

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA

ESSERE INSEGNANTI

*Manuale per orientarsi nella scuola della complessità
ad uso dei docenti neoassunti*

a cura di

GIANCARLO CERINI, LAURA GIANFERRARI, GIACOMO GROSSI

tecnodid
EDITRICE

Collana “Gli *strumenti* dell’Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia Romagna”

Quaderno n. 2, ottobre 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale: Laura Gianferrari

Volume *Essere Insegnanti* a cura di Giancarlo Cerini, Laura Gianferrari, Giacomo Grossi

Codice ISBN: 978-88-86100-37-3

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, ottobre 2007

Indice

Introduzione	5
---------------------	---

Essere insegnanti per essere scuola	
--	--

Luigi Catalano

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

Emilia Romagna: la buona scuola	7
--	---

Giancarlo Cerini

Le nuove indicazioni per il primo ciclo d'istruzione	20
---	----

Luciano Rondanini

Il nuovo obbligo di istruzione	26
---------------------------------------	----

Cinzia Buscherini

Parte II - Orientamenti operativi per l'anno di prova

Aspetti normativi relativi all'anno di prova	33
---	----

Giacomo Grossi

Organizzazione e svolgimento delle attività di istituto	46
--	----

Luigi Ughetti

Il percorso formativo per i docenti neoassunti	55
---	----

Doris Cristo

Anno di prova: dalla relazione finale al portfolio dell'insegnante	64
---	----

Luciano Rondanini

Parte III - Il profilo professionale dei docenti neoassunti

I nuovi insegnanti: esiti di una ricerca regionale	69
---	----

Laura Gianferrari

Non perdere altro tempo	90
--------------------------------	----

Paolo Calidoni

Parte IV - Guardarsi attorno: le risorse del territorio	
Ufficio Scolastico Regionale	99
<i>Laura Gianferrari</i>	
Provincia di Bologna	102
<i>Nicoletta Marotti</i>	
Provincia di Ferrara	105
<i>Silvana Collini</i>	
Provincia di Forlì- Cesena	108
<i>Raffaella Benini</i>	
Provincia di Modena	111
<i>Giacomo Grossi</i>	
Provincia di Parma	115
<i>Maurizio Dossena</i>	
Provincia di Piacenza	118
<i>Adriano Grossi</i>	
Provincia di Ravenna	121
<i>Doris Cristo</i>	
Provincia di Reggio-Emilia	124
<i>Carla Bazzeani</i>	
Provincia di Rimini	127
<i>Francesca Diambrini</i>	
Parte V – Fuori dalle righe	
Una scuola da vivere, ma come?	131
<i>Erika Martelli</i>	
Autori	142

INTRODUZIONE

Essere insegnanti per essere scuola

Luigi Catalano

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

Infatti, l'idea di affidare ad un volume la riflessione, l'analisi, il confronto sulle principali sfide che attendono i docenti oggi, sembra essere particolarmente coerente con quel profilo di “professionista riflessivo” che più di 20 anni fa Donald Schön delineava, sollecitando una continua ricerca di senso nell’“essere insegnante”.

La volontà, poi, di far convergere in un testo ricco e documentato ricerche ed esperienze dell'USR e di tutti gli USP della regione, intende valorizzare e riempire di significato una prassi, quella dell'anno di prova, che, talvolta, corre il rischio di ridursi a formalità amministrativa; una valorizzazione quantomai attuale, vista anche la considerazione che in prospettiva futura vien data alla formazione in ingresso nel recentissimo “*Quaderno bianco sulla scuola*”.

Infine, non va sottovalutato che, di fronte alla molteplicità di percorsi e tempi professionali che hanno portato i neoassunti all'incarico, si è ritenuto necessario uniformare con un documento “esperto” i saperi in merito allo statuto della professione docente e alla scuola che cambia.

La scuola italiana in quest'ottica offre, proprio all'inizio di questo anno scolastico 2007/2008, molteplici fronti di intervento, per tutti gli ordini di studio. Le “Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione” ed il nuovo obbligo di istruzione non sono solo adempimenti da compiere, ma, nel modo in cui sono stati pensati e proposti, interpellano tutti i docenti per un lungo periodo nel loro modo di vivere la relazione con la classe e con il singolo alunno, prima ancora della loro disciplina.

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

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

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

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

Parte I

Novità, tradizioni e sfide per il nostro sistema scolastico

EMILIA ROMAGNA: LA BUONA SCUOLA

Giancarlo Cerini

1. Una scuola (e una regione) allo specchio

Un sistema che cresce ancora

La scuola dell'Emilia-Romagna è un vero e proprio ecosistema sociale e formativo “complesso”: sono circa 540.000 gli studenti che frequentano le scuole, tra statali e “paritarie” non statali. Dopo anni di decremento demografico la natalità è tornata a salire e le quote di immigrazione sono in aumento: così, ormai da qualche anno, la scuola accoglie circa 10.000 allievi in più ogni anno scolastico. Un abitante su 8 della regione si trova nella condizione di studente.

Un rapido confronto tra gli ultimi scolastici (per il 2007/08 i dati sono ancora provvisori) permette di cogliere le tendenze in atto:

Tab.1 – Uno sguardo d'insieme al sistema educativo regionale

<i>Dati strutturali</i>	<i>Scuola statale a.s. 2006-07</i>	<i>Scuola statale a.s. 2007-08</i>
Allievi sistema di istruzione	467.766	476.258
Istituzioni scolastiche autonome	559	559
Scuole-Plessi	2348	2.353
Classi e sezioni	21.942	22.232
Posti di insegnante di cui,	45.182	45.482
post di sostegno	5.209	5.360
Posti di personale non docente	14.538	14.915
Alunni in situazione di handicap	10.887	11.160
Alunni con cittadinanza	53.407	Dato
non italiana		non ancora rilevato

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

I tassi di iscrizione alle scuole sono elevati per tutti i livelli scolastici, a partire dalla scuola dell'infanzia. A 15 anni il 99,6 % dei ragazzi frequenta una scuola (rispetto ad un dato nazionale che è del 94,4 %) a dimostrare la propensione verso il “bene istruzione” della società regionale. Il 76-77 % dei 18enni giunge ad un diploma (anche in questo caso, con una percentuale del 5-6% superiore alla media nazionale). E' dunque una scuola che cerca di promuovere il “successo formativo” dei propri allievi, anche se restano alcuni nodi del sistema, come ad esempio il differenziale tra maschi e femmine (queste ultime ottengono risultati sempre migliori) ed il diverso tasso di riuscita nei diversi indirizzi delle superiori: più alto nei licei, rispetto a tecnici, professionali ed artistici.

Le scuole: una rete capillare e solida

Il numero delle istituzioni scolastiche statali (autonome) dell'Emilia-Romagna si è da alcuni anni stabilizzato, dopo il piano di dimensionamento connesso all'acquisizione dell'autonomia.

I due terzi delle istituzioni autonome accolgono più di 700 studenti, cioè oltrepassano lo standard medio previsto dalla legge (inoltre il 23% delle scuole ha più di 1.000 allievi). Superiore alla percentuale nazionale è anche la presenza di istituti comprensivi, diffusi soprattutto nei piccoli centri.

L'articolazione dei plessi è assai capillare, con oltre 3.300 edifici scolastici, a cui si devono aggiungere le succursali; ma il dato deve considerare la forte presenza di scuole dell'infanzia (circa 1.500) quasi sempre di piccole dimensioni. Va segnalato che il 98% delle scuole non statali ha chiesto e ottenuto il riconoscimento di ‘parità’: la percentuale più alta a livello nazionale.

Gli insegnanti: un gruppo stabile, maturo, femminile

Sono oltre 44.000 i posti di insegnamento necessari per far funzionare le scuole statali della regione, a cui vanno aggiunti circa 8.000 docenti incaricati nella scuola non statale. Oltre il 90% dei posti ‘statali’ è coperto da personale di ruolo, anche grazie al *turn-over* avvenuto negli ultimi anni (8.000 immissioni in ruolo operate nel triennio 2005-2007). Resta alta la forbice fra posti funzionanti e docenti stabili, soprattutto nell'area del ‘sostegno’, dove oltre la metà degli addetti è precaria. Attualmente, un docente ogni 10 è incaricato di funzioni di sostegno.

L'età media è elevata: solo 500 docenti, su 40.000, si collocano al di sotto della soglia dei 30 anni (quasi esclusivamente nelle scuole dell'infanzia e primaria).

Anche l'età di ingresso nei ruoli resta alta. Tradizionale è poi la netta prevalenza (82%) del genere femminile, che si manifesta in tutti i livelli scolastici, ma in termini quasi ‘totali’ nella scuola dell'infanzia (99%) e primaria (96%).

Gli studenti: mezzo milione di zainetti

La popolazione scolastica presente nelle scuole (statali e non) della regione ha stabilmente oltrepassato la quota di mezzo milione di studenti (1 abitante su 8 si trova in questa condizione), con un aumento annuo attorno ai 10-15mila allievi (incremento

medio annuo nell'ultimo quinquennio +3%). I dati risentono della curva demografica (in ripresa) e migratoria (in forte aumento), oltre che della notevole propensione dei ragazzi a proseguire gli studi nella scuola superiore.

In questo panorama è stabile la presenza della scuola non statale (15% di 'copertura' dell'utenza, pari a circa 80.000 allievi). Il suo punto di forza è nella scuola dell'infanzia (privata e comunale) con un'incidenza (55%) superiore a quella nazionale, dovuta alla folta presenza di scuole comunali; al contrario, la presenza non statale è assai contenuta nella scuola primaria (5,8%), media (3,8%), superiore (4,6%).

I rapporti numerici: una scuola virtuosa

Il numero medio di alunni per classe è un indicatore molto controverso: dagli operatori scolastici è vissuto come fattore di disagio o viceversa di qualità nel funzionamento della scuola; dai *media* è spesso indicato come fattore di possibile 'spreco', se paragonato con il dato europeo, che appare più 'virtuoso'.

L'indice regionale (21,2 alunni per classe) è più 'pesante' di quello nazionale. Il trend è complessivamente in lieve aumento (+0,2% negli ultimi anni) per i processi di riorganizzazione attivati, che presentano comunque caratteristiche diverse da provincia a provincia.

La scuola primaria gode generalmente di indici più favorevoli, che influiscono sul rapporto alunni/insegnanti. In regione, il numero medio di alunni per docente (11,5) si spiega con la massiccia diffusione del tempo-scuola, l'integrazione dei disabili, l'articolazione degli indirizzi di studio. Le classi dunque sono 'affollate', spesso 'complesse', (l'Emilia-Romagna è la regione con maggiore incidenza di 'stranieri' nel sistema scolastico), ma con un'offerta formativa che rimane assai 'ricca'.

La cultura dell'infanzia: un gioiello di famiglia

Il segmento 0-6 anni rappresenta un punto di forza del sistema educativo regionale, sia per la risposta quantitativa ad una domanda sociale diffusa ed esigente (25% di copertura nei servizi educativi 0-3 anni e praticamente completa nel settore 3-6 anni). Per i più piccoli è dunque a portata di mano l'indicatore europeo del 33%, anche grazie ad una differenziazione di tipologie: dal nido alle sezioni primavera per bambini dai 2 ai 3 anni, agli 'spazi bambini'. Poche, invece, sono state le adesioni all'anticipo previsto dalla legge 53/2003. Esistono alternative concrete.

La strada dell'integrazione delle opportunità sembra dunque la strategia vincente, anche nel settore della scuola dell'infanzia (dai 3 ai 6 anni) ove, da molti anni, si realizza una sostanziale collaborazione tra scuole gestite dallo stato (45%), dai Comuni (20%), dal privato 'paritario' (34%), pur con equilibri diversi fra un territorio all'altro.

Il tempo scuola: pieno, di che?

Storicamente, il tempo pieno ha rappresentato un 'valore aggiunto' della scuola di base della regione, in quanto area pilota in numerose esperienze di tempo scuola 'arricchito'. Nella scuola primaria oltre il 42% degli allievi frequenta il tempo pieno (il va-

lore nazionale è di poco superiore al 25%), percentuale che scende in regione al 23% nella scuola secondaria di 1° grado (dato più vicino a quello nazionale).

Sembra quasi che gli allievi adolescenti chiedano una maggiore flessibilità nell'organizzazione della loro giornata. Un motivo in più per analizzare a fondo gli attuali modelli di tempo-scuola, a partire dalle aree tradizionalmente più forti (Modena, Bologna, Ravenna). Un buon tempo scuola deve saper tenere in equilibrio domanda dei genitori (considerando la forte incidenza dell'occupazione femminile, al 38% in regione rispetto al 30% nazionale), innovazioni didattiche e organizzative, esigenze ed interessi degli allievi.

La scuola dopo i 14 anni: voglia di scuola

La distribuzione degli oltre 150.000 ragazzi iscritti alle scuole superiori fra le quattro 'filieri' dell'attuale scuola secondaria di 2° grado (liceale, tecnica, professionale ed artistica) mette in evidenza la tenuta dell'istruzione tecnica (36,8% di incidenza), anche se nel settore prevale il comparto 'commerciale e geometri', con un rapporto di 3 a 2 sui tecnici industriali. Gli istituti professionali marcano qualche difficoltà anche per le caratteristiche dell'utenza.

La distribuzione non è omogenea fra le province della regione: i licei sopravanzano già gli istituti tecnici a Bologna, Ferrara, Piacenza e Rimini, i professionali a Ravenna. Ci sono molti motivi di riflessione per un'attenta riconsiderazione dell'offerta formativa territoriale.

Anche un'analisi dell'evoluzione delle scelte testimonia di una costante crescita dei licei nei confronti degli istituti tecnici, sino a prefigurare un 'sorpasso' nei prossimi anni. Un trend da 'leggere' anche in vista della preannunciata riforma del settore secondario.

Diplomati: Lisbona è più vicina

L'Emilia-Romagna è una regione ad alta densità scolare: sulle soglie dei 16 anni il 99,6% della popolazione giovanile va a scuola; questa scelta è segnale di una diffusa percezione di 'civiltà', ma anche di 'utilità' dell'esperienza scolastica. Ma i risultati? L'indice di successo è migliore di alcuni punti rispetto a quello nazionale, con un tasso di diploma pari a 75% (sui diciannovenni residenti).

Siamo un po' più vicini al traguardo dell'85% indicato come benchmark di Lisbona per l'anno 2010.

È buona la regolarità negli studi, che si assesta anche nelle superiori oltre il 78%, ma con un notevole differenziale a svantaggio dei maschi (un distacco di 12 punti percentuali) e dei professionali (30 punti di distacco fra questi e i licei). Gli istituti tecnici si trovano in posizione intermedia.

...e anche istruiti? Benessere formativo, con qualche scricchiolio

Ma qual è il rendimento dei nostri studenti? Gli indicatori sono ancora positivi, migliori di alcuni punti rispetto al dato nazionale, anche se cominciano ad apparire segnali preoccupanti. Ad esempio, le bocciature, sono contenute lungo il percorso (0,5%

alle elementari e 2,4% alle medie), ma balzano al 14,3% nelle scuole superiori, con significative differenze per tipo di istituto e per sesso.

Motivo di ulteriore preoccupazione è la forte presenza di allievi promossi con ‘debito formativo’ (34% dei frequentanti le superiori): indice di una scuola impegnativa e difficile (che comunque ‘tiene’) o piuttosto segno di un disagio esistenziale dei nostri ragazzi?

Alunni di altri paesi: classi multicolori

La presenza degli alunni ‘stranieri’ tende ad aumentare mediamente del 20% ogni anno scolastico, anche per il fatto che un quarto della popolazione immigrata è minorenni. L’incidenza è ormai vicina al 10% sull’intera popolazione scolastica, un dato che in termini relativi pone l’Emilia-Romagna al primo posto in Italia, dove il dato si assesta sul 4,8%. Scuola primaria e scuola dell’infanzia sono i settori che affrontano per primi l’impatto dei bambini stranieri (con oltre il 12% a Reggio Emilia, Modena, Piacenza), allievi che ‘passano’ poi nelle scuole secondarie di 1° e 2° grado (con una tendenza che è indice di integrazione). La presenza nelle nove province è diversa, con il Nord (Emilia) più ‘esposto’ rispetto al Sud (Romagna) e a Ferrara.

Per provenienza, l’area magrebina raccoglie il 28% dell’intera popolazione straniera, quella dell’Est europeo o slava il 35%, quella dell’oriente asiatico il 15%. Ben 167 sono le diverse nazionalità presenti; Marocco, Albania, Tunisia, Cina, Romania sono i cinque paesi più rappresentati.

Gli alunni disabili: una scuola inclusiva

La presenza degli allievi disabili nella scuola di tutti tende ad aumentare nel corso degli ultimi anni (dall’1,95% del 2001-02 al 2,28% del 2005-06), con una forte espansione nella scuola secondaria superiore. I dati regionali rispecchiano quelli nazionali, con un’incidenza che tende ad avvicinare le province (ma si va ancora dall’1,9% di Modena e Forlì-Cesena al 2,7% di Reggio Emilia).

I dati per livello scolastico confermano la valenza ‘culturale’ del fenomeno, testimoniato dall’incremento diacronico delle certificazioni (dall’1,2% della scuola dell’infanzia al 3,2% della scuola media). Le pratiche certificative delle ASL e quelle didattiche delle scuole sono ancora molto diverse. Sono oltre 5.200 (a.s. 2006/7) i docenti di sostegno operanti nella scuola statale, con un rapporto che si avvicina ormai a 1:2 (un docente ogni 2 alunni), ma sappiamo che l’integrazione non è solo ‘sostegno’, bensì pluralità di risorse e di interventi (educativi, assistenziali, ecc.).

Formarsi per tutta la vita: life long learning

Il concetto di ‘società della conoscenza’, perché si continua ad apprendere per tutta la vita, si intravede scorrendo i dati sui cittadini emiliano-romagnoli impegnati nei processi formali di istruzione (dai 3 ai 19), ma anche dall’incidenza di esperienze formative ‘altre’ (il nido, la formazione professionale, l’educazione degli adulti, l’alta formazione, e persino l’università della terza età).

Alto è il tasso di passaggio dalla scuola superiore all'università (75% rispetto al 72% nazionale), come pure il tasso di laurea (26%). Siamo dunque una regione che scommette sulla formazione, come risorsa personale ma anche come opportunità strategica per l'inclusione, la cittadinanza, lo sviluppo economico e sociale. È una regione che non vuole 'lasciare indietro' nessuno, soprattutto nei 'passaggi critici', come nello snodo tra scuole medie e superiori, a costo di reinventare modelli organizzativi e didattici (come il 'biennio integrato') che sono visti anche a livello nazionale come parametri per una 'riforma possibile' dell'obbligo scolastico.

2. Le virtù della scuola in Emilia-Romagna: fare “comunità”¹

Sappiamo che la qualità della vita della nostra regione, i suoi livelli di civiltà e di accoglienza, il suo stesso sviluppo economico sono legati, oggi più che mai, alla qualità del suo sistema formativo.

Una scuola che sa fare comunità è, infatti, una risorsa indispensabile per le persone e per la società. Quando una scuola funziona, sa promuovere negli allievi il piacere di stare insieme ed il piacere di apprendere, garantisce elevati livelli di competenza al termine di ogni percorso. In questo caso, disporre di competenze non significa padroneggiare abilità di carattere esecutivo, servile, operativo (un mero “saper fare”), ma essere capaci di mobilitare un insieme di risorse cognitive, operative, sociali, affettive, che rendono un soggetto “libero e responsabile” di fronte alle scelte non solo in campo lavorativo, ma nella propria vita².

La scuola promuove conoscenze, saperi, cittadinanza, lavoro. Ma questi paradigmi stanno cambiando in fretta. Cambia l'idea di lavoro, perché l'economia della conoscenza³ incorpora sempre più spesso elementi simbolici ed intellettuali nelle prestazioni lavorative (e questo implica più elevati livelli di conoscenza e di intelligenza critica: che è poi la “mission” della scuola). Cambia il valore del lavoro (così concepito), perché esso non offre solo mezzi di sostentamento, ma collocazione nella vita sociale e nello spazio culturale di ogni persona. Cambia la stessa idea di sviluppo, che sempre più si associa a termini quali “sostenibile”, “umano”, “locale”, il che implica uno spostamento di attenzione dall'incremento di prodotti materiali a valori quali la “vivibilità”, la qualità della vita, la coesione sociale, l'interdipendenza globale⁴. I beni immateriali ormai contano nella vita delle persone quanto (e forse di più) dei beni “fisici”: insomma è l'era dell'accesso piuttosto che quella del possesso. La società “liquida” (con tutte le sue ambiguità) prende il sopravvento sulla stabilità e la sicurezza delle posizioni (sociali, lavorative, economiche) e degli stili di vita consolidati. Emerge così il biso-

¹ Le osservazioni contenute in questo paragrafo costituiscono una rielaborazione dell'articolo: G.Cerini, *Voglia di governance: come un'orchestra da camera*, in “Rassegna dell'istruzione”, n. 4-5, marzo-giugno 2007, Le Monnier, Firenze.

² M. Pellerrey, *Competenze individuali e portfolio*, La Nuova Italia, Milano, 2004.

³ E.Rullani, *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma, 2004.

⁴ C.Trigilia, *Sviluppo locale: un progetto per l'Italia*, Laterza, Bari, 2006.

gno di “legami di comunità” per far fronte agli squilibri della modernità e ricostruire relazioni di senso.

Sono le comunità ricche di scambi, di relazioni, di punti di incontro (dalle scuole alle università, dalle associazioni ai gruppi informali, dalle istituzioni locali alle imprese cooperative o associate, dai giornali agli istituti di ricerca) quelle che meglio “tonificano” questo tipo di sviluppo e lo rendono possibile; conoscenze distribuite, creatività, innovazione, gusto dell’intraprendere ma anche consapevolezza etica (nuovi “motori” della crescita sostenibile) sono promossi dal tessuto simbolico e formativo di un territorio, che è fatto di identità, capitale sociale saperi e conoscenza⁵. Un territorio è competitivo e ricco (nel senso “umanistico” che abbiamo delineato) se riesce a condividere una pluralità di risorse anche grazie alla propria coesione sociale. C’è un **capitale naturale e fisico** (dalla popolazione non troppo invecchiata alla disponibilità di forza lavoro) che ha bisogno per attivarsi di un **capitale tecnico** (che richiede accumularsi di saperi e tecnologie, attorno alle imprese ed alle loro performance in termini di innovazione e di commercializzazione), che si sorregge su un **capitale “umano”** (con disponibilità di conoscenze, di flessibilità dell’intelligenza, di motivazioni personali, che si riverbera anche nel profilo dei lavoratori), che è però moltiplicato dal **capitale sociale** di un territorio (fatto di legami, di senso di appartenenza e fiducia, di identità e di memoria, ma anche di propensione alla convivialità e alla comunicazione). E già si affaccia una nuova generazione di capitali, quelli strettamente “simbolici”.

Se si esaminano gli indicatori socio-economici dell’Emilia-Romagna⁶, tutte le province della regione appaiono ben posizionate per le dotazioni delle diverse tipologie di capitale massimamente per quello immateriale (umano e sociale). La mappa delle province ridisegna una nuova geografia dello sviluppo economico italiano che fuoriesce dagli schemi tradizionali⁷, perché vede lo sviluppo come una combinazione di beni materiali ed immateriali di struttura e di conoscenza, e prefigura un territorio competitivo, in grado di far fronte meglio di altri alle sfide future.

⁵ E.Minardi, *Sviluppo locale*, in G.Cerini-M.Spinosi, *Voci della scuola*, VI, Tecnodid, Napoli, 2007.

⁶ Camera di Commercio Industria, Artigianato Agricoltura di Forlì-Cesena, *Rapporto sull’economia 2006*, Forlì, 2007. In particolare nell’introduzione (“Il capitale sociale come fattore di competitività”) vengono svolte considerazioni di carattere generale con riferimento all’intero territorio regionale e nazionale.

⁷ “L’asse dello sviluppo si snoda da Roma a Bolzano, includendo due province della Toscana la quasi totalità dell’Emilia-Romagna, parte del Veneto e della Lombardia. A questo corridoio che taglia l’Italia centralmente si aggiungono Torino e Cuneo ad ovest Ancona ad Est” (Rapporto cit.).

Tabella 1 – Posizionamento delle province dell'Emilia-Romagna in funzione dello sviluppo e delle differenti forme di capitale. Rapporto 2007.

	Sviluppo economico	Capitale naturale	Capitale tecnico	Capitale umano	Capitale sociale	Capitale complessivo
Bologna	3	96	3	1	3	2
Ferrara	38	102	57	17	13	32
Forlì-Cesena	6	79	29	20	11	9
Modena	8	67	6	2	20	4
Parma	7	88	14	5	7	5
Piacenza	13	98	35	34	9	12
Ravenna	21	100	28	6	5	8
Reggio Emilia	18	63	4	3	21	3
Rimini	11	58	30	18	18	24

Fonte: Elaborazione Centro Studi Unioncamere Emilia-Romagna su fonti varie.

Questi dati sono straordinariamente simili alle più recenti statistiche sulla qualità della scuola, che vedono la regione Emilia-Romagna collocarsi al primo posto tra le regioni italiane, in un raffronto che prende in esame 152 indicatori (relativi alle strutture, alle risorse impiegate, all'efficienza organizzativa, alle caratteristiche del personale, ai risultati scolastici, ai livelli di apprendimento). Ci riferiamo al 1° Rapporto sulla qualità nella scuola elaborato dal mensile "Tuttoscuola" nel giugno 2007. Ecco il posizionamento delle diverse province della regione:

<i>Province</i>	<i>Posizione</i>
Forlì-Cesena	1
Parma	2
Piacenza	4
Reggio Emilia	9
Ravenna	10
Rimini	14
Modena	16
Bologna	31
Ferrara	45

Scuola e territorio: un rapporto che fa qualità

L'istruzione (una scuola ben fatta) non si limita a trasmettere e riprodurre un insieme di contenuti statici, ma promuove soprattutto l'attitudine all'apprendimento continuo, la curiosità e la voglia di affrontare nuovi problemi, la disponibilità al lavoro d'insieme, il gusto di intraprendere nuove iniziative. E' però impossibile che tutte que-

ste competenze (le potremmo definire *life skills*, abilità per la vita) siano il frutto solo dell'istruzione scolastica. Anzi potrebbe essere fuorviante assegnare alla scuola compiti così estesi, meglio riscoprire per essa il nocciolo duro (*core curriculum*) delle competenze culturali che solo il tirocinio fatto nell'ambiente scuola può assicurare.

Di qui una certa cautela di fronte ai troppo facili slogan sull'ampliamento e l'arricchimento dell'offerta formativa. Il nodo resta quello di un rapporto di interazione tra apprendimenti formali proposti dalla scuola e saperi informali e taciti diffusi nella società della conoscenza. Come far sì che le competenze "colte" promosse a scuola siano riutilizzate anche al di fuori dell'ambiente scolastico? Come costruire un tessuto sociale che sia in grado di valorizzare ed amplificare i saperi promossi all'interno delle aule? Come valorizzare i saperi informali senza farsi travolgere dal loro disordinato presentarsi sulla scena?

Queste domande rimandano a questioni di carattere politico-istituzionale (il ruolo del territorio, delle autonomie, delle comunità), ma fortemente intrecciate a questioni di natura didattica, circa il rapporto tra il sapere d'aula (il curriculum) ed i saperi diffusi nella società.

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

Fare rete, per fare 'comunità': il laboratorio Emilia-Romagna

È in questo in quadro che emerge la vitalità dell'idea di rete, come capacità delle scuole autonome di fare sistema, di rafforzare la propria identità 'istituzionale'⁸ senza timori reverenziali verso l'esterno, anzi interpretando al meglio le proprie funzioni educative (di istruzione e formazione). Lo scambio tra pari (le altre scuole), il rapporto con altri soggetti istituzionali (gli Enti locali) e sociali (il mondo produttivo, i servizi, l'associazionismo), la messa in comune di conoscenze e professionalità, la pratica del confronto e della comparazione (*benchmarking*) sono le caratteristiche funzionali di una rete che può assicurare benefici e convenienze a tutti i partecipanti.

⁸ Questo è l'obiettivo di un progetto di ricerca-azione, sostenuto dall'USR E-R e dal MIUR, che coinvolge 20 scuole delle province di Ravenna e Rimini, con la supervisione scientifica del prof. Romei (Università di Bologna). Cfr. I. Filippi, P. Romei, *Autonomia. Una strategia per identità, qualità progettuale, integrazione fra sistemi*, in "Rassegna dell'Autonomia scolastica" n.1, gennaio 2006.

I monitoraggi sul funzionamento delle nostre scuole rivelano il notevole dinamismo del fenomeno reti di scuole. In Emilia-Romagna sono state censiti oltre 330 accordi di rete⁹ promossi dalle scuole (quasi il 50% di questi coinvolge anche gli Enti locali). La stessa Amministrazione scolastica è impegnata nella stipula di accordi interistituzionali (con la Regione, gli Enti locali, le Università, le istituzioni scientifiche e culturali), attraverso varie forme negoziali: protocolli di intesa, accordi di programma, convenzioni, ecc. Un archivio regionale ne conta oltre 70 di livello regionale e circa 90 di carattere provinciale.

Ma l'idea di rete è ancora fragile. Gli accordi di rete ci sono, ma non investono ancora le questioni centrali del funzionamento delle scuole (curricolo, valutazione, progettazione), perchè si rivolgono in prevalenza alle aree di sofferenza o di emergenza (handicap, disagio, stranieri) o alla facilitazione di processi gestionali (la formazione in servizio, taluni servizi amministrativi). L'impressione è che sia decisivo l'impulso dei Comuni (ma anche il coordinamento delle province e l'iniziativa regionale sul diritto allo studio e la più recente legislazione post-Titolo V¹⁰) nel promuovere forme di cooperazione e collaborazione interistituzionale, a fianco delle scuole. Siamo in presenza di una variante della stessa legislazione autonomistica, poiché il citato art. 7 non prevederebbe la partecipazione degli Enti locali alla costituzione di reti. Ma non è casuale che questa variante "trasgressiva" sia tipica del paesaggio educativo ed istituzionale emiliano-romagnolo.

Una regione a forte vocazione pedagogica

In Emilia-Romagna, l'ampia diffusione di accordi e protocolli tra istituzioni scolastiche, Enti locali, altri soggetti non risponde tanto ad un *imprinting* ideologico (che porta con sé la voglia di fare da sé, di distinguersi comunque dalle regole nazionali), né semplicemente ad uno stato di necessità (per realizzare ormai inevitabili economie di scala), quanto piuttosto per assecondare una sensibilità diffusa verso forme di cittadinanza attiva e partecipata (*civiness*).

Nei fatti, la strategia della "governance" segnala il passaggio da una logica *verticale* (a chi mi rivolgo quando ho un problema, a chi esterno il mio dolore, cosa chiedo al mio superiore) ad una di tipo *orizzontale* (come ci mettiamo insieme per risolvere un problema, come stimoliamo le istituzioni pubbliche a funzionare). E' un processo che ben si attaglia alla storia "sociale" e "politica" di una regione come l'Emilia-Romagna e che oggi trova inaspettate risonanze in principi quali il federalismo, il decentramento, l'autonomia, la sussidiarietà, la governance. In questo scenario ciò che conta è l'ac-

⁹ Un'analisi del fenomeno 'reti di scuole', con particolare riferimento alla situazione dell'Emilia-Romagna è pubblicato nel nucleo tematico "Andar per reti", curato da G. Cerini, per la "Rivista dell'istruzione", n. 2, marzo-aprile 2006, Maggioli editore, Rimini, con contributi di L. Gianferrari, I. Summa, C. Casadio Loreti, L. Paolucci.

