini	0543 451325
Ufficio Organici - movimenti, reclutamento personale scuola	Raffaella Alessandrini	0543 451325
Ufficio Gestione risorse finanziarie	Raffaella Alessandrini	0543 451325
Ufficio Contenzioso e disciplinare	Raffaella Alessandrini	0543 451325

Responsabile Formazione neoassunti

Raffaella Benini: tel. 0543 451312

Orario di funzionamento Uffici / Apertura al Pubblico

<i>Uffici Relazioni con il pubblico</i>	<i>Singoli Uffici</i>
Dal lunedì al venerdì dalle 10:30 alle 13 Martedì dalle 15 alle 17	Lunedì, venerdì dalle 11 alle 13 Martedì dalle 15 alle 17

Progetti in evidenza

Progetto “ORION”

Il progetto si occupa dell'orientamento scolastico e della didattica orientativa. Dopo il corso di formazione “Comunicare la scuola”, volto ad attivare un'efficace comunicazione tra le varie componenti scolastiche (dirigenti, docenti, studenti, genitori) e il convegno “Fabbrica di idee - fabbrica di competenze”, il progetto provinciale, per l'a.s. 2008-09, prevede un ciclo di trasmissioni televisive con l'emittente locale “Video-regione” e la produzione di DVD volti a promuovere gli Istituti Superiori di tutta la provincia, che è stato distribuito a tutte le scuole medie. E' previsto inoltre il corso di formazione “Stella Polare” per i docenti referenti per l'orientamento degli Istituti secondari di primo e secondo grado, anche con l'obiettivo di definire linee guida provinciali.

Progetto “MUSICAER”

Progetto pluriennale regionale in partenariatoUSR E-R, ANSAS Ex IrreE-R e Regione E-R. Il progetto presenta una declinazione provinciale, pur mantenendo sintonia con le linee regionali. In particolare per l'a.s. 2008-09 sono sviluppate due azioni: un corso di formazione sulla coralità e la vocalità per i docenti della scuola dell'infanzia e primaria e l'istituzione di un laboratorio scolastico di musica al Liceo Classico di Forlì. È attivo un Gruppo Musica Provinciale di coordinamento e progettazione, a cui hanno aderito le Scuole Statali, il Conservatorio di musica, licei e scuole di musica comunali, enti locali.

Progetto “Gruppi Ricerca Provinciali - Nuove Indicazioni Curricolo”

Nell'ambito delle azioni promosse dal Nucleo Provinciale Nuove Indicazioni per il Curricolo, nell'anno scolastico in corso è stato realizzato il convegno “Nuove Indicazioni per il Curricolo: continuità e discontinuità nella cultura, nella pedagogia e nella didattica” e sono stati istituiti quattro gruppi di ricerca provinciali suddivisi per aree tematiche: linguistica, matematico-scientifico-tecnologica, artistico-espressivo-musicale e storico-geografica. Ai gruppi hanno aderito numerosi docenti che, coordinati da esperti disciplinaristi, stanno lavorando a progetti di ricerca-azione per l'individuazione di buone pratiche da diffondere a livello provinciale e per la costruzione di un libro di testo provinciale online.

Progetto “Un tutor per amico”

Coinvolge una rete di scuole, il CDA, l'USP-Forlì, l'AUSL e l'Amministrazione Comunale. Attivato fin dal 2003, il progetto prevede il coordinamento, l'attivazione e la documentazione di interventi didattici e percorsi formativi a favore dell'integrazione.

Progetto “ALBERT”

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

Progetto “Pronti... Via!”

Progetto pluriennale per l'implementazione dell'educazione motoria nelle scuole primarie della provincia, che prevede l'inserimento di un docente specialista di educazione fisica in compresenza con i docenti.

Progetto “Classi in movimento”

Progetto pluriennale per l'implemento dell'educazione motoria nelle scuole primarie del Comune di Forlì, frutto del protocollo d'intesa tra USP di Forlì-Cesena, CONI (Comitato provinciale di Forlì-Cesena), Comune di Forlì.

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 - 47100 Forlì	0543 62124	cda@comune.forli.fc.it
CDE - Centro Documentazione Educativa Ref. Gianfranca Petrucci	Via Anna Frank, 47024 Cesena (FC)	0547 631686	cde@comune.cesena.fc.it
CeRSET Centro Risorse Socio Educativo Territoriale	Via Galvani, 4 - 47039 Savignano sul Rubicone (FC)	0541 943595	

Suole Polo per le Tecnologie

<i>Suole</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>e-mail</i>
Scuola secondaria di I grado “G.Pascoli”	Via Don Ghinelli, 1 47030 Gatteo (FC)	0541 930057	smgatteo@mediernubicone.it
Istituto comprensivo di Santa Sofia	Via F. Arcangeli, 1 Santa Sofia (FC)	0543 972112	segreteria.icssofia@libero.it
Direzione didattica 7° circolo Cesena	Via Adone Zoli, 35 47023 Cesena (FC)	0547 383193	vigne35@libero.it
Direzione didattica 4° circolo Forlì	Via G.Saffi, 12 47100 Forlì	0543 33345	diego.fabbri4@virgilio.it
Istituto superiore “Ruffilli”	Via Romanello da Forlì, 6 - Forlì	0543 34925	

MODENA

a cura di Chiara Brescianini

Ufficio Scolastico Provinciale di Modena

Dirigente: Gino Malaguti
Indirizzo: Via Rainusso 70-100, 41100 Modena
Telefono: centralino 059/ 382811
Fax: 059 / 820676
Email: segrcsa.mo@istruzione.it
Sito web: www.csa.provincia.modena.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Ufficio Relazioni con il pubblico	Mario Maggio	059 382911-330032
Segreteria Affari generali	Rita Paolilli	059 382903 - 382902
Organico Scuola infanzia e primaria	Franca Scavone	059 382949-382926
Organico Scuola secondaria 1° grado	Silvia Gibellini	059 382912-382919
Organico Scuola secondaria 2° grado	Rita Montanari	059 382921-382919
Ufficio Ricostruzione carriera	Vincenza Di Stefano	059 382922
Ufficio Integrazione scolastica	Susanna Seghizzi	059 382907-382932
Ufficio Educazione fisica	Anna Pia Carretti	059 382908-334454
Ufficio Studi e programmazione	Chiara Brescianini	059 382909-382941
Organico Personale ATA	Anna Ferrarini	059 382917
Ufficio Legale	Italo Cavani	059 382915 - 382905
Ufficio Pensioni e Riscatti	Vanni Lucchini	059 382936 - 382943
Ufficio Ragioneria	Carmela Latella	059 382910 - 382930
Archivio	Teresa Martire	059 382939

Responsabile Formazione neoassunti

Chiara Brescianini (ufficioistudi@ufficiostudicsamodena.it)

Orario di funzionamento Uffici / Apertura al Pubblico

<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

“Tecnologie ed integrazione”: realizzazione del sito WEB dell’USP, accessibile ed aggiornabile direttamente dagli uffici, implementazione di servizi informatici rivolti alle scuole con particolare riferimento alla gestione dell’anagrafica degli alunni in situazione di handicap, supporto informatico per gli uffici.

