

*la buona*  
SCUOLA

EMILIA ROMAGNA



*Ministero dell' Istruzione,  
dell'Università e della Ricerca*  
*Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*  
*- Direzione Generale -*

# INDICE



Abstract

Premessa metodologica

Temi principali emersi dal processo di ascolto

1.a Assunzioni e reclutamento, nuove procedure di Abilitazione

1.b Assumere tutti i docenti di cui la scuola ha bisogno

2 Scuola e lavoro

3.a Per una buona valutazione degli studenti nell'esame di Stato del II ciclo

3.b Per una "buona valutazione" delle scuole. Parlano i docenti

3.c Per una "buona valutazione" delle scuole. Parlano i dirigenti scolastici

4 La professionalità docente nella buona scuola: merito e impegno

5 Ruolo e profilo del Dirigente Scolastico e del Dirigente Tecnico

6.a Didattica e nuove tecnologie

6.b Bring your own device

7 Le prospettive del CLIL nel curriculum verticale

8 La "Buona Scuola" combatte l'"analfabetismo finanziario"

9 Edilizia Scolastica - #Scuole Sicure

10 Accoglienza ed Inclusione degli alunni stranieri

11.a L'organico di sostegno di rete

11.b Sostegno e organico di rete. Organizzazione territoriale, rapporti con le famiglie

12 Per una buona scuola dell'infanzia

13 #Impresa Didattica – l'istruzione agraria in Emilia-Romagna

14 Le risorse per la buona scuola: pubbliche e private

# Abstract

## IL PERCORSO DI ASCOLTO

Il percorso di ascolto e diffusione della campagna “La Buona Scuola” in Emilia-Romagna è stato realizzato attraverso:

- conferenze di servizio, gruppi di lavoro, momenti assembleari in tutte le nove province dell’Emilia-Romagna con Dirigenti Amministrativi e Tecnici, Dirigenti Scolastici, docenti e personale ATA della scuola, studenti ed associazioni studentesche, genitori ed associazioni genitoriali, personale del comparto ministeri;
- incontri con Associazioni professionali e disciplinari della scuola, OO.SS., Università, Regione ed Enti locali, Istituzioni pubbliche e private, Associazioni imprenditoriali, Fondazioni, Istituti di ricerca, ecc..;
- diffusione tramite tutti gli strumenti comunicativi e media delle informazioni e dei materiali progressivamente elaborati, con aggiornamenti quotidiani.

## CREDITS PER LA REDAZIONE DEL DOCUMENTO REGIONALE

**Tutti i Dirigenti Amministrativi e Tecnici: Stefano Versari, Claudio Bergianti, Giancarlo Cerini, Paolo Davoli, Giovanni Desco , Bruno Di Palma, Laura Gianferrari, Agostina Melucci, Silvia Menabue, Maurizia Migliori, Antimo Ponticiello, Francesco Orlando, Luciano Rondanini, Giovanni Schiavone**

**Staff operativo: Anna Bravi e Chiara Brescianini**

**Altri contributi: Raffaele Iosa, Maria Luisa Martinez, Giuseppe Panzardi, Cinzia Tartagni. Numerosi altri credits sono indicati nei contributi ai singoli temi riportati nel presente rapporto.**

## PERCORSI PER LA COSTRUZIONE DEL DOCUMENTO

- In occasione di conferenze di servizio dedicate sono state definite le modalità per lo sviluppo e l'approfondimento di specifici temi tratti dal Documento nazionale, tenendo conto delle peculiarità territoriali. Sono stati costituiti gruppi di lavoro per declinare i temi individuati attraverso consultazioni, incontri, focus group con interlocutori privilegiati, stakeholders locali, parti sociali, Dirigenti Scolastici, Docenti, ecc. I materiali prodotti dai diversi gruppi di lavoro sono riassunti nel presente Documento.

## UN DIBATTITO DIFFUSO: CENSIMENTO DELLE INIZIATIVE E MAPPA DEI DIBATTITI

L'Emilia-Romagna si è posizionata nella "Mappa dei dibattiti" come la regione più attiva nella promozione e realizzazione di incontri e confronti. Con una intensa comunicazione tramite il sito [www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it), i siti degli Uffici territoriali, comunicati stampa, conferenze di servizio ed incontri, l'utilizzo di una casella dedicata ([buonascuola@g.istruzioneer.it](mailto:buonascuola@g.istruzioneer.it)) e la costituzione di uno staff per la buona scuola (composto da un Dirigente Tecnico, un Dirigente Scolastico ed una docente) sono state promossi numerosissimi confronti e raccolti i relativi materiali, diffusi tramite il sito "La Buona Scuola". Non è stato possibile recuperare tutto il materiale prodotto – peraltro vastissimo – è il caso, ad esempio, per le modalità di

di redazione, di documenti di organismi collegiali, in forma di mozioni o delibere.

## TERRITORI RAGGIUNTI

"La Buona Scuola" ha coinvolto sostanzialmente tutte le istituzioni scolastiche statali dell'Emilia-Romagna. Meno attiva è porsa la partecipazione delle scuole paritarie. Gli Uffici per ambito territoriale e della Direzione Generale hanno partecipato a numerosi incontri in tutto il territorio regionale, comprese zone periferiche (aree montane, del sisma, periferie delle province). Rilevante la diffusione a mezzo sito internet [www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it) di 124 interventi relativi a La Buona Scuola in Emilia-Romagna, di cui n. 93 relativi ad iniziative sul tema. Numerosissimi (una novantina) gli Stakeholder informati e coinvolti nel dibattito.

## GIUDIZIO COMPLESSIVO SUL COINVOLGIMENTO A LIVELLO REGIONALE

Un grande impegno corale della scuola, una ampia partecipazione anche della società civile, risultati positivi (impensati in avvio dell'iniziativa) in termini sia di diffuso coinvolgimento che di qualità dei contributi offerti.

## SINTESI DEI TEMI EMERSI DAL PROCESSO DI ASCOLTO E DISCUSSIONE

Il dibattito sviluppato in Emilia-Romagna ha focalizzato in particolare i seguenti temi: Assunzioni e reclutamento, Risorse nella scuola, Scuola e lavoro, Valutazione, Ruolo e professionalità docente, Ruolo e

profilo del Dirigente Scolastico e del Dirigente Tecnico, Didattica, digitale e tecnologie Byod, Prospettive dell'insegnamento CLIL, Analfabetismo finanziario ed educazione economica, Sicurezza, Inclusione alunni stranieri, Integrazione alunni con handicap, Scuola dell'infanzia, Istruzione Agraria

## SINTESI DELLE BUONE PRATICHE REGIONALI

Fra le "buone pratiche" regionali, si indicano solo alcune fra quelle più innovative:

Integrazione stranieri: protocolli per iscrizioni, accoglienza e orientamento, classi aperte, regionali laboratori di apprendimento, ecc.;

Integrazione disabilità: Centri Territoriali di Supporto, progetto "PRO-DSA", formazione "autentica", ecc.;

Istruzione domiciliare e progetto "Far Scuola ma non a Scuola", per situazioni di particolare complessità connesse all'impossibilità della frequenza scolastica;

Raccordo scuola-lavoro (es. progetti DESI, Ducati-Lamborghini, Toyota, Carpegiani, ecc.);

Servizio Marconi TSI – USR Emilia-Romagna per implementazione uso didattico delle nuove tecnologie e formazione "autentica".

## LINK DI RIFERIMENTO:

BES (integrazione handicap, stranieri ed istruzione domiciliare)

<http://www.istruzioneer.it/bes/>

Raccordo Scuola-Lavoro

<http://www.istruzioneer.it/category/secondaria-di-2-grado/alternanza-scuola-lavoro/>

Servizio Marconi TSI

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

# Premessa metodologica

Come suggerito nel modello di Abstract il presente rapporto contiene una sintesi dei temi principali emersi dal processo di ascolto e discussione nel periodo 3 settembre – 15 novembre 2014.

Per non limitare la discussione sui temi proposti dal Documento de La Buona Scuola sono state promosse riflessioni sia su temi di carattere generale (es. reclutamento, formazione, valutazione, ecc.) sia su temi specifici che hanno

destato l'interesse di parte degli interlocutori, seppure non presenti o appena accennati nel Documento nazionale (es. inclusione stranieri ed handicap, scuola dell'infanzia, istruzione agraria, ecc.).

Questa scelta se, da un lato, ha favorito l'ulteriore ampliamento del confronto, dall'altro ha portato alla elaborazione di documenti fra loro disomogenei, come risulterà evidente dalla lettura dei documenti seguenti. Il tutto a favore della ricchezza e varietà dei contributi.

Si precisa infine che i materiali nel seguito riportati, per maggiore facilità di lettura, indicano, in alcuni casi, i punti di riferimento del Documento de La Buona Scuola.

# PRINCIPALI TEMI EMERSI

## 1.A ASSUNZIONI E RECLUTAMENTO; NUOVA PROCEDURA ABILITAZIONI

### POSITIVO

#### RIDUZIONE DEL CONTENZIOSO (punti 1 e 2)

Le GAE hanno alimentato un contenzioso che ha fatto venir meno le certezze sulla applicabilità di parte della normativa vigente. L'auspicabile riduzione del contenzioso porterebbe serenità al mondo della scuola ed inoltre consentirebbe agli uffici preposti di convogliare le energie verso altri procedimenti amministrativi. A regime, l'accesso al concorso sarà previsto solo per chi conseguirà la "nuova abilitazione". Verrà meno, pertanto, il contenzioso che potenzialmente può nascere dalla coesistenza di più canali abilitanti.

#### STOP AL PRECARIATO STORICO (punto 1 e 3)

Il problema del precariato storico, ormai incancrenito, deve essere indirizzato al concreto "esaurimento". La scuola, per assolvere al proprio mandato educativo necessita di stabilità delle risorse professionali. L'assunzione dei precari storici in pianta stabile è anche una risposta alle loro comprensibili aspettative, dal momento che questi hanno contribuito a garantire la funzionalità del sistema nazionale di

istruzione; in tal modo può mettersi fine anche ad una certa frustrazione psicologica e professionale di questa fetta significativa di docenti. Bene la stabilizzazione dei precari anche per assicurare maggiore garanzia di continuità didattica, ampliamento dell'offerta formativa e per quanto possibile riduzione dell'affollamento delle classi. Non da ultimo, la stabilizzazione del precariato e la riduzione delle supplenze brevi porterebbe anche ad una significativa riduzione della spesa pubblica.

#### RECLUTAMENTO SOLO PER CONCORSO (punto 2)

E' indispensabile un meccanismo unico di accesso alla professione con attenzione alla formazione iniziale come cardine per una "buona selezione". Si otterrebbe anche una semplificazione dei complessi procedimenti relativi alle assunzioni e si ricondurrebbe ad unicità il canale di reclutamento per tutto il personale appartenente alla Pubblica Amministrazione.

#### UNICO PERCORSO ABILITANTE (punti 2 e 3)

Tra gli elementi che concorrono a determinare la qualità di un sistema scolastico vi



sono sicuramente la modalità di accesso alla professione e la selezione del personale.

Il percorso formativo delineato nella “Buona scuola” sembra teso a riorientare la formazione iniziale dei docenti non solo nel senso di “abilitare” al possesso delle conoscenze disciplinari, ma di improntarla anche a competenze pedagogiche e didattiche innovative con l’uso delle nuove tecnologie. La confluenza in un unico percorso abilitante permetterebbe anche una programmazione dei contingenti relativi alla formazione abilitante in relazione alle reali esigenze della scuola. A regime, un unico percorso abilitante porterebbe anche all’eliminazione di tutte le “code ” dei concorsi pre DDG. 82/2012

CRITICO

## REALE ASSUNZIONE DEI PRECARI O DI TUTTI GLI ASPIRANTI? (punti 1 e 3)

E’ diffusa la convinzione che l’assunzione “di massa” con contratto a tempo indeterminato di TUTTI gli aspiranti docenti presenti nelle Graduatorie ad Esaurimento costituisca un intervento efficace per il miglioramento della scuola italiana. La maggior parte di tali aspiranti docenti in realtà già da anni fa parte del “circuito” scolastico, seppur con contratti a tempo determinato. Le graduatorie sono differenziate per provincia, per ordine di scuola e per classe di concorso, oltre che per posto comune o di sostegno. Si può quindi verificare una permanenza nelle GaE a cui non

necessariamente corrisponde la stipulazione di contratti a tempo determinato. E’ il caso perciò di distinguere coloro i quali risultano veramente parte del precariato in quanto destinatari “cronici” di contratti di lunga durata in qualità di insegnante, da coloro i quali in realtà, almeno negli ultimi anni, non hanno effettuato nemmeno un giorno di servizio.

## ATTENZIONE AI NUMERI ED ALLE COMPENSAZIONI (punto 1 )

Occorre tener presente, oltre ai dati aggregati, la differente distribuzione, in quanto ad aspiranti in graduatoria (GaE e concorso 2012), tra le diverse province e le diverse classi di concorso. Con i meccanismi attuali, si rischierebbe in alcuni casi di effettuare un maggior numero di assunzioni da GaE perché la rispettiva graduatoria del concorso è esaurita oppure l’inverso, penalizzando le graduatorie in cui, tanto per GaE quanto per concorso, è presente un numero di aspiranti più elevato rispetto alle nomine da effettuare.

## TUTTO CON I TEMPI GIUSTI (punti 1 e 2 )

Emerge una forte correlazione tra le procedure di assunzione previste dal Piano e la definizione degli organici del personale docente. Attendendosi una coincidenza tra organico di diritto e di fatto, si potrebbe verificare (in modo differenziato per gradi di scuola e classi di concorso) la saturazione dei posti, limitando, anche di molto, la mobilità territoriale ed anche i

passaggi di cattedra. Nel Piano non viene fatta menzione della correlazione esistente tra posti e mobilità (comprendendo in questa tutte le procedure che “spostano” i docenti da un posto all’altro, un concetto di mobilità che include le assegnazioni provvisorie, ecc.). Occorrerebbe, forse, giungere ad un vero “anno o”, così da avere un assetto definitivo da cui partire per le nuove immissioni in ruolo.

## PROGETTO AMBIZIOSO E TEMPI STRETTI (punti 1, 2 e 3 )

Si nota immediatamente che il progetto è di grossa portata, coinvolge moltissimi attori. Si riuscirà a non perdere di vista l’obiettivo fondamentale, disperdendosi nei meandri degli adempimenti che occorre attuare per poter rendere effettivo il cambiamento prospettato? Secondo la tempistica delle assunzioni annunciata, risulta difficoltoso, da parte dell’Amministrazione, anche in ragione della carenza di personale, portare a termine il procedimento relativo alle assunzioni con contratto a tempo indeterminato nei termini previsti.

MANCA

## PIANO TEMPORALE STRUTTURATO (punti 1, 2 e 3 )

Al momento manca un rapporto temporale strutturato tra il piano massiccio delle assunzioni previste dal programma e le tempistiche legate alla definizione degli organici.

Al fine di garantire un regolare e proficuo avvio dell’anno scolastico, occorrerebbe ottimizzare tempi e modalità dei diversi procedimenti per evitare accavallamenti con ripercussioni sul buon avvio dell’anno scolastico. Nel 2015 la criticità aumenta con i processi legati allo svolgimento del nuovo concorso.

## COME SI FARA’ PER LE MATERIE NON PIU’ INSEGNATE ? (punto 1 )

Per i docenti inseriti in graduatorie ad esaurimento di materie non più insegnate occorrerà chiarire come individuare la possibile equivalenza con materie affini.

## E IL PERSONALE ATA ? (punto 1 )

E’ auspicabile una riflessione sul ruolo e sulla valorizzazione del personale ATA per il quale non è previsto un piano di assunzioni altrettanto strategico. Il buon funzionamento delle scuole è fortemente legato anche alla stabilità e professionalizzazione del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario.

PROPOSTE

## Anticipazione delle procedure (punti 1, 2 e 3)

Oltre ai procedimenti di competenza degli USR, le segreterie scolastiche sono coinvolte nelle procedure per le assunzioni (tra cui, da non sottovalutare, la tempestiva trasmissione telematica dei contratti a tempo

indeterminato alla Ragioneria Territoriale dello Stato da parte delle segreterie scolastiche). E' perciò opportuno anticipare le procedure di immissione in ruolo dei docenti ad un periodo di molto anteriore a fine agosto, come oggi accade. Tutto ciò implica una notevole anticipazione temporale delle altre procedure, in primis le iscrizioni.

## COMMISSIONI DI CONCORSO ADEGUATE A SELEZIONARE I DOCENTI "GIUSTI" (punto 2)

Importante la fase di selezione concorsuale e perciò è di fondamentale importanza la funzione svolta dai commissari, cui è demandato il compito di "selezionare i migliori". Auspicabile un adeguamento dei compensi, l'esonero degli stessi e la tempestiva liquidazione di quanto dovuto, al fine di consentire un corretto e proficuo lavoro delle

commissioni di esame. Per l'organizzazione e lo svolgimento dell'ultimo concorso, infatti, sono stati molti i problemi per individuare membri delle Commissioni disponibili e per la conclusione dei lavori in tempo utile.