¹⁰ C. Bertelli, *Emilia-Romagna: prime prove di federalismo scolastico*, in "Rivista dell'istruzione", n. 1, gennaio-febbraio 2007, Maggioli, Rimini.

cordo tra gli strumentisti (di una ideale orchestra da camera), piuttosto che il protagonismo dei potenziali ‘direttori d’orchestra’¹¹.

Di qui scaturisce la pratica della concertazione (o della integrazione), che viene da lontano, almeno dagli albori del regionalismo negli anni ’70, quando si registrarono la prima ondata di protagonismo degli enti locali (i nidi e le scuole dell’infanzia), la nascita delle autonomie scolastiche (con i decreti delegati), l’avvio di forti processi innovativi (il tempo pieno, la legge 517, i nuovi programmi per la scuola di base). Già quella stagione consentì di far emergere le prime politiche territoriali.

La rete sociale che si è progressivamente costruita attorno alla scuola e per la scuola ha tonificato il sistema delle opportunità educative e spiega molti degli elementi di qualità “sociale” che caratterizzano ancora oggi la scuola regionale ed il suo valore aggiunto¹².

Evidentemente le vocazioni educative dell’Emilia-Romagna vengono da più lontano, almeno dalla fine dell’ottocento (interventi per l’infanzia), dai primi del novecento (le grandi scuole tecniche), degli anni sessanta (il tempo pieno), ma hanno sempre incrociato gli appuntamenti e le scadenze istituzionali: così è stato nel secondo dopoguerra (la ricostruzione democratica), negli anni settanta (lo sviluppo del decentramento) ed in quest’ultima stagione (quella dell’autonomia e del federalismo nascente).

3. Le sfide si vincono ... in classe

Scuola, un ambiente plurale

Nonostante un contesto positivo, anche in Emilia-Romagna è diventato più difficile fare scuola, in classi sempre più plurali e diverse, non solo per la presenza di bambini e ragazzi provenienti da tante culture e ambienti diversi. Come possiamo ricomporre una pluralità che rischia di essere vissuta come frantumazione? *L’altro* è visto come pericolo, soprattutto se non lo si conosce; allora costruiamo confini immaginari (simbolici) per difenderci dall’invasione degli “altri” che si temono perché portatori di culture, di valori, di regole diverse dalle nostre.

Dobbiamo riscoprire le pluralità come costellazione di elementi positivi e necessari per “educare”, per promuovere intelligenza sociale. Abbiamo visto che non basta formare il capitale umano, occorre incrementare la dotazione di capitale sociale, cioè la capacità di “fare comunità” (di mettersi in relazione) di un individuo, di una comunità, di un territorio. Una parola “chiave” potrebbe essere “integrazione”, che in questo caso significa inclusione, solidarietà, partecipazione responsabile, costruzione di una qualità sociale della vita.

¹¹ Questa bella immagine di ‘governance’ si deve a G. De Rita. Una analisi delle dinamiche orizzontali che caratterizzano la vita sociale dell’Emilia-Romagna è contenuta in R. Catanzaro, *Nodi, reti, ponti. La Romagna e il capitale sociale*, il Mulino, Bologna, 2004.

¹² Gli annuali rapporti sul sistema educativo dell’Emilia-Romagna (ne sono uscite quattro diverse edizioni tra il 2003 ed il 2006, disponibili anche sul sito dell’Ufficio Scolastico Regionale, www.istruzioneer.it) danno conto del differenziale positivo della scuola regionale rispetto alle medie nazionali.

Però non basta accettare l'altro o riconoscerne la diversità. Occorre costruire qualcosa insieme. Questo è possibile solo facendo spazio al dialogo, alla laicità; la scuola è uno spazio "pubblico" (anche il nostro Ministero è tornato pubblico) perché pubblicamente si costruiscono le regole della convivenza. Dunque, la scuola come "anima laica" della società. Ma i "mattoni" di questa costruzione non sono le ideologie (fossero pure quelle "buoniste" dell'accoglienza), bensì i materiali culturali che a scuola affiorano (sono portati dai diversi contesti di provenienza), vengono scoperti, accettati, ma riorganizzati, filtrati criticamente, restituiti.

La classe come comunità di apprendenti

Si impara ad apprendere a scuola se questa abbandona la pretesa di consegnare saperi, abilità, capacità definitive (vedi l'insegnamento delle scienze per definizioni, piuttosto che per scoperta e ricostruzione storica). Invece della quantità, tipica dei repertori di conoscenze "inerti", servono chiavi di lettura, reti, mappe; è necessario scendere in profondità piuttosto che in estensione. Queste sono le suggestioni contenute nei più recenti documenti programmatici sulla scuola italiana: le Indicazioni per il curricolo (nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo) e le linee per l'estensione dell'obbligo di istruzione a 16 anni¹³.

Ma è difficile –solo con i documenti– trasformare la scuola in una comunità di apprendenti (in un gruppo in ricerca), perché spesso vincono i "poteri forti" della quotidianità (libri di testo, routine, comodità, presunte sicurezze). Inoltre sembra che la scuola non sappia intercettare le nuove forme della conoscenza. Noi adulti siamo forse troppo affezionati ai saperi che si stanno perdendo: alfabetici, lineari, sequenziali, argomentativi. Ma i nuovi "barbari" (i nostri ragazzi) apprendono attraverso forme/procedure reticolari, visive, simultanee.

Per intercettare questi "barbari", la scuola deve ospitare forme innovative di mediazione e di comunicazione. L'ambientazione didattica dei saperi deve saper raggiungere diversi tipi di intelligenza. La classe si modula su stimoli intellettivi differenziati. Non è in gioco solo il recupero di una modernità multimediale, ma anche di un ambiente fisico, di un faccia a faccia, di un incontro di corpi che "pensano". Il curriculum (come l'apprendimento) deve essere "situato" in un contesto.

Esiste, dunque, un problema di "nuove regole" di ingaggio nella dinamica apprendimento/insegnamento, che può essere affrontato con una didattica "efficace", organizzando con sapienza le variabili del contesto organizzativo, facendole vivere con intelligenza pedagogica. L'autonomia organizzativa e didattica può assumere un significato "nobile" se è finalizzata alla costruzione di un ambiente educativo di apprendimento, se riscopre la centralità del "fare scuola", se mette a disposizione dell'aula le necessarie risorse pedagogiche, metodologiche, organizzative.

¹³ Le Indicazioni per il curriculum sono allegate al D.M. 31 luglio 2007; le linee per l'estensione dell'obbligo (Gli assi culturali e Le competenze chiave di cittadinanza) sono allegate al D.M. 22 agosto 2007, n. 139.

Prendersi “cura” degli allievi

Costruire un ambiente “educativo” di apprendimento significa operare la connessione tra saperi didattici ed organizzativi. Ma significa anche riscoprire la centralità della motivazione, delle emozioni, del dare un “senso” all’esperienza della scuola (oggi il 38 % dei ragazzi vive male la scuola). Significa riscoprire uno scenario scolastico positivo, di fiducia, di recupero della comunicazione, di sostegno all’impegno, alla fatica.

Non è una velleità pedagogica, una fuga romantica affidata alla sensibilità dei docenti. E’ invece riflessione sulla fragilità dei nostri allievi, figli dell’insicurezza, bisogno di protezione, immersi nei riti del consumismo. Ragazzi spesso tristi, con nuove patologie dell’anima, colpiti da potenziale riduzione del lessico e delle emozioni. Occorre farli vivere a scuola, aiutarli ad andare oltre la loro quotidiana passività di spettatori televisivi. Una scuola “viva” fa “vivere” tutte le trame della relazione, necessarie per crescere (incontri, scontri, ferite, successi...).

Puntare sulla “qualità” della relazione non significa solo prendersi cura dell’altro, anche se è bella la definizione heideggeriana della “cura” come “preoccupazione”. Cura è ascolto, accompagnamento, attenzione, tenerezza, empatia, disponibilità, ecc.; ma “cura” significa anche prendersi cura della conoscenza, dell’imparare a ragionare insieme utilizzando il contributo di tutti, stimolando capacità critiche e creative, sviluppando competenze linguistiche nel dialogo, nella narrazione.

Integrazione implica scommettere sull’apprendere in gruppo, sulla classe; questo richiede una grande cura del contesto, gestione della regia, facilitazione dell’accesso alla conoscenza, anche riscoprendo le ritualità protettive dell’ambiente scuola (la vicinanza “empatica”, i tempi distesi, il silenzio come condizione dell’ascolto, le ricorsività dei comportamenti). I gesti che aiutano l’apprendimento bisogna ripeterli molte volte. Lavorare sull’identità, sulla memoria, richiede tempi lunghi, lentezza; implica saper perdere tempo (oggi ci manca il tempo!) per poterlo riguadagnare.

La scuola è un ambiente plurale, di persone, di corpi, di lingue, di culture, di vissuti. Questo spazio di incontro crea negli allievi entusiasmo, piacere di stare insieme che noi dobbiamo trasformare nel piacere di apprendere, di conoscere. Insieme a scuola possiamo conoscere, studiare, rispettare le nostre identità. Forse costruirne una nuova. Certamente costruire insieme ai nostri allievi un’idea di futuro sostenibile.

LE NUOVE INDICAZIONI PER IL PRIMO CICLO D'ISTRUZIONE

Luciano Rondanini

Il posto della scuola

Le Indicazioni per il curriculum si aprono con il riferimento al documento “Cultura Scuola Persona“, nel quale il Ministero della Pubblica Istruzione delinea i compiti educativi della scuola nella società attuale.

Il dibattito sul futuro di questa “vecchia” istituzione ha messo in luce una serie di preoccupazioni di fondo riconducibili prevalentemente alla difficoltà di garantire che tutti gli alunni padroneggino uno “zoccolo duro” di conoscenze e regole di comportamento indispensabili per l'esercizio di una cittadinanza attiva e per evitare disuguaglianza ed emarginazione sociale.

L'espansione della scolarità avvenuta in questi ultimi decenni in Italia ha permesso a buona parte della popolazione giovanile di rimanere fino a 18 anni in un contesto formativo, ma non si è tradotta in una spinta alla mobilità sociale e ad assicurare a tutti reali condizioni di valorizzazione dei propri talenti.

E' vero, si è passati negli ultimi quarant'anni da un sistema scolastico *selettivo per pochi* ad un sistema *alfabetizzante per tutti*, ma questa transizione è caratterizzata da ineguaglianze intollerabili per un paese moderno.

Si pensi ai problemi legati all'abbandono, alla dispersione, alle frequenze irregolari, ad esiti alquanto scadenti che si manifestano in particolare nei primi anni delle superiori, ma che interessano anche gli ordini scolastici precedenti.

Per evitare che a disperdersi non siano solo gli alunni ma anche i docenti, è indispensabile individuare la centralità della funzione che la scuola deve esercitare e perseguirla, cambiando in profondità quegli assetti e quei dispositivi che risultano inadeguati a conseguire le finalità previste.

Qual è dunque il posto della scuola in una società “liquida”, in cui diventa difficile rintracciare solidi riferimenti e che fa del disorientamento una delle condizioni del suo manifestarsi?

La centralità attorno a cui la scuola deve organizzare le proprie risorse umane e strumentali è rappresentata dall'istanza dell'apprendimento per tutti e dalla possibilità di ogni allievo di sviluppare al meglio le proprie potenzialità.

Un sistema formativo alfabetizzante per tutti non può tollerare lo spreco e la dissipazione di risorse umane; in questo senso, la dispersione scolastica deve essere considerata un vero e proprio handicap, non solo per la scuola ma per l'intera società.

Il diritto all'apprendimento costituisce, dunque, il *fil rouge* attraverso il quale leggere il testo delle nuove Indicazioni.

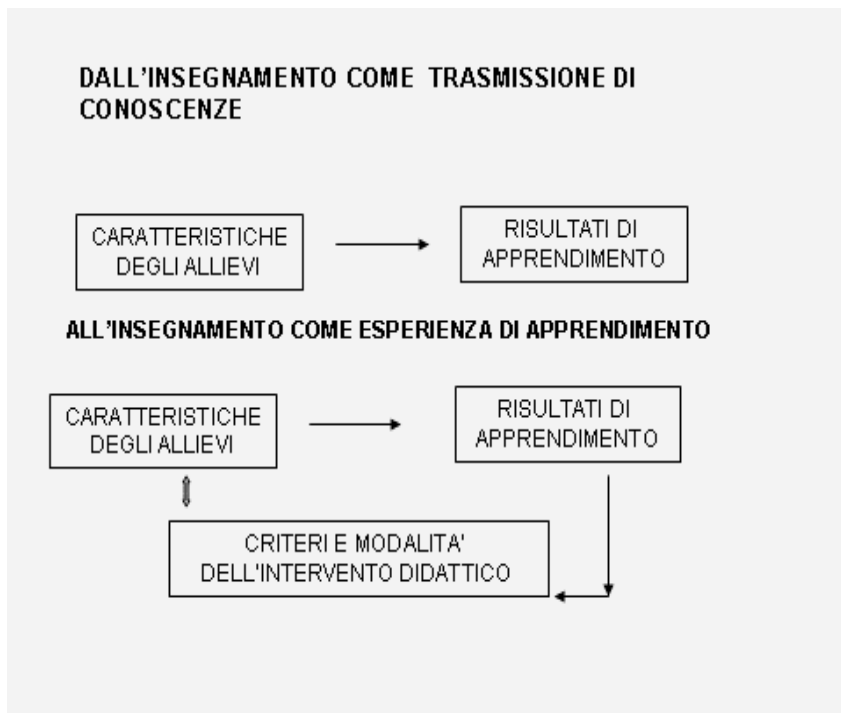
Non è un caso, infatti, che l'introduzione che nelle nuove Indicazioni precede sia il curriculum della scuola dell'infanzia sia il curriculum del primo ciclo d'istruzione si chiuda con un paragrafo dal titolo "*l'ambiente di apprendimento*", che rappresenta la parola – chiave dell'intero impianto delle Indicazioni stesse.

Pertanto, il compito del docente è quello di insegnare, o meglio, di far sì che l'azione di insegnamento sia funzionale all'apprendimento degli studenti. Insegnare in una scuola di massa richiede la capacità di farsi carico di un compito educativo impegnativo, in grado di rispondere alle differenziate caratteristiche del soggetto che apprende.

Per promuovere le condizioni tendenti a favorire impegno e studio, è indispensabile da parte dei docenti elevare la preparazione didattica e arricchire i dispositivi metodologici sia in riferimento alla gestione della classe sia per quanto riguarda la predisposizione di sistematiche forme di aiuto.

La qualità della didattica diventa pertanto la dimensione più rilevante della professione dell'insegnante (Fig.1).

Fig. 1 - La qualità della didattica come fattore strategico di buoni esiti scolastici



Non solo principi

“Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l’originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazione che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali”. Questa affermazione contenuta nel documento “Cultura Scuola Persona” costituisce lo sfondo entro cui si snoda il discorso pedagogico delle Indicazioni dalla scuola dell’infanzia al termine del primo ciclo di istruzione.

Tale priorità comporta la capacità di saper accettare la sfida di una scuola impegnata a promuovere le condizioni del successo scolastico di tutti gli studenti.

Risulta in questa prospettiva estremamente importante pensare la scuola come un ambiente educativo all’interno del quale le conoscenze non sono espresse solo sul piano della *trasmissione*, ma soprattutto su quello dell’*azione*, con modalità e forme didattiche costruttive e partecipative.

L’aula pertanto non può ridursi ad essere un semplice luogo di ascolto ; dovrà invece rappresentare uno spazio nel quale i docenti sappiano dare vita ad apprendimenti significativi, attraverso una mediazione didattica in cui si valorizzi l’interazione costruttiva: apprendimento cooperativo, gruppo di ricerca, di progetto, lavoro di coppia, ecc... In sintesi, occorre passare dall’aula- *auditorium* all’aula-*laboratorium* (FIG. 2).

Il laboratorio è uno spazio che non riproduce situazioni già predisposte dal pensiero adulto.

In questa ottica, la classe deve essere organizzata come una comunità di persone che si dedicano alla conoscenza, allo studio, all’applicazione di principi, regole, ecc... Allestire un ambiente generativo di apprendimenti significa trasmettere entusiasmo e passione per quello che si sta realizzando e soprattutto far percepire che ogni alunno può migliorare la conoscenza che egli sta elaborando insieme agli altri.

L’apprendimento non è un’attività che si può ordinare ; non si può dire a qualcuno “impara “ ! E’ un “ movimento “ che nasce, si produce, si alimenta in situazioni concrete e si sviluppa attraverso il sostegno degli adulti.

Il riferimento teorico risiede essenzialmente nell’istanza che si impara entro una dimensione di scambievolezza e di reciprocità e quindi in un contesto di partecipazione sociale.

Questo orientamento è stato sviluppato dalla psicologia culturale russa e in particolare da Vygotskij (*area di sviluppo prossimale*) e da Leont’ev (il concetto di *azione*).

L’apprendimento interpersonale modifica l’immagine dell’insegnante, visto tradizionalmente come fonte detentrica dei saperi da trasmettere;

valorizza, invece, un’identità centrata su competenze dialogiche, di confronto e di potenziamento della capacità di raggiungere conoscenze sistematizzate attraverso la messa in discussione di saperi maturati nei contesti informali.

Fig. 2 - L'apprendimento come esperienza di scambievolezza di pensieri e punti di vista

DA UN INSEGNAMENTO

basato esclusivamente sulla mediazione individuale del docente (unico decisore di ciò che deve essere conosciuto,...)

AD UN INSEGNAMENTO

basato sulla mediazione sociale (interazioni tra pari, interdipendenze dei punti di vista , sostegno reciproco, partecipazione a comunità di discorso,...)

L'organizzazione dell'ambiente è il requisito più importante per accendere interessi e promuovere un intreccio di relazioni in grado di far interagire attivamente i ragazzi tra loro.

Una scuola, però, che riconosce la propria funzione nella centralità della persona che apprende non può essere governata con le logiche di una istituzione pensata per "pochi migliori".

Quella scuola non c'è più! Una scuola di massa o è scuola dell' apprendimento di tutti o non è scuola.

Il nostro Paese non deve, quindi, attardarsi troppo su affermazioni di principio: i diritti devono essere calati nella concreta realtà, altrimenti si rischia di restare imprigionati in logiche che non vanno al di là di affermazioni teoriche.

Dalla scolaresca alla classe

Il paragrafo delle Indicazioni riguardante l'importanza dell'ambiente di apprendimento rappresenta la sintesi delle riflessioni sin qui svolte.

In questo punto del testo, infatti, vengono declinati i criteri metodologici che devono connotare una classe intesa come gruppo di apprendimento.

Nel paragrafo si sottolinea l'importanza di una serie di azioni di fondamentale importanza per la gestione educativa del gruppo da parte degli insegnanti: valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni; attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità; favorire l'esplorazione e la ricerca; incoraggiare l'apprendimento collaborativo; promuovere la consapevolezza sul proprio modo di apprendere; realizzare percorsi in forma di laboratorio.

Si tratta, come si può ben vedere, di un quadro molto puntuale e interamente orientato a concepire la classe come una *comunità di sostegno* di persone che vengono educate a conoscere, comprendere, riflettere e soprattutto a prendersi cura del loro percorso formativo.

Questo lavoro di “*caring*” permette ai ragazzi di sviluppare competenze sociali, di migliorare l'immagine di sé e il proprio senso di autoefficacia e di benessere personale.

L'apprendimento collaborativo, in particolare, sviluppa abilità cognitive di ordine superiore (formulazione di ipotesi, valutazione di alternative, elaborazione di prodotti originali). I ragazzi apprendono in modo più *autentico*, come conseguenza dell'esposizione al conflitto socio-cognitivo, che li costringe a giustificare il proprio punto di vista e li aiuta ad accrescere la consapevolezza di quello che stanno realizzando.

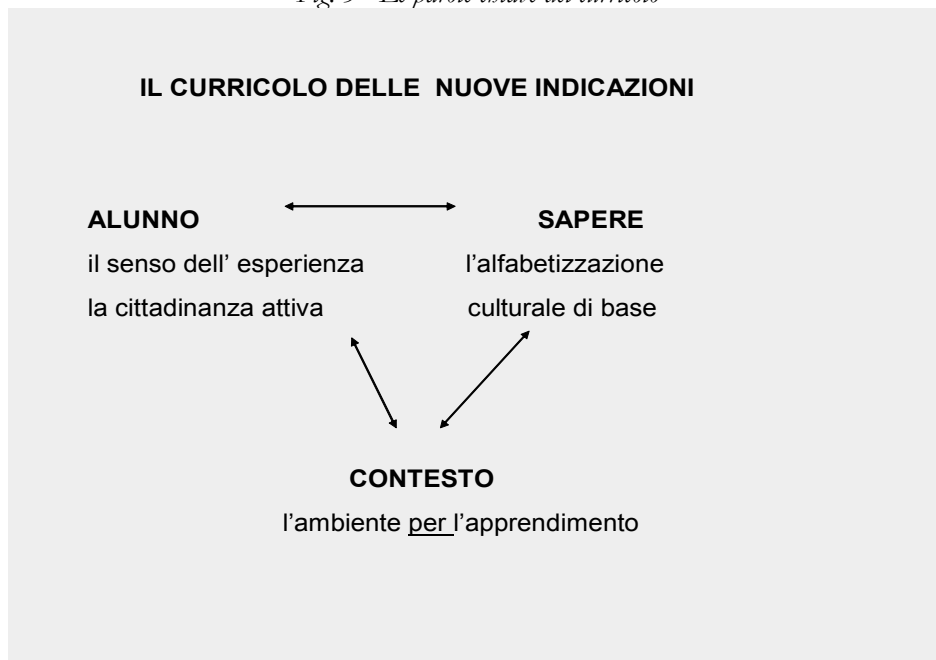
L'apprendimento ha bisogno di contesti in cui ognuno possa percepire che ha nelle proprie mani un pezzo della conoscenza che sta realizzando. In questo senso, una comunità di apprendimento può essere vista come una “*zona di sviluppo prossimale multiplo*” in quanto costituita da diversi soggetti (docenti, alunni) e da differenti tecnologie (libri, computer...).

Il curriculum delle Nuove Indicazioni è connotato da un'impronta *materiale* molto elevata. E' giusto che sia così!

Il curriculum reale, infatti, è essenzialmente un intreccio di esperienze in cui risulta di basilare importanza l'organizzazione degli spazi, la negoziazione sociale, l'impiego degli strumenti, l'utilizzo di materiali, l'elaborazione di testi.

Il curriculum della scuola è, dunque, intriso di “materialità”: toccherà agli insegnanti il compito di organizzare tale contesto nel quale fare esercizio di apprendimenti “autentici” alimentare pratiche riflessive, promuovere la costruzione interattiva di conoscenze.

Il progetto pedagogico delineato nelle Indicazioni, incentrato sulla centralità del diritto all'apprendimento, può essere così rappresentato (*Fig. 3*).

Fig. 3 - Le parole chiave del curricolo

Imparare vuol dire sperimentare la possibilità di costruire il mondo intorno a noi, dare senso alle esperienze che si fanno e, soprattutto, attribuire valore a ciò che si conosce e alle relazioni che alimentano questo straordinario viaggio. Persone, saperi e contesti sono le polarità entro le quali condividere quei valori che ci fanno sentire membri di una comunità autentica, accogliente e vera.

IL NUOVO OBBLIGO DI ISTRUZIONE

Cinzia Buscherini

Premessa

Le politiche dell'Unione Europea hanno promosso una svolta radicale del settore educativo – formativo degli Stati membri, riconoscendo il ruolo essenziale che la conoscenza, insita nelle capacità individuali e nelle reti sociali, può svolgere per assicurare che l'economia europea diventi la più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.

In questa ottica, coerentemente con le strategie assunte dal Consiglio di Lisbona nel 2000, la Commissione Europea, ha posto come obiettivo per il 2010 che almeno l'80% della popolazione della U.E., fra i 25 e i 64 anni, abbia conseguito un diploma di secondaria superiore.

A sostegno di questo obiettivo, la Costituzione europea, che include la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione, elenca tra le “libertà” il diritto all'istruzione e stabilisce che:

1. ogni individuo ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua;
2. questo diritto comporta la facoltà di accedere gratuitamente all'istruzione obbligatoria.

Per l'Italia è importante avvicinarsi all'obiettivo, ma se lo si vuole raggiungere è necessario avere consapevolezza che nel nostro Paese i senza diploma sono il 45%, rispetto al 15% della Germania, al 24% della Francia, al 34% del Regno Unito: il divario è veramente troppo grande.

A partire da questo dato, indegno di una società civile, in campo scolastico e formativo occorre realizzare, e supportare, processi virtuosi che assicurino l'accesso di tutti all'istruzione e il conseguimento delle conoscenze e delle competenze per vivere e lavorare in una società sempre più centrata sul sapere e sulle conoscenze in quanto qualità e quantità dei saperi sono condizioni fondamentali per la crescita e la realizzazione individuale, per lo sviluppo della società e per il successo nella competizione economica

L'iter normativo

Nel nostro Paese non sempre le politiche scolastiche sono state tra loro coerenti rispetto alle finalità dichiarate.

La L. 53/2001 aveva abrogato due provvedimenti del precedente Governo: la riforma dei cicli d'istruzione (L. 30/2000) e la legge dell'innalzamento dell'obbligo scolastico fino a 15 anni (L. 9/99).

Con questo provvedimento l'obbligo scolastico era stato riportato a 14 anni, ma questa scelta creava un anno di "vuoto", per gli studenti quindicenni, nel percorso dell'obbligo formativo fino a 18 anni, istituito dalla L. 144/99.

Solo nel 2003, per colmare il "vuoto" che si era creato, con un Accordo tra Stato e Regioni venne deciso di predisporre, in via sperimentale, un'offerta formativa integrata che contenesse attività formative di pari dignità collegate sia all'istruzione, sia alla formazione professionale.

Un successivo Accordo nazionale, nel gennaio 2004, definì gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base dei percorsi sperimentali per il conseguimento delle qualifiche professionali, riconosciute a livello nazionale.

Gli standard sono tuttora così articolati: a) area dei linguaggi; b) area scientifica; b) area tecnologica; c) area storico – socio – economica.

Gli standard hanno le seguenti caratteristiche: 1. costituiscono la base comune per tutte le Regioni per consentire la spendibilità nazionale; 2. possono essere articolati e declinati a livello nazionale; 3. sono oggetto di monitoraggio, verifica e valutazione.

Oltre agli standard sono state stabilite le modalità per la certificazione intermedia, finale e per il riconoscimento dei crediti formativi.

Nell'ambito di tale normativa nazionale si collocano i percorsi integrati di istruzione e formazione professionale attivati in alcune Regione dall'a.s. 2003/2004, tra queste l'Emilia Romagna, che aveva però percorso i tempi, avviando una sperimentazione analoga nel precedente anno scolastico.

I percorsi integrati dell'Emilia - Romagna prevedono che i giovani frequentino la scuola almeno fino a 16 anni, o all'interno del sistema scolastico o in percorsi integrati, realizzati dalle istituzioni scolastiche e dagli enti di formazione accreditati dalla Regione.

I percorsi integrati hanno preso avvio da Protocolli di intesa, sottoscritti tra più soggetti istituzionali: Regioni – Ministeri del Lavoro e dell'Istruzione; Regioni e USR; infine, sul territorio, istituzioni scolastiche autonome – enti di formazione professionale – province.

In Emilia – Romagna i primi percorsi integrati si sono conclusi nell'a.s. 2005/2006; quelli successivi proseguiranno fino all'a.s. 2007/ 2008.

Alla luce delle esperienze fino ad ora maturate si può affermare che questa sperimentazione ha consentito di avviare un dialogo tra istruzione e formazione, tra Stato e Regioni per delineare un modello educativo sperimentale, funzionale alla riforma della scuola secondaria superiore.

Ne consegue che, a partire da questo anno scolastico, occorrerà collocare le azioni, concernenti i percorsi integrati, tenendo conto della legge 27/12/06, n. 296 (Finanziaria 2007).

Questa legge stabilisce che, a decorrere dall'a.s. 2007/08, l'istruzione sia impartita obbligatoriamente per almeno 10 anni.*L'età per l'accesso al lavoro è conseguentemente elevata da 15 a 16 anni. L'adempimento dell'obbligo deve consentire l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi 2 anni degli istituti di istruzione secondaria superiore, sulla base di un apposito regolamento adottato dal Ministero della Pubblica Istruzione. Possono essere concordati tra MPI e singole Regioni percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia*

delle I.I.S.S., siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione e consentire l'assolvimento dell'obbligo di istruzione.Le strutture formative che concorrono alla realizzazione dei predetti percorsi devono essere inserite in apposito elenco predisposto dal MPI.

Si tratta di una legge che ripristina le condizioni per l'accesso generalizzato al sapere in quanto finalizzata al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale entro il diciottesimo anno d'età.

Questa scelta rende la nostra società più competitiva, offrendo maggiori possibilità di sviluppo individuali e collettive, nella prospettiva indicata dalla U.E.; essa tuttavia vincola il Governo ad affrontare il nodo dell'applicazione dell'articolo 117 della Costituzione (modifica del titolo V) per l'inserimento della formazione professionale all'interno dell'obbligo di istruzione.

Il recupero della formazione professionale e la rivalutazione degli istituti tecnici, attraverso la costituzione dei poli tecnico – professionali previsti dalla Finanziaria 2007, consentirebbe la formazione di professionalità, con specifiche competenze tecniche e scientifiche e matematiche, indispensabili allo sviluppo del sistema economico – produttivo dell'intero Paese.

Non a caso i modelli europei di scuola ruotano tutti attorno al rapporto tra “cultura” e “professionalità”, considerati determinanti per la crescita umana e civile del cittadino, per dare a tutti una chiave interpretativa unitaria da spendere nelle varie esperienze umane e sociali della vita, per entrare nel mondo del lavoro e gestire i numerosi mutamenti cui esso è soggetto senza farsene dominare.

L'istruzione obbligatoria

L'obbligo scolastico della durata di dieci anni, collocato nel primo biennio della scuola secondaria superiore, è garanzia specifica del principio dell'uguaglianza sostanziale, assicurato dalla Costituzione all'articolo 3: *è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.*

Esso è inoltre coerente con l'articolo 34 della Carta costituzionale: *La scuola è aperta a tutti. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.*

Tuttavia, se l'impianto normativo e regolamentare del secondo ciclo di istruzione si vorrà porre come strumento contro la discriminazione sociale nel campo dell'istruzione e per il riequilibrio delle disuguaglianze socio-politiche dovrà aggredire alcune questioni.

La prima questione riguarda il problema della dispersione e dei drop out che non può essere sottaciuto.

I dati diffusi dal Ministero della Pubblica Istruzione ci dicono che nel biennio della scuola secondaria superiore oltre il 90% dei ragazzi che frequentato i licei sono promossi alle classi successive, mentre la percentuale scende a poco più del 65% negli istituti professionali di stato.

La seconda questione attiene all'educazione degli adulti che da questo anno scolastico entra a far parte in modo organico del sistema nazionale di istruzione; al fine dell'adempimento dell'obbligo: per coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che hanno conseguito il titolo del primo ciclo di istruzione, è prevista la possibilità di completare il percorso di studi nei centri di educazione per gli adulti.

Si tratta di interventi richiesti dall'Europa, dove l'educazione degli adulti viene considerata una risorsa irrinunciabile; purtroppo in Italia il numero degli adulti che rientra in un percorso formativo, una volta lasciata la scuola, è molto basso: 6,1% certificato dall'Eurostat nel 2006 contro 11,1% degli altri Paesi dell'U.E. e il 26,6% del Regno Unito.

