



Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna" • 35

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

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

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

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

Coordinamento redazionale: Giancarlo Cerini

Editing: Maria Teresa Bertani

Contributi di: Franca Berardi - Chiara Brescianini - Pier Paolo Cairo - Giancarlo Cerini - Doris Cristo - Paolo Davoli - Rita Fabrizio - Franco Frolloni - Ada Guastoni - Anna Lombardo - Nunzia Piazzolla - Lorena Pirani - Luciano Rondanini - Paolo Senni - Stefano Versari - Canio Zarrilli - Lorella Zauli

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



euro 20,00

ISBN 9788867070114

Guida informativa per insegnanti neo-assunti

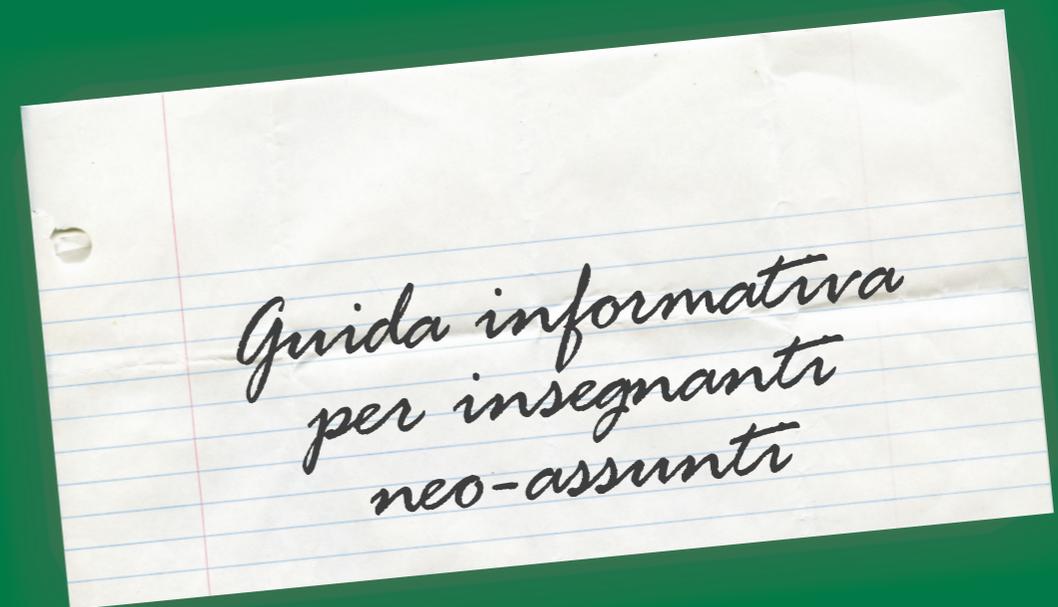
ESSERE DOCENTI IN EMILIA-ROMAGNA - 2014-15



ESSERE DOCENTI

in Emilia-Romagna

2014-15



tecnodid
EDITRICE

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

ESSERE DOCENTI

in Emilia-Romagna

2014-15

Guida informativa per insegnanti neo-assunti

Franca Berardi - Chiara Brescianini - Pier Paolo Cairo
Giancarlo Cerini - Doris Cristo - Paolo Davoli
Rita Fabrizio - Franco Frolloni - Ada Guastoni
Anna Lombardo - Nunzia Piazzolla - Lorena Pirani
Luciano Rondanini - Paolo Senni - Stefano Versari
Canio Zarrilli - Lorella Zauli

tecnodid
EDITRICE

Collana “I Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna”
Quaderno n. 35, febbraio 2015.

Il libro è stato realizzato dall’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna nell’ambito delle attività formative rivolte ai docenti neo-assunti nell’anno scolastico 2014-15.

Coordinamento redazionale: Giancarlo Cerini

Contributi di: Franca Berardi - Chiara Brescianini - Pier Paolo Cairo - Giancarlo Cerini - Doris Cristo - Paolo Davoli - Rita Fabrizio - Franco Frolloni - Ada Guastoni - Anna Lombardo - Nunzia Piazzolla - Lorena Pirani - Luciano Rondanini - Paolo Senni Giudotti Magnani - Stefano Versari - Canio Zarrilli - Lorella Zauli

Hanno collaborato: Roberto Bondi, Federica Fornasari, Monica Galletti, Alessandra Manzari, Anna Maria Palmieri, Graziella Roda

Editing: Maria Teresa Bertani

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna
via de’ Castagnoli, 1 - 40126 Bologna – Tel. 051 3785 1
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Stefano Versari

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

Per informazioni:
Ufficio V – Lorena Pirani - lorena.pirani@istruzione.it

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

© TECNODID Editrice s.r.l.
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
tel 081.441922 fax 081.210893 www.notiziedellascuola.it

ISBN: 9788867070114

Edizione: febbraio 2015

Stampa: Grafica Sud (Casalnuovo NA)

Indice

Introduzione

Essere docenti non è mestiere per deboli di spirito	5
<i>Stefano Versari</i>	

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

Emilia-Romagna: una regione a forte vocazione pedagogica	11
<i>Giancarlo Cerini</i>	

Il coraggio di valutare	19
<i>Paolo Davoli</i>	

Promuovere lo sviluppo delle potenzialità, contenendo i disagi emozionali	25
<i>Stefano Versari</i>	

Parte II - Orientamenti operativi per l'anno di prova

Il periodo di prova e l'anno di formazione per il personale docente	37
<i>Chiara Brescianini, Rita Fabrizio</i>	

Anno di prova: dalla relazione finale al portfolio dell'insegnante	44
<i>Luciano Rondanini</i>	

Strumenti per l'osservazione in classe	50
<i>Staff regionale per l'anno di formazione</i>	

Orientamenti operativi per le attività di osservazione in classe	54
<i>Paolo Senni Guidotti Magnani</i>	

Peer review: resoconto di un'esperienza	61
<i>Lorella Zauli</i>	

Parte III - Guardarsi attorno: le risorse nel territorio

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	67
<i>Lorena Pirani</i>	
Il sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	83
<i>Franco Frolloni</i>	
Bologna	85
<i>Anna Lombardo</i>	
Ferrara	91
<i>Nunzia Piazzolla</i>	
Forlì-Cesena	95
<i>Lorella Zauli</i>	
Modena	99
<i>Rita Fabrizio</i>	
Parma	103
<i>Canio Zarrilli</i>	
Piacenza	107
<i>Ada Guastoni</i>	
Ravenna	111
<i>Doris Cristo</i>	
Reggio-Emilia	115
<i>Pier Paolo Cairo</i>	
Rimini	120
<i>Franca Berardi</i>	
Codice di comportamento	123
Le pubblicazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna	126

Introduzione

ESSERE DOCENTI NON È MESTIERE PER DEBOLI DI SPIRITO

Stefano Versari

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

Cari insegnanti...

In questo anno scolastico sono 28.649 i docenti che come voi sono stati nominati nei ruoli dei docenti dello Stato. Di questi gli insegnanti di sostegno sono poco meno della metà, ovvero 13.342. In Emilia-Romagna invece siete 2.404 i docenti neo immessi in ruolo, di cui 1.074 quelli di sostegno.

In sostanza rappresentate circa il 5% dei docenti in cattedra in questo anno scolastico in regione. Si tratta di numeri importanti e dietro questi ci sono le vostre personali competenze ed esperienze, di cui è necessario quanto più possibile tenere conto anche nel programmare questo anno di formazione.

I dubbi che ogni anno si pongono nel decidere come impostare la formazione dei docenti neo assunti sono legati al fatto che, in realtà, molti di voi non sono affatto "nuovi", avendo perlopiù alle spalle lunghi anni di "gavetta" ed essendo stati assunti numerose volte a tempo determinato. Ciò rende difficile definire cosa è essenziale vi venga ricordato al momento in cui il vostro rapporto con l'insegnamento diventa stabile, di "ruolo" (anche se oggi il significato giuridico di questo termine è oggetto di riflessione da parte del legislatore).

Credo però che – nell'affollarsi di cose dette e da dire e di cose inevitabilmente tacite – sia necessario accennare una riflessione che ritengo in questo tempo importan-

te, anche se spesso non percepita come tale o data per scontata. Mi permetto perciò, per le attese che nutro verso voi che avete scelto di fare il difficile mestiere dell'insegnante, di esporvi senza infingimenti il mio pensiero.

I riferimenti normativi

Per sviluppare questa mia breve riflessione mi pare essenziale invitarvi a riesaminare quale debba essere la vostra figura professionale. Non si tratta di sviluppare in prima istanza riflessioni di natura pedagogica, didattica, disciplinare. Neppure si tratta di analizzare – sempre in prima istanza – la dimensione sociologica dell'essere docente in questo tempo. Tutti aspetti rilevanti e da considerare, ovviamente, eppure da porre ad alcuni elementi fondanti il vostro essere pubblici dipendenti, così come si rinven- gono in alcuni testi normativi e contrattuali. Mi riferisco al Testo Unico delle disposi- zioni legislative in materia di istruzione (D.lgs. 16 aprile 1994 n. 297) ed alla Legge, più volte oggetto di successivi provvedimenti modificativi ed integrativi, contenente le norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche (D.lgs. 30 marzo 2001 n. 165). Sono queste le basi normative che tratteggiano il profilo professionale del docente dipendente pubblico, unitamente al quadro delineato dal CCNL del comparto scuola, che è la base del rapporto di lavoro a tempo indeterminato che i docenti firmano all'atto dell'assunzione.

Il richiamo alla Costituzione

In diverse situazioni, nelle comunicazioni che arrivano ai miei Uffici, ho l'impressione che non siano la maggioranza i docenti che conoscono il proprio contratto di lavoro e le leggi che lo disciplinano. Si tratta di una questione di mera rilevanza giuridica? Anche, ma non solo. Si tratta innanzitutto di avere bene a mente cosa la Nazione si aspetta da voi docenti che siete una categoria particolare ed importantissima di dipendenti della pubblica amministrazione. Non si dimentichi infatti che la nostra Carta Costituzionale chiede che in quanto tali svolgiate i compiti affidativi con responsabilità (art. 28), imparzialità (art. 97), disciplina e onore (art. 54), secondo il principio del servizio alla Nazione (art. 98).

In uno stato di diritto le norme che regolano i contratti pubblici codificano le attese della *res-publica* nei confronti dei propri dipendenti. Mi pare invece che diversi (troppi?) docenti non siano consapevoli del profilo professionale che sono chiamati a svolgere e che hanno accettato firmando il contratto individuale di lavoro con lo Stato.

Libertà di insegnamento, in senso alto...

Il tema della libertà di insegnamento, in una accezione probabilmente diversa da quella che a prima vista potrebbe apparire, è quello di maggiore rilevanza che siete chiamati a mettere personalmente in gioco.

La libertà di insegnamento, infatti, ha una valenza di altissima rilevanza costituzionale (art. 33 “L’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento”); essa fu posta dai Costituenti a salvaguardia della pluralità delle voci culturali, della libera espressione del pensiero, in uscita dal tempo dei totalitarismi atroci che avevano portato il mondo sulla soglia della distruzione totale.

Ciò che i Costituenti non pensarono mai di difendere con l’egida della libertà di insegnamento era l’arbitrio, la possibilità di fare qualsiasi cosa o anche di non far nulla, di adottare metodologie didattiche che scientificamente siano state dimostrate errate e controproducenti, di non studiare, di non insegnare, di non prendersi cura di ogni aspetto dei discenti.

Per questo il Testo Unico (parte I, artt. 1 e 2) precisa bene a cosa serve la libertà di insegnamento: ad assicurare che il docente possa scegliere la strada migliore per promuovere i propri alunni al pieno sviluppo della loro personalità, contribuendo a formarli come persone atte a raggiungere il successo negli apprendimenti e capaci di vivere responsabilmente la cittadinanza sociale cui sono chiamati.

Anche il CCNL del comparto scuola contribuisce a precisare il profilo professionale del docente, in modo inequivocabile: *“la funzione docente si fonda sull’autonomia culturale e professionale dei docenti”* e *“realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni”*. *“Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell’esperienza didattica, l’attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica”*.

Continuare ad apprendere

In sostanza, nel momento in cui avete firmato il contratto di lavoro docente, avete confermato di corrispondere al profilo professionale che si è richiamato e vi siete impegnati a mantenerlo. Le due cose non coincidono: anche la migliore competenza professionale iniziale ha innanzitutto necessità di giocarsi umilmente nel confronto con la realtà. Ed in secondo luogo, una competenza professionale, seppure alta, è inevitabilmente destinata a smarrirsi se non viene continuamente, con costanza e dedizione, alimentata mediante una formazione permanente. Un docente che pensa di insegnare per una vita deve pensare anche che passerà una vita a studiare e a imparare.

La formazione obbligatoria dell'anno di prova non può certo coprire tutto l'orizzonte della complessa professionalità dei docenti. Eppure l'anno di prova, oltre alla rilevanza giuridica, ha una funzione "simbolica", di rito di passaggio tra le tante precarietà delle supplenze e la certezza del contratto a tempo indeterminato.

Le sfide dell'educazione

Non sono il primo ad osservarlo, ma dobbiamo rammentarcelo e deve essere chiaro a ciascun docente, nuovo o vecchio che sia: insegnare oggi non è un mestiere per tutti. Insegnare oggi non è un mestiere per fragili di carattere, per deboli di spirito, per ignavi o per impreparati.

Quella che avete assunto quando avete deciso di insegnare anziché fare altri lavori (forse anche meglio retribuiti) è una sfida anche e soprattutto nei confronti di voi stessi, della vostra intelligenza come del vostro cuore.

La crisi che il mondo contemporaneo sta attraversando rappresenta gli esiti di due fallimenti successivi. Il primo consiste nel tramonto triste e doloroso dell'illusione del potere assoluto dell'Uomo, illusione affogata nel fango delle trincee della prima guerra mondiale e definitivamente svaporata attraverso i camini dei forni crematori di Auschwitz. L'ulteriore illusione, che voleva il potere economico capace di colmare il vuoto lasciato dai grandi traumi del ventesimo secolo, si sta anch'essa a sua volta rivelando in tutte le sue fallimentari conseguenze.

Insegnare in questo tempo significa avere davanti generazioni di giovani che guardano al futuro con paura, che pensano che la loro vita sarà peggiore di quella dei loro padri e – quel che è peggio – altrettanto pensano i loro padri, coloro che dovrebbero invece introdurli con fondata speranza nella realtà dell'esistenza. Questi giovani sono stati da noi adulti ulteriormente mortificati nella speranza che serva mettersi in gioco in prima persona, perché abbiamo costruito, o avallato, o tollerato un mondo in cui a realizzarsi siano altri (i raccomandati, i figli di qualcuno, i collusi, i corrotti, i corruttori, quelli che fanno finta di non vedere...).

Insegnare il futuro

In presenza di generazioni di giovani che sembrano condannate a vivere al presente, senza un passato e soprattutto senza un futuro, il primo compito di un docente oggi è quello di insegnare ai giovani il futuro. Tutti gli insegnanti hanno questo compito. Anche, per fare un esempio, quelli di storia antica o di greco. Perché conoscere il passato per il passato, o per superare l'anno o l'esame di Stato, non ha alcun senso e non

serve a nulla. Conoscere il passato serve a costruire l'orizzonte temporale capace di dare senso e prospettiva all'agire nell'esistenza.

Credo che sempre più insegnanti oggi siano chiamati a rivedere il proprio bagaglio professionale per imparare – certo – nuovi contenuti e tenersi aggiornati sulle nuove scoperte e sulle ricerche. Ma non solo. Va rivisto il proprio bagaglio professionale ed anche umano per comprendere il valore generativo della conoscenza di cui i docenti sono portatori, rispetto alla costruzione delle nuove adultità di domani.

Un sapere non inerte

Uno dei problemi più grossi che oggi si pongono è proprio quello delle conoscenze inerti, secondo la profetica intuizione di Whitehead: cose che uno sa ma di cui non sa letteralmente cosa farsene. Si badi bene, non sono le conoscenze in sé ad essere inerti o attive: è la consapevolezza della persona che rende una conoscenza utilizzabile o meno. Purtroppo nella scuola non pochi pensano che valutare gli alunni consista nell'accertare se sanno, oppure no, una determinata cosa, senza poi appurare se quel sapere (ammesso che i ragazzi lo abbiano effettivamente raggiunto) sia per loro significativo o no e se sappiano cosa farsene.

Perché se continuiamo ad ammucciare conoscenze che le persone non utilizzano, perderemo del tempo: tutto ciò che non viene usato viene perso rapidissimamente e questo vale per qualsiasi aspetto (quanto decade un muscolo nel breve tempo dell'ingessatura di un arto?).

L'auspicio che vi rivolgo quindi, in apertura di questa nuova fase della vostra vita professionale, è che cerchiate di tenere vivo in voi il senso di quello che fate mentre insegnate. I primi ad avere bisogno di dare un senso all'insegnamento siete voi. Se saprete comunicare che quello che dite e fate ha un senso per voi, allora anche i ragazzi vi seguiranno. Sappiamo tutti bene che i ragazzi sembrano preferire i docenti che non pretendono niente e che trattano sciattamente se stessi e la propria disciplina. Così come sappiamo tutti bene che è un'apparenza.

I docenti che ricordiamo per tutta la vita non sono quelli con cui abbiamo colluso al peggio, ma quelli che ci hanno fornito testimonianza. Giova perciò tenere a mente le parole del Presidente della Repubblica Mattarella nel suo discorso di insediamento il 3 febbraio 2014: *"Per la nostra gente, il volto della Repubblica è quello che si presenta nella vita di tutti i giorni: l'ospedale, il municipio, la scuola, il tribunale, il museo. Mi auguro che negli uffici pubblici e nelle istituzioni possano riflettersi, con fiducia, i volti degli italiani: il volto spensierato dei bambini, quello curioso dei ragazzi"*.

Buon lavoro!

Parte I

Novità, tradizioni e sfide per il nostro sistema scolastico

EMILIA-ROMAGNA: UNA REGIONE A FORTE VOCAZIONE PEDAGOGICA

Giancarlo Cerini

Dalla qualità all'equità

L'andar bene a scuola ha molto a che fare con la qualità della vita di un territorio, con il suo *capitale sociale* (cioè la capacità di fare comunità, mettere in relazione, cooperare, intraprendere, esprimere fiducia, essere ricchi nei rapporti umani, ma non solo). In questo campo l'Emilia-Romagna esibisce indicatori di prima grandezza, che trovano conferma anche nei dati di contesto disponibili attraverso le rilevazioni dell'Ocse e dell'Invalsi, oltre che nelle indagini sociali più generali.

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

La realtà educativa dell'Emilia-Romagna presenta risultati di apprendimento superiori alle medie nazionali (in molti casi superiori a quelle europee), tuttavia con notevoli differenze interne, ad esempio nella polarità eccellenza-criticità, specchio di una società in movimento (si pensi ai fenomeni immigratori, alla competizione produttiva, ecc.), in cui le virtù delle sue antiche tradizioni inclusive, cooperative, solidaristiche sembrano in difficoltà rispetto agli scenari inediti della globalizzazione.

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

Tabella 1 – Uno sguardo d'insieme al sistema educativo regionale. Scuola statale. A.s. 2013-14.

	<i>Scuola infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>	<i>Scuola sec. II grado</i>	<i>Totale</i>
Alunni iscritti	56.746	187.470	114.097	176.066	534.379
Istituzioni scolastiche				---	539
Scuole-plessi	725	957	419	381	2.482
Sezioni e classi	2.236	9.015	4.909	7.666	23.826
Posti di insegnante (escluso sostegno)	4.422	14.629	8.449	13.654	41.154*
Posti di sostegno	496	2.593	1.772	1.858	6.719
Totale posti	4.918	17.222	10.221	15.512	47.873
Posti di personale non docente				---	13.338
Alunni in situazione di handicap	856	5.325	3.756	4.080	14.017
Percentuale alunni in situazione di handicap su totale alunni	1,5	2,8	3,3	2,3	2,6
Alunni non italiani	12.548	32.450	18.746	22.711	86.455
Percentuale alunni non italiani su totale alunni	22,7	17,4	16,5	13,1	16,4

* Esclusi posti sostegno

Fonte: Elaborazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, sui dati MIUR di Organico di fatto e Rilevazioni integrative.

La scuola dei piccoli: gioiello di famiglia

Con le sue centinaia di piccole scuole (statali, paritarie comunali e private) la scuola dell'infanzia è la realtà scolastica più diffusa sul territorio, gode di credibilità persistente da parte dei genitori, ha un corpo professionale che è disponibile all'innovazione e alla creatività dei metodi e delle didattiche. In esse è praticato un approccio globale al curriculum, ove gli aspetti cognitivi si intrecciano strettamente con la qualità delle relazioni sociali e del clima affettivo.

È in prima fila nella sfida della società multiculturale: primo luogo di incontro di identità, di culture, di etnie, per una via italiana all'integrazione che si pratica proprio a partire dalle aule e sezioni multicolori delle scuole dell'infanzia (22,7% di bambini di cittadinanza non italiana). Analogamente possiamo dire per il trattamento precoce dei

bisogni educativi speciali, e più in generale per l'impegno a prevenire svantaggi sociali, culturali, linguistici, che si manifesteranno in seguito, soprattutto se non c'è stata una 'buona' scuola dell'infanzia, che abbia saputo fare il suo mestiere.

Il mito della buona scuola primaria

La scuola elementare gode di un'ottima stima da parte dell'opinione pubblica e dei genitori, come rivelano numerose indagini, e anche le ricerche sugli apprendimenti di base (es.: livelli di lettura e conoscenze matematiche e scientifiche) offrono buoni risultati a livello internazionale (Indagini IEA-PIRLS e TIMSS). Mancano però standard formativi certi e condivisi. Il carattere dominante è quello di un ambiente 'educativo' di apprendimento, ove i compiti di alfabetizzazione culturale si svolgono in un clima sociale e affettivo positivo e stimolante. Compito dei docenti è quello di trasformare il piacere di stare insieme dei bambini nel piacere di apprendere e di conoscere. Questo stile di accoglienza e di accompagnamento è testimoniato da una valutazione 'formativa' che prevede solo in casi eccezionali la 'ripetizione' della stessa classe, ed è invece orientata alla promozione dei diversi aspetti della personalità degli allievi (sociali, affettivi, cognitivi, etici) e al riconoscimento e valorizzazione dei diversi stili di apprendimento (gli alunni non italiani sono ormai il 17,4%).

L'orario settimanale delle lezioni può oscillare dalle 24 alle 40 ore su richiesta delle famiglie (D.P.R. 89/2009), ma, di fatto, si sta assestando sulle 27 ore, con una riduzione rispetto alle 30 ore e oltre che erano il risultato della riforma del 1990. Di fatto si stanno riducendo i rientri pomeridiani, che invece erano un punto di forza della riforma modulare, ma esiste una consistente e storica presenza di scuole 'a tempo pieno' (di 40 ore settimanali, articolata su 5 giornate scolastiche integrate) che coinvolge circa il 45% delle classi e degli allievi della nostra regione.

Gli edifici della scuola primaria sono capillarmente diffusi su tutto il territorio, spesso sono di piccole dimensioni (soprattutto nelle aree non urbane), e conferiscono a questa scuola un carattere molto popolare, di 'luogo universale' di incontro di culture, di condizioni sociali, di stili di vita. C'è impegno verso l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali e degli alunni provenienti da altri Paesi.

La scuola 'di mezzo'

L'analisi dei dati sugli apprendimenti, dei flussi di regolarità, delle caratteristiche strutturali conferma l'immagine di una scuola media come anello debole del sistema educativo:

- la percentuale di insuccesso coinvolge un'ampia fascia di ragazzi, con insufficienze diffuse nelle discipline fondamentali;
- le differenze di ceto, di cultura, di territorio si fanno sentire pesantemente, con una dinamica che penalizza fortemente gli allievi stranieri (che sono il 16,5% di tutta l'utenza);
- i modelli organizzativi sono molto rigidi, quasi immutati da trent'anni, con una frammentazione di discipline e un'eccessiva presenza di docenti (almeno 9 figure che si alternano in una classe);

- il tempo scuola è distinto tra un orario tutto-antimeridiano e un tempo-prolungato presente qua e là (mentre manca una scelta innovativa verso tempi opzionali e facoltativi per i ragazzi).

La scuola media di oggi accoglie allievi assai diversi, che stanno cambiando velocemente, adottano modalità di apprendimento reticolari, simultanee, visive, assai diverse da quelle lineari, sequenziali e alfabetiche tipiche degli adulti. Questo cambiamento mette a dura prova gli attuali modelli didattici o, meglio, le tradizionali pratiche didattiche. Occorre ripensare al concetto di alfabetizzazione (di *literacy*), agli strumenti culturali da consegnare ai giovani (lo 'zoccolo comune' di conoscenze, competenze e regole di comportamento), al loro coinvolgimento nei processi di apprendimento (con il ruolo decisivo delle emozioni e della motivazione), al rapporto tra l'esperienza formale tipica della scuola e la molteplicità di opportunità di apprendimento che ormai si moltiplicano all'esterno.

Adolescenti inquieti, a cui dare credito

Se ci caliamo nell'età 11-16 anni, età difficile, di transizione, dove si giocano i destini non solo scolastici ma anche sociali dei nostri giovani, cogliamo la tensione dei ragazzi a uscire dal cono d'ombra dell'infanzia, nel bisogno di visibilità, nella ricerca di identità filtrata dal gruppo (che si accompagna al sentimento della diversità pur all'interno di appartenenze di gruppo), nella sensazione di sentirsi invulnerabili.

Questi adolescenti devono essere ascoltati dagli insegnanti. Non è in causa, però, solo una generica disponibilità degli adulti alla cura educativa, all'accoglienza, all'accompagnamento, all' *'I care'* (alla preoccupazione eticamente fondata). I ragazzi vanno capiti nelle loro potenzialità, nel loro essere esperti di pezzetti di futuro (informatica, telefonini, linguaggi musicali, ecc.), di tecnologie. Sono portati all'aggregazione, al coinvolgimento emotivo, legati al presente e al contingente, ma spesso sono incapaci di pensiero previsionale, quasi privati di futuro.

Gli adulti dovrebbero partire di qui, dai fattori di protezione che l'esperienza della scuola può assicurare. Non è questione di buonismo, ma di una riforma del pensiero e dell'insegnamento (per promuovere: pensiero critico, pensiero riflessivo, pensiero creativo, capacità di argomentare e di dimostrare, saper ideare, farsi carico di un impegno).

Occorre dare ai ragazzi il senso della competenza in incremento, dare valore e visibilità sociale a un progetto, elevare le aspettative, fare in modo che gli allievi diventino i migliori tifosi della propria classe. Occorre trasformare un gruppo amicale (la classe reale distante dalla classe formale) in un gruppo con un compito visibile, che si dà regole utili a raggiungere obiettivi tangibili. La classe può diventare una comunità di apprendimento, che si struttura come un gruppo cooperativo animato da una forte leadership degli insegnanti, di tenuta del clima della classe, di lavoro collaborativo (a coppie, a piccoli gruppi), di educazione al pensiero ipotetico-deduttivo, previsionale, immaginativo, oltre che argomentativo.

Scuole come comunità, per una leadership educativa

Molte delle azioni contro l'insuccesso scolastico si giocano in classe, ma per vincere la sfida c'è bisogno di molti alleati dentro la scuola. Sembra pregnante l'idea di comunità professionale, di professionisti con un sapere professionale da scambiare, un sapere che si accumula in una scuola che riflette per crescere. È l'idea di comunità professionale. Una scuola comunità ha bisogno di una leadership distribuita, con funzioni e figure intermedie non per gerarchizzare ruoli e rapporti, ma per far crescere la qualità dell'insegnamento.

Il dirigente all'interno della scuola diventa un attrattore di fiducia professionale e motiva i docenti verso progetti molto concreti, ad esempio centrati sul consiglio di classe (per negoziare un clima sociale positivo, costruire un ambiente di comunicazione, far emergere il valore formativo delle discipline, con metodologie innovative).

Sul versante del rapporto con il territorio il dirigente deve dare forza alla capacità della scuola di fare comunità, di costruire alleanze (non collusioni), di consolidare legami di comunità e di fiducia, di oblazione-dono gratuito (che si manifesta nel volontariato e nel privato sociale). Volontariato, partecipazione, fiducia reciproca sono gli indicatori di quel 'capitale sociale' che ormai vale di più del capitale umano nella competitività tra territori.

Riscoprire la formazione di base

Migliorare i risultati dei quindicenni si può, partendo dall'inizio, dal primo ciclo di istruzione. Sappiamo che la scuola di base emiliano-romagnola vanta gloriose tradizioni (si pensi alle scuole dell'infanzia, al tempo pieno, alle sperimentazioni, ecc.), ma occorre non sedersi sugli allori, vagheggiando i miti di un grande passato, o modelli pedagogici che hanno avuto il loro apice negli anni '70 e '80. Oggi si pone il problema di un curriculum centrato sulle competenze forti (il *core curriculum*), che mantenga però la qualità degli ambienti di apprendimento, con una didattica orientata alle competenze, con un più solido ancoraggio a standard visibili e condivisi, in una logica di progressione verticale degli apprendimenti.

Questi criteri stanno alla base di numerose iniziative sulla scuola di base promosse a livello regionale (Progetti EM.MA ed ELLE, ricerca-azione sulle Indicazioni, formazione alle nuove tecnologie, approfondimenti sull'obbligo di istruzione, rinnovata attenzione alla disabilità e ai bisogni educativi speciali, ecc.), che possono motivare un corpo professionale tuttora propenso alla formazione, all'impegno professionale, capace di reagire nelle nuove situazioni.

Occorre fare di più: il primo ciclo dovrà far fruttare l'ampia presenza di istituti comprensivi nel territorio regionale, anche alla luce della normativa nazionale che ne propone la generalizzazione.

Dal primo al secondo ciclo: un passaggio critico

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

E già incombono le sfide dei nuovi ordinamenti, di un obbligo incompiuto, di un contrasto alla dispersione (qui forse più efficace che altrove), ma alla ricerca di soluzioni innovative, forse meno scolastiche ma più inclusive, più aperte (l'idea è quella del campus o, se preferiamo, del cortile dei 'salesiani'). Le nostre scuole e le nostre aule dovrebbero diventare, anche grazie ad approcci didattici innovativi, luoghi in cui sia possibile far incontrare ragazzi diversi (gli stranieri sono il 13,1% nella scuola superiore), dalle diverse intelligenze, dai destini sociali forse diversi, ma dove il piacere di apprendere insieme (pur in tanti modi diversi) possa diventare la molla per una società più aperta, più coesa, più solidale, più conviviale: coerente con le virtù della nostra popolazione e del nostro territorio.

Tabella 2 – Punteggi medi in Matematica, Lettura e Scienze nell'indagine OCSE-PISA (15enni 2012).

Area	Matematica	Lettura	Scienze
	Punteggio medio	Punteggio medio	Punteggio medio
Emilia-Romagna	500	498	512
Italia	485	490	494
OCSE	494	490	501
Nord-Ovest	509	514	524
Nord-Est	514	511	524
Centro	485	486	493
Sud	464	475	468
Sud Isole	446	453	452

Fonte: Elaborazione Invalsi su database Ocse PISA 2012.

Tutto questo si gioca nelle aule delle nostre scuole, perché l'essere studente è oggi parte integrante dell'identità giovanile e della cittadinanza contemporanea.

La risorsa ‘insegnanti’

La qualità dell’istruzione di un territorio è fortemente connessa alle tradizioni civiche, sociali, democratiche che ogni comunità ha saputo costruire nel tempo. Tra gli elementi di *civiness* rientra senza dubbio la sensibilità nei confronti dell’educazione, la predisposizione di servizi educativi (attraverso iniziativa diretta e indiretta), l’investimento formativo nei confronti del personale insegnante e la ricerca educativa, il ri-orientamento in chiave didattica delle molteplici strutture culturali del territorio (musei, biblioteche, teatri, imprese, associazioni, ecc.).

Se si pensa alla consistente presenza del gruppo professionale degli insegnanti della scuola statale in Emilia-Romagna, stimabile nell’a.s. 2013-14 in oltre 51.000 docenti di cui circa 41.000 con incarico a tempo indeterminato), a cui si devono aggiungere i docenti delle scuole paritarie private e comunali, si ha la visibile percezione di come questo gruppo di lavoratori della conoscenza possa rappresentare una risorsa indispensabile per lo sviluppo presente e futuro del territorio.

Tabella 3 – Insegnanti statali a tempo indeterminato in servizio nella regione Emilia-Romagna, per grado scolastico e per provincia. A.s. 2013-14

	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>Sec. I grado</i>	<i>Sec. II grado</i>	<i>Sostegno</i>	<i>Totale</i>
Bologna	968	3.134	1.542	2.158	758	8.560
Ferrara	223	973	548	1.110	313	3.167
Forlì-Cesena	482	1.262	671	1.233	234	3.882
Modena	789	2.505	1.229	2.168	588	7.279
Parma	342	1.297	671	1.326	343	3.979
Piacenza	329	961	508	814	231	2.843
Ravenna	338	1.208	591	1.088	285	3.510
Reggio Emilia	343	1.806	945	1.500	546	5.140
Rimini	301	964	529	984	244	3.022
Emilia-Romagna	4.115	14.110	7.234	12.381	3.542	41.382

Fonte: Elaborazioni dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, su dati MIUR.

Se la competizione tra territori si gioca oggi sullo sviluppo del capitale sociale, come variante relazionale del capitale umano, allora è decisivo il ruolo che il sistema educativo (a partire dagli atteggiamenti e dai comportamenti adottati dai suoi operatori) saprà svolgere nel rapporto con le nuove generazioni.