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

- docenti neoassunti;
- personale ATA (tutoraggio assistenti amministrativi, ricostruzione di carriera, formazione Art.3 e art. 7);
- progetti regionali per l’anno in corso (Lingue e Culture Emergenza Matematica; Obbligo scolastico; Indicazioni Nazionali);
- formazione lingua inglese docenti scuola primaria.

“Osservatorio tecnologico”: azioni di monitoraggio, orientamento, formazione, coordinamento, documentazione, sull’inserimento delle tecnologie per la didattica, con particolare riferimento all’introduzione delle lavagne interattive multimediali.

“Progetto data-base”: realizzazione di una piattaforma on-line per la gestione informativa riguardanti gli alunni disabili. finalità: collaborazione con le istituzioni scolastiche, trasparenza sulle procedure e sull’utilizzo delle risorse; integrazione della situazione degli alunni DSA; gestione e conoscenza immediata della situazione riguardante la disabilità sul territorio provinciale.

“Orientamento iscrizioni degli alunni diversamente abili alla scuola secondaria superiore e azioni rivolte ad alunni con DSA nella scuola secondaria di 2° grado”: diffondere la conoscenza della specificità degli indirizzi e delle specializzazioni e valorizzarne le risorse e l’offerta formativa; informare/formare i docenti sulle metodologie didattiche necessarie agli studenti con DSA per raggiungere il successo scolastico.

“Scuola Sport”: per la valorizzazione ed il 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 Scolastico Provinciale di Modena, Assessorato allo Sport del Comune di Modena; C.P. CONI di Modena; AICS ; CSI.

Risorse provinciali

Centri di documentazione - Centri Servizi Handicap

<i>Centri</i>	<i>Sede/Riferimento</i>	<i>Telefono</i>	<i>e-mail</i>
Centro di documentazione MEMO "S. Neri"	Viale J. Barozzi 172 - Modena	059 2034311	cddb001@comune.modena.it
Centro Servizi di Carpi - Ref. S. Pagani	IPIA "Vallauri" - Via Peruzzi, - Carpi (Mo)	059 691573	mori030007@istruzione.it
Centro Servizi di Finale Emilia - Ref. G. Siena	ITA "Calvi" - Via Digione, 20 - Finale E. (Mo)	0535 760055	itacalvi@arcanet.it itasiena@libero.it
Centro Servizi di Sassuolo Ref. A. Borghi	IPSIA "Don Magnani" - V. Nievio - Sassuolo (Mo)	0536 981091	centroterritorialeb@virgilio.it
Centro Servizi di Vignola Ref. L. Maletti	Scuola sec. 1° grado "Muratori" - Via Resistenza 462, Vignola (Mo)	059 771161	momm152007@istruzione.it segreteria.muratori@aitec.it
Centro Servizi di Pavullo - Ref. T. Bondi	D.D. P.zza Borelli, 2 - Pavullo (Mo)	0536/20191	moe045008@istruzione.it dirdidpavullo@msw.it
Centro Servizi di Castelfranco Emilia Ref. G. Simonini	I.C. Pacinotti - Largo A. Moro, 35 - San Cesario sul Panaro (Mo)	059 930179	momm115008@istruzione.it serri@virgilio.it

Centri per le Lingue straniere

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>
Centro Risorse Territoriali per le Lingue straniere	C/o MEMO V.le J.Barozzi 172 - Modena	059 2034311

Scuole in ospedale

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

PARMA

a cura di Maurizio Dossena

Ufficio Scolastico Provinciale di Parma

Dirigente: Armando Acri
Indirizzo: Viale Vittoria, 33 - 43100 Parma
Telefono: centralino 0521 213111
Fax: 0521 207295
Email: csa.pr@istruzione.it
Sito web: www.usp.provincia.parma.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Recapiti</i>
Ufficio Relazioni con il pubblico	Mimma Felisa	0521 213229
Ufficio Scuola infanzia e primaria	Giuseppe Gardoni	0521 213224
Ufficio Secondaria 1° grado	Rossana Mordacci	0521 213232
Ufficio Secondaria 2° grado	Giancarlo Sacchi	0521 213231
Ufficio Dirigenti e ATA.	Leonardo Dall'Asta	0521 213237
Ufficio Gestione risorse finanziarie	Canio Zarrilli	0521 213233
Ufficio legale, contenzioso e discipl.	Laura Cristalli	0521 213222
Ufficio Esami di Stato e scuole parit.	Gabriella Careddu	0521 213206
Ufficio Educazione fisica	Luciano Selleri	0521 213223
Ufficio Pianificazione, programmazione ed integrazione politiche formative	Milena Luongo	0521 213207
Ufficio Studi e programmazione - Area formazione	Maurizio Dossena	0521 213227
Ufficio Studi e Programmazione - Area integrazione e partecipazione	Stefano Pantaleoni	0521 213239

Responsabile Formazione neoassunti

Maurizio Dossena (maurizio.dossena.pr@istruzione.it)

Orario di funzionamento Uffici / Apertura al Pubblico

<i>Ufficio Relazioni con il pubblico</i>	<i>Singoli Uffici</i>
Lunedì dalle 10:30 alle 12:30	Martedì dalle 15:00 alle 17:00
Mercoledì dalle 10:30 alle 12:30	Giovedì dalle 15:00 alle 17:00
Giovedì dalle 09:00 alle 17:00	
Venerdì dalle 10:30 alle 12:30	

Progetti in evidenza

Progetto “Orientamento”

Il Progetto – al terzo anno di svolgimento - affronta le complesse fenomenologie in cui il disagio dei ragazzi si esprime nella realtà della provincia di Parma: iperintegrazioni, dispersioni, perdizioni. Dopo una fase formativa e una prima fase di interazione nelle scuole per lo sviluppo di aspetti filosofico-pedagogici, dei vissuti, di aiuto alla interpretazione delle problematiche alla luce delle discipline, di colleganza, di prossimità, di amicizia, il Gruppo di ricerca-azione continua tale interazione con colleghi docenti, docenti FSOE, gruppi di progetto, staff delle scuole aderenti.