## NECESSITA' DI PERSONALE PER UFFICI SCOLASTICI (punti 1, 2 e 3)

Le proposte del progetto sono giustamente ambiziose. Importante per la buona riuscita che gli USR siano messi in grado di operare. Si evidenzia la situazione di criticità di personale che questi Uffici vivono, soprattutto in alcune zone del Paese. Si propone, pertanto, di prevedere misure (es. nuove assunzioni e completamento degli organici a mezzo di mobilità intercompartimentale) idonee a svolgere i numerosi adempimenti amministrativi straordinari previsti.

## 1.B ASSUMERE TUTTI I DOCENTI DI CUI LA SCUOLA HA BISOGNO

### ORGANICO DI DIRITTO E ORGANICO DI FATTO: UNA COLPEVOLE FINZIONE

Nel rapporto “La Buona Scuola” a pag. 12 si legge: “decine di insegnanti mancano all’appello (...) cattedre che vengono assegnate , per tutto l’anno scolastico, a dei supplenti. Anno dopo anno. Attraverso una finzione che continua da anni, dal momento che queste supplenze servono a rimpiazzare parte del contingente complessivo di docenti di cui lo Stato ammette di aver bisogno stabilmente.”

“Finzione” pare un termine del tutto adeguato per rappresentare le attuali procedure. Lo scollamento fra organico di diritto e organico di fatto è prassi consolidata. All’incremento del numero degli alunni e ad una diffusa e crescente complessità (disabilità e bisogni educativi speciali, flussi migratori, abbandoni, recuperi, difficoltà economico-sociali) corrisponde oggi un organico di diritto bloccato e fortemente sottodimensionato rispetto alle esigenze. L’attribuzione dell’organico di fatto dopo quello di diritto si configura quindi non tanto come un modo per adeguare le risorse alle reali necessità, quanto piuttosto come una “rateizzazione in due tranche” di risorse motivate da necessità già accertate in fase previsionale. A fronte di un contingente provinciale insufficiente, l’autorizzazione iniziale delle classi in organico di

diritto avviene per lo più oltre il rapporto massimo alunni/classe previsto dalla normativa (anche in presenza di alunni diversamente abili): solo con la “seconda tranche” di risorse si è in grado di applicare correttamente i parametri e di soddisfare le esigenze già accertate in fase previsionale.

Questa operazione comporta, in uno strettissimo arco temporale, la modifica dell’assetto degli organici precedentemente configurato: occorre, per ogni classe in più autorizzata in organico di fatto, rivedere tutta la composizione delle cattedre. In chi si occupa di organici (i dirigenti scolastici nelle scuole e i funzionari negli uffici di ambito territoriale) c’è la consapevolezza di operare su procedure obsolete, in una specie di cantiere sempre aperto, con continui lavori in corso che, invece di migliorare la qualità del risultato, caricano di ulteriori sovrastrutture meccanismi già troppo distanti dai cittadini: docenti, studenti e famiglie che faticano a capirne la logica, rivendicano il rispetto delle normative, chiedono risposte immediate alle richieste espresse all’atto delle iscrizioni.

Lo scarto fra ciò che viene autorizzato in organico di diritto e il funzionante in organico di fatto si ripercuote peraltro in modo sfavorevole sugli anni scolastici successivi, poiché impone che si riduca di nuovo in diritto il numero di classi autorizzate in fatto, per rientrare nel budget di risorse assegnate. Il tutto si traduce in

disorientamento nell'utenza, incertezza nelle programmazioni, precarietà del personale.

## LE RISORSE DI ORGANICO: QUANDO I NUMERI FERMANO LE IDEE

Più cresce la distanza, in termini di risorse, tra organico di diritto e organico di fatto, più consistente diviene la platea dei precari "storici". Risulta oggi imprescindibile un intervento risolutivo, che sani alla radice questo scollamento, intervenendo sul duplice ordine di problemi che si è nel tempo ingenerato: da un lato il precariato di migliaia di docenti, dall'altro la mancanza nelle scuole di un contingente stabile di docenti, la difficoltà nella copertura delle supplenze e nella progettazione di interventi di ampliamento dell'offerta formativa.

Se si riconosce alle famiglie il diritto di avere certezza, all'atto delle iscrizioni e non all'inizio dell'anno scolastico, del percorso offerto da ciascuna istituzione scolastica in termini di organizzazione oraria, curricoli e progetti, è necessario attribuire alle scuole risorse di personale da utilizzare in modo flessibile. Significativamente negativa in tal senso è l'esperienza fatta in questi anni sull'applicazione degli spazi di autonomia e di flessibilità previsti dai Regolamenti dei Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali. La progettazione di percorsi caratterizzanti rispetto ai piani ordinamentali, la declinazione di curricoli legati alla vocazione produttiva dei territori si sono scontrati proprio con le limitazioni d'organico. Alcuni progetti,

alcune "curvature" per potenziare insegnamenti obbligatori sono stati avviati, ma poi si sono forzatamente arenati, perché l'organico su cui si fondavano in partenza subiva modifiche di anno in anno. Ben noto agli operatori della scuola il peso della frase "...l'utilizzo deve avvenire nei limiti delle dotazioni organiche assegnate e senza determinare esuberi di personale". Una funzione a SIDI definita "gestione ore di autonomia" impone a chi opera negli uffici territoriali di controllare come lo spostamento delle ore nelle singole scuole per l'applicazione delle quote di autonomia non crei docenti in esubero. Il calcolo aritmetico dell'organico ferma così le idee.

L'auspicio è dunque che l'adozione di un piano straordinario di assunzioni consenta di superare questi limiti, attraverso la creazione di un organico funzionale di scuola e/o di reti di scuole.

## ORGANICO DELL'AUTONOMIA: A "GEOGRAFIA VARIABILE"

Spostando la riflessione sull'aspetto più pratico, sulle modalità di attribuzione del personale aggiuntivo, il percorso appare più lineare se riferito alla scuola dell'infanzia, alla primaria ed anche nella secondaria di primo grado dove, seppur in presenza di diverse classi di concorso, ci si confronta con assetti ordinamentali uguali in tutte le scuole. L'organico funzionale per il primo ciclo permetterà dunque di intervenire sull'organizzazione oraria, favorendo la diffusione del tempo pieno e del tempo

prolungato, ne rafforzerà l'offerta formativa, con l'inserimento di nuovi insegnamenti.

Nella secondaria di secondo grado questo progetto di "buona scuola" richiederà una più attenta realizzazione, a causa della complessità intrinseca di quest'ordine, della specificità di indirizzi, articolazioni e opzioni, nonché dell'offerta delle qualifiche regionali di IeFP negli istituti professionali.

Coniugare quantità e qualità nel reclutamento e nell'attribuzione del personale alle scuole risulta la vera sfida di questa operazione. Determinante in tal senso sarà la verifica del profilo professionale dei docenti aspiranti al ruolo, l'incrocio dei dati relativi sia alle tipologie delle classi di concorso sia alla geografia della province di appartenenza, a confronto con la ricognizione dei posti vacanti, delle supplenze, delle necessità di organici dell'autonomia. Nella complessità dell'operazione di reclutamento la "geografia" dei territori delle graduatorie ad esaurimento e la "geografia" delle esigenze formative richieste dalle istituzioni scolastiche potrebbero non corrispondere. Si dovrà necessariamente chiedere agli aspiranti la disponibilità ad essere assunti anche in regione diversa, ad insegnare materie affini, a formarsi, a lavorare per reti di scuole.

Un secondo nodo da affrontare appare la gestione dei due diversi organici: di cattedra e funzionale. A differenza di quanto pareva di cogliere nel decreto del 2012, in cui ci si riferiva all'organico dell'autonomia comprendendo non soltanto le attività complementari, ma tutte le

attività didattiche, anche le "ordinarie", il Rapporto contiene puntuali richiami alla distinzione tra l'organico di cattedra e l'organico funzionale, lasciando intendere che si venga a costituire un ulteriore codice meccanografico separato, di scuola e/o di rete, sul quale siano titolari i docenti del team che si occupano esclusivamente delle attività definite "complementari all'ordinaria attività didattica".

Sarà necessaria pertanto un'articolata elaborazione di criteri per l'attribuzione dell'organico funzionale, in cui si tenga conto di una pluralità di parametri, legati non solo alla popolazione scolastica, ma anche a fattori di complessità quali il rapporto alunni/classe, la presenza di alunni stranieri, con disabilità e bisogni educativi speciali. Da definire in tal senso anche la collocazione, sull'organico di cattedra o nel team funzionale, dei docenti di sostegno.

Dovranno poi essere definiti i criteri di passaggio dall'uno all'altro organico, in entrambe le direzioni, sia per i docenti neo assunti, sia per i docenti a conclusione di carriera, che potranno già a partire dall'a.sc. 2015/16 optare per ruoli "dentro la scuola, ma fuori della classe", contribuendo allo sviluppo del progetto scolastico con attività e funzioni diverse. Questa mobilità professionale, se ben governata, potrà portare ulteriore flessibilità nella gestione delle risorse disponibili e permetterà di valorizzare a pieno i diversi profili dei docenti: un percorso del tutto nuovo rispetto ad un sistema oggi ingessato e non più funzionale alle mutate esigenze didattiche e di governo della scuola dell'autonomia.

# SCUOLA E LAVORO

## LA SCUOLA PER L'OCCUPABILITA'

Le scuole del nostro territorio hanno acquisito da tempo la consapevolezza che il fine per cui i giovani vengono a scuola non si esaurisce negli anni del curriculum scolastico, ma riguarda il loro domani, quel che verrà dopo la scuola. Esse hanno perciò assunto una responsabilità educativa che si estende all'accompagnamento degli studenti nelle loro scelte post-diploma e alla facilitazione della transizione dalla scuola al lavoro.

Nel momento difficile che stiamo vivendo, la scuola non abbandona la sua attenzione alle emergenze del sociale. Intervenire sui meccanismi che collegano l'istruzione al lavoro può essere la chiave di volta per superare l'attuale crisi.

La scuola possiede le competenze e le potenzialità, umane ed organizzative, per coniugare la sua tradizionale vocazione alla trasmissione dei saperi generali con le esigenze più specifiche dei contesti produttivi. Mantenere l'elevato livello di cultura generale per cui i nostri giovani sono apprezzati all'estero e al contempo inserire nel curriculum lo sviluppo di competenze utili per l'inserimento nel mondo produttivo: si può e si deve fare.

### Quali le strategie:

- puntare sulle competenze trasversali, che per loro natura sono utilizzate in qualsiasi ambito professionale ( leadership, capacità di parlare in pubblico, conduzione di un gruppo,

nozioni legali di base, ecc....); sviluppare atteggiamenti, comportamenti, capacità relazionali, creatività; rafforzare le competenze di base: irrobustire, insomma, la debolezza dei profili in uscita dei nostri studenti, spesso rimproveratoci dal mondo aziendale, evitando tuttavia l'appiattimento sulla contingenza, considerato che nei cinque anni del percorso scolastico, che sono un periodo lungo per il mondo del lavoro, le contingenze mutano

- prevedere un collegamento sistematico tra scuola ed aziende, così che sia possibile, nell'ambito di intese e co-proiezioni significative, prevedere curvature dei curricula finalizzati anche all'acquisizione di specifiche competenze professionali sviluppate in situazioni reali, tramite significative esperienze di apprendimento in ambito lavorativo
- utilizzare il quinto anno come momento forte di raccordo con il mondo produttivo o con l'Università, prevedendo anche una curvatura dell'Esame di Stato in questa direzione

## L'OBLIGATORIETA' DELL'ALTERNANZA

- Inserire l'alternanza come elemento obbligatorio e qualificante del curriculum dell'istruzione tecnica e professionale è uno dei passaggi fondamentali per muovere nella

direzione di una virtuosa integrazione tra saperi e lavoro.

- Occorre tuttavia pervenire in primo luogo ad una definizione univoca dell'alternanza, poiché a tutt'oggi con questo termine si indicano sia stage, che prevedono un'esperienza dello studente limitata allo svolgimento di alcuni compiti all'interno della realtà produttiva, sia percorsi co-progettati con l'azienda, seguiti da tutor aziendali, co-valutati con riferimento agli esiti in termini di competenze acquisite. Sono modelli assai diversi, con esiti, costi e impegni altrettanto diversi. La proposta delle 200 ore obbligatorie dovrebbe riferirsi unicamente al secondo modello, posto che lo stage mantiene un suo distinto ruolo nelle prassi scolastiche. Per l'attuazione della proposta di 200 ore di alternanza per tutte le classi terze, quarte e quinte alcune condizioni di fattibilità andranno attentamente curate.

### *Sul versante della scuola:*

1. risorse finanziarie: lo standard proposto, 100 euro a studente, pare conforme alle necessità; qualora dovesse ridursi l'entità delle risorse disponibili, si potrebbe prevedere che l'attività svolta dal tutor sia parte integrante del suo orario-cattedra
2. riconoscimento della professionalità del tutor, che, in virtù delle specifiche competenze acquisite nella funzione e del particolare impegno assolto, andrebbe considerata in vista di una premialità giuridico/economica

3. una diffusa consapevolezza che l'alternanza implica un modello d'insegnamento rinnovato, centrato sulle competenze, l'apprendimento mediante il fare, l'interdisciplinarietà
4. l'acquisizione, da parte di tutti i docenti, della capacità di individuare, riconoscere, valutare le competenze e gli apprendimenti acquisiti dallo studente in ambiente di lavoro: se manca questa condivisione a livello di Consiglio di Classe, l'alternanza non riesce a connotarsi come momento qualificante del percorso formativo
5. orari di servizio dei docenti non più organizzati su base settimanale e predeterminati all'inizio dell'anno, poiché un'alternanza di 200 ore richiede un'organizzazione modulare : oltre all'organico funzionale è necessario prevedere anche un orario funzionale degli insegnanti

### *Sul versante del mondo produttivo:*

- Il coinvolgimento delle associazioni di settore a livello territoriale: l'alternanza è utile per l'azienda se non è un fatto estemporaneo, ma si inserisce in un processo di costruzione di professionalità, basato su un progetto coerente e costruito con la scuola. Le aziende medio-grandi, che dispongono di strutture specifiche per l'accoglienza e la formazione dei giovani, sono in grado di dare sistematicità all'esperienza e di seguire studenti con personale ad hoc; quelle piccole non sempre riescono a garantire continuità e coprogettazione. D'altronde, in



Emilia Romagna, le grandi aziende non sono in grado, da sole, di assorbire la totalità degli studenti che dovrebbe essere avviati in alternanza (ca 56.000 ogni anno scolastico). E' indispensabile il coinvolgimento delle associazioni di settore, per la sensibilizzazione e la diffusione delle informazioni, il supporto nella preparazione e nell'azione dei tutor aziendali, la modellizzazione di percorsi e procedure

- Il coinvolgimento di Enti pubblici, Enti locali e Università, quali luoghi di lavoro che possono ben accogliere studenti in alternanza
- Considerare la classe terza come "propedeutica" all'alternanza: dato l'alto numero degli studenti da inserire in azienda, a fronte di una possibilità ricettiva del mondo produttivo ancora da implementare, la classe terza potrebbero pensarsi come di avviamento, prevedendovi la realizzazione di brevi stage, momenti laboratoriali in azienda, nonché lo sviluppo di moduli di apprendimento specifici (es. norme sulla sicurezza)

## FARE RETE PER L'OCCUPABILITA'

E' di tutta evidenza che la scuola può assolvere la propria parte nel compito a favore dell'occupabilità solo con alleanze sul territorio che la vedano partner in reti cui partecipano una pluralità di soggetti ugualmente cointeressati.

Si indicano le vie che pare più utile praticare.

- Costituire una governance a livello territoriale delle esperienze di alternanza scuola lavoro: tavoli di coordinamento in cui siano presenti le associazioni imprenditoriali, per la predisposizione di un modello condiviso di

alternanza, flessibile per adattarsi alle diverse realtà, ma che costituisca per il singolo imprenditore un quadro di riferimento, garantito dalla propria associazioni, in cui possa riconoscersi, che eviti il più possibile la frammentarietà e l'estemporaneità delle esperienze

- Costituire nuove forme di alleanza tra le scuole per realizzare integrazioni funzionali tra le aree formative, al fine di proporre alle aziende un progetto di alternanza unitario che veda gli studenti impegnati nei diversi settori della medesima azienda (es. settore commerciale, produttivo, amministrativo)
- Innovare la governance delle scuole, oggi costruita sulla partecipazione solo di famiglie e studenti, assicurando, specie nell'istruzione tecnica e professionale, il coinvolgimento dei soggetti che sono portatori di interessi qualificati nei confronti della scuola: il mondo economico e produttivo per il quale la scuola dovrebbe preparare i futuri quadri e lavoratori. Occorre poi che le esigenze della partecipazione si coniughino con l'efficacia e la snellezza decisionali
- Coinvolgere le piccole imprese nella realizzazione di percorsi per la trasmissione e lo sviluppo della cultura della creazione artistica e dell'artigianato
- Sviluppare le esperienze di apprendistato per il diploma con aziende medio grandi, che mediamente necessitano di un paio d'anni per formare un neoassunto diplomato; è per loro di tutta convenienza anticipare la formazione ad un periodo antecedente il diploma

- Diffondere le esperienze degli ITS, che sono soggetti nati per creare occupazione e stanno raggiungendo tale obiettivo; è tuttavia necessario un maggior raccordo con le Università per consentire in modo più omogeneo il riconoscimento dei crediti per chi vuole proseguire negli studi accademici
- Consentire e favorire la costituzione di Fondazioni, che affianchino le scuole e consentano di attrarre risorse pubbliche e private e di gestirle agilmente, finalizzandole al buon andamento della scuola.