Coltivare talenti (attraverso un ambiente educativo aperto e orientato a un’intelligenza creativa), promuovere tolleranza (attraverso un clima di accoglienza e reciproca disponibilità al dialogo tra culture), sostenere innovazione (attraverso un uso intelligente e critico delle nuove tecnologie) sono le coordinate di un rapporto dinamico e interattivo tra la scuola e il territorio, ove il sistema educativo si candida a esercitare un ruolo di volano per lo sviluppo sociale, civile e produttivo dell’intera comunità.

Ripensare l'autonomia: verso nuove forme di *governance*

Dalla singola scuola autonoma, con le sue politiche autarchiche di implementazione di risorse tutte all'interno dell'organizzazione, occorre spostarsi verso un sistema di scuole autonome che fanno rete in un territorio.

È necessario un ripensamento dell'idea e della pratica di autonomia scolastica: sono passati ormai 15 anni dal conferimento della 'personalità giuridica' alle singole istituzioni scolastiche e dall'applicazione del relativo regolamento (D.P.R. 275/1999), che conferiva ampi spazi di autonomia organizzativa, didattica, di ricerca e innovazione.

Un'analisi realistica ci direbbe che ben poca di quella autonomia è stata utilizzata: gli orari sono bloccati a scacchiera, il curriculum non offre margini di opzionalità, i tempi appaiono rigidi, le forme di utilizzo dei docenti ancora di più (con l'organico funzionale appena abbozzato). È necessario ritornare all'idea di un'autonomia cooperativa, a come essa possa migliorare il lavoro didattico. Serviranno interventi sul piano legislativo, ma si può cominciare già all'interno delle scuole, attraverso un'adeguata riorganizzazione della comunità professionale e orientando il ruolo del dirigente scolastico verso l'esercizio di una leadership per l'apprendimento.

La recente attivazione del Sistema nazionale di valutazione (D.P.R. 80/2013), che propone la realizzazione di un percorso triennale imperniato sulle fasi di autovalutazione, miglioramento e rendicontazione sociale (Direttiva 11/2014) offre alle scuole l'opportunità di riflettere sui propri punti di debolezza e di forza, per migliorare i risultati dei ragazzi.

Lo sviluppo della professionalità docente

La qualità della scuola è in diretta connessione con la presenza di docenti preparati, motivati, efficaci. Se si intende procedere su questa strada, ci sono alcune condizioni preliminari da rispettare:

- non tradire la vocazione cooperativa del lavoro docente, che richiede di accantonare ogni approccio competitivo e individualistico;
- 'incentivare' nel breve periodo i comportamenti virtuosi dei docenti a scuola (cioè riconoscere il loro impegno), e costruire un profilo dinamico che apprezzi nel lungo periodo le qualità professionali maturate;
- fare in modo che il riconoscimento sia messo a frutto all'interno della scuola, attribuendo agli insegnanti migliori responsabilità nella guida educativa e professionale degli istituti scolastici (figure intermedie).

L'anno di formazione per i docenti neo-assunti rappresenta un'occasione per stimolare maggior dinamismo professionale, capacità riflessiva (portfolio) e migliore dimensione collaborativa.

IL CORAGGIO DI VALUTARE

Paolo Davoli

Se diciott'anni vi sembran pochi ...

Più autonomia richiede più valutazione. In una scuola esecutrice di procedure stabilite dall'alto, la valutazione dell'operato delle scuole era sostanzialmente un controllo di regolarità amministrativa, di aderenza a procedure dettate. Dal 2000, il quadro dell'autonomia e della sussidiarietà, il riferimento alle comunità locali, la responsabilizzazione nelle scelte e la valorizzazione dell'organizzazione diventano strumenti per la creazione di valore educativo. È quindi fondamentale che la scuola, che definisce con il POF la propria identità educativa e obiettivi riferiti al contesto ambientale, sappia esaminare in se stessa le proprie scelte e la loro ricaduta (*autovalutazione*), per poi potere rendere conto al territorio, al cui servizio quella particolare scuola nasce e si sviluppa (*rendicontazione sociale*). Le nostre scuole, che giustamente rivendicano l'autonomia, devono contemporaneamente rivendicare il diritto-dovere di autovalutarsi.

Non a caso, la legge Bassanini n. 59 del 1997 sul decentramento amministrativo (poi confermata costantemente dalla successiva produzione normativa), nello stesso articolo 21 in cui istituisce l'autonomia scolastica, prevede “*l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi*”. Erano diciotto anni fa. Ora si parte davvero.

Il quadro del D.P.R. 80/2013

Vale la pena di riprendere velocemente il quadro complessivo del D.P.R. 80/2013, il *Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione* (SNV) del sistema educativo, per chiarire l'ambito del discorso. Parliamo qui infatti della *valutazione di sistema e delle istituzioni scolastiche* in particolare. Non parliamo della valutazione dei suoi attori, i dirigenti scolastici e il personale docente e non docente. Proprio in questi giorni (febbraio 2015) siamo in attesa di importanti proposte del governo in merito a “La Buona Scuola”, proposte che conterranno verosimilmente anche ipotesi relative allo stato giuridico dei docenti, alla loro progressione di carriera, alla valutazione e valorizzazione delle professionalità.

Non di questo ci occupiamo qui, quanto piuttosto della *valutazione delle scuole*: non è precisazione di poco conto, né sul piano dei contenuti (nessuno degli strumenti messi a punto in seguito al D.P.R. 80 è concretamente utilizzabile per la valutazione dell'operato dei singoli docenti), né sul piano del metodo (la valutazione dell'operato dell'organizzazione educativa deve precedere la valutazione dei singoli).

Come è noto il D.P.R. 80, nel suo importante articolo 6, prevede quattro cardini del processo di valutazione delle scuole:

- autovalutazione e formulazione di un piano di miglioramento;
- valutazione esterna;
- azioni di miglioramento messe in campo da parte di ciascuna scuola;
- rendicontazione sociale.

A regime potremo pensarlo come un processo ciclico: l'autovalutazione si approfondisce e le priorità vengono ri-tarate anche nel corso delle attività di miglioramento, con una sorta di *fine tuning*. Come nel gioco dell'oca si 'riparte dal via', ma come in un *pervorso a spirale* si riparte da un livello maggiore di conoscenza e di identificazione delle priorità. In questi mesi, tuttavia, la stessa Direttiva 11/2014 identifica una partenza sequenziale: quest'anno è l'anno dell'*autovalutazione*.

Lo strumento: l'autovalutazione. Il fine: il miglioramento

Lo scopo di tutto è ben delineato, a scanso di equivoci, dall'*incipit* del D.P.R. 80: *il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti*. All'orizzonte non ci sono classifiche o graduatorie, non ci sono agenzie di *rating* per assegnare AA+ a questa scuola e BBB- a quell'altra, non c'è competizione di scuole per accaparrarsi clientela e finanziamenti, non c'è premialità per i singoli operatori della scuola (non qui). C'è solo una constatazione molto semplice: la scuola produce valore pubblico, e per questo deve continuamente migliorarsi. La Direttiva 11/2014 è ancor più esplicita: la valutazione ci dovrà servire a ridurre dispersione e insuccesso, a ridurre le differenze tra scuole e aree geografiche, a migliorare le competenze di partenza degli studenti e valorizzarne gli esiti a distanza.

L'autovalutazione verrà condotta da un'*unità di autovalutazione* da identificare in ciascuna scuola (come suggerisce la C.M. 47/2014): essa compie un'analisi del servizio scolastico sulla base dei dati resi disponibili dalla 'piattaforma' del Miur. Sulla sorta di questa analisi, la scuola elabora un *Rapporto di Autovalutazione* (RAV) in formato standard, a cui può aggiungere propri dati che meglio illustrano le proprie peculiarità, e formula un piano di miglioramento.

Sulla base di questi piani, ciascuna scuola attuerà delle *azioni di miglioramento*, anche con il supporto di Indire, università, associazioni professionali e culturali o del territorio. Attraverso una *rendicontazione sociale*, le scuole poi diffondono i risultati raggiunti in forme comparabili, in una dimensione di trasparenza e di condivisione con la comunità di appartenenza.

Quindi, *tutto parte dai processi di autovalutazione nelle scuole*, che 'hanno in mano il bocchino' nell'autovalutarsi e nel determinare il piano di miglioramento. Ci sarà però una *valutazione esterna*, che verrà programmata in parte a campione e in parte su situazioni critiche individuate a partire da parametri stabiliti a livello nazionale. Queste scuole verranno visitate da nuclei di valutazione esterna presieduti da un ispettore, che aiuteranno a esaminare eventuali criticità e a ridefinire i piani di miglioramento.

Qualcuno ha storto il naso perché solo il 10% delle scuole riceverà tali visite esterne. La solita riforma all'italiana, si è detto. È vero, il 10% è poco. Ma l'organico degli ispettori in Italia è di meno di duecento unità, di cui solo un terzo in servizio, mentre cinquant'anni fa si avvicinava a mille. In altri grandi paesi europei (Francia, Spagna, Regno Unito...) gli ispettori scolastici sono alcune migliaia.

Tuttavia, anche nell'auspicio che la valutazione esterna in un futuro prossimo possa essere rafforzata, ci sono già ora alcuni antidoti all'autoreferenzialità delle scuole. Innanzitutto la collegialità dell'autovalutazione, la condivisione di dati e problemi dentro la comunità scolastica. Poi l'opportunità di coinvolgere attori esterni alla comunità professionale dei docenti: i genitori e gli studenti, che sono *portatori di diritti* prima che *portatori di interessi*, possono essere i nostri migliori alleati verso il cambiamento, come testimoniano alcuni interessanti risultati della recente consultazione su "La Buona Scuola". Ultimo, ma non per importanza, il fatto che il Rapporto di Autovalutazione verrà pubblicato su Web nel sito "Scuola in chiaro" costituisce un freno a quella tendenza auto-assolutoria che è umano avere.

Misurare, un'operazione etica

Un'autovalutazione non può basarsi solo su percezioni, ma deve fondarsi su elementi esplicitati. Diversi sistemi di valutazione delle organizzazioni si basano su *indicatori*, perché questi consentono di rilevare informazioni 'intersoggettive', dandone una rappresentazione sintetica e comparabile sia nel tempo (cosa farà la mia scuola fra tre anni?) che nello spazio (cosa fanno oggi le scuole come la mia?). Misurare serve quindi a confrontare il proprio operato con un quadro di riferimento esterno per:

- a) un *controllo democratico* delle decisioni: i nostri stipendi sono pagati dalla fiscalità generale;
- b) una *(auto)regolazione* del sistema: se ho parametri di riferimento rispetto a cui confrontarmi, posso capire dove agire per fare meglio il mio lavoro;
- c) una valutazione dell'*equità degli investimenti*: le risorse sono sempre scarse per definizione, e usarle bene è una questione di equità prima che di 'risparmio'.

Per questo, misurare, nelle organizzazioni pubbliche, ha una dimensione etica.

Volutamente sopra si è utilizzato il termine 'intersoggettivo' (piuttosto che 'oggettivo') perché sappiamo che la misurazione non è mai neutrale, neppure nelle cosiddette scienze esatte, e quindi a maggior ragione nelle organizzazioni educative. Il numero in sé è manipolabile, se prima non abbiamo condiviso cosa e perché si misura, con quali obiettivi e *benchmark*, a partire dall'organizzazione scolastica che riflette sui propri obiettivi e metodi di lavoro. La scelta degli indicatori quindi non è neutrale, ma presuppone un'*idea di cosa significa "fare bene scuola"*.

Per questo è importante che il modello del Rapporto di Autovalutazione sia stato 'decantato' da Invalsi in lunghi anni di sperimentazioni (citiamo Vales e Valutazione e Miglioramento tra le ultime, insieme alla formazione dei dirigenti scolastici immessi in

ruolo dal 2012/13), che hanno coinvolto oltre 1500 scuole. Non si tratta di un modello aziendalistico calato dall'alto, ma di una cosa che nasce nelle scuole e per le scuole.

Quanti di noi conoscono qual è lo status socio-economico-culturale degli studenti della propria scuola? O quanti studenti si sono trasferiti in entrata/uscita in corso d'anno? Oppure quale è la varianza dei risultati Invalsi tra le nostre classi? Ancora: quanti tra gli ex alunni che hanno seguito il consiglio orientativo sono stati promossi al termine del 1° anno delle superiori? Sappiamo se la pratica di fare (o non fare) prove comuni per classi parallele ci vede uguali o diversi rispetto alle altre scuole? Quali sono le pratiche didattiche attive o inclusive utilizzate dalla maggioranza di noi docenti nella scuola, in confronto con scuole simili a noi? E di quante reti fa parte la nostra scuola? E quant'è l'investimento medio per ogni progetto? E per ogni alunno? E le scuole che ci assomigliano come si collocano rispetto a questi dati? E quelle della nostra regione?

Sono *domande di scuola*, a cui il RAV ci aiuta a rispondere.

“Fare il RAV” è “fare scuola”

I numeri, però, possono non dire nulla se non li inquadrano in un *modello*. Per questo, i 49 indicatori del RAV e gli oltre 100 descrittori numerici concreti che li popolano sono inquadrati dentro a *quattro dimensioni* (Contesto, Esiti, Processi Educativi, Processi Gestionali) che rappresentano il nostro “fare scuola” e che si dividono poi in *quindici aree*, ciascuna delle quali raggruppa appunto 2-3 *indicatori* con i relativi *descrittori*.

Le aree per il *Contesto* riguardano popolazione scolastica, territorio e capitale sociale, risorse economiche, materiali e professionali. Per i *Processi Educativi* si esaminano curriculum, progettazione e valutazione degli studenti, il nostro ambiente di apprendimento, le pratiche di inclusione e differenziazione dei percorsi come le modalità di continuità e orientamento; mentre per i *Processi Gestionali* si valutano l'organizzazione della scuola, la valorizzazione delle risorse umane, l'integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.

Ma il cuore dell'analisi sono le aree degli *Esiti degli studenti*, misurati attraverso i classici risultati scolastici, le prove standardizzate Invalsi, le competenze-chiave e di cittadinanza, i risultati a distanza terminata la scuola.

Come si può vedere, il ruolo delle prove standardizzate Invalsi nella valutazione della scuola ‘pesa’ per un quindicesimo. Non di solo Invalsi quindi vive la scuola, e ogni critica all'uso dei famigerati test per valutare le scuole trova qui la sua fine. C'è ben altro, si può concordare, e lo troviamo dentro al RAV.

Ma in concreto... ?

Per ogni Area è presente una descrizione che ne delimita il perimetro. Ad es. per l'area “Ambiente di apprendimento” leggiamo che valuteremo la “*capacità della scuola di creare un ambiente di apprendimento per lo sviluppo delle competenze degli studenti. La cura dell'ambiente di apprendimento riguarda sia la dimensione materiale e organizzativa (gestione degli spazi, delle attrezzature, degli orari e dei tempi), sia la dimensione didattica (diffusione di metodologie*

didattiche innovative), sia infine la dimensione relazionale (attenzione allo sviluppo di un clima di apprendimento positivo e trasmissione di regole di comportamento condivise)”.

Nell’area “Ambiente di apprendimento”, cinque indicatori con i relativi quattordici descrittori numerici ci danno elementi materiali per la nostra analisi. Se gli indicatori proposti nel RAV non ci paiono sufficienti, si possono integrare con *indicatori di scuola*, con cui ciascuno può dare valore alle proprie specificità.

L’analisi può basarsi su *domande guida* proposte dal RAV come strumento per la discussione collegiale. Ad es: *In che modo la scuola cura gli spazi laboratoriali (individuazione di figure di coordinamento, aggiornamento dei materiali, ecc.)? La scuola promuove la collaborazione tra docenti per la realizzazione di modalità didattiche innovative? La scuola adotta strategie specifiche per la promozione delle competenze sociali (es. assegnazione di ruoli e responsabilità, attività di cura di spazi comuni, sviluppo del senso di legalità e di un’etica della responsabilità, collaborazione e spirito di gruppo, ecc.)? Attraverso queste domande, possiamo focalizzarci sui risultati raggiunti e individuare punti di forza e di debolezza di quell’area, che ci viene richiesto di descrivere in modo sintetico e in riferimento alle evidenze fattuali.*

Infine, una *Rubrica di Valutazione* (il cui uso è ben noto ai docenti) ci consente di formulare un giudizio utilizzando una scala di possibili situazioni che va da un livello 1 (molto critica) a un livello 7 (eccellente). La rubrica è di tipo *olistico*, meno precisa ma più leggibile rispetto a quelle analitiche. Solo i quattro livelli dispari sui sette presenti sono descritti, per consentire alle scuole una collocazione intermedia tra due descrizioni considerate solo in parte rispondenti alla propria realtà.

Non si tratta infatti di un voto, ma di un *posizionamento*, che deve essere brevemente *argomentato in relazione ai dati* sopra esaminati, della nostra scuola in quell’area. Non possiamo allora limitarci alla semplice lettura dei valori numerici forniti dagli indicatori, ma dobbiamo entrare nella loro interpretazione e nella riflessione che ne scaturisce. *Gli indicatori vanno ruminati*: dobbiamo contestualizzare i dati in riferimento ad altri dati, pesarli rispetto alla loro significatività e tipologia (una percentuale di dispersione è diversa da una percentuale di votanti alle elezioni scolastiche), relativizzarli (per non fidarci della prima impressione, quasi dovessimo fare il titolo di un giornale).

Dall’autovalutazione al miglioramento

Dalla sperimentazione Vales, poi, impariamo che le scuole corrono due rischi. Il rischio del *tecnicismo*, di sofisticate letture dei dati fini a se stesse ma non legate a una adeguata riflessione sugli aspetti strategici della nostra scuola. E il rischio dell’*autoreferenzialità*, cioè fare un’analisi articolata, ma basata sulla nostra percezione della qualità del nostro lavoro, scollegata dagli elementi fattuali.

Infine, dopo avere esaminato queste aree di qualità scolastica, ci viene chiesto di esprimere la nostra *strategia di miglioramento* in pochi *tweet*. Abbiamo infatti *lo spazio di un tweet* (o di un SMS per i più tradizionalisti), per individuare una o due *priorità* all’interno di una o due aree degli Esiti degli studenti. Sono le priorità che guideranno la nostra scuola nei prossimi anni. Forse ci siamo accorti di deboli competenze di cittadinanza,

forse abbiamo elementi per dire che le differenze di risultato degli studenti tra le varie classi non sono giustificabili. Per ogni priorità identificheremo un *traguardo raggiungibile* e soprattutto identificheremo quali *processi* organizzativi o didattici dobbiamo modificare per raggiungerlo (una programmazione più collegiale? una nuova figura di supporto per gli studenti del biennio?).

Questa sarà la base del *piano di miglioramento* dal prossimo anno. Questa è la *creatività possibile* che possiamo agire.

Lo spazio per la valutazione dei sistemi educativi

Un frequente fraintendimento ha a che vedere con il rifiuto del paradigma aziendalista applicato all'ambito educativo (es. il 'preside-manager'). Si obietta che la scuola non è un'azienda, che 'produrre' un apprendimento è diverso da produrre un circuito elettronico, che valutare un processo educativo è diverso dal misurare i parametri di un processo produttivo.

Tutto questo è vero, ed è vero che non è possibile calare *tout court* apparati di pianificazione aziendale nelle scuole. Ma è anche vero che un'istituzione scolastica è un'organizzazione, e in particolare un'*organizzazione di servizio alle persone* come lo è un ospedale, e deve quindi sottostare a pratiche di governo delle organizzazioni che assicurino il perseguimento della propria missione secondo principi di efficacia, efficienza, trasparenza, equità. Tra il tutto dell'equazione "scuola=azienda" e il nulla del "noi siamo troppo diversi" c'è esattamente lo spazio creativo che le scuole possono occupare con un serio processo di valutazione e miglioramento.

D'altra parte, la stessa esistenza del POF come *documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale* della scuola, come recita il D.P.R. 275/1999, ci fa riflettere sul fatto che c'è una 'personalità' dell'organizzazione scolastica, che nasce dall'incontro tra un concreto corpo sociale di famiglie e studenti, un concreto corpo docente e ATA, un concreto dirigente, un territorio con le sue attese e offerte. *Non esiste 'la scuola' da valutare, ma esistono 'le scuole'*. Parlare quindi di valutazione nelle scuole non può fermarsi a un elenco di aree di analisi e di indicatori. Indispensabili, ma non sufficienti.

È decisivo partire dal clima organizzativo, dalle dinamiche di collaborazione, dai processi educativi che guidano l'azione quotidiana, soprattutto da quelli impliciti che vanno portati alla luce.

Come ha detto con belle parole il presidente Mattarella nel giorno del suo insediamento, *"per la nostra gente, il volto della Repubblica è quello che si presenta nella vita di tutti i giorni: l'ospedale, il municipio, la scuola, il tribunale, il museo. Mi auguro che negli uffici pubblici e nelle istituzioni possano riflettersi, con fiducia, i volti degli italiani: il volto spensierato dei bambini, quello curioso dei ragazzi"*. Ecco, perché questo avvenga sempre meglio, il Sistema Nazionale di Valutazione, che oggi parte, può essere un buono strumento: come per tutti gli strumenti, possiamo *ridurlo a un adempimento tecnicistico*, oppure possiamo *dargli un'anima*. A noi la scelta.

PROMUOVERE LO SVILUPPO DELLE POTENZIALITÀ, CONTENENDO I DISAGI EMOZIONALI

Stefano Versari

Le classi dell'Emilia-Romagna sono caratterizzate tutte, ove più, ove meno, da un elemento in comune: l'eterogeneità. Le codifiche di origine medica e sociale paiono aiutare a comprendere chi si ha innanzi: bambini certificati con handicap o con disturbi specifici di apprendimento; studenti che presentano fobie sociali, problemi ansioso-fobici, crisi depressive, dolori pervasivi e persistenti (ad esempio emicranie), iperattività e patologie diverse (ad esempio disturbi alimentari); adolescenti che presentano gli effetti dissocianti e dirompenti dell'uso di sostanze e alcolici; altri con difficoltà conseguenti a limitate condizioni economiche, sociali e culturali delle famiglie di provenienza; studenti stranieri neoimmigrati con gravi deficit linguistici e culturali; altri ancora con gravi fragilità emotive derivanti, ad esempio, da fratture familiari, violenze subite, problematiche correlate ad adozioni, spaesamenti valoriali...

Potremmo continuare, ma a che pro? Ha un senso procedere oltre misura nella elencazione di disabilità, disturbi, disagi che oggi si trovano nella scuola? Certo, conoscere il problema del discente consente di personalizzare il suo percorso formativo. Eppure si assiste a un proliferare di sempre nuove patologie con il rischio di una sorta di medicalizzazione del disagio e della diversità che poco aiuta il docente; anzi, la tendenza è di indurre a ritenere necessari – comunque e dovunque – supporti specialistici esterni alla scuola. Ma in tal modo cresce il rischio di una sorta di abdicazione della funzione docente.

Cosa si fa a fronte di una tale complessità, ci si arrende? Si invoca l'aiuto di 'specialisti'? Si getta la spugna e si cambia classe? Inutile girarci attorno, quelle descritte sono dimensioni che mai potranno restare fuori dalla porta di nessuna aula. E che mai peraltro, seppure in forme diverse, dalle aule sono state fuori. Non si dimentichi che la scuola italiana, dopo l'Unità d'Italia e sostanzialmente fino al primo dopoguerra, era caratterizzata perlopiù da studenti afflitti da povertà e fame atavica, malattie diffuse ed endemiche spesso a esito infausto (ad esempio la tisi), ampie difficoltà comunicative derivanti da incomprensioni linguistiche (ogni contrada aveva il suo dialetto che rendeva spesso impossibile il dialogo in classi con studenti dalle più diverse provenienze

territoriali e culturali del Paese)¹. Da qui la necessità, che la Montessori già nel 1916 segnalava, di un maestro che *“invece della parola, deve imparare il silenzio; invece di insegnare, deve osservare; invece della dignità orgogliosa di chi voleva apparire infallibile, assume una veste di umiltà”*². In questo intervento dunque, senza nascondersi la complessità che la realtà scolastica pone, ci si propone di ripercorrere “strumenti di pensiero e di azione”, con particolare riferimento alla disabilità, che tuttavia possono bene riferirsi a molti e diversi percorsi di insegnamento e apprendimento.

Alcune idee di fondo ben note e da tenere sempre presenti in maniera competente

A scuola non si insegna alle disabilità o ai problemi, ma alle persone.

Un grandissimo giocatore statunitense di pallacanestro, poi diventato anche stimatissimo coach, John Wooden, diceva: *“Non permettere che ciò che non puoi fare interferisca con quello che puoi fare”*. La ‘partita’ si gioca tra vittoria e successo: *“Successo come raggiungimento della serenità interiore dovuta alla consapevolezza di avere ottenuto il massimo miglioramento possibile in virtù delle proprie capacità e secondo i propri limiti”*. La scuola non cerca la vittoria (il che presuppone sempre che qualcun altro sia sconfitto), quanto piuttosto il successo di ogni ragazzo nel massimo superamento possibile delle proprie difficoltà, dei propri limiti, nella contemporanea comprensione e accettazione di qualsiasi umana condizione non modificabile³. Questo riguarda ciascun ragazzo che cresciamo nelle nostre scuole; ragazzi che è necessario imparino che non si dà vita umana senza impegno.

Tutti i problemi sono affrontabili nella scuola (quelli dell’alunno con grave disabilità o con disturbo specifico di apprendimento o con grave deprivazione sociale e culturale, solo per fare qualche esempio).

La scienza ha acquisito che quattro sono le dimensioni fondamentali dell’intelligenza⁴, determinata, oltre che dai ‘geni’ di cui ‘madre natura’ ci ha dotato, dalla dimensione emotiva e meta-cognitiva (“ce la posso fare”, ovvero l’autostima), dalla dimensione motivazionale e culturale (“ce la voglio fare”, ovvero il contesto) e dall’esperienza.

Non esiste problema della natura umana che non sia affrontabile (che non significa risolvibile) con interventi qualificati che arricchiscano tutte le quattro le dimensioni intel-

¹ Sul tema si rinvia a una interessante tesi di dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche di E. Bonadimani, *La figura del maestro elementare nel romanzo di scuola in Italia dal 1860 al 1920*, Università di Bergamo, a.a. 2008-09, reperibile on line in www.bergamoculturale.it.

² M. Montessori, *L’autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Roma, 1970 (I ed. 1916), p. 113.

³ Approfondimenti in: Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, Nota prot. 13588 del 21 agosto 2013, *Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale per l’inclusività nell’ottica della personalizzazione dell’apprendimento. Materiali per la formazione dei docenti a.s. 2013-14*, reperibile in <http://www2.istruzioneer.it/2013/08/21/bisogni-educativi-speciali-approfondimenti-sulla-redazione-del-piano-annuale-per-linclusivita/>.

⁴ C. Cornoldi, *L’intelligenza*, Il Mulino, Bologna, 2007.

lettive richiamate; l'esperienza della scuola può, o meglio deve, essere esperienza di arricchimento umano e intellettuale.

Tutti gli insegnanti sono chiamati a impegnarsi per tutti gli alunni, escludendo ogni 'delega', comunque impropria, a prescindere dalle cause che determinano la maggior fatica di alcuni. L'integrazione scolastica è compito di tutti coloro che 'fanno scuola' nel loro insieme⁵.

L'integrazione scolare dell'handicap: dove siamo arrivati?

Il punto da cui si fa convenzionalmente iniziare la storia dell'integrazione degli alunni con handicap in Italia è la Legge 4 agosto 1977 n. 517. Trascorsi più di 37 anni è corretto affermare che molti insegnanti hanno contribuito in modo rilevante a sostenere la crescita di tanti alunni disabili. Eppure la competenza tecnica necessaria per insegnare ai ragazzi disabili, nella generalità dei docenti, non pare aumentata e, anzi, probabilmente è diminuita. È come se alla progressiva crescita delle conoscenze correlate ai singoli handicap si fosse accompagnata, di pari passo, l'errata diffusa percezione che l'insegnante di classe poco o nulla possa nel concreto percorso formativo di questi ragazzi⁶.

Un paradosso non entusiasmante è pensare che la classe speciale sia stata sostituita dalla tendenza a costituire una sorta di 'monadi speciali', rappresentate dai ragazzi con handicap inseriti nelle classi eppure distinti e distanti da esse. Ciò di cui si segnala la mancanza è la costruzione di un sistema di supporti professionali, di strumenti scientificamente validati per tracciare i profili pedagogico-didattici degli allievi e misurare la validità delle scelte didattiche, metodologiche e organizzative effettuate.

Mancano 'pacchetti' di obiettivi operativi (cioè osservabili e misurabili) nei diversi domini: autonomie di base, capacità grosso- e fino-motorie e di coordinazione occhio-piede-mano, percezione sensoriale, comunicazione e linguaggio, competenze sociali e relazionali, capacità cognitive e così via⁷. Nella sostanza non sono stati sviluppati strumenti validati e condivisi di valutazione *per* l'apprendimento e *dell'*apprendimento degli alunni con disabilità⁸.

⁵ http://ec.europa.eu/development/body/publications/docs/Disability_en.pdf. Nel 2004 la Commissione Europea ha emanato il documento *Guidance Note for Disability and Development for European Union Delegations and Services* che evidenzia come le tradizionali modalità di approccio alla disabilità vertono su interventi basati sull'assunto che la disabilità è un problema individuale, di chi la subisce. L'ambiente di vita va invece inteso come *protesi* fisica e cognitiva, cioè sistema fruibile a diversi livelli di competenza e di capacità, in grado di supportare le capacità di ciascuna persona e di compensarne le difficoltà.

⁶ Approfondimenti su quanto qui riportato sono in: S. Versari, *Perché il progetto dei 300 giorni*, in A. Monteverdi (a cura di), *Il Progetto dei 300 giorni. Autismo in adolescenza*, Erickson, in corso di stampa.

⁷ <http://www.bridges4kids.org/IEP/iep.goal.bank.pdf>. Si veda ad esempio a questo link la "IEP Goals and Objectives Bank" di Redmond, Oregon, liberamente utilizzabile dagli insegnanti che debbano predisporre un Piano Educativo Individualizzato come repertorio di obiettivi definiti e organizzati in aree.

⁸ "La differenza fondamentale tra la Valutazione per l'apprendimento e la Valutazione dell'apprendimento è lo scopo per cui gli insegnanti e gli altri professionisti effettuano le prove di verifica. Sebbene alcuni strumenti possano essere gli stessi, le tematiche emerse dai suggerimenti degli esperti ... indicano che è necessario tenere in mente che: la Valutazione **per**

Mancano a regime strumenti testati per verificare l'effettiva inclusione degli alunni; alcuni anni fa sono state realizzate ricerche che hanno esplorato aspetti del tema, ma gli esiti, anche interessanti, non sono serviti a modificare linee di azione consolidate⁹. Gli indicatori attualmente proposti al volontario utilizzo delle scuole risultano perlopiù generici e dichiarativi¹⁰.

Rari sono i docenti, in grado di affrontare specifiche patologie o deficit dei ragazzi dal punto di vista didattico, a servizio in rete fra più scuole come tutor di altri colleghi; pure raro è l'utilizzo di insegnanti esperti per fare da maestri ai nuovi insegnanti; mancano figure di sistema e di supervisione¹¹.

La scuola è stata sostanzialmente abbandonata a se stessa, caricata di pesi e aspettative talvolta improprie, spesso eccessive; frequentemente colpevolizzata di non essere adeguata, di non sapere abbastanza, di non fare abbastanza e di costare troppo.

Un quadro eccessivamente negativo? Certamente sì, perché la scelta in queste righe è di non soffermarsi sugli aspetti positivi della scuola italiana, che pure non mancano, e di non esaltare quella che viene talora definita (esagerando) come l'unica scuola inclusiva al mondo.

l'apprendimento mira a migliorare l'apprendimento; la valutazione dell'apprendimento vuole garantire la contabilità del profitto scolastico (delle scuole e per i docenti). La Valutazione per l'apprendimento esplora le potenzialità dell'apprendimento e indica i passi da intraprendere per promuovere lo studio, si concentra sulla dinamica didattica-apprendimento. La valutazione dell'apprendimento mostra cosa è stato imparato, memorizzato e assorbito e offre una istantanea della situazione al momento"; cfr. "La valutazione per l'apprendimento e per gli alunni disabili" (http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_it.pdf)

⁹ Un esempio illuminante può essere fornito dalla ricerca INVALSI dell'a.s. 2005-06. La ricerca ha rilevato con un questionario una serie di informazioni sul processo di inclusione (cfr. <http://www.proinfirmis.ch/it/pro-infirmis/desiderate/informazioni-di-base-sulla-disabilita/integrazione-scolastica/una-ricerca-sulla-qualita-dellintegrazione-scolastica.html>); uno dei temi emersi nella ricerca è che la mancata preparazione dei docenti curricolari stava portando a un aumento delle richieste di ore di sostegno, fatto oggi evidente agli occhi di tutti.

¹⁰ Ad esempio, l'Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili ha redatto un rapporto intitolato "Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica – per una scuola inclusiva in Europa" (http://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-IT.pdf) attraverso 14 aree, per ciascuna delle quali vengono identificati i requisiti e gli indicatori che sembrano favorire l'integrazione scolastica.