Progetto “Scuola dell’infanzia”

Dal mese di marzo 2007 si è attivata la costituzione di un gruppo provinciale di insegnanti di scuola dell’infanzia statale, soprattutto come risposta alle esigenze formative manifestate dalle insegnanti, con particolare riferimento a formazione permanente e coordinamento pedagogico: da qui l’attivazione di intercollegi, giornate provinciali sulla S.d.I., rapporti fra S.d.I. statale, paritaria, comunale. È stato elaborato un Progetto di Coordinamento Pedagogico, che vedrà il finanziamento regionale e coinvolgerà n.8 II.SS., n.13 plessi, n. 50 sezioni, organizzate in 3 reti provinciali.

Progetto “Gruppi di studio sui 4 assi culturali”

Rapporti con dirigenti scolastici e docenti per la concretizzazione delle dinamiche innovative dei e nei curricoli del biennio del nuovo obbligo e per la diffusione di una didattica per competenze.

Progetto “Amico Libro”

I.S. Capofila: I.C. di “Via Montebello”

Referente provinciale: Prof.ssa Maria Adelaide Petrillo Ciucci

Handicap:

Accordo di programma sull’handicap, per garantire tutte le condizioni operative e gli impegni per la più efficace integrazione scolastica degli alunni censiti ai sensi della L.104/92.

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 primo e secondo grado.

Protocollo di intesa tra Prefettura di Parma - Ufficio Territoriale del Governo, la Provincia, il comune di Parma, l’USP, l’Università degli Studi di Parma e gli esponenti delle religioni più rappresentative, finalizzato all’istituzione di un tavolo congiun-

to per la conoscenza e la promozione del dialogo interreligioso, mediante l'attuazione del progetto denominato: "La dimensione religiosa nell'educazione interculturale".

Diffusione della cultura tecnico-scientifica

- Accordo tra la Provincia e l'USP per la formazione dei docenti delle scuole secondarie in merito allo sviluppo e diffusione della cultura tecnico scientifica.
- Progetto di rete **"La Classe del futuro"** promosso dall'Unione dei Comuni delle Terre Verdiane, l'USP e le istituzioni scolastiche del 1° ciclo di istruzione del relativo territorio, finalizzato allo sviluppo dell'uso delle tecnologie nella didattica per il miglioramento della qualità dei processi di insegnamento e apprendimento.
- Accordo di rete per l'attuazione del Piano Nazionale I.S.S. **"Insegnare Scienze Sperimentali"** che vede il coinvolgimento di 18 istituzioni scolastiche, l'USP, 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'USP 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'USP, il Comune di Parma e il Teatro delle Briciole per l'educazione teatrale nelle scuole del 2° ciclo di istruzione;

Educazione alla salute

- Protocollo di intesa tra l'USP e l'AUSL di Parma in materia di promozione ed educazione alla salute, di prevenzione del disagio e rimozione dei fattori di rischio nella popolazione scolastica

Orientamento e offerta formativa

- Protocollo di Intesa fra ITSOS "C.E. Gadda", Provincia di Parma, Ufficio Scolastico Provinciale di Parma, Comuni di Langhirano e di Fornovo, Comunità montane Est e Ovest della provincia di Parma. Prevede il coinvolgimento dell'Università di Parma, dell'Unione degli Industriali, di Enti di formazione e realtà produttive locali per migliorare le competenze tecnico-professionali, tecnologiche ed operative degli allievi, adeguando i percorsi didattici alle esigenze del mondo del lavoro, nella prospettiva un migliorare l'inserimento nell'attività lavorativa, di favorire più intensi rapporti di collaborazione tra le parti, facilitare la progettazione dei percorsi di orientamento oltre che professionali e scolastici, di valorizzare queste sedi quali poli formativi di eccellenza, attrattivi per i territori circostanti.
- **'Patto antidispersione'** 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, USP, Ausl). L'obiettivo concreto è quello di riuscire a costruire un progetto individuale per ogni giovane in situazione di abbandono o a rischio di abbandono scolastico/formativo, e di individuare il referente istituzionale che se ne prenda carico e lo supporti nel percorso.

- **Il progetto “ICARO... ma non troppo”**, finalizzato al recupero degli alunni ‘a rischio di abbandono scolastico’ svolto in collaborazione tra USP, Cassa di Risparmio, la Provincia e le scuole secondarie di 1° grado.

Educazione fisica e sportiva

- Accordo di programma tra l'USP, 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 USP, Comune di Parma, C.O.N.I., Ausl di Parma, Università degli Studi di Parma finalizzato alla diffusione dell'attività motoria nelle scuole primarie e prevede l'intervento di un consulente esperto esterno per due ore settimanali per tutto l'anno scolastico - progetto **“1, 2, 3, ..., via!”**.
- Protocollo di intesa per la realizzazione del progetto **“Con i giovani: sport e salute per il benessere dei giovani dei plessi scolastici di Neviano degli Arduini, Bazzano e Scurano”** tra l'USP, il CONI, il CUS Universitario, l'Università di Parma – Istituto di igiene, la Provincia e l'Azienda Usl.

Protocolli con Enti e Istituzioni

- a) Tavolo antidispersione: USP-scuole-Provincia-FP-servizio NOF-AUSL, per l'intervento, in ottica sistemica, a fronte di situazione a rischio dispersione;
- b) Italiano L2: un progetto fra USP-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;
- c) Progetto ERASMUS: valorizzazione studenti universitari in anno ERASMUS a Parma quali madrelingua in alcune scuole del I ciclo.

PIACENZA

a cura di Adele Anselmi

Ufficio Scolastico Provinciale di Piacenza

Dirigente: Armando Acri
Indirizzo: Borgo Faxhall - P.zzale Marconi, 29100 Piacenza
Telefono: centralino: tel. 0523330711
Fax: 0523 330774
Email: csa.pc@istruzione.it
Sito web: www.csapiacenza.it/formazionedidattica

Uffici

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

Responsabile Formazione neoassunti

Adele Anselmi (anselmi@csapiacenza.it)

Orario di funzionamento Uffici / Apertura al Pubblico

<i>Orario di apertura al Pubblico</i>
Lunedì, Martedì, Mercoledì, Venerdì: dalle 10:00 alle 12:00 Giovedì dalle 9:00 alle 17:00

Progetti in evidenza

“Formazione neo-assunti”

23 febbraio e 3 marzo 2009: i due incontri di apertura del Corso di formazione Docenti neoassunti intendono fornire ai medesimi un quadro d'insieme del sistema scolastico piacentino, con riferimento alle prospettive delineate dai recenti provvedimenti legislativi, ed approfondire la conoscenza dei temi della disabilità e dell'immigrazione.

Nuovo obbligo di istruzione: occasioni di formazione e ricerca

“Un senso da ritrovare. Insegnare nella scuola superiore tra disagi, saperi e riforme” - 9 e 10 settembre 2008. Il seminario ha affrontato la finalità della scuola secondaria di 2° grado sia dal punto di vista socio-educativo sia da quello dei saperi disciplinari e delle competenze. (Atti in preparazione).