## CONCLUSIONI DEL DIBATTITO

### *Nuova proposta/integrazione*

- La scuola possiede competenze e potenzialità, umane ed organizzative, per coniugare la sua tradizionale vocazione alla trasmissione dei saperi generali con esigenze più specifiche dei contesti produttivi. Serve mantenere l'elevato livello di cultura generale tradizionale e al contempo inserire nel curriculum lo sviluppo di competenze utili per l'inserimento nel mondo produttivo.

### *Nuova proposta/integrazione*

- E' indispensabile l'acquisizione, da parte di tutti i docenti, della capacità di individuare, riconoscere, valutare le competenze e gli apprendimenti acquisiti dallo studente in ambiente di lavoro: se manca questa condivisione a livello di Consiglio di Classe,

l'alternanza non riesce a connotarsi come momento qualificante del percorso curricolare.

### *Nuova proposta/integrazione*

- L'alternanza obbligatoria di 200 ore richiede un'organizzazione modulare, è perciò necessario che gli orari di servizio dei docenti non siano più organizzati su base settimanale e predeterminati all'inizio dell'anno: oltre all'organico funzionale è necessario prevedere un orario funzionale degli insegnanti

### *Cosa manca*

- Innovare la governance delle scuole, oggi costruita sulla partecipazione solo di famiglie e studenti, assicurando, specie nell'istruzione tecnica e professionale, il coinvolgimento dei soggetti che sono portatori di interessi qualificati nei confronti della scuola: il mondo economico e produttivo per il quale la scuola dovrebbe preparare i futuri quadri e lavoratori. Occorre altresì che le esigenze della partecipazione si coniughino con l'efficacia e la snellezza decisionali

### *Nuova proposta/integrazione*

- Oltre a realizzare momenti di apprendimento in ambiente di lavoro, è importante puntare sulle competenze trasversali utili in qualsiasi ambito professionale ( leadership, capacità di parlare in pubblico, conduzione di un gruppo, nozioni legali di base...); sviluppare atteggiamenti, comportamenti, capacità relazionali, creatività; rafforzare le competenze di base: irrobustire, cioè, il profilo in uscita dei nostri studenti,

evitando tuttavia l'appiattimento sulla contingenza.

### *Nuova proposta/integrazione*

- E' necessario costituire una governance territoriale per l'alternanza, coinvolgendo le associazioni imprenditoriali, per la diffusione delle informazioni, il supporto nella formazione e nell'azione dei tutor aziendali, la modellizzazione di percorsi e procedure, la messa disposizione di tutor aziendali di rete. Anche al fine di coinvolgere utilmente le piccole aziende, che non sempre dispongono di strutture per l'accoglienza/formazione dei giovani.

### *Nuova proposta/integrazione*

- E' utile costituire nuove forme di alleanza tra le scuole per realizzare integrazioni funzionali tra le aree formative, al fine di proporre alle aziende un progetto di alternanza unitario che veda gli studenti impegnati nei diversi settori della medesima azienda (es. settore commerciale, produttivo, amministrativo)

### *Nuova proposta/integrazione*

- Considerato l'alto numero di studenti delle classi terze, quarte e quinte da inserire in alternanza, a fronte di una ricettività del mondo produttivo ancora da implementare, la classe terza potrebbe pensarsi come propedeutica, prevedendovi la realizzazione di brevi stage, momenti laboratoriali in azienda, nonché lo sviluppo di moduli di apprendimento specifici (es. norme sulla sicurezza)

#### *Cosa manca*

- Necessario un maggior raccordo con le Università per un riconoscimento più omogeneo e certo dei crediti in esito alla frequenza dei percorsi ITS, per chi vuole proseguire negli studi accademici

#### *Cosa manca*

- Utilizzare il quinto anno come momento forte di raccordo con il mondo produttivo o con l'Università, prevedendo anche una curvatura dell'Esame di Stato in questa direzione

## 3.A PER UNA BUONA VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI NELL'ESAME DI STATO DEL II CICLO

Le proposte nascono da incontri con oltre 200 commissari e presidenti di commissioni d'esame in Emilia-Romagna, svolti dai dirigenti tecnici dell'USR che hanno raccolto loro osservazioni verbali o brevi commenti e proposte scritte.

### RIFORMARE L'ATTUALE TERZA PROVA, AD ES. CON PROVA STRUTTURATA INVALSI INTERNA ALL'ESAME.

Un presidente osserva che "l'attuale terza prova rimane l'elemento strutturale più debole". Nella nostra regione la tipologia largamente prevalente (75%) è la "B-quesiti a risposta singola" seguita dalla "A-trattazione sintetica" (14%) e dalla "H-formato misto B+C" (8%); le altre tipologie sono residuali. Tutti rilevano che la terza prova attuale fallisce l'obiettivo della multidisciplinarietà, riducendosi nei fatti ad una serie di quesiti disciplinari giustapposti: la multidisciplinarietà è di fatto resa impossibile anche anche dalla eterogeneità delle discipline in essa contenute.

Su come sostituirla, vi sono differenti opinioni. Alcuni ritengono opportuno introdurre all'interno dell'esame una prova strutturata e standardizzata Invalsi, differenziata per i diversi ordini di studi. Altri obiettano che tali prove strutturate possono penalizzare programmi

specifici svolti nell'ambito dell'autonomia scolastica, come già lamentato nell'esame del 1 ciclo.

E' quindi opportuno identificare opportune misure di compensazione per la ricaduta sull'Esame di Stato di queste prove standardizzate, come ad es. consentire alle commissioni una "pesatura" dei risultati oggettivi del test, o escludere parte dei quesiti quando non congruenti con i programmi svolti dalla scuola (fatto salvo che comunque l'intero set delle risposte venga trasmesso ad Invalsi per gli scopi statistici del SNV).

### AFFIDARE IN TUTTO O IN PARTE UNA SECONDA MULTIDISCIPLINARE ALLA RESPONSABILITA' DELLA SCUOLA, FACENDO LA "MULTIDISCIPLINARIETA' POSSIBILE".

Se si introduce una terza prova strutturata nazionale, diversi propongono che la seconda prova sulle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studio possa essere lasciata in tutto o in parte alla responsabilità della scuola, magari con una prima parte comune sul territorio nazionale ed una seconda parte a cura della commissione interna. Vengono sottolineati diversi vantaggi:

- Valorizzerebbe lo specifico percorso delle competenze sviluppate nell'Istituto.
- Verrebbe liberata dal vincolo che sia legata ad una sola disciplina, potendo essere realmente multidisciplinare all'interno delle discipline caratterizzanti il corso di studi.

## AL COLLOQUIO SELEZIONARE I TEMI, PER VALUTARE LE COMPETENZE E NON SOLO LE CONOSCENZE.

La generalità degli intervistati ritiene che sia eccessiva e penalizzante la presenza di un ventaglio così ampio di discipline al colloquio, dove, di fatto, i contenuti vengono spesso richiesti in modo analitico. Diversi presidenti osservano che il testo delle ordinanze annuali degli esami (es. OM 37/2014), che pure invitano alla multidisciplinarietà del colloquio, tuttavia nella sua literalità richiede di coinvolgere "tutte le materie" su cui gli insegnanti hanno titolo, spingendo quindi verso la disciplinarietà singola. Un presidente osserva che "le competenze non le valutiamo sul numero delle materie ma nel come esse sono affrontate dagli studenti".

Alcuni propongono che agli studenti sia lasciata facoltà di ridurre lo spettro delle discipline su cui condurre l'orale, per consentire un maggiore approfondimento sulle discipline selezionate. Altri propongono che i commissari presentino un insieme di temi (non domande!), utilizzando i

quali si componga un "mix" per ciascun candidato che gli verrà sottoposto anticipatamente.

## RIMODULARE I PUNTEGGI NECESSARI AL RAGGIUNGIMENTO DEL "BONUS".

Questo suggerimento è più "tecnico", ma condiviso da tutti gli interlocutori incontrati. Per l'integrazione di massimo 5 punti (c.d. "bonus") servono almeno 15 punti di credito scolastico e almeno 70 punti nelle prove d'esame. Tali criteri sono squilibrati in quanto non furono riadattati quando il rapporto tra punteggi d'esame e credito scolastico fu rimodulato da 80/20 (come previsti dalla legge 425/1997) a 75/25 (come previsti dalla legge 11/2007). Una presidente osserva che "questo comporta l'appiattimento delle valutazioni finali e la conseguente difficoltà a rendere ragione dei livelli medio-alti di preparazione".

E' opinione unanime la necessità di rimodulare tali soglie, ad es. a 18 punti di credito e 67 punti nelle prove d'esame: infatti 18 su 25 è più simile al precedente rapporto 15 su 20 previsto originariamente dalla legge 425/1997, mentre 67 su 75 è più simile al precedente rapporto 70 su 80. Questo può aiutare a superare una evidente disparità dell'attuale meccanismo del "bonus", che vede gli studenti liceali "premiati" in percentuale circa tripla rispetto agli studenti del professionale (vedi figura, dati in ER, fonte: Miur). Piove sul bagnato, si potrebbe dire.

## COMMISSIONE E TERMINE AL 30 GIUGNO.

La composizione interni/esterni della commissione meriterebbe un diverso approfondimento. I favorevoli ad una significativa presenza di esterni si ricollegano alla partenza del SNV e alla necessità di una valutazione strutturata ed esterna, così come al valore di “iniziazione alla vita adulta” che un esame esterno comporta. I fautori di una commissione interna sottolineano che il voto finale nella quasi totalità dei casi riproduce il credito assegnato allo scrutinio dai docenti interni, e quindi risulta equivalente fare una commissione solo interna. Effettivamente, esaminando i dati regionali si può dire, semplificando, che il voto finale dato dalle attuali commissioni anche esterne ha un forte legame, dell’86%, con il credito assegnato dai docenti interni (per l’esattezza: il coefficiente di correlazione tra voto finale e credito scolastico è  $R=0,86$ ).

Tra le ipotesi possibili per una commissione interna vi è quella in analogia al primo ciclo, con l’intero Consiglio di Classe coinvolto ed un presidente di garanzia che sia il dirigente scolastico di una differente scuola superiore. Questo consentirebbe sia di evitare discriminazioni tra docenti impegnati o no negli esami, sia di avere presidenti con caratteristiche di autorevolezza e conoscenze amministrative. In questa ipotesi, alcuni sottolineano che per le scuole paritarie sarebbero opportune specifiche procedure di monitoraggio, come ad es. un presidente esterno (docente) per ogni singola

classe paritaria. L’analogia col primo ciclo suggerisce anche di semplificare le procedure, concludendo gli esami di norma al 30 giugno, il termine ordinario delle attività didattiche.

La soluzione inizialmente ipotizzata nella prima bozza della Finanziaria (art. 28 co.1) e poi cassata, che prevedeva un presidente ogni due classi, garantisce la possibilità di presidiare tutte le operazioni, con maggiore controllo.

## WEB FARM PER “COMMISSIONE WEB”.

La presenza di commissione Web viene valutata positivamente dalla quasi totalità degli interlocutori. Tuttavia i noti problemi di accesso ai server MIUR a ridosso degli esami in giugno 2014 e i conseguenti rallentamenti nei primi giorni d’esame hanno reso meno incisivo il suo utilizzo. Quasi tutti segnalano lentezze negli accessi e un tempo di sessione troppo limitato.

Si richiede di allestire opportuni “Web farm” con adeguata larghezza di banda per garantire continuità di accesso, aumentando il “tempo di sessione” per evitare perdite di dati.

## GRIGLIE DI VALUTAZIONE.

Alcuni presidenti suggeriscono di prevedere griglie di valutazione standard delle prime e seconde prove, che le commissioni potranno poi decidere di adattare. Questo già avviene per la seconda prova del liceo scientifico, ed è un aiuto apprezzato positivamente dagli interlocutori interessati, anche per uniformare i criteri di valutazione.

## ALCUNI ASPETTI SPECIFICI SULLA PRIMA PROVA SCRITTA.

Vi è un generale apprezzamento sulla proiezione sull'attualità e il taglio "moderno" degli argomenti proposti nelle prime prove, con alcuni suggerimenti.

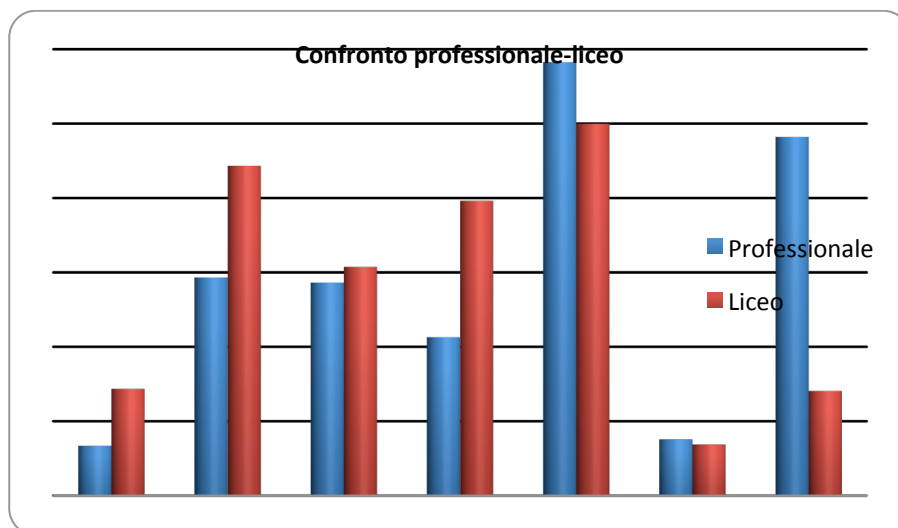
Molti rilevano l'eccessiva abbondanza di testi a corredo delle tracce: lo studente a giugno 2014 doveva leggere sette pagine di documenti prima di scegliere.

Diversi osservano che le tracce spesso hanno un taglio più liceale: "La prova di Italiano è inadeguata rispetto alla tipologia degli studenti degli istituti tecnici e professionali, che rischiano una trattazione banalizzante" "Sono spesso testi di filosofi, per i tecnici sono troppo alti".

Alcuni propongono di valorizzare anche nella prima prova le competenze tecnico professionali

degli studenti non liceali, a partire dalle esperienze di alternanza scuola-lavoro: "Non ha senso che in un professionale tutte le prove siano di tipo teorico: il non volere discriminare alla fine discrimina".

Un'analisi dei dati in Emilia Romagna (fonte: Miur) conferma che l'analisi del testo (A) ed il tema storico (C) sono stati i meno frequentati. Il confronto tra istituti professionali e licei in figura, inoltre pare confermare il taglio più liceo-centrico di diverse tracce: nei professionali vi è una maggiore difficoltà nelle tracce più specifiche A-B1-B3 e vi è un ricorso massiccio alla traccia generale D che rischia di diventare il "tema-rifugio".



## 3.B PER UNA BUONA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE. PARLANO I DOCENTI

Le proposte nascono da un focus con una quarantina di docenti impegnati nel Corso di aggiornamento professionale “Coordinatori dei processi di autovalutazione delle istituzioni scolastiche” – Sede di Bologna – promosso dal MIP – School of Management, Politecnico di Milano, in collaborazione con l’USR dell’Emilia Romagna. Diversi tra i docenti hanno fatto parte di gruppi di gestione dei progetti Invalsi Vales e VM o hanno attivato da tempo esperienze di autovalutazione. (In corsivo alcune osservazioni dirette degli interlocutori).

### CHE COSA VIENE APPREZZATO DEL PIANO LA BUONA SCUOLA SUL TEMA?

1) L’impianto del piano sulla valutazione viene ritenuto da tutti largamente condivisibile. “La scuola non avrà che da guadagnarci, ho toccato con mano i progressi e i miglioramenti” nelle sperimentazioni passate. Il fatto di “uscire dall’autoreferenzialità e dalla rigidità crea un rapporto di fiducia e collaborazione all’interno dell’istituto e con le famiglie”. “Finalmente!” dice qualcuno, perché abbiamo aspettato anche troppo, e bisogna evitare che, “alle novità normative frequenti, non corrisponda una fattività puntuale e continuativa”.

2) Viene apprezzato l’approccio che parte dall’autovalutazione ed è orientato al cambiamento: “il SNV può senz’altro contribuire a creare innovazione”, ma bisogna che “ci creda” il sistema regionale nel suo complesso ed i

dirigenti scolastici. Questo sistema favorirà una didattica innovativa e una cooperazione educativa tra i docenti.

### CHE COSA VIENE CRITICATO O RITENUTO CARENTE DEL PIANO LA BUONA SCUOLA SUL TEMA?

3) Da diversi docenti non viene approvata la premialità dei dirigenti rispetto al piano di miglioramento (forse perché è poco noto che esiste una componente di risultato nella loro retribuzione). Questa premialità del DS misconosce che “il ruolo fondamentale viene giocato dai docenti sia all’interno delle classi, sia nell’organizzazione delle attività attraverso commissioni e dipartimenti”, e non dai dirigenti, che andrebbero quindi valutati con diversi indicatori quantitativi e qualitativi.