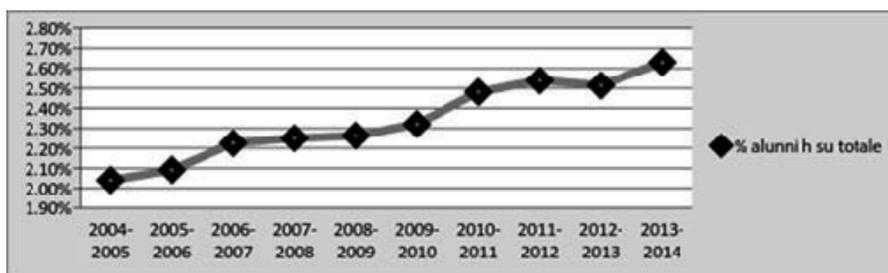
¹¹ La Legge federale USA chiamata IDEA (*The Individuals with Disabilities Education Act*) prevede che i distretti scolastici debbano realizzare un processo chiamato *Response to Intervention* (RTI), con l'uso di modalità di intervento modellate sui bisogni degli allievi e basate sulla ricerca scientifica. Le scuole sono tenute a utilizzare strumenti di *assessment* scientificamente validati e utilizzati da docenti esperti. Un esempio: lo Stato del Connecticut (uno dei più piccoli degli USA con 3 milioni e mezzo di abitanti; a paragone, il Comune di Roma conta poco meno di 3 milioni di abitanti). Al *link* che segue, nel contesto delle linee guida per l'*Adapted Physical Education*, si trova l'elenco degli strumenti di *assessment* che possono essere utilizzati <http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2663&q=334478>. Anche soltanto scorrendo questo elenco ci si può rendere conto di quanto manchi al nostro Paese.

Si vuole qui, piuttosto, sollecitare a non ritenersi ‘a posto’ e invitare ad alzare lo sguardo dalla nostra greppia e guardare quanti e quali strumenti sono a disposizione dei docenti delle scuole di altri paesi. Chi lo fa prova un senso di vertigine. Non si mette ovviamente in discussione la scelta dell’inclusione, ma occorre rendere evidente che si tratta di una scelta che non è stata fatta ‘una volta per tutte’ e che va rinnovata nel quotidiano agire scolastico.

A fronte di questa condizione non esaltante dell’integrazione scolastica si registra un aumento impressionante del numero delle certificazioni di handicap, dei disturbi specifici di apprendimento, dei problemi emozionali, psicologici e comportamentali, purtroppo non più soltanto negli adolescenti ma anche nei bambini e negli adulti. È recente il rapporto ISTAT sulla salute degli italiani, nel quale si afferma che dal 2005 al 2013 l’indice della salute mentale dei giovani fino a 34 anni è sceso di 2,7 punti e che in Italia vi sono 2,6 milioni di persone che soffrono di depressione.

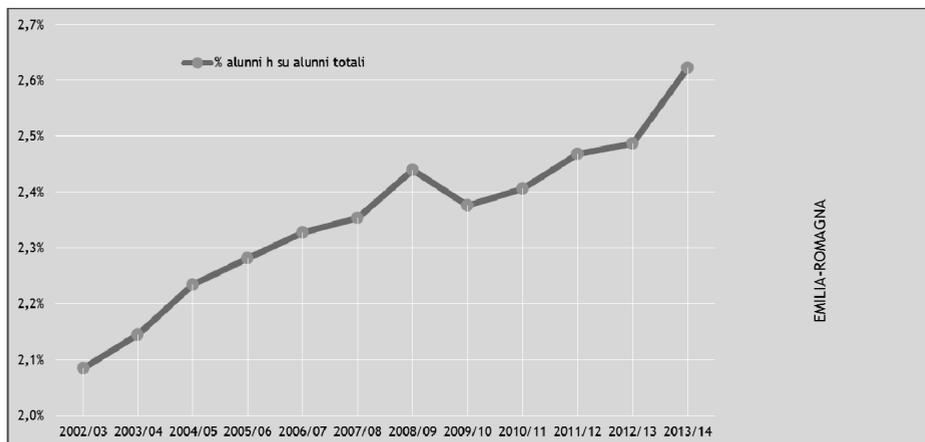
I dati del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca mostrano un incremento continuo negli anni della percentuale degli alunni certificati sul totale della popolazione scolastica. Per meglio comprendere la situazione conviene esaminare in successione i grafici e la tabella che seguono, per poi trarne una rapida conclusione.

Grafico 1 - Percentuali degli alunni certificati sul totale della popolazione scolastica. Dati nazionali



Fonte: Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca

Grafico 2 - Percentuale degli alunni certificati sul totale della popolazione scolastica negli ultimi 12 anni in Emilia-Romagna: dati della scuola statale



Fonte: Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

Tabella 3 - Incremento percentuale degli alunni totali, degli alunni certificati e dei posti di sostegno negli ultimi 12 anni in Emilia-Romagna. Scuola statale

<i>Emilia-Romagna</i>	<i>2002-03</i>	<i>2013-14</i>	<i>Aumento %</i>
Alunni totali	420.953	534.379	26,95
Alunni con disabilità	8.778	14.017	59,68
Posti sostegno	3.882	6.719	73,08

Fonte: Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

I grafici e la tabella evidenziano un *trend* di crescita esponenziale e apparentemente inarrestabile della disabilità. Non è il frutto del diffondersi di patologie invalidanti. È piuttosto l'esito del radicamento di una mentalità di medicalizzazione del disagio, a scuola e non solo. Al punto che fra disabilità, DSA e BES si fatica a trovare chi in una classe non sia inserito in una di queste categorie. Con quale esito? La medicalizzazione della difficoltà – dicevamo – che produce, da un lato, l'esigenza di sempre nuove professioni auto-occupate (Illich ebbe già alcuni decenni or sono modo di spiegarne gli effetti dirompenti). Dall'altra la medicalizzazione esasperata costituisce una comoda via per coloro che desiderino esasperare la difficoltà per venire meno alle proprie responsabilità. Come a dire: se tutti hanno problemi come posso io insegnante sola farvi

fronte? Dunque si tratta di abbassare l'asta degli obiettivi formativi e di 'dare per persi' tanti ragazzi. Dimenticando le parole di Pennac in "Diario di scuola": *"gli insegnanti che mi hanno salvato non erano formati per questo. Non si sono preoccupati dell'origine della mia infermità scolastica. Non hanno perso tempo a cercarne le cause e tanto meno a farmi la predica... Hanno capito che occorreva agire tempestivamente. Si sono buttati di nuovo, giorno dopo giorno, ancora e ancora... Alla fine mi hanno tirato fuori. E molti altri con me. Ci hanno letteralmente ripescati. Dobbiamo loro la vita"*.

La crescita esponenziale riguarda anche i posti di sostegno: più 73,08% in Emilia-Romagna negli ultimi dodici anni e, visti i numeri, si fa ancora più fatica a dar conto del quadro tracciato non esaltante. La crescente richiesta di sostegno (docenti, educatori, assistenti all'autonomia), più che all'aumento del numero degli alunni certificati o al complicarsi di alcuni quadri patologici (i progressi della medicina consentono la sopravvivenza di nati *plurimalformati* con importanti bisogni di assistenza), è meglio riconducibile da un lato a 'complicazioni organizzative' della scuola (aumento del numero degli alunni nella classe, contrazione delle compresenze...) e, dall'altro, a una maggiore fatica che l'insegnare oggi comporta. L'eterogeneità diffusa di cui si è detto rende più difficile la gestione dell'aula e sottintende l'insidia di una pigra domanda di maggior sostegno, a prescindere dalla sostenibilità/efficacia della spesa e, soprattutto, dalla qualità dell'inclusione. Paradossalmente, infatti, l'eccesso di sostegno 'isola', delega allo *specialismo*, preclude forme complementari di intervento attraverso la didattica e la relazione all'interno del gruppo d'aula, riduce lo spazio per i *'sostegni mobili'* (*scaffoldage*).

Un esempio concreto verificatosi in regione: due alunni entrambi con cecità totale e senza altre patologie, entrambi della stessa classe di età e iscritti alla scuola primaria a tempo pieno (40 ore). Uno frequenta con 16 ore di sostegno e nessun educatore, perché non richiesto; l'altro con 22 ore di sostegno e 15 ore di assistente educatore, per un totale di 37 ore su 40 di affiancamento da parte di un adulto dedicato (rapporto 1 a 1). Quale possibile esercizio di autonomia per questo secondo alunno? Come potrà acquisire le necessarie capacità che gli consentano di affrontare le normali complessità della vita quando sarà uscito da scuola? Non abbiamo forse creato in questo modo una sorta di 'prigione da sostegno'?

Il premio Nobel per l'economia Amartya Sen afferma che la parola Capacità *"non è una parola dotata di particolare attrazione, ha un suono tecnocratico (...) descrive le combinazioni alternative di cose che una persona è in grado di fare o di essere, i diversi funzionamenti che può conseguire (...) Dall'insieme delle capacità di una persona si riflette la sua libertà di condurre differenti tipi di vita (...) le capacità umane costituiscono una parte importante della libertà individuale"*.

Come cambiare? Anche iniziare a cambiare deve essere il risultato di un'attenta considerazione dell'atteggiamento mentale con cui si decide e si orienta il cambiamen-

to. Esiste, e lo ricordiamo tutti, il modello di cambiamento del Gattopardo: cambiare tutto per non cambiare nulla. È casistica ben nota. Altro rischioso atteggiamento è quello che Paul Watzlavick ha definito ‘sindrome da utopia’ che affligge i tanti che si pongono degli obiettivi così alti, così assoluti e così irraggiungibili da causare la paralisi: *se non posso avere tutto allora non comincio neanche a lottare, tanto non serve*. La strada migliore è probabilmente quella di iniziare ad agire ponendosi obiettivi raggiungibili nelle condizioni esistenti e impegnandosi a raggiungerli. Un obiettivo alla volta. Un obiettivo di seguito all’altro, ridefinendo il percorso in relazione agli esiti di ciascun passo.

Capacità di transizione alla ‘vita attiva’ nelle condizioni date

Qual è la situazione degli adulti disabili in Italia? Secondo il Rapporto ISTAT sulla disabilità in Italia (rapporto datato 2010 ma con dati 2004-2005) soltanto il 3% delle persone con disabilità in Italia è occupato e soltanto lo 0,9% cerca un’occupazione. Gli inabili al lavoro sono il 21,8% quindi la fascia di persone disabili che potrebbero lavorare ma non trovano occupazione è piuttosto elevata (anche considerando la fascia dei pensionati, divenuti disabili in età avanzata). Il problema è mondiale. Negli Stati Uniti si stima che il 72% della popolazione disabile sia senza lavoro e che più di un terzo della popolazione povera sia formato da persone disabili¹².

Il futuro dunque per i ragazzi certificati è particolarmente incerto e troppe volte l’uscita da scuola si traduce in entrata ... in nessun luogo. Per molti ragazzi disabili l’arrivo dell’età adulta significa soltanto l’uscita dalla scuola e il rientro nelle mura di casa propria, a totale carico dei familiari: genitori che invecchiano, fratelli e sorelle che vorrebbero farsi la propria vita, nonni che scompaiono. È responsabilità di ciascun educatore lavorare giorno dopo giorno, sin dalla scuola dell’infanzia, per l’acquisizione da parte dei propri allievi delle fondamentali competenze di vita attiva.

Nell’ambito del PEI e ai fini del percorso di ‘transizione alla vita adulta’¹³ risulta essenziale:

- *assumere una diversa prospettiva*: la scuola è servizio per il futuro e non ha come fine se stessa;
- *identificare gli obiettivi essenziali*¹⁴ *per la vita futura, quelli effettivamente praticabili*, soprattutto tenendo in massimo conto lo sviluppo delle autonomie personali, comunicative e

¹² <http://www.cec.sped.org/Publications/LCE-Transition-Curriculum/Life-Skills-and-Transition>.

¹³ Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna, Nota prot. 3863 del 28 marzo 2013, *Pianificazione della transizione alla vita adulta autonoma degli alunni con disabilità* con allegati, <http://www2.istruzioneer.it/2013/04/15/pianificazione-della-transizione-alla-vita-adulta-autonoma-degli-alunni-con-disabilita-dispense-a-s-2012-2013/>.

¹⁴ Non basta che un alunno disabile sappia leggere un numero: bisogna che – per quanto possibile – sappia prendere un autobus per andare in un luogo in cui ha voglia di andare o qualcuno lo attende. Non basta che un alunno disabile sappia scrivere: occorre che – per quanto possibile – possa scrivere a chi de-

sociali che fanno la differenza in termini di qualità della vita delle persone disabili e di coloro che le circondano. È necessario cioè definire un curriculum di competenze essenziali;

- *poggiarsi non sulle impressioni o sulle convinzioni del docente di turno ma su strumenti di assessment* che siano in grado di rilevare puntualmente le capacità attuali e le potenzialità emergenti degli alunni, rispetto al quadro delle principali richieste della vita adulta;

- *adottare strumenti (semplici e veloci) di misurazione dell'efficacia dell'intervento didattico* programmato e delle modalità prescelte per attuarlo;

- *condividere con l'equipe multi-professionale e le famiglie gli obiettivi educativi, i criteri di intervento e di azione, le responsabilità.* Essenziale è anche la ricerca della collaborazione attiva di tutta la comunità educante;

- *valutare l'efficacia o meno del percorso* attuato e apportare *in itinere* i correttivi necessari;

- *sostenere l'azione degli insegnanti* impegnati nel raggiungimento di tali obiettivi attraverso azioni di formazione, tutoraggio, supervisione, scambio di buone pratiche...

La formazione come dimensione di 'cura di chi si prende cura'

Da quanto finora accennato consegue come esigenza ineludibile quella di una costante e qualificata azione formativa a sostegno della funzione docente. Tema focale, dunque, quello della formazione permanente per sostenere e rinnovare le competenze disciplinari e didattiche, per aggiornare il bagaglio professionale, per accompagnare nella quotidianità le innovazioni degli ordinamenti.

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna è costantemente impegnato a sostenere i percorsi di aggiornamento in servizio e le azioni progettuali degli insegnanti. Tanto il realizzato, tanto quello in fase di realizzazione, così come importanti sono i materiali offerti alle scuole della regione. Di seguito una breve rassegna esemplificativa, con indicati riferimenti e link utili per l'approfondimento.

Il "Progetto dei 300 giorni", realizzato negli anni scolastici 2012-2014, si è proposto di incidere sui percorsi scolastici degli adolescenti con disturbi pervasivi dello svi-

sidera qualcosa che quel qualcuno desidera leggere. Non bastano compagni di scuola: servono amici. Non basta che un alunno disabile "faccia qualcosa per passare il tempo": ci vuole un lavoro, anche se protetto. Ciò non significa che non ci si debba preoccupare degli apprendimenti cosiddetti "disciplinari" per gli allievi con disabilità cognitive gravi. Leggere, scrivere, usare i numeri sono competenze importanti e devono essere perseguite al massimo livello possibile. Devono però essere precedute da molti *step* propedeutici e comunque non bastano, in quanto spesso i loro potenziali effetti di inclusione sociale vengono annullati da mancate abilitazioni ad altri livelli, quelli che determinano la qualità della vita, soprattutto in età adulta. Approfondimenti in: Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Nota prot. 12003 del 6 giugno 2011, *Materiali per la formazione dei docenti in tema di disabilità: dispense per lo sviluppo delle autonomie di base in alunni disabilità fisiche e cognitive*, <http://archivio.istruzioneer.it/www.istruzioneer.it/page41e7.html?IDCategoria=430&IDSezione=1773&ID=433112>.

luppo, a partire dalla sperimentazione di uno strumento di *assessment* internazionalmente validato, utile a descrivere i livelli e le potenzialità degli adolescenti (nati nel 1996) autistici in vista della programmazione della transizione all'età adulta. La ricerca-azione, condotta in collaborazione con la Fondazione Agnelli, ha riguardato il TTAP (*Teach Transition Assessment Profile*) elaborato nel contesto del Programma TEACCH della Carolina del Nord e destinato a essere usato nelle scuole speciali di quel Paese (e in uso in molte realtà nel mondo).

Gli esiti dell'azione – tutta documentata¹⁵ – sono stati ampiamente positivi e, nella logica del passo dopo passo, il percorso formativo intrapreso prosegue in questo anno scolastico con una formazione specifica, destinata a docenti di sostegno della scuola secondaria di II grado, per diventare a loro volta somministratori di TTAP a scuola.

Nel campo della formazione dei docenti per l'autismo, peraltro, molte le dispense pubblicate dall'Ufficio¹⁶. La scelta della tematica non è stata dettata da speciale predilezione per questo tipo di disturbi rispetto ad altri, quanto piuttosto dal fatto che le condizioni comprese nello spettro autistico presentano problemi che si ritrovano anche in molte altre disabilità.

Vi sono alunni che non parlano e altri che lo fanno anche troppo ma non dialogano e non ascoltano; vi sono comportamenti problematici e stereotipici; a volte ritardo mentale e altre quozienti di intelligenza alti; vi possono essere particolari condizioni sensoriali ma anche no... In buona sostanza, un docente formato per lavorare con i ragazzi autistici possiede un bagaglio professionale agevolmente riconvertibile anche per affrontare le difficoltà di altri allievi.

“*La disabilità intellettiva e la scuola*” è il titolo di un seminario¹⁷ tenuto nel dicembre del 2014 ed è anche un ulteriore filone di aggiornamento in servizio proposto agli operatori scolastici. Il tipo di disabilità più di frequente riscontrato nei certificati per l'integrazione scolastica in Emilia-Romagna è la disabilità intellettiva (o ritardo mentale) nei vari gradi (lieve, medio, grave, profondo) sia come unico codice sia associato ad altri codici, quindi come problema collegato ad altre disabilità o deficit (4.819 casi nel 2012-13, di cui 1.390 associati ad altre disabilità). Già i numeri bastano a comprendere come la disabilità intellettiva sia quella che maggiormente incide sull'apprendimento e sul lavoro scolastico e a motivare la prosecuzione della formazione con ulteriori *lezioni magistrali* di pedagogia e didattica.

¹⁵ <http://istruzioneer.it/bes/autismo/>.

¹⁶ <http://ww2.istruzioneer.it/2014/01/16/materiali-per-la-formazione-dei-docenti-in-tema-di-autismo-nota-sullinsegnamento-strutturato/>.

¹⁷ I materiali del seminario si trovano in: <http://ww2.istruzioneer.it/2015/01/02/seminario-la-disabilita-intellettiva-e-la-scuola-pubblicate-le-slide-dei-relatori/>.

“*La gestione educativa delle crisi comportamentali*”. Significativo è l’aumento a scuola di situazioni determinate da forte reattività delle condotte degli alunni, da azioni auto ed etero aggressive e di danneggiamento di oggetti. Comportamenti che all’osservatore appaiono palesemente non intenzionali e che sfuggono alla possibilità di contenimento e di autocontrollo degli allievi, sia certificati per handicap, sia non certificati. Sono condotte che spesso generano all’interno delle scuole grandi tensioni, oltre che reali pericoli per gli alunni e per gli adulti. Spesso, peraltro, si verificano anche in ambito familiare e sociale, compromettendo il corretto inserimento dei ragazzi nell’ambiente di vita.

In collaborazione con il contesto sociale, sanitario e familiare è programmato per la primavera del 2015 un seminario¹⁸ in occasione del quale saranno esaminati diversi aspetti del problema e saranno proposte alcune modalità di intervento, fra le diverse possibilità che la pedagogia e la didattica a oggi propongono.

“*I disturbi specifici di apprendimento*”. La legge 170/2010 ha diffuso nella scuola una maggiore sensibilità verso disturbi specifici di apprendimento quali la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia. Il rischio tuttavia è che dalla ‘colpevolizzazione’ perché il ragazzo “non si applica, non segue, si distrae...” si passi a un deleterio ‘buonismo’ che tutto permette perché “poverino non può riuscire”. La sostanza non cambia: gli studenti con DSA prima li si ‘perdeva’ per incomprensione del loro disturbo; ora si rischia di ‘perderli’ per sottovalutazione delle loro possibilità.

Nelle scuole dell’Emilia-Romagna, prendendo ad esempio il 2012 (rilevazione dell’Ufficio Scolastico Regionale), sono 10.526 gli studenti diagnosticati DSA (il 2,1%). Un numero simile a quello degli alunni certificati *ex lege* 104/1992 (11.964 in ottobre 2011 in Emilia-Romagna). Cifre rilevanti dunque che impongono continui interventi formativi indirizzati ai docenti¹⁹.

Nella primavera 2015 si svolgeranno in tutte le province della regione percorsi formativi rivolti agli insegnanti di quelle scuole secondarie ai cui studenti con DSA, in questo anno scolastico, sono stati assegnati in uso gratuito tablet quali strumenti compensativi informatici, grazie a un accordo con la Direzione Sanità della Regione Emilia-Romagna.

¹⁸ In <http://ww2.istruzioneer.it/2015/01/07/prossimo-seminario-su-la-gestione-educativa-delle-crisi-comportamentali-call-for-paper/>.

¹⁹ Nella sezione BES/disturbi specifici di apprendimento del sito www.istruzioneer.it si trova una rilevante e qualificata messe di materiale didattico, normativo, informativo, di studio sui DSA.

Per concludere: Walt Disney, Piperita Patty e Charles M. Schulz

Il percorso di pensiero e di azione che in queste righe si è cercato di illustrare trova sintetica descrizione in una frase di Walt Disney: “L’unico modo per fare qualcosa è smettere di parlare e cominciare a fare”.

Il “come fare” ce lo indica invece con fulminante chiarezza Charles M. Schulz con la sua Piperita Patty²⁰:

Promuovere lo sviluppo delle potenzialità...



... contenendo i disagi emozionali



²⁰ E.A. Emili e L. Lenzi, *Leggere i DSA con Piperita Patty*, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Bologna 2012, su licenza Peanuts Worldwide LLC, in <https://drive.google.com/file/d/0B3g5BjRZRNwTUVk1NUhUe9Od0E/edit>.

Parte II

Orientamenti operativi per l'anno di prova

IL PERIODO DI PROVA E L'ANNO DI FORMAZIONE PER IL PERSONALE DOCENTE

Chiara Brescianini, Rita Fabrizio*

La carriera di un docente è segnata da molti momenti che si caratterizzano per valore e importanza, fra i quali quello decisivo è l'ingresso nella professione.

Il periodo iniziale, che coincide con il periodo di prova e l'anno di formazione, ha una duplice valenza: da un lato si gettano le basi formative che fondano un'esperienza culturale, umana e professionale irripetibile, dall'altro i docenti devono dimostrare di meritare la stabilizzazione definitiva del proprio rapporto di lavoro con *la conferma in ruolo*.

Il personale docente, all'atto della nomina in ruolo, con la sottoscrizione di un contratto di lavoro individuale a tempo indeterminato¹, è assunto 'in prova' ed è ammesso a un anno di formazione².

L'anno di formazione, pur differenziandosi dal periodo di prova per le fondamentali peculiarità di svolgimento, vale come periodo di prova a ogni effetto (art. 437, co. 3 del D.lgs. 297/1994).

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

¹ Il rapporto di lavoro dei docenti è stato sottoposto alle norme civilistiche dalla disciplina introdotta dall'art. 55 del D.lgs. 29/1993 e dal CCNL del 4.8.1995, recepito dall'art. 25 del CCNL del 29.11.2007, comma 4f, che stabilisce che nel contratto di lavoro individuale deve essere indicata 'la durata del periodo di prova', pertanto rimandando agli artt. 437 e 440 del TU/1994. Il contratto può essere a tempo pieno o *part-time*.

² L'anno di formazione è stato istituito con gli artt. 1 e 2 della Legge 270 del 20 maggio 1982 (ora trasfusi nell'art. 440 del D.lgs. n. 297/1994).

Le norme di riferimento sono:

- Legge 270/1982, che all'art. 2 istituisce l'anno di formazione;
- D.lgs. 297/1994 (Testo Unico): gli artt. 437, 438, 439 e 440 prendono in esame e regolano l'anno di prova e di formazione;
- D.P.R. 275/1999: l'art. 14 attribuisce al dirigente scolastico la competenza di disporre la conferma in ruolo;
- Contratto collettivo nazionale di lavoro del comparto scuola (2006-2009), che all'art. 68 prevede una specifica formazione in ingresso.

Vi è, inoltre, una normativa secondaria che ha regolato nel dettaglio la materia³.

L'anno di prova è così strutturato:

- durata di 180 giorni (con riduzione per le lavoratrici madri, che hanno usufruito del congedo obbligatorio, a giorni 150);
- supervisione del Comitato di valutazione del servizio, presieduto dal dirigente scolastico, che definisce per l'anno di formazione le attività da svolgersi a cura dei docenti, siano essi immessi in ruolo o siano essi in anno di prova per passaggio di ruolo da un grado inferiore a uno superiore;
- frequenza dell'anno di formazione (corso);
- relazione del dirigente scolastico;
- riunione conclusiva del Comitato di valutazione;
- emanazione del Decreto di eventuale conferma in ruolo o altre determinazioni.

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

A tal proposito si precisa che l'art. 438 del TU/1994 stabilisce che *“la prova ha la durata di un anno scolastico. A tal fine il servizio effettivamente prestato deve essere non inferiore a 180 giorni nell'anno scolastico”*.

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

Pertanto il termine *‘fine delle lezioni’* fissato dalla Legge 270/1982 per lo svolgimento dell'anno di formazione appare posto esclusivamente per ragioni di opportunità organizzativa e non può incidere sulla validità, ai fini del completamento del periodo di prova, dei servizi istituzionali eventualmente prestati dai docenti nel successivo scorcio dell'anno scolastico⁴.

³ C.M. 267 del 10.9.1991, nota MIUR 3.2.2006, prot. 196.

⁴ C.M. 267 del 10.09.1991, prot. 6354, punto 3.

Tale interpretazione è confortata proprio dal fatto che la Legge 270/1982, introducendo l'anno di formazione, non ha fatto venir meno la vigenza dell'art. 58 del D.P.R. 417/1974 (poi riportato nel TU/1994, art. 483), che dispone: “[la prova] *ha la durata di un anno scolastico*”, comprendendo quindi anche i periodi successivi al termine delle lezioni.

Per i docenti in periodo di prova, che stipulano il contratto di lavoro individuale a tempo indeterminato dopo il ventesimo giorno dall'inizio dell'anno scolastico, e che sono obbligati a raggiungere la sede definitiva solo dall'anno scolastico successivo, l'anno scolastico in corso sarà valido, ai fini della prova, se prestato nella cattedra o posto per il quale è stata conseguita la nomina o anche nell'insegnamento di materie affini. Anche le supplenze prestate dall'inizio dell'anno scolastico corrente fino al momento dell'assunzione a tempo indeterminato ‘in prova’ concorrono al conseguimento dei 180 giorni di servizio effettivamente prestato⁵, 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 stipulato.

L'anno di formazione

La formazione in ingresso prevista contrattualmente per i neoassunti in ruolo, ai sensi dell'articolo 68 del vigente Contratto Collettivo Nazionale del Comparto scuola, costituisce un obbligo contrattuale.

Le iniziative formative destinate ai docenti neoassunti si inquadrano nella complessiva offerta di opportunità di formazione permanente, e possono essere fattore determinante per promuovere modalità attive e consapevoli di esercizio della professione docente, adeguate alle innovazioni della scuola e alle trasformazioni della società.

Tra le opportunità da organizzare a sistema, le iniziative di formazione iniziale, in ingresso e in servizio, assieme all'autoaggiornamento, fanno dunque parte di un unico processo di apprendimento che deve durare, con caratteristiche di coerenza e di continuità, per tutto l'arco della vita lavorativa.

⁵ Nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28.05.2001, punto 1. *Riferimenti normativi.*

Lo sviluppo della professionalità docente si realizza all'interno dell'istituzione scolastica quale sede naturale di confronto e di condivisione delle scelte educative, didattiche e organizzative che caratterizzano il Piano dell'Offerta formativa e determinano il Patto di corresponsabilità con le famiglie (C.M. n. 3801 del 17.04.2014).

L'attività di formazione

L'organizzazione degli incontri seminariali è affidata agli Uffici scolastici regionali, con declinazione affidata di norma agli Uffici per ambito territoriale, secondo le indicazioni e le linee d'intervento definite dagli Uffici scolastici regionali medesimi, che ne curano il coordinamento complessivo, in un quadro coerente e unitario a base regionale⁶. Il MIUR definisce le coordinate nazionali del progetto.

L'impianto formativo prevede non meno di 50 ore di attività articolate in 25 ore in presenza e 25 ore a distanza, con possibili adattamenti a livello regionale.

Dall'anno scolastico 2013-14 l'Ufficio Scolastico per l'Emilia-Romagna sta sperimentando un percorso formativo che, oltre agli incontri seminariali e alle attività on line, prevede l'introduzione di forme di tutoraggio e confronto didattico ravvicinato.

Il *tutoring in practice*, un tutoraggio svolto da un collega 'esperto' calibrato sulla pratica didattica per creare interrelazione tra aspetti culturali, didattici e metodologici. Il modello è quello di *job shadowing*, volto a seguire e a imparare dall'affiancamento e dal lavoro comune con un docente esperto di comprovata esperienza. L'attività è svolta secondo il principio della *peer review*, ossia, della reciproca osservazione durante le attività didattiche.

Il modello prevede, in linea di massima:

- 4 ore di osservazione del neoassunto nella classe del tutor;
- 4 ore di presenza del tutor nella classe del neo-assunto;
- 2 ore di restituzione al docente tutor e *debriefing*.

Gli Uffici per ambito territoriale, al fine di avviare l'organizzazione dei percorsi formativi, predispongono uno specifico piano formativo relativo alle attività in presenza secondo quanto indicato dalle linee regionali.

Per quanto riguarda le attività *on line* il ministero ha conferito negli scorsi anni all'INDIRE il compito di predisporre l'ambiente d'apprendimento specifico, che ha preso il nome di PuntoEdu neoassunti, all'interno della più ampia e articolata piattaforma "PuntoEdu Docenti"⁷. Con nota annuale il MIUR indica la data di apertura della piattaforma *on line*, oppure suggerisce ipotesi alternative da realizzare *in loco*.

La piattaforma tradizionale INDIRE consente di monitorare lo stato di realizzazione individuale del percorso dei docenti in formazione, con verifica assegnata agli e-tutor dello stato di progressione (crediti) dei formandi. Eventuali proposte alternative, in fase di studio, dovranno consentire di collegare maggiormente il processo di forma-

⁶ Nota USR-ER n. 466 del 15.1.2015.

⁷ Nota prot. 3129/E.1 del 13.09.2004 e nota MIUR n. 447 del 21.03.2005.

zione, la riflessione, la documentazione didattica, anche attraverso la costruzione di un portfolio professionale personale.

Il MIUR sottolinea che è possibile, a cura di ciascun Ufficio Scolastico Regionale, modificare l'impostazione regionale dei corsi, per sperimentare modelli innovativi che si avvalgano delle opportunità locali e valorizzino le specificità territoriali.

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 titoli⁸.

Non sono tenuti a frequentare le specifiche iniziative di formazione di cui all'art. 440 del TU/1994 *“i docenti che hanno già superato il periodo di prova in una determinata classe di concorso e siano stati nominati in altra classe di concorso, in quanto inclusi nelle graduatorie di cui alla Legge 124/1999 e successive modifiche e integrazioni o per effetto di graduatorie di concorso ancora vigenti, oppure abbiano ottenuto il passaggio di ruolo o di cattedra ai sensi dell'art. 10 (Mobilità professionale), commi 1 e 5 del CCNL del 23 luglio 2003”*⁹.

*“Il periodo di prova va sempre effettuato quando vi sia stata assegnazione a un ruolo diverso, mentre l'obbligo della formazione in ingresso è da configurarsi esclusivamente nei confronti dei docenti assunti in ruolo per la prima volta”*¹⁰.

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 seminari, 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 seminari (attività formativa); rimangono invece invariati gli altri elementi: 180 giorni di servizio, conferma del dirigente scolastico previo parere del Comitato di valutazione.

Al riguardo occorre precisare che per i docenti che abbiano ottenuto un passaggio da un ordine scolastico a un altro è necessario che l'istituzione scolastica acquisisca i seguenti elementi per l'anno di formazione valido come periodo di prova: durata di

⁸ Ciò in virtù del combinato disposto tra la Legge 270 del 20.05.1982, che prescrive l'anno di formazione come momento integrante della procedura concorsuale e periodo di prova ai fini della conferma in ruolo dei vincitori di concorso, e l'art. 2, comma 26, della Legge 417/1989 (Legge di conversione del D.lgs. 357/1989), che ha esteso l'applicazione delle citate disposizioni concernenti l'anno di formazione anche al personale docente ed educativo immesso in ruolo mediante concorso per soli titoli. In virtù di questo quadro normativo i docenti immessi in ruolo *ope legis* (per effetto di precedenti servizi riconosciuti utili a tal fine da specifiche leggi) non sono tenuti a partecipare alle iniziative formative attuate per l'anno di formazione.

⁹ Nota Uff. IV-VI del MIUR, prot. 196 del 3.02.2006.

¹⁰ *Ibidem*.

180 giorni; incontri periodici del Comitato di valutazione del servizio presieduto dal dirigente scolastico che definisce per l'anno di formazione le attività da svolgersi a cura dei docenti; riunione conclusiva del Comitato di valutazione; relazione del dirigente scolastico ed emanazione del decreto di conferma in ruolo¹¹.

Anche gli insegnanti di religione cattolica (IRC), che hanno stipulato un contratto di lavoro a tempo indeterminato, sono assunti in prova e tale periodo deve essere effettuato secondo le disposizioni impartite dalle citate norme del TU/1994¹².

Relazione finale sulle esperienze e le attività svolte¹³

Ai fini della conferma *in ruolo* i docenti, al termine dell'anno di formazione, discutono con il Comitato per la valutazione del servizio una relazione sulle esperienze e sulle attività svolte. Al riguardo è opportuno evidenziare che la struttura della 'relazione' da redigere per il riscontro al Comitato di valutazione viene condivisa con i docenti in anno di formazione, anche affiancandola con altre modalità istruttorie di informazione sullo svolgimento del periodo di prova (visite in aula, attività di programmazione, progettazione, elaborazione e partecipazione a progetti, costruzione del portfolio, ecc.) al fine di andare oltre l'aspetto puramente formale della discussione conclusiva. La relazione sarà consegnata al dirigente scolastico e al comitato per la valutazione del servizio almeno 15 giorni prima della data fissata per la discussione.