A quaranta anni dall'istituzione della scuola media unica (31 dicembre 1962), va riconosciuto che il nostro Paese ha fatto notevoli passi avanti sulla strada della lotta all'analfabetismo, ma la scolarizzazione della popolazione adulta costituisce ancora un'emergenza: nel 2000 il 64% della popolazione possedeva al più la licenza media, il 32% la sola licenza elementare.

E fra i ragazzi in età scolare esiste un 5% che non completa il percorso di scuola media, e il 12%, che si innalza al 17% negli istituti professionali, abbandona il sistema scolastico al termine del primo anno di scuola secondaria superiore.

E' un problema sociale grave, da non sottovalutare, spesso riconducibile a giovani che è difficile tenere dentro un percorso scolastico, sia pure obbligatorio.

Si tratta di persone portatrici di problemi complessi, dei quali l'apprendimento costituisce la spia, non certo la causa; ad esse le Istituzioni devono dare risposte di tipo individuale, cercando risposte diversificate a situazioni e a bisogni differenti.

- Occorre individuare e sperimentare, nella scuola secondaria superiore, che si rapporta col sistema formativo regionale, modelli organizzativi e curricolari flessibili, aperti, polivalenti, tutti riconducibili ad un sistema unitario, entro il quale siano però consentite interazioni, opzioni, passaggi dall'uno all'altro canale formativo, possibilità di uscite e di rientri.

Tutto ciò può avvenire solo sostenendo l'autonomia scolastica: è l'autonomia didattica, progettuale e di ricerca delle istituzioni scolastiche che, attraverso il progetto formativo, consente di adottare le soluzioni metodologiche e didattiche funzionali al raggiungimento degli obiettivi formativi nelle specifiche situazioni concrete.

- Nessun percorso di studi secondari può oggi ignorare i caratteri fondamentali del mondo contemporaneo, la rilevanza del momento operativo, l'interazione tra cultura e professionalità, le nuove competenze richieste dall'incessante innovazione tecnologica, la disponibilità al cambiamento.

Il contributo di docenti e dirigenti scolastici, come di tutto il personale della scuola, sarà strategico e decisivo per attuare un percorso di studi obbligatorio, della durata di almeno 10 anni, da strutturare attraverso la definizione sperimentale dei saperi e delle competenze previsti dai curricoli del biennio della scuola secondaria superiore; nel processo entrano, in via transitoria, anche i corsi integrati dell'istruzione e della formazione professionale.

Il Regolamento attuativo dell'obbligo di istruzione

Le scuole dovranno sperimentare i percorsi curricolari a partire dall'anno scolastico 2007 – 2008, sino alla ricomposizione di tutti gli ordinamenti relativi al nuovo assetto del secondo ciclo di istruzione; in questa prospettiva, punto di riferimento importante e inderogabile è il Regolamento attuativo dell'obbligo di istruzione.

Così come configurato, il Regolamento, accompagnato da un Documento tecnico, si caratterizza per alcuni punti specifici:

- non ha carattere di terminalità e non ha un autonomo ordinamento, essendo collocato nel biennio delle scuole medie di secondo grado;
- saperi e competenze sono articolati in conoscenze e abilità con l'indicazione degli assi culturali di riferimento;
- l'adempimento dell'obbligo di istruzione è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale, di durata almeno triennale, entro il diciottesimo anno di età;
- i assi strategici e competenze chiave sono i punti di riferimento per i Collegi dei docenti chiamati ad elaborare i percorsi di apprendimento;
- gli indirizzi del Documento tecnico sono sperimentali e non incidono sugli attuali ordinamenti della scuola secondaria superiore, con riferimento ai diversi ordini di studi e indirizzi;
- l'introduzione dell'obbligo di istruzione sarà sostenuta da un piano di monitoraggio e di valutazione da parte dell'Agenzia per lo sviluppo dell'Autonomia Scolastica, dell'INVALSI e dell'ISFOL;
- è previsto un Piano di formazione per i docenti, anche in collaborazione con le Associazioni professionali.

A partire da questi punti di riferimento, l'attuazione del nuovo obbligo di istruzione fino a 16 anni deve saper cercare, e trovare, impostazioni, metodologie e didattiche innovative per garantire a tutti il raggiungimento di una solida formazione culturale di base.

In questa prospettiva, occorre aiutare i giovani a costruire un quadro significativo ed essenziale di competenze con intersezioni tra le aree disciplinari.

I quattro assi culturali indicati nel Documento tecnico (linguaggi, matematico, scientifico - tecnologico, storico – sociale), costituiscono la “rete” sulla quale calibrare un percorso di apprendimento, finalizzato all'acquisizione di competenze – chiave: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenza di base in scienze e tecnologia, competenza digitale (comune a tutti gli assi), imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

Un processo di insegnamento – apprendimento unitario, da conseguire attraverso l'integrazione e l'interdipendenza tra saperi e competenze, consente di sviluppare queste competenze – chiave.

L'azione delle scuole

Per raggiungere l'obiettivo i colleghi dei docenti dovranno ricercare coerenza nei POF, calibrando bene contenuti, tempi, forme e modalità di intervento, promuovendo:

- una didattica, rispondente ai bisogni e agli stili cognitivi dei soggetti in apprendimento per favorire il successo scolastico;
- uno spostamento dell'asse dall'insegnamento all'apprendimento, per costruire processi centrati sugli studenti e sulle loro diversità e tale da contrastare il fenomeno della dispersione scolastica;
- i contenuti fondamentali della conoscenza e della persona (saperi disciplinari e interdisciplinari, abilità, valori, attitudini), oltre che gli strumenti fondanti dell'apprendimento (leggere, scrivere, far di conto, risolvere i problemi, esprimersi oralmente, comprendere un testo scritto, ecc.);
- una concezione dinamica dell'insegnamento – apprendimento che tenga conto dei continui mutamenti sociali ed economici in atto.
- le conoscenze scientifiche e tecnico - professionali necessarie per affrontare con successo l'inserimento e gli eventuali cambiamenti dell'organizzazione e dei processi lavorativi, considerando le conoscenze mai disgiunte dalla competenze per formare intelligenze competenti che siano capaci di usare le conoscenze per esercitare il diritto di cittadinanza.

Nell'ambito di questo processo la scuola potrà riconfermare e valorizzare la propria mission istituzionale di formazione dell'uomo e del cittadino, avendo attenzione alle esigenze individuali dei propri studenti, ma senza perdere di vista il loro futuro occupazionale e il loro inserimento sociale.

I progetti elaborati, e attuati, dai colleghi dei docenti costituiranno allora un significativo contributo per la riforma del secondo ciclo di istruzione; essi saranno la base dalla quale prenderà finalmente avvio la definizione degli ordinamenti e dei curricoli della scuola media di secondo grado, in un percorso educativo unitario che inizia con la scuola dell'infanzia, comprese le sezioni Primavera, e il cui filo conduttore sono le "Indicazioni nazionali".

Parte II

Orientamenti operativi per l'anno di prova

ASPETTI NORMATIVI RELATIVI ALL'ANNO DI PROVA

Giacomo Grossi

Periodo di prova e formazione in ingresso

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

La materia è disciplinata da alcune norme fondamentali (la Legge n.270 del 20 maggio 1982, istitutiva dell'anno di formazione; il D.lvo 297/94, che lo disciplina ; il Contratto collettivo nazionale del comparto scuola 14 agosto 2003 art. 67, che lo prevede contrattualmente; il DPR n.275 dell'8 marzo 1999, che trasferisce ai Dirigenti scolastici la competenza in materia di conferma in ruolo del personale docente); e da un ricca normativa secondaria, che ha via via regolato nello specifico la materia (si veda la C.M. n.267 del 10 settembre 1991, che, superando le pregenti disposizioni im-

¹ Il rapporto di lavoro dei docenti è stato sottoposto alle norme civilistiche dalla disciplina introdotta dall'art.55 del D.lgs n.29 del 3.02.93 e dal CCCNL del 4 agosto 1995, recepito dall'art.23 del CCNL del 24 luglio 2003, comma 4 p.f, che stabilisce che nel contratto di lavoro individuale deve essere indicata "la durata del periodo di prova". Pertanto rimandando agli artt.437 e 440 del T.U./94. Il contratto può essere a tempo pieno o part-time.

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

partite per nota ministeriale, intende costituire “una regolamentazione tendenzialmente stabile”; e la più recente nota del 3 febbraio 2006, prot. n.196)

La prova ha la durata di un anno scolastico ed il servizio effettivamente prestato deve essere non inferiore a 180 giorni prestati nel corso dell'anno scolastico sulla cattedra o sul posto per il quale è stata conseguita la nomina³.

Il Ministero della Pubblica istruzione assicura specifiche iniziative formative.⁴

Due sono gli elementi costitutivi dell'anno di formazione⁵:

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

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

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

Il Comitato per la valutazione del servizio è formato dal Dirigente scolastico, che lo presiede, da 2 o 4 docenti, quali membri effettivi e da 1 o 2 docenti supplenti, rispettivamente per Istituzioni scolastiche sino a 50 oppure con più di 50 docenti, eletti dal Collegio dei Docenti nel suo seno.⁷ Le modalità di votazione (ad esempio il numero di preferenze che possono essere espresse da ogni votante) sono stabilite con apposita delibera dal Collegio dei docenti. La votazione, trattandosi di persone, avviene a scrutinio segreto.

Il Comitato è un Organo Collegiale perfetto, quindi deve funzionare al completo ed è previsto che eventuali membri effettivi assenti siano sostituiti da membri supplenti. Il Comitato per la valutazione del servizio degli Istituti comprensivi di scuola materna, scuola elementare e scuola secondaria di I grado è unico, viene eletto dal Collegio dei Docenti nel suo seno e nella sua “*composizione debbono essere presenti docenti appartenenti a ciascuno degli ordini di scuola compresi nell'istituzione verticalizzata*”.⁸

³ Oggi: contratto di lavoro a tempo indeterminato.

⁴ Art.440 del T.U./94, comma 1.

⁵ C.M. 10 settembre 1991, n.267, ma cfr anche C.M. 25 gennaio 1997, n.73 e Nota prot.n.39/segr.dir.pers. del 28 maggio 2001, punto 4 Itinerari formativi per i docenti neo assunti.

⁶ La lavoratrice madre in astensione obbligatoria, che abbia conseguito il requisito dei 180 giorni prescritti, può sostenere la discussione della relazione finale col Comitato per la valutazione del servizio, al fine di veder definito il superamento del periodo di prova, previa autorizzazione del suo medico di fiducia (circ. telegrafica 02 novembre 1984, n.357).

⁷ D.legl. n.297/1994, art. 11.

⁸ O.M. del 4 agosto 1995, n.267, art. 3, c. 4.

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

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

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

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

Il rinvio dell'anno di formazione all'anno scolastico successivo per esito sfavorevole, sempre che si sia prestato servizio per almeno 180 giorni, può avvenire una sola volta. Il rinvio ai successivi anni scolastici per un numero insufficiente di giorni (meno di 180 giorni) può avvenire più volte senza limitazioni¹³

Destinatari dell'anno di formazione ai fini della prova

Destinatario dell'anno di formazione è il personale docente ed educativo nominato in ruolo a seguito di concorso per esami e titoli o di concorsi per soli titoli.¹⁴

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

¹⁰ L'art.14 del D.P.R. 8 marzo 1999, n.275 ha trasferito ai Dirigenti scolastici le competenze in materia di conferma dei docenti di ogni ordine e grado ai sensi dell'art.438, già di competenza del Provveditore agli Studi. La C.M. n.205 del 30/8/2000, nell'allegato *Documento di lavoro sul decentramento di funzioni* elenca le funzioni attribuite alle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.14 del D.P.R. 275/99.

¹¹ E', ad esempio, il caso dell'insegnante neoassunto che, dopo aver assunto regolarmente servizio almeno per un giorno, faccia domanda, ai sensi dell'art.18 p.3 del CCNL CS/2003, di essere collocato in aspettativa per un anno scolastico, per realizzare l'esperienza di una diversa attività lavorativa o per superare un periodo di prova nell'ambito di un altro comparto della P.A.

¹² Art.11 (Comitato per la valutazione del servizio dei docenti), comma 8 del D.lvo 16 aprile 1994, n.297.

¹³ Nota prot.n.39/segr.dir.pers. del 28 maggio 2001, punto 1 riferimenti normativi.

¹⁴ Ciò in virtù del combinato disposto tra la Legge 20 maggio 1982, n.270, che prescrive l'anno di formazione come momento integrante della procedura concorsuale e periodo di prova ai fini della conferma in ruolo dei vincitori di concorso, e dell'art.2, comma 26, della legge 27 dicembre 1989, n.417 (Legge di conversione del D.L. 6 novembre 1989, n.357), che ha esteso l'applicazione delle

Non sono tenuti a frequentare le specifiche iniziative di formazione di cui all'art. 440 del T.U./94 *“i docenti che hanno già superato il periodo di prova in una determinata classe di concorso e siano stati nominati in altra classe di concorso, in quanto inclusi nelle graduatorie di cui alla Legge 124/99 e successive modifiche ed integrazioni o per effetto di graduatorie di concorso ancora vigenti, oppure abbiano ottenuto il passaggio di ruolo o di cattedra ai sensi dell'art.10 (Mobilità professionale), commi 1 e 5 del CCNL del 23 luglio 2003”*¹⁵

*“Il periodo di prova va sempre effettuato quando vi sia stata assegnazione ad un ruolo diverso, mentre l'obbligo della formazione in ingresso è da configurarsi esclusivamente nei confronti dei docenti assunti in ruolo per la prima volta.”*¹⁶

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

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

- i docenti che già avevano avuto un'immissione in ruolo svolgono il medesimo percorso escluse le attività seminariali (attività formativa): rimangono invece invariati gli altri momenti (180 giorni di servizio, assegnazione del tutor, discussione della relazione finale davanti al Comitato di valutazione; conferma del Dirigente scolastico), perché si configurano come fattori costitutivi del periodo di prova.

Anche gli insegnanti di religione cattolica (I.R.C.), che hanno stipulato un contratto di lavoro a tempo indeterminato, sono assunti in prova e tale periodo deve essere effettuato secondo le disposizioni impartite dalle citate norme del T.U./94¹⁷.

Durata del periodo di prova

L'art.438 del T.U./94 stabilisce che *“la prova ha la durata di un anno scolastico. A tal fine il servizio effettivamente prestato deve essere non inferiore a 180 giorni nell'anno scolastico.”*

L'art.2 della Legge n.270/82 individua nella *“fine delle lezioni”* il termine utile per la prestazione dei 180 giorni. Tuttavia, come precisato dalla C.M. n.267 del 10 settembre 1991, punto3, occorre avere riguardo alla volontà espressa dal Legislatore con la Legge n.270/82, che è quella di affiancare alla normale prestazione delle attività d'istituto la partecipazione ad iniziative di formazione, al fine di affinare le competenze professio-

citare disposizioni concernenti l'anno di formazione anche al personale docente ed educativo immesso in ruolo mediante concorso per soli titoli.

In virtù di questo quadro normativo i docenti immessi in ruolo “*ope legis*” (per effetto di precedenti servizi riconosciuti utili a tal fine da specifiche leggi) non sono tenuti a partecipare alle iniziative formative attuate per l'anno di formazione.

¹⁵ Nota UFF.IV-VI del MIUR, prot.n.196 del 3 febbraio 2006

¹⁶ *ibidem*

¹⁷ Nota prot.n.983 del 9 giugno 2005

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

Pertanto il termine "*fine delle lezioni*" fissato dalla Legge 270/82 per lo svolgimento dell'anno di formazione appare posto esclusivamente per ragioni di opportunità organizzativa e non può incidere sulla validità, ai fini del completamento del periodo di prova, dei servizi istituzionali eventualmente prestati dai docenti nel successivo scorcio dell'anno scolastico.¹⁸

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

Per i docenti in periodo di prova, che stipulano il contratto di lavoro individuale a tempo indeterminato dopo il ventesimo giorno dall'inizio dell'anno scolastico, e che sono obbligati a raggiungere la sede definitiva solo dall'anno scolastico successivo, l'anno scolastico in corso sarà valido, ai fini della prova, se prestato nella cattedra o posto per il quale è stata conseguita la nomina o anche nell'insegnamento di materie affini. Anche le supplenze prestate dall'inizio dell'anno scolastico corrente fino al momento dell'assunzione a tempo indeterminato "in prova" concorrono al conseguimento dei 180 giorni di servizio effettivamente prestato.¹⁹

Qualora sia stato stipulato un contratto individuale di lavoro per un posto o una classe di concorso diversa da quella in cui si debba prestare servizio in virtù di nomine successive al ventesimo giorno dall'inizio dell'anno scolastico, l'anno di formazione sarà rinviato all'anno scolastico successivo. Infatti la dizione di "servizio valido a tutti gli effetti", riguarda la retrodatazione degli effetti giuridici ed economici, ma ciò non consente di estenderne la validità anche al conseguimento del requisito dei 180 giorni di servizio, che rimane subordinato alla prestazione dell'effettivo insegnamento nel posto o cattedra corrispondente a quello assegnato con la nomina in ruolo.

In questo caso la conferma in ruolo, in presenza dei requisiti previsti (180 giorni di servizio effettivo, espletamento delle azioni formative, acquisizione del parere del Comitato per la valutazione del servizio) decorrerà con efficacia retroattiva coerentemente con la decorrenza giuridica del contratto di lavoro stipulato.²⁰

¹⁸ C.M. n.267 del 10 settembre 1991, prot.n.6354, punto 3. Per quanto riguarda i servizi istituzionali, effettuati anche dopo il termine della fine delle lezioni, utili per il conseguimento dei 180 giorni di servizio, vedere sotto, la sezione "Servizi utili al periodo di prova".

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

²⁰ Ibidem, punto 2 Questioni relative alle nuove assunzioni a tempo determinato.

La nota esamina le varie fattispecie di nomine in ruolo e dei diversi tempi di assunzione che si sono verificati nell'a.s.2000-01

Servizi utili ai fini del compimento del periodo di prova

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

Sono da considerarsi pienamente utili anche i servizi prestati dal docente in utilizzazione²¹ nei casi previsti dall'O.M. n.93 del 30 marzo 1991, quando non sia stato possibile assegnare all'interessato una sede di servizio per indisponibilità di posto:

- le attività didattico-educative e psico-pedagogiche ai sensi del sesto comma dell'art.14 della Legge n.270/82;
- l'utilizzazione per corsi ed iniziative di istruzione finalizzati al conseguimento dei titoli di studio;
- la messa a disposizione per supplenze;
- le attività inerenti al funzionamento degli organi collegiali;
- l'utilizzazione su insegnamenti affini, anche in istituti e scuole superiori da parte di docenti di scuole medie e viceversa;
- l'utilizzazione in attività di sostegno ad alunni portatori di handicap negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado ed artistica;
- l'utilizzazione in attività di coordinatore dei servizi di biblioteca o di orientamento scolastico (per i docenti di scuola secondaria di secondo grado ed artistica) e in attività di operatore tecnologico o psico-pedagogico (per i docenti di scuola elementare e secondaria di primo grado)²².

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

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

- se intermedi a un periodo di servizio effettivo: le domeniche, gli altri giorni festivi, le vacanze pasquali e natalizie, le quattro giornate di riposo²³, se usufruite entro il termine delle lezioni, il giorno libero dall'insegnamento; non sono computabili se sono intermedi a un periodo di assenza non utile;
- i periodi di eventuali interruzioni delle lezioni dovute a ragioni di pubblico interesse (ad es. utilizzazione dei locali scolastici per elezioni politiche o amministrative, referendum, oppure per sospensione delle lezioni per ragioni profilattiche, eventi naturali, sicurezza di uno o più locali dell'edificio scolastico...);
- i giorni compresi dal 1° settembre alla data dell'inizio dell'anno scolastico, purché il docente nominato in prova partecipi al Collegio dei docenti che si riunisce in questo periodo "per la elaborazione del piano annuale di attività scolastica e per la program-

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

²² Ibidem, punto 4.

²³ Previste dall'art.1, lettera b) della Legge 23 dicembre 1997, n.937.

mazione di iniziative di aggiornamento da effettuarsi nello stesso periodo e nel corso dell'anno"²⁴ ;

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

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

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

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

- il primo mese di astensione obbligatoria per maternità, coincidente col periodo di prova²⁶.

La formazione in ingresso

Il D.lvo 297/94 stabilisce che il Ministero della Pubblica Istruzione assicura la realizzazione di specifiche iniziative di formazione per i docenti neoassunti, e si tratta di un obbligo contrattuale per l'Amministrazione, che trova puntuale rispondenza nelle Direttive annuali sulla formazione e l'aggiornamento del personale in servizio e nella contrattazione integrativa regionale.

Il CCNL²⁷ afferma altresì che durante l'anno di formazione si possono prevedere, a titolo opzionale, particolari opportunità per il miglioramento delle competenze tecnologiche e della conoscenza di lingue straniere, anche nella prospettiva dell'acquisizione di certificazioni internazionalmente riconosciute. Si tratta di indicazioni adeguatamente considerate dalle Direzioni regionali, che generalmente stabiliscono l'accesso prioritario dei docenti neoassunti alle iniziative di formazione nazionali o regionali.

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

- attività d'istituto;

- incontri seminariali della durata di 40 ore.

Le due tipologie, cui sono da riconoscere pari importanza e cura, costituiscono un unico progetto formativo, che ha il compito di sostenere il processo di formazione del docente neo assunto, in maniera organica e sistematica, in modo da costituire un'occa-

²⁴ C.M. 11 luglio 1979, n.180.

²⁵ C.M. 11 luglio 1979, n.180.

²⁶ C.M. 11 luglio 1979, n.180.

²⁷ Art. 67, comma 3 del CCNL del 24 luglio 2003.

²⁸ C.M. 10 settembre 1991, n.267, C.M. 29 gennaio 1997, n.73; Nota prot.n.39/segr.dir.pers. del 28 maggio 2001, punto 4. Itinerari formativi per i docenti neoassunti.

sione non formale di supporto sia alla loro preparazione sia alla loro azione didattica e professionale.

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

Attività d'istituto

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

Il Dirigente scolastico, su designazione del Collegio dei Docenti, nomina “fin dall'inizio dell'anno scolastico” gli insegnanti che svolgeranno il compito di tutor dei neodocenti. La designazione del Collegio si prevede che abbia riguardo *“in modo particolare alle competenze di carattere metodologico-didattico, organizzativo e soprattutto relazionale, nonché di specifica motivazione a condurre esperienze di formazione tra pari”*³⁰.

È utile la presenza in ogni plesso o sede staccata di almeno un docente esperto (tutor), tenendo conto che è opportuno e funzionale non affidargli più di due docenti in formazione.

Il Collegio dei Docenti e la Contrattazione integrativa d'istituto stabiliranno il numero dei docenti esperti (tutor) da nominare, in considerazione del numero dei docenti in anno di formazione e della specifica articolazione in gradi e ordini di scuola dell'Istituzione scolastica.

La funzione del tutor d'istituto è quella di sostenere i docenti neo assunti durante il corso dell'anno scolastico *“in particolare, per quanto attiene agli aspetti relativi alla programmazione educativa e didattica, alla progettazione di itinerari didattici, alla predisposizione di strumenti di verifica e valutazione”* e alla documentazione dei percorsi e dei processi attivati.

Essi svolgono, inoltre, la funzione di facilitatori dei rapporti interni ed esterni all'Istituto e di accesso alle informazioni.

Il riconoscimento per il maggior impegno dei docenti esperti (tutor) è materia di Contrattazione d'Istituto.

Il Dirigente scolastico coordina le attività dei tutor, valutando l'opportunità di incontri periodici.

*“A livello di singola istituzione scolastica o di reti di scuole, la formazione terrà conto delle competenze possedute dagli insegnanti, delle domande formative da soddisfare, ma anche dei bisogni didattico-organizzativi delle scuole. È importante, a tale riguardo, che il contesto organizzativo assuma il valore aggiunto dell'apprendimento raggiunto dal singolo docente in formazione e tenda a favorire la coniugazione tra l'agire concreto, legato ai compiti e alle responsabilità dell'insegnante in formazione, con lo sviluppo di un'attitudine permanente alla riflessività”*³¹.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

³¹ Nota prot. n.447 del 21 marzo 2005; il testo virgolettato è ripetuto anche dalla nota prot.n.196 del 3 febbraio 2006.

Incontri seminariali

L'organizzazione degli incontri seminariali è affidata agli UU.SS.PP., secondo le indicazioni e le linee d'intervento definite dall'Ufficio Scolastico regionale, che ne cura il coordinamento complessivo, in un quadro coerente ed unitario a base regionale.

A livello provinciale l'U.S.P. formula il piano territoriale, con la determinazione del numero dei corsi da attivare, l'individuazione delle sedi idonee ad ospitare gli incontri, tenendo conto della disponibilità di laboratori informatici adeguati alle attività on line, la nomina dei Direttori dei Corsi, *“da reperire possibilmente tra i Capi d'Istituto”*³².

Al Direttore del corso spetterà *“il compito di vigilare sul regolare andamento dei corsi nonché di attestare le presenze da notificare, al termine dei corsi, alle scuole di appartenenza dei docenti in formazione”*³³. Egli inoltre individuerà e nominerà le figure necessarie per lo svolgimento delle attività, tenendo conto sia delle disponibilità finanziarie e delle vigenti normative amministrativo-contabili, sia dell'organizzazione metodologico-didattica del corso.

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

La C.M. 267 del 10 settembre 1991 prevede la possibilità di discutere la relazione col Comitato per la valutazione del servizio da parte dei docenti che hanno prestato il servizio minimo di 180 giorni nell'anno scolastico di riferimento per l'anno di formazione, che non abbiano potuto partecipare alle attività seminariali (Corso di formazione) obbligatorie o le abbiano potute frequentare solo parzialmente. Le assenze debbono essere state causate da *“giustificati e documentati motivi”* che vanno segnalati al Direttore del Corso. *“Rientra in tale ipotesi, a titolo esemplificativo, la fattispecie riguardante l'insegnante che, pur avendo prestato il servizio minimo di 180 giorni, sia impedita, in tutto o in parte, alla frequenza delle attività seminariali da astensione obbligatoria ex Legge 1204/71”*³⁵ (da documentare con attestazione di organi sanitari e ove del caso, dai competenti ispettorati del lavoro).”

Con il progressivo affermarsi della formazione a distanza, che ha potuto avvalersi delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie (e-learning) anche le attività seminariali per i neoassunti hanno assunto modelli differenti. Quello iniziale era fondato su attività in presenza (lezioni frontali, lavori di gruppo, attività laboratoriali), con l'a.s. 2001-02 si configurano secondo la modalità dell'e-learning integrato (accesso on-line a materiali di approfondimento accompagnato da incontri in presenza), inizialmente in

³² Cm n.267 del 10 settembre 1991.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

³⁵ cfr., invece, il D.Lvo 26 marzo 2001, n. 151.- Testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità, a norma dell'articolo 15 della legge 8 marzo 2000, n. 53. (Supplemento alla G.U. n. 96 del 26 aprile 2001).

forma sperimentale, successivamente in forma stabile. Per la sua realizzazione, il Ministero ha conferito all'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa) il compito di predisporre l'ambiente d'apprendimento specifico, che ha preso il nome di PuntoEdu neoassunti³⁶.

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

Relazione finale sulle esperienze e le attività svolte³⁸

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

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

“La relazione finale deve costituire un dossier ragionato dell'esperienza condotta, sintesi delle attività nella scuola e delle attività seminariali, e dovrà essere integrata da una scheda bibliografica che evidenzii i riferimenti teorici considerati o le letture professionali che hanno accompagnato l'intero percorso. Il dossier può essere arricchito da altri materiali eventualmente prodotti in team con altri docenti, dal sintetico resoconto di alcune esperienze rilevanti⁴⁰”.

Il rapporto di lavoro a tempo parziale

Su richiesta dei dipendenti interessati, all'atto dell'assunzione del personale docente, l'Amministrazione scolastica costituisce rapporti di lavoro a tempo parziale. Vanno rispettati i limiti massimi del 25% del personale con rapporto di lavoro a tempo parziale della dotazione organica complessiva di personale a tempo pieno di ciascuna classe di concorso a cattedre o posti o di ciascun ruolo e, comunque, entro i limiti di spesa massima annua previsti per la dotazione organica medesima. Per il reclutamento del personale a tempo parziale si applica la normativa vigente in materia per il personale a tempo pieno.

Si deve tener conto delle particolari esigenze di ciascun grado di istruzione, anche in relazione alle singole classi di concorso a cattedre o posti. Al fine della costituzione

³⁶ Nota prot.n. 3129/E/1° del 13 settembre 2004

³⁷ nota prot.447 del 21 marzo 2005; nota prot.196 del 3 febbraio 2006.

³⁸ Art.440, c.4 del D.lvo 16 aprile 1994, n.297.

³⁹ C.M. n.267 del 10 settembre 1991, lettera A attività di istituto; C.M. n.73 del 29 gennaio 1997, Valutazione; nota prot. .n.39/segr.dir.pers. del 28 maggio 2001, punto 1 Riferimenti normativi.

⁴⁰ nota 2 dicembre 2005, La relazione finale, dell'Ufficio V della Direzione Generale dell'U.S.R. E-R, CTS regionale per l'anno di formazione.

di rapporti di lavoro a tempo parziale occorre assicurare l'unicità del docente, per ciascun insegnamento e in ciascuna classe o sezione di scuola dell'infanzia⁴¹.

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

Per le scuole secondarie di I e di II grado il Dirigente scolastico, sentito il Collegio dei Docenti, deve individuare l'effettiva possibilità e opportunità dell'assegnazione del docente in part-time su posti compatibili con la riduzione dell'orario e alla possibilità di scindere il monte orario di ciascun insegnamento. Il MPI, con propria ordinanza, fissa i criteri e le modalità per la costituzione dei rapporti di lavoro a tempo parziale, nonché la durata minima delle prestazioni lavorative (di norma pari al 50% di quella a tempo pieno).

Il rapporto di lavoro a tempo parziale deve risultare da contratto scritto⁴².

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

Il personale a tempo parziale non può usufruire di benefici che "comunque comportino riduzioni dell'orario di lavoro, salvo quelle previste dalla legge" ed è "escluso dalle attività aggiuntive di insegnamento aventi carattere continuativo"⁴⁴. E' tenuto a svolgere anche le attività funzionali all'insegnamento⁴⁵. Le 40 ore annue di partecipazione alle attività collegiali dei consigli di classe, di interclasse, di intersezione sono da calcolarsi in misura proporzionale all'orario stabilito per il part-time⁴⁶.

⁴¹ Art.36 – Rapporti di lavoro a tempo parziale, CCNL del 24 luglio 2003, quadriennio giuridico 2002-05.

⁴² Art.36, c.6 – Rapporti di lavoro a tempo parziale, CCNL del 24 luglio 2003, quadriennio giuridico 2002-05 "Il rapporto di lavoro a tempo parziale deve risultare da contratto scritto e deve contenere l'indicazione della durata della prestazione lavorativa".

⁴³ Art.36, c.7 – Rapporti di lavoro a tempo parziale, CCNL del 24 luglio 2003, quadriennio giuridico 2002-05.

"Il tempo parziale può essere realizzato:

a) con articolazione della prestazione di servizio ridotta in tutti i giorni lavorativi (tempo parziale orizzontale);

b) con articolazione della prestazione su alcuni giorni della settimana, del mese o di determinati periodi dell'anno (tempo parziale verticale);

c) con articolazione delle prestazione risultante dalla combinazione delle due modalità indicate alle lettere a e b (tempo parziale misto), come previsto dal D.lgl. 25.02.2000, n.61".

⁴⁴ Art.36, c.8 – Rapporti di lavoro a tempo parziale, CCNL del 24 luglio 2003, quadriennio giuridico 2002-05.

⁴⁵ Art.27 – Attività funzionali all'insegnamento, CCNL del 24 luglio 2003, quadriennio giuridico 2002-05.