4) Vi è una preoccupazione diffusa perché la pubblicizzazione dei dati “potrebbe dare esiti controproducenti” nei termini di concorrenza tra scuole. Non essendoci la consapevolezza di come leggere questi dati da parte dell’utenza, “deve essere ben spiegato il criterio di lettura dei dati e del rapporto di autovalutazione” e i dati “vanno integrati nel contesto del territorio”.

5) Diversi evidenziano che i meccanismi di premialità economica sul FIS possono stimolare a ricercare forme “organizzative più efficaci”. Tuttavia, c’è il rischio che nasca concorrenza tra le scuole e all’interno di esse “per contendersi qualità e visibilità e quindi risorse”. “Il sistema di valutazione che si intende costruire non è fatto di



competizione e classifiche”.Non è chiaro come valutare gli esiti del piano di miglioramento (chi, con quali modalità).

6) Scatti di competenza. E' limitante che venga premiata una percentuale di docenti stabilita a priori (66%). Nel dibattito è minoritaria la richiesta di mantenere gli scatti di anzianità.

### CHE COSA SI PROPONE DI FARE CIRCA IL TEMA?

7) Diversi ritengono maturi i tempi per l'introduzione di forme di carriera per i docenti. “L'attivazione del SNV può aiutare a fare maturare i tempi”. Questa deve riguardare sia il livello retributivo sia il riconoscimento sociale, ma rispettando l'imparzialità.

8) Meglio una “differenziazione di carriera” esplicita dei docenti rispetto agli “scatti di competenza” previsti da LBS, che bloccano la collaborazione tra i docenti generando “una competizione non produttiva”, “atteggiamenti da primo della classe”. Bisogna valorizzare il “middle management” (coordinatori, referenti dei progetti, funzioni strumentali, ecc.). “Istituire figure di sistema sia in ambito didattico che organizzativo”, “basata su specifiche competenze opportunamente valutate”

9) Chi può valutare i docenti? Ci sono due tesi contrapposte. “Non è possibile che sia affidato al DS e a un gruppo di colleghi, ne nascerebbe un

clima penoso”. All'opposto, altri dicono “è un nodo centrale” e può essere svolta da “dirigenti stabili (non reggenti!), coadiuvati da un team di docenti qualificati e considerando anche il punto di vista di studenti e genitori”. Bisogna valutare la “capacità relazionale e didattica nei riguardi degli studenti, anche se difficili da valutare”.

10) “Siamo diventati abbastanza abili a raccogliere dati, ma di qui a passare ad un piano di miglioramento invece, la scuola dimostra tutta la sua debolezza”. Questo percorso quindi richiede una consapevole volontà condivisa di tutti: docenti, personale, genitori, studenti. E' fondamentale l'aspetto relativo alla trasparenza dei dati, ma bisogna “evitare la molestia statistica”.

11) Premialità. Bisogna avere il coraggio di dare più risorse per il funzionamento alle scuole in maggiore difficoltà (quindi dare finanziamenti in contro-tendenza rispetto ai loro risultati), ma per non demotivare le “buone scuole” va mantenuta la premialità del FIS per le scuole virtuose.

12) C'è chi afferma che “la scuola deve poter scegliere davvero il proprio personale”, ma la chiamata diretta dei docenti non deve aumentare le disparità sociali. Alcuni apprezzano apertamente il Registro Nazionale dei docenti, altri temono che sia basato su “elementi non ben delineati e con finalità non chiare”.

### CREDITS.

Gaia Uccheddu e tutto lo staff del corso promosso dal MIP – School of Management, Politecnico di Milano.

## 3.c PER UNA BUONA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE. PARLANO I DIRIGENTI SCOLASTICI

Le proposte nascono da un focus-group, in presenza della presidente di Invalsi prof. Anna Maria Ajello, con una trentina di dirigenti scolastici. Una parte di loro sono coordinatori o membri di sette gruppi di auto-formazione di dirigenti scolastici, attivati dall'USR nel 2014 sui temi del Servizio Nazionale di Valutazione (autovalutazione, bilancio sociale, lettura dei dati Invalsi). Un'altra parte di loro ha partecipato nel 2013 ad un progetto sul bilancio sociale, in convenzione tra USR dell'Emilia Romagna e Fondazione per la Scuola San Paolo di Torino. (In corsivo le osservazioni dirette degli interlocutori).

### CHE COSA VIENE APPREZZATO DEL PIANO LA BUONA SCUOLA SUL TEMA?

Viene da tutti considerato rassicurante l'impianto volto al miglioramento come compito delle scuole, piuttosto che alla concorrenza tra scuole. Questo riduce la possibilità di "comportamenti difensivi" delle scuole.

Di fronte all'obiezione che l'autovalutazione significa che ciascuna scuola "se la suona e se la canta da sola", si sottolinea che ci sono tre antidoti. Il primo è che essa si basa su un impianto strutturato nazionale (che le scuole potranno integrare ma non ignorare), il secondo è che l'intera operazione viene resa pubblica, il

terzo è la valutazione esterna (anche se sarà su un numero ridotto di istituti).

Viene anche evidenziato che, tra gli indicatori previsti per osservare la qualità scolastica, solo pochi sono relativi ai "test Invalsi", e quindi non tutto si riassume a quello, anzi.

Viene sottolineata l'importanza della fiducia tra i vari attori. Famiglie e studenti, dirigenti scolastici, docenti e personale, amministrazione, Invalsi, territorio: di questi, "nessuno può ritenersi autosufficiente nei processi valutativi". "Il tutto è superiore alla parte". Infatti, chi ha avuto esperienza con Vales o VM ritiene questi processi "molto utili perché hanno favorito la crescita di una comunità professionale".

La valutazione è uno "strumento di conoscenza ma anche di riconoscenza" verso la scuola, un'attribuzione di valore. "Aiuta a creare innovazione, a pensare diversamente verso qualcosa che non c'è". Viene sottolineato che è da prima del 2000 che ci siamo impegnati a farlo, ed è ora di partire.

### CHE COSA VIENE CRITICATO O RITENUTO CARENTE DEL PIANO LA BUONA SCUOLA SUL TEMA?

Relativamente ai test Invalsi per gli studenti, vengono sottolineate "alcune incongruenze tra curriculum insegnato e valutato".

Attestato che è concettualmente sbagliato pensare ai test Invalsi sugli apprendimenti degli studenti come uno strumento per la valutare i docenti, tuttavia il tema della valutazione dei docenti viene ritenuto rilevante, pur con sottolineature differenti. “Va fatta, anche se è un terreno scivoloso quando viene legata alla premialità”. “Non possiamo dividere i docenti tra buoni e cattivi” introducendo elementi dirompenti.

C'è chi teme una “mancanza di aspettativa da parte della società”, cioè che dall'esterno non arrivi alle scuole una sufficiente sollecitazione al cambiamento. Paradossalmente, a volte le stesse famiglie frenano, in quanto “hanno timore di un cambiamento perché lo temono collegato ad uno svilimento del sistema scolastico”.

La valutazione dei dirigenti scolastici va perseguita, ma non può essere ridotta a questo SNV, troppo legato a fattori contingenti e di mobilità interni alle scuole. Anche se può apparire scontato, emerge anche il tema delle risorse economiche e umane per la gestione del sistema.

Nel caso degli istituti professionali, viene posto il problema della pubblicità di dati Invalsi fortemente penalizzanti a causa delle difficoltà dell'utenza, dove la scelta di iscriversi in questi istituti è a volte conseguenza di insuccessi precedenti o di situazioni difficili. E' vero che l'obiettivo non è una graduatoria tra scuole, ma questa verrà fatta implicitamente dalle famiglie che leggono i rapporti di autovalutazione. In diversi sottolineano la difficoltà di avere dati Invalsi significativi nelle scuole con alte percentuali di stranieri.

## CHE COSA SI PROPONE DI FARE CIRCA IL TEMA?

1) Si suggerisce di armonizzare meglio la prova Invalsi all'interno dell'Esame di Stato di terza media, in quanto “da un lato si parla di strumento per la misurazione degli apprendimenti, dall'altro lo si usa nella valutazione sommativa per eccellenza”. Si propone di mantenere la sostanza della prova, che fornirebbe all'Invalsi tutti gli elementi utili per procedere alla rilevazione degli apprendimenti, ma “consentendo un uso meno matematicistico e più flessibile all'interno delle prove di esame, anche in base al contesto”.

2) Alcuni richiedono “più Invalsi”, anche nell'esame del secondo ciclo. “Vorrei che le prove Invalsi fossero di più, non solo italiano a matematica, ma anche scienze e inglese”. “Ci manca la prova di prima media” per avere un'idea più completa del percorso triennale. Viene anche proposto che nei test si individuino obiettivi minimi a cui le classi possono ragionevolmente aspirare, anche per potere avere una misura del miglioramento. Per gli istituti professionali, viene sottolineata l'esigenza dell'armonizzazione con il sistema delle qualifiche di IeFP.

3) Rispetto alla valutazione delle scuole, “il valore aggiunto è nel fare partire i processi, che si potranno poi regolare nel tempo”. Diversi sottolineano l'importanza del dirigente scolastico nell'animare e “re-ingegnerizzare” questi processi, ma anche l'importanza dei docenti, evitando conservazione ed immobilismo. “La valutazione non può essere una minaccia agli

insegnanti, ma è anche una sfida al ruolo del Collegio docenti che può essere il motore del cambiamento”. “Si deve attivare il campo delle responsabilità”.

4) “Il processo di valutazione deve essere semplice per poterlo sostenere nel tempo”, senza aspettarci risultati miracolistici. Qualcuno osserva che all’inizio molti erano spiazzati dai test Invalsi che lavorano sulle competenze e non

sulle sole conoscenze. Questo ci mostra che “dobbiamo cambiare il nostro modo di insegnare”, anche se non è facile perché “non siamo abituati a lavorare per competenze”.

### CREDITS.

Presidente Invalsi prof. Anna Maria Ajello ed i dirigenti scolastici che hanno partecipato all’incontro.

## 4. LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE NELLA BUONA SCUOLA: MERITO E

### IMPEGNO

Un aspetto centrale del documento “La Buona Scuola” si riferisce alle condizioni e alle regole con le quali si può esplicare la funzione docente, all'interno di una scuola che voglia realizzare obiettivi di qualità, di equità, di generalizzato miglioramento degli apprendimenti degli allievi.

Per questi motivi è sembrato importante interpellare le rappresentanze professionali dei docenti, riferibili all'associazionismo di carattere trasversale e generalista e a quello di tipo disciplinare. Sono stati realizzati alcuni focus nei giorni 20 ottobre 2014 e 10 novembre 2014, cui hanno partecipato complessivamente i rappresentanti di 22 associazioni operanti nella regione Emilia-Romagna. Sono stati poi inviati documenti e riflessioni di cui si è tenuto conto nella stesura del presente report.

Gli incontri si sono inseriti nella prospettiva di un rapporto continuativo che l'USR ER intrattiene con le associazioni, in relazione alle innovazioni curricolari e programmatiche, ai modelli di formazione, alla ricerca sullo sviluppo professionale dei docenti (si cita in proposito l'ampia ricerca sul “Portfolio del docente” condotta negli scorsi anni in collaborazione con le più importanti associazioni professionali).

Tutte le associazioni hanno sottolineato gli aspetti innovativi delle parti del documento

La valutazione dei meriti e degli impegni degli insegnanti, richiede il rispetto di alcune condizioni tipiche della scuola, intesa come ambiente di apprendimento e di cultura caratterizzato da intense relazioni sociali.

La valorizzazione dei singoli non deve mettere a repentaglio la dimensione cooperativa del lavoro degli insegnanti (in un profilo di qualità del docente vanno sollecitate l'attitudine e la pratica collaborativa). Ci deve essere un più esplicito collegamento tra sviluppo professionale dei docenti e miglioramento complessivo della scuola. I riconoscimenti di merito (scatti) devono essere potenzialmente alla portata di tutti i docenti (senza preconstituire scagioni di accesso: il dlgs 150/2009 non appare immediatamente applicabile alla scuola).

L'introduzione della valutazione va associata alla prospettiva del miglioramento e non del controllo. Ad esempio l'osservazione reciproca in classe (peer review) (che dovrebbe essere uno degli aspetti qualificanti del credito didattico) va vista come una indispensabile strategia di autoformazione, formazione e riflessione sul proprio metodo di insegnamento.

L'obiettivo di fondo è di far sì che tutti i docenti possano migliorare i propri standard professionali, in chiave di innovazione didattica,

competenza professionale, capacità di relazione con gli allievi. Il sistema degli “incentivi” dovrebbe stimolare questo dinamismo professionale in tutti i docenti (se ambisce a prendere il posto del semplice scorrere dell’anzianità).

Il sistema dei crediti può utilmente descrivere le caratteristiche che si auspicano in ogni docente (standard professionali), ma vanno adeguatamente esplicitati, costruiti e presidiati con l’apporto attivo della componente professionale stessa. La formazione dei docenti neo-assunti rappresenta un banco di prova per profilare il sistema dei crediti.

Non va sottovalutato il tempo di lavoro che viene dedicato alla progettualità, alla innovazione dei metodi, all’allestimento di ambienti di apprendimento efficaci e alla produzione di risorse didattiche. L’impegno dedicato al proprio lavoro può rappresentare un criterio oggettivo utile a definire incentivi.

Lo sviluppo dell’autonomia richiede un modello organizzativo articolato in cui alcune funzioni strategiche (coordinamento dipartimenti, staff, referenti progetti, responsabili formazione/valutazione/ecc.) siano presidiate e affidate a personale fornito di adeguate competenze (che potrebbero essere documentate nel portfolio del docente) e con riconoscimento economico adeguato, legato allo svolgimento della funzione.

Una sottolineatura che emerge in forme concordi dal mondo associativo si riferisce alla formazione

permanente del personale docente, rispetto alla quale le associazioni si dichiarano pronte a collaborare sia per gli aspetti di natura culturale, trasversale e metodologica, sia per i temi più squisitamente disciplinari e didattici. E' stato apprezzato il richiamo contenuto nel documento al ruolo dell'associazionismo, per la promozione della professione docente.

In merito ai modelli per la formazione in servizio, si esprimono alcuni punti di attenzione:

- a) l'obbligatorietà della formazione non deve andare a scapito della autenticità e della qualità delle iniziative; occorre valorizzare le migliori esperienze di formazione promosse anche grazie all'associazionismo;
- b) la formazione permanente va innestata su una più solida formazione iniziale, non delegabile in toto all'Università (vanno dunque potenziati il ruolo dei laboratori scuola-università, il tirocinio, la pratica assistita in situazione);
- c) per metodi di formazione innovativi è necessario: favorire il “dialogo” tra le discipline, promuovere l'attenzione alle competenze degli allievi, predisporre situazioni didattiche coinvolgenti, favorire la collaborazione tra gli insegnanti
- d) va ripensato a fondo il periodo di formazione in ingresso, per i neo-assunti, con una più precisa e incisiva articolazione di impegni (osservazione in classe, tutoraggio, documentazione didattica, portfolio, valutazione);
- e) occorre predisporre le migliori condizioni per favorire la fruizione di momenti di formazione in servizio; è stata avanzata l'ipotesi di rendere

detraibili le spese sostenute dai docenti per curare la propria formazione;

f) le metodologie formative devono fare esplicito riferimento ad una didattica di tipo laboratoriale, piccoli gruppi di ricerca, comunità di pratiche, situazioni emblematiche di quanto poi si dovrebbe trasferire nelle pratiche con gli allievi. Una efficace formazione dei docenti potrebbe

anche consistere nello sperimentare e attuare progetti didattici innovati.

g) il contesto di lavoro (di cui valorizzare l'autonomia) rappresenta l'ambiente elettivo per la formazione permanente dei docenti, che deve tradursi in partecipazione consapevole alle innovazioni, alla progettualità promossa dalla scuola, allo sviluppo di reti professionali.

## 5. RUOLO E PROFILO DEL DIRIGENTE SCOLASTICO E DEL DIRIGENTE TECNICO

### IL DIRIGENTE SCOLASTICO

Il documento insiste sul fatto che abbiamo bisogno di “presidi selezionati con cura che dimostrino di disporre al tempo stesso di esperienza diretta e approfondita dei processi educativi ma anche delle competenze necessarie per gestire una organizzazione complessa”. E’ bene che si mantenga fermo il profilo del “preside” come dirigente, secondo la recente normativa, mettendolo in condizione di esercitare pienamente la sua responsabilità sulle risorse assegnate e sui risultati conseguiti. Si può sommare nella stessa figura il ruolo di direzione dell’ organizzazione scolastica e di guida del progetto educativo, solo a determinate condizioni.

Molti componenti del gruppo si spingono fino a proporre una figura di dirigente tout court superando la specificità oggi riconosciuta ai dirigenti scolastici. Altri ritengono che la specificità vada mantenuta, senza farne motivo di penalizzazione rispetto ad altre categorie di dirigenti pubblici, poichè il DS ha semmai responsabilità più ampie e complesse.

### STRUMENTI A DISPOSIZIONE DEL DS

Il documento coglie la contraddizione tra le ampie responsabilità che oggi ricadono sul

dirigente scolastico e i mezzi e gli effettivi poteri a sua disposizione. E’ indispensabile prevedere figure che costituiscano il “middle management” dell’ istituzione scolastica.

Uno staff costituito in primis da figure permanenti pienamente dedicate a questo ruolo: almeno un coordinatore amministrativo e un coordinatore didattico e altre figure, responsabili di settori di attività con un adeguato tempo a disposizione.