“Laboratorio delle competenze – valutazione, integrazione e continuità”, Direzione Scientifica Prof. Lucio Guasti, Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza e Provincia di Piacenza: percorso di studio e ricerca incentrato sui temi del biennio dell'obbligo di istruzione e sulla costruzione di competenze per ognuno dei quattro assi culturali del D.M. 139 del 22/08/2007. Atti in preparazione.

Percorsi di formazione sui temi dell'handicap e del disagio

“Fare ricerca mentre si fa lezione” - Ufficio Scolastico Provinciale di Piacenza, Facoltà di Psicologia dell'Università di Parma - dal 15 ottobre 2008 al 22 aprile 2009. Il corso di formazione, ormai giunto alla sesta edizione, è finalizzato a dare una risposta concreta 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.

“Le attività di sostegno come occasione per la qualificazione della professione docente” - Centro Risorse per la Dislessia e i Disturbi dell'Apprendimento, presso la S. E. Vittorino da Feltre, Piacenza, dal 2 febbraio al 27 aprile 2009. Aspetti teorici e indicazioni operative per aiutare i minori con disturbi dell'attenzione e iperattività.

“Alunni con pluriminorazioni e/o non autosufficienti per handicap gravi o gravissimi. Tecniche e tecnologie per l'autonomia e la comunicazione” c/o ITAS Raineri, dal 4 dicembre 2008 al 13 febbraio 2009.

“Integrazione scolastica alunni in situazione di handicap: stato di applicazione dell'Accordo provinciale ex L. 104/92 e problematiche connesse” (Sala Consiglio della Provincia di Piacenza, 10 dicembre 2008): presentazione della prima Relazione Annuale sull'integrazione scolastica degli alunni con handicap, a cura del GLIP. Atti in preparazione.

“Percorsi di formazione in tema di intercultura”

Corso di formazione “*Didattica interculturale della Storia e della Geografia*” e “*La lingua per lo studio negli alunni stranieri*” - USP, Comune di Piacenza, Associazione “Mondo Aperto”. Dal 10 novembre 2008 al 22 aprile 2009.

“Indicazioni per il curriculum per le scuole dell’infanzia e d il primo ciclo di istruzione”

Il Nucleo provinciale di supporto per le Indicazioni ha previsto due incontri semina-riali sui temi : “*Cittadinanza e Costituzione*”; “*Riflessioni sulla valutazione*” . Date e pro-grammi in corso di definizione.

Risorse provinciali**Centro risorse handicap per l'integrazione degli alunni disabili nella scuola secondaria superiore**

Istituto "Romagnosi-Casali" Via Cavour 45 – PC- Tel.: 0523 754538-42

Coordinatore: B. Montanari

Finalità: favorire la diffusione della cultura dell'integrazione nella scuola secondaria superiore e l'orientamento scolastico degli alunni disabili, anche nella prospettiva del-l'inserimento lavorativo; fornire informazioni alle famiglie e agli operatori scolastici per la progettazione e la realizzazione di percorsi scolastici e formativi. *Servizi erogati:* Sportello /consulenza (orientamento, normativa, didattica, Piani educativi individua-lizzati); realizzazione di progetti e iniziative in rete (laboratori, stages, alternanza scuo-la-lavoro)

Centro risorse nuove tecnologie per l'integrazione

Ist. Comprensivo di Cadeo-Roveleto -Viale Liberazione, 3 - 29010 Cadeo PC

Coordinatore Centro Risorse : Prof. Angelo Bardini Tel.: 0523/509995 Fax: 0523/501819, e-mail: a.bardini3@virgilio.it , <http://www.istitutocomprensivocadeo.pc.it/crnti.html>

Servizi erogati: Il Centro si occupa di informazione, formazione e consulenza in ma-teria di ausili informatici per alunni con svantaggi di tipo cognitivo. A tal fine gestisce una preziosa banca dati degli ausili e dei sussidi didattici, che fornisce alle scuole in comodato d'uso. Il Centro fa parte del circuito dei Centri di Supporto Territoriali del Progetto Nazionale “Nuove Tecnologie e Didabilità”.

Centro risorse per la Dislessia e i Disturbi dell’Apprendimento

c/o Istituto Comprensivo di Rottofreno - Rottofreno PC

Coordinatori del Centro Risorse: Giuseppina Clini, Piervito Militello

Tel.: 0523/768764, Fax 0523/764241, Email: iscom@virgilio.it

Servizi erogati: consulenza a genitori e insegnanti sul tema della dislessia, formazione, pubblicazione periodica di un Bollettino informativo. La mission del Centro riguarda

l'individuazione precoce dei disturbi specifici dell'apprendimento ma anche, naturalmente, la ricerca e la sperimentazione di azioni che possano migliorare la qualità della vita a scuola degli alunni dislessici. Rientrano in questa prospettiva i "Libri Parlati": il Centro, oltre ad una propria dotazione, fornisce consulenza per la loro costruzione.

Centro servizi autismo e comunicazione facilitata

c/o V Circolo Didattico di Piacenza - Via Manfredi, 40 - 29100 Piacenza PC

Coordinatore del Centro Servizi : Elisabetta Scotto

Tel.: 0523/458285 Fax : 0523/458285, Email: 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).

Centro di documentazione educativa

Piacenza, via IV Novembre 122 (presso l'ISII G. Marconi) tel. uff. 0523714819; tel. centro 0523714876; fax 0523714877

Coordinatore: Giancarlo Sacchi

Servizi erogati : La mission del Centro è quella di 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 ed archivio del materiale grigio. Il CDE opera attivamente nel campo della formazione del personale della scuola.

Centro di Documentazione Studi Ambientali Val Trebbia

Il Centro ha sede a Bobbio (PC), in p.zza S.Fara (c/o la scuola media).

Tel e Fax 0523936327 (segreteria scuola 0523962816) E- mail: icbobbio@virgilio.it

Responsabile: Adele Mazzari

Il Centro di Documentazione Studi Ambientali Val Trebbia, nato dalla collaborazione tra l'Ist. Comprensivo e il Comune di Bobbio, sviluppa attività di ricerca e di formazione nei seguenti campi: urbanistico-architettonico-territoriale; storico-artistico-testimoniale; scientifico-ambientale; usi e costumi; economico e sociale.