Comitato per la valutazione del servizio

Il Comitato 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 docenti¹⁴. 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 negli istituti comprensivi è unico e viene eletto dal collegio dei docenti; nella sua "*composizione debbono essere presenti docenti appartenenti a ciascuno degli ordini di scuola compresi nell'istituzione verticalizzata*"¹⁵.

¹¹ Il TU all'art. 439, nel disaminare la casistica dell'eventuale "esito sfavorevole della prova", al comma 1 prevede l'ipotesi di non conferma in ruolo anche in caso di passaggio indicando "*l'eventuale restituzione al ruolo di provenienza nel quale il personale interessato assume la posizione giuridica ed economica che gli sarebbe derivata dalla permanenza nel ruolo stesso; ovvero a concedere la proroga di un anno scolastico al fine di acquisire maggiori elementi di valutazione*".

¹² Nota prot. 983 del 9.06.2005.

¹³ D.lgs. 297/1994, art. 440, comma 4.

¹⁴ D.lgs. 297/1994, art. 11.

¹⁵ O.M. 267/1995, art. 3, comma 4.

Ogni singola scuola dovrebbe fortemente recuperare un ruolo non formale per il Comitato per la valutazione del servizio, sia nell'ambito dei processi di autoanalisi dell'istituto, sia per verificare la congruenza tra gli obiettivi che i docenti in anno di prova devono perseguire e tutte le opportunità, di fatto, messe loro a disposizione¹⁶.

Compiuto l'anno di formazione il dirigente scolastico, se sussistono tanto i requisiti dei 180 giorni prescritti di servizio, quanto il non aver dato luogo a comportamenti negativi ai fini della prova, “*tenuto conto del parere del Comitato per la valutazione del servizio*”, acquisito l'attestato di partecipazione alle attività di formazione emette un decreto di conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato del docente. Il provvedimento è definitivo¹⁷.

Qualora non siano stati prestati 180 giorni di effettivo servizio il periodo di prova è prorogato di un anno scolastico¹⁸. Il dirigente scolastico emette un provvedimento motivato, di proroga del periodo di prova.

In caso di esito sfavorevole della prova¹⁹, invece, il dirigente scolastico, sentito il Comitato per la valutazione del servizio dei docenti²⁰, può concedere la proroga di un anno scolastico, al fine di acquisire maggiori elementi di valutazione oppure istruire la pratica per la dispensa dal servizio o, se il personale proviene da un altro ruolo docente, per la restituzione al ruolo di provenienza.

Il rinvio dell'anno di prova all'anno scolastico successivo per esito sfavorevole, sempre che si sia prestato servizio per almeno 180 giorni, può avvenire una sola volta²¹. Il rinvio ai successivi anni scolastici per un numero insufficiente di giorni (meno di 180 giorni) può avvenire più volte senza limitazioni²².

Bibliografia

- M. Rossi, *Periodo di prova e anno di formazione*, in S. Auriemma (a cura di), *Repertorio 2015. Dizionario normativo della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2015.
- M. Rossi, *Periodo di prova e anno di formazione. Istruzioni e adempimenti*, in “Notizie della scuola”, n. 7, 1-15 dicembre 2014.

¹⁶ Nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28.05.2001, punto 4, *Itinerari formativi per i docenti neo assunti, sub. La valutazione*.

¹⁷ L'art. 14 del D.P.R. 275/1999 ha trasferito ai dirigenti scolastici le competenze in materia di conferma dei docenti di ogni ordine e grado ai sensi dell'art. 438, già di competenza del Provveditore agli Studi. La C.M. 205 del 30.08.2000, nell'allegato *Documento di lavoro sul decentramento di funzioni*, elenca le funzioni attribuite alle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 14 del D.P.R. 275/1999.

¹⁸ 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.

¹⁹ D.lgs. 297/1994, art. 439.

²⁰ D.lgs. 297/1994, art. 11 comma 8, *Comitato per la valutazione del servizio dei docenti*.

²¹ C.M. 219/1975

²² Nota prot. 39/segr. dir. pers. del 28.05.2001, punto 1, *Riferimenti normativi*.

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

Luciano Rondanini

Anno di prova e anno di formazione

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

Il D.lgs. 297/1994 prevede però un ulteriore 'sbarramento' che coinvolge il dirigente scolastico, l'insegnante tutor che ha 'assistito' il collega nel corso dell'anno e il Comitato di valutazione. "*Ai fini della conferma in ruolo*"¹, si legge nell'art. 440 del Testo Unico, "*i docenti discutono con il comitato per la valutazione del servizio una relazione sulle esperienze e sulle attività svolte. Sulla base di essa e degli altri elementi di valutazione forniti dal capo di Istituto, il comitato per la valutazione esprime il parere per la conferma in ruolo*".

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

La relazione finale

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

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

Come può essere articolata la relazione finale richiesta?

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

Questo lavoro di tipo selettivo configura una relazione *in progress*, nel senso che, dopo i primi mesi di scuola, il docente neo-assunto deve già prefigurare l'ambito entro

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

cui intende riferire al Comitato per la valutazione, evidenziando aspetti positivi e critici dell'esperienza che sta realizzando. Al termine del percorso avrà così modo di rendere conto di quanto è avvenuto, presentando al Comitato gli elementi più significativi dell'attività fatta. Focalizzazione in corso d'anno dell'attività prescelta e costruzione *in progress* della relazione costituiscono l'impianto metodologico più corretto per l'elaborazione di un buon rapporto conclusivo.

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

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

Una possibile articolazione

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

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

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

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

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

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

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

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

Anno di formazione e portfolio dei docenti

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

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

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

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

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

Forma e struttura del portfolio dell'insegnante

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

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

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

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

Lo sviluppo delle diverse sezioni

L'anno di formazione costituisce per i neo-assunti uno snodo molto importante per avviare in modo sistematico la costruzione di tracce della propria carriera scolastica. Alcune riflessioni su ognuno dei quattro ambiti in cui potrà articolarsi il portfolio dei do-

centi aiuteranno i dirigenti e gli insegnanti a orientare meglio le azioni da intraprendere non solo verso i neo-assunti ma anche nei confronti di tutto il personale educativo.

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

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

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

Potrà essere articolata in tre quadri.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Infine, nella *Sezione D* (Relazione tra competenze acquisite e qualità degli apprendimenti degli alunni) potranno essere riepilogate attività documentate nei precedenti punti con lo scopo di evidenziare in che misura il percorso professionale di base (sez. D1), le attività di formazione in servizio (sez. D2) e la partecipazione a progetti innovativi (sez. D3) hanno migliorato il ‘fare scuola’ dei docenti e le qualità degli apprendimenti degli alunni.

La sezione può essere articolata nei seguenti quadri:

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

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

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

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

Nella pagina seguente si riporta un’ipotesi di relazione finale, tratta da un contributo di L. Ughetti, in “Essere docenti”, 2014, disponibile sul sito: www.istruzioneer.it, alla sezione Pubblicazioni.

² L’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna ha dedicato al tema del portfolio docente una serie di ricerche e iniziative, in collaborazione con le associazioni professionali degli insegnanti (ADi, AIMC, APS, CIDI, Diesse, FNISM, UCIIM). Gli esiti della ricerca sono documentati nel volume: G. Cerini (a cura di), *La strategia del portfolio docente*, USR E-R, Tecnodid, Napoli, 2011. Il volume (come tutti gli altri della Collana “Quaderni dell’Ufficio Scolastico Regionale”) è reperibile sul sito: www.istruzioneer.it, sezione Pubblicazioni.

Un'ipotesi 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, video, ecc.).
Conclusioni personali	Una parte conclusiva in cui si evidenzia, da parte del docente, la capacità di analisi critica e di meta-riflessione sull'attività svolta, in relazione alle aspettative iniziali e alle caratteristiche del contesto in cui si è operato, arricchirà ulteriormente la relazione e contribuirà a trasmettere un'immagine positiva del candidato con i suoi convincimenti personali e le sue emozioni, come persona capace mettersi in discussione e di contribuire al miglioramento dei processi con la riflessione personale.

STRUMENTI PER L'OSSERVAZIONE IN CLASSE

Staff regionale per l'anno di formazione

La proposta sperimentale di *tutoring* in classe utilizza principalmente i seguenti due filoni di ricerca:

- la *peer review* intesa come apprendimento fra pari, in questo caso come modalità di formazione applicata al rapporto docente neo-assunto e tutor¹;
- l'*osservazione in classe* intesa come autovalutazione, riflessione e miglioramento.

Ambiti di ricerca correlati ai due principali sono:

- la *metacognizione* intesa come controllo e miglioramento della performance in corso d'opera, incentivata dalla *peer review*;
- la *comunicazione* nei campi della *decodifica del linguaggio non verbale*, dell'*educazione emotiva*; della *scopistica comunicativa* e dell'*accettazione vs non accettazione o inclusione vs esclusione*;
- la *strutturazione della situazione di apprendimento* direttivo vs non direttivo.

Il significato del *tutoring* in situazione

L'attività di *tutoring*, che si inserisce nella quota delle ore di formazione in presenza previste per i docenti neo-assunti, viene riproposta – dopo la positiva esperienza dello scorso anno – come modalità formativa di carattere innovativo, per collegare maggiormente la formazione alla pratica didattica, come più volte raccomandato dalle circolari nazionali del MIUR².

Il *tutoring in practice* si può esplicare in modi diversi, sia in forma di *peer review*, cioè di osservazione reciproca tra pari, come anche in forma di *job shadowing* (cioè seguire un collega 'esperto') o con altre modalità di tirocinio operativo.

Nella proposta dell'Emilia-Romagna il *tutoring* comprende di massima:

- 4 ore di osservazione da parte del neo-assunto nella classe del tutor-senior;
- 4 ore di osservazione da parte del tutor nella classe del neo-assunto (in questo caso le ore vengono riconosciute al neo-docente per l'impegno successivo di documentazione e rielaborazione delle osservazioni);
- 4 ore di *debriefing*, cioè di riflessione congiunta sulle osservazioni compiute.

¹ La *peer review* è trattata anche in una procedura europea elaborata nel 2007 nell'ambito di un progetto Leonardo che utilizza il CAF (*Common Assessment Framework*). La procedura è pensata come strumento di valutazione e miglioramento; utilizza interviste, osservazione, sopralluoghi e visite dirette; è pensata per la formazione professionale; contiene numerose definizioni utili (es. la definizione di 'pari' come competente della materia).

² C.M. 3801 del 17.4.2014.

Le ore di cui sopra andranno concordate fra il docente neo-assunto e il tutor, controfirmate da entrambi, d'intesa con il dirigente scolastico dell'istituto presso cui si presta servizio.

La collaborazione tra tutor accogliente e docente neo-assunto

Il ruolo del dirigente scolastico risulta fondamentale per poter realizzare l'esperienza del *tutoring*, in quanto al capo d'istituto sono affidate in generale funzioni di valorizzazione delle risorse umane (D.lgs. 165/2001, art. 25), particolarmente rilevanti nel caso dei docenti neo-assunti che, come è noto, dovranno concludere il periodo di prova con una conferma nel ruolo, oppure con il rinvio di un anno (quando sia opportuno acquisire ulteriori evidenze sulla compiuta maturazione delle competenze professionali) o con il mancato superamento dello stesso.

Con la proposta del *tutoring* si vorrebbe 'curvare' il periodo di prova verso una dimensione di concreta professionalizzazione e l'introduzione di momenti di reciproca osservazione tra insegnanti può rappresentare uno stimolo in questa direzione.

Questo tipo di attività non è al momento previsto dall'ordinamento (che però regolamenta la funzione del 'tutor' che affianca il neo-assunto); quindi va proposto in via sperimentale con tutte le avvertenze del caso, senza forzature, come possibile esempio di cooperazione professionale, di inter-azione tra pari (dunque non c'è, né ci deve essere, alcun intento di controllo, di verifica o di valutazione), finalizzato al 'passaggio' di saperi, di motivazioni e di stimoli culturali tra una generazione e l'altra di docenti.

Per il docente neo-assunto il periodo di formazione è obbligatorio (50 ore annue) e costituisce parte integrante del servizio. Svolgere almeno 10 ore, sulle 50 complessivamente previste, all'interno della propria scuola rappresenta senz'altro una facilitazione.

Si è consapevoli che la funzione di tutor accogliente, deliberata all'inizio dell'anno scolastico, non usufruisce – al momento – di adeguati riconoscimenti, se non quelli da ricondurre al fondo di istituto, ma in prospettiva è destinata a rivestire un ruolo sempre più significativo per la formazione e l'accoglienza dei nuovi docenti. Dunque è auspicabile/prevedibile che sarà riconosciuto in termini più espliciti. Comunque, al termine di questo anno scolastico sarà comunque rilasciata ai tutor, a cura dei rispettivi dirigenti scolastici, una analitica attestazione della attività di *tutoring* svolta, su un modello che sarà fornito a livello regionale.

Flessibilità delle modalità organizzative del tutoring

Esemplifichiamo alcune difficoltà che si potrebbero determinare nel realizzare questo aspetto innovativo della formazione: disponibilità del tutor a impegni supplementari (come la presenza in altre classi in qualità di osservatore per un certo numero – per altro assai ridotto – di ore), una qualche perplessità nell'accogliere il neo-assunto nella propria classe (ma già esiste l'esperienza dei tirocini formativi attivi), l'incertezza sulla funzione che si dovrebbe svolgere nella doppia veste di osservatore e/o di osser-

vato. Potrebbero inoltre verificarsi impedimenti operativi (distanza di sedi, periodi di assenza, contingenze varie) o anche inaspettate facilitazioni (es.: docente neo-assunto e tutor che operano sulla stessa classe, magari con ore di compresenza: si pensi al docente di sostegno). Tutti questi aspetti andranno affrontati con la massima flessibilità, ipotizzando soluzioni ispirate alla *ratio* della proposta: offrire ai nuovi docenti esempi fattibili, incoraggiamento, stimolo al confronto, approccio collaborativo, ma anche motivare i docenti 'senior' a mettere in gioco la propria esperienza, a recepire uno sguardo esterno, a favorire la riflessività.

In generale, non si tratta di 'mettere in scena' attività particolari per colpire gli osservatori, ma di condividere pratiche didattiche 'normali', con l'obiettivo di raccogliere elementi – su entrambi i lati, dell'osservato e dell'osservatore – su cui confrontarsi successivamente, per riflettere sui passaggi chiave in cui si sostanzia una efficace azione didattica (che è comunque legata fortemente ai diversi contesti operativi; non esiste, infatti, un metodo valido in tutte le situazioni).

Riferimenti e strumenti di lavoro

Si suggerisce di far precedere l'osservazione diretta, da un momento di raccordo preventivo (che potrebbe riguardare tutti gli insegnanti di un istituto coinvolti nell'esperienza), in cui concordare tempi e modalità della presenza in classe, strumenti utilizzabili. Ad esempio, molto utile risulterebbe una semplice *checklist*, che passi in rassegna gli indicatori più significativi dell'azione didattica:

- strategie didattiche (strutturazione dell'insegnamento, interazione verbale, sostegno all'apprendimento, *feedback*, ecc.);
- gestione della classe (gestione del tempo, gestione delle attività, organizzazione degli spazi, ecc.);
- sostegno personalizzato (supporti, incoraggiamento, attenzione alle differenze, inclusione, Bes, ecc.);
- contesto (coinvolgimento degli allievi, rapporti interpersonali, uso della voce, gestualità, ecc.);
- utilizzo delle risorse didattiche (tecnologie, libro di testo, Lim, altre risorse, ecc.).

L'osservazione dovrebbe cogliere dominanze, regolarità, stili di lavoro rilevabili in una ipotetica ora di lezione, scandita in unità temporali più ridotte (ad esempio di 10-15 minuti), corredandola di notazioni di eventi, incidenti critici, reazioni, ecc.

Un utile criterio-guida per le osservazioni e per le successive riflessioni in comune può essere rappresentato dal concetto di 'ambiente di apprendimento', dall'idea di una didattica per competenze, dai temi della valutazione formativa e autentica, dal richiamo alle dimensioni operative e collaborative, che si trovano espresse chiaramente nei documenti programmatici ufficiali (Indicazioni per il 1° ciclo, 2013; Indicazioni per i Licei, 2011; Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali, 2010). Sono temi che oggi trovano spazio anche nella guida alla elaborazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV), di cui alla Direttiva n. 11 del 18.9.2014.

Attestazione delle 10 ore svolte a scuola

Al termine dei periodi di osservazione e di analisi congiunta dell'esperienza, il docente neo-assunto elabora un sintetico report. Tale documento viene controfirmato dal tutor accogliente e costituirà elemento da consegnare al comitato di valutazione, unitamente alla relazione finale, a valere come documentazione (eventualmente inseribile nel portfolio professionale).

Le attività svolte all'interno della scuola, per un numero di almeno 10 ore, in questa fase sperimentale potranno assumere forme diverse (in via prioritaria come modalità di *peer review* sopra descritta, ma anche come incontri di approfondimento, partecipazione guidata a momenti collegiali significativi, coinvolgimento in progetti significativi, ulteriori attività di formazione in servizio). In ogni caso le 10 ore dovranno essere attestate dal dirigente scolastico; l'attestato sarà conservato anche nel fascicolo di ogni docente neo-assunto in formazione.

Nulla è innovato riguardo alle operazioni da compiere in sede di comitato di valutazione, se non nella documentazione fornita (attestazione delle attività formative nelle diverse sue articolazioni: in presenza, *on line*, *tutoring* a scuola) e nella presentazione di una sobria relazione finale complessiva comprensiva del report dell'attività di osservazione (che potrà anche essere un allegato/appendice alla relazione).

Si cercherà di favorire l'inserimento della relazione finale, in forma di documentazione didattica, nel portfolio professionale che sarà proposto in via sperimentale. Saranno in proposito fornite specifiche indicazioni.

Misure di supporto

Si chiede ai dirigenti scolastici di sensibilizzare i tutor-senior (accoglienti) del proprio istituto su questa modalità di tutoraggio, segnalandone il valore in termini di collaborazione professionale tra docenti.

In alcune realtà territoriali e qualora se ne ravvisi l'opportunità, sarà possibile anche organizzare qualche momento di incontro rivolto ai docenti tutor per presentare il significato dell'esperienza, illustrare alcuni documenti di lavoro e raccogliere orientamenti utili a migliorare l'esperienza.

Saranno comunque forniti, in itinere, ulteriori strumenti ed esempi per un inquadramento operativo delle azioni formative da programmarsì. Detta documentazione sarà disponibile sui siti istituzionali dell'Ufficio Scolastico Regionale e degli Uffici di ambito territoriale.

ORIENTAMENTI OPERATIVI PER LE ATTIVITÀ DI OSSERVAZIONE IN CLASSE

Paolo Senni Guidotti Magnani

Il percorso del *tutoring* in classe viene presentato attraverso 4 schede:

Scheda 1 - Prima di iniziare l'osservazione in classe

Scheda 2 - Esempi di situazioni di apprendimento da osservare, scelta della situazione e degli strumenti da usare nell'esperienza durante la programmazione prima delle esperienze.

Scheda 3 - Ruoli e scheda per condurre le esperienze di tutoring.

Scheda 4 - Traccia per i colloqui intermedi e al termine delle esperienze osservative fra tutor e docente neo-assunto.

SCHEDA 1 – Prima di iniziare l'osservazione in classe

Caratteristiche dell'iniziativa di tutoring

In situazione:

a. il docente tutor e il docente neo-assunto scelgono le situazioni di apprendimento da osservare in classe (vedi scheda 2)

b. il docente neo-assunto va nella classe dell'insegnante tutor e viceversa il docente tutor va nella classe del docente neo-assunto scambiandosi i ruoli di osservatore/osservato (vedi scheda 3);

c. alle esperienze e ai momenti di osservazione in classe seguono momenti di colloquio e scambio fra colleghi (vedi scheda 4).

L'attività va vista secondo l'approccio metodologico della ricerca-formazione¹.

Eventuale in/formazione sul tutoring in classe

È opportuno far precedere l'esperienza di *tutoring* da eventuali momenti in/formativi e dalla eventuale compilazione di un semplice questionario con alcune domande:

- cosa intende per qualità della didattica?
- quali ritiene siano le maggiori difficoltà nel suo lavoro?
- quali ritiene siano le risorse a sua disposizione?
- in quale ambito sente il bisogno di ricevere formazione?

¹ Vedi il modello regionale dell'Emilia-Romagna, NotaUSR n. 466, 15 gennaio 2015. Il tempo della formazione è così scandito: 5 ore di accoglienza, 10+5 ore di laboratorio, 10 ore di *tutoring* a scuola, 20 ore on line (orientati alla costruzione del portfolio professionale). Le 10 ore di attività a scuola sono caratterizzate come *tutoring in practice* e comprendono momenti di *peer review*.

Il questionario può essere elaborato nelle fasi iniziali della formazione dai docenti neoassunti, a livello territoriale, oppure in maniera più informale a livello di scuola.

Cosa c'è da sapere prima di iniziare?

In alcune realtà territoriali è auspicabile prevedere alcuni momenti formativi rivolti ai docenti e ai tutor, su alcuni temi specifici, quali:

- l'osservazione in classe, la competenza di osservazione, gli strumenti;
- la *peer review*, origini, storia, efficacia;
- aree di qualità dell'insegnamento e problemi emergenti (bullismo?);
- autovalutazione e procedura PDCA, inteso come modello per supportare la riflessione e per realizzare il miglioramento, vengono applicati sia all'esperienza di *peer review* (docente senior – neoassunto) sia alle criticità individuate nei segmenti dell'attività professionale presi in esame;
- simulazioni di *peer review* osservative.

Per progettare il tutoring in classe (es.: la procedura PDCA)

Pianificazione

Definire in anticipo le aree di qualità dell'insegnamento in cui si vuole attuare la revisione o il miglioramento, attraverso eventuali questionari oppure con discussioni nei gruppi di formazione o nel micro-team docente neo-assunto e tutor.

Mettere a punto gli strumenti per condurre e utilizzare le osservazioni (diario, *checklist*, cronistoria, descrizione del processo-lezione, indicatori e misure, interviste mirate).

Realizzazione

In aula (osservazione in classe): definire tempi dell'osservazione, cosa fa l'osservatore e che strumenti usa.

Fuori dall'aula nel micro-team (*peer review*): definire tempi e strumenti (intervista semi-strutturata, punti deboli e forti delle modalità di insegnamento, risultati ottenuti; autovalutazione del docente neo-assunto, modalità di supervisione del tutor: dialogo *vs* lezione).

Controllo

Individuazione dei punti deboli e dei punti forti della pianificazione e della realizzazione del segmento di esperienza condotto (eventuale punteggio).

Valutazione dei risultati raggiunti in termine di soddisfazione professionale (eventuale punteggio).

Fare il punto in riferimento alle aree di qualità della didattica individuate e alla mappa della qualità della didattica (tavola delle congruenze e analisi delle cause).

Prove di apprendimento negli allievi in seguito ai cambiamenti didattici adottati (eventuali misure).

Riprogettazione

Elementi professionali da cambiare e azione da compiere prima della nuova pianificazione (rapporto causa criticità-soluzione di miglioramento).

Discutere eventuali questioni fuori dal micro-team nei grandi gruppi.

SCHEMA 2 – Esempi di situazioni di apprendimento da osservare e definire nel colloquio prima dell'esperienza

Il *tutoring* verte sulla competenza didattica disciplinare e interdisciplinare e di gestione della classe. Gli esempi di situazioni di apprendimento da prendere in esame sono desunte dalla letteratura² e mediate dai protagonisti (docenti neo-assunti e docenti tutor) con la costruzione di una semplice mappa della qualità della didattica. La sintesi proveniente dalla letteratura vede l'insegnamento secondo cinque dimensioni: progettuale, relazionale, metodologica, organizzativa e valutativa³.

La mappa, intesa come un elenco di dieci caratteristiche della buona didattica, pensate in “cosa fa l'insegnante” e “cosa fanno gli allievi”, viene rapidamente concordata nelle ore preparatorie al training di *peer review* reciproco.

Le situazioni di apprendimento da osservare sono decise nella riunione preliminare fra il tutor e il docente neoassunto, meglio se concordata anche a livello di istituto. L'osservazione può essere circostanziata con l'indicazione di descrittori-indicatori relativi a “cosa fa l'insegnante”, a “cosa fa l'allievo” e all'efficacia dei risultati attesi.

Esempio di mappa aperta riportata nelle *Linee guida USR E-R*

Strategie didattiche: strutturazione dell'attività, stile comunicativo, sostegno all'apprendimento...

Gestione della classe: uso del tempo, organizzazione degli spazi, motivazione allo studio...

Relazione: empatia, accoglienza, solidarietà, spirito cooperativo, conflitti...

Utilizzo dei laboratori: biblioteca, laboratori disciplinari e di informatica, attività in partenariato con esperti...

Utilizzo dell'extra-classe: territorio in cui è inserita la scuola, gita scolastica, viaggio di istruzione, gemellaggio...

Utilizzo delle nuove tecnologie: pc in classe, LIM, documentari e film...

Esempi di situazioni di apprendimento (segmenti professionali) per le sedute di *tutoring* in classe: spiegazione, interrogazione, correzione di un elaborato scritto, valutazione di una performance, conversazione o discussione, ricerca in gruppo di tipo disciplinare, unità di apprendimento su una competenza trasversale, attività cooperativa, unità di apprendimento interdisciplinare, unità di apprendimento sull'inclusione. L'uso della LIM e delle nuove tecnologie viene considerato elemento trasversale e può essere previsto nelle due colonne dei descrittori: *Cosa fa l'insegnante* e *Cosa fanno gli allievi*.

² Si rimanda alla sintesi utilizzata nella ricerca sulla qualità della didattica “Nell'aula la scuola” condotta da AICQ, rete SIRQ e Università di Torino (coordinamento scientifico Mario Castoldi), che analizza l'insegnamento secondo cinque dimensioni: progettuale, relazionale, metodologica, organizzativa e valutativa. Con il partenariato dell'USR Piemonte.

³ Vedi il kit per il miglioramento della didattica “Nell'aula la scuola”, cit.

<i>Situazioni di apprendimento</i>	<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>	<i>Risultato atteso</i>
<i>Spiegazione</i>	Spiegazione verbale dell'argomento	Ascolto attivo	Numero di interruzioni accettabile e numero di domande
<i>Correzione di un compito scritto</i>	Presentazione del risultato statistico della prove. Lettura e commento in classe di tre elaborati rappresentativi. Colloqui individuali. Controllo di avvenuta comprensione delle correzioni e consigli per migliorare	Ascolto attivo	Livello di soddisfazione del docente Verifica dell'efficacia del lavoro di verifica dell'elaborato spostata in tempo successivo
<i>Valutazione di un'interrogazione orale</i>			
<i>Conversazione - discussione</i>	Presentazione dell'argomento e delle regole della discussione	Partecipazione, rispetto delle regole	Numero, distribuzione, congruenza e qualità degli interventi
<i>Ricerca in gruppo di tipo disciplinare</i>			
<i>Unità didattica su una competenza trasversale</i>			
<i>Attività cooperativa</i>	Suddivisione della classe in gruppi, assegnazione del compito e dei criteri di valutazione del prodotto, spiegazione delle regole (tipo <i>cooperative learning</i>)	Lavoro in situazione di brusio attivo, rispetto dei ruoli, attenzione al risultato, rispetto dei criteri, autovalutazione degli allievi	Livello di soddisfazione del docente, valutazione sul diffondersi nel tempo di comportamenti inclusivi
<i>Unità didattica interdisciplinare</i>			
<i>Unità didattica sull'inclusione (educazione alla cittadinanza)</i>	Intervista all'assessore, preparazione dell'intervista con la raccolta delle domande; regole per la situazione	Partecipazione attiva, rispetto delle modalità di conduzione, compilazione questionario di verifica o svolgimento di una relazione con traccia	Livello di soddisfazione del docente, risultato del questionario o della relazione

SCHEDA 3 – Conduzione delle esperienze di *tutoring*

Ruoli per condurre le esperienze di tutoring

Le modalità possono essere diverse. Si potrebbero strutturare più sequenze brevi (ad esempio sei esperienze della durata di 1 ora (a ruoli alternati); ma la durata potrebbe essere diversificata, in base alle concrete situazioni.

Per ognuna delle sei esperienze si dovranno indicare: definizione della situazione di apprendimento, descrittori osservati, giorno, ora di inizio e ora di fine.

I ruoli nelle esperienze sono:

Tutor:

- *in azione di insegnamento*: esercita l'attività professionale concordata con attenzione ai descrittori previsti;

- *nel ruolo di osservatore*: annota punti deboli, punti forti, domande da porre e primi consigli da fornire al docente neo-assunto.

Docente neo-assunto:

- *in azione di insegnamento*: esercita l'attività professionale concordata con attenzione ai descrittori previsti;

- *nel ruolo di osservatore*: annota nella scheda: gli elementi di qualità a lui ignoti riscontrati nell'attività del tutor, il meccanismo che li ha prodotti, domande da porre al tutor, autovalutazione della propria azione didattica in termini di punti deboli e punti forti e di livello di soddisfazione.

Istituto: _____

Docente tutor: (nome cognome, disciplina di insegnamento, eventuale ruolo di sistema):

Docente neo-assunto: (nome cognome, disciplina di insegnamento, eventuale ruolo di sistema):

<i>Esperienza - Situazione di apprendimento</i>	<i>Descrittori*</i>	<i>Compilazione a cura del tutor**</i>	<i>Compilazione a cura del neo-assunto (quando osserva)***</i>
Esperienza n. __ tutor insegna / neo-assunto osserva data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. __ tutor osserva / neo-assunto insegna data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. __ tutor insegna / neo-assunto osserva data _____ situazione di apprendimento: _____			
Esperienza n. __ tutor osserva / neo-assunto insegna data _____ situazione di apprendimento: _____			

*Descrizione dei punti di attenzione.

** Punti deboli, punti forti, domande da porre e primi consigli da fornire (a cura del tutor quando osserva).

*** Elementi di qualità ignoti riscontrati nell'attività del tutor, meccanismo che li ha prodotti, domande da porre al tutor, autovalutazione della propria performance in termini di punti deboli e punti forti e di livello di soddisfazione (a cura del neo-assunto quando osserva).

SCHEDA 4 – Traccia per i colloqui intermedi e il colloquio fra tutor e docente neo-assunto alla fine delle esperienze

L'esperienza didattica, sia del tutor sia del docente neo-assunto, si arricchisce attraverso la riflessione e il mutuo scambio fra colleghi. A puro titolo esemplificativo, si realizzano due colloqui brevi di 30 minuti dopo le prime due esperienze e uno conclusivo di 1 ora (totale 2 ore per la riflessione condivisa).

Gli scambi professionali fanno riferimento alle dimensioni dell'insegnamento e alla mappa del buon insegnamento presentata nelle *Linee guida* e riportata nella scheda 2: *Esempi di situazioni di apprendimento (segmenti professionali) da osservare e definire nel colloquio prima del training*.

Per la stesura del rapporto finale si propone la seguente traccia:

- vissuto personale;
- livelli di competenza riscontrati nelle situazioni di apprendimento e nei relativi descrittori;
- pratiche nuove apprese;
- valutazione delle performance di insegnamento in relazione alla didattica per competenze: conoscenze, abilità, applicazioni, relazioni, responsabilità, autonomia;
- aree e competenze di miglioramento individuate;
- bisogni formativi individuati.

PEER REVIEW: RESOCONTO DI UN'ESPERIENZA

Loirella Zauli

Nell'anno scolastico 2013-14 è stato introdotto nel percorso formativo dei docenti in anno di formazione dell'Emilia-Romagna un monte ore svolto in collaborazione con il tutor di scuola e dedicato a esperienze di tutoraggio e di osservazione reciproca, di affiancamento nel lavoro didattico, di riflessione e di documentazione. Tale monte ore è stato conteggiato all'interno delle previste 25 ore in presenza, sul complesso delle 50 ore relative all'anno di formazione.

Questa modalità innovativa è stata pensata con l'intento di collegare formazione e pratica didattica, come indicato dalle circolari nazionali MIUR (da ultimo la C.M. 3768 del 16 aprile 2014), e per 'curvare' il periodo di prova verso una dimensione di concreta professionalizzazione, con momenti di reciproca osservazione e collaborazione fra insegnanti, valorizzando le professionalità e le competenze dei colleghi più esperti.

Al termine di questo primo anno di sperimentazione, che ha coinvolto in misura significativa i docenti tutor individuati all'interno del collegio dei docenti, l'Ufficio V dell'Ufficio Scolastico Regionale ha ritenuto importante monitorare l'esito dell'esperienza, attraverso la compilazione di due anonimi questionari quali/quantitativi, che sono stati proposti ai docenti neoassunti e ai rispettivi tutor di scuola intorno alla metà del mese di giugno.

Dati di contesto

I docenti assunti nel 2014-15 con contratto a tempo indeterminato nelle nove province della nostra regione sono stati più di 1.400, numero che comprende tutti i gradi di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado), sia su posto comune sia su posto di sostegno. Hanno compilato il questionario 975 neoassunti, ossia circa il 70% e 773 docenti tutor (in questo caso non è possibile calcolare la percentuale, in quanto un docente può svolgere la funzione di tutor anche per più di un collega neoassunto).

Tali dati, unitamente a una omogenea distribuzione territoriale per provincia, permettono di fornire una ragionevole garanzia di rappresentatività dei docenti in anno di formazione nell'anno scolastico 2013-14.

Analisi dei dati quantitativi

Entrando nell'analisi dell'esperienza di tutoraggio svolta dai neoassunti e dai rispettivi tutor, essa è stata percepita come particolarmente utile sul piano professionale.

Il pacchetto di ore più frequentemente utilizzato per tale attività si colloca nella fascia 6-10, così come suggerito dall'Amministrazione, tuttavia non va sottovalutato un quasi 14% di docenti tutor che dichiara di avere svolto oltre 15 ore.