⁴⁶ Art.27, c.3 lettera b – Attività funzionali all'insegnamento, CCNL del 24 luglio 2003, quadriennio giuridico 2002-05.

Per gli altri istituti normativi, previsti dal Contratto di lavoro, si applicano le disposizioni di legge e contrattuali previste per il rapporto a tempo pieno, ma occorre tener conto della ridotta durata della prestazione lavorativa e della peculiarità del suo svolgimento⁴⁷.

Al personale docente interessato “è consentito, previa motivata autorizzazione del dirigente scolastico, l'esercizio di altre prestazioni di lavoro che non arrechino pregiudizio alle esigenze di servizio e non siano incompatibili con le attività d'istituto⁴⁸”.

Pur restando fermo il divieto assoluto per il dipendente pubblico di instaurare ulteriore rapporto di lavoro dipendente con altra amministrazione pubblica⁴⁹, la cumulabilità di impiego pubblico e privato è parzialmente ammessa in forza delle deroghe legislative introdotte in materia di lavoro part-time⁵⁰. La possibilità per il docente di svolgere anche altra attività lavorativa subordinata o autonoma è condizionata dal fatto che venga preventivamente autorizzata dal dirigente scolastico e non risulti in conflitto con gli interessi dell'amministrazione: l'esercizio delle altre prestazioni di lavoro non deve arrecare pregiudizio alle esigenze di servizio e non devono essere incompatibili con le attività d'istituto. L'assunzione di altro lavoro, o la variazione della seconda attività, da parte dell'insegnante con rapporto a tempo parziale, deve essere comunicata all'Amministrazione di appartenenza entro 15 giorni.

L'esercizio di attività commerciale da parte del docente è da considerarsi incompatibile ai sensi del comma 10 dell'art.508 del d.lgs. 297/94. Tale norma non viene derogata dall'aver instaurato un rapporto di lavoro part-time⁵¹.

L'insegnamento deve essere svolto interamente in attività curricolari nelle classi assegnate, con esclusione della partecipazione obbligatoria alla programmazione collegiale prevista dal vigente ordinamento per gli insegnanti di scuola primaria⁵².

⁴⁷ Art.36, c.8 – Rapporti di lavoro a tempo parziale, CCNL del 24 luglio 2003, quadriennio giuridico 2002-05.

⁴⁸ Art.36, c.9 – Rapporti di lavoro a tempo parziale, CCNL del 24 luglio 2003, quadriennio giuridico 2002-05.

⁴⁹ Art. 508 c.7 del T.U. 297/74.

⁵⁰ cfr. art.53 del D.lgs 165/01, che al c.6 deroga da quanto stabilito all'art.508 c.10 del T.U. 297/94. Tale norma ha recepito le disposizioni dell'art.1,c.58 della legge 23.12.1996, n.662 che in materia di part-time e della disciplina delle incompatibilità, prevede la possibilità di svolgere anche altra attività lavorativa subordinata o autonoma per il dipendente pubblico a regime di orario part-time, che non superi il 50% di quello a tempo pieno.

⁵¹ Parere dell'Ufficio IX-Legale,Contenzioso e Disciplinare dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, pubblicato il 26.02.2007, sul sito www.istruzioneer.it, sezione Affari legali.

⁵² Art.26, c.5 – attività d'insegnamento, CCNL del 24 luglio 2003, quadriennio giuridico 2002-05. “ Alle 22 ore settimanali stabilite per gli insegnanti elementari, vanno aggiunte 2 ore da dedicare, anche in modo flessibile e su base plurisettimanale, alla programmazione didattica da attuarsi in incontri collegiali dei docenti interessati, in tempi non coincidenti con l'orario delle lezioni”.

Per quanto riguarda il godimento delle ferie, i dipendenti a tempo parziale orizzontale hanno diritto ad un numero di giorni pari a quelli previsti per il dipendente a tempo pieno; quelli a tempo parziale verticale maturano un numero di giorni di ferie proporzionato alle giornate di lavoro prestate nell'anno scolastico⁵³.

Possibilità di accettare contratti a T.D. nel comparto scuola

Anche il personale docente neoassunto⁵⁴ può accettare, nell'ambito del comparto scuola, rapporti a tempo determinato in un diverso ordine e grado d'istruzione, o per altra classe di concorso, purchè di durata non inferiore ad un anno, mantenendo, complessivamente per tre anni, senza assegni, la titolarità del proprio posto⁵⁵.

Bibliografia

Sergio Auriemma, Istituti scolastici comprensivi, in IperTestoUnico – Tecnodid s.r.l., Napoli, 2005.

Mario Rossi, Periodo di prova, in Repertorio 2006 – Dizionario normativo della scuola, a cura di Sergio Auriemma, Tecnodid srl, Napoli, 2006.

Mario Rossi, Anno di formazione, in Repertorio 2006 – Dizionario normativo della scuola, a cura di Sergio Auriemma, Tecnodid srl, Napoli, 2006.

Mario Rossi – Italo Agazio, Periodo di prova, in IperTestoUnico – Tecnodid s.r.l. Napoli, 2005.

Pietro Bartalini, Rapporto di lavoro a tempo parziale, in Repertorio 2006 – Dizionario normativo della scuola, a cura di Sergio Auriemma, Tecnodid srl, Napoli, 2006.

⁵³ Art.36, c.11 – Rapporti di lavoro a tempo parziale, CCNL del 24 luglio 2003, quadriennio giuridico 2002-05.

⁵⁴ Con la nota prot. n. AOODGPER 16499 del 31 agosto 2007 la Direzione Generale per il personale della scuola dà istruzioni perché gli Uffici Scolastici provinciali riconoscano il diritto per i neoassunti normato con l'art.33 del CCNL del 23 luglio 2007.

⁵⁵ Art. 33 del CCNL del 23 luglio 2003.

ORGANIZZAZIONE E SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ DI ISTITUTO

Luigi Uggetti

I soggetti coinvolti

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

I docenti nell'anno di prova che entrano in formazione rappresentano un target molto differenziato in quanto portatori di esperienze e vissuti fortemente personalizzati: alcuni hanno alle spalle un lungo periodo di precariato, altri provengono da un percorso di studio che non ha previsto alcun contatto con la pratica professionale, altri ancora hanno maturato molti anni di esperienza in settori lavorativi che nulla hanno in comune con la didattica e le logiche dei processi educativi. Tutto questo presuppone un'azione sinergica dei diversi soggetti che entrano in relazione con il docente neo-nominato, tesa a realizzare una presa in carico complessiva della persona, per individuare e personalizzare gli interventi formativi secondo le reali esigenze di ciascuno.¹

Il tutor di scuola si occupa dell'accoglienza e del tutoraggio a livello di istituto, il dirigente scolastico svolge funzioni di coordinamento e direzione delle iniziative di formazione nel loro complesso; il collegio docenti fissa i criteri generali per la formazione e le modalità per il monitoraggio in itinere, i colleghi delle classi cui il docente è assegnato hanno il compito di accoglierlo per facilitare i processi di riconoscimento e inclusione nel gruppo ed affiancarlo nella pratica quotidiana della professione.

Il tutor di scuola, individuato su designazione del Collegio docenti e nominato dal dirigente scolastico, diventa la più importante figura di riferimento nell'ambiente di lavoro, una specie di compagno di viaggio che svolge compiti di informazione e aiuto nella ricerca dei materiali di studio e approfondimento, che consiglia e orienta nello svolgimento delle attività didattiche, accompagna nelle relazioni sociali in ambito professionale e svolge la funzione di guida nei rapporti con gli organi collegiali, i gruppi di lavoro e le commissioni di studio. In tutto questo il tutor di scuola e i colleghi del team di appartenenza del docente in formazione dovranno mostrarsi animati da impegno convinto e motivato per trasmettere il senso di appartenenza all'istituzione e veicolare un'idea di scuola come laboratorio della formazione, vivaio di relazioni umane, luogo

¹ P. Romei – *Autonomia e progettualità* –.

La Nuova Italia Editrice, Firenze 1996 *La scuola come microcosmo sociale complesso* - pag.39 e segg.

di pratiche riflessive e contesto di formazione, dove si apprende attraverso il confronto e lo scambio con le altre professionalità presenti, in un contesto permeato da clima sociale positivo. La capacità di ascolto, l'atteggiamento di apertura verso i problemi dell'altro, la presa in carico del docente come persona e uno stile comunicativo consono, sono da considerare fattori determinanti per la piena efficacia dell'intervento formativo.

Figura chiave nello svolgimento dell'intero iter formativo è quella del dirigente scolastico, che deve saper attivare una gestione strategica della comunicazione e diventare punto di riferimento per una efficace e sinergica integrazione delle diverse figure con le rispettive funzioni. Il dirigente, oltre a coordinare le varie fasi del processo, dovrà esplicitare in modo chiaro gli obiettivi e le finalità, individuare le priorità, predisporre le fasi e le modalità di svolgimento ed ipotizzare le possibili alternative ai percorsi per assicurare il regolare svolgimento dell'anno di prova.

Occorrerà che il dirigente, coadiuvato dalle figure del suo staff, promuova un momento formale di accoglienza dei nuovi docenti all'inizio dell'anno, predisponendo opportune forme di informazione e comunicazione, mettendo a disposizione tutta la documentazione necessaria per conoscere la scuola ed entrare in contatto diretto con le sua "cultura specifica" (POF, Regolamenti, Carta dei Servizi, Contrattazione interna d'istituto, Piano di emergenza e disposizioni particolari inerenti la sicurezza, Documento di Valutazione dei Rischi, DPS (Documento Programmatico della Sicurezza dei dati), Vademecum del docente, ecc.). Sarà anche opportuno, con l'aiuto dei collaboratori, accompagnare le persone nella visita agli ambienti e alle strutture, esplicitare gli assetti valoriali di riferimento nell'istituzione scolastica e praticare l'accoglienza come importante occasione di incontro e di ascolto.

Il Collegio docenti, in fase di predisposizione del Piano annuale della formazione, dovrà elaborare anche le linee d'indirizzo per la formazione dei docenti nell'anno di prova, definire i criteri generali per la loro attuazione, fornire indicazioni per il monitoraggio in itinere e finale delle attività. La pratica comune della collegialità e della progettualità, come modalità privilegiate della comunicazione professionale, faciliteranno i processi di qualificazione professionale e di inclusione all'interno del gruppo docente.

Il periodo di formazione per gli insegnanti in prova, che quasi sempre coincide con il primo anno di contratto a tempo indeterminato, prevede, oltre allo svolgimento di attività di istituto, attività di formazione a carattere seminariale, cui si assolve mediante la frequenza di un corso organizzato a livello provinciale o interprovinciale, di formazione a distanza in modalità e-learning integrato. La normativa sull'argomento raccomanda di procedere nella programmazione delle suddette attività, mantenendo uno stretto collegamento tra esperienza di lavoro nella scuola ed iniziative di formazione seminariale, in modo tale che entrambi gli aspetti concorrano significativamente alla costruzione di un processo integrato di ricerca-azione, che si concretizzerà compiutamente nelle tappe fissate in corso d'anno e nella redazione della relazione finale sulle esperienze ed attività svolte e adeguatamente documentate², da presentare al Comitato per la Valutazione del Servizio.

² D. Lgs. n. 227/2005 concernente la definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'art. 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

Il docente neoassunto come risorsa per la scuola

Sarebbe riduttivo considerare l'assegnazione del docente in prova ad una istituzione scolastica solo come una nuova fase del suo percorso professionale: infatti questa particolare condizione può essere opportunamente "valorizzata" dall'unità scolastica e trasformata in opportunità per promuovere iniziative di studio o approfondimento su una serie di micro-problemi, che ogni anno vengono posti all'attenzione del capo istituto, in quanto considerati prioritari per la realizzazione del percorso di ricerca e sviluppo avviato nell'istituzione scolastica a supporto dell'innovazione e della sperimentazione.

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

Tale collocazione all'interno di un nuovo scenario di senso e significato, consente di tracciare alcune linee di indirizzo³ cui rapportare i processi nella loro complessità:

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

La costituzione del gruppo dei docenti nell'anno di formazione con i rispettivi tutor, come gruppo interno di ricerca (o gruppo di miglioramento), corrisponde alla individuazione di una risorsa su cui l'istituto può contare, risorsa che si caratterizza per l'apporto di conoscenze professionali consolidate e mature, ed energie fresche, scevre da stratificazioni routinarie, che possono essere d'aiuto nell'affrontare i problemi in un'ottica di innovazione, secondo linee divergenti e punti di vista plurimi, per sviluppare sinergie positive finalizzate ad individuare le soluzioni più facilmente praticabili, ma anche più "vicine" alle aspettative e ai bisogni dei docenti e della comunità scolastica nel suo complesso.

³ K. E. Weick - *Senso e significato nell'organizzazione* – pagg. 170 e segg. *La costruzione del significato attraverso l'assunzione di impegni* - Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.

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

Il gruppo dei docenti coinvolti in queste attività può essere considerato "gruppo di miglioramento" impegnato in un'azione di studio, ricerca e approfondimento di tematiche che ritorneranno all'attenzione del Collegio Docenti già strutturate e arricchite di tutta una serie di dati che faciliteranno la discussione e costituiranno una preziosa documentazione a supporto delle decisioni. Le dinamiche relazionali interne risentiranno positivamente dei processi di qualificazione culturale e professionale intrapresi e la persona in formazione percepirà il suo impegno come attività importante non solo per sé, ma anche per la comunità professionale in cui si trova ad operare.

La praticabilità di una tale impostazione dovrà necessariamente confrontarsi con il clima sociale interno dell'unità scolastica, con l'agibilità degli ambienti e delle attrezzature, con il livello di disponibilità delle persone coinvolte e con la vigilanza partecipe del capo istituto che, in funzione di regista, avrà cura di costantemente coordinare funzioni e ruoli, al fine di indirizzare i processi di formazione in servizio verso traguardi alti, orientati alla qualificazione culturale e professionale delle persone e al supporto dei processi di innovazione e cambiamento in atto all'interno dell'istituzione scolastica⁴.

⁴ M. Grosso Micolin – E. Scialla – *Dinamica dei processi innovativi e scuole efficaci* – pag.143 e segg. *Le barriere all'innovazione e la forza di crescita* IRRSAE Piemonte Piemme ed. – Torino - 1991

Un'ipotesi di cronogramma

Considerate le prospettive sopra esposte, diventa fondamentale l'azione di affiancamento che i colleghi tutor e il capo istituto possono attivare nei confronti dei docenti nell'anno di prova, predisponendo adeguate forme di aiuto e supporto sul piano professionale ed umano, già a partire dai primi mesi di scuola. A tal fine si abbozza di seguito un'ipotesi di cronogramma degli adempimenti e delle iniziative che possono essere attivate presso l'unità scolastica.

Luglio	<ul style="list-style-type: none"> • completamento delle nomine a tempo indeterminato e stipula dei relativi contratti di lavoro
Settembre	<ul style="list-style-type: none"> • elezione del Comitato di Valutazione del servizio dei docenti • designazione e nomina dei docenti tutor
Ottobre	<ul style="list-style-type: none"> • convocazione di un primo incontro con il dirigente scolastico • progettazione delle attività d'istituto • definizione del calendario degli incontri in corso d'anno • primi orientamenti sull'argomento della relazione finale
Novembre	<ul style="list-style-type: none"> • convocazione del Collegio docenti per approvare il piano delle attività d'istituto per i docenti nell'anno di prova e definire i criteri generali per il monitoraggio • deposito del titolo provvisorio per la relazione finale
Gennaio/Maggio	<ul style="list-style-type: none"> • svolgimento incontri con il dirigente e i docenti tutor per il monitoraggio in itinere delle attività in corso a livello d'istituto
Febbraio/Maggio	<ul style="list-style-type: none"> • frequenza delle attività seminariali (corso di formazione a distanza – con modalità e-learning integrato)
Giugno	<ul style="list-style-type: none"> • consegna della relazione finale all'ufficio di segreteria; presentazione dell'attestato di frequenza delle attività seminariali • riunione del Comitato di Valutazione per la presentazione e discussione della relazione • formulazione del parere per la conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato • formalizzazione del decreto per la conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato

Benessere personale

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

Al termine delle attività si potrebbe anche ipotizzare un momento di autovalutazione finale in comune, da realizzare secondo la metodologia del "circle time", per esplicitare e partecipare agli altri le difficoltà incontrate, gli stati d'animo attraversati e le emozioni provate attraverso una ri-visitazione del vissuto personale e di gruppo.

Nelle realtà più aperte e dinamiche potrebbe essere considerata anche l'opportunità di iniziare ad introdurre, su base sperimentale e volontaria, il portfolio professionale dell'insegnante⁵ come utile strumento per documentare, archiviare e dare visibilità ad una serie di testimonianze che riconducono a valori, esperienze, stili di comunicazione e di apprendimento, conoscenze e competenze che connotano le scelte personali nel campo dell'educazione e dell'istruzione.

Questo strumento di ri-visitazione dei vissuti professionali, potrebbe offrire l'opportunità di riflettere sul proprio percorso di formazione iniziale, confrontare le esperienze con i colleghi e valutarne la ricaduta sul piano della qualificazione culturale e professionale.

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

⁵ USR Emilia Romagna a cura di Aimc, Aps, Cidi, Diesse, Fnism, Mce e Uciim – *Il portfolio degli insegnanti* – IRRE Bologna, 2004

Scheda n. 1

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

IL DIRIGENTE

Visti gli artt. 438 e 440 del D. Lvo n.297/94 - *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*;

Visto l'art. 14 del D. P. R. 08/03/1999 n. 275 - *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*;

Vista la C.M. n. 205 del 30/08/2000 - *Funzioni e adempimenti degli uffici dell'amministrazione e delle istituzioni scolastiche in ordine al regolare avvio e allo svolgimento dell'anno scolastico* - e in particolare l'allegato "Documento di lavoro sul decentramento di funzioni" che individua le competenze da trasferire alle istituzioni scolastiche dal 01/09/2000, tra cui il "Contratto individuale di lavoro del personale docente assunto a tempo indeterminato (l'avente diritto è però individuato dal Provveditore in base alle graduatorie permanenti che, ai sensi dell'art.15, lettera a, del DPR n.275/99, esulano dalla competenza del dirigente scolastico)"

Verificato che l'ins. _____ nata a _____ (Prov.) il ____/____/____ e residente a _____ in via _____ n. ____/____, con contratto n. _____ del ____/____/20... è stata assunta in prova con rapporto di lavoro a tempo indeterminato nell'area professionale del personale docente della scuola(*infanzia, primaria, secondaria I grado, secondaria II grado*). su posto con decorrenza giuridica dall'inizio dell'anno scolasticoed economica dalla data di effettiva assunzione in servizio;

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

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

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

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

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

Acquisito il parere favorevole del Comitato di Valutazione dei docenti, riunito in data

DECRETA

l'insegnante _____ nato a _____ (Prov.) il ____/____/____ e residente a _____ in via _____/____, ha superato con esito positivo l'anno di prova e a partire dall'a.s. è confermata nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato nell'area professionale del personale docente della scuola (*infanzia, primaria, secondaria di I grado, secondaria di II grado*) su posto

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

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

Scheda n. 2

Ipotesi di sommario per la relazione finale

Nella normativa non esiste nessun tipo di indicazione per quanto riguarda la stesura della relazione finale “*sulle esperienze e sulle attività svolte*“, né sono previste particolari modalità da rispettare per la sua elaborazione. Poiché, nella società dell’informazione e della comunicazione che pervade il villaggio globale, come affermava Mc Luhan, “*il medium è il messaggio*“, cioè la forma equivale alla sostanza, ci permettiamo di offrire al lettore alcuni suggerimenti pratici, sotto forma di un ipotetico sommario, da utilizzare come traccia per la stesura della relazione che il docente nell’anno di prova deve presentare al Comitato di valutazione del servizio.

Presentazione	<p>La presentazione in genere viene scritta almeno due volte. La prima, redatta all’inizio del lavoro, funzionerà come scaletta per la stesura del testo, la rilettura-revisione finale servirà come verifica della congruenza tra ciò che era stato dichiarato all’inizio e ciò che la relazione contiene effettivamente.</p> <p>In questa parte verranno esplicitate e motivate anche le ragioni della scelta dell’argomento che si intende trattare e le connessioni con l’esperienza compiuta in corso d’anno.</p>
Descrizione delle attività svolte	<p>In questa parte, centrata sulla focalizzazione dell’attività prescelta, sulle procedure seguite per la sua realizzazione, le metodologie adottate e la rete di scambi e relazioni costruita con il gruppo dei colleghi che hanno interagito nello svolgimento delle attività, esplicherà gli obiettivi, le metodologie e le strategie didattiche messe in atto nella conduzione dei processi di insegnamento – apprendimento in relazione alla situazione generale della classe e ai diversi stili di apprendimento degli alunni.</p> <p>La successione logica della narrazione non mancherà di riportare i correttivi apportati in corso d’opera e le motivazioni che li hanno determinati.</p>
Riferimenti teorici	<p>La riflessione critica sull’esperienza svolta in corso d’anno non mancherà di evidenziare i necessari collegamenti con l’assetto epistemologico delle discipline, le principali teorie dell’apprendimento e le più recenti elaborazioni delle scienze dell’educazione.</p>

	Trattandosi di attività didattico-educativa non dovranno parimenti mancare puntali riferimenti ai recenti documenti programmatici e ai cambiamenti in atto a livello ordinamentale e di sistema.
Documentazione illustrata e ragionata	Sarà opportuno arricchire il testo con documentazione grafica e illustrazioni (foto, disegni, prodotti per la didattica, prove, elaborati degli alunni, ecc.) e sostenere lo svolgimento descrittivo e argomentativo con particolare cura dell'aspetto grafico. La documentazione, o parte di essa, potrà anche essere allegata a parte su supporto digitale (Dvd, cd-rom, video, ecc.)
Conclusioni personali	Una parte conclusiva in cui si evidenzia, da parte del docente, la capacità di analisi critica e di meta-riflessione sull'attività svolta, in relazione alle aspettative iniziali e alle caratteristiche del contesto in cui si è operato, arricchirà ulteriormente la relazione e contribuirà a trasmettere una immagine positiva del candidato con i suoi convincimenti personali e le sue emozioni, come persona capace mettersi in discussione e di contribuire al miglioramento dei processi con la riflessione personale.

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

Si ribadisce che il presente schema esplica una pura funzione esemplificativa e non deve essere considerato in modo prescrittivo, come modello da seguire.

IL PERCORSO FORMATIVO PER I DOCENTI NEOASSUNTI

Doris Cristo

Evoluzione di un modello

La formazione in ingresso prevista per i neoassunti dalla normativa di riferimento¹ costituisce un obbligo sia per il docente sia per l'Amministrazione, che ha l'onere di assicurare specifiche iniziative formative per i nuovi immessi in ruolo.

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

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

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

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

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

In effetti, con il 2001/2002 le attività seminariali dell'anno di formazione assumono, inizialmente in forma sperimentale e successivamente in modo stabile, le modalità dell'e-learning integrato, caratterizzato da attività on line (accesso a materiali di studio e approfondimento, partecipazione interattiva a momenti di confronto e scambio con i colleghi, forum moderati da esperti) e da incontri in presenza condotti da un e-tutor.

Si tratta di un modello formativo che richiede l'allestimento di una piattaforma informatica in grado di supportare le attività on line: tale compito è stato affidato dal Ministero della Pubblica Istruzione all'odierna Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innova-

¹ Cfr. il paragrafo "Aspetti normativi relativi all'anno di prova e al periodo di formazione in ingresso".

zione e la Ricerca Educativa - INDIRE), che ha predisposto l'ambiente d'apprendimento specifico, denominato *PuntoEdu neoassunti*.

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

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

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

Il modello organizzativo della formazione e-learning

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

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

L'organizzazione e la gestione dei corsi implica il coinvolgimento di più soggetti sul territorio.

- Il coordinamento delle azioni è affidato all'Ufficio Scolastico Regionale, cui compete sia l'assegnazione dei fondi per la realizzazione dei corsi (da prevedersi nell'ambito dei finanziamenti dell'annuale Direttiva sulla formazione del personale docente e ATA, oggetto di un Contratto integrativo regionale), sia la definizione delle linee di intervento e il monitoraggio delle azioni, in un quadro coerente ed unitario su base regionale.

- La concreta gestione delle iniziative sul territorio è invece curata, a livello provinciale, dagli Uffici Scolastici Provinciali, che provvedono a determinare il numero dei corsi da attivare e la loro collocazione territoriale, tenendo conto delle sedi idonee disponibili nelle diverse aree geografiche della provincia; alla nomina dei direttori di corso, reperiti di norma tra i Dirigenti scolastici.

- Il Direttore del corso ha compiti amministrativo-gestionali, spetterà a lui la vigilanza sul regolare andamento dei corsi, nonché la responsabilità di attestare le presenze, da notificare, al termine dei corsi, alle scuole di appartenenza dei docenti in formazione. Inoltre individuerà e nominerà, tenendo conto sia delle disponibilità finanziarie sia delle vigenti normative amministrativo-contabili, le figure necessarie per lo svolgimento delle iniziative.

La frequenza delle attività di formazione è obbligatoria: *“l’obbligo di assolvere a detto impegno è da ritenersi prioritario rispetto alla partecipazione ad iniziative di aggiornamento deliberate dal Collegio dei docenti. Le assenze, che dovranno essere comunque giustificate, non potranno superare un terzo del monte ore previsto per gli incontri”*²

Nel modello di formazione e-learning integrato, le assenze (sempre da giustificare) si intendono riferite alle attività d’aula, le 25 ore in modalità *on line* sono da svolgersi interamente.

L’ambiente di formazione PuntoEdu Neoassunti

L’itinerario formativo proposto dall’Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica per i docenti neoassunti cerca di conciliare le tendenze evolutive in materia di formazione con la necessità di erogare un servizio per un grande numero di utenti.

La *community* dei partecipanti ai corsi coinvolge infatti decine e a volte centinaia di migliaia di insegnanti che svolgono la stessa professione pur provenendo da contesti territoriali diversificati.

L’universo dei neo-immessi in ruolo dovrebbe essere rappresentato per lo più da giovani al primo accesso alla cattedra; in realtà, dato il fenomeno endemico del precariato nella scuola, molti di loro posseggono una lunga esperienza di docenza e la loro età può variare in modo molto significativo.

Uno dei punti di forza su cui si basa il modello e-learning è proprio la personalizzazione del percorso: Punto Edu vuole essere un ambiente di apprendimento centrato sul soggetto in formazione, il quale può “personalizzare” il proprio itinerario scegliendo i modi, i tempi e gli oggetti (*learning objects*) su cui lavorare.

Al formando viene data la possibilità di costruire progressivamente le proprie conoscenze (*learning by doing*) in un contesto collaborativo (*cooperative learning*) rappresentato dal gruppo di pari nel quale è inserito.

² Circolare ministeriale n.267/1991

L'ambiente, dunque, non “insegna” in senso tradizionale, nè dà una serie ordinata di contenuti da studiare, ma crea le condizioni per consentire ai docenti di sviluppare conoscenze attraverso l'attività, il confronto con le esperienze professionali dei colleghi e la partecipazione a momenti di cooperazione e di scambio.

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

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

Le tematiche affrontate sono di anno in anno soggette ad aggiornamento continuo. Nell'anno scolastico 2006/2007 le aree tematiche proposte sono state otto*: Autonomia Scolastica, Lingua Straniera, Approfondimenti disciplinari, Disabilità e disagio, Europa e intercultura, Valutazione, Contesti di vita e relazioni, Tecnologia e didattica.

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

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

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

I materiali di studio e i laboratori sono attività centrate sul discente e i suoi interessi, mentre i forum e la chat sono attività che orientano il processo formativo alla riflessione, al confronto e al dibattito tra discenti. In quest'ultimo caso le metodologie e le strategie di apprendimento sono a carattere prevalentemente collaborativo.

Ciascuna attività di laboratorio, “cuore” dell'ambiente di apprendimento, viene prima sinteticamente presentata, quindi ne è descritto il compito che il corsista deve realizzare sotto forma di “elaborato”; una utile sitografia di riferimento fa da sfondo alla proposta di attività.

Nell'anno scolastico 2006/2007 la piattaforma ha lanciato per la prima volta i “Laboratori di gruppo in modalità sincrona”. Scopo di tali laboratori è offrire la possibilità di lavorare in modo collaborativo in tempo reale in quanto realizzati in modalità sincrona.

Per la loro realizzazione è richiesta l'iscrizione e successiva presenza *on line* di piccoli gruppi di partecipanti (massimo 12 corsisti) in date e ore previste (2 incontri sincroni di un'ora e mezza ciascuno, distanti due settimane l'uno dall'altro).

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

Ogni corsista può iscriversi ad un solo laboratorio di gruppo.

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

Tutto ciò che viene elaborato dai corsisti individualmente o in gruppo incrementa un *database* a disposizione di tutti i partecipanti alla formazione. In questo modo si sostiene e si incoraggia la partecipazione attiva della comunità dei docenti neoassunti, intesa qui come comunità di pratica, nella costruzione di un ambiente di formazione condiviso.

Un assistente di pagina "virtuale" funge da guida a tutti coloro che sono iscritti nella piattaforma di formazione.

Il sistema dei crediti

Ogni attività didattica consente al discente che la svolge di acquisire dei "crediti".

Sulla piattaforma PuntoEdu sono presenti attività didattiche la cui copertina riporta il numero dei crediti assegnati in rapporto alla complessità, alla durata presunta della prova, alla tipologia di impegno. Si va da un minimo di 2 crediti (primo download del materiale di studio, primo contributo pertinente nei forum tematici, laboratori semplici) ad un massimo di 6 crediti (laboratori complessi).

Il docente neoassunto deve maturare nel corso delle attività on line 50 crediti complessivi (equivalenti a 25 ore on line nell'attestazione finale) e può decidere come totalizzarli, scegliendo le attività che preferisce.

Un'attività si intende conclusa nel momento in cui il corsista invia il proprio "elaborato" o una propria "riflessione" tramite un'apposita funzione, e l'e-tutor lo avrà validato sul proprio registro elettronico.

Fino a quel momento, i crediti dell'attività svolta (attività di laboratorio e partecipazione ai forum tematici) non figurano nel computo del monte-crediti sul portfolio personale del corsista.

Il Portfolio rappresenta il luogo dove controllare in ogni momento i crediti raggiunti, conservare i propri elaborati e permettendo di vedere lo stato dei propri progressi, modificando se è il caso il percorso.

L'e-tutor

Il collante fra il mondo dei formandi e l'ambiente della formazione è l'e-tutor.

L'e-tutor è un docente in possesso di competenze di dominio cognitivo, abilità organizzative e gestionali, competenze e abilità relazionali, competenze/abilità tecnologiche e pragmatiche nell'uso didattico delle tecnologie ICT.

Ogni gruppo di lavoro ha un proprio e-tutor che svolge i suoi compiti sia in presenza sia a distanza, svolgendo un ruolo essenziale nell'integrazione dei due momenti.

Durante gli incontri in presenza il gruppo dei corsisti costituisce la "classe tradizionale", mentre durante l'attività *on line* il medesimo gruppo rappresenta la "classe virtuale".

La classe virtuale consente all'e-tutor e agli utenti di comunicare a distanza, di condividere e confrontarsi su esperienze didattiche, lavorative e di ricerca con colleghi ed esperti.

La classe virtuale è dunque un luogo di mediazione in cui si sviluppano e si incrociano molteplici modalità di comunicazione (sincrona e asincrona) e collaborazione, che si basano su relazioni fondamentali tra studente ed e-tutor, tra studente e studente e tra studente e risorse della rete.