Questo richiama il tema, non affrontato da LBS, del tempo di lavoro degli insegnanti: è sempre più evidente che almeno una quota di insegnanti deve avere un orario di servizio che comprenda la docenza e una serie di attività di supporto alla docenza e all’ organizzazione della scuola.

### I POTERI DEL DS

Va superata la contraddizione tra la figura del DS disegnata dal DLgs 165/01 modificato dal DLgs 150/09 e il Testo unico del ’94 che fonda la governance dell’ istituzione scolastica sugli organi collegiali contemplati dai decreti delegati del lontano 1974. In particolare va rivisto il ruolo del Collegio docenti (il documento parla di un Consiglio dei docenti), oggi organo pletorico spesso dominato da logiche conservatrici.

Va ampliata la possibilità da parte del dirigente di attingere al previsto Registro dei docenti abilitati e vincitori di concorso per il reclutamento dei docenti stessi, nel documento



limitata all' OF, cosa comunque che costituisce un passo in avanti.

Va inoltre rafforzato il ruolo del dirigente nel processo di valutazione dei docenti, come va ampliato, anche modificando le clausole contrattuali, il potere del dirigente di utilizzare con flessibilità il personale a disposizione.

Si segnala che il documento non affronta il tema del personale non docente, che è invece di grande importanza. Anche per questo personale si pongono esigenze di adeguata formazione, iniziale e in servizio, di valutazione e di flessibilità di impiego non minori di quelle che riguardano i docenti. Va poi superata l' anacronistica esclusione delle scuole del primo ciclo dall' assegnazione di assistenti tecnici, vista la massiccia introduzione di tecnologie anche in questo grado.

Infine il DS deve contare su risorse finanziarie certe, anche in un' ottica poliennale, in modo da potere effettivamente compiere scelte di allocazione coerenti ed efficaci, sulla base degli indirizzi del Consiglio d' Istituto.

## IL DS E L'AUTONOMIA

Se si realizzano le condizioni sopra esposte si può conseguire una vera autonomia dell' istituzione scolastica, la quale può interloquire con le altre istituzioni, con le imprese, con le organizzazioni del territorio come soggetto forte, in grado anche di attingere a risorse aggiuntive a quelle statali sulla base della propria offerta formativa. Bisogna che l' autonomia scolastica, che ha avuto un riconoscimento costituzionale, oltre che legislativo, sia messa nelle condizioni di

esprimere pienamente la dignità e l' autorevolezza delle istituzioni scolastiche. Senza queste condizioni viene danneggiata la reputazione della Scuola e vanificato lo sforzo per farne una "Buona Scuola".

## LE REGGENZE

E' chiaro che un dirigente con una mole così rilevante di responsabilità non può esercitarle pienamente in due scuole. Il documento dice esplicitamente: basta reggenze! Dall' Emilia Romagna viene un convinto consenso giacché soffre più di altre la carenza di dirigenti (142 reggenze su 543 istituzioni scolastiche).

Bene il nuovo sistema di reclutamento. E' necessario che tutti posti vacanti e disponibili vengano banditi al più presto.

Per quanto riguarda i casi residuali in cui la reggenza sarà inevitabile, occorrerà prevedere un rafforzamento temporaneo dello staff di direzione, con una quota maggiore di distacchi dalla docenza.

## IL RECLUTAMENTO DEI DS

Il nuovo sistema previsto dalla L. 128/2013 è convincente. Andrebbe rafforzato il peso del tirocinio in situazione come parte integrante e dirimente del concorso, con un ruolo del DS della scuola ospitante nella valutazione.

## LA VALUTAZIONE

La valutazione del DS, già prevista, diventerà tanto più effettiva quanto più lo si doterà degli strumenti, indicati ai punti 2 e 3, in grado di incidere sui risultati stessi.

## IL DIRIGENTE TECNICO

Si condivide l' indicazione del documento di rafforzamento della figura del DT, soprattutto nel processo di valutazione delle istituzioni scolastiche. Si condivide anche che possa essere una figura reclutata per chiamata, che dovrà comunque essere preceduta da un pubblico avviso, su progetto in relazione a competenze documentabili, purchè questo non sia l'unico canale di reclutamento e riguardi una quota limitata dell' organico ( indicativamente non più del 30%).

Si ritiene infatti che debba rimanere un nucleo permanente con competenze, accertate tramite pubblico concorso, in grado di far fronte alle esigenze strutturali del sistema: accertamenti, valutazione, consulenza tecnica.

Nel gruppo sono emerse due posizioni "estreme" al di là di quella esposta sopra.

La prima vede il DT soprattutto come figura connotata da un forte profilo culturale, anche specializzata per aree disciplinari e perciò difende l' accesso al concorso anche per i docenti. La seconda ritiene che le funzioni svolte dai DT non giustifichino più una figura specifica, ma vadano ricondotte all' articolazione interna delle funzioni attribuibili a un dirigente del Miur, senza più distinzioni permanenti tra DS, DT e Dirigente amministrativo.

### HANNO PARTECIPATO AL FOCUS GROUP:

Giancarlo Cerini, Laura Gianferrari, Agostina Melucci, Maurizia Migliori, Giuseppe Pedrielli, Mario M. Nanni, Manuela Mingazzini, Donato Selleri, Giorgio Siena, Gianni Ravaldi, Maria Saragoni, Maurizio Bocedi, Maria Rosa Pasini, Marco Molinelli, Luigi Ughetti, Teresa Andena.

Sono state sentite le associazioni dei dirigenti scolastici ANP e ANDIS

## 6.A DIDATTICA E NUOVE TECNOLOGIE

### 1. “CHE COSA HAI APPREZZATO DEL PIANO LA BUONA SCUOLA SUL TEMA ASSEGNATO”?

Il tema della formazione dei docenti è trasversale nel documento e viene ripreso in più punti. Si prevede una “formazione in servizio, con modalità nuove che valorizzino e mettano in rete gli innovatori naturali della nostra scuola, dando loro un ruolo di “guide decentrate” dell’innovazione didattica. “ ( pag.7)

Il documento mette in stretta connessione il tema della formazione in servizio con quello della carriera ( pag.44) e parla di una nuova formazione che sia costante, obbligatoria, decentrata, che valorizzi le esperienze reali della scuola e le reti territoriali e che sia coordinata da alcune figure “di innovazione” per ogni istituto.

La formazione al digitale rientra in questa cornice più ampia e viene esplicitata come necessaria per il cambiamento della didattica verso una impostazione più inclusiva.

### 2. “CHE COSA CRITICHI DEL PIANO LA BUONA SCUOLA SUL TEMA ASSEGNATO”?

Il legame fra il tema della formazione e quello della carriera dei docenti non è chiaro, se non altro per il fatto che non esiste una carriera dei docenti. Gli scatti di anzianità, infatti, non sono una carriera professionale. Chiarito ciò, e

chiarito che non sono previsti compensi economici alla formazione che verrebbe resa obbligatoria e in servizio, non si vedono le chiavi regolative di questa impostazione, se non attraverso un nuovo contratto che preveda in modo esplicito tutto questo.

Ancora, se da un lato si valorizzano il decentramento, le reti territoriali, le buone pratiche ed esperienze, dall’altro non si delinea un modello di formazione vero e proprio e si lascia un po’ tutto sfumato alle autonomie scolastiche senza indicare i soggetti proponenti, quelli abilitati alla certificazione dei crediti etc...

### 3. “CHE COSA MANCA NEL PIANO LA BUONA SCUOLA SUL TEMA ASSEGNATO”?

Al tema del digitale a scuola sono dedicate diverse pagine. La connettività, l’interazione in ambienti di apprendimento digitali, il coding, la didattica con le webapp sono concetti importanti che vengono finalmente introdotti in un documento unitario sulla scuola; tuttavia risulta debole la parte di formazione ai docenti rispetto all’introduzione di queste novità. Con quali risorse economiche possono essere retribuiti i formatori? con quali modalità organizzative e metodologiche si può portare ai docenti una formazione spendibile in classe e non soltanto teorica? Su quali modelli tecnologici e didattici operare tale formazione?

Sono tutte domande in gran parte inevase dal documento, che certamente trovano risposta nell'autonomia scolastica ma che necessiterebbero di azioni di coordinamento e monitoraggio complessivo, come si sta provando a fare in Emilia-Romagna con il servizio Marconi T.S.I

#### 4. “CHE COSA SI PROPONE DI FARE CIRCA IL TEMA ASSEGNATO”?

Il lavoro di questi tre anni in Emilia-Romagna svolto dal Marconi T.S.I può essere preso in considerazione come modello esportabile a livello nazionale:

uno staff di docenti, utilizzato parzialmente presso l'USR, che lavora quotidianamente nella progettazione di nuovi modelli, nella sperimentazione degli stessi, nel coordinamento di reti territoriali, nella formazione. Il Servizio Marconi TSI ha proposto alle scuole un modello di classe 2.0 mixed mobile, aperto e flessibile sia tecnicamente che didatticamente; a questo modello ha legato strettamente la formazione ai docenti che è stata da subito concepita in stretta connessione fra il tecnico e metodologico, il digitale e la didattica. Questa sperimentazione è tutt'ora in corso ma si sta già rivelando molto positiva sia per la graduale e costante diffusione di modelli di classi mixed mobile che per la formazione periodicamente riproposta in più sedi territoriali.

Ancora, il servizio Marconi sta favorendo, all'interno di progetti ed azioni legati a finanziamenti ministeriali, regionali o di privati,

la costruzione di reti territoriali affiancate da tutor che curino sia gli aspetti formativi ma che garantiscano un primo accompagnamento dei docenti all'uso delle tecnologie. La formazione è necessario pensarla non ancorata ad alcuni momenti frontali di spiegazioni tecnico metodologiche, ma ad attività più laboratoriali, con “le mani in pasta”. Solo così i docenti trovano stimoli, applicano conoscenze e valorizzano gli strumenti tecnologici per la didattica.

#### UN CASO CONCRETO.

Una menzione a parte merita l'ipotesi di un framework che metta a sistema l'ipotesi della “formazione autentica”, sperimentata lo scorso maggio nell'ambito nella rassegna “Il Digitale a Scuola”. I docenti che hanno sviluppato pratiche digitali all'interno del loro lavoro e che si sentono in condizione di ospitare in classe, dal vero, colleghi che intendono osservare e in qualche modo interagire con la loro modalità di lavoro, mettono a catalogo alcuni spazi, in pieno orario di lezione. Dichiarano data ed orario della finestra di formazione autentica che intendono offrire, disciplina e breve descrizione dell'attività, numero dei colleghi che possono essere ospitati. I docenti interessati scorrono il catalogo e si iscrivono a questo o quell'appuntamento.

I risultati della prima sperimentazione sono stati interessantissimi: gradimento assoluto e, a sorpresa ma non troppo la massima utilità è stata per... gli alunni della classe ospitante. La formazione autentica è stata di fatto soprattutto

una occasione autentica di apprendimento per le classi che si sono trovate ad ospitare docenti, e l'attività occasione di riflessione e rielaborazione personale per gli alunni tanto dei contenuti quanto del metodo di lavoro. Il valore dell'interazione con l'ospite adulto ed attento,

diverso dal proprio insegnante. Quando la formazione autentica funziona... vincono tutti!

Importante poi mettere a sistema una raccolta di feedback così da ottenere una valutazione "social" delle proposte, ed affinare nel tempo l'offerta del catalogo.

## 6.B BRING YOUR OWN DEVICE

Di “bring your own device” (BYOD) si parla diffusamente a pagina 76 del documento in termini propositivi. Si prevede uno sforzo senza precedenti nel portare la connessione attraverso wireless e banda larga in ogni scuola, condizione essenziale per poter interagire in classe con i dispositivi individuali, in byod appunto.

### 1. “CHE COSA HAI APPREZZATO DEL PIANO LA BUONA SCUOLA SUL TEMA ASSEGNATO”?

Il byod rappresenta una prospettiva di sostenibilità, richiedendo alle scuole investimenti prevalentemente strutturali (connessioni e firewall) e alle famiglie investimenti sui device mobili, magari legati a formule editoriali attinenti ai libri di testo o più semplicemente con l'utilizzo in alcune attività didattiche degli smartphone che tutti gli alunni ormai si ritrovano in tasca.

Realtà già consolidata in molte aziende nord europee e oltre oceano e sperimentato in diverse scuole, non è azzardato dire che il Byod possa costituire l'unica vera possibilità di un utilizzo diffuso, omogeneo e distribuito delle tecnologie per la didattica. Se da un lato è impensabile che lo Stato garantisca strumenti tecnologici in ogni aula, dall'altro è auspicabile che possa incentivare scuole connesse; in questa cornice il Byod è una prospettiva efficace e di buon senso.

### 2. “CHE COSA MANCA NEL PIANO LA BUONA SCUOLA SUL TEMA ASSEGNATO”?

Bisogna mettere in conto alcune difficoltà reali conseguenti al byod in classe: innanzitutto la diversità di strumenti tecnologici pone diversità di approcci ad ogni sistema operativo e ad ogni applicazione ed è impensabile che i docenti siano aggiornati in sistemi operativi e tablet quasi quanto dei commessi di negozi di elettronica! Ancora, l'assetto tecnologico di una classe va studiato in funzione del tipo di didattica e delle attività che si vogliono proporre agli alunni e decisivi diventano, in questo contesto, gli ambienti cloud che vengono utilizzati come luoghi di condivisione e apprendimento. La maggior parte dei nostri docenti oggi non sono minimamente formati a gestire ambienti di questo tipo, sia tecnologicamente che digitalmente. Pertanto non è pensabile mettere in classe buone connessioni, chiedere agli alunni di supplire con il proprio device e lavorare senza una formazione specifica sia tecnica che metodologica, a docenti che spesso dovranno anche agire in classe da facilitatori tecnologici. La diversità e l'eterogeneità dei sistemi Byod rende la formazione ai docenti piuttosto complicata, non potendo essere mirata ad alcuni argomenti ma dovendo comprenderne una gran varietà.

Ancora, rispetto all'utilizzo degli smartphone ci si dovrà attendere una puntualizzazione normativa,

essendo di fatto ad oggi vietato l'uso di questi strumenti in classe, che distingue l'uso personale da quello didattico. Per altro questa problematica e' uno dei punti deboli del byod anche nelle esperienze aziendali all'estero, in cui ci si appoggia sempre di più a sistemi di gestione dei dispositivi completamente separati da quelli personali, per impedire contaminazioni fra un contesto e l'altro. Il controllo dei dispositivi personali a scuola non è un aspetto secondario ed è impensabile fare byod in classe senza un diretto coinvolgimento delle famiglie ed una loro partecipazione al modello. Infatti, se da un lato un alunno che usi il proprio strumento e' facilitato dalla consuetudine e dalla conoscenza quotidiana dello stesso, dall'altro e' impossibile per un docente andare a controllare i singoli dispositivi, a meno che non si lavori in ambienti digitali già impostati e protetti, chiusi o controllati in entrata ed uscita. Pensare di controllare tutto e' in realtà comunque impossibile, si usino allora queste tecnologie anche in un'ottica di educazione all'uso responsabile, come per altro sottolineato nel documento.

### 3. “CHE COSA SI PROPONE DI FARE CIRCA IL TEMA ASSEGNATO”?

In quest’ottica interessante è stata la direzione seguita dal Marconi TSI in Emilia Romagna: sostenere modelli di classi 2.0 misti, che superino il rapporto 1 a 1 device / alunno e che favoriscano l’eterogeneità del parco tecnologico a disposizione. Questa intuizione si è rivelata

vincente sia in termini didattici ( la diversità degli strumenti amplia le possibilità didattiche) che di formazione ai docenti. Le classi 2.0 mixed mobile infatti sono state pensate per poter essere sempre ampliabili e replicabili su più classi e si appoggiano ad ambienti collaborativi e di condivisione in cloud come le Google Apps, la suite di Evernote, Edmodo etc.

L’aver impostato da subito questo modello di classe ha permesso di organizzare azioni formative e di tutoraggio pensate per ambienti misti e replicabili.

In un contesto di questo tipo il Byod a scuola diventa una opportunità per estendere alle altre classi un asset tecnologico già sperimentato, per replicarlo, per potenziarlo, per distribuirlo. Ancora, dà la possibilità di fare “byod” in una cornice di esperienze e di pratiche già delineate, in una prospettiva graduale di sviluppo, pezzo per pezzo, device per device, in strutture organizzate. È così che la classe 2.0 di una classe in uscita può essere incorporata in due ed essere completata in byod, o la classe parallela, usufruendo delle Google Apps di Istituto, può cominciare a fare attività con i tablet e gli smartphone degli alunni, in una graduale “gemmazione” delle classi e condivisione di buone pratiche.il byod può funzionare se non viene lasciato al caso o alla buona volontà di qualche docente, ma messo a sistema in una cornice organica e organizzata. Poi può essere predisposto anche da singoli insegnanti con singole classi e router, ma non sembra questa logica occasionale quella intesa nella buona scuola.

## 7. LE PROSPETTIVE DEL CLIL NEL CURRICOLO VERTICALE

Le presenti riflessioni sono il frutto del FOCUS svoltosi il giorno 28-10-2014 presso l'USR Emilia-Romagna che ha coinvolto i dirigenti scolastici delle scuole polo CLIL, alcuni formatori impegnati nei percorsi di formazione nei diversi livelli scolastici, dirigenti impegnati nell'innovazione CLIL.