Rispetto alle caratteristiche dell'osservazione nelle classi, essa è risultata essere:

- del tutto informale e amichevole per circa l'80% degli insegnanti;
- supportata da griglie e protocolli di osservazione per circa il 60%. Per l'analisi di questo dato è opportuno fare un parallelo con alcune risposte aperte ai punti di debolezza, fra le quali, in merito all'uso di griglie o protocolli, si riscontra sia il bisogno di averne a disposizione di più strutturate sia, al contrario, la richiesta di semplificazione e di sburocratizzazione;
- preparata da un incontro preliminare con l'osservatore per l'88% dei docenti; ciò dimostra che esso è stato generalizzato e diffuso;
- maggiormente orientata sulla gestione della classe per poco più del 50% degli insegnanti;
- maggiormente orientata sui contenuti disciplinari per il 55% dei neoassunti e il 59% dei tutor. Vanno considerati in questo dato i docenti di scuola dell'infanzia, per i quali l'aspetto disciplinare non è di certo prevalente;
- seguita da un momento di riflessione congiunta per oltre il 96% dei docenti.

Questo dato, particolarmente rilevante, trova riscontro anche in una buona percentuale di risposte aperte, che indicano nel confronto culturale e professionale, nello scambio, nella condivisione e, appunto, nella riflessione congiunta i punti di forza più significativi dell'esperienza.

Infine, assai incoraggiante (più del 97%) appare il dato dei neoassunti che pensano di partecipare il prossimo anno ad altre iniziative di formazione/aggiornamento, chi regolarmente (più del 50%), chi saltuariamente (più del 46%). Leggermente più bassa (87%) la percentuale di docenti tutor che dichiara l'intenzione di svolgere anche in futuro la funzione di tutor di un docente in anno di formazione. Tale dato trova un significativo parallelismo nel mancato o non adeguato riconoscimento, economico e professionale, che viene attribuito a tale importante funzione, cosa che viene più volte rilevata sia dai punti di debolezza sia dai suggerimenti all'Amministrazione per il prossimo futuro.

Analisi dei dati qualitativi

Le risposte alle tre domande aperte sono state complessivamente quasi 3.700.

Si riporta qui di seguito una sintesi delle risultanze di tali risposte, segnalando che i docenti, pur con le dovute differenze date dal diverso ruolo di neoassunto e di tutor, hanno individuato aspetti e tematiche simili e convergenti.

I punti di forza

L'analisi dei punti di forza pone in rilievo in maniera più rilevante aspetti quali:

- il confronto professionale, didattico e metodologico, specie fra docenti esperti e docenti con un numero inferiore di anni di insegnamento alle spalle. *“I docenti neoassunti*

fanno spesso proposte educative nuove, sono portatori di tecniche didattiche innovative e hanno un forte entusiasmo, e tutte queste qualità sono positive anche per il tutor. Viceversa, il tutor ha esperienze da trasmettere, problemi scolastici da presentare non in forma teorica ma nel concreto, e conosce situazioni scolastiche che si presenteranno nel futuro anche al docente neoassunto” è stato il commento di un tutor di scuola secondaria di secondo grado;

- la pratica dell’osservazione diretta e reciproca fra colleghi, in situazioni concrete, talvolta l’osservazione su se stessi;

- la collaborazione e la cooperazione reciproca: *“Sono convinta che il segmento formativo di 10 ore di appartenenza a ogni istituto abbia rappresentato un grande momento di condivisione, di collaborazione, di quel ‘Cooperative Learning’ che noi richiediamo ai nostri alunni e che anche nel nostro caso ha significato comunione di intenti e di obiettivi”* scrive un tutor di scuola secondaria di primo grado;

- lo scambio di idee, di reciproche esperienze e conoscenze, di informazioni e di pratiche, di metodologie e di idee, di teorie e di prassi, di ruoli e di punti di vista: *“Il principale punto di forza è stato lo scambio di metodologie didattiche, perché favoriscono la comprensione di ciò che in un determinato percorso o attività deve essere modificato, integrato, sostituito, oltre alla possibilità di poter arricchire e migliorare il proprio essere insegnante studiando il docente-tutor ‘all’opera’ nella sua classe”*, commenta un neoassunto di scuola dell’infanzia;

- la condivisione: di esperienze, di finalità educative, di metodologie, di strategie, di progetti, di spazi, finanche della medesima classe;

- la riflessione congiunta: la possibilità di riflettere assieme al termine dell’esperienza, di avere un secondo punto di vista, di rimettersi in gioco e in discussione.

Altre parole chiave, altri concetti significativi si ritrovano quando i docenti tutor parlano di entusiasmo, energia, freschezza (del giovane neoassunto), del rapporto di stima, rispetto e fiducia reciproca, di arricchimento personale e professionale, di motivazione e di supporto.

I punti di debolezza

I punti di debolezza individuati in maniera più consistente riguardano:

- le difficoltà organizzative e gestionali, dovute principalmente alle problematiche legate alla pianificazione delle ore di osservazione reciproca, agli incastri fra le ore di servizio e i vari impegni del tutor e del docente neoassunto, all’incompatibilità degli orari, alla distanza fra le diverse sedi di servizio;

- il numero esiguo delle ore dedicate all’osservazione e alle attività di tutoraggio, che non ha permesso di rendere del tutto efficace e completa l’esperienza di insegnamento, osservazione, riflessione, valutazione;

- l’esperienza maturata da docenti con diversi anni di precariato alle spalle, gran parte dei quali ha rilevato la somiglianza dell’esperienza di tutoraggio con quella già svolta durante il tirocinio del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e durante la SSIS. Riportiamo a titolo esemplificativo la risposta di un neoassunto di scuola primaria: *“Bisogna sottolineare anche che in quanto laureato in scienze della formazione*

primaria e insegnante di sostegno, ritrovandomi al mio ottavo anno di insegnamento, tutoring in classe ne avevo già fatto all'incirca 24 ore a settimana per sette anni”;

- la relazione fra il docente neoassunto e il tutor, per quanto concerne le forme di collaborazione, le reciproche competenze e conoscenze, la formazione, un riconoscimento economico adeguato;

- gli aspetti burocratici legati all'esperienza: secondo alcuni erano troppo complessi e macchinosi, secondo altri si è peccato di eccessiva informalità ed estemporaneità;

- il periodo nel quale sono state diramate le indicazioni, ad anno scolastico ormai inoltrato, il che non ha giovato alla completezza e alla distensione dell'esperienza; talvolta esse sono state percepite come confuse e frammentarie;

- il ritardo con il quale è stata disponibile la piattaforma INDIRE per le attività *on line*;

- le osservazioni che rientrano a pieno titolo nella didattica e nella dinamica delle classi oggetto di osservazione; la maggior parte di queste riguardano un certo imbarazzo causato negli studenti che trovano in aula un docente di cui talvolta non comprendono il ruolo, o nei docenti che potrebbero, sentendosi osservati, non trovarsi a loro agio o dimostrare poca naturalezza o disinvoltura; in particolare, viene segnalata la delicatezza di un contesto nel quale è presente un alunno diversamente abile. Così, ad esempio, riporta un neoassunto di scuola secondaria di secondo grado: *“A volte la classe ‘sente’ questi occhi puntati su di essa e non si manifesta con scioltezza e spontaneità”*.

I suggerimenti all'Amministrazione

Fra i suggerimenti forniti all'Amministrazione per le prossime azioni di formazione dei docenti neo-assunti si segnalano:

- iniziare per tempo le attività di formazione, in modo particolare le attività *on line*, a partire già dai primi mesi dell'anno scolastico, per rendere il percorso più sereno e non concentrato in un periodo ristretto, già di per sé denso di impegni e di adempimenti;

- fornire indicazioni chiare, sintetiche, agili e tempestive;

- potenziare le ore di *tutoring* a scapito principalmente delle ore *on line*, ma anche degli incontri di formazione frontali. In linea di massima, fra le ore svolte complessivamente assieme al docente tutor, si preferiscono le ore di osservazione in classe, ma anche quelle di restituzione e di confronto vengono valutate positivamente;

- pianificare incontri, magari con taglio laboratoriale, sui BES, sui DSA e sulla tematica dell'inclusione in generale, sulle pratiche didattiche e di gestione della classe, sulle singole discipline, sulla valutazione, sulle nuove tecnologie, sulla dispersione scolastica e sulla normativa. Si suggerisce anche di dedicare almeno un incontro iniziale ai tutor di scuola, come riporta ad esempio un tutor di scuola primaria: *“La presenza del tutor dovrebbe essere prevista anche durante qualche incontro formativo con esperti insieme ai docenti neoassunti”*;

- diversificare il percorso in relazione agli anni di precariato ed eventualmente ai tirocini effettuati durante la SSIS, diminuendo le ore di *tutoring* rispetto a chi invece ha poca esperienza professionale pregressa;

- avere a disposizione griglie di osservazione maggiormente articolate, strutturate e specifiche per ordine o tipologia (es.: sostegno), al contrario di alcuni altri che, invece, lamentano un eccesso di burocrazia;
- attribuire una forma di riconoscimento professionale e/o economico per l'impegno del tutor, come suggerisce un tutor di scuola primaria: *“Suggerirei di tenere conto del carico di lavoro aggiunto che questa attività comporta per i tutor; utile e molto interessante, è comunque un impegno gravoso aggiunto alla normale attività di lavoro”*;
- prolungare l'obbligatorietà della formazione anche agli anni successivi, estendendola anche ai docenti in ruolo da anni.

Riflessioni conclusive

Preme un doveroso ringraziamento a tutti coloro che hanno partecipato a questo monitoraggio, che non presentava i canoni dell'obbligatorietà e che per giunta è stato proposto a fine anno scolastico, quando è comprensibile una discreta dose di stanchezza, alla quale si aggiungono difficoltà di comunicazione e di informazione, cui spesso i docenti hanno ovviato con il passaparola o rivolgendosi direttamente all'ufficio preposto. Ora, dopo aver elaborato i dati, quantitativi e qualitativi, è dunque ragionevole, pur con le dovute cautele, tracciare un quadro d'insieme, una fotografia duttile e presumibilmente verosimile dei pensieri e delle opinioni degli insegnanti emiliano-romagnoli.

Nel complesso emerge l'idea di un corpo docente vivace e dinamico, dotato di una solida cultura disciplinare e metodologico/didattica, ma capace di rimettersi in gioco e in discussione e di confrontarsi con l'Altro e con il Nuovo, dialogando con franchezza e serenità.

Certo non mancano le amarezze o le disillusioni, che riguardano principalmente il mancato riconoscimento del proprio ruolo, non tanto e non solo dal punto di vista economico, quanto da quello sociale e professionale, tuttavia questo non è di certo il tema prevalente, anzi è ancora alta la motivazione e il desiderio di continuare ad apprendere, a condividere, a confrontarsi.

Uno degli aspetti più interessanti della ricerca riguarda la trasversalità delle risposte, che sottende l'idea di un insegnamento che travalica il segmento del singolo ordine di scuola e che si riconosce nell'essenzialità e nei significati di una professione che è tale al di là del grado di appartenenza. In altre parole, i temi toccati sono alti e universali, riguardano aspetti fondanti e basilari dell'essere docenti, poiché il Maestro è tale al di là dell'età degli alunni che gli sono affidati, siano essi in fase di inserimento nella scuola dell'infanzia o in procinto di diplomarsi.

È persona di cultura che educa all'esistenza, alla conoscenza del mondo e al mondo della conoscenza o, come ha recentemente indicato M. Recalcati ne *“L'ora di lezione”*, colui che, a prescindere dall'ordine di scuola, sa generare transfert, trasporto, innamoramento sul sapere, che non solo conduce lungo strade sconosciute, ma muove il desiderio

del viaggio, rompendo la logica burocratica del calendario e della distribuzione stabilita del tempo¹.

Una sensibilità e una cura particolare per l'alunno emergono dalle risposte degli insegnanti di sostegno, che mostrano di mettere al primo posto i bisogni educativi dei bambini che sono stati loro affidati, anche se giova ricordare che l'insegnante di sostegno è una risorsa aggiuntiva per la classe e non per uno o più bambini in particolare. Ecco ad esempio le perplessità e le cautele espresse da un neoassunto di scuola secondaria di secondo grado: *“Il tutoring in practice quando viene calato in attività di sostegno ad alunni disabili crea a volte qualche problema: occorre valutare in quali ore curricolari svolgerle, se e quando per un alunno certificato la presenza di un docente che non conosce può essere controproducente, e soprattutto valutare e concordare anche con i docenti curricolari la presenza di un terzo docente in classe (cosa non sempre agevole)”*.

Un'altra caratteristica del corpo docente che emerge dall'analisi delle risposte aperte è quella di una ricca e diffusa varietà di esperienze e di bagagli professionali, che non sempre coincidono con il numero di anni di insegnamento. Spesso i docenti neoassunti hanno alle spalle numerosi anni di precariato e talvolta è capitato che il tutor di scuola fosse più giovane anagraficamente o professionalmente del docente neoassunto, per cui si sono create occasioni di crescita e di arricchimento a volte impreviste o inattese.

Questa ricerca non ha avuto lo scopo di trarre conclusioni sull'esperienza di tutoring svolta in via sperimentale durante l'anno scolastico appena trascorso. Non ci si può tuttavia esimere dal considerare quanto tale esperienza sia stata generalmente apprezzata e gradita, al punto da suggerirne spesso la sua continuazione e il suo potenziamento in termini di ore, a scapito delle altre ore di formazione, in particolare di quelle a distanza. Così commenta un neoassunto di scuola secondaria di secondo grado: *“L'intero percorso è stato molto utile, sia i corsi in presenza che gli approfondimenti in piattaforma; personalmente ho gradito l'esperienza di tirocinio in classe che già avevo svolto durante la scuola di specializzazione e trovato interessante! Propongo se possibile per i futuri colleghi più ore con il tutor sia di confronto che in classe”*.

L'Amministrazione farà sicuramente tesoro degli elementi di conoscenza e dei suggerimenti emersi da questa ricerca nella programmazione delle prossime iniziative di formazione, con l'intento prioritario di migliorarle e di renderle sempre più adeguate e aderenti ai nuovi scenari e ai nuovi contesti in cui la scuola e le persone che la compongono si troveranno a operare nel prossimo futuro.

¹ M. Recalcati, *L'ora di lezione, per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.

Parte III

Guardarsi attorno: le risorse nel territorio

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

a cura di Lorena Pirani

Direttore Generale: Stefano Versari

Indirizzo: Via De' Castagnoli, 1 - 40126 Bologna

Telefono: 051 37851 (centralino)

E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it

Pec: drer@postacert.istruzione.it

Sito web: www.istruzioneer.it

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

UFFICI DI AMBITO TERRITORIALE**Ufficio IX - Ambito territoriale per la provincia di BOLOGNA**

Dirigente amministrativo: Giovanni Schiavone

Ufficio X - Ambito territoriale per la provincia di FERRARA

Dirigente amministrativo: Antimo Ponticello (*ad interim*)

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

Dirigente amministrativo: Agostina Melucci (*ad interim*)

Ufficio XII - Ambito territoriale per la provincia di MODENA

Dirigente amministrativo: Silvia Menabue

Ufficio XIII - Ambito territoriale per la provincia di PARMA

Dirigente amministrativo: Giovanni Desco

Ufficio XIV - Ambito territoriale per la provincia di PIACENZA

Dirigente amministrativo: Luciano Rondanini (*ad interim*)

Ufficio XV - Ambito territoriale per la provincia di RAVENNA

Posto vacante – Funzionario amministrativo vicario Cinzia Tartagni

Ufficio XVI - Ambito territoriale per la provincia di REGGIO EMILIA

Dirigente amministrativo: Silvia Menabue (*ad interim*)

Ufficio XVII - Ambito territoriale per la provincia di RIMINI

Dirigente amministrativo: Agostina Melucci

Dirigenti tecnici in servizio presso l'Ufficio Scolastico Regionale

Claudio Bergianti, Giancarlo Cerini, Paolo Davoli, Agostina Melucci, Maurizia Migliori, Francesco Orlando, Luciano Rondanini

Coordinamento servizio ispettivo

Giancarlo Cerini

Questo volume viene dato alle stampe mentre sta per concludersi il processo di riorganizzazione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, avviato con Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri dell'11 febbraio 2014, n. 98.

Ragioni di opportunità impongono di non aspettare oltre e al contempo, però, di specificare che le informazioni riportate nelle due pagine precedenti risulteranno a breve superate dal nuovo assetto dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, che si articolerà in complessivi n. 11 uffici, di cui n. 4 per funzione presso la Direzione Generale e n. 7 per ambito territoriale.

A seguito del perfezionamento della riorganizzazione anzidetta – con la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del Decreto Ministeriale del 18 dicembre 2014 – i quattro uffici della Direzione Generale avranno le competenze di seguito indicate:

- Ufficio I: “Funzione vicaria. Affari generali. Personale docente, educativo e ATA. Legale, contenzioso e disciplinare”;
- Ufficio II: “Risorse finanziarie. Personale dell'USR. edilizia scolastica”;
- Ufficio III: “Diritto allo studio. Europa e scuola. Tecnologie per la didattica. Istruzione non statale”;
- Ufficio IV: “Ordinamenti scolastici. Dirigenti scolastici”.

Gli Uffici di ambito territoriale saranno: Ufficio V: Bologna; Ufficio VI: Ferrara; Ufficio VII: Forlì-Cesena e Rimini; Ufficio VIII: Modena; Ufficio IX: Parma e Piacenza; Ufficio X: Ravenna; Ufficio XI: Reggio Emilia.

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

LE INIZIATIVE DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE

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

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

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

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

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

Riordino del I ciclo

L'Ufficio scolastico regionale si è impegnato in questi anni ad accompagnare il processo di evoluzione delle Indicazioni per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo, che trovano ora un assetto definitivo nel D.M. 254/2012, da cui hanno preso avvio specifiche misure di accompagnamento

Nell'a.s. 2013-14 si sono attivate 31 reti di scuole, individuate a livello regionale (C.M. 22/2013), mentre ulteriori fondi, stanziati dal MIUR per l'a.s. 2014-15 (C.M. 49/2014), permettono il proseguimento delle iniziative formative a 10 reti di scuole e l'avvio di altre 13 reti di scuole, impegnate in attività di ricerca-azione in forma di laboratorio. Da un apposito sito nazionale (www.indicazioninazionali.it) si possono trarre informazioni, materiali, esemplificazioni utili per l'attuazione delle Indicazioni per il curriculum. Ulteriori *news* di carattere regionale si trovano nell'apposito spazio sul sito USR (www.istruzioneer.it).

Handicap, disturbi specifici di apprendimento e personalizzazione dell'insegnamento

L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna riguardo ai temi dell'handicap, dei disturbi specifici di apprendimento e dei percorsi di personalizzazione dell'insegnamento svolge un'azione di indirizzo e di coordinamento degli Uffici di ambito territoriale, mediante note di indirizzo e materiali di documentazione raccolti in uno specifico settore del sito Internet www.istruzioneer.it. Al settore si accede 'cliccando' sul bottone "BES Bisogni educativi speciali". In tale spazio web si trova documentata tutta l'azione dell'Ufficio, che da anni pubblica *on line* dispense, materiali didattici e repertori di suggerimenti pratici.

Autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo

Con nota prot. n. 14851 del 30.10.2012 è stato avviato un importante progetto di ricerca e di intervento intensivo dedicato agli alunni con diagnosi nello spettro autistico nati nel 1996. Il progetto ha già completato la sua prima fase, quella dell'utilizzo del test TTAP per l'*assessment* delle autonomie e delle competenze in vista della transizione alla vita adulta autonoma. Nel presente anno scolastico è in corso la fase attuativa della programmazione, con regolari supervisioni. Per tutti gli approfondimenti si richiama il settore BES del sito Internet sopra indicato.

Formazione regionale in tema di disabilità, DSA, bisogni educativi speciali

Nell'a.s. 2014-15 l'Ufficio scolastico regionale ha dedicato particolari approfondimenti al tema della disabilità intellettiva, singola o associata ad altre disabilità.

Il 13 dicembre 2014 si è tenuto il seminario "La disabilità intellettiva e la scuola", cui fanno seguito tre lezioni magistrali nel 2015: R. Dainese, *La didattica come pratica inclusiva in classe*, 9 febbraio; G. Roda, *L'insegnamento strutturato*, 3 marzo; A. Parmeggiani, *Approfondimenti sugli aspetti clinici del ritardo mentale*, 23 maggio. Nei giorni 26-27-28 marzo si tiene il seminario "La gestione educativa delle crisi comportamentali", con relazioni al mattino e *workshop* al pomeriggio. In ogni provincia si terrà almeno una giornata seminariale sulla redazione dei PEI e dei PDP, a cura degli UST e dei CTS.

Per ogni ulteriore informazione consultare il sito Internet della Direzione Generale e i siti degli Uffici territoriali.

Nuove Tecnologie e Disabilità

In Emilia-Romagna la rete di supporto alle scuole in tema di Nuove Tecnologie e Disabilità si è articolata con 9 centri (CTS), uno per ciascuna provincia; l'elenco di tali centri è pubblicato sul sito Internet più volte citato. I CTS svolgono un'importante opera di informazione alle scuole e alle famiglie sulle tecnologie didattiche sia per gli alunni con handicap sia per gli alunni con Disturbi specifici di apprendimento. Il progetto più rilevante affidato ai 9 Centri di supporto citati è l'acquisto e la concessione in comodato d'uso di strumenti informatici compensativi per alunni con disturbi specifici di apprendimento (ProDSA); il progetto, realizzato con fondi della Regione Emilia-Romagna, nel presente anno scolastico si attuerà per la seconda annualità.

Alunni con cittadinanza non italiana

L'Ufficio Scolastico Regionale monitora annualmente i dati relativi alla presenza di alunni con cittadinanza non italiana, sulla base dei dati statistici forniti dal MIUR, anche con riferimento alla presentazione di istanze di deroga dal limite del 30% nella composizione delle classi, come previsto dalla C.M. 2/2010. Realizza approfondimenti sul tema in forma di *fact sheet*, con riferimento all'analisi dei principali dati qualitativi e dei paesi di provenienza.

Attiva, inoltre, azioni perequative per situazioni di particolare complessità e definisce i criteri e le modalità per la ripartizione delle risorse correlate all'art. 9 del CCNL 2006-2009 per aree a rischio e a forte processo immigratorio, con definizione di apposito Contratto integrativo regionale. Partecipa altresì alla realizzazione di azioni di formazione dedicate al tema dell'integrazione degli alunni stranieri.

Particolare attenzione viene dedicata alle azioni sviluppate dal MIUR e dal Ministero dell'Interno in relazione alle attività connesse all'accordo di integrazione fra stranieri e Stato. Infatti, i Centri Territoriali Permanenti sono direttamente impegnati nella realizzazione delle sessioni di formazione civica e di informazione, di cui all'art. 3, D.P.R. 179/2011, nello sviluppo dei test per l'assegnazione dei crediti relativi alla co-

noscenza della lingua italiana, della cultura civica e della vita civile in Italia, di cui all'art. 5, co. 1, D.P.R. 179/2011, e nei percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana secondo il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue.

Le azioni di supporto all'orientamento e contro la dispersione

Per promuovere il contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica e per sostenere il successo formativo degli studenti, l'Ufficio Scolastico Regionale ha realizzato azioni formative e informative, partecipando ai percorsi realizzati dalle scuole dell'Emilia-Romagna, in raccordo con le associazioni dei genitori e con le rappresentanze degli studenti. L'Ufficio ha provveduto all'assegnazione e al monitoraggio delle risorse previste dalla Legge 104/2013 e dal D.M. 87/2014 per la prevenzione del disagio e contro la dispersione. L'Ufficio ha sviluppato, all'interno delle azioni formative correlate al Piano Lauree scientifiche, percorsi di formazione specificamente rivolti ai docenti di scuola secondaria di II grado di area matematica e statistica, chimica e fisica.

Alternanza scuola-lavoro

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

Annualmente l'Ufficio emana un bando per l'accesso ai finanziamenti dedicati e coordina iniziative di formazione-informazione rivolte ai docenti impegnati nelle attività di alternanza. Sono stati individuati istituti scolastici della regione, che operano come poli della formazione e che, tramite strutture di rete, attivano iniziative di supporto destinate ai docenti della scuola secondaria di secondo grado.

Poli tecnico-professionali

L'anno scolastico 2012-13 ha visto l'avvio di nuovi ambiti formativi, i poli tecnico-professionali, destinati al sistema della formazione tecnico-professionale, dal secondo grado al post-diploma. Come stabilito dalle *Linee Guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti Tecnici Superiori*, 25 gennaio 2008, questi poli rappresentano la collaborazione con il territorio, il mondo del lavoro, le sedi della ricerca scientifica e tecnologica, il sistema dell'istruzione, per l'innovazione e l'internazionalizzazione delle filiere che qualificano la nostra realtà regionale.

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

<i>Istituzioni scolastiche</i>	<i>Ambiti</i>
IIS "R. Brindisi" - Ferrara	Pesca
ITA "F. Baracca" - Forlì	Aeronautica
IIS "L. Spallanzani" - Modena	Agroalimentare ristorazione
ITSOS "C.E. Gadda" - Parma	Meccanica

IeFP - Istruzione e Formazione Professionale

La riforma dell'istruzione secondaria ha profondamente innovato i percorsi degli istituti professionali, in particolare per quanto attiene al rilascio della qualifica triennale. In attuazione di quanto disposto dalla riforma del Titolo V della Costituzione, infatti, che dispone la competenza esclusiva della Regione su questo tema, i percorsi triennali di qualifica, denominati percorsi IeFP, possono essere erogati dagli istituti professionali solo in regime di 'sussidiarietà', dietro autorizzazione e programmazione della Regione. L'Accordo in Conferenza Unificata del 27 luglio 2011 e successive modificazioni è il testo di riferimento che, insieme al D.P.R. 87/2010 (riordino dell'istruzione professionale), regola la realizzazione di tali percorsi. La Regione Emilia-Romagna, inoltre, ha promulgato la Legge regionale 5/2011 che disciplina la frequenza a percorsi triennali per il conseguimento della qualifica.

Il sistema regionale di IeFP

In applicazione del complesso quadro normativo sopra esposto, il sistema di IeFP in Emilia-Romagna può così delinarsi, per quanto attiene l'utenza. Lo studente che intende conseguire una qualifica triennale deve iscriversi a un percorso quinquennale di istituto professionale che nella propria offerta formativa offra quel percorso, indicando all'atto dell'iscrizione che intende frequentare la classe che gli permetta di conseguire al terzo anno il titolo di qualifica professionale triennale prescelto. Al termine della prima classe lo studente può proseguire il percorso presso l'istituto professionale, oppure può scegliere la frequenza presso un ente di formazione.

L'esame di qualifica

L'attuale normativa prevede che gli esami conclusivi dei percorsi per il conseguimento dei *titoli di qualifica* si svolgano sulla base di specifica disciplina di ciascuna Regione, che sostituisce dunque le disposizioni nazionali sull'esame di qualifica, che costituiva precedentemente esame di Stato. L'anno scolastico 2013-14 è stato quello conclusivo della prima triennalità erogata in regime di sussidiarietà integrativa, durante

il quale gli istituti professionali hanno svolto gli esami di qualifica rinnovati dalle disposizioni regionali (Delibera di Giunta regionale 793/2013) in tutti gli aspetti caratterizzanti: modalità di ammissione, formazione della commissione, struttura dell'esame, elementi di certificazione.

IeFP per l'occupabilità

Nell'ambito degli interventi previsti dalle normative nazionali ed europei a sostegno dell'occupabilità, l'Ufficio Scolastico Regionale e la Regione Emilia-Romagna hanno ritenuto di ampliare la portata del sistema regionale di IeFP.

IeFP in Apprendistato

Con un Accordo del 2013, in attuazione del 'Testo Unico dell'Apprendistato' e della Delibera di Giunta Regionale n. 1409/2012, si è consentita l'attuazione di percorsi sperimentali di apprendistato per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e per il conseguimento in ambito lavorativo di una qualifica professionale negli Istituti che erogano percorsi di IeFP e che intendessero aderire alla sperimentazione. Sono 27 gli istituti professionali che hanno aderito alla sperimentazione e a cui possono rivolgersi i giovani in possesso di un contratto di apprendistato per il percorso formativo previsto dalle disposizioni in materia; essi costituiscono il *Catalogo dell'offerta formativa dei percorsi sperimentali in apprendistato*.

Accordi innovativi

ENEL - Apprendistato per il conseguimento del diploma quinquennale. Un'iniziativa nazionale, coordinata dai Ministeri del lavoro e dell'istruzione, a cui hanno aderito anche l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e la Regione Emilia-Romagna, prevede l'assunzione in apprendistato di 150 studenti del 4° e 5° anno degli istituti tecnici tecnologici di elettronica ed elettrotecnica, in relazione ai prevedibili fabbisogni occupazionali di Enel sul territorio nazionale.

In Emilia-Romagna è stato coinvolto l'IIS "Marconi" di Piacenza, tra i cui studenti sono stati selezionati 15 giovani interessati al contratto di apprendistato. Questi, dall'a.s. 2014-15 hanno avviato il rapporto di lavoro con l'ENEL frequentando contemporaneamente per il 4° e il 5° anno l'istituto tecnico, che organizzerà il percorso formativo con modalità che lo rendano compatibile con l'attività lavorativa.

Progetto DESI (Dual Education System Italy). Ducati Motor Holding e Automobili Lamborghini hanno avviato, con la collaborazione di due istituti scolastici della provincia di Bologna ("Aldini Valeriani" e "Belluzzi-Fioravanti"), il Progetto DESI (*Dual Education System Italy*), grazie all'Intesa siglata con l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e l'Assessorato Regionale alla Scuola, che ne curano anche il coordinamento e il monitoraggio.

Il progetto si propone di far conseguire a giovani che hanno abbandonato i percorsi formativi un più alto livello di istruzione, fino al conseguimento di un diploma quinquennale, consentendo loro al contempo di acquisire competenze specifiche utili per un collocamento nel mondo lavorativo delle industrie automotive. I giovani sono stati inseriti in percorsi di istruzione per adulti, alternando periodi di formazione presso gli istituti scolastici e periodi di *training on the job* in attività laboratoriali o prototipali presso i *Training Center* in Ducati e Lamborghini. L'accesso al percorso, regolamentato da apposito bando, ha previsto una selezione di 48 giovani, che saranno titolari di una borsa di studio e al termine del biennio potranno essere ammessi all'esame di Stato per il conseguimento del diploma quinquennale.

CHEF to CHEF. L'Ufficio Scolastico Regionale e l'Assessorato alla scuola, formazione professionale, università e ricerca, lavoro della Regione Emilia-Romagna e l'Associazione "CHEF to CHEF" hanno firmato un Protocollo d'intesa per innalzare e innovare le competenze professionali nell'ambito della filiera agro-alimentare e della ristorazione. Esso intende promuovere iniziative sperimentali congiunte di formazione nei contesti lavorativi del settore, con l'obiettivo di avvicinare al lavoro il sistema di istruzione tecnica e professionale, tramite esperienze qualificate di formazione che permettano l'acquisizione e il potenziamento di competenze tecniche e professionali spendibili nel settore, anche in vista dell'occupabilità.

Ulteriori prospettive

È in via di attuazione un progetto che fa perno sull'azienda Carpigiani, leader nel mondo delle macchine per la produzione del gelato artigianale, che opera in uno stretto rapporto anche con il settore agro-alimentare. L'azienda intende coinvolgere gli istituti scolastici i cui indirizzi siano coerenti con tali competenze (I.I.S. "Belluzzi Fioravanti" di Bologna, per il settore tecnico-tecnologico, e l'I.P. "Scappi" di Castel San Pietro Terme, per i servizi per l'enogastronomia), per realizzare percorsi mirati, che, attraverso la curvatura del curriculum e introducendo significativi momenti di alternanza scuola-lavoro in azienda, sono finalizzati all'acquisizione delle competenze specifiche per l'inserimento nella filiera della produzione e distribuzione del gelato.

Percorsi di Istruzione tecnica superiore (ITS)

Grazie a un'intensa collaborazione tra Ufficio Scolastico Regionale e Regione l'anno scolastico 2012-13 ha visto la conclusione del percorso dei primi allievi degli ITS. Essi hanno conseguito il 'Diploma di tecnico superiore', con l'indicazione dell'ambito di riferimento. Gli ITS si costituiscono secondo la forma della 'Fondazione di partecipazione', che richiede la compartecipazione di una pluralità di soggetti: una scuola tecnica o professionale, una struttura formativa accreditata dalla Regione per l'alta formazione, l'ente locale, l'impresa, l'università e/o la ricerca. La durata dei percorsi è biennale, fino a 2000 ore, suddivise in quattro semestri, con tirocini obbliga-

tori per almeno il 30% del monte orario complessivo, con docenti che provengono dal mondo dell'istruzione, della formazione e del lavoro. I percorsi sono previsti a completamento del quadro di innovazione e promozione della cultura tecnica, introdotti nell'ordinamento dal D.P.C.M. del 25 gennaio 2008; le Regioni devono prevederli nel piano di programmazione triennale territoriale di istruzione e formazione superiore.

Gli istituti tecnici superiori in ambito regionale sono sette; la programmazione consta di n. 12 percorsi formativi per il biennio 2013-2015 e di n. 13 percorsi per il biennio 2014-2016 (www.istruzioneer.it).

L'istruzione per gli adulti

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

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

I CPIA sono istituzioni scolastiche autonome a tutti gli effetti, articolate in reti territoriali di servizio costituite da una sede centrale ove si collocano gli Uffici amministrativi e da punti di erogazione di servizio (sedi associate) dove vengono erogati i percorsi formativi di primo livello, che comprendono percorsi per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione; percorsi per l'acquisizione di competenze di base connesse all'obbligo di istruzione; percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. Possono erogare anche percorsi di ampliamento dell'offerta formativa.