Nell'*officina* PuntoEdu, l'e-tutor ha il ruolo di facilitatore dell'apprendimento: ha il compito di individuare le potenzialità del corsista aiutandolo a riconoscere i propri bisogni formativi e orientandolo nella selezione delle attività e delle risorse più adatte a raggiungere gli obiettivi.

Inoltre, ha il ruolo di coordinatore delle interazioni, favorendo lo scambio, la discussione e la collaborazione tra i corsisti in funzione della costruzione di conoscenze condivise.

Ma il compito di maggiore responsabilità che investe l'e-tutor è quello di validazione degli elaborati inviati dai corsisti: non si tratta di un'azione di valutazione, bensì di un'azione di convalidazione, condivisione dell'operato e della sua "originalità".

Iscrizione e accesso alla piattaforma

Relativamente alla procedura di iscrizione dei corsisti nell'ambiente di apprendimento, sono le singole scuole che si assumono l'onere del procedimento.

Per l'iscrizione sono necessari: i dati anagrafici di ciascun docente, la specifica della sede di servizio, il codice fiscale e l'indirizzo e-mail personale del neoassunto.

Quest'ultimo è indispensabile, poiché la casella di posta elettronica rappresenta lo strumento di massima utilità ed interazione ai fini dello svolgimento del percorso formativo: è attraverso la comunicazione via mail che si realizzeranno per lo più i contatti

a distanza con l'e-tutor, i colleghi, l' Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica stessa.

Qualora l'insegnante non possedesse una casella di posta elettronica si suggerisce di attivarne una, gratuitamente, sul dominio "istruzione".

L'accesso alla piattaforma avviene attraverso dei codici: una *username* (codice fiscale dell'utente) e una *password* (codice di 6 cifre).

L' Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica apre la piattaforma all'utilizzo dei corsisti dopo che si sono concluse le operazioni di iscrizione, a cura delle scuole, in un periodo che solitamente si colloca intorno al mese di marzo.

Ad ambiente aperto, il corsista può accedere solo se il l'e-tutor della classe nel quale è inserito lo ha "associato" alla classe virtuale. L'associazione (termine che si riferisce ad una particolare procedura informatica) alla classe virtuale avviene in occasione del primo incontro in presenza.

Al termine dell'itinerario formativo i corsisti, gli e-tutor e i direttori dei corsi sono invitati a partecipare ad un monitoraggio, promosso dal M.P.I. in collaborazione con l'Università. Esso consta di questionari dedicati che vengono somministrati on line; la partecipazione dà diritto all'acquisizione di crediti formativi.

L'azione di monitoraggio permette oltre la valutazione della tenuta del modello formativo, di formulare ipotesi per la riprogettazione di PuntoEdu e di tutto il sistema.

Scheda n. 3

Riferimenti per ricevere informazioni e supporto

Help!

a chi rivolgersi per.....

Avere informazioni sulle sedi, la data di inizio dei corsi, il corso a cui si è stati assegnati: all'USP di riferimento, presso il referente provinciale per la formazione

Chiedere un cambio di sede di corso: all'USP di riferimento, presso il referente provinciale per la formazione

Conoscere il calendario completo del corso e il nominativo del proprio e- tutor: al direttore del corso

Ricevere la password per l'accesso alla piattaforma informatica: al proprio istituto scolastico

Risolvere problemi con le attività on line: al proprio e-tutor

Conoscere esattamente la situazione dei propri crediti on line: al proprio tutor

come fare per:

Iscriversi ai corsi: il docente neoassunto non deve provvedere personalmente, è l'istituto di servizio che lo iscrive alla piattaforma Punto Edu Neoassunti.

Avere la password per accedere alla piattaforma Punto Edu Neoassunti: l'Istituto di appartenenza, all'atto dell'iscrizione, scarica la password e la consegna al docente. Ad ambiente aperto è comunque disponibile una funzione "Non hai ricevuto i codici di accesso?" che permetterà di richiedere i codici, che saranno inviati all'indirizzo di posta elettronica immesso all'atto dell'iscrizione.

Accedere alla piattaforma Punto Edu Neoassunti: per accedere alla piattaforma e visionare i materiali non è sufficiente né l'iscrizione né la password; è necessario un ulteriore passaggio: l'associazione del docente alla classe virtuale, tramite una procedura informatica che solo l'e-tutor può compiere. Occorre perciò attendere l'istituzione del corso e la nomina del proprio e-tutor. Generalmente è nel corso del primo incontro che si riceve il "via libera" per entrare nella piattaforma.

Avere l'aggiornamento del proprio "monte-crediti": perché un'attività on line conclusa si traduca in un credito e vada ad incrementare il proprio monte-crediti, non basta inviare on line il proprio elaborato, ma occorre che l'e-tutor validi tale elaborato, con una specifica procedura informatica, che egli può compiere solo dopo che l'elaborato è visualizzabile dal suo registro elettronico (passaggio non sempre immediato). Può pertanto intercorrere un certo periodo di tempo tra l'invio del lavoro svolto e l'acquisizione del relativo credito.

Scheda n. 4

Aree tematiche proposte dalla piattaforma PuntoEdu Neoassunti nell'anno scolastico 2006/07

n.	Area tematica	Descrizione
1	<i>Autonomia Scolastica</i>	panoramica normativa aggiornata sull'autonomia scolastica e disamina degli strumenti di supporto quali la progettazione formativa, la flessibilità organizzativa, la didattica laboratoriale.
2	<i>Valutazione</i>	strumenti e metodi per valutare il percorso formativo degli studenti, orientarli al mondo del lavoro e formulare un'autovalutazione della propria didattica.
3	<i>Contesti di vita e relazioni</i>	condizione giovanile e relazione tra gli attori dell'istituzione scolastica: dirigenti, docenti e studenti.
4	<i>Tecnologia e didattica</i>	analisi degli strumenti e delle strategie di collaborazione e sperimentazione.
5	<i>Europa ed intercultura</i>	cittadinanza europea e concetto di identità e appartenenza, sullo sfondo del dialogo interculturale mondiale, della promozione dei diritti umani e dell'educazione alla pace.
6	<i>Disabilità e disagio</i>	strumenti metodologici per distinguere tra disturbi dell'apprendimento specifici, aspecifici e comportamentali, e individuare le varie manifestazioni del disagio.
7	<i>Approfondimenti disciplinari</i>	spunti didattici innovativi e metodologie formative efficaci divisi per ordine di scuola e disciplina.
8	<i>Lingua straniera</i>	strumenti per l'acquisizione di competenze metodologico-didattiche e progettuali inerenti all'insegnamento e all'apprendimento della Lingua straniera.

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

Luciano Rondanini

Anno di prova e anno di formazione

Il personale docente viene confermato nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato al termine di un periodo di prova della durata di un anno scolastico, durante il quale è tenuto a frequentare un corso di formazione della durata di 40 ore.

Due sono quindi le condizioni per il superamento della prova : il servizio effettivo e la frequenza di apposite attività formative organizzate dall'Amministrazione di appartenenza.

Il Decreto Legislativo 297/ 1994 prevede però un ulteriore “ sbarramento “ che coinvolge il dirigente scolastico, l'insegnante tutor che ha “assistito” il collega nel corso dell'anno e il Comitato di valutazione.

“Ai fini della conferma in ruolo”, si legge nell'art. 440 del Decreto, *“i docenti discutono con il comitato per la valutazione del servizio una relazione sulle esperienze e sulle attività svolte.*

Sulla base di essa e degli altri elementi di valutazione forniti dal capo di Istituto, il comitato per la valutazione esprime il parere per la conferma in ruolo “.

Tale parere è obbligatorio, ma non vincolante per il conseguente decreto di conferma.

Il riferimento normativo è quindi molto chiaro: l'insegnante nel corso dell'anno di prova è tenuto ad elaborare una relazione che dovrà presentare in un apposito incontro al Comitato di valutazione.

La relazione finale

Il docente neoassunto, dunque, deve discutere una **relazione** sulle esperienze e sulle attività svolte.

Rispetto a questo obbligo di legge, il dirigente deve indicare all' insegnante le caratteristiche che tale relazione deve avere.

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

¹ ora: conferma nel rapporto di lavoro a tempo indeterminato

Come può essere articolata la relazione finale richiesta?

Innanzitutto, tra le varie esperienze e attività svolte, occorre selezionare quella che ha più positivamente segnato il percorso professionale .

Il primo punto di attenzione, pertanto, riguarda l'identificazione dell'oggetto di analisi su cui si intende riferire al termine dell'anno scolastico .

Questo lavoro di tipo selettivo configura una relazione in progress, nel senso che, dopo i primi mesi di scuola, il docente neoassunto deve già prefigurare l'ambito entro cui intende riferire al Comitato per la valutazione, evidenziando aspetti positivi e critici dell'esperienza che sta realizzando.

Al termine del percorso avrà così modo di rendere conto di quanto è avvenuto, presentando al Comitato gli elementi più significativi dell'esperienza fatta.

Focalizzazione in corso d'anno dell'attività prescelta e costruzione in progress della relazione costituiscono l'impianto metodologico più corretto per una elaborazione di un buon rapporto conclusivo.

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

La relazione del docente neoassunto potrà comprendere entrambi i livelli, con diverse "intensità" a seconda delle specifiche situazioni vissute dai docenti.

Una possibile articolazione

Una buona relazione deve essere non solo ben impostata sul piano progettuale ma risultare comunicativa e gradevole anche nella sua veste "editoriale" .

Si tratta pur sempre di un "prodotto" linguistico (non solo) e, come tale, deve rispondere a criteri di efficacia, coerenza e coesione .

In questo senso potrà essere opportuno articolarla in alcuni punti che vengono sinteticamente così presentati.

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

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

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

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

Quest'ultima parte potrà essere inframezzata nel testo o collocata in un'apposita appendice conclusiva.

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

La presentazione della relazione al Comitato di valutazione potrà avvenire in forma tradizionale o anche attraverso l'utilizzo di tecnologie informatiche, a seconda dell'organizzazione complessiva delle singole scuole.

Pur nella sua essenzialità, riteniamo che l'articolazione della relazione presentata in questo paragrafo possa risultare di una certa utilità pratica e orientare in maniera costruttiva il lavoro dei docenti neo-assunti.

Anno di formazione e portfolio dei docenti

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

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

Pare quindi opportuno anche per i docenti avviare un serio collegamento tra autovalutazione da un lato e strumenti di documentazione dall'altro.

Introdurre, infatti, nell'ambito della propria vita professionale forme di valutazione "autentica" offre agli insegnanti la possibilità di "riflettere per migliorare" strategie di lavoro, modelli organizzativi, metodologie didattiche, climi relazionali e stili educativi.

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

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

Forma e struttura del portfolio dell'insegnante

Se lo scopo del portfolio dell'insegnante è prevalentemente (prettamente) formativo, la forma più rispondente a tale finalità può risultare quella narrativa – autobiografica.

Questa veste è preferibile a soluzioni quali gli standard professionali percepiti come criteri di una fiscalità valutativa, sicuramente invisibili alla stragrande maggioranza dei docenti.

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

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

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

Lo sviluppo delle sezioni

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

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

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

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

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

Potrà essere articolata in tre quadri .

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

B 2: Indicazione delle attività formative più rappresentative, quelle cioè che hanno inciso in modo significativo sulla crescita professionale. Questo punto potrà essere articolato:

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

B 3 : Resoconto essenziale di una iniziativa formativa di particolare rilevanza.

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

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

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

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

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

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

Infine, nella SEZIONE D (Relazione tra competenze acquisite e qualità degli apprendimenti degli alunni) potranno essere riepilogate attività documentate nei precedenti punti con lo scopo di evidenziare in che misura il percorso professionale di base (sez . A), le attività di formazione in servizio (sez. B) e la partecipazione a progetti innovativi (sez. C) hanno migliorato il “ fare scuola” dei docenti e le qualità degli apprendimenti degli alunni.

La sezione può essere articolata nei seguenti quadri:

D 1 (dal curriculum vitae):

indicare in che misura il percorso professionale di base ha contribuito ad accrescere le competenze disciplinari, organizzative e didattiche e a migliorare i processi di apprendimento degli alunni; potrà essere utilizzato il seguente schema:

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

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

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

Parte III

Il profilo professionale dei docenti neoassunti

I NUOVI INSEGNANTI: ESITI DI UNA RICERCA REGIONALE

Laura Gianferrari

Premessa

Con le assunzioni effettuate nel triennio 2005/06-2007/08, 75.000 nuovi insegnanti sono entrati in via definitiva nella scuola. Si tratta all'incirca del 10% della dotazione organica complessiva del personale, quota che è destinata ad implementarsi ulteriormente nei prossimi anni, considerata l'intenzione espressa dall'Amministrazione di procedere all'assunzione di un ulteriore, ingente numero di docenti nell'arco dei prossimi anni: il *Quaderno Bianco sull'istruzione* presentato congiuntamente dal MPI e dal MEF il 21 settembre 2007, prevede un rinnovo del corpo docente italiano del 20% di qui a 5 anni, ma con una stima tra il 34% e il 44% nell'arco di 15 anni.

E' opportuno dunque interrogarsi sugli effetti di queste consistenti immissioni nel nostro sistema scolastico: possiamo pensare a un nuovo profilo anagrafico e culturale dell'insegnante, a diversi atteggiamenti e comportamenti professionali? Proprio per approfondire la conoscenza dei nuovi docenti che entrano oggi nella scuola, per conoscere la loro formazione, il loro profilo professionale, il loro modo di porsi nei confronti delle problematiche della scuola, nel giugno 2006 è stata svolta in Emilia-Romagna un'indagine, realizzata tramite un questionario on line¹, che ha raccolto dati, opinioni e pensieri di 2250 neoassunti, che rappresentavano il 75% dei nuovi insegnanti entrati in ruolo in Emilia-Romagna nell'a.s. 2005/06. I dati emersi, successivamente elaborati da un Gruppo di lavoro regionale², permettono di tentare un fotogramma ravvicinato del profilo professionale dei nuovi docenti, operazione, questa,

¹ Il sistema informatico che ha permesso l'acquisizione dei dati è stato curato da Massimo Lenzi.

² Il Gruppo di lavoro regionale è costituito da Paolo Calidoni, Giancarlo Cerini, Doris Cristo, Francesca Diambri, Laura Gianferrari, Giacomo Grossi, Luciano Rondanini, Luigi Ughetti.

che non è risultata meramente descrittiva, ma ha finito col toccare alcuni nodi strategici del nostro sistema scolastico.

L'indagine è stata riproposta l'anno seguente, con qualche lieve modifica nel questionario utilizzato, e ha visto la partecipazione del 60% dei neoassunti 2006/07 (1500, di cui 886 hanno partecipato all'indagine). Sebbene riferita a un numero inferiore di insegnanti, quest'ultima ricerca ha una significatività particolare, poiché permette di avere una prima serie storica di dati, che rendono più sicura la lettura degli elementi emersi anche nella prima indagine. Inoltre, le lievi modifiche apportate alle domande hanno consentito di meglio illuminare alcuni aspetti delle tematiche affrontate e di avere un quadro di conoscenza più definito.

1. I docenti neoassunti: chi sono

L'età

Il *quadro anagrafico* dei docenti italiani, è noto, è caratterizzato da un'età media assai avanzata: i dati del MPI per l'anno scolastico 2005/06³ ci dicono che solo il 15% dei docenti italiani ha meno di 40 anni, e addirittura lo 0,88% ne ha meno di 30 (in compenso il 5% supera i 60). Al riguardo, deteniamo anche un primato internazionale, che ci vede all'ultimo posto tra i paesi dell'OCSE per la giovinezza dei nostri docenti: il 52,4% ha oltre 50 anni, quando un paese a noi "fratello" come la Francia arriva al 40% di under 40, di cui oltre il 10% con meno di 30 anni⁴.

Ancora: l'età media dei nuovi assunti è andata progressivamente innalzandosi: era di 24 anni prima del 1970 e di 28 negli anni '70, mentre oggi sfiora i 40, ben 15 anni in più rispetto ai neoinsegnanti di 30 anni fa⁵.

Secondo l'indagine svolta in Emilia-Romagna le nuove immissioni 2005/06 e 2006/07 non evidenziano un'inversione di tendenza, considerato che oltre il 30% dei neoassunti è compreso nella fascia d'età tra i 41 e i 50 anni, e quasi il 10% in quella oltre i 50. Tuttavia, se confrontati con i dati anagrafici dei docenti attualmente in servizio a tempo indeterminato (*fig. 1*), i neoassunti rappresentano sicuramente una robusta iniezione di giovinezza, specie per la portata della fascia 31/40 anni, che ne rappresenta il 50%, e per la ricomparsa degli under 30 anni (quasi il 9%), che sembravano estinti dalle nostre aule. Disaggregando i dati per grado di scuola, questo ricambio generazionale appare assai più marcato nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia, in cui circa il 70% dei neoassunti non supera i 40 anni, mentre nella secondaria la proporzione quasi si inverte, con un 60% di neoassunti over 40.

Considerando poi la tipologia di posto, emerge che i docenti di religione hanno un'età sensibilmente più alta dei colleghi che ricoprono altre tipologie di posto: solo il 30% non supera i 40 anni e il 28% ne ha più di 50.

³ MPI: *La scuola statale: sintesi dei dati, a.s. 2005/06*.

⁴ OECD Education, database 2004.

⁵ MPI: *La scuola in cifre*, 2005.

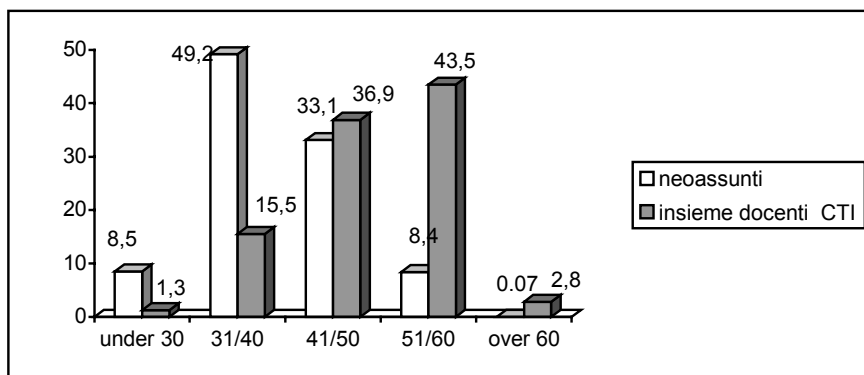
I docenti di sostegno, invece, sono i più giovani (oltre il 40% rimane entro i 35 anni), confermando che questa tipologia di posto si presta ad essere una corsia preferenziale per l'ingresso in ruolo e che questo gruppo professionale è maggiormente soggetto a discontinuità e turnover.

Come l'indagine evidenzia in altri sue parti (*vedasi i successivi paragrafi*), l'età anagrafica è una delle varianti che pesano maggiormente nel determinare atteggiamento professionale, motivazioni, competenze di base, prospettive.

E probabilmente oggi l'età anagrafica è un fattore decisivo per affrontare la sfida costituita dalla comparsa tra le nuove generazioni di modalità di comunicazione e di apprendimento estranee o quantomeno "ostili" agli over 40. Il *mobile learning* che caratterizza gli studenti del nuovo millennio rappresenta un fattore nuovo e problematico per la scuola, che sembra incapace di intercettare i modi di apprendere e il sapere spontaneo di quei *digital natives*, che possiedono competenze e abilità con cui i loro insegnanti non riescono a confrontarsi.

Saranno i giovani insegnanti, ormai appartenenti anch'essi alla e-generation, a recuperare il confronto generazionale, a salvare la scuola da un'estraneità al mondo infantile/giovanile che diventa sempre più profondo? E se questa è la speranza (l'unica, d'altronde, visto che la frattura fra mondi diversi del pensare s'è già consumato e appare irrecuperabile) è lecito domandarsi se la scuola-apparato ne ha consapevolezza, se qualcuno sta elaborando un pensiero sulle politiche di reclutamento che tenga in considerazione questi aspetti, che guardino alla scuola come istituzione formativa per i giovani del Terzo Millennio, non di un ieri ormai lontano anni luce.

Fig. 1 - Età docenti neoassunti 2006/07 e età dell'insieme dei docenti con contratto a tempo indeterminato in Emilia-Romagna



Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

Fig. 2 - Et  docenti neoassunti 2006/07 e grado di scuola

	Under 30	31/35	36/40	41/45	46/50	51/60	Over 60	totale
Infanzia	9,6	30	28,1	14,9	14	4,4	0	100
Primaria	13,2	26,9	29,9	18,7	7,7	3,6	0	100
I grado	0,9	20,9	19,1	25,9	18,2	13,2	1,8	100
II grado	7,7	17,3	22	20,2	16,1	15,5	1,2	100
totale ER	8,5	23,8	25,5	20,3	12,8	8,4	0,7	100

Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" e .s. 2006/07

Fig. 3 - Et  neoassunti 2006/07 e tipologia di posto

	Under 30	31/35	36/40	41/45	46/50	51/60	Over 60	totale
Comune	9,3	23,2	27,2	20,2	12,3	7,1	0,7	100
Sostegno	6,7	34,8	19,1	16,9	16,9	5,6	0	100
Religione	1,6	14,8	14,8	26,2	13,1	27,9	1,6	100
totale ER	8,5	23,8	25,5	20,3	12,8	8,4	0,7	100

Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

Il genere

Anche l'accentuata *femminilizzazione* del personale della scuola, una caratteristica ben nota da tempo, non ha subito significative modifiche a seguito delle nuove assunzioni, che, anzi, sembrano accentuare ulteriormente il fenomeno.

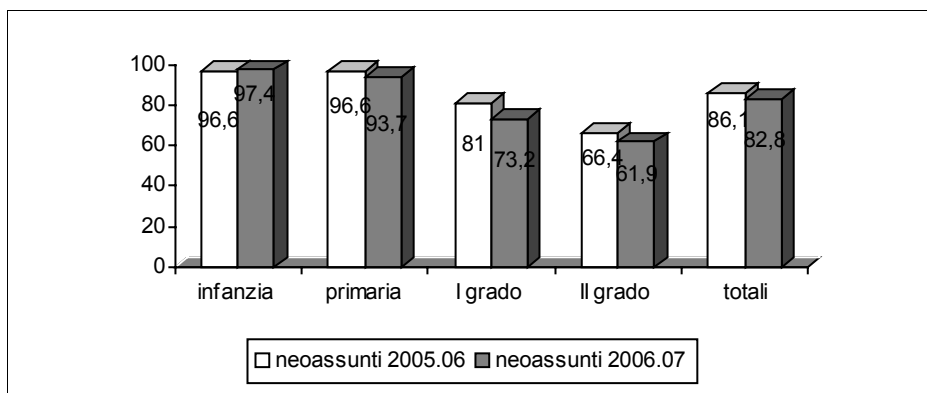
Le donne costituiscono in Italia il 75,4% degli insegnanti, la quota pi  alta fra i Paesi europei. La loro presenza decresce rispetto al crescere del livello scolastico e, con questo, del prestigio sociale attribuito all'insegnamento nei diversi gradi di scuola.

A livello nazionale si passa dal 99,5% tra i docenti della scuola dell'infanzia al 95,6% tra quelli della primaria, al 76,5% nella secondaria di I grado e il 60,3% in quella di II grado⁶.

In Emilia-Romagna solo il 17% dei neoassunti 2006/07   di genere maschile, l'83%   donna (*fig.4*), con una concentrazione massima nella scuola dell'infanzia (97,4%) e nella primaria (93,7%), minore nella secondaria di secondo grado (61,9%). Tuttavia, per la prima volta da molti anni a questa parte, l'a.s. 2006/07 ha dato segnali nuovi, mostrando una lieve crescita della presenza maschile rispetto all'anno precedente, sia pure contenuta in una percentuale non ancora apprezzabile di 3,3 punti percentuali, concentrata soprattutto nella secondaria di primo grado (+ 7,8 punti percentuali). Saranno gli anni futuri a dire se si tratta di un fenomeno ancora debole ma indicativo di una nuova tendenza, o se questi dati sono da considerarsi un episodio fortuito.

⁶ M.P.I. *La scuola statale: sintesi dei dati* – a.s. 2005/06

Fig. 4 - Docenti neoassunti di genere femminile per grado di scuola. - Dati Emilia-Romagna, a.s. 2005/06 e a.s. 2006/07 - Valori percentuali.



Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2005/06 e.s. 2006/07

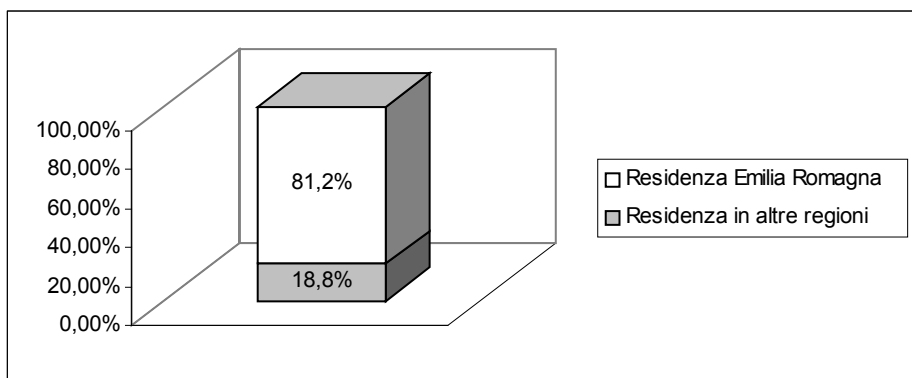
La residenza

La maggioranza dei docenti neoassunti risiede in Emilia-Romagna (81,2 %), ma un buon 18,8% proviene da altre regioni, in cui ancora risiede (fig.5).

In particolare quattro altre regioni contribuiscono a costituire il nostro "nuovo" corpo docente: Calabria (1,7%), Campania (3,7%), Puglia (2,9%), Sicilia (1,8%). Tutte regioni del Sud, da cui proviene complessivamente il 10% dei docenti neoassunti del 2006/07, confermando una tendenza che altri indicatori suggeriscono: la sempre maggiore presenza nella scuola della regione di insegnanti che vi si trasferiscono proprio in funzione di un'offerta professionale che non trovano né nel loro territorio né in altre zone del paese.

Questo fenomeno della mobilità tra regioni diverse e lontane del paese ha una ripercussione significativa nel turn over del corpo docente, in quanto si tratta di una mobilità che non ha il carattere della stabilità, del trasferimento permanente, ma è solo strumentale all'assunzione in ruolo, tanto che il 18,8% dei neoassunti, esattamente corrispondente alla percentuale di chi proviene da altre regioni, dichiara la propria intenzione di chiedere a breve il trasferimento fuori dall'Emilia-Romagna.

Fig. 5 - *Residenza in Emilia-Romagna o in altre regioni. Valori percentuali*



Database USR ER: Indagine “Profilo professionale neoassunti” a.s. 2006/07

2. La lunga strada verso l'insegnamento: precariato e altro

L'esperienza lavorativa nella scuola

La maggior parte dei docenti arriva all'assunzione a tempo indeterminato dopo un lungo percorso di precariato: i dati relativi a questo aspetto sono perfettamente coerenti con quelli riferiti all'età, confermando l'incapacità del nostro sistema di inserire nel proprio tessuto energie e forze fresche, nel pieno delle loro potenzialità.

Le modalità di reclutamento del personale docente adottate nel nostro paese non solo sono fortemente centralizzate, ma prevedono modelli diversi, basati su criteri diversi e spesso confliggenti tra loro: il concorso per titoli ed esami, il concorso riservato, con percorsi facilitati per chi ha determinati requisiti di esperienza sul campo, la formazione iniziale svolta in un lungo percorso di studi universitari.

Questi tre modelli si intrecciano, meglio si scontrano, nella formulazione delle graduatorie (al plurale: abbiamo infatti una graduatoria di concorso, una graduatoria permanente ma graduatorie di istituto), in cui l'attribuzione e il peso dei diversi requisiti costituisce oggetto di defatiganti contrattazioni e determina continui aggiornamenti dei punteggi, con il corollario di ricorsi, incertezze sulla collocazione dei singoli, e, soprattutto, come esito finale, il prolungarsi del tempo di precariato oltre la naturale fisiologicità del sistema.

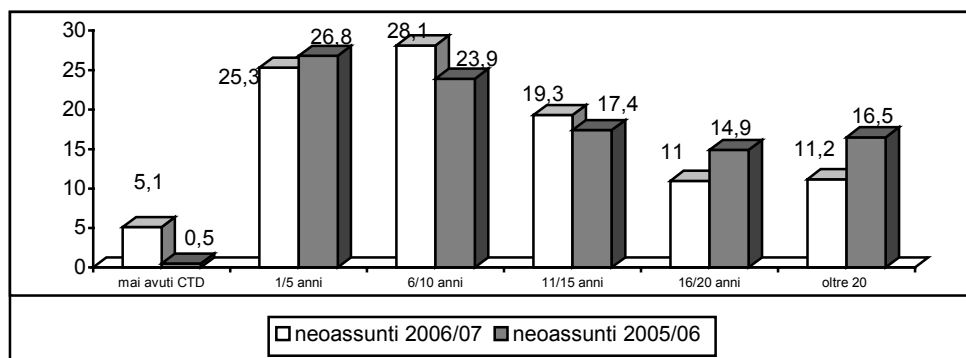
Dall'indagine emerge che oltre il 40% dei neoassunti ha alle spalle più di 10 anni di lavoro nella scuola con contratti a tempo determinato. Solo un quarto di loro “entra in ruolo” con meno di sei anni di precariato, mentre solo il 5,1 % è assunto direttamente, senza l'esperienza dei contratti a termine (*fig. 6*).

La situazione appare leggermente migliorata rispetto all'anno precedente, quando era il 48,3% dei docenti ad avere oltre 10 anni di lavoro precario. Si conferma invece che i dati sono notevolmente diversi in rapporto alla tipologia di posto (*fig. 7*). I docenti

di religione, infatti, hanno avuto l'assunzione definitiva attraverso un percorso assai più lungo: un buon 46,7% lavora nella scuola da oltre 20 anni, un altro 40% da oltre 16 anni.

Quanto alla modalità con cui si è conseguito il contratto a tempo indeterminato, l'11,9% dei docenti ha usufruito di un passaggio di ruolo (anche questi docenti sono considerati neoassunti, pur avendo spesso alle spalle molti anni di insegnamento in un ruolo diverso), gli altri si dividono equamente tra coloro che provengono dalla graduatoria di concorso (43,7%) e coloro che entrano in ruolo per effetto dello scorrimento della graduatoria permanente (44,2%).

Fig. 6 - Anni di esperienza nella scuola con contratti a tempo determinato, a.s. 2005/06 e 2006/07. Valori percentuali.



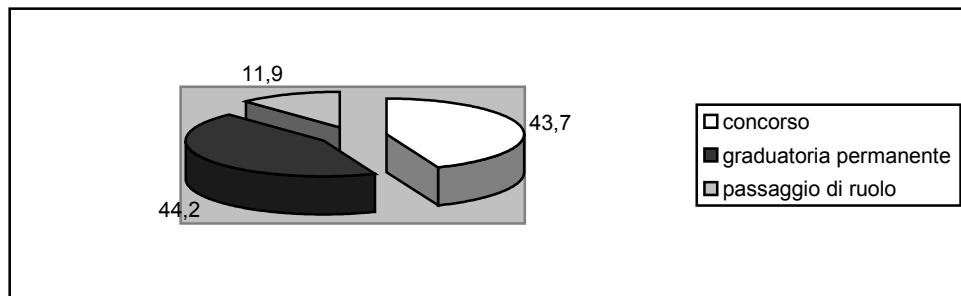
Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2005/06 e .s. 2006/07

Fig. 7. Anni di esperienza nella scuola con contratti a tempo determinato per tipologia di posto, a.s. 2006/07.

	mai avuto CTD	5 anni	10 anni	15 anni	20 anni	Oltre 20	Totali
Posto comune	6,1	27,2	28,9	18,2	8,2	11,4	100
Sostegno	1,4	25,5	34,8	12,7	18,6	7	100
Religione	0	3,3	10	40	31,6	15,1	100
Sul totale dei rispondenti	5,1	25,3	28,1	19,3	11	11,2	100

Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

Fig. 8 - Modalità di accesso al ruolo, a.s. 2006/07



Database USR ER : Indagine “Profilo professionale neoassunti” a.s. 2006/07

Altre esperienze lavorative

I contratti a tempo determinato nella scuola (le “supplenze”) non sono però l’unica esperienza lavorativa pregressa dei neoassunti: oltre la metà di loro ha alle spalle attività svolte in altri settori, soprattutto in quello privato, per lo più in prestazioni di carattere precario connesse con l’intensificazione periodica del lavoro in alcuni settori: agricolo, alberghiero, turistico, commerciale. Settori ad alta flessibilità, la cui esperienza per i futuri insegnanti si è intrecciata con il lavoro precario nella scuola, prima di approdare alla stabilità dell’incarico a tempo indeterminato.