1. L'introduzione dell'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera (CLIL) riguarda da quest'anno tutte le classi terminali dei licei e degli istituti tecnici. Si tratta di una innovazione di forte impatto culturale, didattico e linguistico, che richiede una adeguata formazione dei docenti delle discipline non linguistiche cui è affidata l'innovazione. Occorre elevare il profilo delle competenze linguistiche ed assicurare un numero adeguato di percorsi formativi di carattere metodologico.

2. L'avvio dell'insegnamento CLIL deve necessariamente assumere un carattere graduale (ad es. un monte ore prudenziale tra il 10 e il 20% di una disciplina) e vedere il coinvolgimento di un team CLIL formato da docenti di lingue, insegnanti DNL e conversatori madre-lingua. Il CLIL richiede una forte innovazione degli ambienti di apprendimento, delle risorse didattiche, degli approcci metodologici.

3. La formazione dei docenti è indispensabile. Al momento, in Emilia-Romagna, sono coinvolti circa 680 docenti in corsi di tipo linguistico (25 corsi), prevalentemente per l'acquisizione del livello B2, considerato dal MIUR il livello soglia minimo. I corsi sono di durata

biennale, sono gratuiti e organizzati con oneri a carico dell'amministrazione. Occorre assicurare la continuità pluriennale di tutte le attività formative (i corsi sono di norma biennali, per raggiungere la soglia prevista) ed attivare al più presto un sistema di certificazioni (affidato agli enti certificatori), con procedure certe e tempestive.

4. I corsi metodologici (pari a 20 CFU) sono di pertinenza delle Università, con fondi MIUR. Ne sono stati svolti in Emilia-Romagna 2 e 5 sono in programma. Il numero è nettamente inferiore al fabbisogno. Occorre assicurare il ri-finanziamento di un adeguato numero di corsi per tutti i docenti coinvolti nel CLIL. Nel frattempo vanno incentivati percorsi formativi "locali" (reti di scuole, associazioni, istituzioni ecc.) sulle metodologie CLIL, che dovrebbero essere riconosciuti quali crediti formativi nell'ambito dei percorsi istituzionali.

5. L'avvio graduale del CLIL implica un'attenta azione di consulenza, formazione e monitoraggio. A tal fine vanno previste agili strutture di supporto a livello provinciale, in cui favorire l'incontro tra esperti, docenti innovatori, buone pratiche, documentazione anche attraverso strumentazioni telematiche. Appositi



siti metteranno a disposizione risorse didattiche appropriate.

6. La riuscita dell'innovazione CLIL richiede che sia potenziato lungo tutto il percorso scolastico il curricolo di lingue straniere, a partire dai primi anni della scolarità. Occorre un adeguato monitoraggio dello "stato di salute" dell'insegnamento delle lingue, con una particolare attenzione ai metodi interattivi, alle competenze dei docenti, ai risultati ottenuti dagli allievi. La questione si pone con particolare evidenza nella scuola primaria, impegnata da oltre 20 anni nell'insegnamento delle lingue straniere ed ora dell'inglese.

7. Si ritiene indispensabile salvaguardare la presenza di insegnanti "specialisti" nella scuola primaria, almeno uno per ogni istituzione scolastica, che possano garantire il coordinamento dei colleghi specializzati, attività di formazione, laboratori esemplari per gli allievi, un raccordo verticale verso la scuola dell'infanzia e la scuola secondaria di I grado. L'istituto comprensivo potrebbe essere un contesto particolarmente significativo per mettere alla prova il curricolo verticale di lingua (prestiti professionali, progressione guidata degli apprendimenti, rubriche valutative, ecc.).

8. E' auspicabile un approccio sperimentale al CLIL fin dalla scuola primaria, avendo però

garanzie rigorose sulla preparazione dei docenti da coinvolgere, sulla qualità delle metodologie, sulla possibilità di un'effettiva consulenza in situazione. In generale occorre favorire la qualificazione linguistica e metodologica dei docenti di scuola primaria cui è affidato l'insegnamento. Il livello B2 dovrebbe essere assicurato a tutti i docenti della scuola primaria impegnati nell'insegnamento. Così come dovrebbero essere migliorate le metodologie (il rischio è di un approccio antiquato e non produttivo).

9. Un apprendimento qualificato delle lingue sarà possibile se il contesto sociale e di vita dei ragazzi (cinema, letture, TV, viaggi, ecc.) fornirà occasioni per un utilizzo più ampio, motivato e in situazione degli apprendimenti linguistici sviluppati nell'ambiente scolastico.

10. Rilancio dell'autonomia, attraverso l'organico funzionale, attivazione di figure intermedie, responsabilizzazione della comunità professionale, sistemi di autovalutazione, formazione obbligatoria dei docenti, rappresentano la condizione per il miglioramento del curricolo linguistico nelle nostre scuole, in termini di abilità da promuovere nei ragazzi, di sensibilità interculturale, di riflessività connessa alla pluralità dei punti di vista veicolati da un ambiente di apprendimento plurilingue.

## 8. LA BUONA SCUOLA COMBATTE L'ANALFABETISMO FINANZIARIO

Hanno partecipato al dibattito dirigenti scolastici e docenti che hanno condiviso riflessioni su quanto esposto a pag. 97 del piano “La Buona Scuola” sul tema dell’analfabetismo finanziario, della mancanza di un liceo economico e della valorizzazione delle discipline economiche.

### CHE COSA E' STATO APPREZZATO?

La necessità che si combatta l'analfabetismo finanziario che pervade la nostra società, a tutti i livelli e che il liceo economico-sociale (LES) acquisti l'identità di un autonomo indirizzo di studi e non rimanga una mera opzione. Questo indirizzo presenta proprie peculiarità: si studiano due lingue straniere; riconosce la necessità di fornire gli strumenti per la comprensione della complessità del mondo attuale; mantiene nello studio delle discipline giuridico-economiche un taglio storico-antropologico/umanistico, non esclusivamente tecnico/finanziario.

### CHE COSA VIENE CRITICATO?

La proposta di una modifica ordinamentale per la valorizzazione delle discipline economiche all'interno del percorso dei licei classico e scientifico. Infatti, se si inserisse dal punto di vista ordinamentale lo studio dell'economia al liceo scientifico ed al liceo classico, licei tradizionalmente più forti dal punto di vista della percezione che di essi hanno famiglie ed opinione pubblica in genere, si perderebbe ancora di più l'identità del liceo economico sociale.

La valorizzazione delle discipline economiche e giuridiche potrebbe invece avvenire, in tutti i percorsi

della scuola secondaria di secondo grado, attraverso l'utilizzo dell'autonomia didattica e l'inserimento di progetti per l'ampliamento dell'offerta formativa, grazie alle competenze di un nuovo organico funzionale e alla collaborazione con soggetti qualificati del territorio come l'Università, le imprese, le istituzioni come Banca d'Italia e le associazioni (categorie produttive e studiosi delle discipline nonché enti di ricerca).

Si critica, infine, la giustapposizione dell'organico funzionale allo studio delle materie economiche: non tutti i docenti che si attende di assumere possiedono reali competenze nelle discipline economiche e la varietà dei titoli di studio di accesso non consente di assicurare una reale preparazione di ingresso in tale campo. Più che per altre discipline, per l'economia è quanto mai importante possedere una corretta formazione in “didattica dell'economia” per non rischiare di perpetrare negli studenti lo stereotipo ed il pregiudizio di discipline aride ed astratte.

### CHE COSA MANCA?

Un riferimento all'orientamento dei giovani, in entrata ed in uscita dal LES, attraverso anche l'informazione rivolta a studenti, famiglie e docenti delle scuole secondarie di I°. Questo tema è legato sia alla prosecuzione degli studi che ai settori produttivi in vista dell' inserimento lavorativo.

## CHE COSA SI PROPONE DI FARE?

Ampliamento dell'offerta formativa. La preparazione degli studenti fin dalle scuole del primo ciclo può avere riflessi positivi anche sul livello di informazione delle famiglie (l'apertura della scuola con iniziative ad hoc è quanto mai necessaria).

Formazione per docenti. Estesa agli insegnanti di tutte le discipline e non solo di diritto ed economia. La più diffusa conoscenza dei temi finanziari, a partire dai più piccoli, crea di per sé un maggiore interesse diffuso nella società. La formazione non deve essere appannaggio esclusivo del mondo accademico, dei ricercatori e degli studiosi, ma deve includere coloro che praticano sul campo l'economia e le discipline sociali: imprenditori, associazioni di professionisti, aziende ed imprese che operano nel territorio di riferimento.

Stage e alternanza scuola-lavoro. Sotto un diverso profilo, il legame con il contesto economico, sociale e produttivo di riferimento è indispensabile anche per l'organizzazione degli stage e delle esperienze di alternanza scuola-lavoro. In particolare, per il liceo economico sociale si auspicano protocolli di intesa ad hoc che disciplinino i rapporti delle imprese nell'accoglienza degli studenti e nell'organizzazione di tali esperienze.

Didattica per competenze e ruolo del consiglio di classe. La didattica delle competenze, riconosciuta e applicata soprattutto negli istituti tecnici ed ancor più nei professionali, può facilmente inserirsi in un corso di studi "nuovo" rispetto a percorsi più consolidati come quelli dei licei classico, scientifico e delle scienze umane. A partire dalle Indicazioni nazionali occorrerebbe realizzare un maggiore raccordo curricolare, soprattutto tra le materie di indirizzo e l'insegnamento della matematica.

Sotto tale aspetto, occorre riconsiderare e valorizzare il ruolo dei consigli di classe all'interno dei quali nascono i piani annuali di lavoro dei singoli docenti. Insegnare italiano o matematica in un LES non deve essere uguale ad insegnarlo in un liceo delle scienze umane e perfino lo studio di sociologia, antropologia, psicologia, metodologia della ricerca deve andare nella direzione di un insegnamento delle discipline sociologiche legate al tema dell'economia e del lavoro (in altre parole della sociologia economica). I contenuti devono poter essere trasferibili da una disciplina all'altra ed i curricoli di ciascuna disciplina devono essere trasversali ed interdisciplinari. Per questo dovrebbe essere garantita una continuità almeno triennale dei docenti, che si impegnano nella formazione/aggiornamento disciplinare e nella particolare modalità di lavoro collegiale.

## 9. EDILIZIA SCOLASTICA - SCUOLE SICURE

Nell'ambito del dibattito promosso, si segnala la necessità di intervenire sul piano normativo per correggere alcune distorsioni relative al profilo di responsabilità professionale dei dirigenti scolastici delle scuole statali in materia di sicurezza e salute negli ambienti di lavoro.

Si auspica che le criticità sotto indicate siano oggetto di riflessione da parte del Legislatore, in una materia che necessita di chiarificazione sul piano amministrativo, delle diverse aree di competenza e di responsabilità sollecitando nel contempo forme di responsabilizzazione sociale finalizzate specificamente al miglioramento e alla messa in sicurezza degli edifici scolastici, nonché alla promozione di una cultura della sicurezza.

La qualificazione come Datore di Lavoro (DL) è impropria poiché la natura delle incombenze e responsabilità che la normativa attuale attribuisce al DL (D.Lgs. 81/2008 e successive integrazioni e modifiche) non trovano nei dirigenti scolastici gli strumenti decisionali e finanziari analoghi a quelli a disposizione degli altri DL, così che la posizione di risolve esclusivamente in un'enorme responsabilità personale oggettiva rispetto alla quale non sussiste possibilità di intervento. Inoltre, nello specifico, i dirigenti scolastici in quanto tali non possono:

- scegliere in quali locali esercitare l'attività;
- effettuare interventi e adeguamenti strutturali sui locali medesimi (in quanto questi ultimi non sono di proprietà dell'Ente diretto e in quanto essi sono privi delle risorse finanziarie per realizzare gli interventi necessari all'adeguamento delle strutture).

Il punto 2 è strettamente connesso al punto 1: la criticità consiste nel fatto che la proprietà degli edifici è degli Enti Locali così come lo è la facoltà di decidere dove e come collocare fisicamente gli edifici scolastici.

Inoltre è l'Ente Locale ad avere gli strumenti tecnici e finanziari per poter provvedere alla predisposizione dei progetti e alla richiesta delle autorizzazioni agli organi di vigilanza individuati dalla legge (Vigili del Fuoco e Aziende Sanitarie Locali); tuttavia le relative richieste/documentazioni debbono essere sottoscritte dai dirigenti scolastici in quanto considerati titolari dell'attività.

Ulteriormente si sottolinea che la titolarità dell'attività scolastica è del MIUR mentre i dirigenti scolastici in una ricostruzione sistematica dell'organizzazione del servizio hanno la funzione e le effettive responsabilità dei "dirigenti" (e non dei DL) di cui alla lettera d) dell'art. 2 del D.Lgs. 81/2008.

Ad esempio si segnala la particolarità secondo la quale l'esercizio dell'attività scolastica senza Certificato Prevenzione Incendi (CPI) viene talora addebitata, in termini di responsabilità penale, al dirigente scolastico (in quanto considerato inopportuno titolare dell'attività), che però non può, né predisporre la documentazione tecnica necessaria alla richiesta di rilascio di detto CPI, né

tantomeno provvedere a quegli interventi necessari per redigere i progetti e per realizzarli una volta che siano stati sottoposti ai VVF e da loro approvati.

La questione è stata recentemente chiarita dal parere dell'Avvocatura Generale dello Stato n. 383515 del 13 dicembre 2010, integrato dalla nota 55563 del 15 febbraio 2012.

Tuttavia si evidenzia come, in caso di verifiche e ispezioni, i dirigenti scolastici siano ancora sovente individuati dagli organi di controllo come primi destinatari di prescrizioni e disposizioni alle quali non sono poi in grado di ottemperare, per le ragioni esposte. Come ovvio in caso di mancata realizzazione delle prescrizioni la loro posizione personale si aggrava ulteriormente sia sul piano amministrativo che, soprattutto, su quello penale.

In riferimento agli obblighi di formazione del personale, organizzazione del servizio e sorveglianza sanitaria si pongono ulteriori problemi in relazione alla qualificazione del dirigente scolastico come DL. Infatti il DS non dispone di risorse finanziarie sufficienti all'assolvimento di detti obblighi, potendo essere a lui riferibili le sole responsabilità nell'individuare le forme organizzative più idonee in termini di prevenzione di infortuni. [responsabilità riferibili alla figura del "dirigente" e non del "datore di lavoro"]. Le risorse economiche di cui dispone autonomamente il DS non sono adeguate a coprire i costi dei bisogni formativi e della sorveglianza sanitaria. [In particolare si sottolinea l'assurdità del fatto che le strutture del Ministero degli Interni deputate alla formazione dei lavoratori in materia di antincendio effettuino tale attività di formazione per i dipendenti del MIUR solo a titolo oneroso (che grava

così sui magri bilanci delle singole istituzioni scolastiche, spesso incipienti allo scopo)].

La qualifica di DL in capo alle singole dirigenze scolastiche, e non agli organi territoriali del MIUR, comporta un'assurda dispersione di risorse in quanto l'alto tasso di "mobilità" del personale a tempo indeterminato e l'elevata incidenza di personale assunto a tempo determinato comporterebbero la necessità di un coordinamento delle iniziative di formazione.

A tal fine si segnalano le positive iniziative attivate, dove possibile, da reti di scuole costituite proprio per la gestione della formazione del personale in materia di sicurezza e salute negli ambienti di lavoro.

Il tema della "qualifica contrattuale" di tale formazione risulta ancora da definire, data la specificità della scuola e la difficoltà di gestire tale attività "in servizio" senza oneri per la sostituzione del personale docente.

Infine si sottolinea la necessità di armonizzare le disposizioni in materia di indici di affollamento e di numero di alunni per classe, specificando bene la distinzione delle responsabilità nel caso alle scuole venga autorizzato un ridotto numero di classi, tale da comportare un affollamento eccessivo per aula.

Si conclude ribadendo la necessità di riconoscere la peculiarità delle istituzioni scolastiche, tale da richiedere l'emanazione di una normativa specifica in materia di sicurezza. A tal fine si ricorda l'esistenza di una Proposta di Legge che pare complessivamente valida, la n. 2305 presentata alla Camera dei Deputati il 28 febbraio 2007.

# ACCOGLIENZA ED INCLUSIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI

La presenza di alunni stranieri o meglio “non italofofoni” è un dato “strutturale” del sistema scolastico che non si può affrontare in maniera emergenziale. Sono necessarie misure di sistema organiche. I punti chiave per un'accoglienza degli alunni non italofofoni nel nostro sistema educativo e formativo in modo efficace potrebbero essere così enucleati:

## Accoglienza stranieri

Superare il concetto di “classe” a favore di “ambienti di apprendimento” aperti e flessibili utilizzando le norme esistenti per l'autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 275/99);

Implementare e potenziare in tutte le istituzioni scolastiche la presenza dell'insegnante di Italiano L2 in possesso di apposita specializzazione abilitazione;

Strutturare modalità condivise di accoglienza con gli EE.LL.

Raccordi di sistema tra Comuni, Provincia, Prefetture e VV.FF. per la risoluzione del “tetto delle capienze”;

Adeguare gli edifici scolastici per rendere gli spazi scolastici funzionali alle modalità di apprendimento.