Nella nostra regione sono stati attivati i seguenti CPIA: Metropolitan - Bologna; Imolese; Modena; Piacenza; Ravenna; Reggio Sud; Rimini. Per i territori di Bologna, zona di montagna, di Ferrara, Forlì-Cesena e Parma, si è invece ritenuto di avviare Progetti assistiti, quale soluzione intermedia che potrebbe consentire lo sviluppo di un contesto culturale, logistico e comunicativo, tale da favorire per l'a.s. 2015-16 la sussistenza delle condizioni richieste per l'effettivo avvio dei CPIA. È prevista, inoltre, la riorganizzazione dei CTP ancora non aggregati nelle province di Modena e di Reggio Emilia.

È stato istituito un *Gruppo regionale di supporto tecnico* per le azioni di accompagnamento alla ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dell'istruzione degli adulti, per realizzare incontri di confronto con dirigenti e docenti. Viene attivata periodicamente una rilevazione sulle strutture provinciali, per la conoscenza delle situazioni e in particolare per collaborazioni con enti territoriali per azioni antidispersione.

A sostegno dei compiti dei CPIA e dei CTP con sezione carceraria è nata una rete di soggetti, comprendente Ufficio Scolastico Regionale, Fondazione Alma Mater di Bologna, Centro per la Giustizia minorile per l'Emilia-Romagna, Istituto penale mino-

ri di Bologna, che ha realizzato un corso di alta formazione destinato a docenti ed educatori delle carceri: 'Professione docente e carcere: insegnare, apprendere, educare'.

Ruolo del Servizio Marconi TSI e Piano "Scuola Digitale"

Sin dalle fasi di avvio del Piano "Scuola digitale" del MIUR, l'USR E-R ha mirato a declinare le due azioni principali del piano – la diffusione delle *Lavagne interattive multi-mediali* e l'azione "*Cl@ssi 2.0*" – grazie anche al supporto tecnologico e metodologico del "Servizio Marconi TSI (tecnologie nella società dell'informazione)".

Azioni nazionali

Classi digitali - Progetto MIUR "Cl@ssi 2.0": impiego quotidiano delle tecnologie in classe e trasformazione degli ambienti di apprendimento. L'iniziativa, da settembre 2009, ha visto 28 classi dalla primaria alla secondaria di II grado sperimentare per un triennio un uso ordinario di PC, software, ambienti *on line*, *social network* finalizzati all'apprendimento dei *new millennium learner*. Terminato il primo ciclo di sperimentazione per la scuola secondaria, a partire dal settembre 2012 le scuole già coinvolte hanno rilanciato l'azione individuando una o più classi prime nelle quali mettere a sistema le buone pratiche emerse nella sperimentazione precedente. Dal gennaio 2014 è in avvio una nuova fase del piano "*Cl@ssi 2.0*" che vede coinvolte 55 nuove classi 2.0.

Scuola 2.0: un finanziamento consistente viene assegnato a un'istituzione scolastica con il compito di rivedere l'intera struttura organizzativa alla luce delle nuove idee di ridefinizione dell'ambiente di apprendimento ad alto impiego di tecnologie e dell'uso dei nuovi linguaggi multi- e cross-mediali. Alla prima scuola selezionata si aggiungono, con la fase 2013-2015, 7 nuove scuole in regione.

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

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

Azioni regionali rientranti nelle finalità del piano nazionale

Progetto "Mixed-mobile classroom" (Coop Estense per la classe 2.0). Grazie a consistenti finanziamenti delle cooperative di consumo, con al centro Coop Estense, 58 classi delle zone colpite dal sisma del 2012 sperimentano una modalità "classe 2.0" (strumenti e pratiche digitali nella didattica quotidiana) impiegando un set tecnologico particolarmente innovativo. Le classi, di ogni ordine e grado, dispongono di rete wireless, *device* 'lato docente' (LIM e accessori), *device* 'lato studente' diversi (PC e tablet contemporaneamente presenti, in numero tale da impedire a tutti di poter fare la stessa cosa nello stesso momento), piattaforma *cloud* per le interazioni in rete. Il Servizio Marconi TSI

ha progettato e realizzato il percorso di formazione dei docenti coinvolti e segue lo sviluppo dell'esperienza.

Nuovi aspetti del Piano Nazionale "Scuola Digitale". A partire dal settembre 2013 nuove disposizioni normative (D.L. 104/2013, D.M. 821/2013) hanno accompagnato un riorientamento delle azioni in tema di digitale in classe centrando maggiormente il focus sui contenuti digitali (editoriali e in rete) e il loro impiego in classe e a casa da parte dello studente. A tutto questo si aggiunge una specifica azione di finanziamento di soluzioni tecniche per portare la connettività wireless nelle scuole, nella prima fase-biennio 2013-15 incentrata sulle scuole secondarie di secondo grado.

Formazione dei docenti e supporto alle scuole. Il Servizio Marconi TSI concentra gran parte dell'attività sulla formazione delle competenze digitali dei docenti e sul supporto alle azioni di innovazione in atto presso le scuole. L'attività di formazione oggi si indirizza su tre filoni principali:

1. Attività diretta erogata presso la sede dell'USR, con cadenza di uno o due incontri alla settimana. Formazione specifica a tema, destinata a docenti esperti e ai referenti delle scuole.

2. Formazione finanziata dal MIUR e articolata sul territorio regionale grazie all'azione di una rete di scuole polo provinciali. Sono previsti 123 corsi nel periodo gennaio-giugno 2015, e circa 180 nel periodo settembre-dicembre 2015. Il Servizio Marconi ha ruolo di supporto/coordinamento tecnico-didattico, al fine di armonizzare l'azione a livello regionale

3. Formazione realizzata in coda all'azione 2.0 finanziata da Coop Estense, che vede la creazione tra Modena e Ferrara di una rete di 5 scuole polo che offrono un programma (circa 50 proposte tra febbraio e maggio 2015) aperto a tutti i docenti.

A fianco di tutto questo si esercita una costante azione di monitoraggio e condivisione con le scuole (sono gestite diverse *mailing list* tematiche) sull'evoluzione degli strumenti e delle pratiche didattiche. Nell'ultima fase grande interesse viene rivolto alle azioni che hanno a che fare con le tematiche del *coding* (microprogrammazione nella scuola primaria) e del *making* (stampa 3d, didattica dell'invenzione e della costruzione dei prototipi, ecc.).

Azioni di supporto

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

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

PROGETTI FORMATIVI NAZIONALI

Nel corso degli ultimi anni sono state realizzate nella nostra regione capillari azioni di formazione, anche in connessione con programmi di intervento nazionali (si citano i progetti “M@t.abel” (matematica), “Poseidon” (lingue) e “ISS” (scienze)¹. Particolarmente significativi risultano i progetti EM.MA (matematica) ed ELLE (lingue), che hanno coinvolto centinaia di docenti nell’analisi delle prove di valutazione e delle loro implicazioni sulla didattica.

Formazione in lingua inglese insegnanti scuola primaria

Per acquisire l’idoneità all’insegnamento della lingua inglese, i docenti di scuola primaria sprovvisti di titolo sono tenuti a frequentare appositi corsi di formazione, organizzati a livello provinciale, sulla base del Piano nazionale predisposto dal MIUR. Il percorso formativo – modello *blended* – consente ai docenti di sviluppare competenze linguistiche e metodologico-didattiche. I corsi, triennali (ma con possibilità di abbreviazione in base al livello di ingresso dei corsisti), hanno una durata di 380 ore (340 di lingua e 40 ore di metodologia) e si concludono con il raggiungimento del livello B1 (Quadro di riferimento UE), certificato da un CLA (Centro Linguistico di Ateneo). Dei 30 corsi linguistici programmati – Piattaforma “Learn and Teach” INDIRE – si sono completati con i rispettivi corsi di metodologia 5 corsi, i restanti 25 completeranno la terza annualità (parte linguistica e metodologica) nel corso del 2015.

È prevista l’attivazione di ulteriori corsi per i docenti interessati. Apposite informazioni possono essere assunte dai referenti formazione linguistica che sono presenti presso ogni Ufficio di Ambito Territoriale.

Formazione CLIL dei docenti di scuola secondaria

L’insegnamento di una disciplina non linguistica – DNL secondo la metodologia CLIL, dal 1° settembre 2014 coinvolge tutti gli studenti, a partire dal III anno dei licei linguistici, e dal V anno degli altri licei e degli istituti tecnici. Il percorso formativo dei docenti prevede il raggiungimento in prospettiva delle competenze linguistiche di livello C1 del CEFR, con obiettivo intermedio B2. La formazione linguistica dovrà essere completata con un corso metodologico-didattico organizzato dall’Università (pari a 20 CFU - Crediti formativi universitari).

Complessivamente sono stati organizzati nella nostra Regione 25 corsi linguistici che hanno coinvolto 667 docenti, dislocati a diversi livelli di competenza. Si attende il rifinanziamento dei percorsi linguistici, di norma di durata biennale. Nel corso del 2015 si svolgeranno, inoltre, 8 corsi di carattere metodologico, d’intesa con le università di Bologna, Modena-Reggio Emilia e Parma.

¹ Documentazioni e riferimenti di tali progetti sono reperibili nelle precedenti edizioni del volume “Essere docenti” (www.istruzioneer.it, sez. Pubblicazioni).

Quadro percorsi CLIL in Emilia-Romagna; a.s. 2014-15

<i>Provincia</i>	<i>N. corsi</i>	<i>N. docenti frequentanti</i>
Bologna	8	215
Ferrara	1	29
Forlì-Cesena	2	58
Modena	4	116
Parma	3	74
Piacenza	2	42
Ravenna	1	29
Reggio Emilia	3	75
Rimini	1	29
<i>Totale</i>	<i>25</i>	<i>667</i>

Si è concluso con il seminario di Bologna del 13 e 14 novembre 2014 il corso di formazione “*CLIL Cluster*” sulla metodologia CLIL realizzato dall’Ufficio Scolastico in collaborazione con esperti nazionali e internazionali. Il corso, della durata complessiva di 225 ore, si svolge negli anni scolastici 2013-14 e 2014-15 in parte in presenza e in parte on-line. Si è voluto fornire a un numero allargato di docenti della regione (circa un centinaio, non solo di scuola secondaria di II grado) una solida base metodologica che renda possibile un utilizzo corretto della metodologia CLIL in classe fin dalla scuola primaria.

Sul sito USR-ER www.istruzioneer.it, seguendo il percorso *Europa e scuola* → *Progetti recenti* → *Corso di formazione sulla metodologia Clil “CLIL Cluster”* sono disponibili il materiale utilizzato nei seminari e alcuni esempi di moduli CLIL realizzati dai docenti durante il corso di formazione. Per informazioni sullo sviluppo delle azioni formative è possibile rivolgersi ai singoli Uffici di Ambito territoriale.

La nostra regione partecipa al nuovo progetto sperimentale “Eccellenza CLIL nel primo ciclo di istruzione” e aderisce al progetto IBI-BEI (Istruzione Bilingue Italia/*Bilingual Education Italy*), promosso nell’a.s. 2010-11 da Direzione Generale Ordinamenti, British Council e USR Lombardia, con monitoraggio affidato all’Università di Modena e Reggio Emilia, per lo studio del processo di insegnamento/apprendimento bilingue.

Europa e scuola

Di seguito una sintesi di alcune delle principali e più recenti iniziative sostenute dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ai fini della realizzazione di percorsi formativi volti alla promozione e alla valorizzazione della dimensione europea dell'educazione nelle scuole della regione.

Dal Programma europeo LLP a Erasmus+ - Percorso formativo/informativo per docenti, anni scolastici 2013-14 e 2014-15

Come noto, ha preso il via nel 2014 il nuovo Programma europeo **Erasmus+**, che ha sostituito il precedente Programma LLP introducendo notevoli innovazioni anche in relazione alle tipologie di progetti finanziabili, oltre che alle modalità di presentazione delle candidature e di gestione dei progetti approvati. L'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha inteso accompagnare scuole e docenti in questo complesso passaggio organizzando un primo percorso formativo/informativo caratterizzato da incontri provinciali tenuti da un *team* di 81 docenti tutor (9 docenti per ognuna delle 9 province della regione). Da marzo 2014 a febbraio 2015 saranno in totale 43 gli incontri per docenti sul nuovo Programma Erasmus+ realizzati nelle scuole della regione. Momento conclusivo di questo percorso è stato il Seminario regionale per dirigenti scolastici, docenti e personale amministrativo svoltosi il 6 febbraio a Bologna "Programma europeo Erasmus+ - Aspetti amministrativo-finanziari nella compilazione dei moduli di candidatura KA1 e KA2 – Call 2015"; in vista delle scadenze di marzo 2015 sono stati esaminati, con l'aiuto di esperti dell'Agenzia Erasmus+ Indire di Firenze, gli aspetti salienti della compilazione dei modelli di candidatura KA1 (Mobilità del personale scolastico – *School Education Staff Mobility*) e KA2 (Partenariati strategici – *Strategic Partnerships for Schools Only* e *Strategic Partnerships for School Education*), con particolare riferimento alle voci comprese nella sezione "Budget", dopo un richiamo iniziale alle modalità di registrazione ECAS e URF e all'ottenimento del codice PIC da parte delle scuole, operazioni indispensabili per potere presentare la candidatura.

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

È in fase di rinnovo per il quadriennio 2014-2017 il Protocollo d'Intesa tra l'USR-ER e un suo omologo francese, l'Académie de Nantes. Obiettivo dell'Intesa quello di individuare azioni comuni tra i due Paesi che possano favorire la formazione linguistica degli alunni e dei docenti grazie a progetti condivisi, scambi e mobilità, azioni di *job shadowing*, visite di delegazioni istituzionali ai fini di osservare e analizzare le diverse modalità con le quali le stesse tematiche (inclusione scolastica, intercultura, plurilinguismo, funzionamento del sistema di formazione tecnica e professionale, ecc.) sono affrontate nei due Paesi e fare emergere le pratiche più virtuose ed efficienti.

Unione Europea e cittadinanza europea: corso di formazione per docenti

Come lo scorso anno, anche quest'anno l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna sostiene e promuove per il periodo marzo-giugno 2015 il corso di formazione per docenti "From Italian Teachers to European Teachers", finanziato dall'Azione "Jean Monnet" della Commissione Europea e a cura di Giuliana Laschi, docente di Storia dell'Integrazione Europea presso la facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Bologna, Campus di Forlì, Presidente del Comitato Scientifico di Punto Europa Forlì. Il corso, suddiviso in tre fasi (seminario residenziale in marzo 2015; attività di apprendimento in modalità *e-learning* da marzo a giugno 2015; seminario internazionale conclusivo in giugno 2015), si pone l'obiettivo di fornire agli insegnanti partecipanti le informazioni e gli approfondimenti necessari per insegnare in classe le tematiche connesse all'Unione Europea e alla cittadinanza europea.

Attività eTwinning

Proseguono, anche nell'a.s. 2014-15, i seminari regionali realizzati dal *team* di referenti e ambasciatori eTwinning sulle opportunità offerte dalla piattaforma e dalle attività eTwinning nell'ambito del nuovo Programma europeo Erasmus+. Inoltre, da novembre 2014 e con cadenza mensile, questo Ufficio Scolastico Regionale propone presso la propria sede incontri pomeridiani di formazione eTwinning per docenti.

Di tutte le iniziative di cui sopra, così come di tutte le attività promosse e realizzate da questa Direzione Generale a sostegno della dimensione europea dell'educazione, è possibile leggere diffusamente sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna www.istruzioneer.it, nella sezione "Europa e Scuola", nella quale sono disponibili e scaricabili i materiali prodotti in occasione dei corsi e dei seminari regionali.

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

Franco Frolloni

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

Il sito è totalmente gestito con risorse interne, ancorché non impegnate a tempo pieno. La parte *hardware* è gestita all'interno del Servizio Marconi TSI, mentre per la parte software si utilizza il programma *open source* Wordpress.

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

La struttura informatica e quella logica del sito sono state sviluppate di pari passo, cercando da un lato di ottimizzare l'organizzazione e la ricerca delle informazioni e dall'altro di creare un ambiente gradevole dal punto di vista grafico oltre che solido e affidabile da un punto di vista tecnico.

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

Lo spazio centrale

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

La colonna sinistra

Nella colonna di sinistra, sotto al link alla ‘pagina di ricerca’, utile per cercare notizie sia nel vecchio che nel nuovo sito, si trovano varie aree da cui è possibile, tra l’altro, accedere agli articoli suddivisi per aree tematiche (le ‘categorie’ di Wordpress), alcune delle quali, vista la loro rilevanza, sono poste in particolare evidenza in un apposito riquadro. Sono anche disponibili i link per accedere ai siti degli Uffici di ambito territoriale della regione e ad altri siti istituzionali.

La colonna destra

Nella colonna di destra si trovano link a sezioni in cui l’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna pubblicizza le sue attività in ambiti di particolare rilevanza, tra cui il link alla pagina di contatto con l’URP e la sezione “Amministrazione trasparente”.

Si segnala, per la sua specificità, “Studi e documenti”, la rivista *on line* nata nel settembre 2011 il cui scopo è documentare le attività culturali, formative e informative della Direzione generale, attività realizzate non direttamente da docenti nelle classi ma da chi ha ruoli di tipo più generale a livello di Amministrazione.

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

Si segnala anche il blocco, contenente varie sezioni, in cui sono proposte le attività di altrettanti ambiti in cui l’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna profonde un notevole impegno.

La sezione “Bilancio sociale” diffonde le iniziative di rendicontazione sociale.

La sezione “Tecnologia a scuola”, curata dal “Servizio Marconi TSI”, propone tutti i progetti che vedono impegnato l’Ufficio nell’ambito dello sviluppo dell’innovazione tecnologica nella didattica, anche per quanto riguarda i sussidi per gli alunni disabili.

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

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

Si segnala infine il servizio *Checkpoint* da cui è possibile effettuare iscrizioni *on line* a convegni, corsi o eventi organizzati dall’Ufficio e che le scuole utilizzano anche per inviare informazioni oggetto di rilevazioni e monitoraggi.

BOLOGNA

a cura di Anna Lombardo

UFFICIO IX – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI BOLOGNA

Dirigente: Giovanni Schiavone
Vicario: Giuseppe Antonio Panzardi

Indirizzo: Via De' Castagnoli, 1 - 40126 Bologna
Telefono: 051 37851
Fax: 051 3785332
E-mail: usp.bo@istruzione.it
Pec: csabo@postacert.istruzione.it
Sito web: www.bo.istruzione.it

Uffici

<i>Uffici</i>	<i>Telefono</i>
<i>Unità Organizzativa - Dirette dipendenze del Dirigente</i>	
Segreteria Dirigente/URP	051.3785.328-327-329
Sevizio Marconi TSI	051.3785.217-267-314
Ufficio legale e Ufficio procedimenti disciplinari	051.3785.324
Ufficio legale e contenzioso	051.3785.331
Educazione fisica e sportiva	051 3785.280-281-282
Servizi didattici, culturali e integrazione	051 3785.325-338-284-349
Servizio alunni/esami	051 3785.295-296-207
Scuole paritarie	051 3785.323-201
<i>Unità Organizzativa - Gestione Risorse Umane</i>	
Ufficio del Personale	051.3785.235-236
Variazioni stato giuridico	051.3785.303
Servizi generali	051.3785.288-289
<i>Unità Organizzativa – Reclutamento Mobilità e Organici Docenti</i>	
Affari Generali	051.3785.226-225
Scuola infanzia e primaria	051 3785.243-223
Scuola secondaria I grado	051 3785.226-225
Scuola secondaria II grado	051 3785.232 -335
<i>Unità Organizzativa. Reclutamento Mobilità e Organici Personale ATA</i>	
Reclutamento, Organici e Mobilità Personale ATA	051 3785.205-200
Mobilità Personale ATA	051 3785.230
<i>Unità Organizzativa. Carriere e Pensioni</i>	
Carriere e pensioni	051.3785.274

Gestione arretrato	051.3785.273
Personale docente	051.3785.275-278-285-272
<i>Unità Organizzativa. Servizio Risorse Finanziarie</i>	
Ragioneria ed Economato	051 3785.230

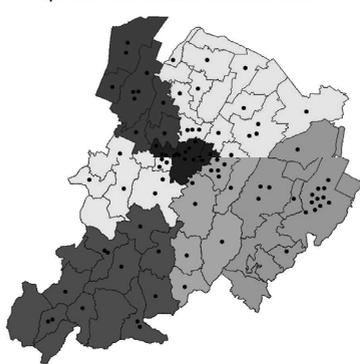
Orario di apertura al pubblico degli Uffici

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

Formazione docenti neo-assunti

Responsabile: *Anna Lombardo* – neoassunti.bo@istruzioneer.it; www.bo.istruzioneer.it

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

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

PROGETTI IN EVIDENZA

Tecnologie

Servizio Marconi - Tecnologia della Società dell'Informazione. il Progetto Marconi, attivato nell'a.s. 1991-92 a livello provinciale, dal 2009 ha assunto valenza regionale, come Servizio Marconi TSI - Tecnologie della Società dell'Informazione. Si occupa di sperimentazione, ricerca, documentazione, consulenza, aggiornamento, formazione, offerta di servizi. Il modello organizzativo si basa su una rete di scuole come Centro di risorsa virtuale a supporto del sistema scolastico regionale. Significative le azioni relative a "Cl@ssi 2.0", "Wiidea", "CloudSchool", "Scuol@ppennino", Osservatorio Regionale "Il Tablet in classe", il cui tema comune è quello dell'innovazione didattica nei contesti dove vengono introdotte tecnologie digitali in classe. (<http://serviziomarconi.w.istruzioneer.it/>).

Supporto tecnologico alla disabilità: il CTS "Marconi" e i CTI territoriali

Il CTS "Marconi", inserito all'interno del Servizio Marconi TSI, nasce come diretta emanazione del progetto nazionale MIUR "Nuove tecnologie e disabilità". Esso costituisce il punto di riferimento provinciale per la ricerca e la sperimentazione didattica inclusiva e per l'acquisto delle tecnologie necessarie a supportare gli alunni con Bisogni educativi speciali (Disabilità, DSA). Fa parte, inoltre, di una rete regionale strutturata con compiti di programmazione e monitoraggio (<http://cts.w.istruzioneer.it/>).

I sette CTI (Centri territoriali per l'integrazione) afferiscono ad altrettante istituzioni scolastiche e svolgono compiti di consulenza, coordinamento e formazione sui temi dell'inclusione scolastica. Gli indirizzi dei centri e i nominativi dei referenti sono reperibili sul sito del CTS alla voce "I centri dell'Emilia-Romagna".

Bisogni educativi speciali

Supporto all'integrazione scolastica delle disabilità: istituito presso l'Ufficio di ambito territoriale, il Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (GLIP) ha compiti di consulenza, proposta e collaborazione fra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica. L'*Accordo di Programma provinciale per l'integrazione scolastica e formativa dei bambini e alunni disabili (L.104/1992)*, sottoscritto da tutte le scuole statali e paritarie di Bologna e provincia, enti locali, aziende sanitarie e associazioni, è valido per gli anni 2008-2013 e prorogato per l'anno 2014, con revisione intermedia effettuata nel marzo 2011. L'accordo tratta anche dei DSA (disturbi specifici di apprendimento) e offre agli interessati un quadro aggiornato degli impegni e dei servizi resi dalle istituzioni. Il testo è reperibile sul sito: <http://www.cittametropolitana.bo.it/scuola/>.

Supporto all'integrazione degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e BES. presso l'Ufficio IX e il CTS "Marconi" sono disponibili esperti per consulenze. Vengono attuate azioni di formazione/informazione a docenti e famiglie sia nell'ambito della L. 170/2010, sia della C.M. 8/2013. Proposte operative ai link: <http://cts.m.istruzioneer.it/> e <http://www.istruzioneer.it/bes/>.

Scuola in ospedale e istruzione domiciliare. Presso alcuni reparti di ospedali di Bologna e provincia (Istituti Ortopedici Rizzoli, Ospedale Maggiore, Ospedali Sant'Orsola-Malpighi, Montecatone *Rehabilitation Institut*) funzionano sezioni di scuola ospedaliera, per ogni grado di scuola, a favore di alunni ricoverati. In caso di alunni affetti da patologie prolungate le scuole hanno la possibilità di attivare progetti di istruzione domiciliare.

Stranieri e intercultura

Protocollo per l'accoglienza e l'inclusione degli alunni stranieri "Città di Bologna". Il protocollo nasce con l'intento di pianificare le azioni d'inserimento nelle scuole del primo ciclo degli alunni non italofofoni, facilitandone l'ingresso nel nostro sistema scolastico e definisce prassi condivise di carattere organizzativo, amministrativo, comunicativo e educativo-didattiche.

Accordo per l'accoglienza e l'inclusione degli studenti non italofofoni nelle scuole secondarie di II grado della provincia di Bologna. L'accordo nasce in coerenza con le disposizioni normative vigenti, per condividere procedure e prassi in tema di orientamento, iscrizione, assegnazione alle classi e alfabetizzazione coordinate con le azioni previste dal Protocollo per l'accoglienza e l'inclusione del primo ciclo.

(http://www.bo.istruzioneer.it/site/sipub/schedaDoc.php?des_id=10667).

Si segnalano gli accordi interistituzionali: *Protocolli d'intesa tra Ufficio scolastico territoriale - Ambito IX e Prefettura UTG di Bologna* per le attività di sostegno e diffusione della conoscenza della lingua italiana e dell'educazione civica, secondo quanto previsto dal D.P.R. n. 179/2011. (http://www.bo.istruzioneer.it/site/sipub/schedaDoc.php?des_id=10703).

Formazione

Indicazioni nazionali per il curriculum del I ciclo. Progetti di formazione/ricerca (C.M. 22/2013 e C.M. 49/2014) che le scuole, aggregate autonomamente in rete, attuano attraverso attività di micro-sperimentazioni didattiche in classe.

Formazione inglese insegnanti scuola primaria. Corsi di formazione linguistica e metodologico-didattica per docenti assunti negli ultimi anni (D.P.R. 81/2009).

Formazione CLIL docenti scuole secondarie di II grado. Sono attivati corsi di formazione linguistica per i docenti interessati (fino ad arrivare a competenza richiesta di B2 e in prospettiva C1) e in fase di organizzazione corsi metodologici didattici.

Educazione fisica, scienze motorie e attività sportiva scolastica

Potenziamento dell'attività sportiva scolastica. Istituzione e sviluppo del Centro sportivo scolastico, con attività in particolare per i Campionati studenteschi per gli istituti di istruzione secondaria di primo e secondo grado, anche in collaborazione con CONI, federazioni sportive, enti locali. Sono organizzate manifestazioni sportive scolastiche per varie discipline sportive, per le scuole di 1° e 2° grado.

Sport di classe per la scuola primaria. Si svolge da questo anno scolastico, dopo i cinque precedenti anni con esperienze in compresenza fra insegnante ed esperto. Sono coinvolti: 27 istituzioni scolastiche di istruzione primaria, 48 plessi, 436 classi, 29 laureati in Scienze motorie, 6 docenti formatori.

Lo sport per tutti a scuola. Promuove, in collaborazione con il CIP (Comitato italiano paralimpico) di Bologna, proposte sull'utilizzazione delle attività motorie e sportive come strumento di integrazione degli alunni disabili, attraverso la costituzione di reti di scuole. Prosegue le azioni del progetto Sport-Integrazione, promosso negli anni precedenti. Per l'anno scolastico corrente prevede un monitoraggio degli effetti dell'attività sportiva sugli studenti disabili.

Promozione della salute, del movimento, prevenzione al doping e al consumo di altre sostanze. Informazione sul fenomeno del doping, ricerca di strumenti per la formazione dei docenti (e sul territorio anche degli operatori sportivi e delle famiglie) sulle possibilità di prevenzione del consumo di sostanze pericolose.

Formazione in servizio. Per la scuola dell'infanzia e primaria si prevedono iniziative di formazione in servizio di natura metodologico-didattica, comprensiva di proposte didattiche per l'integrazione degli alunni disabili, svolta in collaborazione e per gli effetti del protocollo d'intesa tra USR E-R, Scuola regionale dello sport e CREER CONI; per la scuola secondaria la formazione è inerente alla metodologia e alla didattica dell'Educazione fisica, anche in senso laboratoriale, e alle discipline sportive.

Mediateca di Scienze motorie. Portale *on line* inerente alla pubblicazione di titoli, lavori ed esperienze sulla disciplina; è curata da uno staff coordinato dall'Ufficio Educazione fisica. È disponibile all'url: <http://uef.usp.scuole.bo.it/pubblicazioni/index.php>.

Sicurezza e salute

Educazione alla sicurezza stradale. Il Laboratorio Europeo per la promozione della Sicurezza e Salute (presso l'IIS "Serpieri" di Bologna) promuove iniziative di prevenzione dei rischi alla guida per tutti i tipi di veicoli (anche agricoli) e progetti coinvolgenti ASL, esperti e associazioni di volontariato sulla formazione alla cultura delle donazioni di sangue, organi, ecc.

Utilizzo consapevole di Internet, cultura della sicurezza e regole *community* e spazi virtuali. Sono in fase di definizione interventi formativi/informativi nelle scuole della Polizia postale e delle comunicazioni.

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

(<http://www.ausl.bologna.it/asl-bologna/dipartimenti-territoriali-1/dipartimento-di-sanita-pubblica/ecr/epipro/prosa/pcmd/cat/cataloghi>).

Osservatorio per la promozione della salute e dell'equità. Un apposito tavolo interistituzionale, coordinato dal Comune di Bologna (Dipartimento benessere di comunità – Settore Salute, sport e città sana), nasce dall'esigenza di creare una rete di conoscenza e di diffusione di buone pratiche di salute e di corretti stili di vita per condividere la metodologia e i buoni risultati.

FERRARA

a cura di Nunzia Piazzolla

UFFICIO X – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI FERRARA

Dirigente: Antimo Ponticciello (*ad interim*)

Vicario: Donatella Tomaselli

Indirizzo: Via Madama, 35 - 44121 Ferrara

Telefono: 0532 229111

Fax: 0532 202060

E-mail: usp.fe@istruzione.it

Pec: csafe@postacert.istruzione.it

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

Uffici

Ufficio	Coordinatore	Telefono	E-mail
Segreteria	Marina Navarra	0532 229100	usp.fe@istruzione.it
Risorse umane della scuola	Donatella Tomaselli	0532 229105	donatella.tomaselli.fe@istruzione.it
Gestione del personale dell'ufficio, Gestione Risorse contabili, Servizi vari e Parità	Marina Navarra Marinella Fortini Patrizia Garutti	0532 229111	usp.fe@istruzione.it
Educazione fisica e Consulta provinciale degli studenti	Maria Grazia Marangoni	0532 229140	mariagrazia.marangoni@istruzione.it
Supporto offerta formativa	Nunzia Piazzolla	0532 229116	ufficio.integrazione.fe@istruzione.it

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Ufficio Relazioni con il pubblico	Singoli Uffici
Da lunedì a venerdì dalle 12.00 alle 13.00. Martedì e giovedì anche dalle 15.30 alle 16.30.	Da lunedì a venerdì dalle 12.00 alle 13.00. Martedì e giovedì anche dalle 15.30 alle 16.30.

Formazione docenti neo-assunti

Responsabile: Nunzia Piazzolla - *ufficio.integrazione.fe@istruzione.it*

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Indicazioni Nazionali per il curriculum del I ciclo. Progetti di formazione/ricerca previsti dalle C.M. 22/2013 che le scuole, aggregate autonomamente in rete, attuano attraverso attività di micro-sperimentazioni didattiche in classe.

Formazione CLIL per i docenti scuole secondarie di 2° grado.

Innovazioni didattiche. Percorsi di didattica integrata delle lingue in un approccio verticale; discipline coinvolte italiano, latino e lingue moderne; progetto in rete.

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

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

Sport

Campionati sportivi studenteschi. Progetto rivolto agli alunni degli istituti secondari in collaborazione con il CONI, le Federazioni sportive e gli enti locali. Collaborazione con le istituzioni scolastiche nella realizzazione delle azioni sportive e culturali promosse sul territorio.

Sport di classe: progetto realizzato in collaborazione con Miur CIP, rivolto alle scuole primarie.

Sicurezza e salute

La strada per andare lontano. Progetto rivolto agli studenti delle classi IV e V della scuola primaria, delle classi II e III della scuola secondaria di primo grado e delle classi IV e V della scuola secondaria di secondo grado; si propone di sensibilizzare i giovani attraverso forme di comunicazione e di linguaggio adeguatamente efficaci, sul tema della sicurezza stradale.

Le Buone Abitudini. I Cereali: 12 doni della Natura. Progetto rivolto alle scuole primarie per diffondere la cultura della salute e del benessere alimentare tra gli alunni e fornire loro ulteriori strumenti affinché le azioni assimilate si trasformino in comportamenti quotidiani.

Consulta provinciale degli studenti. Organizzazione, da parte dei rappresentanti degli studenti delle scuole d'istruzione secondaria di 2° grado, di attività e di manifestazioni a livello istituzionale, interscolastico e istituzionale.

Prevenzione e benessere

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

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

Tecnologie

Risorse territoriali per il supporto tecnologico alla disabilità. Il CTSH di Ferrara, nato come diretta emanazione da quello del Miur "Nuove Tecnologie e Disabilità", si occupa dell'acquisto delle tecnologie necessarie a supportare gli alunni con disabilità o con DSA. Al suo interno opera una docente che svolge compiti di consulenza, coordinamento e formazione sui temi del supporto tecnologico per la disabilità e i DSA.

Bisogni educativi speciali

Supporto all'integrazione scolastica delle disabilità. Istituzione presso l'Ufficio Ambito Territoriale, il GLIP che ha il compito di consulenza, proposta e collaborazione fra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica.