Il valore di questo percorso diversificato e poliedrico è fortemente avvertito dai neoassunti ed è solida la convinzione (88,94%) che un buon curriculum si costruisce anche su competenze tratte da ambienti ed attività extrascolastiche, utili a costruire un’identità professionale che poggia su una dimensione integrata di competenze ed esperienze diverse.

I dati riferiti all’anno scolastico 2005/06 e quelli riferiti al 2006/07 non presentano differenze sostanziali riguardo a questo punto, evidenziando, accanto a un 40% di docenti che si sono impegnati solo in ambito scolastico, una percentuale abbondantemente superiore al 50% di coloro che hanno fatto esperienza lavorativa in ambito privato o autonomo (figg. 9 e 9a).

Fig.9 - Attività retribuite svolte in altri settori lavorativi prima dell’assunzione a tempo indeterminato, a.s. 2005/06 e 2006/07.

	no	sì	totale
a.s.2005/06	47,0	53,0	100
a.s. 2006/07	42,6	57,4	100

Database USR ER: Indagine “Profilo professionale neoassunti” a.s. 2005/06 e 2006/07

Fig. 9A - Settori in cui si è svolta la precedente esperienza lavorativa. a.s. 2005/06 e 2006/07

Settore	a.s. 2005/06	a.s. 2006/07
pubblico	27,4	26,5
privato	60,5	57,8
autonomo	12,1	15,7
totali	100	100

Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2005/06 e 2006/07

La scelta dell'insegnamento

Ma in base a quali motivazioni i docenti insistono nel perseguire la carriera docente, attraversando la trafila del precariato, delle graduatorie, dell'instabilità della propria esistenza professionale? Il 77% dei neoassunti afferma di aver scelto l'insegnamento per passione e interesse, con punte dell'82% nella scuola dell'infanzia. Intorno al 6% la percentuale di chi ha compiuto una scelta casuale, mentre per un 15% si è trattato di una scelta "di necessità", perché non si sono avute altre possibilità o alternative. Una scelta comunque meditata, che sembra si sia rivelata una "buona scelta", se è vero che il 90% circa dei docenti intraprenderebbe la medesima strada, se potesse tornare indietro (*figg. 10 e 11*)

L'affermazione è generale, trasversale a tutti i gradi scolastici: il valore più basso, registrato tra i docenti della secondaria di secondo grado, si attesta all'87,8%, che è comunque un indice molto alto di soddisfazione per la scelta compiuta.

Emerge piuttosto, nelle risposte, una marcata differenza per genere: la percentuale di uomini che si sono dedicati all'insegnamento per passione scende al 65%, a fronte dell'80% circa delle donne. Anche la percentuale degli uomini che, potendo tornare indietro, confermerebbero la scelta dell'insegnamento è sensibilmente inferiore: l'85% contro il 91% delle donne.

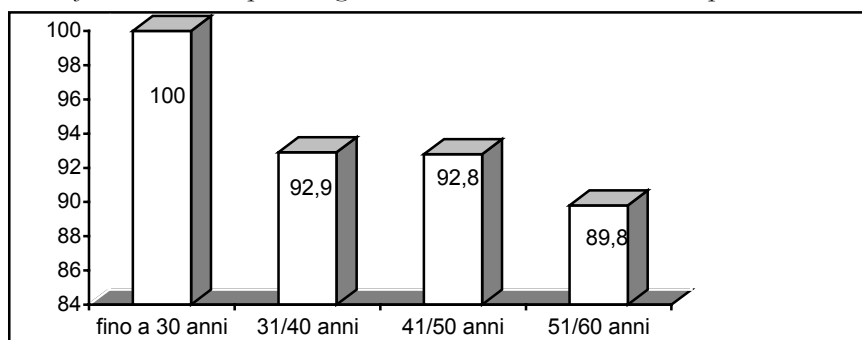
E' ancora più interessante notare che questa domanda ha risposte differenziate rispetto all'età (*fig.11*): la propensione a confermare la scelta è maggiore nei giovani (94% tra gli under 30 anni), poi, progressivamente e costantemente, diminuisce con l'età, fino a scendere all'88% nella fascia 51/60 anni. Evidentemente c'è nei giovani un entusiasmo per l'insegnamento che progressivamente si affievolisce, vuoi per ragioni anagrafiche, vuoi per ragioni legate alla maggiore esperienza di vita nella scuola.

Fig. 10 - Ragione principale della scelta della professione di insegnante. Esiti per genere

	M	F	sul totale dei risp.
per passione verso l'insegnamento:	56,4%	63,5%	62,3%
per conciliare la vita professionale con quella familiare:	6%	3,6%	4%
per vocazione educativa:	12,1%	11,4%	11,5%
per concomitanze non programmate:	16,8%	12,1%	12,9%
Non risposto	8,7	9,4	9,3
totale	100	100	100

Database USR ER : Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

Fig.11 - Conferma della scelta per l'insegnamento neoassunti 2005/06. Esiti per età



Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

3. Le competenze, la formazione

La formazione iniziale

La legislazione italiana prevede il possesso di una laurea per l'insegnamento in tutti i gradi scolastici; prevede anche, per i docenti della secondaria di II grado, una formazione professionale successiva a quella disciplinare.

Tuttavia l'applicazione di tali norme ha avuto un iter tortuoso e accidentato, e l'ultimo provvedimento in ordine di tempo, il Decreto L.gs 227/05, è stato sospeso ed è in attesa di modifiche: a tutt'oggi, dunque, non si è ancora attuato il rapporto organico, conseguente, tra la formazione iniziale e l'assunzione in ruolo.

Il reclutamento degli insegnanti avviene ancora da graduatorie preesistenti e ancora alimentate senza tener conto dei requisiti previsti dalle disposizioni normative in materia. Si procede per sanatorie ed eccezioni, così tra i neoassunti un'alta percentuale non ha una preparazione universitaria: nel 2005/06 rappresentavano il 56% dei docenti di primaria e quasi il 60% dell'infanzia, nel 2006/07 rispettivamente il 50,4% e il 62,7% (fig.12).

Complessivamente, solo il 60% dei docenti che oggi entra in ruolo ha seguito studi universitari: anche un 9,1% di docenti nella secondaria di primo grado e un 17,6 nel secondo grado non sono in possesso di una laurea. Per alcune classi di concorso della secondaria, infatti, (ad es. insegnamento musicale, laboratori ed esercitazioni negli istituti tecnici o professionali) è possibile l'accesso con il solo diploma, casistica che riguarda una percentuale non marginale di insegnanti.

Analizzando ulteriormente i dati emersi dall'indagine, è evidente che la laurea in scienze della formazione, che avrebbe dovuto essere obbligatoria per l'insegnamento nella scuola primaria, è posseduta da un numero particolarmente esiguo di docenti: il 7,7% nella primaria, un altro 7% nella scuola dell'infanzia. D'altronde, anche la formazione presso le SSIS dei docenti della secondaria non raggiunge livelli elevati, non riguardando più del 28% dei docenti del secondo grado e il 20% del primo grado (*fig.13*).

La valutazione della formazione ricevuta nel percorso di studi è stata analizzata chiedendo di distinguere tra diverse componenti delle competenze tradizionalmente ritenute proprie all'attività didattica: disciplinari, metodologico-didattiche, relazionali.

Un buon terzo dei neoassunti in tutti i gradi scolastici considera nel complesso non soddisfacente (insufficiente o sufficiente) sotto ogni aspetto la propria preparazione, percentuale che nella scuola secondaria sale al 40%, con particolare riferimento alle competenze metodologico/didattiche e relazionali (*fig.14*).

Sotto questo punto di vista la preparazione universitaria non sembra costituire un valore aggiunto, poiché il livello di soddisfazione è complessivamente migliore nei docenti di scuola primaria, che in buon numero sono sprovvisti di laurea.

Evidentemente la preparazione disciplinare ricevuta nelle facoltà universitarie non è sufficiente a far sentire il docente adeguatamente preparato per lo svolgimento della professione: c'è il riconoscimento che ci vuole altro dal sapere disciplinare per essere un buon insegnante. I neoassunti riconoscono il valore che il sapere professionale e il sapere esperto giocano nel processo di insegnamento/apprendimento: non a caso, nella sezione in cui si chiede su quali tematiche desidererebbero frequentare un corso di formazione, esprimono bisogni formativi soprattutto sul "come fare scuola" e la richiesta più forte è proprio verso approfondimenti didattico/metodologici (*vedi il paragrafo: La domanda di formazione in servizio*).

Fig. 12- Docenti neoassunti e formazione universitaria, a.s. 2006/07

	infanzia	Primaria
NO	62,7	50,4
SI	37,3	49,6
totale	100	100

Database USR ER : Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

Fig. 13 - Docenti che hanno seguito percorsi di studio professionalizzanti, a.s. 2006/07

Laurea in scienze della formazione		SSIS	
Infanzia	7	Secondaria di I grado	20
Primaria	7,7	Secondaria di II grado	28

Database USR ER : Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

Fig. 14 – Valutazione complessiva della preparazione ricevuta nel percorso di studi, in riferimento alle competenze indicate : preparazione ritenuta sufficientemente/poco adeguata. A.s. 2006/07

Competenze	Infanzia	Primaria	I grado	II grado	Totali
disciplinari	27,2	27,2	31	24,4	27,6
metodologico/didattiche	33,8	28,1	33,8	37,5	33,8
relazionali	32,1	26,3	30,3	35,2	32,1

Database USR ER : Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

Le competenze nelle tecnologie dell'informazione

In riferimento alle competenze di base, il 50% dei neoassunti ritiene di avere una preparazione buona o molto buona nella lingua straniera (inglese, soprattutto), mentre per quanto attiene alle abilità informatiche, oltre il 15% dei rispondenti dichiara di non avere dimestichezza con i più normali strumenti dell'alfabetizzazione informatica: il 21% non utilizza abitualmente la posta elettronica, il 15% non naviga in Internet, il 17% non ha consuetudine con i programmi di videoscrittura (fig.15).

Disaggregando i dati per tipologia di scuola, emerge che le competenze informatiche dei maestri/maestre della scuola dell'infanzia sono nettamente inferiori rispetto a quelle possedute dai docenti degli altri gradi scolastici: le percentuali di chi non utilizza gli strumenti informatici salgono ben oltre il 30% (il 36% non utilizza la posta elettronica, il 32,5% non naviga in Internet, il 33,3% non ha dimestichezza con la videoscrittura).

L'analisi del dato per età (fig.16) rileva un altro significativo elemento: i livelli di alfabetizzazione informatica decrescono progressivamente con l'innalzarsi dell'età, fino a raggiungere valori decisamente bassi negli over 50, ma è intorno ai 40 anni che si colloca la vera discriminazione generazionale, la linea di demarcazione al di sopra della quale le abilità digitali non sono un patrimonio comune e diffuso, ma una competenza che il 30% dei docenti non ha acquisito.

Questi elementi, ovviamente, incidono fortemente anche sull'utilizzo didattico delle ICT e sugli atteggiamenti verso le strumentazioni e le attrezzature tecnologiche/scientifiche: in questa fascia d'età, il 70% dei docenti non utilizza programmi di presentazione né multimedialità a fini didattici.

Fig. 15 - Utilizzo abituale delle tecnologie informatiche, per grado di scuola, a.s. 2006/07

	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>I grado</i>	<i>II grado</i>	<i>sul totale rispondenti</i>
Programmi di videoscrittura	66,7	84,6	84,2	85,7	82,3
Posta Elettronica	64	77,7	82,4	87,5	79
Navigazione in Internet	67,5	85,2	87,3	92,3	84,8
Programmi di presentazione	22	42	43,4	47	40,8
Multimedialità per la didattica	33	59,3	54,3	50	52,9

Database USR ER : Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

Fig. 16 - Utilizzo abituale delle tecnologie informatiche, per età, a.s. 2006/07

	<i>Fino a 30</i>	<i>31/40</i>	<i>41/50</i>	<i>51/60</i>	<i>sul totale rispondenti</i>
Programmi di videoscrittura	71,6	86,1	82,9	68,5	82,3
Posta Elettronica	85,1	81,4	76,6	69,9	79
Navigazione in Internet	86,5	88,9	82,2	71,2	84,8
Programmi di presentazione	47,3	44,9	36,2	28,8	40,8
Multimedialità per la didattica	56,8	55,7	50,5	42,5	52,9

Database USR ER : Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2005/06 e a.s. 2006/07

La domanda di formazione in servizio

Nella prima indagine 2005/06 i docenti neoassunti avevano ampiamente utilizzato le domande aperte per esprimere osservazioni sulla formazione in servizio, disegnando in tal modo uno scenario sorprendentemente assai più ricco di quanto gli item proposti ipotizzavano. Questi, infatti, si limitavano a chiedere il numero delle iniziative di formazione frequentate e le tematiche avvertite come bisogno formativo. Tuttavia diversi insegnanti, nelle osservazioni libere, avevano messo in discussione il modello di formazione legato ai corsi di aggiornamento tradizionale, auspicando piuttosto che venissero agevolate altre modalità formative, a partire da quelle universitarie (master, corsi di laurea, alta formazione).

Ma è apparsa forte anche la domanda per i convegni all'estero e gli stage presso istituti di ricerca: possibilità che diversi neoassunti mostrano di conoscere e di considerare assai più ricche e utili dei tradizionali corsi di aggiornamento.

Nella seconda indagine, perciò, si è approfondito questo aspetto, proponendo domande più ampie, che indagano le diverse esperienze di formazione esperite dai docenti, e quelle di cui desiderano usufruire.

Le risposte ricevute, corrispondenti ad oltre il doppio dei partecipanti all'indagine (fig.17), mostrano che ogni neoassunto ha fatto esperienza di almeno due modalità di formazione, con una polarizzazione su due di esse: i corsi "tradizionali" e l'autoformazione: il 60% dei rispondenti è stato interessato da una o da entrambe queste modalità.

Ma un 23% delle risposte indica la frequentazione di studi universitari, o sotto forma di corsi per il conseguimento di una prima laurea (7,8%) o di una seconda laurea (3,8%) o di master, corsi di specializzazione (12,1%). Un altro 12% afferma di avere frequentato corsi di specializzazione non universitari.

Tra le modalità di cui i neoassunti desiderano usufruire, invece, oltre ai corsi di formazione tradizionali, che si mantengono sul 50% dei desiderata, spicca un 39% di opzioni per i corsi on line e un 35% di docenti (308 in numeri assoluti) che desiderano migliorare la conoscenza di una lingua straniera. A questi ultimi si aggiunge un 13% che vorrebbe frequentare stage all'estero.

La formazione universitaria rappresenta un desiderio del 21,7% dei docenti, confermando il forte appeal dei percorsi universitari per gli insegnanti (fig.18).

Per quanto riguarda le tematiche, dalle risposte ricevute, assai simili nelle due indagini, emerge che i neoassunti evidenziano bisogni formativi soprattutto sul "come fare scuola" (il 24,2% chiede approfondimenti didattico/metodologici), per migliorare le conoscenze e le competenze disciplinari (17,8%), sull'acquisire abilità e competenze nell'uso delle nuove tecnologie (17%), e le capacità connesse al saper gestire la relazione insegnanti/alunni (13,1%).

Risultano marginali e abbastanza poco sentiti i temi della gestione della relazione insegnanti/genitori (6,5%), a parte l'eccezione della scuola dell'infanzia, dell'organizzazione scolastica (3,7%), quelli sociali o di attualità (4,8%) o quelli pedagogici generali (4,3%).

"Poiché si può leggere la rappresentazione dei bisogni formativi anche in termini di rappresentazione dei tratti caratteristici della professionalità docente da parte dei neoassunti, diventa più ricca d'implicazioni la lettura dei dati scorpati per ordine di scuola.

I docenti di Scuola dell'Infanzia descrivono un docente che deve essere esperto metodologicamente e didatticamente e che deve superare o il gap iniziale di una scarsa competenza nell'uso delle nuove tecnologie o la necessità di acquisire queste competenze, in quanto considerate tratto significativo della propria professionalità. La capacità di gestire le relazioni insegnante/alunno è considerata equivalente a quella di gestione della relazione insegnante/genitori. Viene data importanza anche agli approfondimenti disciplinari. Questa scelta si può raccordare con la trasformazione culturale che gli Orientamenti della Scuola dell'Infanzia (1991) hanno introdotto, valorizzando la professionalità degli insegnanti della Scuola dell'Infanzia (colti e competenti).

Gli insegnanti della Scuola Primaria, tramite i propri bisogni formativi, indicando gli stessi tratti proposti dagli insegnanti della Scuola dell'Infanzia, seppure ponendoli in un ordine differente e dando loro pesi percentuali diversi. Resta privilegiato l'aspetto metodologico/didattico, sono quasi equivalenti fra di loro la competenza disciplinare e quella nelle nuove tecnologie. I problemi della "relazione", e pertanto la richiesta di essere competenti nella loro gestione, sono percepiti come più rilevanti se si tratta della relazione insegnanti/alunni, a fronte di quella tra insegnanti e genitori.

Per i docenti di Scuola secondaria di I grado diventa più rilevante acquisire competenze relative alle problematiche dell'adolescenza e della pre-adolescenza, che precedono quelle relative alla gestione dei problemi relazionali insegnanti/alunni. Queste competenze completano, nello stesso ordine indicato dagli insegnanti di Scuola Primaria, quelle metodologico-didattiche, quelle disciplinari e quelle nelle nuove tecnologie. Viene segnalata come ultima, con una rilevanza percentuale praticamente trascurabile, la gestione dei problemi relazionali insegnanti/genitori.

Un profilo analogo emerge dalla rappresentazione fornita dagli insegnanti della secondaria di II grado. Un docente che deve padroneggiare competenze metodologico-didattiche, affiancate da quelle nelle nuove tecnologie e disciplinari. I problemi relazionali tra insegnanti/alunni sono percepite come appena un po' più rilevanti delle problematiche adolescenziali e pre-adolescenziali.

I problemi relazionali tra insegnanti e genitori sono poco sentiti e restano relegati all'ultimo posto.

Sono dunque soprattutto le competenze relazionali a "segnare" le diversità nel profilo professionale del docente neoassunto, se si considera il grado di scuola in cui insegna⁷.

Fig. 17 - Modalità di formazione di cui si è usufruito, a.s. 2006/07

- studi universitari (frequenza di un primo corso di laurea):	7,8
- studi universitari (corso di laurea ulteriore rispetto alla laurea già posseduta):	3,8
- studi universitari (master o corsi di specializzazione post laurea):	12,1
- master o corsi di specializzazione non universitari:	6,6
- stage all'estero:	1,8
- seminari o convegni:	37,6
- corsi d'aggiornamento "tradizionali":	63,4
- corsi di aggiornamento on line/on line integrato:	18,5
- corsi per migliorare la conoscenza di una lingua straniera:	8,9
- autoformazione:	58,3
- nessuna:	4,8

Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. . 2006/07

⁷ G.Grossi in "Indagine sul profilo professionale dei docenti neoassunti nell'a.s. 2005/06", www.istruzioneer.it.

Fig. 18 - Modalità di formazione di cui si desidera avvalersi nel prossimo triennio, a.s. 2006/07

- studi universitari (frequenza di un primo corso di laurea):	4,8
- studi universitari (corso di laurea ulteriore rispetto alla laurea già posseduta):	6,9
- studi universitari (master o corsi di specializzazione post laurea):	10
- master o corsi di specializzazione non universitari:	9,9
- stage all'estero:	13,1
- seminari o convegni:	35,2
- corsi d'aggiornamento "tradizionali":	48,9
- corsi di aggiornamento on line/on line integrato:	39,4
- corsi per migliorare la conoscenza di una lingua straniera:	35,4
- autoformazione:	28,7
- nessuna:	0,7

Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. . 2006/07

Fig. 19 - Tematiche richieste per la formazione, a.s. 2006/07 (1)

	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>I grado</i>	<i>II grado</i>	<i>Totale risp.</i>
Approfondimenti disciplinari	10	19	18,8	18	17,8
Approfondimenti didattico/metodologici	24	25,8	24,3	20,3	24,2
Uso delle nuove tecnologie	12,9	16,6	17,8	19,3	17
Temi pedagogici generali	7,7	4,2	5,3	5,2	5,1
Temi sociali e di attualità	7,7	3,5	4,4	5,9	4,8
Problematiche dell'adolescenza o pre-adolescenza	5,9	4,8	12	9,5	7,8
Problemi di organizzazione scolastica	3,4	3,8	4,5	4,8	3,7
Problemi relazionali insegnanti-alunni	15,1	13,2	11,2	14,2	13,1
Problemi relazionali insegnanti-genitori	13,3	9,1	1,7	2,6	6,5
Totale risposte (1)	100	100	100	100	100

(1) Era possibile indicare più risposte, fino ad un massimo di 3

Database USR ER : Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

4. Il vissuto professionale

Con questo background formativo ed esperienziale, i neoassunti affrontano quel processo complesso che è l'insegnamento: come si pongono davanti alla molteplicità di problematiche che incontrano, come le percepiscono e le vivono?

Due situazioni risultano particolarmente gratificanti per tutti i docenti, indipendentemente dal grado di scuola in cui operano: i rapporti interpersonali con gli allievi (90,6%) e il momento della presentazione dei contenuti disciplinari, della mediazione cioè tra "il sapere" e gli alunni (93,1%).

Il *core* della professionalità docente, dunque, che ancora consiste nel rapporto con i ragazzi e nell'atto di avvicinarli alla conoscenza, mantiene il suo carattere di gratificazione per l'insegnante, che vi ritrova il senso della propria azione e che probabilmente a questo deve la sua soddisfazione per la scelta della professione. Risultano invece problematici altri due aspetti dell'attività, aspetti che hanno una stretta correlazione tra loro: mantenere la disciplina in classe e far raggiungere esiti di apprendimento soddisfacenti alla generalità della classe (*fig.20*).

Quasi un insegnante su quattro (23,7%) si trova in difficoltà con gli aspetti comportamentali degli studenti, una percentuale ancora più alta (26,5%) deve affrontare il problema degli esiti degli apprendimenti.

Analizzando per gradi scolastici le risposte, emerge che la disciplina in classe costituisce un problema per il 27,7% degli insegnanti nella secondaria di secondo grado, mentre il 29,7% di quelli di primo grado sono in difficoltà nel far raggiungere standard di apprendimento soddisfacenti ai propri studenti.

E' abbastanza evidente la relazione tra l'intensità delle difficoltà vissute dai docenti e il loro percorso formativo iniziale: i docenti che hanno acquisito prevalentemente competenze disciplinari e che lamentano carenze di competenze relazionali e metodologico/didattiche sono anche quelli che maggiormente soffrono la fatica della "tenuta della classe".

Per quanto attiene agli strumenti e alle metodologie di lavoro utilizzate di preferenza, tra le quattro metodologie classiche proposte dal questionario (lezione frontale, conversazione-discussione, lavoro di gruppo, didattica attiva), risulta ampiamente condivisa una valutazione di efficacia verso la discussione-conversazione, che ottiene il 93% dei consensi. Seguono, in ordine di apprezzamento, la didattica attiva (86%) e il lavoro di gruppo (86,3%), anche se con un progressivo e significativo calo dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado.

La lezione frontale, un po' a sorpresa, si colloca solo al quarto posto nel giudizio di efficacia, con un 82,7% di consensi. Relativamente agli strumenti, poi (*fig.21*), il libro di testo nella primaria è considerato molto efficace dal 75% dei rispondenti, percentuale più alta di quella registrata nella secondaria di secondo grado (72,9%).

Il gruppo professionale più affezionato al libro di testo, però, è quello della secondaria di primo grado, tra cui raggiunge quasi l'80% delle preferenze.

Particolarmente interessanti risultano le risposte riferite all'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche, dei laboratori scientifici, delle biblioteche: quelle risorse, che, con il loro apporto di tecnologia, possibilità diversificata d'uso, coinvolgimento della partecipazione e dell'interazione dei singoli, possono diventare potenti strumenti di facilitazione dei processi di insegnamento/apprendimento.

Il giudizio sulla loro efficacia da parte dei neoassunti supera il 70% dei rispondenti, con un consenso dunque che si colloca accanto a quello del libro di testo.

Un'analisi per grado di scuola, tuttavia, rende più sfumato questo dato complessivo.

Per biblioteche e laboratori scientifici, infatti, sono la scuola dell'infanzia e la primaria ad innalzare sensibilmente la percentuale totale, mentre il giudizio di efficacia diminuisce sensibilmente passando alla secondaria.

In quella di primo grado, il livello di apprezzamento per le biblioteche scende di ben 16 punti percentuali, quello per i laboratori scientifici di 12, anche il gradimento sulle tecnologie diminuisce di un paio di punti.

Nella secondaria di secondo grado, che è la scuola maggiormente dotata di laboratori scientifici ed informatici e con studenti che, per età, possono utilizzare tali strumentazioni con maggiore autonomia e consapevolezza, il livello di apprezzamento dei docenti non risulta proporzionato a tali condizioni oggettive: il 49% esprime gradimento per le biblioteche, il 70,3% per i laboratori scientifici, l'80% per le tecnologie informatiche.

Si conferma qui che non esiste un legame diretto tra attrezzature/risorse di una scuola e la ricchezza delle esperienze didattiche che vengono proposte agli studenti: il fattore fondamentale è piuttosto l'atteggiamento dei docenti, la loro competenza e volontà di trasformare strumenti e attrezzature in risorse didattiche.

Da questo punto di vista sembra che il clima ambientale in cui si opera sia la variabile determinante per la conformazione degli atteggiamenti e delle prassi didattiche, assai più delle effettive attrezzature della scuola.

Fig. 20 - Situazioni vissute come problematiche/abbastanza problematiche, a.s. 2006/07

	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>I grado</i>	<i>II grado</i>	<i>Totale sui risp.</i>
Mantenere la disciplina in classe	24,4	19,8	26,8	27,7	23,7
Presentare efficacemente i contenuti disciplinari	11,7	8,1	6,8	14,8	9,4
Instaurare con gli allievi rapporti interpersonali positivi	7,4	6,9	6,3	7,7	6,9
Far raggiungere uno standard di apprendimento soddisfacente a tutta la classe	18	24,6	29,7	31,6	26,5

Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

Fig. 21 - Metodologie e strumenti considerati efficaci/ molto efficaci per favorire lo sviluppo degli apprendimenti negli alunni per ordine di scuola, a.s. 2006/07

	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>I grado</i>	<i>II grado</i>	<i>Totale sui risp.</i>
Libro di testo	63,8	75	79,9	72,9	75
Nuove tecnologie informatiche	47,8	78,3	76,9	80	74,2
Biblioteche	80,8	81,6	65,1	49	73,8
Laboratori scientifici	76,5	76,8	64,2	70,3	73,8

Database USR ER: Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

5. E per il futuro? Progetti di sviluppo professionale e personale

I docenti appena assunti, dopo aver compiuto il percorso, spesso non breve, da attività precarie in settori ad alta flessibilità al precariato nella scuola, dalla formazione iniziale all'abilitazione, una volta approdati al "posto fisso", quali prospettive nutrono per il loro futuro?

L'indagine, nei due anni in cui è stata proposta, ha differenziato significativamente le domande, tanto che non è possibile avere la serie storica, per l'incomparabilità degli esiti. Mentre il primo anno venivano poste domande sul progetto di vita complessivo della persona, sugli obiettivi perseguiti sia a livello personale sia a livello professionale⁸, nel secondo anno, anche a seguito delle osservazioni poste dagli stessi insegnanti, si è riarticolata la domanda, per avere elementi di conoscenza più conformi alla realtà.

Le risposte rivelano che oltre il 70% dei docenti intende seguire un percorso di qualificazione professionale, di cura della propria preparazione e miglioramento delle proprie competenze, risposte coerenti con quelle fornite alle domande sulla soddisfazione per la scelta compiuta

Un quarto dei rispondenti, tuttavia (24,1%), è orientato a ulteriori obiettivi professionali, pur rimanendo nell'ambito di una carriera interna o parallela alla scuola. Tra

⁸ Le risposte 2005/06 evidenziano che nei docenti c'è un' uguale attenzione alle prospettive professionali e a quelle personali: l'impegno familiare e la carriera interna alla scuola rappresentano le due opzioni scelte in egual misura (circa il 40% per ciascuna), in modo equilibrato e assai simile per tutti i gradi scolastici e per tutte le età; seguite da vicino (33%) dalla "carriera complementare", termine che stava a riassumere tutte le attività esterne sia alla scuola sia all'amministrazione scolastica. Molto significativa è l'analisi di questa domanda per età, nella parte che riguarda le prospettive professionali: emerge infatti un andamento dei propositi inversamente proporzionale all'età.

Mentre i docenti più giovani hanno aspettative molto alte verso la carriera interna alla scuola, più cresce l'età più questa aspettativa diminuisce, mentre crescono, parallelamente con l'età e probabilmente con una certa delusione per le prospettive che la scuola offre, i progetti orientati verso l'esterno, verso il "fuori". Vedi "Indagine sul profilo professionale dei docenti neoassunti nell'a.s. 2005/06", www.istruzioneer.it.

questi docenti, è soprattutto il passaggio ad altro ordine di scuola a costituire la prospettiva più ambita (13%), ma se si scompone il dato per età lo scenario cambia totalmente: i docenti più giovani, quelli che non superano i 30 anni, quelli che, se non altro per ragioni anagrafiche, sono entrati senza il carico di esperienze e di precariato dei colleghi più avanti negli anni, appaiono i più determinati nell'orientarsi alla carriera interna alla scuola: vicariato, dirigenza, figure di sistema. Sono il 18% dei docenti fino a 30 anni ad esprimere questa intenzione, percentuale che supera di ben 10 punti percentuale il valore medio delle risposte (fig.22).

Questi esiti aprono uno scorcio interessante sulle motivazioni, le attese, le intenzioni dei docenti più giovani che si affacciano oggi al mondo della scuola, molti dei quali interessati a dare sviluppo alla loro carriera d'insegnante e ad impegnarsi in ruoli e funzioni oltre la docenza. Si tratta di intenti che innestano nel corpo docente una dinamicità che non andrebbe mortificata, ma piuttosto valorizzata e orientata per il miglioramento del sistema scolastico nel suo insieme.