RAVENNA

a cura di Carmelina Giannotti

Ufficio Scolastico Provinciale di Ravenna

Dirigente: Giancarlo Mori
Indirizzo: Via S. Agata, 22 - 48100 Ravenna
Telefono: centralino 0544 33057
Fax: 0544 32263
Email: csa.ra@istruzione.it
Sito web: www.racine.ra.it/provveditorato

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Relazioni con il pubblico	Luisa Strocchi	0544 212063
Organico scuola infanzia e primaria	Valeria Altini	0544 33057
Organico Scuola Secondaria 1° e 2° grado	Antonio Luordo/Milena Conficoni	0544 33057
Integrazione scolastica	Barbara Randi	0544 33057
Ufficio Educazione fisica	Claudia Subini	0544 32066
Ufficio Formazione	Carmelina Giannotti	0544 33057

Responsabile Formazione neoassunti

Carmelina Giannotti (csa.ra@istruzione.it)

Orario di funzionamento Uffici / Apertura al Pubblico

<i>Ufficio Relazioni con il pubblico</i>	<i>Ricevimento e telefonate singoli Uffici</i>
Lunedì, Martedì, Mercoledì, Venerdì: dalle 11:00 alle 13:00	Lunedì, Martedì, Mercoledì, Venerdì dalle 11:00 alle 13:00

Progetti in evidenza

“Progetto di ricerca/azione e di formazione/intervento per la prevenzione ed il recupero delle difficoltà di apprendimento”: mira a fornire agli insegnanti strumenti per poter identificare gli studenti a rischio di insuccesso scolastico, evidenziando i fattori critici nelle diverse epoche dello sviluppo, e a proporre strumenti educativi adatti a prevenire le difficoltà di apprendimento

“Progetti di formazione tematici”: attivati in riferimento alle indicazioni ministeriali, regionali ed alle collaborazioni territoriali. Nello specifico si evidenziano:

- il Programma Nazionale “Scuole Aperte” volto a favorire la realizzazione di azioni destinate ad ampliare l’offerta formativa delle istituzioni scolastiche ed a valorizzare le specificità territoriali;
- il Piano Nazionale di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in Lingua Inglese dei docenti di scuola primaria”;
- i Piani Nazionali “Insegnare le scienze sperimentali”, “Poseidon” per la formazione linguistica, M@tabel per la formazione degli insegnanti di matematica;
- il Progetto Regionale Musica. Nella II annualità saranno incentivate la valorizzazione dei laboratori musicali funzionanti nelle scuole secondarie di II grado, come pure i progetti musicali di apprendimento pratico della musica, con sperimentazioni musicali nel curriculum e/o nell’extracurricolo;
- il Progetto Regionale “Emergenza matematica” rivolto alla scuola primaria e secondaria di 1° grado;

“Progetto di ricerca-azione e di formazione I CARE”: intervento per la prevenzione ed il recupero delle difficoltà di apprendimento. Il progetto mira a fornire agli insegnanti gli strumenti per identificare gli studenti a rischio di insuccesso scolastico, evidenziando i fattori di criticità nelle diverse epoche dello sviluppo. Propone inoltre strumenti specifici per l’intervento in classe con l’obiettivo di prevenire le difficoltà nello svolgimento dei compiti.

“Progetto di ricerca - accompagnare nel progetto di vita. I CARE: I.C.F.”

Destinatari: docenti di istituti secondari di II grado. Primo obiettivo: verificare l’efficacia e l’efficienza nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, alla formazione professionale e/o al lavoro in termini di *progetto di vita per le persone disabili*. Secondo obiettivo: verificare i rapporti e l’organizzazione con i servizi socio-sanitari-riabilitativi.

Progetto “Trepiùdue. L’età della prima adolescenza ed il nuovo obbligo formativo”: mira a creare un *dipartimento* dove docenti delle scuole secondarie e le risorse del territorio possono confrontarsi sui fattori a rischio per gli adolescenti, sulla

progettazione ed organizzazione dei fattori di protezione. Si integra con azioni formative in rete primaria - secondaria di primo grado - secondaria di secondo grado (curricoli verticali).

“Progetto di Attività motoria nella scuola dell’obbligo”: progetto pluriennale, destinato ai docenti e agli studenti delle scuole dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione; mira a valorizzare e potenziare l’attività motoria e sportiva attraverso la formazione in servizio dei docenti e percorsi di orientamento motorio e sportivo.

Orienteering in città: l’Ufficio Educazione fisica in collaborazione con il Panathlon Club di Ravenna, il C.P. Coni di Ravenna e l’Assessorato allo Sport del Comune di Ravenna, organizzano a maggio 2009, nell’ambito della settimana della cultura, una manifestazione di Orienteering “culturale”. La manifestazione è aperta a tutti gli studenti di ogni ordine e grado e si svolgerà su percorsi diversi, a seconda dell’ordine di scuola frequentato. Il tracciato riguarderà il centro storico di Ravenna e presso ogni *lanterna*, posizionata a ridosso dei tanti monumenti del nostro centro cittadino, gli alunni dovranno *punzonare* e rispondere a *facilissime domande inerenti al monumento*. Alle classi partecipanti sarà inviata la cartina del percorso e un’apposita commissione (composta da un insegnante di scuola primaria, uno di scuola secondaria di I grado e uno di scuola secondaria di II grado) formulerà i quesiti che si troveranno presso le lanterne. A tutti i partecipanti saranno distribuiti premi di partecipazione mentre i premi speciali saranno assegnati alle prime tre classi classificate per ogni ordine di scuola. La prima edizione dell’iniziativa, nell’a.s. 2007-2008, ha coinvolto la sola provincia di Ravenna mentre in questo anno scolastico l’invito sarà rivolto a tutte le altre province della regione.

Risorse provinciali

La dimensione locale dei servizi/supporto alle scuole e alla professionalità docente è rappresentata da tre Centri Risorse:

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>e-mail</i>
Centro di Documentazione per l'Handicap e lo Svantaggio e Centro Servizi Tecnologia (CST) per le province di Ravenna, Forlì, Rimini Referente M. L. Martinez	I.T.C.G. "Oriani" Via Manzoni, 6 48018 Faenza (Ra)	0546 667622	cdhs@racine.ra.it
Centro Risorse Territoriale per l'Intercultura Referente D. Geminiani	I.C. Lugo 1 "Baracca" - Via Emaldi, 1 48022 Lugo	0545 22279	info@crt.ra.it
Centro Risorse Territoriale per la Formazione e l'Innovazione Referente M. Liverani	L.S. "Ricci-Curbastro" - Viale degli Orsini, 6 - 48022 Lugo	0545 23635	crtlugo@racine.ra.it

I tre 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 o definite dagli Organismi provinciali (Provincia, USP) 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 S. Agata, 15 Ravenna	0544 37432	bibliosport@provincia.ra.it

REGGIO EMILIA

a cura di Giovanni Battista Diciocia

Ufficio Scolastico Provinciale di Reggio Emilia

Dirigente: Vincenzo Aiello
Indirizzo: Via Mazzini, 6 - 42100 Reggio Emilia
Telefono: centralino 0522 407611
Fax: 0522 438624
E-mail: csa.re@istruzione.it - segrcsa.re@istruzione.it
Sito web: www.csaistruzione.reggioemilia.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Ufficio Relazioni con il pubblico	Annamaria Ugolotti	0522 407612
Organico scuola infanzia e primaria	Alfio Bertani	0522 407618
Organico scuola secondaria 1° grado	Sabrina Ferrari	0522 407633
Organico scuola secondaria 2° grado	Nadia Ferraroni	0522 407622
Ufficio Ricostruzione carriera	Wanda Bertolini	0522 407643
Ufficio Integrazione scolastica	Carla Bazzani	0522 407647
Ufficio Educazione fisica	Doriano Corghi	0522 407654
Ufficio Studi e programmazione	Giovanni Battista Diciocia	0522 407650

Responsabile Formazione neoassunti

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

Orario di funzionamento Uffici / Apertura al Pubblico

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

Progetti in evidenza

“Icaro... ma non troppo”: progetto di contrasto alla dispersione scolastica per alunni quindicenni di scuola secondaria di 1° grado.