Scuola in ospedale: presso il reparto pediatria dell'Ospedale S. Anna funziona una sezione di Scuola ospedaliera, per ogni grado di scuola, a favore di alunni ricoverati.

Stranieri e intercultura

Protocollo d'Intesa Ufficio Scolastico Territoriale – Ambito X e Prefettura UTG di Ferrara per le attività di sostegno e diffusione della conoscenza della lingua italiana e dell'educazione civica.

Progetti FEI in partenariato con Provincia, enti locali e altri soggetti territoriali, finalizzati a sostenere l'integrazione linguistica e sociale e a prevenire fenomeni di dispersione scolastica degli alunni stranieri neo-arrivati in Italia prioritariamente a seguito di ricongiungimenti familiari attraverso azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento all'iscrizione scolastica; percorsi strutturati di prima alfabetizzazione (italiano L2).

RISORSE PROVINCIALI

Centri di documentazione - Centri servizi handicap

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
I.C. 5 “D. Alighieri”- Ferrara Centro Territoriale di Supporto e Nuove Tecnologie Disabilità e centro di ricerca e documentazione per l’inclusione “Le Ali”	Via Camposabbionario 11/A - Ferrara	0532 64189	<i>cts ferrara@gmail.com</i>

Centro per le lingue straniere

<i>Centro</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Centro territoriale risorse	C/o I.T.C. “V. Bachelet” - Via Mons. Bovelli - Ferrara	0532 209346	<i>fted08000q@istruzione.it</i>

Centro territoriale Rete di biblioteche

<i>Centro</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
Scuola capofila Rete biblioteche	C/o Liceo “L. Ariosto” - Via Arianuova 19 - Ferrara	0532 205415	<i>ariosto@comune.fe.it</i> <i>fepe020005@istruzione.it</i>

Centro territoriale permanente - Adulti/stranieri

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
I.C. n. 3 “F. De Pisis” - Scuola capofila “Progetto assistito creazione per CPLA”	Viale Krasnodar - Ferrara	0532 901020	<i>feic81300g@istruzione.it</i>
I.C. di Codigoro	Via Massarenti 1 - Codigoro (Fe)	0533 710427	<i>feic815007@istruzione.it</i>
I.S.I.T. “Bassi Burgatti”	Via Rigone 1 - Cento(Fe)	051 6859711	<i>feis00600l@istruzione.it</i>
I.C. di Portomaggiore	P.zza XX Settembre, 17, Portomaggiore (Fe)	0532 811048	<i>feic824002@istruzione.it</i>

Applicazioni pedagogiche

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
I.T.C. “V. Bachelet”	Via Mons. Bovelli - Ferrara	0532 209346	<i>fted08000q@istruzione.it</i>

Rete CET

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
ITI “Copernico-Carpeggiani” Capofila Piano Nazionale Scuola Digitale	Via Pontegradella 1 - Ferrara	0532 63176	<i>feis01200x@istruzione.it</i>

FORLÌ-CESENA

a cura di Lorella Zauli

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

Dirigente Reggente: Agostina Melucci
Vicario: Raffaella Alessandrini

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

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Recapito</i>	<i>Telefono</i>
Segreteria	Carmela Caprio	usp.fo@istruzione.it	0543 451312
Studi: Sostegno alla persona, alla partecipazione studentesca, autonomia, ricerca educativa e didattica e raccordi istituzionali	Lorella Zauli, Massimo Perazzoni	lorella.zauli.fo@istruzione.it	0543 451329 451335
Educazione fisica e sportiva, educazione stradale, consulta provinciale degli studenti	Franca Cenesi	franca.cenesi.fo@istruzione.it	0543 451351
Affari generali: esami di Stato, scuole non statali, archivio, diritto allo studio...	Franca Tamburini	franca.tamburini.fo@istruzione.it	0543 451332
Organici: movimenti, reclutamento personale docente scuola I e II grado	Luisa Oliva	luisa.oliva.fo@istruzione.it	0543 451320
Organici e contenzioso: movimenti, reclutamento infanzia, primaria, Ata	Raffaella Alessandrini	usp.fo@istruzione.it	0543 451312

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

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

Formazione docenti neo-assunti

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

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

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

- **formazione in ingresso** per il personale docente ed educativo (neo-assunti);
- **formazione linguistico-comunicativa** e metodologico-didattica per docenti di scuola primaria privi di idoneità all'insegnamento della lingua inglese;
- **formazione linguistica e metodologica** per docenti di scuola secondaria che insegnano una DNL (disciplina non linguistica), secondo la metodologia CLIL nei licei e negli istituti tecnici;
- **formazione-ricerca** per reti di scuole sulle Indicazioni Nazionali per il curriculum.

A tali percorsi si aggiungono corsi e seminari organizzati dall'Ufficio XI di Forlì-Cesena, fra i quali:

- cerimonia di inaugurazione dell'anno scolastico, occasione di incontro fra la grande comunità scolastica della provincia di Forlì-Cesena e le altre istituzioni dello Stato, le autorità civili, religiose, il mondo della ricerca e della cultura;
- incontri di coordinamento provinciale delle scuole dell'infanzia statali, volto a favorire l'interazione stabile delle scuole di Stato per rinsaldarne cultura e progettualità. Da alcuni anni essi confluiscono in un seminario interprovinciale sulla scuola dell'infanzia con sede a Cesena a inizio primavera;
- gruppo di lavoro sulla poesia, per docenti dei vari ordini, dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore, che si incontrano a Cesena con frequenza mensile.

Bisogni educativi speciali nelle situazioni di differenza e diversità

Supporto all'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili. Continuano le iniziative di studio e ricerca per la formazione dei docenti e del personale ATA sulle tematiche dei diversamente abili. Il Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (GLIP) da anni svolge funzioni di ricerca, consulenza, proposta e collaborazione fra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica. Si avvale della competenza dei componenti del GLH provinciale e di alcuni consulenti che, di volta in volta, vengono invitati su specifiche tematiche. Entro il corrente anno scolastico si prevede il rinnovo dell'*Accordo di Programma provinciale per l'integrazione scolastica e formativa degli alunni disabili, ai sensi della Legge 104 del 05/02/1992.*

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

Progetto "Autismo: 0-6 anni e 6-18 anni". Proseguono le diverse azioni di ricerca, formazione e documentazione sui temi dell'autismo (ASD), che vedono coinvolte diverse istituzioni (Regione, UST, ASL, Comuni) sulle fasce 0-6 e 6-18 anni.

Piano di formazione "Disturbi Specifici di Apprendimento". Formazione specifica, rivolta a docenti referenti DSA delle scuole secondarie di primo e secondo grado, nell'ambito del progetto PRO-DSA, sull'utilizzo degli strumenti compensativi (software specifici, dispositivi informatici...), in collaborazione con il CTSP, IC di S. Sofia.

Sportelli di consulenza e piani di formazione sui DSA e sulle tecnologie per la disabilità e l'apprendimento, promossi dal CDA di Forlì e dal CDE di Cesena, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Territoriale.

Progetto regionale di formazione, articolato in diverse azioni: PRO-DSA, istruzione a distanza, autismo (metodo TTAP), disabilità intellettiva, gestione dei comportamenti conflittuali, supporto alla stesura di PEI e PDP.

Buone prassi di integrazione interculturale. Proseguono le iniziative volte a una piena integrazione degli alunni stranieri, che vedono coinvolte tutte le scuole della provincia e altre realtà territoriali, quali le Amministrazioni locali, la Prefettura, i CTP, ecc. Esse riguardano principalmente l'insegnamento di italiano come L2. È attivo e operante anche un 'gruppo intercultura', coordinato dal Dirigente tecnico Maurizia Migliori e composto da un rappresentante dell'USP, da docenti e dirigenti dei vari ordini di scuola e dagli sportelli intercultura operanti nel territorio. Da segnalare anche il progetto FEI "Parole in gioco", giunto al quarto anno e gestito per l'intero territorio provinciale dal CTP di Cesena.

Educazione fisica e sportiva

Progetto nazionale per l'Educazione Fisica nella scuola primaria: progetto promosso da MIUR, CONI e PCM, con il supporto del CIP, che ha visto coinvolti 15 istituzioni scolastiche, 80 classi, 13 laureati in Scienze motorie e un docente supervisore.

Classi in movimento, progetto per il potenziamento dell'educazione fisica nelle scuole primarie di Forlì e del comprensorio. Prevede l'inserimento nelle classi di un esperto diplomato ISEF o laureato in Scienze motorie, in compresenza con il docente della classe. Si realizza grazie ai contributi dell'Ufficio Scolastico, del CONI, della Fondazione Cassa dei Risparmi di Forlì, del Comune di Forlì e di altri Comuni della provincia. Sono stati coinvolti 15 istituzioni scolastiche, 383 classi, 8.170 bambini e 344 insegnanti.

Potenziamento dell'attività sportiva scolastica: organizzazione dei Campionati sportivi studenteschi (istituti secondari), in collaborazione con il CONI, le Federazioni sportive e gli enti locali. Collaborazione con le istituzioni scolastiche nella realizzazio-

ne delle iniziative sportive e culturali promosse sul territorio (VIII Edizione della “Giornata Nazionale dello Sport Paralimpico”; Trofeo UNVS 2014; progetto “Pallamano... il gioco del Fair Play”; progetto “Mare sicuro 2014”; manifestazione “Happy Family 2014”). Formazione e aggiornamento dei docenti di educazione fisica e di sostegno (corso di formazione “Autodistensione nella scuola e nello sport”; corso di aggiornamento sulla “Pallavolo”; corso di formazione “La programmazione delle attività del progetto Classi... in movimento in presenza di alunni disabili”).

Educazione stradale. Organizzazione di eventi, rappresentazioni teatrali, workshop, concorsi con l’obiettivo di sensibilizzare i giovani sulle tematiche dell’educazione stradale, in collaborazione con l’Osservatorio per l’educazione alla sicurezza stradale della Regione Emilia-Romagna, enti locali, ACI, forze dell’ordine, AUSL. Il *Progetto OneLife*: realizzazione di un incontro, coordinato da un giornalista, che vuole stimolare una profonda riflessione sul valore della vita e sulle responsabilità che abbiamo verso noi stessi e verso gli altri, anche mediante il confronto con persone dopo la drammaticità dei loro incidenti.

Consulta provinciale degli studenti: organizzazione, da parte dei rappresentanti degli studenti delle scuole d’istruzione secondaria di II grado, di attività e di manifestazioni a livello interscolastico e provinciale (Concorso fotografico “Forme di comunicazione nel ventunesimo secolo”; “Approfondimenti individuali per il colloquio dell’esame di stato”; “La Protezione Civile sei anche tu” (4ª annualità): incontri di formazione/informazione riguardanti il volontariato e la Protezione civile; torneo di beach volley; ampliamento Carta studenti).

Risorse provinciali

Centri di documentazione

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

Centro Territoriale di Supporto (CTS)

<i>Scuole</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>e-mail</i>
Istituto comprensivo di Santa Sofia	Via F. Arcangeli 1 - Santa Sofia (FC)	0543 972112	foiv812008@istruzione.it

MODENA

a cura di Rita Fabrizio

UFFICIO XII - AMBITO TERRITORIALE DELLA PROVINCIA DI MODENA

Dirigente: Silvia Menabue

Vicario: Silvia Gabellini

Indirizzo: Via Rainusso, 70-80 - 41100 Modena

Telefono: 059 382800/811

Fax: 059 820676

E-mail: usp.mo@istruzione.it

Pec: csamo@postacert.istruzione.it

Sito web: www.mo.istruzioneer.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Ufficio alle dirette dipendenze del Dirigente Segreteria	Giovanna Leonardi	059 382903 059 382902
Personale docente scuola infanzia, primaria, secondaria di I e II grado: - Ufficio Organici, mobilità del personale e reclutamento della scuola dell'infanzia e della scuola primaria - Ufficio Organico scuola secondaria di I grado - Ufficio Organico scuola secondaria di II grado - Ufficio Mobilità del personale scuola sec. I e II grado - Ufficio Reclutamento scuola sec. di I e II grado	Franca Scavone Savina Bergamini Rita Montanari Giovanna Norscia Teresa Figliomeni	059 382949 059 382920 059 382921 059 382912 059 382927
Ufficio legale, contenzioso e disciplinare Ufficio Esami e titoli di studio	Silvia Gibellini	059 382912 059 382905
Ufficio sostegno alla persona, alla partecipazione studentesca e all'attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e ai raccordi interistituzionali	Rita Fabrizio	059 382907 059 382941
Ufficio Educazione fisica e sportiva	Susanna Caselli	059 382924
Ufficio Personale ATA. Ufficio Pensioni Dirigenti Scolastici e comparto ministeri	Fulvio Gioffredi	059 382917
Ufficio Serv. Pensioni personale docente e ATA	Vanni Lucchini	059 382936 059 382943
Ufficio Risorse Finanziarie	Rita Vassallo	059 3829.10 -.29
Ufficio Spedizione e Archivio	Teresa Martire	059 382939

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

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

Formazione docenti neo-assunti

Responsabile: Rita Fabrizio - ufficiointegrazione@gmail.com - 059-382941

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Progetti di formazione tematici

Si evidenziano i percorsi formativi relativi a:

- docenti neo-assunti in ruolo e anno di formazione;
- formazione specifica per i docenti per le attività di sostegno;
- formazione lingua inglese docenti scuola primaria, per conseguire idoneità all'insegnamento;
- formazione linguistico-comunicativa e metodologico-didattica CLIL per i docenti degli istituti tecnici e dei licei;
- misure di accompagnamento al riordino delle scuole secondarie di II grado con particolare riferimento ad azioni trasversali per la promozione dell'obbligo scolastico; al coordinamento e sviluppo di azioni promosse dallo staff provinciale; al supporto alle attività di reti di scuole; al supporto alle attività delle *Delivery Unit* regionali;
- misure di accompagnamento alle Indicazioni nazionali per il I ciclo di istruzione (progetti di reti);
- progetti formativi in collaborazione con diversi enti e istituzioni (Prefettura, Università, AUSL, Enti locali...).

Bisogni educativi speciali

Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado: coordinamento dei gruppi di lavoro GLIP e GLH provinciale, quali organismi di supporto organizzativo-tecnico e metodologico per la realizzazione degli interventi in materia di integrazione scolastica. La normativa vigente prevede che operino a livello territoriale con varie composizioni, funzioni e competenze.

dAbili: gestione informatizzata dell'archivio dati alunni disabili: il portale, per la gestione informativa riguardante gli alunni disabili, ottimizza la collaborazione con le istituzioni scolastiche, dà trasparenza alle procedure e all'utilizzo delle risorse e

offre la possibilità di fare ricerche statistiche e di avere conoscenza immediata della situazione riguardante la disabilità su tutto il territorio provinciale e regionale.

Progetto regionale Pro-DSA 2. Nei mesi di ottobre, novembre e dicembre 2014, il CTS di Modena ha consegnato gli strumenti informatici compensativi assegnati in comodato d'uso alle famiglie di alunni con DSA frequentanti la scuola secondaria di I grado sulla base delle richieste effettuate nell'anno scolastico 2012-13 in applicazione del piano regionale ProDSA seconda annualità. I fondi assegnati alla provincia di Modena hanno consentito di acquistare 280 Kit opzione 1 e 253 Kit opzione 2, consistenti rispettivamente in: "Lettore AlfaReader3 Erickson; Sintesi vocale italiana (Federica) e inglese (Simon) Loquendo" e "Tablet iPad Apple 4 retina 16 gb wifi".

Nei mesi di febbraio e marzo 2015 sono state organizzate 6 giornate di formazione per docenti e alunni comodatari tenute da *Apple Distinguished Educator* sul funzionamento del tablet e l'uso delle applicazioni specifiche per DSA.

Sport

Sport a Scuola. La nuova *governance* nazionale dello sport a scuola, costituita da MIUR, CONI, CIP, promuove il riconoscimento in ambito scolastico del valore della pratica sportiva e sostiene le azioni a favore dell'educazione fisica nella scuola. A livello nazionale pianifica le strategie di intervento e indica le linee programmatiche, a livello territoriale coordina le attività nel territorio e nei centri sportivi scolastici istituiti presso le scuole e collabora con gli enti locali e le associazioni presenti attivando sinergie sul territorio.

Giochi sportivi studenteschi. Rappresentano un percorso di avviamento alla pratica sportiva in diverse discipline, per aiutare i giovani ad affrontare situazioni che favoriscono i processi di crescita psicologica, emotiva, sociale, oltre che fisica. Il profondo senso educativo e formativo dello sport, nell'ambito delle attività complementari di educazione fisica, risiede nel fatto che tutti i partecipanti, con i loro diversi ruoli, rispettano le regole che essi stessi hanno accettato e condiviso.

Educazione stradale. Rispetto delle regole, di sé e dell'altro, sani stili di vita, prudenza, riconoscimento della responsabilità nelle proprie scelte e nelle proprie azioni, sono valori fondamentali dell'Educazione alla Sicurezza Stradale compresi in "Cittadinanza e Costituzione". *L'educazione alla sicurezza stradale* mira a sviluppare una conoscenza corretta e certa delle norme che muovono l'ambiente stradale facendo acquisire la consapevolezza delle possibili conseguenze delle azioni.

Progetto Cip scuola (Bando nazionale "Lo sport per tutti a scuola"). Il bando è finalizzato al sostegno di progetti mirati al pieno coinvolgimento degli studenti con disabilità, frequentanti la scuola secondaria di primo e secondo grado, nell'attività motoria e sportiva. Esso mira, pertanto, a incentivare e implementare, nella scuola, la realizzazione di azioni significative destinate ad alunni disabili, che consentano di ampliare le opportunità di apprendere attraverso il corpo, di sviluppare globalmente la personalità sul piano psico-motorio, di avvicinarsi alla pratica sportiva e di competere.

RISORSE PROVINCIALI

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

Centri territoriali a supporto per l'handicap

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

Scuole in ospedale

<i>Riferimento</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail</i>
D.D. 1° Circolo di Modena D.S. Daniele Barca (Reggente)	Pediatria - Policlinico di Modena - Via Del Pozzo 71 - Modena	059 4224952	<i>moe012001@istruzione.it</i>
IC Sassuolo 2 Nord D.S. Luigi Giacobazzi	Via Zanella 7 – Sassuolo (Mo)	0536 846750	<i>moe05100g@istruzione.it</i>

Centri di documentazione

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

PARMA

a cura di Canio Zarrilli

UFFICIO XIII - AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI PARMA

Dirigente: Giovanni Desco

Vicario: Rossana Mordacci

Indirizzo: Viale Vittoria, 33 - 43125 Parma

Telefono: 0521 213111

Fax: 0521 213204

E-mail: usp.pr@istruzione.it

Pec: csapr@postacert.istruzione.it

Sito web: www.istruzioneeparma.it

Uffici

<i>Uffici</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Recapiti</i>
Relazioni con il pubblico	Mimma Felisa	0521 213229
Risorse umane personale Ufficio Scolastico	Rossana Mordacci	0521 213232
Scuola dell'infanzia, primaria	Rossana Mordacci	0521 213232
Risorse umane e personale scuola	Rossana Mordacci	0521 213232
Scuola secondaria di I grado	Luisa Peticca	0521-213234
Scuola secondaria di II grado	Milena Luongo	0521 213207
Dirigenti e ATA	Leonardo Dall'Asta Donatella Boschetti	0521 210521 0521 213221
Gestione risorse finanziarie	Canio Zarrilli	0521 213233
Formazione e Servizio informativo	Canio Zarrilli	0521 213233
Attività giuridico-legali, contenzioso e disciplinare	Giuseppe Gardoni	0521 213224
Esami di Stato e Scuole paritarie	Gabriella Careddu	0521 213206
Educazione fisica – Partecipazione studentesca	Luciano Selleri	0521 213223
Studi e programmazione	Milena Luongo	0521-213207
Area integrazione	Adriano Monica	0521 213239

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

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

Formazione docenti neo-assunti

Referente: Canio Zarrilli - 0521 213213 – canio.zarrilli.pr@istruzione.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

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

Bisogni educativi speciali

Handicap. Il Gruppo di lavoro interistituzionale provinciale (GLIP) ha compiti di consulenza, proposte e collaborazioni tra enti e istituzioni in tema di integrazione scolastica. L'*Accordo di Programma Provinciale per il coordinamento e l'integrazione dei servizi* (ex Legge 104/1992) è stato rinnovato nel mese di ottobre 2013.

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

DSA. *Formazione in attuazione del progetto regionale PRO-DSA* (programma regionale operativo per disturbi specifici dell'apprendimento), per l'utilizzo degli strumenti compensativi e rivolto agli alunni della scuola secondaria di I grado, in collaborazione con la Provincia di Parma e il CTS di Felino. I corsi sono inerenti all'utilizzo delle tecnologie e alla presentazione di metodologie per una didattica inclusiva, con particolare attenzione a studenti con Bisogni educativi speciali e DSA. A novembre 2012 è stato firmato il "Protocollo di collaborazione a favore di soggetti con DSA" tra UST Parma, AUSL, scuole, enti locali e Associazione Italiana Dislessia.

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

Orientamento e dispersione scolastica

Tavolo antidispersione. Nato per affrontare, prevenire e contrastare con azioni di rete il fenomeno della dispersione scolastica e formativa dei giovani dai 14 ai 18 anni in obbligo di istruzione e in diritto-dovere di istruzione e formazione, il Patto prevede l'impegno dei diversi attori della rete (Provincia, Comuni, Scuole, CTP, Enti di formazione, Università, UST, Ausl).

La scuola che vorrei: progetto per il recupero degli alunni a rischio di abbandono scolastico, in collaborazione tra UST, Provincia e scuole secondarie di I grado.

Educazione alla salute

Ausl per la scuola (www.ausl.pr.it). L'offerta dell'Azienda Usl di Parma per promozione ed educazione alla salute negli istituti scolastici della provincia, nell'a.s. 2013-14.

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

Crescere in Armonia - Educare al Benessere. Progetto educativo nato dal Comune di Parma in collaborazione con l'AUSL di Parma, l'Azienda ospedaliero-universitaria, coinvolge le scuole dell'obbligo del capoluogo e prevede l'attivazione di fasi esperienziali multidisciplinari (laboratori del gusto, lezioni di cucina, progetto di educazione motoria e seminari) con la partecipazione degli educatori, dei bambini, delle famiglie.

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

Educazione fisica e sportiva

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

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

Progetto Sport di classe rivolto alle scuole di istruzione primaria che prevede l'insegnamento dell'educazione fisica per due ore settimanali impartite dall'insegnante titolare della classe e l'inserimento della figura del "Tutor Sportivo Scolastico" all'interno del Centro Sportivo Scolastico per la scuola primaria;

Gioco sport, realizzato in collaborazione con CRER CONI, rivolto alle scuole primarie della Provincia.

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

Classi in gioco. Prevede la partecipazione dei Centri sportivi scolastici ad attività sportive in cui è coinvolta l'intera classe con particolare attenzione all'integrazione.

Laboratori disciplinari per la promozione delle attività sportive scolastiche e adeguare lo svolgimento dei Giochi Sportivi Studenteschi alle reali esigenze delle scuole, nonché per fornire agli/alte alunni/e opportunità di approccio alle diverse discipline e ai docenti occasioni di formazione in situazione, in collaborazione con le società sportive interessate.

Formazione: *Progetto di formazione* Comitato Regionale FIPAV per le scuole di istruzione secondaria per *beach volley* e *sitting volley*; *Corpo movimento e sport* nella scuola dell'infanzia e primaria, in collaborazione con il Comitato Provinciale e la scuola regionale dello sport del CONI; *Seminario* "Le patologie reumatiche dell'infanzia e l'Educazione fisica nella scuola: come facilitare la partecipazione all'attività motoria".

Educazione stradale

Iniziative progettuali promosse dalle scuole di istruzione primaria e secondaria, prove pratiche di guida sicura, formazione, rivolte alle scuole di ogni ordine e grado. Partner privilegiati sono l'Osservatorio per l'educazione alla sicurezza stradale della Regione Emilia-Romagna, enti locali, forze dell'ordine, AUSL.

Progetto OneLife realizzazione di un programma sotto forma di *talk-show*, coordinato da un giornalista, dove i giovani possano confrontarsi con persone che hanno vissuto esperienze di guida o di impatto con le regole, sia della strada che della convivenza civile. *Prove di guida sicura* per neopatentati cat. B. *I vulnerabili*: spettacolo teatrale sotto forma di teatro partecipato, propone il tema della sicurezza stradale in modo diretto, divertente e nello stesso tempo rigoroso. *Progetto di sensibilizzazione all'utilizzo delle cinture di sicurezza* attraverso il simulatore di ribaltamento.

Risorse PROVINCIALI

Centri risorse per l'handicap - documentazione - consulenza

Centri Servizi per l'utilizzo delle nuove Tecnologie per l'inclusione scolastica:

CTS (Centro Territoriale di Supporto) I.C. Felino, fornisce servizio di consulenza e formazione alle istituzioni della provincia di Parma e mette a disposizione delle scuole strumenti in comodato d'uso. www.centrobcs.it.

CTH Liceo "Albertina Sanvitale", rivolto alle scuole dell'infanzia, primarie e sec. di I grado del Comune di Parma.

CTH I.S. "Magnaghi" di Salsomaggiore, "Le isole dell'arcipelago", rivolto agli istituti del distretto di Fidenza.

CTH IPSIA "Levi" di Parma, rivolto agli istituti di II grado del Comune di Parma.

Scuola in ospedale. I.C. "Ferrari" Parma, via Galilei 10/A, tel. 0521/980924 – fax 0521/291016

PIACENZA

a cura di Ada Guastoni

UFFICIO XIV – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI PIACENZA

Dirigente: Luciano Rondanini

Vicario: Carmen Fiocchi

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

Telefono: 0523 330711

Fax: 0523 330774

E-mail: usp.pc@istruzione.it

Pec: csapc@postacert.istruzione.it

Sito web: www.istruzioneepiacenza.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Recapiti</i>
Segreteria del Dirigente	Flavio Galuzzi	0523 330721 Flavio.galuzzi.pc@istruzione.it
Relazioni con il pubblico	Antonella Fava	0523 330731
Direttore del personale Organici e ricostruzione carriere	Luciano Rondanini	0523 330760
Ricostruzione carriera	Daniela Guasti	0523 330737
Integrazione scolastica, partecipazione studentesca, formazioni, educazioni e curriculum	Ada Guastoni	0523 330754 ada.guastoni.pc@istruzione.it
Educazione fisica	Ada Guastoni	0523 330738/739 guastoni@csapiacenza.it

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Lunedì, mercoledì, venerdì: dalle 10.00 alle 13.00 Martedì e giovedì dalle 9.00/ 13.00 alle 13.30 - 17.00
--

Formazione docenti neo-assunti

Responsabile: Ada Guastoni - ada.guastoni.pc@istruzione.it

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

Formazione neo-assunti. Le iniziative in programma intendono fornire ai partecipanti un quadro d'insieme del sistema scolastico, con riferimento alle prospettive delineate dai provvedimenti legislativi e agli indirizzi normativi e operativi regionali.

Bisogni educativi speciali

Handicap e disagio

Dal dicembre 2013 è attivo l'Accordo di Programma provinciale per l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap (art. 13, c.1, lett. a) legge 104/1992; è quindi istituito il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale composto dai rappresentanti di scuola, istituzioni, associazioni con compiti propositivi, consultivi e di monitoraggio delle azioni di integrazione e inclusione. In accordo con il gruppo BES, la Provincia di Piacenza, il collegio dei dirigenti, il GLIP ha promosso e finanziato un progetto specifico, per ora a carattere sperimentale, per l'integrazione e il sostegno a studenti con DSA (Progetto Tutor).

Il *Gruppo Provinciale BES*, istituito nell'anno scolastico 2013-14, in stretto rapporto con il GLIP, ha avviato attività di approfondimento messe a disposizione del collegio dei dirigenti.

Piacenza risulta tra le province a più alto tasso migratorio; un'indagine esplorativa, riguardante le scuole dell'infanzia e primarie della provincia di Piacenza, fotografa la realtà scolastica in relazione all'integrazione dei bambini con disabilità provenienti da contesti migratori: i dati sono a disposizione nella pubblicazione *Bambini con disabilità provenienti da contesti migratori*, a cura di Università Cattolica del Sacro Cuore, Facoltà di Scienze della formazione in collaborazione con il MIUR, l'USR per l'Emilia-Romagna e l'UAT di Piacenza.

Intercultura

Le iniziative programmate in collaborazione con il territorio intendono fornire ai partecipanti approfondimenti circa il tema dell'intercultura: è a disposizione la documentazione del Seminario Nazionale MIUR "Prove di futuro. integrazione, cittadinanza, seconde generazioni" svoltosi a Piacenza il 13 settembre 2013, del quale sono stati pubblicati gli atti con apposito volumetto.

Orientamento e attività studentesca

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

Giornalismo studentesco: da 30 anni a Piacenza è in atto un articolato progetto relativo alla stampa studentesca, alla cui realizzazione partecipano il CIDIS, l'UST di Piacenza e il quotidiano Libertà, col sostegno di Cariparma-Crédit Agricole e Fondazione. Tutte le scuole secondarie di II grado sono dotate di una testata, con una fitta rete di iniziative a loro supporto. Numerose sono le testate realizzate dai ragazzi delle scuole medie e degli istituti comprensivi: è a disposizione un'agile pubblicazione sulla storia dell'esperienza.

Sport e salute

Piace cibosano: è un percorso laboratoriale di educazione e responsabilità il cui obiettivo è creare la consapevolezza nelle scelte in fatto di alimentazione: è guidato da esperti ASL e dell'Università Cattolica.

Protocollo Mobilità Attiva: è un percorso di educazione alla salute e di educazione ambientale che si sta costruendo sulla base del protocollo regionale "Guadagnare salute" con il concorso di scuola, ASL, Info ambiente e Comune di Piacenza.

Progetto Nazionale Sport di Classe e Progetto provinciale "A scuola per sport, a scuola in movimento e con gioco sport: i due progetti – il primo nazionale (CONI e MIUR) e il secondo provinciale – sostengono la diffusione dell'attività di Educazione fisica nella scuola primaria: entrambe prevedono un monte ore di didattica assistita con intenti di aggiornamento dei docenti della scuola primaria e di qualificazione dell'offerta formativa. Sono previste anche attività specifiche di aggiornamento per i docenti e per i tutor sportivi in collaborazione con la Scuola regionale dello Sport.

Progetto Integrazione: da oltre 15 anni l'attività di collaborazione con il CIP, pur in diverse vesti progettuali, ha potenziato l'offerta formativa di molte istituzioni grazie all'inserimento di un tecnico esperto CIP; il progetto si propone di potenziare l'aspetto di orientamento sportivo dei disabili nell'extra scuola in vista dell'educazione permanente e del benessere (*long life skills*).

Educazione stradale

Essendo parte del curriculum, ogni scuola organizza attività di educazione stradale, in sintonia con gli indirizzi del Pof. A disposizione delle scuole è attivo in Gossolengo il Parco provinciale dell'educazione stradale, struttura finanziata dall'Osservatorio regionale e inaugurata all'inizio dell'anno scolastico in corso. Eccellente possibilità per le scuole di primo grado (utilizzo della bicicletta) e per i primi anni delle superiori, mette a disposizione dei ragazzi scooter elettrici 50cc e istruttori qualificati per la conduzione.

RISORSE PROVINCIALI

Centro di documentazione educativa - *Coordinatore: Giancarlo Sacchi - Via IV Novembre 122 (presso ISII G. Marconi), Piacenza. Tel. uff. 0523 714819; tel. centro 0523 714876.*

La mission del Centro è promuovere 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 su innovazioni ed eventi che coinvolgono il sistema generale e locale, il CDE offre un servizio di biblioteca, emeroteca e archivio del materiale grigio.

Centro di Documentazione Studi Ambientali Val Trebbia - *Responsabile: Adele Mazzari - Piazza S. Fara (c/o scuola media) Bobbio (Pc) - Tel. 0523 936327 (segreteria scuola 0523 962816), E-mail: icbobbio@virgilio.it.*

Il Centro, nato dalla collaborazione tra l'Istituto comprensivo e il Comune di Bobbio, sviluppa attività di ricerca e di formazione nei campi: urbanistico-architettonico-territoriale; storico-artistico-testimoniale; scientifico-ambientale.

Centro risorse nuove tecnologie per l'integrazione - *Coordinatore: Angelo Bardini - I.C. di Cadeo-Roveleto, Viale Liberazione, 3, 29010 Cadeo (Pc) - Tel. 0523 509955. E-mail: a.bardini3@virgilio.it, sito <http://www.istitutocomprensivocadeo.pc.it/crnti.html>.*

Il Centro si occupa di informazione, formazione e consulenza in materia di ausili informatici per alunni con svantaggi di tipo cognitivo; gestisce una banca dati degli ausili e dei sussidi didattici, forniti alle scuole in comodato d'uso. Il Centro fa parte dei centri di supporto territoriali del progetto nazionale "Nuove tecnologie e disabilità".

Centro risorse per la dislessia e i disturbi dell'apprendimento - *Coordinatori: Giuseppina Clini, Piervito Militello c/o I.C. di Rottofreno (PC) - Tel. 0523 768764. E-mail: iscom@virgilio.it.*

Il Centro fornisce consulenza sul tema della dislessia e sul funzionamento dei libri digitali, fa formazione e pubblica un bollettino informativo; si adopera per l'individuazione precoce dei disturbi specifici dell'apprendimento e per la sperimentazione di azioni che migliorino la qualità della vita a scuola degli alunni dislessici.