Fig. 22 - *Progetti di sviluppo professionale che i docenti neoassunti si propongono di perseguire. Esiti per età*

	<i>Under 30</i>	<i>31/40</i>	<i>41/50</i>	<i>51/60</i>	<i>Totale sui risp.</i>
Proseguire nell'insegnamento curando la preparazione e la competenza professionale:	70,4	70,3	75,5	89,8	73,5
Proseguire nell'insegnamento, ma cambiando ordine di scuola:	8,4	16,9	10,4	3,3	13
Carriera interna alla scuola (figura di sistema, vicario, dirigenza scolastica):	18	7	10	3,3	8,7
Carriera parallela (comandi IRRE, comandi Amministrazione scolastica, università, sindacato)	0	3,3	2,5	0	2,4
Carriera esterna alla scuola (volontariato, attività politica, collaborazioni, lezioni private):	3,2	1,3	0,8	3,6	1,6
Cambiare lavoro (specificare in quale ambito ci si orienta):	0	1,2	0,8	0	0,8
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Database USR ER : Indagine "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2006/07

6. Un Nuovo Insegnante per il Nuovo Millennio

Gli esiti delle due indagini, nel complesso, suggeriscono, che si sta affacciando alla scuola una nuova figura di docente: più giovane, con un background professionale articolato e diversificato, con competenze di base arricchite dall'alfabetizzazione informatica e dalla conoscenza della lingua inglese, fortemente motivato a costruirsi una vita professionale gratificante, con un atteggiamento dinamico e vivace nei confronti del proprio sviluppo professionale.

Sono caratteristiche che potenzialmente possono rappresentare per la scuola la possibilità di sottrarsi alla staticità che sembra sia diventata un suo tratto costitutivo (nei problemi strutturali che ristagnano, nelle problematiche educative che si ripropongono senza approdare a soluzioni adeguate, nell'automatismo impersonale dei meccanismi di progressione di carriera...).

Tuttavia, perché queste potenzialità si dispieghino e non rifluiscono invece verso la demotivazione, occorre che come tali siano considerate e di conseguenza supportate con adeguati interventi: opportunità di sviluppo professionale, revisione dei meccanismi automatici di carriera, correlazione tra reclutamento e formazione, collocazione professionale che valorizzi le competenze, formazione come accompagnamento costante della professione.

Il ricambio generazionale a cui stiamo assistendo non è una semplice "sostituzione" di persone con altre, non è un avvicendamento di figure intercambiabili, ma sta facendo emergere identità nuove, che sarebbe erroneo non riconoscere e non cogliere come opportunità per un reale miglioramento del nostro sistema scolastico.

NON PERDERE ALTRO TEMPO

Paolo Calidoni

Leggo i Rapporti delle Indagini sul Profilo Professionale dei docenti neoassunti nell'a.s. 2005-2006 e nell'a.s. 2006-2007 in Emilia Romagna, accuratamente predisposti dall'Ufficio Formazione della Direzione Scolastica Regionale, e molti passaggi suscitano interesse e riflessioni; sottolineo, annoto e chioso. Mi colpiscono, tra l'altro, alcune risposte aperte: (2005-2006) *"non ho voglia di perdere altro tempo oltre a quello che è stato necessario ...per favore, non fateci perdere tempo con queste sciocchezze inutili che costano molti soldi pubblici e non servono a niente"*¹ fino al *"basta con queste stronzate, grazie"*, che compare tra le risposte aperte 2006-2007. Oltre ai rapporti, ho a disposizione una 'relazione finale' dell'anno di formazione, redatta in modo non esecutivo, che aiuta a vedere con lo sguardo qualitativo e soggettivo di una neo-assunta i temi dell'indagine².

1. Generazioni a confronto, non solo ruoli sociali

Nelle risposte aperte al questionario (2005-2006) alcune insegnanti neoassunte, mediamente quarantenni e per un quinto immigrate da altre regioni (uso il femminile con riferimento ai dati), *esprimevano stupore e delusione per la mancanza di motivazione e di entusiasmo che si respira nella scuola: certamente tra gli studenti, ma anche, e appare loro più grave, tra i colleghi.*

Sanno che dall'alto non ci si può aspettare mai niente di buono, che i ragazzi non hanno più rispetto, sanno che ai ragazzi non importa niente se non il voto finale, sanno che l'importante è sorvegliare, verificare, tutelarsi. Temono i ricorsi, le inadempienze. Temono la mancanza di rispetto. Temono la mancanza di rispetto sociale, l'irrisione pubblica, anche per come si manifesta, per come potrebbe manifestarsi, in busta paga. È questa l'impressione che ricevo, fin dal primo giorno di scuola, in aula insegnanti. È un'impressione molto forte, forse perfino la più forte che mi ha marcato in questo primo anno di lavoro. È l'impressione che il nuovo operaio riceve quando, sentendo chiudere per la prima volta il cancello alle sue spalle, guarda bene in faccia i suoi colleghi di lavoro più anziani. In qualche modo guarda in faccia se stesso, calcola.

¹ In corsivo sono riportati brani dai rapporti.

² E. Martelli, *Il sapere quotidiano - Il rapporto tra il quotidiano e il sapere scolastico nell'esperienza di un anno di lavoro*, Relazione finale dell'anno di formazione 2005-2006 nella scuola secondaria di 2° grado, segnalatami dalla Prof. Elisabetta Botti. Ringrazio per la segnalazione e per la disponibilità alla pubblicizzazione. Le parti del testo inserite in box sono riprese da questa relazione.

Tuttavia, si legge nei rapporti, Il core della professionalità docente, ... che ancora consiste nel rapporto con i ragazzi e nell'atto di avvicinarli alla conoscenza, mantiene il suo carattere di gratificazione per l'insegnante, che vi ritrova il senso della propria azione ... per la scelta della professione e la convinzione che ripeterebbe la scelta. Risultano invece problematici per i docenti altri due aspetti del proprio lavoro: mantenere la disciplina in classe e far raggiungere esiti di apprendimento soddisfacenti alla generalità della classe.

Dall'altra parte della barricata ci sono i ragazzi. Numericamente superiori: sanno che devono capire in fretta quali sono le debolezze, le fissazioni del loro avversario, perché a questo devono la loro sopravvivenza a fine anno, la stima di compagni e genitori. Sanno che ci sono cose da imparare, ma sanno già, perché è un non-detto socialmente condiviso, anche condiviso dai genitori che tanto sollecitano a studiare, che quel che imparano tra le mura scolastiche poi, fuori, devono ben guardarsi dal nominarlo. Se non vogliono essere esclusi, ridicolizzati. Le cose importanti da sapere, sono altre, e si imparano tutte fuori. Fuori dove? Non lo sanno.

E tra le risposte aperte 2006-2007, si legge: *La professione del docente sta cambiando in una direzione che non riesco a capire. Mi si chiede di essere psicologa, pseudo-mamma, balia, dottoressa, psichiatra (tutte competenze che non ho mai acquisito) e nulla che abbia a che fare con l'insegnamento.*

Come cittadino e genitore colgo in queste espressioni le tensioni che attraversano la scuola e chi vi opera, che evidenziano motivazioni ed aspirazioni presenti nell'immaginario collettivo (maggiore 'spinta' dei nuovi docenti per la mediazione/relazione tra ragazzi e sapere) che si confrontano con una situazione deludente e problematica, in cui è in crisi/discussione il riconoscimento dei ruoli ascritti – insegnante-alunni; esperto che rappresenta un modello e principianti che si confrontano con esso-. Alunni (e genitori, in particolare nei primi gradi dell'istruzione) della e/media-generation e docenti spesso non inclusi nell'ambiente e/media, vittime di un digital-divide, che -nonostante abbiano (per dovere) partecipato ad un corso di formazione on-line nel primo anno di ruolo, ovvero per i più l'undicesimo d'insegnamento- spesso non hanno quotidiana familiarità con le TIC, in particolare a scuola.

Certo non è 'colpa loro', né degli insegnanti che appartengono ad un'altra generazione ed hanno utilizzato i canali –che prescindono da una formazione continua- per fare un lavoro che considera(va)no motivante; né degli alunni che appartengono alla e/media-generation.

Secondo l'indagine (2006-2007) svolta in Emilia-Romagna le nuove immissioni rappresentano sicuramente una robusta iniezione di giovinezza, specie per la portata della fascia 31/40 anni, che ne rappresenta il 50%, e per la ricomparsa degli under 30 anni (quasi il 9%), che sembravano estinti dalle nostre aule ... Gli under 30 infatti sono assai più propensi all'utilizzo personale delle ICT: oltre il 90% utilizza abitualmente internet e i programmi di videoscrittura, l'85% la posta elettronica.

Segnali incoraggianti, ma come cittadino e genitore, mi domando se stiamo considerando la scuola come un servizio/istituzione educativa dell'oggi e per il domani, e quali funzione le attribuiamo; in quale/i scenario/i la/ci collochiamo³.

Insomma, leggendo i rapporti, cresce la sensazione e –a partire da questo tema/gruppo specifico- quasi si materializza l'evidenza che non siamo di fronte a questioni meramente funzionali, affrontabili tecnicamente e separatamente, ma che è in gioco quella forma del rapporto intergenerazionale, tipica e propria della modernità nazionale, che è (stata?) la scuola.

L'aula in cui ci troviamo a discutere è luminosa, pulita e ariosa, l'ambiente è di costruzione recente, dipinto uniformemente di bianco. Si nota subito che il tavolo dell'insegnante, ricoperto di formica colorata, è molto più grande dei banchi presso i quali siedono le allieve. Anche la sedia dell'insegnante, più robusta e capiente, contrassegna una differenza gerarchica. Quando non sono costrette dall'insegnante, tuttavia, le allieve escono dai banchi, accoppiati a due a due; appena possono ne cambiano l'ordine, disponendoli a formare un tavolo centrale su cui per esempio allestiscono i materiali per le loro festucce. Le pareti dell'aula sono arricchite da due cartine geografiche di un continente e di un paese europeo, oltre che dalla lavagna; solo, in un angolo della classe, di accumulano, debordanti, anarchici, i ritagli di giornale, i poster di animali selvatici e attori e modelli, le fotografie di gruppo delle ragazze e i loro disegni. ...

Non ci sono scuole ideali, ci sono scuole reali. In queste scuole reali c'è ancora molto da fare.

Il primo esempio di come fare per costruire una buona scuola reale

Insomma, molti segnali che vengono dalla scuola e dai neoassunti, con le loro aspirazioni, contraddizioni e preoccupazioni, indicano che si rendono ben conto della portata della transizione in corso, la vedono nel loro presente e futuro professionale, la rendono evidente, chiedono di non essere lasciati soli nei rituali consolidati e reiterati e nella 'macchina organizzativa della scuola'.

2. Storie e progetti personali e professionali, non solo graduatorie, profili e carriere

La generazione dei docenti neoassunti, come ha chiaramente evidenziato anche il Quaderno n.6-dicembre 2006 dell'Associazione Treille dal titolo 'Oltre il precariato – Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità', entra in ruolo più anziana delle precedenti, utilizzando vie 'privilegiate' come l'insegnamento di sostegno che (probabilmente) abbandonerà dopo i prescritti cinque anni per passare al 'posto normale', e presenta una specifica 'storia e prospettiva professionale'.

Dall'indagine in Emilia Romagna 2006-2007 emerge che oltre il 40% dei neoassunti ha alle spalle più di 10 anni di lavoro nella scuola con contratti a tempo determinato. Solo un quarto di loro "entra in ruolo" con meno di sei anni di precariato, mentre solo il 5,1 % sono assunti diretta-

³Cfr –ad esempio- gli 'scenari' individuati nell'ambito del programma 'Schooling for Tomorrow' dell'OCSE-CERI (Centre for Educational Research and Innovation) - <http://www.oecd.org->

mente, senza l'esperienza dei contratti a tempo determinato. La situazione appare leggermente migliorata rispetto all'anno precedente, quando era il 48,3% dei docenti ad avere oltre 10 anni di lavoro precario. Ma tra i neo-assunti c'è anche un significativo 11,9% di docenti che hanno effettuato un 'passaggio di ruolo', indicatore di mobilità professionale verticale ed anche della articolazione dei percorsi d'ingresso nel sistema e delle rigidità dello stesso, che li tratta (quasi) come chi entra per la prima volta nei ruoli. E c'è anche chi porta storie ed esperienze professionali che le medie statistiche (sulle quali ragionano opinione ed amministrazione) spesso nascondono, mentre un'accorta politica del personale ne terrebbe conto.

Per alcuni anni ho avuto la fortuna di collaborare alla concezione di una fortunata stagione teatrale di letture reinterpretative dei classici, da parte di musicisti, traduttori, scrittori celebri che leggevano i loro testi favoriti, Luciano di Samosata, i Vangeli apocrifi, Orazio.

E con questi diversi background i neoassunti guardano al loro futuro come ad una prospettiva aperta ed evolutiva, non come uno stato stabile e definitivo come a lungo è stato per le 'vestali della classe media'. Si legge nei rapporti: *Diversi insegnanti (oltre il 6% di quanti hanno dato una risposta argomentata alle osservazioni aperte) hanno rivendicato con orgoglio che il proprio progetto di sviluppo professionale e personale è quello di continuare nell'insegnamento migliorando costantemente la qualità della propria attività; mentre nella risposta alla domanda chiusa: l'impegno familiare e la carriera interna alla scuola rappresentano le due opzioni scelte in egual misura dai docenti (circa il 40% per ciascuna), in modo equilibrato e assai simile per tutti i gradi scolastici e per tutte le età; seguito da vicino (33%) dalla carriera complementare.*

Questi dati -come commenta giustamente il rapporto, con parole chiare che faccio mie- aprono uno scorcio interessante sulle motivazioni, le attese, le intenzioni dei docenti ... che ... entrano stabilmente nel ... mondo della scuola, molti dei quali interessati a dare sviluppo alla loro carriera d'insegnante e ad impegnarsi in ruoli e funzioni oltre la docenza. Si tratta di intenti che innestano nel corpo docente una dinamicità che non andrebbe mortificata, ma piuttosto valorizzata e orientata per il miglioramento del sistema scolastico nel suo insieme.

Per impostare una 'politica (della formazione e dello sviluppo) del personale' sarebbe riduttivo e semplicistico guardare solo la storia e il passato dei neoassunti, soffermarsi sulla precarietà, tortuosità e lunghezza della 'lunga marcia' che li ha portati all'incarico a tempo indeterminato come insegnanti, insistere sui punti di difficoltà che essi stessi segnalano.

L'indagine, opportunamente, ha esplorato anche i progetti di sviluppo personale e professionale e ha fatto emergere una realtà dinamica, vivace, una risorsa potenziale. Ma affinché questa potenzialità si realizzi sono necessarie condizioni ed interventi non episodici, che configurino una strategia di accompagnamento e sviluppo del 'corso

della vita professionale' nell'ambito di una (ri)organizzazione scolastica, non riducibile a meccanismi automatici e/o impersonali⁴.

Certo è stato utile e moderatamente apprezzato il corso di formazione on-line per i neoassunti che costituisce *l'unica esperienza formativa comune a tutti* e costituisce un 'minimo comun denominatore' di cultura professionale condivisa, ma che –evidenziano alcuni che ritengono insufficienti le opzionalità di personalizzazione disponibili- *non considera le differenti situazioni professionali*.

Si affaccia, quindi, l'esigenza di mettere a disposizione/in atto opportunità di collocazione e sviluppo professionale personalizzate e vicine come possono essere, ad esempio, quelle gestibili nell'ambito dell'autonomia delle scuole e di reti di scuole, da orientare, sostenere e incentivare con strategie e programmi di più ampio raggio e respiro: regionali, nazionali ed internazionali e con il coinvolgimento di soggetti ed istituzioni extrascolastiche. Una prospettiva che va oltre i rigidi meccanismi di graduatoria, su cui si appoggia ancora gran parte del funzionamento della macchina scolastica, e che necessita di un riorientamento della dirigenza scolastica -verso la leadership collaborativa piuttosto che il new public management ed il contrattualismo totale-. Ma chi potrà affrontare questa riconversione se anche alla dirigenza scolastica si arriva per lo più attraverso la strada del precariato, dei punteggi, dell'ope legis e –poi- di corsi di formazione standardizzati, anziché attraverso progetti mirati di sviluppo professionale?

Considerato l'ingente turn-over previsto nei prossimi anni sia tra i docenti, sia tra i dirigenti (compresi i molti anch'essi neo-immessi e con ben diversi background) ed il prolungamento del servizio a causa delle nuove disposizioni pensionistiche per i non giovanissimi neo e prossimi assunti a tempo indeterminato, non ci si può limitare a progettare e chiedere correzioni di sistema finalizzate a superare questo stato di cose. Risulta necessario ed urgente lavorare, anzitutto, affinché le esperienze pregresse e le aspirazioni dei 'quarantenni' vengano trattate come la risorsa disponibile per affrontare le sfide intergenerazionali richiamate nel paragrafo precedente, anche perché non c'è alternativa sostenibile. Riconoscere e sviluppare le risorse/capitale umano disponibile genera più valore per i soggetti e per il sistema che l'attesa/illusione del cambiamento o l'enfasi sulle inadeguatezze. È un criterio che vale a tutti i livelli ed in tutti i campi dell'organizzazione e dello sviluppo personale ed educativo. In questa prospettiva la collocazione funzionale, la formazione continua e lo sviluppo professionale non sono (solo) compensazione di lacune ma soprattutto valorizzazione, promozione e investimento, non spesa. E sono parte costitutiva della politica della qualità di ogni scuola autonoma ed in rete.

⁴ Una riflessione aggiornata su questi temi si trova in J. Yandell & A. Turvey, *Standards or communities of practice? Competing models of workplace learning and development*, in *British Educational Research Journal*, Vol. 33, No. 4, August 2007, pp. 533–550 e nei recenti numeri monografici del *Curriculum Journal*, Volume 18, Issue 3, September 2007; Special Issue: School-based teacher development e della *Oxford Review of Education*, Volume 33, Issue 4, September 2007, Special Issue: Learning in and across the professions; a dimostrazione della rilevanza ed attualità del tema.⁴ Per un difetto di rilevazione il dato certo non era disponibile.

In un'organizzazione scolastica che rimane fortemente ingessata e condizionata dai meccanismi dell'assegnazione del personale, in base al principio amministrativo della fungibilità che considera ogni operatore uguale/interscambiabile con l'altro e la funzione docente anch'essa uguale per tutti, solo integrabile con qualche 'aggiunta', non è semplice attivare politiche del personale attente e valorizzanti delle competenze personali e del corso della vita professionale. Né si può attendere il compimento dell'autonomia che non può prescindere dal considerare anche la gestione del personale se vuole essere non solo proclamata e formale.

Serve un percorso di transizione che la storia e le prospettive non uniformi e rigide dei neoassunti possono sostenere e quasi reclamano, **a meno che ci si rassegni all'inesorabile destino di un prolungato servizio connotato da crescente demotivazione**, con una dispersione di risorse (umane di docenti e –soprattutto- giovani studenti) ben più colpevole di qualche eccesso di spesa.

3. Formazione e continua, non solo frequenza e titoli universitari

Due terzi degli insegnanti neoassunti (2005-2006) considerano adeguata la preparazione ricevuta nel percorso di studi ma *determinanti (88,94%), ai fini dell'acquisizione delle competenze necessarie all'insegnamento, altre esperienze, professionali e non, esperite non necessariamente in ambito scolastico ... ed evidenziano bisogni formativi sul "come fare scuola"*, con crescente attenzione agli aspetti relazionali con l'aumentare dell'età degli alunni (e dei docenti). Correlabile a questa centratura sul 'fare' è la rilevanza attribuita al ruolo dei colleghi –qualsiasi, più che ai tutor- nell'anno di formazione ed al gruppo di pari e colleghi –considerato efficace da oltre 50% - nella formazione in generale.

Il dato conferma quanto la ricerca ha evidenziato a proposito del 'sapere professionale' rispetto al 'sapere scientifico' ed interpella i percorsi di preparazione iniziale e di adeguamento e sviluppo in servizio, che per lo più privilegiano il secondo. Nel giudicare adeguata la preparazione ricevuta nel percorso di studi ma determinante l'esperienza sul campo, i neoassunti si avvalgono della loro condizione di non più principianti e segnalano che l'istruzione/il curriculum scolastico/universitario ha dato i frutti che poteva dare, ma che non (pos)sono (essere) sufficienti/determinanti per l'acquisizione delle competenze necessarie all'insegnamento. Per queste ci vuol ben altro, servono esperienze, anche non d'insegnamento, che consentono di *costruire (da sé) la propria autonomia professionale (in una dimensione interprofessionale)*. Costruzione che può essere più efficace se adeguatamente indirizzata e supportata, attraverso attività di riflessione critica e sviluppo di consapevolezza, in una parola di 'formazione' e (poi) peer-learning, counseling-supervisione e ricerca-azione (che i neoassunti dichiarano di non conoscere/praticare -esplicitamente- ma di cui evidenziano il bisogno e l'esercizio implicito).

Nell'impostazione di curricula (universitari) di preparazione degli insegnanti, quindi, si tratta di utilizzare la prospettiva e le strategie della formazione, che sono diverse da quelle dell'istruzione (scolastica) e della (partecipazione periferica alla) ricerca (universitaria), sebbene complementari.

Istanza, questa, ancor più rilevante e centrale se si vuole non lasciar cadere e corrispondere alla richiesta, segnalata da molte risposte aperte, dei neoassunti nella scuola primaria e dell'infanzia, privi del titolo universitario per 3/5, che intendono conseguirlo nell'ambito della formazione in servizio e del proprio percorso di sviluppo professionale.

I dati 2005-2006 sulla scuola dell'infanzia e primaria sollecitano ulteriori riflessioni a proposito della formazione universitaria iniziale. Gli under 30, probabilmente⁵ in possesso della laurea in scienze della formazione primaria⁶ sono rispettivamente l'11,7% e il 16%; poi ci sono 28,6% e 27,6% in possesso di una laurea (presumibilmente) non specifica –interessati a passaggi di ruolo in altri gradi di scuola-; infine 59,7% e 56,1% in possesso solo del titolo di scuola secondaria. La maggior parte di questi ha tra 31 e 40 anni d'età e rimarrà in servizio per almeno un quarto di secolo.

Ed il rapporto 2006-2007 evidenzia –con ben giustificata preoccupazione- che *la laurea in scienze della formazione, che avrebbe dovuto essere obbligatoria per l'insegnamento nella scuola primaria, è posseduta da un numero particolarmente esiguo di docenti: il 7,7% nella primaria, un altro 7% nella scuola dell'infanzia. D'altronde, anche la formazione presso le SSIS dei docenti della secondaria non raggiunge livelli elevati, non riguardando più del 28% dei docenti del secondo grado e il 20% del primo grado.*

Insomma, una situazione che richiede attenzione ed interventi adeguati di politica e formazione continua del personale per

- Realizzare una più congrua corrispondenza tra programmazione degli accessi ai corsi di laurea per insegnanti ed effettiva possibilità d'inserimento lavorativo nella scuola (cfr anche il già citato quaderno Treelle);

- Offrire l'opportunità di formazione in servizio – anche con il conseguimento della laurea in scienze della formazione primaria- ai docenti più giovani, con incarico a tempo indeterminato ed in possesso solo del titolo di scuola secondaria;

- E, anche attraverso quanto sopra, sviluppare quel raccordo tra scuole e università, principianti e professionisti, ricerca e azione necessario per configurare percorsi di formazione (continua) e non di mera istruzione.

In questa prospettiva, la formazione on-line –dei neoassunti ed in generale- offre delle significative possibilità ma andrà sviluppata tenendo conto che dall'indagine 2005-2006 i quarantenni risultano divisi tra i più critici nei confronti dell'ambiente e-learning ed i maggiormente impegnati con funzioni di e-tutor, che sono stati importanti soprattutto per il supporto informatico che hanno fornito.

⁵ Come previsto dalla L. 341/90 per questa classe di età, che dal 1997 ha 'sfornato' ormai oltre un migliaio di laureati in regione, ora sono il lista d'attesa per l'assunzione nella scuola.

⁶ Cfr il già citato Quaderno 6&2006 dell'Associazione Treelle, p.117

*Al corso di formazione per neoassunti, predisposto dal Ministero, ci troviamo a leggere e scrivere per diversi giorni su una "piattaforma virtuale", in un enorme stanza nelle fondamenta di un Istituto tecnico cittadino. Durante uno di questi interminabili pomeriggi estivi di fronte ad uno schermo muto mi trovo a confessare ad una collega stimata, neoassunta dopo anni di precariato, che "pagherei per assistere alle sue lezioni reali". Le pratiche delle relazioni di sapere, la conoscenza nelle sue realizzazioni pratiche: su questi aspetti la ricerca si è spesa ancora poco (l'eccezione più clamorosa è forse la *Théorie de la pratique* di Pierre Bordeau); non si tratta semplicemente di "tecniche" della didattica e dell'apprendimento; si tratta di tecniche della trasmissione della passione, della memoria e della partecipazione del sapere, si tratta di imparare come trasmettere il sapere nella sua forma critica, vitale, interrogativa, "viva". ...*

Quel che mi pare più urgente, alla fine di quest'anno, è proprio riuscire a tessere, nei limiti della disciplina che mi sarà forse dato di insegnare, un nuovo tessuto simbolico, mitico, rituale, capace di relazionare i ragazzi con il loro contesto quotidiano, con la loro realtà territoriale. Il come è difficile.

Per concludere, hanno ragione gli ormai ex 'precari incazzati a tempo pieno'⁷ che - rispondendo alla domanda aperta del questionario- invitavano a 'non perdere altro tempo' e a fare in modo che le informazioni raccolte servissero a qualcosa. Non si può perdere altro tempo, nell'aspirazione alla perfezione o nella sensazione d'impotenza, lasciando che il turn-over d'insegnanti avvenga come una meccanica sostituzione di pezzi in una macchina o definendo 'anno di formazione' il decimo anno di servizio come docenti. Mentre si riorganizzano la formazione iniziale e le procedure di reclutamento, c'è da riconoscere e sviluppare le competenze di chi gestisce e gestirà la transizione della scuola nella società globale della conoscenza e delle tecnologie, per i prossimi 25 anni: i neoassunti, affinché entusiasti e 'incazzati' non finiscano troppo presto demotivati e indifferenti, travolti dal meccanismo che porta al burn-out personale e dell'intero sistema scolastico.

Ad esempio, il percorso di ricerca-azione per le 'Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia ed il primo ciclo dell'istruzione' e per 'Il nuovo obbligo d'istruzione' potrebbe rappresentare, per i neo-assunti, l'opportunità di un processo -insieme- di sviluppo professionale e di innovazione di sistema continui. Ma perché ciò avvenga serve una strategia organica, che non releghi l'anno di formazione tra gli adempimenti (ormai rituali), che metta in relazione diverse azioni di sistema, che consideri i neo-assunti un patrimonio riconosciuto e ulteriormente valorizzabile, sul quale investire in modo mirato.

⁷ Cfr il già citato Quaderno 6&2006 dell'Associazione Treelle, p. 117.

Scheda n. 5. **VITAE:** *Variations In Teachers' work, lives And Effectiveness*

VITAE è l'azzeccato acronimo del progetto di ricerca 'Variations In Teachers' work, lives And Effectiveness', finanziato dal Department for Education and Skills britannico, condotto da Christopher Day che ne riferisce –con Qing Gu– nel Vol. 33, No. 4, September 2007, pp. 423-443 della Oxford Review of Education.

La ricerca evidenzia che l'identità docente è frutto dell'interazione di tre dimensioni: professionale, contestuale e personale. La dimensione professionale riflette le aspettative sociali su che cosa è un buon docente e quali sono i suoi ideali educativi. Quella contestuale è legata ad una specifica scuola e influenzata dalle condizioni effettive (degli alunni, ad esempio), dalla leadership, dai supporti e dai riscontri. Quella personale riguarda la vita al di fuori della scuola ed ai ruoli famigliari e sociali. L'interazione fra queste dimensioni genera 'scenari' che vanno dall'equilibrio alla fluttuazione estrema. Cambiamenti in una dimensione influenzano la capacità degli insegnanti di gestire le altre. Inoltre, la ricerca ha individuato nel campione preso in considerazione, un 'corso della vita professionale' dinamico non-lineare articolato in sei momenti:

- 0-3 anni di attività come docente: apprendimento che costruisce l'identità e la competenza di gestione della classe;
- 4-7 anni: sviluppo dell'identità professionale (forte, adeguata a fronteggiare il compito, a rischio);
- 8-15 anni: definizione di un equilibrio tra lavoro e vita (impegno o perdita di motivazione);
- 16-23 anni: gestione delle tensioni lavoro-vita (motivazioni ed impegno crescenti, stabili o decrescenti);
- 24-30 anni: reazione (positiva o negativa) al cambiamento;
- 31+ anni: sostegno dell'impegno, grazie alle soddisfazioni che vengono dalla relazione con gli alunni.

La ricerca arriva alla conclusione che la capacità e la possibilità di apprendimento professionale continuo dei docenti sono influenzate innanzitutto dal senso di responsabilità (che è fondamentale per l'efficacia) e che questo è mediato dai due fattori chiave indicati sopra: consapevolezza della propria (dinamica e pluridimensionale) identità professionale e momento della vita professionale. E l'articolo si chiude con queste parole: "Così come il migliore insegnamento personalizza l'agenda di apprendimento degli alunni, così le migliori culture e strutture per l'apprendimento/sviluppo professionale differenzieranno l'agenda di apprendimento dei docenti, allo scopo di sostenere la loro resilienza, il loro impegno e la loro efficacia che sono fondamentali per l'efficacia e lo sviluppo della classe e della scuola".

Parte IV

Guardarsi attorno: le risorse del territorio

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE

a cura di Laura Gianferrari

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

Dirigente: dott. Luigi Catalano

Indirizzo: Bologna (40121) Piazza XX Settembre, n. 1

Telefono: centralino 051/ 4215711 - Fax: 051 / 247876

La sede decentrata si trova in Via de' Castagnoli 1

Centralino telefonico 051.6437812/701

Email: direzione-emiliaromagna@istruzione.it

Sito web www.istruzioneer.it

Articolazione Uffici

Ufficio	Dirigente responsabile
Politiche giovanili, servizi agli studenti (dispersione scolastica, integrazione studenti in situazione di handicap, servizi studenti immigrati, attività sportive, orientamento) Parità scolastica	Dr. Stefano Versari
Politiche formative integrate e rapporti con la Regione, gli Enti Locali ed il mondo del lavoro	Dr. Stefano Versari (<i>ad interim</i>)
Dirigenti scolastici	Dott.ssa Anna Maria Benini (<i>ad interim</i>)
Ordinamenti scolastici. Comunicazione, eventi, tecnologie.	Dott. Luciano Lelli
Gestione delle dotazioni organiche e allocazione delle risorse umane della scuola. Relazioni sindacali e contrattazioni relative al personale della scuola.	Dott.ssa Maria Luisa Altomonte
Formazione e aggiornamento del personale della scuola (docenti, dirigenti, A.T.A.). Servizi a supporto dell'autonomia scolastica. Servizi di documentazione ed editoria	Dott. Giancarlo Cerini
Gestione amministrativo-contabile delle risorse finanziarie	Dott. Luciano Fanti*
Valutazione dell'efficacia dei percorsi educativi e formativi. Monitoraggi. Visite ispettive al personale della scuola.	Dott.ssa Anna Maria Benini
Gestione delle risorse umane e tecniche e servizi di supporto dell'ufficio scolastico regionale	Dott. Paolo Marcheselli*
Assistenza legale, gestione del contenzioso	Dott.ssa Rosa Aura Severino*

*Uffici collocati presso la sede di Via de' Castagnoli

Pubblicazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale Emilia-Romagna*Ultimi volumi:***Autonomia, docenti, nuove professionalità, 2006****Teaching English, 2006****Appassionatamente curiosi, 2006****C'è musica e musica, 2006****Genitori nella scuola della società civile, 2006****Tra riforma e innovazione, 2006****Una scuola tra autonomia ed equità-** Rapporto regionale 2006 sul sistema scolastico in Emilia-Romagna**Idee di tempo Idee di scuola, 2005****ValMath, 2005****Curricoli di scuola, 2005****Una scuola alla prova -** Rapporto regionale 2005 sul sistema scolastico in Emilia-Romagna**Valutare per migliorarsi, 2005****La scuola in tasca -** Le cifre-chiave del Sistema Educativo in Emilia-Romagna, 2005**Quaderni dei gruppi di ricerca, 2007 :** 16 volumetti sulle innovazioni curriculari e pedagogiche curati congiuntamente da USR e IRRE Emilia-Romagna

Una copia dei testi è stata inviata gratuitamente a tutte le situazioni scolastiche della regione Emilia-Romagna.