Verifica/Valutazione delle competenze linguistiche

Apprendimento dell'italiano come L2 non più delegato ai docenti che tengono corsi specifici ma parte integrante del lavoro ordinario di classe e come tale della valutazione;

“Competenze linguistiche” e “Competenze comunicative” due aspetti della prassi didattica e della valutazione;

Possibilità di sospendere la “valutazione” in assenza di conoscenza adeguata della lingua;

Declinare le competenze linguistiche in ambito disciplinare come prassi didattica ordinaria;

Risorse economiche adeguate e certe per l'inserimento e l'alfabetizzazione dei NAI (studenti stranieri neo arrivati) in corso d'anno;

Equa e diffusa distribuzione degli inserimenti nelle istituzioni scolastiche del territorio

Apprendimenti disciplinari e strategie metodologiche didattiche per il successo formativo

Motivazione e relazione

Strategie metodologiche didattiche di successo attive e cooperative come:

Nuovi setting di aula e di istituto per creare “veri” ambienti di apprendimento inclusivi e interculturali e per migliorare clima e dinamiche di gruppo;

Programmazione di ambito territoriale attraverso intese con i soggetti interlocutori locali;

Curricoli verticali per competenze che definiscano in modo omogeneo i livelli di competenze in uscita da raggiungere;

Azioni di tutoring mentoring e coaching;

Azioni di formazione per i docenti per metterli in grado di implementare le “life skills”

Specificità 1° ciclo - “Mediatori culturali” per curare i rapporti con le famiglie e per conoscere le culture di origine; Relazione con il territorio e le opportunità che offre per il tempo libero; Da fine primaria e per scuola secondaria di 1° grado: percorsi di Italstudio calibrati in progress su saperi e potenzialità cognitive e manuali dei discenti;

## Orientamento

Formazione e aggiornamento docenti su aspetti pedagogico-formativi;

Servizi di counseling rivolti a studenti, famiglie e docenti riguardanti la scelta scolastica e professionale, l’andamento del mercato del lavoro

Sperimentazione e sostegno attività di ricerca e sviluppo nei vari ordini di scuola;

Attività di raccordo con altre agenzie/istituzioni.

Specificità 2° ciclo

Maggiore flessibilità – rispetto al percorso più “rigido” del 2° ciclo – con particolare riferimento all’avvio del percorso con possibile ri-orientamento in itinere

possibilità di inserimento degli alunni con “protocolli” più flessibili che consentano loro di muoversi, nei primi anni di permanenza in Italia, più liberamente tra un ordine scolastico e l’altro e, soprattutto, all’interno degli ordinamenti, tra un indirizzo e l’altro:

Superamento della metodologia didattica ancora dominata dalla frontalità e dalla verbalizzazione dei contenuti,

Consapevolezza che per i neo-arrivati risultano più utili periodi intensivi di alfabetizzazione;

fondi specificamente dedicati;

collaborazione di tutti i soggetti decisori politici e istituzionali.

Il rapporto con l’IDA (CPIA) per l’alfabetizzazione e l’italiano L2

Modello dell’esperienza e dell’ordinamento dei CPIA/ex CTP rispetto alla progettazione e all’organizzazione didattica di percorsi di apprendimento della lingua che può essere utile alla scuola tradizionale nello specifico:

Alfabetizzazione della lingua italiana “ordinamentale”;

Procedure di accoglienza, accertamento delle conoscenze e delle competenze linguistiche, orientamento nei percorsi scolastici;

Didattica CLIL in lingua italiana (apprendere l’italiano mentre si studia una disciplina);

Percorsi integrati dei CPIA con le scuole per l’alfabetizzazione del alunni NAI;

Utilizzo da parte della scuola delle Linee Guida predisposte dal MIUR per la progettazione dei percorsi ordinamentali di lingua italiana dei CPIA.

### PROPOSTE IN SINTESI:

Ridurre il numero degli studenti per classi (come per disabilità) nelle aree a forte flusso immigratorio secondo una percentuale di presenza di alunni stranieri da definire a livello nazionale, per contemperare flussi di ingressi in corso d’anno e superare logica emergenziale;

Rivedere C.M. 2/2010 e superare la procedura di autorizzazione alle deroghe al tetto del 30%, procedura formale che non incide nell’assegnazione

degli organici né nella possibilità di autorizzare ulteriori classi;

Uscire dalla logica del “progetto” che definisce l’attuale ripartizione delle risorse correlate all’art.9 che nella realtà emiliana costituiscono l’ordinaria azione didattica (percorsi di prima alfabetizzazione, percorsi di italstudio, realizzazione di laboratori di apprendimento);

Risorse finanziarie, professionali e strumentali per integrazione alunni stranieri alle superiori;

Condivisione di strumenti strutturati ed omogenei per diagnosticare i livelli di partenza, i progressi e

livelli raggiunti dagli studenti, nonché i criteri di valutazione;

Istituire una classe di Concorso ad hoc per “insegnante di italiano come L2”, in possesso di apposita specializzazione e abilitazione;

Valorizzare il ruolo dei CPIA nella realizzazione di percorsi di alfabetizzazione in collaborazione con le scuole di 2° grado.

Collaborare con le Università per azioni di supervisione e valutazione delle pratiche didattiche;



## 11.A L'ORGANICO DI SOSTEGNO DI RETE

La figura dell'insegnante di sostegno è stata introdotta dopo l'emanazione della legge 517/1977, nel momento in cui il nostro Paese scelse la strada dell'inserimento nelle classi comuni (nella sola scuola dell'obbligo) degli alunni "portatori di handicap". L'espressione "insegnante di sostegno", non presente nella legge (in essa si parla di insegnanti specializzati), viene "adottata" dal MPI nella C.M. 199 del 1979. Il principio della corresponsabilità, costantemente riaffermato nell'evoluzione del quadro giuridico, è risultato spesso disatteso nelle prassi didattiche risultando una sollecitazione più che un dato di realtà. Così l'integrazione scolastica degli alunni disabili in Italia è dipesa in larga misura dall'assegnazione dell'organico di sostegno.

Sono soprattutto i meccanismi di reclutamento, la discontinuità e la volatilità del ruolo, la scarsa integrazione dei docenti di sostegno all'interno del gruppo e/o del Consiglio di classe, i rischi della delega ad uno, ... a rendere questa figura fragile, nonostante la dimensione quantitativa dell'organico in questione: oltre 110.000 posti nell'a.s. 2014-2015.

### VALORIZZARE, NON DEPRIMERE LA FUNZIONE...

I livelli di intervento che possono rilanciare la funzione del sostegno, unitamente alla funzione di tutti gli altri insegnanti, sono essenzialmente tre: l'organizzazione generale della singola scuola, la gestione della classe, le scelte politiche della comunità ovvero del contesto sociale allargato.

L'istituzione scolastica promuove una cultura dell'inclusione a partire dalla leadership del dirigente che, d'accordo con gli organi collegiali, stabilisce le linee - guida a cui tutti i docenti dovranno attenersi. All'impegno della scuola fa da contraltare la gestione della classe che dovrà riconoscersi come ambiente di reciproco sostegno. Infine, la comunità territoriale, famiglie in primis, accrescerà le opportunità educative della scuola, attraverso la promozione di laboratori extrascolastici, gruppi pomeridiani, attività sportive, iniziative associative, servizi di prossimità,...

L'organico di sostegno di rete si colloca nelle trame di questo perimetro nel quale la persona disabile vive concretamente il proprio cammino esistenziale e costruisce, a cominciare dalla scuola dell'infanzia il personale progetto di vita.

### CONTENUTI E FORME DELLA RETE

L'integrazione presuppone pertanto il superamento del modello individualistico del sostegno come è avvenuto e sta avvenendo per caratterizzarsi invece come "massa critica" dell'intero collegio dei docenti.

Questo obiettivo dovrà essere raggiunto con un sistematico lavoro da parte del dirigente scolastico, dello staff di gestione, delle figure strumentali, dei coordinatori di classe, del gruppo di lavoro dell'istituto e della scuola nel suo complesso.

Alle singole scuole della rete si chiede una sorta di "mutazione genetica" finalizzata al superamento

dell'attuale assetto incentrato quasi sempre sul criterio della "massima copertura oraria". Un organico di rete deve poter contare su scuole che siano realmente impegnate a fare dell'inclusione educativa una delle ragioni dell'identità della scuola. In quest'ottica l'organico di rete costituisce la seconda direzione di sviluppo e di superamento dell'attuale modello: la prima riguarda la singola scuola, la seconda, la comunità allargata comprendente gli altri soggetti istituzionali e, soprattutto le famiglie.

Si tratta di creare, all'interno di reti comprendenti 7-8 istituzioni scolastiche (anche su base distrettuale), un gruppo di insegnanti altamente specializzati che, in un'ottica itinerante, supporti e accompagni i docenti di classi che richiedono un "di più" rispetto alle difficoltà che ordinariamente si incontrano. L'insegnante della rete opererà non come una figura esperta esterna, ma come collega coinvolto nelle dinamiche di cui si sta prendendo cura, facendo perno sulla crescita sia dei singoli sia del consiglio di classe.

Pertanto, oltre a competenze professionali specifiche, i docenti della rete dovranno conoscere molto bene le realtà in cui operano, in modo particolare i bisogni delle famiglie, centrato sulla capacità di "fornire una cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possano essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola" (Index for Inclusion).

## L'ORGANICO DI RETE: UN POSSIBILE FUNZIONAMENTO

Si può ipotizzare la costituzione di reti comprendenti 7/8 istituti a cui assegnare 5-6 insegnanti con un

particolare profilo di competenza, i quali si prenderanno cura del lavoro dei docenti di alcune classi individuate dai dirigenti scolastici delle istituzioni aderenti alla rete stessa. La logica dell'intervento di queste task force, come precedentemente sottolineato, mira a tenere insieme un duplice piano di operatività:

il primo è collegato a competenze professionali particolarmente elevate nella gestione organizzativa e didattica. I docenti della rete opereranno, in accordo con i colleghi dei consigli di classe, per superare quelle situazioni in cui gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione (Index for Inclusion) richiedono un "supplemento" di competenza rispetto a quelle normalmente disponibili;

il secondo è correlato alla conoscenza della comunità in cui questa task force opera, facendo crescere il livello di partecipazione delle famiglie in vista di un progetto di empowerment sociale, che includa le potenzialità del territorio.

Oltre alle attività riguardanti gli alunni, i docenti dell'organico di rete svolgeranno un servizio di sportello per i genitori e gli insegnanti delle classi in cui operano, presenziando anche ai consigli di classe o agli incontri di lavoro. Le classi in cui opererà l'organico di sostegno di rete potranno cambiare nel corso dell'anno. Infatti, qualora le situazioni di criticità dovessero essere superate, si potranno affrontare situazioni presenti in altre classi.

## COME PARTIRE?

In una prima fase, a livello nazionale si potrebbe pensare di costituire un numero contenuto di reti: 500-600 reti per un impegno complessivo di circa 3.000-3.500 docenti. Un organico di rete finalizzato ad ottenere una diffusa inclusione scolastica e sociale

potrà essere istituito in quelle realtà che rispetteranno alcuni livelli essenziali di prestazione, es.:

- la leadership educativa del D.S.;
- le modalità di realizzazione del P.A.I. delle singole scuole;
- la partecipazione dell'ente locale e delle famiglie al progetto;
- la disponibilità di insegnanti che abbiano operato nella realtà sociale e che, quindi, conoscano le opportunità in essa presenti ;
- un coordinatore (dirigente scolastico) che sappia valorizzare le persone e capitalizzare i vantaggi di questa risorsa aggiuntiva.

## Ultime considerazioni per quanto concerne i tratti professionali del docente di rete.

In relazione al profilo di competenza, occorre evitare specialismi e chiusure. La competenza richiesta è quella di rendere il “contesto competente”; ciò è possibile a condizione che il gruppo sappia vivere la dimensione dello scambio, del trasferimento di padronanze e della relazione valorizzante.

Per quanto concerne la posizione giuridica dell'insegnante di rete, occorrerà evitare il posizionamento su una scala gerarchica ma simmetrica: un primus inter pares. Dovrà prevalere il senso di una comune appartenenza ad una crescita professionale in cui anche il più competente può imparare dal contesto in opera.

L'organico di rete sarà composto da docenti titolari nelle scuole di appartenenza. In queste stesse scuole potranno essere a loro volta impegnati parzialmente in interventi di sostegno; non dovranno necessariamente essere utilizzati esclusivamente in attività di rete.

## 11.B SOSTEGNO E ORGANICO DI RETE. ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE, RAPPORTI CON LE FAMIGLIE

Il Rapporto sulla “Buona Scuola” presentato dal Governo nel Capitolo 3.6 parla di “Una scuola che include chi ha più bisogno” intesa, come “centro inclusivo e gravitazionale di scambi culturali, creativi, intergenerazionali, produttivi“ e di una scuola che non può non “prestare particolare attenzione” a quelle politiche ed azioni che sono intese a garantire sostegno ai bambini e ai ragazzi con disabilità.

In questa scuola viene riconosciuta l'importanza che i docenti di sostegno rappresentino professionalità specializzate, cioè formate e preparate rispetto alle diverse patologie, senza la pretesa di essere considerati docenti-medici o “tuttologi”.

D'altra parte, appare quasi “ragionieristica” la parte in cui si indica il rapporto tra gravità dell'handicap e assegnazione del docente di sostegno, perché l'intervento di sostegno assegnato alla scuola non può mai essere determinato da un puro automatismo, ma è sempre dipendente dal contesto scolastico entro il quale l'alunno con bisogni speciali è inserito.

Si ritiene, inoltre, importante arrivare ad eliminare il divario tra posti di organico di diritto e posti di organico di fatto, poiché l'attribuzione in tempi diversi e sempre successivi all'inizio dell'anno scolastico di ulteriori ore e posti di sostegno rallenta la possibilità di programmare e pianificare con tempestività azioni significative da mettere in campo per l'accoglienza degli alunni e soprattutto impedisce una necessaria formazione (es. nel periodo estivo) di

tutto il personale interessato (i bisogni speciali richiedono una tempistica anticipata).

Con la stabilizzazione dell'equipe scolastica, si consoliderebbe un prezioso patrimonio di competenze e professionalità. Manca, inoltre, nel testo un cenno a quanto previsto dalle indicazioni fornite dalle “Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità”, emanate dal MIUR con nota prot. n. 4274 del 4 agosto 2009, strumento ritenuto importante per il lavoro delle scuole e dell'Amministrazione scolastica.

Importante sarebbe promuovere una formazione sia iniziale (università) che in ingresso (periodo di prova/anno di formazione) “specificata”, “in situazione” a scuola, per i tutti i docenti di sostegno, ma anche una formazione adeguata, anche se più “generalizzata”, per i docenti curricolari, considerato che l'alunno disabile viene inserito nella classe e non affidato esclusivamente al docente di sostegno. Così pure sarebbe auspicabile promuovere un nuovo sistema di governance a più livelli di reti e integrate fra loro:

- un I° livello rappresentativo della rete inter-istituzionale (EE.LL., A.S.L., Servizi alla Persona);
- un II° livello rappresentativo della rete tecnica fra scuole (G.L.H. tecnico);
- un III° livello rappresentativo della rete operativa all'interno di ciascuna scuola (G.L.H. operativo).

In questo nuovo scenario fondamentali sarebbero gli Accordi di programma per l'integrazione scolastica di bambini e alunni con disabilità, configuranti un nuovo e fondamentale sistema di relazioni e collaborazioni locali come previsto dal Titolo V della Costituzione.

Si propone l'introduzione di nuove figure "intermedie" di sistema, come pedagogisti quali figure di raccordo tra Neuropsichiatri-Psicologici-Terapisti-Insegnanti di sostegno e Insegnanti curricolari, oppure si potrebbero creare insegnanti di sostegno con ampie competenze trasversali aventi ruolo di intermediazione; così come sarebbe opportuno dare maggiore risalto alla professionalità

degli educatori: ciò consentirebbe di superare una carente integrazione fra i vari operatori che si prendono cura dell'alunno disabile, dalla quale derivano, a volte, aspetti di frammentarietà e di scarsa coerenza interna nel percorso educativo.

Si suggerisce, infine, di incrementare la partecipazione delle famiglie all'interno della rete istituzionale pubblica dei sostegni e nell'elaborazione del Progetto di vita, in quanto soggetto competente ed esperto; ciò potrebbe attenuare le eventuali criticità connesse al passaggio da un ordine e di scuola ad un altro.

## 12. PER UNA BUONA SCUOLA DELL'INFANZIA

### LA SITUAZIONE

Meritato credito---La scuola dell'infanzia in Emilia-Romagna continua a godere, in genere, di positive credenziali, esito di un'attività ricca di cultura, didatticamente dinamica, partecipata; la buona situazione in cui si trova tuttavia non significa sottrarsi all'esigenza di migliorare ulteriormente, anche in considerazione delle profonde trasformazioni del quadro culturale, economico sociale e dell'evoluzione del complesso dei servizi all'infanzia.