Progetto Regionale MUSICA per l'apprendimento pratico della musica nella scuola italiana e la promozione del valore formativo dell'arte.

“Progetto tutor” per l'integrazione dei disabili nelle scuole secondarie superiori.

“Progetto passaggi” di accompagnamento, tramite passerelle, da una scuola secondaria superiore all'altra, al fine di contrastare la dispersione scolastica.

“Giocainsieme attiva-mente”: progetto pluriennale di scienze motorie e sportive organizzato nell'ambito della scuola primaria “Leopardi” (I.C. Kennedy - RE), premiato quale migliore esperienza a livello nazionale nell'ambito del progetto MPI-CONI-TOROC “Scuole in movimento”. Si possono reperire notizie in Scuola ER della regione Emilia Romagna.

Concorso “La campagna la facciamo noi” settima edizione, riservata alle scuole secondarie di secondo grado finalizzato a promuovere la cultura della sicurezza stradale tra i giovani. Settimo classificato a livello nazionale: Istituto d'Arte Chierici con il progetto “Testeattente” - ridisegno di un pezzo di suolo urbano.

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

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

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.

“La dislessia nella scuola secondaria di primo e secondo grado - Quando imparare è difficile”: corso rivolto a tutti i docenti di scuola di ogni ordine e grado per conoscere e fronteggiare adeguatamente i problemi degli studenti affetti da dislessia e discalculia.

“Mondi e dintorni, amici di altrove”: esperienze di ricerca e laboratorio per la

promozione dell'integrazione scolastica. Il progetto intende ampliare la qualità dell'offerta formativa della scuola secondaria di 1° grado "A.S. Aosta" di R.E. mediante una poliedrica articolazione di iniziative didattiche miranti a specifici obiettivi e finalità.

"No alcool on the road": si pone le seguenti finalità: 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 cocktails analcolici; coinvolgere i locali maggiormente frequentati dai giovani stessi attraverso un'attività di promozione dei cocktails analcolici ideati dagli studenti e inseriti in un ricettario.

"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, interventi di natura socio-assistenziale e tende a favorire l'arricchimento culturale (svolto dall'Istituto Superiore "Motti).

"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.

"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.

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

Risorse provinciali

Centri di documentazione – Centri Servizi Handicap

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>e-mail</i>
Centro di documentazione per l'integrazione - C.D.I	Via Franchetti, 7 - Reggio Emilia	0522 435832	cdi@integrazionereggio.it
Centro di Documentazione pedagogica Prov.le Zerosei	Corso Garibaldi, 42 - Reggio Emilia	0522 444163	serviziiperlinfan-zia@mbox.provincia.re.it
Centro Orientamento accoglienza alunni stranieri - Comune di RE - USP - D. S.	Via Guasco - Reggio Emilia	0522 407647	formazione.csa@gmail.com
Osservatorio per le famiglie del Comune di Reggio Emilia	P.zza Trampolini, 1 - Reggio Emilia	0522 407647	formazione.csa@gmail.com osservatorio.famiglie@comune.re.it
Europe Direct - Carrefour Europeo Emilia (Laboratorio Europa)	Via Emilia S.Pietro, 22 - Reggio Emilia	0522 278019	europedirect@crpa.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	Istituto Tecnico "Città del Tricolore" - Rivalta (Re)	0522/560085 Fax 0522/560800	crt.tricolore@libero.it

RIMINI

a cura di Francesca Diambrini

Ufficio Scolastico Provinciale di Rimini

Dirigente: Giancarlo Mori
Indirizzo: Piazzale Bornaccini - 47900 Rimini
Telefono: centralino 0541 717611
Fax: 0541 782146
Email: csa.rm@istruzione.it
Sito web: www.csarimini.it
Segreteria: Gianfranco Grisi (telefono 0541717601)

Uffici

Ufficio	Responsabile	Telefono
Ufficio Relazioni con il pubblico	Alessandro Fornari	0541 717630
Unità Operativa 1° - Graduatorie permanenti docenti - Affari generali - Scuole non statali - Consegretario - 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 I e II gr.	Clara Calabrese	0541 717633
Unità Operativa 4 - Ufficio personale A.T.A. - 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 717638
Ufficio Educazione Fisica e Sportiva	Daniela Donini	0541 717629
Ufficio Politiche Giovani	Franca Berardi	0541 717618
<i>Dirigenti Tecnici</i>	<i>Tematiche</i>	<i>Telefono</i>
Agostina Melucci	Formazione, ricerca, handicap, intercultura. Responsabile Scientifico Centro Pedagogico per l'integrazione dei Servizi	0541 717676

Responsabile Formazione neoassunti

Francesca Diambrini (diambrini@usprimini.it; tel 0541 717638)

Orario di funzionamento Uffici / Apertura al Pubblico

Lunedì dalle 12:00 alle 13:30
Martedì dalle 15:00 alle 17:00
Mercoledì dalle 12:00 alle 13:30
Giovedì dalle 15:00 alle 17:00
Venerdì dalle 12:00 alle 13:30

Progetti in evidenza

Promozione della cultura scientifica: Piano ISS-Insegnare Scienze Sperimentali
Presidio territoriale: Liceo Scientifico "A. Einstein" - Rimini

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

Presidio territoriale: ITIS "Leonardo da Vinci" - Rimini

Promozione della cultura musicale: Progetto regionale musica, apprendimento pratico della musica nella scuola dell'infanzia e primaria. Scuole Polo: Scuola Secondaria di I grado "Alighieri-Fermi" Rimini; Scuola Secondaria I grado "Manfroni-Cervi-Pascoli" Riccione

Formazione inerenti le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione: Lingua Italiana – Scuola Polo I.C. "A. Marvelli" Rimini

Formazione in lingua inglese per docenti di scuola primaria: Centro risorse territoriale per le lingue: Scuola Secondaria di I grado "Panzini-Borgese" - Rimini

Formazione docenti neoassunti: Scuole Polo: D.D. IV Circolo Rimini - D.D. VI Circolo Rimini; I.C. "A. Marvelli" Rimini; Liceo Scientifico "A. Einstein" Rimini.