Centro servizi autismo e comunicazione facilitata - *Coordinatore: Elisabetta Scuto - c/o V Circolo Didattico di Piacenza - Via Manfredi, 40 - 29100 Piacenza - Tel. 0523 458285. E-mail: quintocircolopc@libero.it.*

Il Centro propone iniziative di formazione, consulenza, supervisione, documentazione bibliografica, con lo scopo di incentivare la ricerca, l'approfondimento, la documentazione relativa alla sindrome autistica. Particolare attenzione viene data alle metodologie riabilitative innovative e sperimentali (Comunicazione Facilitata, Metodo Teach, ecc.).

RAVENNA

a cura di Doris Cristo

UFFICIO XV – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI RAVENNA

Dirigente: *Posto vacante*
Vicario: Funzionario Amministrativo Cinzia Tartagni

Indirizzo: Via di Roma, 69 - 48121 Ravenna
Telefono: 0544 789351
E-mail: *usp.ra@istruzione.it*
Pec: *csara@postacert.istruzione.it*
Sito web: *http://ra.istruzioneer.it*

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Relazioni con il pubblico	---	0544 789351
Organico Scuola infanzia, primaria e sec. di I grado	Milva Baldrati	0544 789369
Organico Scuola secondaria di II grado	Antonio Luordo	0544 789371
Coordinamento Ed. Fisica e sostegno alla persona, alla partecipazione studentesca e all'attuazione dell'autonomia	Doris Cristo	0544 789360

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Lunedì, Martedì, Mercoledì, Giovedì, Venerdì dalle 11.00 alle 13.00 Giovedì dalle 15.00 alle 17.00

Formazione neo-assunti

Responsabile: Doris Cristo - *doris.cristo@gmail.com*

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

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

- **Piano provinciale “Anno di formazione”** destinato a 220 docenti che stanno svolgendo nell’a.s. 2014-15 il periodo di prova, per il cui perfezionamento occorre, ai sensi dell’art. 440 del D.lgs 297/1994, la frequenza di un corso di formazione;

- **Piano nazionale di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese per docenti di scuola primaria** privi dei requisiti d’idoneità all’insegnamento della lingua inglese (D.P.R. 81/2009, art. 10, comma 5). Sono in svolgimento 3 corsi, su base distrettuale (Ravenna, Faenza, Cotignola), con livello di competenza degli insegnanti A2 del QCER;

- **Misure di accompagnamento delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione:** attività di ricerca-formazione provinciale (promosse da 3 reti di scuole) per gli insegnanti della scuola di base (3-14 anni) ai sensi del D.M. 254/2012 e della Circolare MIUR 22/2013.

Bisogni educativi speciali

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

- **Piano di formazione promosso in collaborazione con il CRHeS di Faenza**, rivolto a Dirigenti scolastici, a docenti delle scuole di ogni ordine e grado e al personale ATA (collaboratori scolastici) sulle seguenti tematiche: Metodologie e strategie educative per l’inclusione, Tecnologie a supporto della didattica speciale, La gestione della classe, I disturbi da deficit di attenzione e iperattività e i disturbi del comportamento;

- **Progetto “Libro parlato Lions”**, nato a seguito di Convenzione sottoscritta dai Dirigenti UST Ravenna, Forlì-Cesena e Rimini, in rappresentanza della Rete Romagna Libro parlato Lions - Biblioteche scolastiche delle province di Ravenna, Forlì-Cesena e Rimini, e l’Associazione *Amici del libro parlato per i ciechi d’Italia “Robert Hollman” del Lions Club Verbania*. Scopo del Progetto la diffusione della ‘buona lettura’, della cultura e della ricreazione a favore di studenti con DSA (dislessia) e disabili visivi (non in grado di leggere autonomamente). Si realizza attraverso la distribuzione – gratuita e in prestito – di libri registrati (audiolibri) disponibili su cd/mp3 e anche ‘scaricabili’ da Internet, allo scopo di favorirne l’autonomia e l’integrazione nella società e nel mondo del lavoro. È permessa la consultazione del Catalogo della Biblioteca di Verbania, unico nei tre centri del Libro Parlato (ITCG “Oriani” di Faenza, IC “Berti” di Bagnacavallo, IC “Randi” di Ravenna). È consentito solo agli studenti-utenti registrati prenotare libri e/o richiederli su CD, scaricarli sul PC proprio o delle postazioni ubicate presso i 3 Centri abilitati, sul lettore proprio o prestato dalle biblioteche stesse.

Sport

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

- il Progetto nazionale MIUR-CONI **“Sport di Classe”**, destinato agli alunni di scuola primaria, in particolare delle classi III, IV e V;
- il Progetto provinciale di **“Scuola in movimento-Gioco-sport”**, destinato agli alunni delle scuole dell’infanzia (terzo anno) e primaria (classi I e II) per la valorizzazione e il potenziamento dell’attività psico-motoria;
- le attività di aggiornamento e formazione per insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, finalizzate allo sviluppo e all’acquisizione delle necessarie competenze professionali: **“Lo sport come integrazione: la pallavolo sport per tutti”**; **“Il Judo: giocare sul tappeto”**.

Educazione stradale

Progetti promossi in riferimento agli orientamenti ministeriali e regionali e alle collaborazioni territoriali. Nello specifico si evidenziano:

- Proposte informativo/formative e Concorso riservato agli studenti sulla **“Promozione dell’educazione alla sicurezza stradale, del trasporto attivo e della salute nelle scuole”**, realizzate in collaborazione con AUSL (Dip. Sanità pubblica), Polizia di Stato (Compartimento Polizia Stradale), Polizia Municipale di Ravenna e Faenza, Comune di Ravenna (Ufficio Pianificazione Mobilità) e ACI di Ravenna.

Educazione alla salute

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

- Proposta dell’AUSL della Romagna (Ambito di Ravenna) per la **“Promozione della salute nelle scuole”** allo scopo di informare gli alunni delle scuole di ogni ordine e grado sui temi: Costruire atteggiamenti di salute e di scelta di sani stili di vita, Scuole libere dal fumo di tabacco, Alimentazione sana, corporeità e attività fisica, Prevenzione infezione da HIV-AIDS e problematiche correlate, Contraccezione e malattie sessualmente trasmesse, Prevenzione alla salute sessuale e riproduttiva, Conoscenza dei Servizi dedicati ai giovani, Prevenzione dall’alcool, sostanze d’abuso e nuove dipendenze;
- il Progetto **“Like – Storie di vita on line”**, format di prevenzione per studenti delle scuole secondarie di II° grado dedicato al cyberbullismo, curato dal giornalista-scrittore-comunicatore Luca Pagliari e promosso dalla Consulta Provinciale Studentesca di Ravenna e dai Rotary Club di Faenza, Ravenna e Lugo.

Educazione ambientale

Progetti promossi in riferimento agli orientamenti ministeriali, regionali e alle collaborazioni territoriali. Nello specifico si evidenzia:

- **Progetto “Ma quante Storie 2”** promosso dal Corpo Forestale dello Stato per gli alunni delle scuole primarie. Si basa su un volume che raccoglie dodici storie illustrate dedicate ai bambini per raccontare come si tutela il patrimonio ambientale e naturalistico nel quotidiano.

RISORSE PROVINCIALI

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

<i>Centri</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail e sito Web</i>
Centro risorse per l'handicap e lo svantaggio (CRHeS) e Centro di supporto territoriale (CTS) “Nuove tecnologie e disabilità Romagna”	I.T.C.G. “Oriani” - Via Manzoni, 6 - 48018 Faenza (Ra)	0546 667622	<i>cdbs@racine.ra.it</i> <i>http://racine.ra.it/cdbs</i>
Centro servizi e consulenza alle autonomie scolastiche (CSC)	Sede legale: I.C. Lugo 1 “Baracca” - Via Emaldi, 1 - 48022 Lugo (RA) Sede operativa: Via Matteotti, 55 - 48022 Lugo (RA)	0544 34199	<i>crtlugo@racine.ra.it</i> <i>http://www.csc.ravenna.it</i>

I due Centri, nati a seguito di accordi fra U.a.T. di Ravenna, Provincia, Enti locali, autonomie scolastiche, operano in una logica di *servizio*, non sovraordinata alle scuole; programmano, gestiscono, coordinano progettualità autonomamente convenute con le istituzioni scolastiche e con gli enti territoriali, definite dagli organismi provinciali (Provincia, U.a.T. di Ravenna) o dalla Conferenza unificata (Comitato esecutivo e Gruppo tecnico).

<i>Biblioteche</i>	<i>Sede</i>	<i>Telefono</i>	<i>E-mail e sito Web</i>
Biblioteca sportiva “Gino Strocchi” - Referente: L. Ricci	Piazzale Marinai d'Italia 19 - Marina di Ravenna	0544 531573	<i>bibliosport@gmail.com</i> <i>http://www.bibliosport.it</i>

REGGIO EMILIA

a cura di Pier Paolo Cairo

UFFICIO XVI – AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI REGGIO EMILIA

Dirigente: **Silvia Menabue** (*ad interim*)

Vicario: Italo Cavani

Indirizzo: Via Mazzini, 6 - 42100 Reggio Emilia

Telefono: 0522 407611

Fax: 0522 438624; 0522 437890

E-mail: usp.re@istruzione.it

Pec: csapr@postacert.istruzione.it

Sito web: www.istruzioneereggiuemilia.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Organico scuola infanzia e primaria	Graziella Menozzi	0522 407619
Organico scuola secondaria I grado	Sabrina Ferrari	0522 407633
Organico scuola secondaria II grado	Maria Grazia Spreafico	0522 407626
Pensioni e riscatti	Vania Valpiani	0522 407642
Studi e programmazione	Pier Paolo Cairo	0522 407644
Integrazione scolastica	Carla Bazzani	0522 407647
Educazione fisica e sportiva	Carla Bazzani	0522 407609

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

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

Formazione docenti

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

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione e valutazione

Sistema nazionale di valutazione (SNV). Ai sensi del D.P.R. 80/2013 si dà inizio alla fase di implementazione del Sistema Nazionale di Valutazione che prevede per l'a.s. 2014-2015 l'autovalutazione delle scuole con elaborazione del RAV (Rapporto di Autovalutazione) da definire sulla base di parametri prestabiliti e col supporto dell'amministrazione scolastica. Sono stati istituiti presso ogni ambito territoriale nuclei di valutazione che diano sostegno e contributo al processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche.

Consultazione “La Buona Scuola”. L'amministrazione scolastica a livello regionale e provinciale ha fornito specifici contributi alla Consultazione sulla Buona Scuola, relativi ai diversi ambiti della vita e dell'organizzazione scolastica. Parte di tali contributi è stata pubblicata sul sito dell'USR Emilia-Romagna (www.istruzioneer.it).

Progetto regionale **“A caccia di Mostroscio”** in collaborazione con INAIL, AUSL e UST Reggio Emilia. Prevede il coinvolgimento di alunni di scuola primaria per far conoscere loro i problemi legati alla sicurezza a casa, a scuola, in strada e nell'ambiente circostante, attraverso attività ludiche e coinvolgenti.

Io imparo così. Progetto di rete tra istituzioni scolastiche, enti di formazione e Provincia di Reggio Emilia per ‘imparare a imparare’: strategie didattiche da inserire eventualmente nel Pof di istituto per favorire e migliorare l'apprendimento dei ragazzi. Tale progetto può intendersi fortemente legato alle Indicazioni 2012, in cui si fa riferimento alla necessità di favorire l'apprendimento delle discipline, attraverso l'intervento di docenti ed esperti sul territorio.

Azioni sulle “Indicazioni nazionali per il primo ciclo”. Le Indicazioni nazionali sono oggetto di studio, di riflessione, di ricerca da parte degli istituti scolastici della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. I dirigenti e i docenti sono chiamati in prima persona a realizzare azioni di formazione e informazione, allo scopo di conoscere, formare, informare tutte le componenti scolastiche, attivando azioni mirate affinché si ottengano risultati concreti dal punto di vista conoscitivo, didattico, formativo. Le azioni sono implementate mediante laboratori attivi, reti di scuole, sperimentazioni sul territorio.

Progetto MIUR e Guardia di Finanza “Educazione alla legalità economica”, rivolto a studenti delle ultime classi di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Incontri per far conoscere agli studenti i problemi legati alla contraffazione, alle falsificazioni e allo spaccio di sostanze stupefacenti. Il progetto è volto a diffondere il concetto di ‘sicurezza economica e finanziaria’, attuata mediante la lotta alla mafia e all'evasione fiscale, rendendo così maggiormente consapevoli i giovani dell'importanza del ruolo svolto della Guardia di Finanza nelle operazioni a tutela della legalità economica e sociale.

Corsi per l'insegnamento con metodologia CLIL (programmati da USR E-R). Avvio di nuovi corsi di formazione di carattere metodologico-didattico (uno per

l'ambito di Reggio Emilia) rivolti a docenti di disciplina non linguistica, secondo la metodologia CLIL.

Progetto sperimentale di formazione economico-finanziaria per le scuole (in collaborazione con MIUR e Banca d'Italia). Prevede anche per l'a.s. 2014-15 una serie di incontri di formazione per docenti presso la sede di Bologna della Banca d'Italia. Moduli base: "La moneta e gli strumenti di pagamento alternativi al contante"; "La stabilità dei prezzi"; "Il sistema finanziario"; "L'assicurazione RC auto".

Integrazione

Progetto **"Un credito di fiducia al bambino che apprende"**. Vede coinvolte le scuole primarie di quasi tutta la provincia di Reggio Emilia, la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Modena e Reggio, l'AUSL e i centri del privato sociale "CER" e "L'Arcobaleno". È un progetto volto a riconoscere tempestivamente i DSA e si articola in diverse fasi: formazione dei docenti, somministrazione di prove, attivazione di laboratori di potenziamento linguistico e sportelli di consulenza.

Centro Servizi Integrazione delle persone disabili. Nasce dalla convenzione tra Provincia, Comune, AUSL, Ufficio Scolastico Territoriale e Azienda di Servizi alla persona "SS. Pietro e Matteo". Il Centro si pone l'obiettivo di essere un punto di riferimento per i cittadini che cercano informazioni sulla disabilità.

Annuario della Scuola reggiana. Giunto alla sua XIX edizione, è l'esito di una collaborazione tra Provincia e Ufficio Scolastico Territoriale, ormai consolidata da anni. Si tratta di un volume che vuole essere un valido strumento operativo, di supporto all'attività di programmazione per il quadro informativo offerto, sia qualitativo, sia quantitativo, sulla realtà della scuola reggiana.

Progetto di formazione rivolto ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado su minorazione visiva e laboratori interattivi, in collaborazione con l'**Istituto regionale "G. Garibaldi" per i ciechi** di Reggio Emilia.

Consulenza alle famiglie e al personale della scuola sull'inclusione degli alunni con disabilità, con tavoli di concertazione.

Coordinamento Pedagogico Provinciale delle scuole dell'infanzia: organismo tecnico con funzioni di consulenza, formazione, riflessione, scambi pedagogici e promozione di tutte le tematiche riguardanti la cultura dell'infanzia e il sostegno alla genitorialità. Si compone di soggetti privati, Enti Locali e scuole dell'infanzia statali.

Gruppi di lavoro per la definizione e promozione di documenti utili all'inclusione (PEI, PDF).

Partecipazione al Tavolo della Musica presso la Fondazione "I Teatri" di Reggio Emilia per la promozione dei cori e delle orchestre giovanili nella scuola.

Partecipazione al Tavolo Pari Opportunità presso il Comune di Reggio Emilia, finalizzato principalmente a contrastare la violenza sulle donne e sui bambini.

Educazione fisica e sportiva

Sport di Classe. Rappresenta la nuova declinazione dell'Educazione fisica all'interno delle scuole a partire dalla scuola primaria. MIUR, Presidenza del Consiglio dei Ministri, CONI e CIP hanno istituito la "Governance dello sport a scuola" allo scopo di promuovere il riconoscimento, in ambito scolastico, del valore della pratica sportiva e sostenere le azioni a favore dell'educazione fisica nella scuola. A livello nazionale pianifica le strategie di intervento e indica le linee programmatiche; a livello territoriale coordina le attività nel territorio e nei centri sportivi scolastici istituiti presso le scuole, collabora con gli enti locali e le associazioni presenti attivando sinergie sul territorio.

Giochi sportivi studenteschi. Rappresentano un percorso di avviamento alla pratica sportiva nelle diverse discipline, con il primario obiettivo di contribuire alla crescita personale dei giovani non solo dal punto di vista fisico ma quale percorso privilegiato per supportare lo sviluppo della personalità intesa come sinergia tra le aree cognitiva, emotivo-affettiva e relazionale.

Educazione stradale. Rispetto delle regole, di sé e dell'altro, sani stili di vita, prudenza, riconoscimento della responsabilità nelle proprie scelte e nelle proprie azioni, sono valori fondamentali dell'Educazione alla Sicurezza Stradale compresi in "Cittadinanza e Costituzione". L'educazione alla sicurezza stradale mira a sviluppare una conoscenza corretta e certa delle norme che muovono l'ambiente stradale facendo acquisire la consapevolezza del rapporto fra stili di vita e guida, dell'importanza di adottare comportamenti corretti ispirati alla reale educazione alla legalità, a un'autonoma capacità di giudizio e a un'attenta valutazione delle possibili conseguenze delle scelte fatte.

A livello provinciale è attiva una rete di accordi e intese con Polizia Municipale del Comune capoluogo, Provincia, Polizia Stradale, Carabinieri, Vigili del Fuoco, AUSL, enti vari e associazioni per valorizzare il contributo che il territorio, nel suo insieme, può dare per un efficace sostegno reciproco, nel comune intento di realizzare progetti e attività informative e formative rivolte a giovani, docenti e genitori e di realizzare interventi innovativi di educazione stradale rivolti anche agli studenti immigrati.

Iniziative programmate: progetto "Edustratombola"; progetto "Racconti illustrati. La sicurezza stradale vista dai bambini", 3ª edizione di un Concorso di scrittura creativa; Maggio in strada; One Life.

Progetto CIP scuola (Bando nazionale "Lo sport per tutti a scuola"). Il bando è finalizzato al sostegno di progetti mirati al pieno coinvolgimento degli studenti con disabilità, frequentanti la scuola secondaria di primo e secondo grado nell'attività motoria e sportiva. Esso mira a incentivare e implementare, nella scuola, la realizzazione di azioni significative destinate agli alunni disabili, favorendo l'inclusione nel gruppo classe.

RISORSE PROVINCIALI

Centri di documentazione - Centri Servizi

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

Centri per le lingue straniere

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

RIMINI

a cura di Franca Berardi

UFFICIO XVII - AMBITO TERRITORIALE PER LA PROVINCIA DI RIMINI

Dirigente: Agostina Melucci

Vicario: Claudia Nanni

Indirizzo: Piazzale Bornaccini - 47923 Rimini

Telefono: 0541 717611

Fax: 0541 782146

E-mail: usp.rn@istruzione.it

Pec: csarn@postacert.istruzione.it

Sito web: www.usprimini.it

Uffici

<i>Ufficio</i>	<i>Responsabile</i>	<i>Telefono</i>
Segreteria	Gianfranco Grisi	0541 717601
Relazioni con il Pubblico - Consegnatario; responsabile diplomi e tessere; esami di Stato, referente iscrizioni on-line, graduatorie permanenti, referente sicurezza, osservatorio tecnologico.	Alessandro Fornari	0541 717630
U.O. 1 - Scuole secondarie di I grado; affari generali; scuole paritarie e non paritarie; rete scolastica e programmazione offerta formativa.	Claudia Nanni	0541 717612
U.O. 2 - Ufficio scuole dell'infanzia e primaria.		0541 717636
U.O. 3 - Scuole secondarie di II grado.	Erica Fortini	0541 717633
U.O. 4 - Contenzioso.	Luigi Arena Atonia Cassalia	0541 717623 0541 717643
U.O. 4 - Personale ATA.	Rosa Lombardi	0541 717631
U.O. 5 - Servizi contabili; centralino.	Alessia Fortunati	0541 717624
U.O. 6 - Personale comparto Scuola (Docenti e Ata) - assistenza, consulenza e supporto alle istituzioni scolastiche autonome su posizioni di stato (assenze, part time, collocazioni f.r.); posizioni contributive/previdenziali. Personale Area V (Dirigenti scolastici): gestione.	Maria Teresa Settepanella	0541 717619
U.O. 7 - Ricostruzioni di carriera; equipollenza dei titoli di studio; personale dell'Ufficio.	Luigi Arena	0541 717623
Ufficio Studi 1 - Area sostegno alla persona.	Franca Berardi	0541 717618

Politiche giovanili e genitoriali - Consulta studenti; educazione salute e prevenzione della dispersione e disagio e dipendenze; formazione inglese; Clil, formazione; coordinamento esami di Stato.	Franca Berardi	0541 717618
Educazione fisica e sportiva - Attività motoria scuola primaria; giochi sportivi studenteschi I e II grado.	Daniela Donini	0541 717680

Orario di apertura al pubblico degli Uffici

Dal lunedì al venerdì dalle 10,00 alle 12,00 Martedì e giovedì dalle 14.30 alle 15.30.

Formazione neo-assunti

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

PROGETTI IN EVIDENZA

Formazione

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

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

Formazione docenti neo-assunti: Scuola Polo: I.C. "A. Marvelli" di Rimini.

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

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

Formazione docenti di educazione fisica e di sostegno area psicomotoria: piano riservato ai docenti di tutti gli ordini e gradi di scuola sulle varie discipline sportive; **Alfabetizzazione Motoria nella scuola primaria.**

Progetto nazionale CIP "Lo sport per tutti a scuola"; Progetto Pilota di **Nordic Walking.**

Costituzione, cittadinanza, legalità e sicurezza: promozione di eventi e formazione per docenti e alunni in sinergia con Prefettura, Forze dell'ordine ed Enti Locali.

Consulta provinciale degli studenti

Incontri annuali organizzati dalla Consulta, rivolti a tutti gli studenti delle scuole secondarie di II grado sui temi della prevenzione del disagio scolastico attraverso incontri con "Maestri" significativi, della cittadinanza attiva, dei corretti stili di vita, dell'orientamento post diploma, della letteratura e della poesia.

Bisogni educativi speciali

Progetto ministeriale “Nuove Tecnologie e disabilità”: formazione e risorse tecnologiche a favore dell’integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap. Prestito (comodato d’uso gratuito) di attrezzature tecniche e sussidi didattici per la disabilità svolto dai Centri servizi handicap: I.C. di Cattolica; I.C. Centro Storico (Rimini), IPSSCT “Einaudi” di Rimini.

Programma Pro DSA: fornitura kit operativi agli alunni con disturbi specifici di apprendimento a cura del Centro territoriale di supporto provinciale presso IC Cattolica.

Piano provinciale di formazione in tema di disturbi specifici di apprendimento: attività di formazione/coordinamento per docenti; attività informative per i genitori.

Prevenzione del disagio scolastico e di ogni forma di dipendenza; attività di contrasto al bullismo e al cyberbullismo: attività di formazione per i docenti a cura del Gruppo operativo provinciale. Scuola polo: IC Centro Storico di Rimini.

Attività di promozione e valorizzazione della dimensione europea dell’educazione.

RISORSE PROVINCIALI

Centro educativo territoriale - Comunità Montana Valle del Marecchia - Santarcangelo di Romagna - www.cet.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, CDE “G. Jacobucci”, Rimini - www.ceis.rn.it
Sede formazione docenti scuola primaria_ INGLESE c/o Scuola secondaria di I grado “Panzini-Borgese”, Rimini - www.scuolamediapanzini.it/
Formazione CLIL presso Liceo “Cesare-Valgimigli”, sede Linguistico, Via Colonna, Rimini
CAM - Centro per l’apprendimento mediato Feuerstein – c/o SMS “Alighieri - Fermi”, Rimini. http://www.cam.rn.it/polospecialistico.php
Centro Territoriale di Supporto Provinciale (CTSP) c/o IC Cattolica

CODICE DI COMPORTAMENTO

In linea con i contenuti dell'introduzione a questo volume e quale utile elemento di conoscenza per i docenti cui è dedicato si riporta, nel seguito, uno stralcio del "Codice di comportamento dei dipendenti pubblici" - disponibile nel sito di questo Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, con invito ad attenta lettura:

<http://www2.istruzioneer.it/wp-content/uploads/2013/06/Codice-di-comportamento-dipendenti-pubblici.pdf>.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 16 aprile 2013, n. 62

Regolamento recante codice di comportamento dei dipendenti pubblici,
a norma dell'articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165
(GU n. 129 del 4-6-2013).

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Omissis

Emana il seguente regolamento:

Art. 1 - Disposizioni di carattere generale

1. Il presente codice di comportamento, di seguito denominato "Codice", definisce, ai fini dell'articolo 54 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, i doveri minimi di diligenza, lealtà, imparzialità e buona condotta che i pubblici dipendenti sono tenuti a osservare.

2. Le previsioni del presente Codice sono integrate e specificate dai codici di comportamento adottati dalle singole amministrazioni ai sensi dell'articolo 54, comma 5, del citato decreto legislativo n. 165 del 2001.

Art. 2 - Ambito di applicazione

1. Il presente codice si applica ai dipendenti delle pubbliche amministrazioni di cui all'articolo 1, comma 2, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, il cui rapporto di lavoro è disciplinato in base all'articolo 2, commi 2 e 3, del medesimo decreto.

2. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 54, comma 4, del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, le norme contenute nel presente codice costituiscono prin-

cipi di comportamento per le restanti categorie di personale di cui all'articolo 3 del citato decreto n. 165 del 2001, in quanto compatibili con le disposizioni dei rispettivi ordinamenti.

3. Le pubbliche amministrazioni di cui all'articolo 1, comma 2, del decreto legislativo n. 165 del 2001 estendono, per quanto compatibili, gli obblighi di condotta previsti dal presente codice a tutti i collaboratori o consulenti, con qualsiasi tipologia di contratto o incarico e a qualsiasi titolo, ai titolari di organi e di incarichi negli uffici di diretta collaborazione delle autorità politiche, nonché nei confronti dei collaboratori a qualsiasi titolo di imprese fornitrici di beni o servizi e che realizzano opere in favore dell'amministrazione. A tale fine, negli atti di incarico o nei contratti di acquisizioni delle collaborazioni, delle consulenze o dei servizi, le amministrazioni inseriscono apposite disposizioni o clausole di risoluzione o decadenza del rapporto in caso di violazione degli obblighi derivanti dal presente codice.

4. Le disposizioni del presente codice si applicano alle regioni a statuto speciale e alle province autonome di Trento e di Bolzano nel rispetto delle attribuzioni derivanti dagli statuti speciali e delle relative norme di attuazione, in materia di organizzazione e contrattazione collettiva del proprio personale, di quello dei loro enti funzionali e di quello degli enti locali del rispettivo territorio.

Art. 3 - Principi generali

1. Il dipendente osserva la Costituzione, servendo la Nazione con disciplina e onore e conformando la propria condotta ai principi di buon andamento e imparzialità dell'azione amministrativa. Il dipendente svolge i propri compiti nel rispetto della legge, perseguendo l'interesse pubblico senza abusare della posizione o dei poteri di cui è titolare.

2. Il dipendente rispetta altresì i principi di integrità, correttezza, buona fede, proporzionalità, obiettività, trasparenza, equità e ragionevolezza e agisce in posizione di indipendenza e imparzialità, astenendosi in caso di conflitto di interessi.

3. Il dipendente non usa a fini privati le informazioni di cui dispone per ragioni di ufficio, evita situazioni e comportamenti che possano ostacolare il corretto adempimento dei compiti o nuocere agli interessi o all'immagine della pubblica amministrazione. Prerogative e poteri pubblici sono esercitati unicamente per le finalità di interesse generale per le quali sono stati conferiti.

4. Il dipendente esercita i propri compiti orientando l'azione amministrativa alla massima economicità, efficienza ed efficacia. La gestione di risorse pubbliche ai fini dello svolgimento delle attività amministrative deve seguire una logica di contenimento dei costi, che non pregiudichi la qualità dei risultati.

5. Nei rapporti con i destinatari dell'azione amministrativa, il dipendente assicura la piena parità di trattamento a parità di condizioni, astenendosi, altresì, da azioni arbitrarie che abbiano effetti negativi sui destinatari dell'azione amministrativa o che comportino discriminazioni basate su sesso, nazionalità, origine etnica, caratteristiche ge-

netiche, lingua, religione o credo, convinzioni personali o politiche, appartenenza a una minoranza nazionale, disabilità, condizioni sociali o di salute, età e orientamento sessuale o su altri diversi fattori.

6. Il dipendente dimostra la massima disponibilità e collaborazione nei rapporti con le altre pubbliche amministrazioni, assicurando lo scambio e la trasmissione delle informazioni e dei dati in qualsiasi forma anche telematica, nel rispetto della normativa vigente.

Omissis

Art. 11 - Comportamento in servizio

1. Fermo restando il rispetto dei termini del procedimento amministrativo, il dipendente, salvo giustificato motivo, non ritarda né adotta comportamenti tali da far ricadere su altri dipendenti il compimento di attività o l'adozione di decisioni di propria spettanza.

2. Il dipendente utilizza i permessi di astensione dal lavoro, comunque denominati, nel rispetto delle condizioni previste dalla legge, dai regolamenti e dai contratti collettivi.

3. Il dipendente utilizza il materiale o le attrezzature di cui dispone per ragioni di ufficio e i servizi telematici e telefonici dell'ufficio nel rispetto dei vincoli posti dall'amministrazione. Il dipendente utilizza i mezzi di trasporto dell'amministrazione a sua disposizione soltanto per lo svolgimento dei compiti d'ufficio, astenendosi dal trasportare terzi, se non per motivi d'ufficio.

LE PUBBLICAZIONI DELL'UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

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

<i>N.</i>	<i>Titolo</i>	<i>Anno</i>
1	L'Amministrazione scolastica in Emilia-Romagna	2002
2	Uno sguardo sul sistema scolastico dell'Emilia-Romagna	2002
3	Istituti Comprensivi in Emilia-Romagna	2002
4	La formazione in servizio del personale	2002
5	La scuola in ospedale dell'Emilia-Romagna	2002
6	Una scuola allo specchio. Rapporto regionale 2003 sul sistema scolastico in Emilia-Romagna	2003
7	Le buone pratiche della flessibilità	2003
8	Il portfolio degli insegnanti	2004
9	Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna	2004
10	Una scuola in... attesa. Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna	2004
11	Curricoli di scuola	2005
12	Idee di tempo idee di scuola	2005
13	Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione	2005
14	Valutare per migliorarsi	2005
15	Appassionatamente curiosi. Per una didattica delle scienze dell'atmosfera	2006
16	Una scuola tra autonomia ed equità. Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione	2006
17	Genitori nella scuola della società civile	2006
18	Tra riforma e innovazione. I nuovi ordinamenti nelle scuole del I ciclo e dell'infanzia in Emilia-Romagna	2006
19	C'è musica e musica: scuole e cultura musicale?	2006
20	Autonomia, docenti, nuove professionalità. Percorsi di formazione tra Università e scuola	2006
21	Cittadinanza attiva e diritti umani	2006
22	Cercasi un senso, disperatamente – Contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica	2006
23	Teaching English – Ricerca e pratiche innovative per la scuola primaria	2006
24	Scuola, lavoro, impresa. Costruire in sussidiarietà si può	2007
25	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume I)	2008
26	La scuola e i suoi territori. Rapporto regionale 2008 (volume II)	2008
27	Scienza, Conoscenza e Realtà. Esperienze di didattica delle scienze	2008
28	Essere docenti. Manuale per insegnanti neo-assunti 2009	2009
29	Le scuole paritarie nel sistema nazionale di istruzione	2009
30	La strategia del portfolio docente	2011
31	Le competenze dei quindicenni in Emilia-Romagna	2011
32	Essere docenti in Emilia-Romagna 2011-12	2012
33	Essere docenti in Emilia-Romagna 2012-13	2013
34	Essere docenti in Emilia-Romagna 2013-14	2014

Collana “Fare sistema in Emilia-Romagna - USR, IRRE, Regione Emilia-Romagna”

La Regione in Musica	2009
Italiano Lingua2	2010
Lingue e culture	2010
Scienze e tecnologie	2010

Collana “I Quaderni dei Gruppi di ricerca IRRE e USR E-R” - serie I

1. Arte - 2. Attività motorie - 3. Geografia - 4. Lingua italiana - 5. Lingue straniere - 6. Matematica - 7. Musica - 8. Scienze - 9. Storia - 10. Tecnologia - 11. Funzioni tutoriali - 12. Unità di apprendimento - 13. Idea di persona - 14. Laboratori - 15. Personalizzazione - 16. Valutazione formativa e portfolio	2008
---	------

Collana “I Quaderni dei Gruppi di ricerca IRRE e USR E-R” - serie II

1. Arte - 2. Corpo, movimento, sport - 3. Geografia - 4. Italiano - 5. Lingue straniere - 6. Matematica - 7. Musica - 8. Scienze - 9. Storia - 10. Tecnologia e LIM	2010
--	------

Fuori collana

Essere studenti in Emilia-Romagna 2001-02	2002
Essere studenti in Emilia-Romagna 2002-03	2003
Essere studenti in Emilia-Romagna 2003-04	2004
Essere studenti in Emilia-Romagna 2004-05	2005
ValMath - Valutazione in Matematica	2005
Essere studenti in Emilia-Romagna - Annuario 2005	2006
Almanacco 2007 - Un anno di scuola in Emilia-Romagna	2007
Essere studenti. Annuario 2007 sul sistema educativo dell'Emilia-Romagna	2007
Almanacco 2008 - Un anno di scuola in Emilia-Romagna	2008
DoceBO 2008: quaderno dei convegni e dei seminari Bologna	2008
Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006	2008

Tutti i volumi sono reperibili e scaricabili sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna: www.istruzioneer.it nella sezione “Pubblicazioni”

*Finito di stampare nel mese di febbraio 2015
per conto della Tecnodid Editrice
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
da Grafica Sud (Casalnuovo NA)*