Quadro e disegno--- La nostra scuola ha saputo valorizzare e farne occasione di crescita complessiva la pluralità degli indirizzi culturali e pedagogici, raccordata in modo da tutelare le singole entità autonome con proprie storie e motivazioni, ma in relazione tra loro. In attuazione del quadro normativo e ordinamentale infatti, si configura a pieno titolo come sistema di scuole statali e paritarie a gestione comunale e gestione privata per i bambini dai 3 ai 5 anni. La generalizzazione della scuola dell'infanzia nel servizio integrato è da estendere come garanzia di pari opportunità e di diritto allo studio.

Contesti e specificità---La scuola dell'infanzia contribuisce ulteriormente a elevare la qualità del sistema scolastico. Questo può essere fatto ancor meglio specie se si consolida sul piano progettuale e operativo tutelando le originalità come differenze ecologiche nel quadro di un disegno di senso longitudinale ispirato a dare forma e sostanza a un coerente percorso curricolare tra scuola

dell'infanzia, complesso dei servizi antecedenti e scuola primaria (è la prospettiva di una intelligente continuità/discontinuità).

Reti virtuose---In Regione, la scuola dell'infanzia fruisce anche di una positiva rete di supporto qualitativo come università, centri di documentazione, istituti di ricerca, luoghi di coordinamento che ne hanno ulteriormente favorito lo sviluppo. Si è dotata di una buona progettualità sistemica anche se le soluzioni istituzionali finora individuate non sono sempre riuscite a valorizzarne pienamente la funzione.

Scuola dell'esperienza---La scuola dell'infanzia è un luogo necessario d'incontro tra soggetti, tra mondi diversi; è luogo di relazione educativa, di interazione, di rielaborazione culturale. La sua identità si disegna sul pensare e sull'esperire, su situazioni che pongono il bambino in attività sul piano ludico, manipolativo, costruttivo, narrativo, creativo, esplorativo.

La scuola riveste forte rilevanza educativa per il territorio ed è risorsa specifica essendo finalizzata allo sviluppo del potenziale di ciascuno. Riveste infatti carattere fondazionale perché si occupa di un'età preziosa per lo sviluppo della persona. E' accertato come a fronte di interventi precoci, soprattutto in situazioni di varie forme di difficoltà, si riescano ad ottenere buoni risultati sul piano personale e sociale con conseguenti vantaggi anche nei costi economici. La cooperazione educativa con i genitori costituisce pertanto un importante elemento di qualità.

## LA PROPOSTA PEDAGOGICA

Dichiarazione d'impegno per la qualità -L'aspetto maggiormente positivo del documento sulla Buona scuola è non esplicitato: il costituire una riaffermazione implicita della qualità delle nostre scuole agilmente capaci di rispondere alle sollecitazioni locali ma in base a un disegno nazionale.

In particolare, il quadro teleologico delle Indicazioni 2012 va considerato in tal senso: consente di tenere insieme le parti, di conferire ad esse unitarietà, senso e significato.

Metè essenziali---Sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e avvio alla cittadinanza sono i principali valori della nostra cultura, le principali declinazioni dell'idea di libertà, idea centrale dell'occidente. La questione dell'autonomia, antica e nuova nel contempo, è centrale. Da sempre l'essere umano ha cercato di porsi quale autore principale della propria esistenza. Lo scopo principale dell'istruzione pubblica si accompagna strettamente all'idea di autonomia e di responsabilità sociale. La scuola dell'infanzia si adopera in questa prospettiva per introdurre in modo graduale e coerente alla conquista dell'autonomia e alla cooperazione.

Per un cambiamento sensato---Cambiare è una grande operazione culturale e politica. Esige innanzitutto un attento ripensamento del compito della scuola dell'infanzia entro i nuovi scenari culturali, caratterizzati in primis dalla pervasività della tecnologia dell'informazione e della comunicazione e dai processi di globalizzazione e interculturalità.

Scuola di cultura---Va riaffermato il primato della cultura; occorre sensibilità etica, civica, senso della memoria, intuizione del futuro. Compito che va condotto con spirito "super partes" interpretando approfonditamente, senza fretta, i mutamenti in atto nella società e nello stato e fornendo fondate risposte sul piano della formazione. Conta che la scuola continui, ripensandosi, a orientare il senso della sua funzione, con amore della cultura e dei bambini.

Scuola del prendersi cura---Il percorso educativo si incentra sul senso e il valore delle funzioni di cura; la cura fisica e emotiva è condizione e base costante dell'apprendimento a cui corrisponde una costante attenzione da parte del docente. La cultura della cura educativa, affermatasi all'inizio principalmente nei nidi e intesa come piena attenzione all'interesse del soggetto-bambino nelle sue istanze materiali e immateriali, è fortemente orientativa della progettazione pedagogica e può trovare nella continuità o/6 ulteriore e coerente applicazione.

Scuola del pensare e del giocare--- Nella scuola dell'infanzia si pensa perché si gioca. Il gioco è il modo più pieno di essere nel mondo e fa entrare piacevolmente il mondo e le sue linee culturali nell'anima dei soggetti. Per il suo valore antropologico, relazionale, cognitivo e di elaborazione simbolica, risulta necessaria una capacità di osservazione e interpretazione pedagogica da parte del docente sia nei momenti ludici strutturati che liberi.

Il gioco ha carattere generativo e fondazionale e dovrebbe essere praticato -in forme diverse- in tutti gli ordini di scuola.

Valutazione come far agire valori nel proprio operare--  
- La scuola dell'infanzia è sempre stata disponibile a

processi autovalutativi sulla qualità dei contesti educativi. La valutazione comporta opportunità e rischi; condotta con spirito autenticamente scientifico può essere modalità di miglioramento continuo.

## LE PROPOSTE OPERATIVE

Su Indicazioni, ipotesi di revisione dell'ordinamento e dei cicli

Il testo delle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012) va concretizzato fin dalla formazione in servizio entro un quadro di pieno impegno culturale, pedagogico, didattico e anche di tipo civile: consentirebbe di proporre alle scuole unitarietà, senso e significato. Tutto ciò necessariamente esigerebbe degli investimenti sostanziali affinché si possa parlare di scuola come luogo di vita e di cultura. Sarebbe riconosciuto alla persona bambino il diritto, non solo la possibilità, di andare a scuola e ciò qualificerebbe la scuola come voce pienamente assolta del diritto alla cittadinanza.

Si possono indicare le seguenti proposte.

### *Sui bambini*

Fine effettiva delle liste di attesa e obbligatorietà di mettere a disposizione posti per i bambini e ovviamente disporre di spazi adeguati. Rispettare un numero congruo di bambini per sezione con riguardo effettivo a sezioni che accolgono bambini disabili e/o di nazionalità non italiana e/o anticipatari.

### *Sui docenti*

Formazione iniziale rivisitata (es. versus ciclo triennale orientato agli aspetti culturali, scientifici, pedagogici per la fascia 0/11 con successivo ciclo biennale specialistico e ipotesi di raccordo passaggio con il corso di laurea triennale previsto per gli educatori di nido).

Scopo è quello di formare un insegnante colto, informato, curioso, pensante, competente, capace di significative relazioni culturale e umane con colleghi e di prendersi cura dei bambini in modo adeguato all'età e al contesto. In questo quadro andrebbe promossa e incentivata anche la presenza nel gruppo educativo di figure insegnanti maschili perché rappresenterebbe un arricchimento qualitativo della proposta formativa.

Generalizzare l'alta qualità con una formazione permanente in servizio obbligatoria dei docenti e con corsi che prevedano una valutazione finale cui agganciare la progressione di carriera economica attraverso il sistema dei crediti formativi, previsto dal documento LBS, con conseguente necessaria attivazione di percorsi comuni di rete, di progettazione congiunta, di documentazione.

Prevedere nell'organico funzionale la dotazione sistematica (a livello territoriale di intercircolo) di:

- figure adeguatamente formate per la sperimentazione educativa e didattica e il coordinamento pedagogico,
- insegnanti qualificati per il potenziamento delle attività educative e di prevenzione in ordine alla presenza in numero significativo di bambini con BES (alunni stranieri, disagio sociale, ecc.).
- insegnanti specializzati per l'inclusione di bambini disabili.



Sul personale ausiliario

Specifico profilo professionale a qualifica. Risultano altresì necessari: una formazione in servizio obbligatoria e nuovi criteri di calcolo della dotazione organica, parametrati sulle peculiarità della scuola dell'infanzia.

### *Sulla governance*

Va generalizzata la prassi del sistema integrato delle iscrizioni. Ciò implica il coordinamento delle procedure di gestione della informazione, delle domande da parte delle famiglie, delle liste di attesa e dei posti vacanti nelle diverse tipologie di gestione presenti nel territorio. Aspetti questi che possono essere disciplinati mediante protocolli di intesa e accordi di programma locali. Occorre rafforzare la rete territoriale della fascia 0/6 attraverso il raccordo orizzontale e verticale, ottimizzare le figure di coordinamento pedagogico, gli organismi di integrazione tra servizi 0/3 e scuole dell'infanzia del sistema integrato.

Per quanto riguarda le ipotesi di revisione ordinamentale si segnalano per ulteriori approfondimenti sul piano della fattibilità quelle già proposte in sede parlamentare in ordine alla possibilità di istituire un ciclo prescolastico unitario

da 0 a 6 anni attraverso la codificazione normativa del sistema integrato di servizi educativi per i bambini da 0 a 3 anni e delle scuole d'infanzia per i bambini da 3 a 5 anni.

Per i corsi di laurea in scienze della formazione primaria, si fa presente che attualmente la programmazione del numero di posti annualmente previsto dal MIUR risente del difetto di calcolo del fabbisogno perché si limita a considerare il comparto delle scuole statali (che a livello nazionale rappresenta non oltre il 60% dell'offerta di servizio scolastico complessivo).

In ordine ai processi di qualificazione della inclusione dei bambini disabili, va segnalata la necessità di un percorso di qualificazione complessivo che riguardi anche le figure educative e assistenziali in capo al sistema delle autonomie locali a norma della legge 104/92. A questo riguardo è auspicabile a livello nazionale una legge quadro di indirizzo sugli interventi per il diritto allo studio previsti dalle legislazioni regionali nel campo del diritto allo studio (servizi per l'accesso e progetti di qualificazione) e indirizzi attuativi specifici nel campo della inclusione della disabilità a livello regionale in ordine ai titoli di studio e ai percorsi di qualificazione in servizio richiesti per svolgere le funzioni educative e assistenziali in ambito scolastico ed extrascolastico.

## 13. IMPRESA DIDATTICA - ISTRUZIONE AGRARIA IN EMILIA-ROMAGNA

Gli istituti di istruzione superiore, e di istruzione e formazione professionale possono commercializzare beni o servizi prodotti o svolgere attività di “impresa Formativa Strumentale”, utilizzando i ricavi per investimenti sull’attività didattica. A tale scopo, è necessario incoraggiare l’uso della doppia contabilità, al momento diffusa soprattutto negli istituti agrari, a tutti i tipi di scuole e generalizzare la possibilità di produzione in conto terzi.

L’agricoltura in Emilia-Romagna vanta una produzione lorda vendibile superiore ai 6 miliardi di Euro (Fonte INEA Annuario 2012), corrispondente ad un valore aggiunto di quasi 3 miliardi di Euro. Questi dati collocano stabilmente la nostra regione al secondo posto in Italia dopo la Lombardia.

Il documento del MIUR “Horizon 2020 Italia” diffuso nel marzo 2013, nell’introduzione della voce “Risorse Umane” riporta: “La qualità delle risorse umane è elemento decisivo per la competitività di un sistema-paese”.

Il ruolo dell’istruzione pubblica nella formazione di operatori, tecnici, e professionisti del settore agroalimentare e agroindustriale si colloca in posizione strategica in un quadro di complessità crescente come quello attuale. Come ricordato nel passo del documento “La Buona Scuola”, citato in premessa, gli Istituti agrari sono quelli che maggiormente affrontano il problema della diretta gestione aziendale.

Si segnalano di seguito alcune criticità che emergono nell’approccio concreto al problema.

La sostanziale atipicità degli istituti agrari si manifesta soprattutto nell’assetto strutturale che prevede l’esistenza di un’azienda agraria da gestire in regime privatistico nell’ambito di un contesto di amministrazione pubblica e soprattutto scolastico.

1. Strutture - Le aziende sono in genere di proprietà o in affitto delle amministrazioni provinciali che negli ultimi tre anni hanno avuto bilanci congelati e quindi hanno sostanzialmente bloccato qualunque attività manutentiva anche ordinaria di edilizia scolastica. Ciò ha talora aggravato il livello di degrado delle

strutture con conseguenze anche sulla gestione della sicurezza dei lavoratori e degli studenti. Tale fenomeno è grave sugli edifici destinati ad aula, ma nel caso delle aziende agricole rischia addirittura di compromettere gli equilibri di bilancio dell’azienda stessa. [Le aziende agricole degli istituti agrari hanno il vincolo di pareggio]. Una

soluzione potrebbe consistere nel trasferimento agli Istituti agrari di parte dei finanziamenti per l'edilizia scolastica da gestire in autonomia. Le competenze di gestione sono presenti nell'Istituto anche per la presenza di un Ufficio Tecnico nonché di docenti afferenti l'area di "genio rurale". In Francia gli Istituti Agrari sono cofinanziati dal Ministero dell'Agricoltura anche per quanto concerne la didattica.

2. Regime contabile - L'azienda agraria ha un bilancio proprio gestito in regime privatistico, con attività negoziale propria come un'azienda agricola privata, ma a differenza di quest'ultima non può accedere ai finanziamenti agevolati per l'agricoltura. Questo fatto ha un impatto nel miglioramento della dotazione strumentale delle macchine agricole il cui rinnovo impone piani pluriennali di acquisto visti i costi relativi. L'introduzione della Tesoreria Unica ha comportato la necessità di trasferire alla Banca d'Italia le funzioni di tesoreria con un ruolo di esclusivo transito per reversali e mandati presso ente bancario privato, ha comportato altresì il confluire su un unico conto di Tesoreria le giacenze ed i movimenti della scuola e dell'azienda. Interpretazioni restrittive della normativa rischiano di impoverire

l'azienda trasferendo ad essa i costi dei mancati interessi.

La proposta è naturalmente quella di tornare al sistema precedente anche per i maggiori carichi lavorativi introdotti dal sistema OIL che impone l'emissione di un mandato distinto per ogni singolo beneficiario non prevedendo più il mandato a favore di "creditori diversi" con allegato l'elenco dei beneficiari e del relativo codice IBAN per l'accredito delle competenze. Le novità sul sistema negoziale (MEPA, necessità di acquisizione di CIG, DURC, fatturazione elettronica ecc.) hanno penalizzato soprattutto il mondo agricolo costituito da piccoli produttori con i quali gli Istituti agrari sono in relazione negoziale che faticano ad adeguarsi a una normativa pensata per le grandi imprese, creando alle aziende agrarie scolastiche problemi di approvvigionamento di beni specifici.

3. Personale ATA - Gli addetti alle aziende agricole necessitano di competenze specifiche e verificabili al fine di assicurare la sicurezza dei lavoratori ed evitare danni all'erario che possono essere anche ingenti (per esempio una partita di latte con carica batterica anomala, a causa di operazioni sbagliate, comporta un danno di migliaia di Euro tra mancata vendita e penalità. Cifre analoghe si possono riscontrare in caso di perdite di prodotti enologici.) In

termini di sicurezza dei lavoratori e degli studenti si segnala lo svolgimento di attività di un certo rischio come la gestione della mandria, l'uso di attrezzature agricole e destinate alla prima trasformazione dei prodotti.

La normativa vigente prevede di attingere dalla graduatoria d'Istituto (non vi sono aspiranti nelle graduatorie permanenti) relative al profilo di Assistente Tecnico e di Addetto all'Azienda Agraria, Analisi agrarie, Esercitazioni di motori e macchine agricole. I requisiti di accesso a tali graduatorie sono solamente legati al titolo di studio senza una verifica dell'esperienza lavorativa e delle reali competenze possedute. Non è possibile pensare che la mera presenza in graduatoria sia garanzia sufficiente di competenza.

4. Formazione – E' necessaria un'attività di formazione continua su temi specifici nella gestione aziendale complessiva degli Istituti agrari, per potere seguire compiutamente tutta l'evoluzione normativa sia sui problemi specifici dell'agricoltura sia sulle dinamiche negoziali e sugli adempimenti relativi per DS, DSGA e figure di supporto.

Il problema più grosso sta nel fatto che spesso tali innovazioni non sono a conoscenza del MIUR dal MIUR, dal momento che vengono da altri Ministeri (Funzione pubblica, MEF, Politiche Agricole) o dalle Regioni.

Un elemento ulteriore è la necessità di supporto legale indispensabile per far fronte a tematiche che altri tipologie di Scuole autonome non hanno (molte quote latte, infortuni prodotti da animali, recupero crediti in caso di fallimento del debitore, sfratto esecutivo di abusivi).

Oltre ai problemi concreti sopra evidenziati si segnala la necessità generale di potenziare le reti fra Istituti Agrari a livello regionale, nazionale e internazionale.

Sarà indispensabile assicurare agli Istituti Agrari la possibilità di accedere ai finanziamenti Comunitari in materia di formazione e sviluppo rurale: Fondo sociale europeo (FES) e Fondo europeo agricolo per lo sviluppo rurale (FEASR).

Questo potrà essere possibile garantendo la partecipazione di uno o più rappresentanti dei dirigenti scolastici nelle Commissioni Regionali all'uopo predisposte.