Promozione alla lettura nelle scuole di ogni ordine e grado: Progetto "Amico Libro". Scuola Polo: Liceo Scientifico "A. Einstein" Rimini.

Prestito (comodato d'uso gratuito) attrezzature tecniche e sussidi didattici per i diversamente abili: Centri servizi handicap - Poli nuove tecnologie: D.D. di Cattolica (scuola dell'infanzia e scuola primaria); Scuola Secondaria di I grado "Panzini-Borgese" - Rimini

ni-Borgese”, Rimini (scuola secondaria di I grado); IPSCT “L.Einaudi” (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: Scuola Secondaria di I grado “Panzini-Borgese” - Rimini.

Emergenza matematica: (Piano riservato a docenti degli ultimi anni della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado). Presidi territoriali: ITIS “Leonardo da Vinci” - Rimini (Presidio Mat@bel); I.C. Bellaria - Rimini.

Iniziative preannunciate: Formazione per l'impiego delle lavagne interattive; Educazione alla cittadinanza; Progetto regionale “lingue e culture” (il curriculum verticale di inglese, l'educazione plurilingue, l'italiano L2 e il CLIL); Le lingue straniere (e lingua italiana in un'ottica trasversale); Progetto nazionale Poseidon.

Risorse provinciali

Centro Educativo Territoriale Comunità Montana Valle del Marecchia Santarcangelo di Romagna - www.cet.socrateweb.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. Sede: Scuola Secondaria di I grado "Alighieri - Fermi", Rimini. http://www.cam.rn.it/polospecialistico.php

Parte V

Fuori dalle righe

IL C.R.E.D.O. DEL BUON MAESTRO: CULTURA, RELAZIONE, ETICA, DIDATTICA, ORIENTAMENTO

Agostina Melucci

È importante riflettere sul profilo del docente, soprattutto nel tempo della proclamazione della ‘crisi’ della funzione magistrale da parte del sistema informativo; quest’ultimo non ascolta, non accetta lezioni e dichiara la crisi della cattedra.

Per parte mia ritengo che la consapevolezza dell’identità professionale maturata all’interno della tradizione pedagogica sia la condizione del sentirci componente vitale e fondamentale dell’epoca. Va anche ricordato che prima dell’avvio da parte di altre professioni di un processo di autoriconoscimento, la pedagogia aveva già da tempo configurato la fisionomia dell’identità docente.

Massimo Pomi, studioso di orientamento fenomenologico, reinterpretando originariamente una definizione presente nei paesi anglosassoni e nordamericani in cui l’attività docente viene definita come ‘professione di aiuto’, propone di intenderla come azione culturalmente fondata di ‘aiuto alla vita che si fa cultura’. L’insegnare diventa allora servizio alla persona la cui specificità consiste nell’essere il docente esperto dei processi di insegnamento/apprendimento. Tale carattere può essere inteso nel senso di facilitatore, gestore, organizzatore, tutore, regista, consulente, progettista, conduttore.

Il maestro porta a scuola il tesoro di tremila anni di cultura, insieme alla contraddizione e all’inevitabile limitatezza della propria esistenza culturale. È *soggetto di pensiero e di umanità*. Studia i libri e impara dalle cose e dalle persone; resta sempre ‘apprendista’. Condivide scopi comuni; l’attività docente è infatti frutto di interazioni fra la cattedra e il mondo.

Il docente soggetto di cultura

Rappresenta il tratto prioritario dell'insegnare.

Il docente è protagonista attivo del proprio tempo perché attraverso la cultura acquisisce consapevolezza del tempo di vita; la cultura infatti è una formidabile possibilità di comprensione.

Il maestro sa dialogare con le tendenze di fondo della cultura di oggi e di tutti i tempi. La scuola è luogo di memoria, custode del lato vitale della tradizione e, in quanto tale, si pone anche quale fondato luogo di progettualità. Insegna le cose che devono permanere come quelle che si vanno disegnando oltre l'orizzonte del tempo.

La cultura è attività di ricerca. Ogni insegnante pertanto è ricercatore, non distributore automatico di sapere. Pone domande, interroga se stesso, gli altri, gli eventi. Individua possibili risposte in forma problematica, aperta, articolata.

È infine proprio dell'essere maestri il temperare l'attitudine al dubbio con il gesto pedagogico sicuro e di assoluto affidamento; il sentirsi incompiuti con l'aver assunto una forma stabile, l'atteggiamento fermo e disponibile al contempo. Il maestro è mediatore tra i saperi disciplinari e l'originalità dei soggetti concreti con cui interagisce.

Il docente soggetto di relazione

La qualità della relazione educativa ha la stessa importanza della qualità dei contenuti. Il docente è volto intrinsecamente al servizio dell'Altro.

La relazione educativa è asimmetrica fin dall'inizio perché prevede che un soggetto più maturo ed esperto guidi un altro all'attuazione di tutte le sue potenzialità. Noi siamo anche quello che la fiducia di altri verso di noi ci ha consentito di diventare; per questo è indispensabile aver fiducia nell'alunno e reciprocamente l'alunno nell'insegnante; fiducia vuol dire mantenere una continua, positiva 'profezia' sul futuro della relazione.

Il docente soggetto etico

In quanto tale, il docente pensa e aiuta a pensare ai valori, ai principi, ai criteri che informano l'agire. L'etica dell'insegnare può essere fondata su due grandi principi, fra loro correlati: il principio dell'amor proprio e il principio di responsabilità. L'amor proprio può significare impegno teso a perseguire il perfezionamento personale, a rafforzare e affinare criticamente la volontà personale, quale fondamento per partecipare alla vita sociale.

Chi non si ama forse non ama neppure gli altri; e viceversa. Occorre una 'modica' dose di sano narcisismo. L'insegnante che non ha stima di sé non può infonderla neppure negli altri. Ciò non ha nulla a che vedere con l'egocentrismo sfrenato o esclusivo; concerne invece l'autostima.

La responsabilità riguarda la consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni e consente di regolare le scelte.

Il docente soggetto della didattica

La didattica è costruzione continua, sulla base di un progetto generale, e non la realizzazione di uno schema da attuare in tempi predefiniti. È sintesi creativa di una pluralità di apporti di varia provenienza.

Si attivano inoltre anche tutti quegli aspetti che la relazione rende possibile; quando parlano più soggetti si innestano percorsi altrimenti non praticabili dai singoli componenti.

La didattica è sapere pratico non tecnico, non normativo delle possibili pratiche; l'evento non può mai essere isolato dal contesto e dalla storia ideale e materiale dei soggetti e dei gruppi di cui tratta.

Il docente soggetto di orientamento

Tutta l'attività dell'educare è azione di orientamento. Chi è maestro o maestra non si può sottrarre all'offerta di linee di senso all'andare, al dirigersi dei soggetti. Si tratta di mostrare i sentieri interni e esterni nei quali accompagnare gli alunni porgendo indicazioni su dove andare.

L'azione orientante tende ad aiutare ciascun soggetto affinché questi acquisisca consapevolezza di sé e della propria relazione con gli altri e il mondo sulla base della conoscenza. È riconoscimento di sé che si matura attraverso il possesso di saperi che consentono di conoscere e interpretare.

La prospettiva di fondo è volta ad orientare all'esistenza sollecitando la formazione di solide doti di fondo, senso dell'autonomia, elevata competenza generale. L'orientare getta lo sguardo dall'altra parte della memoria. È tentare di rispondere alla domanda 'dove vado?' sapendo che l'identità è tale in relazione al luogo da cui si proviene e a quello verso cui si è diretti.

VADEMECUM PER IL DOCENTE NEOASSUNTO

Francesca Diambrini



Ministero dell'Istruzione
dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale
per l'Emilia-Romagna

Vademecum e...

Diario di bordo

docenti neoassunti



LE PROCEDURE DI ISCRIZIONE ALLA PIATTAFORMA
PER LA FORMAZIONE ON-LINE SONO A CURA
DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA



<http://puntoedu.indire.it>

AVVISO ISCRIZIONI

**Ricordiamo che la password d'istituto
è unica per tutte le iniziative Puntoedu**

Per accedere alle iscrizioni le istituzioni
scolastiche devono utilizzare come codici di
accesso il codice meccanografico e la
password utilizzati per le iscrizioni alle
iniziative di formazione Puntoedu

Nota prot. n. 196 del 3 febbraio 2006 – MIUR

L'OBBLIGO DELLA FORMAZIONE IN INGRESSO È DA CONFIGURARSI ESCLUSIVAMENTE NEI CONFRONTI DEI DOCENTI ASSUNTI IN RUOLO PER LA PRIMA VOLTA



Modello e-learning integrato: totale n. 40 ore di cui:



Incontri in presenza n. 15-20 ore suddivise in 4-5 incontri per gruppi di 15-20 docenti



Formazione on line 20-25 ore

**Frequenza
del corso di
formazione in
presenza e
svolgimento
delle attività
on - line**





Nota prot. n. 196 del 3 febbraio 2006 –



L' e-tutor... Individuato tra coloro già coinvolti in esperienze pregresse di formazione secondo il modello e-learning...



deve possedere: *competenze comunicativo-relazionali, metodologico-didattiche, informatiche e di coordinamento, insieme a quelle più strettamente professionali; ossia essere in grado di lavorare in rete con le scuole, di saper riflettere sulla pratica didattica, di saper documentare e apprendere dal contesto organizzativo della scuola.*



TUTOR E-LEARNING

firma del
contratto a
tempo
indeterminato.



Vademecum è... diario di bordo docenti neoassunti

**SUPERAMENTO DEL PERIODO DI
PROVA
determina di
CONFERMA IN RUOLO**

Preparazione
relazione finale;
Esperienze attività
svolte in classe e
durante l'attività di
formazione



**180 giorni di
effettivo servizio**



**Help....
tutor di
scuola**

Frequenza del
corso di
formazione in
presenza e
svolgimento
delle attività
on - line



**Help.....!
Tutor e-
learning**

EDUCARE E' AMARE

AUTORI

- *Luigi Catalano*, Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.
- *Adele Anselmi*, insegnante, referente per la formazione del personale della scuola, USP di Piacenza.
- *Nerino Arcangeli*, già dirigente tecnico, Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.
- *Raffaella Benini*, insegnante, referente per la formazione del personale della scuola USP di Forlì-Cesena.
- *Giancarlo Cerini*, dirigente tecnico, Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, responsabile Ufficio V - Formazione.
- *Silvana Collini*, insegnante, referente per la formazione del personale della scuola, USP di Ferrara.
- *Doris Cristo*, insegnante con distacco sindacale, Ravenna.
- *Giovanni Battista Diciocia*, dirigente scolastico, referente per la formazione del personale della scuola USP di Reggio Emilia.
- *Francesca Diambri*, insegnante, referente per la formazione del personale della scuola, USP di Rimini.
- *Maurizio Dossena*, dirigente scolastico, referente per la formazione del personale della scuola, USP di Parma.
- *Laura Gianferrari*, dirigente amministrativo, Ufficio II - Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.
- *Carmelina Giannotti*, insegnante, referente per la formazione del personale della scuola, USP di Ravenna.
- *Giacomo Grossi*, dirigente scolastico, Modena.
- *Nicoletta Marotti*, insegnante, referente per la formazione del personale della scuola, USP di Bologna.
- *Agostina Melucci*, dirigente tecnico, Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.
- *Lamberto Montanari*, dirigente scolastico, I. C. di Ozzano Emilia (Bo).
- *Lorena Pirani*, insegnante, referente formazione, Ufficio V - Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.
- *Luciano Rondanini*, dirigente tecnico, Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.
- *Rosanna Rossi*, dirigente scolastico, ISI 'Morante', Sassuolo (Mo).
- *Luigi Ughetti*, dirigente scolastico, I.C. di Traversetolo, Parma.

Collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna”

N.	Titolo	Anno
1	L'Amministrazione scolastica in Emilia-Romagna	2002
2	Uno sguardo sul sistema scolastico dell'Emilia-Romagna	2002
3	Istituti Comprensivi in Emilia-Romagna	2002
4	La formazione in servizio del personale	2002
5	La scuola in ospedale dell'Emilia-Romagna	2002
6	Una scuola allo specchio - Rapporto regionale 2003 sul sistema scolastico in E. 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 – Disagio giovanile e dispersione scolastica	2006
23	Teaching English – Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria	2006
24	Scuola, lavoro, impresa. Costruire in sussidiarietà si può	2007
25	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume I)	2008
26	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume II)	2008
27	Scienza, Conoscenza e Realtà. Esperienze di didattica delle scienze	2008
28	Essere docenti. Manuale per insegnanti neoassunti 2009	2009

I volumi della collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna” sono pubblicati dalla casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi viene inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della Regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1
40121 Bologna - Tel. 051 4215711
email: direzione-emiliaromagna@istruzione.it Sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio III – Comunicazione – Servizi informativi – Dirigente Luciano Lelli
Per informazioni: Marina Panattoni - Tel. 051 4215752 email: marina.panattoni@istruzione.it

*Finito di stampare
nel mese di febbraio 2009
per conto della TECNODID Editrice Srl
Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli
dalla Editor Tipografia - Melito di Napoli (NA)*