Per informazioni sul piano di distribuzione:

Ufficio V - Anna Monti – Tel. 051 4215733

E-mail: anna.monti@istruzione.it

PROVINCIA DI BOLOGNA

a cura di Nicoletta Marotti

Ufficio Scolastico Provinciale di Bologna

Dirigente: dott. Luciano Chiappetta
Indirizzo: Bologna (40126) Via De' Castagnoli n. 1
Telefono: centralino 051/ 6437711 - Fax: 051 / 230479
Email: segrcsa.bo@istruzione.it
Sito web: <http://usp.scuole.bo.it>

Articolazione Uffici

Ufficio	Responsabile	Recapiti
Ufficio Relazioni con il pubblico	Sig. Fiorenza Malizia	Tel 051/6437706
Organico Scuola Infanzia e Primaria	Dr. Giuseppe Panzardi	Tel 051/6437723
Organico Scuola Secondaria 1° grado	Dott.ssa Vilma Vannelli	Tel 051/6437748
Organico Scuola Secondaria 2° grado	Dott.ssa Vilma Vannelli	Tel 051/6437748
Ufficio Ricostruzione Carriera	Rag. Giuseppe Principe	Tel 051/6437758
Ufficio Integrazione Scolastica	Dott.ssa Mara Baraldi	Tel 051/6437754
Ufficio Educazione Fisica	Prof. Andrea Sassoli	Tel 051/6437751
Ufficio Studi e Programmazione	Prof.ssa M. Luce Bongiovanni	Tel 051/6437814
	Prof.ssa Nicoletta Marotti	Tel 051/ 6437717
	Prof.ssa Daniela Zaccolo	Tel 051/6437815

Responsabile Formazione Neoassunti

Prof.ssa Nicoletta Marotti
Email: marotti@usp.scuole.bo.it

Orario di funzionamento Uffici/Apertura al Pubblico

Singoli Uffici	Ufficio Informazioni
lun – mart – merc – venerdì dalle ore 11.00 alle ore 13.00	lun – mart – merc – giov – venerdì dalle ore 9.00 alle ore 13.00
giovedì dalle 15:00 alle 17:00	giovedì dalle 15.00 alle 17.00

Progetti in evidenza

“Supporto alla formazione neo-assunti”, oltre alle attività che competono “istituzionalmente” all’USP in ordine alla formazione iniziale dei docenti neo-assunti, il nostro Ufficio ha predisposto alcune azioni ulteriori, miranti a garantire un supporto ai docenti e prevenire alcune difficoltà:

- *Formazione informatica di supporto*, rivolta soprattutto agli insegnanti in difficoltà con le competenze di base per la navigazione in internet ed il lavoro in piattaforma di e-learning;

- *Supporto specifico alla formazione degli Insegnanti di Religione*, con le difficoltà legate alla implementazione (da parte di INDIRE) di materiali formativi ad hoc;

- *Incontri provinciali di approfondimento*, su tematiche di sicuro interesse per i docenti (Bullismo, Convivenza civile, Educazione stradale, Lavagne interattive, ecc.);

- *Un percorso sperimentale di formazione con modalità integrata*: viene sperimentato un percorso di formazione che prevede la presenza simultanea di quattro tutor, con i gruppi che talvolta hanno lavorato “in parallelo”, talvolta congiuntamente in plenaria, talvolta hanno svolto attività di approfondimento tematico (a loro scelta).

“Sicuri sulla strada”, un Progetto Interistituzionale di Educazione alla Sicurezza stradale per la Scuola Primaria che si propone di offrire ai Comuni e alle Istituzioni Scolastiche una valida proposta di lavoro educativo da realizzare per la formazione delle nuove generazioni ad una “mobilità sicura e sostenibile”.

“Liberi e sicuri” Si tratta di un Progetto Interistituzionale di Educazione alla Sicurezza stradale per la Scuola Secondaria di Primo Grado.

“Il faro nella scuola” È un progetto che mira a far acquisire conoscenze e competenze specifiche per osservare, ascoltare e quindi riconoscere e rilevare il disagio nei minori in modo da sapere come segnalarlo ai professionisti competenti in ambito socio-sanitario e giudiziario. Tra gli obiettivi che si propone vale la pena di evidenziare:

- la conoscenza delle diverse forme di disagio correlabili ad eventuali condizioni di abuso non ascrivibili a fasi del normale percorso evolutivo del bambino;
- l’acquisizione di elementi conoscitivi per rilevare tempestivamente, riconoscere e segnalare i sintomi indicativi di una possibile condizione di abuso;
- l’individuazione di percorsi sinergici e condivisi tra Scuola, Servizi, Faro, Autorità Giudiziaria.

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

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

Progetto “Samba”, per la scuola primaria - in collaborazione con ASL Bologna e altri enti, con sperimentazione sugli effetti dell'attività motoria nell'età evolutiva, apprezzamento delle differenze possibili nei soggetti in età evolutiva in relazione alla quantità di tempo dedicato settimanalmente alle attività motorie.

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

“Progetto Marconi”, il progetto è attivo dall'anno scolastico 1991/92. Gli ambiti operativi del Progetto sono Sperimentazione, Ricerca, Documentazione, Consulenza, Aggiornamento, Formazione, Offerta di servizi, Promozione di attività finalizzate, in particolare, alla socializzazione di prassi didattiche con l'uso delle TIC.

La filosofia del Progetto si fonda sulla convinzione che il sistema scolastico - inteso come risorsa - possa essere protagonista attivo del proprio rinnovamento e adeguamento ai sempre più complessi bisogni educativi e formativi di tutti gli alunni. La strategia d'intervento si basa sul concetto di rete per favorire la crescita del sistema scuola, attraverso la condivisione di risorse, di esperienze e la valorizzazione di competenze e peculiarità. Il Progetto può essere oggi caratterizzato secondo la confluenza nelle aree: MarconiDID; MarconiTEL; MarconiINT.

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

- <u>SCUOLA 8.0</u>	- Monte Sole	- Progetto scuolaNET
- <u>Progetto LaBloc</u>	- Progettare l'Intercultura	- Progetto 1000 computer
- <u>Progetto School Suite</u>	- CD Rom software didattico	- Moodle
- <u>ForTIC 2</u>	- Progetto LOGOS	- PSTD
- Progetto Fahrenheit	- Progetto Appennino	- <u>Diversabili</u>

Archivi e risorse disponibili gratuitamente on-line

Archivio Rassegne informatiche
 Cliccando-cliccando 2
 Per costruire la rete delle scuole
 Cliccando-cliccando
 ACCAidea (archivio 1992-97)
 Progetto CD-ROM

Supporto tecnico alle scuole

Keyboard error - Supporto 1000 computer - Supporto ForTIC

PROVINCIA DI FERRARA

a cura di Silvana Collini

Ufficio Scolastico Provinciale di Ferrara

Dirigente: Dott. Vincenzo Viglione
Indirizzo: Ferrara (44100) Via Madama 35
Telefono: centralino 0532 /203200 - Fax: 0532 /202060
Email: csa.fe@istruzione.it
Sito web: <http://www.istruzioneeferrara.it>

Articolazione Uffici

Ufficio	Responsabile/	Recapiti
Ufficio Relazioni con il pubblico	Alba Cavallini	urp@istruzioneeferrara.it
Organico Scuola Infanzia e Primaria	Patrizia Garutti	patrizia.garutti.fe@istruzione.it
Organico Scuola Secondaria 1° e 2° grado	Donatella Tomaselli	donatella.tomaselli.fe@istruzione.it
Ufficio Personale della scuola	Enrica Bottoni	enrica.bottoni.fe@istruzione.it
Ufficio Integrazione Scolastica	Claudia Santangelo	Tel. 0532 201762 ufficio.integrazione@virgilio.it
Ufficio Educazione Fisica	Maurizio Marabili	Tel 0532 20553 maurizio.marabini.fe@istruzione.it
Supporto Offerta Formativa	Giovanni Raminelli Silvana Collini	giovanni.raminelli.fe@istruzione.it silvana.collini.fe@istruzione.it

Responsabile Formazione Neoassunti

Prof.ssa Silvana Collini
Email: silvana.collini.fe@istruzione.it

Orario di funzionamento Uffici/Apertura al Pubblico

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

Progetti in evidenza

Il linguaggio della ricerca Il Progetto ha il proposito di stimolare, nell'ambito della didattica delle materie scientifiche, l'interesse negli studenti verso il mondo della ricerca anche attraverso il loro coinvolgimento nella divulgazione scientifica, in italiano ed in lingua. Tale attività può rappresentare anche un buon supporto orientativo finalizzato alle scelte professionali degli studenti. Il lavoro svolto in stretta collaborazione con l'Università e con altri Enti permette di "vivere" da vicino la realtà della ricerca collegata ai vari ambiti disciplinari. Materiali reperibili sul sito: <http://www.istruzioneeferrara.it>.

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

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

Progetto le ali – rete di scuole volta allo sviluppo delle tematiche inerenti l'Intercultura- <http://www.ferraramulticulturale.it>.

Progetto aqualife – progetto, in rete, volto al miglioramento della qualità scolastica. Approccio metodologico di autoanalisi in rete. Materiali reperibili sul sito <http://www.qualser.it>.

Progetto applicazioni pedagogiche scopo del progetto è la chiarificazione del mandato educativo della scuola e l'effettuazione di una indagine sul ruolo della relazione docente – discente nei processi di apprendimento e nel raggiungimento del processo formativo <http://www.istruzioneeferrara.it>.

Progetto scuola sport - progetto gioco sport progetti tesi alla valorizzazione ed al potenziamento dell'attività motoria e sportiva nella scuola primaria attraverso la formazione in servizio dei docenti e percorsi di orientamento motorio e sportivo in collaborazione con il CONI di Ferrara <http://www.istruzioneeferrara.it>.

Progetto guida sicura con lo scooter - prova pratica della guida dello scooter. Attività sviluppata in collaborazione con la Provincia di Ferrara e il comune di Ferrara, si attua in tutti gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado <http://www.istruzioneeferrara.it>.

Progetto la strada per andare lontano – progetto rivolto agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado teso alla promozione dell'Educazione Stradale <http://www.istruzioneeferrara.it>.

Progetto musicascuola FERRARA – Progetto di sistema per il riordino degli studi musicali dalla fascia primaria a quella universitaria <http://www.istruzioneeferrara.it>.

Progetto Scuol@Europa - Servizio di supporto informativo e assistenza tecnica sulla progettazione europea <http://www.istruzioneeferrara.it>.

Risorse provinciali

Centri di documentazione – Centri Servizi Handicap

Centri	Sede	Tel	e-mail
I. I. S. “G. Falcone-P.Borsellino” Portomaggiore	P.zza degli studenti, 4 Portomaggiore	0532 811611	fetd070005@istruzione.it ist.falconeborsellino@virgilio.it
D. D. Renazzo	Via Renazzo, 40 Renazzo	051 909174	feec008006@istruzione.it ddrenazzo@libero.it
Liceo Sociale “G. Carducci” di Ferrara	Via Canapa n. 75 Ferrara	0532 52759	fepm01000p@istruzione.it imcard@box4.tin.it

Centri per le Lingue straniere

Centri	Sede	Tel e fax	e-mail
Centro Risorse Territoriali per le Lingue straniere	D.D. “C. Govoni” Via Fortezza, FE	0532 770444	feec02100l@istruzione.it

Centro territoriale rete di Biblioteche

Centri	Sede	Tel e fax	e-mail
Scuola capofila rete Biblioteche	C/o Liceo Classico “L. Ariosto” Via Arianuova 19, Ferrara	0532 205415	ariosto@comune.fe.it fepc020005@istruzione.it

Centro territoriale “Le Ali” – Intercultura

Centri	Sede	Tel e fax	e-mail
Centro “Le Ali”	C/o D.D. “B. Rossetti” Via Valle Pega 4, Ferrara	0532 62121	feec01800r@istruzione.it

PROVINCIA DI FORLÌ- CESENA

a cura di Raffaella Benini

Ufficio Scolastico Provinciale di Forlì - Cesena

Dirigente: Gian Luigi Spada

Indirizzo: Forlì (47100) Via Salinatore 24

Telefono: centralino 0543/451311 - Fax: 0543/370783

E-mail: segrcsa.fo@istruzione.it

Sito web: www.istruzioneefc.it

Articolazione Uffici

Ufficio	Responsabile/	Recapiti
Ufficio Relazioni con il pubblico	Maria Ausilia Emiliani	Tel 0543/451343
Ufficio Organici – Movimenti – Reclutamento Personale scuola	Raffaella Alessandrini	Tel 0543/451325
Ufficio Affari Generali	Adriana Maria Pagin	Tel 0543/451346
Ufficio Riscatti – Cessazioni - Pensioni	Lorena Monti	Tel 0543/451341
Ufficio Educazione Fisica	Franca Cenesi	Tel 0543/451361
Ufficio Studi e Ordinamenti	Ottavia Muccioli	Tel 0543/451335
	Raffaella Benini	Tel 0543/451332

Responsabile Formazione Neoassunti

Prof.ssa Raffaella Benini

Orario di funzionamento Uffici / Apertura al Pubblico

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

Progetti in evidenza

Progetto “ORION”

Progetto che si occupa dell’orientamento scolastico e che ha sviluppato due azioni distinte: a) il corso di formazione **“Comunicare la scuola”**, volto ad attivare un’efficace comunicazione tra le varie componenti (dirigenti, docenti, studenti, genitori) e predisporre materiale divulgativo che possa valorizzare gli aspetti didattico formativi e orientare meglio l’utenza; b) Il convegno **“Fabbrica di idee - fabbrica di competenze”**, nell’ambito del quale sono state affrontate le tematiche pedagogiche attuali degli standard, il concetto di competenza, la sua progettazione didattica, la valutazione e le modalità di certificazione. Il convegno ha anche promosso un percorso di ricerca/azione, anche alla luce delle circolari ministeriali relative alla certificazione delle competenze.

Progetto “F.A.R.O.: Formazione, Autonomia, Ricerca, Orientamento”

Rete Interprovinciale che sviluppa il progetto in rete finalizzato alla realizzazione di attività di ricerca, formazione, innovazione, orientamento per la scuola dell’infanzia e primaria.

Progetto “Un tutor per amico”

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

Progetto “ALBERT”

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

Progetto “Pronti...Via!”

Progetto pluriennale per l’implemento dell’educazione motoria nelle scuole dell’infanzia e primarie della provincia.

Progetto “Classi in movimento”

Progetto pluriennale per l’implemento dell’educazione motoria nelle scuole primarie del Comune di Forlì, frutto del protocollo d’intesa tra U.S.P. di Forlì - Cesena, CONI – Comitato Provinciale di Forlì – Cesena, Comune di Forlì e Fondazione Cassa dei Risparmi di Forlì.

Risorse provinciali

Centri di documentazione

Centri	Sede	Telefono	e-mail
C.D.A. Centro Documentazione Apprendimenti Referente Rita Silimbani	Via Paulucci Ginnasi, 15/17 47100 Forlì	0543/62124	cda@comune.forli.fo.it
C.D.E. Centro Documentazione Educativa Referente Gianfranca Petrucci	Via Anna Frank 47024 Cesena (FC)	0547/631686	cde@comune.cesena.fc.it
CeRSET Centro Risorse Socio Educativo Territoriale	Via Galvani,4 47039 Savignano sul Rubicone (FC)	0541/943595	

Scuole Polo per le Tecnologie

Scuole	Sede	Telefono	e-mail
Scuola Secondaria I° “G.Pascoli”	Via Don Ghinelli,1 47030 Gatteo (FC)	0541/930057	smgatteo@medierubicone.it
Istituto Comprensivo “Santa Sofia”	Via F.Arcangeli, 1 Santa Sofia (FC)	0543/972112	segreteria.icssofia@libero.it
Direzione Didattica 7° Circolo Cesena	Via Adone Zoli, 35 47023 Cesena (FC)	0547/383193	vigne35@libero.it
Direzione Didattica 4° Circolo Forlì	Via G.Saffi, 12 47100 Forlì	0543/33345	diego.fabbri4@virgilio.it
Istituto Superiore “Ruffilli”	Via Romanello da Forlì, 6 - Forlì	0543/34925	

PROVINCIA DI MODENA

a cura di Giacomo Grossi

Ufficio Scolastico Provinciale di Modena

Dirigente: dott. Giancarlo Mori
Indirizzo: Modena (41100) Via Rainusso 70-100
Telefono: centralino 059/ 382811 - Fax: 059 / 820676
Email: segrcsa.mo@istruzione.it
Sito web: www.csa.provincia.modena.it

Articolazione Uffici

Ufficio	Responsabile/	Recapiti
Ufficio Relazioni con il pubblico	Mario Maggio	Tel 059/382911-330032
Organico Scuola Infanzia e Primaria	Franca Scavone	Tel 059/382949-382926
Organico Scuola Secondaria 1° grado	Silvia Gibellini	Tel 059/382912-382919
Organico Scuola Secondaria 2° grado	Rita Montanari	Tel 059/382921-382919
Ufficio Ricostruzione Carriera	Vincenza Di Stefano	Tel 059/382922
Ufficio Integrazione Scolastica	Gian Marco Malagoli	Tel 059/382907-382932
Ufficio Educazione Fisica	Anna Pia Carretti	Tel 059/382908-334454 Fax 059/332636
Ufficio Studi e Programmazione	Giacomo Grossi	Tel 059/382909-382941

Responsabile Formazione Neoassunti

Dirigente Scolastico Giacomo Grossi
Email: ufficiostudi@ufficiostudicsamodena.it
Contatto Skype: [ufficiostudicsamodena](https://www.skype.com/en/contacts/ufficiostudicsamodena)

Orario di funzionamento Uffici/Apertura al Pubblico

Ufficio Relazioni con il pubblico	Singoli Uffici
Lunedì, Mercoledì, Venerdì: dalle 10:30 alle 13:30 Giovedì dalle 15:00 alle 17:00	Lunedì, Mercoledì, Venerdì dalle 11:00 alle 13:00 Martedì, Giovedì dalle 15:00 alle 17:00

Pubblicazioni

L'integrazione scolastica nelle scuole statali della provincia di Modena - a cura di Chiara Brescianini, a.s. 03-04.

Scuole autonome, scuole accoglienti - L'integrazione scolastica nelle scuole statali della provincia di Modena – a cura di Chiara Brescianini e Cristina Forghieri, a.s.06-07.

Tecnologie e strumenti a vantaggio degli alunni in situazione di handicap - Osservazione ed analisi dei dati - a cura di Chiara Brescianini, Cristina Forghieri, Lucia Onfiani, a.s. 06-07.

Guida all'integrazione scolastica - L'accordo di programma provinciale 2005-2008 – Testo elaborato dal Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale e dal Gruppo di Lavoro Handicap Provinciale (previsti dalla Legge 104/92). (pubblicazione inerente l'Accordo di Programma Provinciale per l'integrazione scolastica, pubblicato B.U.R. 144/05).

Pubblicazioni annuali reperibili sul sito web www.csa.provincia.modena.it, sezione “Materiali”:

- Dati statistici sull'integrazione degli studenti in situazione di handicap nelle scuole modenesi;
- Presentazioni in Power Point relative ai momenti di formazione in servizio per i docenti e per il personale scolastico.

Progetti in evidenza

“Tecnologie ed integrazione” circolari, report ed informazioni reperibili sul sito www.csa.provincia.modena.it sezione “Integrazione” rubrica “Tecnologie”. Portale tematico di censimento degli ausili informatici (software e hardware) presenti nelle scuole statali della Provincia.

“Progetti di formazione tematici” diversi di anno in anno, in riferimento alle indicazioni ministeriali, regionali ed alle collaborazioni territoriali. In specifico si evidenziano i percorsi formativi proposti in collaborazione con il Multicentro Educativo Modenese “Sergio Neri” reperibili ad ogni inizio d'anno scolastico al link: www.comune.modena.it/memo.

“Tallone d'Achille” progetto europeo di impegno contro il doping.

Finalità: promuovere stili di vita legati al benessere degli adolescenti ed accrescere la cultura della salute. Contrastare la tendenza a cercare di migliorare le prestazioni sportive attraverso l'utilizzo di farmaci o sostanze.

Aderiscono al progetto: Provincia e Comune di Modena, Azienda U.S.L., Commissione Europea Direzione Generale per l'Educazione e la Cultura, Università di Modena e Reggio E., Azienda Policlinico di Modena, ufficio Scolastico Provinciale di Modena, Ospedale privato Villa Igea, Comitato Provinciale C.O.N.I. di Modena, Comitato Provinciale C.S.I. di Modena, Comitato Provinciale U.I.S.P. di Modena, Volley Modena.

Si possono reperire tutte le notizie utili, relative al progetto, sul sito: www.taltonediachille.it.

“Scuola Sport” progetto per la valorizzazione ed il potenziamento dell'attività motoria e sportiva nella scuola primaria attraverso la formazione in servizio dei docenti e percorsi di orientamento motorio e sportivo.

Il Progetto è promosso dai maggiori Enti Istituzionali relativi al settore: Ufficio Scolastico Provinciale di Modena, Assessorato allo Sport del Comune di Modena; C.P.CONI di Modena; AICS ; CSI.

Risorse provinciali

Centri di documentazione – Centri Servizi Handicap

Centri	Sede	Tel e fax	e-mail
Centro di documentazione MEMO “S.Neri”	V.le J.Barozzi, 172 Modena	tel 059/2034311 Fax 059/2034323	Cddh001@comune.modena.it
Centro Servizi di Carpi Ref. Dir. Sc. Fontanesi Silvano	C/o IPIA “Vallauri” di Carpi Via Peruzzi	Tel 059/691573 Fax 059/642074	mori030007@istruzione.it
Centro Servizi di Finale Emilia Ref. Dir. Sc. Giorgio Siena	C/o ITA “Calvi” di Finale E. Via Digione n°20	Tel 0535/760055 Fax 0535/91603	itacalvi@arcanet.it itasiena@libero.it
Centro Servizi di Sassuolo Ref. Dir. Sc. M.Cristina Zanti	C/o IPSIA “Don Magnani” di Sassuolo V. Nievo	Tel e fax 0536/981091	centroterritoriale@virgilio.it
Centro Servizi di Vignola Ref. Dir. Sc. Luciano Maletti	C/o Scuola Sec. 1° grado “Muratori” Vignola Via Resistenza n°462	Tel 059/771161 Fax 059/771151	momm152007@istruzione.it segreteria.muratori@aitec.it

Centri per le Lingue straniere

Centri	Sede	Tel e fax	e-mail
Centro Risorse Territoriali per le Lingue straniere	C/o MEMO V.le J.Barozzi n° 172 Modena	tel 059/2034311 Fax 059/2034323	

Scuole in ospedale

I.S.A. di riferi- mento	Sede	Tel e fax	e-mail
1° Circolo di Modena	Pediatria Policlinico di Modena Via Del Pozzo, 71 Modena	T.059- 4224952 F.059-4222418	spazioscuola@policlinico.mo.it
2° Circolo di Sassuolo	Via Ruini, n.2 Circonvallazione Sud-Est Sassuolo	T.0536-846111 F.0536-846657	moe05100g@istruzione.it

PROVINCIA DI PARMA

a cura di Maurizio Dossena

Ufficio Scolastico Provinciale di Parma

Dirigente: Dott. Armando ACRI

Indirizzo: Parma (43100) Viale Vittoria, 33

Telefono: centralino 0521/ 213111 - Fax: 0521 / 207295

Email: csa.pr@istruzione.it

Sito web: <http://csa.provincia.parma.it>

Articolazione Uffici

Ufficio	Responsabile	Recapiti
Ufficio Relazioni con il pubblico	Mimma Felisa	0521/213229
Scuola Infanzia e Primaria	Giuseppe Gardoni	0521/213224
Secondaria 1° grado	Rossana Mordacci	0521/213232
Secondaria 2° grado	Giancarlo Sacchi	0521/213231
Dirigenti e A.T.A.	Leonardo Dall'Asta	0521/213237
Gestione Risorse Finanziarie	Canio Zarrilli	0521/213233
Ufficio legale, contenzioso e discipl.	Laura Cristalli	0521/213222
Ufficio Esami di Stato e scuole parit.	Gabriella Careddu	0521/213206
Ufficio Educazione Fisica	Luciano Selleri	0521/213223
Pianificazione, programmazione ed integrazione politiche formative	Milena Luongo	0521/213207
Ufficio Studi e Programmazione Area formazione	Maurizio Dossena	0521/213227
Ufficio Studi e Programmazione Area Integrazione e Partecipazione	Stefano Pantaleoni	0521/213239

Responsabile Formazione Neoassunti

Dirigente Scolastico: Maurizio Dossena

Email: maurizio.dossena.pr@istruzione.it

Orario di funzionamento Uffici/Apertura al Pubblico

Ufficio Relazioni con il pubblico	Singoli Uffici
Lunedì dalle 10:30 alle 12:30 Mercoledì dalle 10:30 alle 12:30 Giovedì dalle 09:00 alle 17:00 Venerdì dalle 10:30 alle 12:30	Martedì dalle 15:00 alle 17:00 Giovedì dalle 15:00 alle 17:00

Progetti in evidenza

Progetto “Orientamento”

Il Progetto affronta le complesse fenomenologie in cui il disagio dei ragazzi si esprime nella realtà della provincia di Parma: iperintegrazioni, dispersioni, perdizioni. Prevede una fase formativa e una fase di interazione nelle scuole per lo sviluppo di aspetti filosofico-pedagogici, dei vissuti, di aiuto alla interpretazione delle problematiche alla luce delle discipline, di colleganza, di prossimità, di amicizia .

Progetto “Scuola dell’infanzia”

Dal mese di marzo 2007 si è attivata la costituzione di un gruppo provinciale di insegnanti di scuola dell’infanzia statale, soprattutto come risposta alle esigenze formative manifestate dalle insegnanti, con particolare riferimento a formazione permanente e coordinamento pedagogico.

Progetto “ Scuola secondaria di 1° grado”

Con la celebrazione di una Giornata Provinciale è iniziato un percorso di ricerca sull’iter di riforma della scuola secondaria di 1° grado (com’è e come se ne attende il rinnovamento), da cui scaturirà un gruppo di ricerca che si attiverà lungo l’anno scolastico 2007/2008.

Progetto “Laboratorio di Lettura”

Comprende diversi docenti di Italiano dei due ordini della scuola secondaria e anche della primaria statale e paritaria. Il Gruppo Laboratorio della Lettura sta elaborando un progetto di educazione alla lingua italiana, secondo un laboratorio di lettura critica e di introduzione alla grammatica.

Progetto “Studio della diversità ”

Il Gruppo comprende diversi docenti dei vari ordini di scuola, per lo più docenti di sostegno. Intende approfondire le potenzialità e le esigenze formative connesse con tutte le realtà comunque legate alla diversità nella Scuola (handicap, stranieri, multiculturalità e interculturalità, studenti in situazione di disagio, ecc...)

Progetto “cibo, corpo e media”

Corso per Docenti referenti alla salute e all’educazione alimentare

Tale progetto è inserito nei Piani per la Salute, in linea con le indicazioni del Piano Sanitario Nazionale 2006/2008, del Piano Regionale della Prevenzione 2005/2007, inoltre è inserito nelle attività dedicate alla Promozione della Salute del Programma Psicopatologico Integrato per i Disturbi del Comportamento Alimentare, che segue le linee guida regionali.

Progetto “La Consulta per la prevenzione delle tossicodipendenze”

Laboratorio permanente di formazione per Dirigenti scolastici e Docenti referenti per l'educazione alla salute, sulle problematiche connesse all'adolescenza e ai suoi sistemi. Il progetto si pone l'obiettivo di aiutare i dirigenti scolastici ad attivare, in collaborazione con gli esperti dell'area socio-sanitaria e i referenti istituzionali che si interfacciano col mondo scolastico (Enti ausiliari/genitori ecc.), interventi formativi capaci di potenziare le competenze decisionali dei giovani adolescenti e l'acquisizione di scelte responsabili quando questi incontrano potenziali situazioni generative di dipendenze problematiche.

Risorse provinciali

Centri di documentazione – Centri Servizi Handicap

Centri	Sede	Tel e fax	e-mail
CPDI Centro Prov.le di documentazione	Via Stirone, 4 Parma	0521/257283	info@cepdi.it
Una rete per volare IC Felino	Via Roma, 55 Felino	0521/835332 0521/335216	icfelino@provincia.parma.it
Polo Telematico per Sordi IPSIA “Levi”	P.le Sicilia, 5 Parma	0521/272638 0521/775235	sslevi@provincia.parma.it
Le isole dell’arcipelago IPSSAR “Magnaghi”	Viale Romagnosi, 7 Salsomaggiore	0524/572270 0524/574401	ssmagna2@provincia.parma.it
Una Chiocciola per comunicare ITSOS “Gadda”	Via Nazionale, 2/C Fornovo di Taro	059/771161 059/771151	ssitsos@provincia.parma.it

PROVINCIA DI PIACENZA

a cura di Adriano Grossi

Ufficio Scolastico Provinciale di Piacenza

Dirigente: Loredana Morace
Indirizzo: Borgo Faxhall - P.zzale Marconi, 29100 Piacenza
Telefono: centralino: tel. 0523330711 - Fax 0523330774
Email: csa.pc@istruzione.it
Sito web: www.csapiacenza.it/formazioneDidattica

Articolazione Uffici

Ufficio	Responsabile	Recapiti
Organici e ricostruzione carriere	Anna Barani	0523 330760 barani@csapiacenza.it
Ufficio Relazioni con il pubblico	Carmelo Sciascia	0523 330 729
Riconoscimento servizi, inquadramento e progressione di carriera	Daniela Guasti	0523 330737
Integrazione Scolastica, partecipazione studentesca	Adele Anselmi	0523 330 754
Ufficio Educazione Fisica	Ada Guastoni	Tel. 0523 330 738 / 739 guastoni@csapiacenza.it
Supporto Offerta Formativa	Adriano Grossi	0523 330753

Responsabile Formazione Neoassunti

Dirigente Scolastico Adriano Grossi, tel.0523-330753
Email: grossi@csapiacenza.it

Orario di funzionamento Uffici/Apertura al Pubblico

Orario di apertura al Pubblico
Lunedì, Martedì, Mercoledì, Venerdì: dalle 10:00 alle 12:00 Giovedì dalle 9:00 alle 17:00

Progetti in evidenza

“Incontro neoassunti all’inizio dell’anno scolastico”:

presso il CDE -Centro di documentazione Educativa-di presentazione –discussione di materiali multimediali costruiti durante la fase in presenza dell’Anno di formazione precedente.

Rappresenta l’occasione per far conoscere ai neoassunti la struttura del territorio che si occupa di documentazione dell’attività didattica; riflettere sull’impiego dell’e-learning nella formazione individuando positività e criticità. Induce a concepire l’e-learning non solo come download di materiali, ma fruizione contestualizzata e produttiva dei medesimi.

Ricerca azione “Primo leggere primo scrivere”

materiali :www.csapiacenza.it/Formazionendidattica

Lo scopo della ricerca è di tradurre sul campo i riferimenti neopiagetiani (Ferreiro ed altri) che ispirano la realizzazione di un curriculum “continuo” tra scuola dell’infanzia e primaria.

E’ realizzata con la consulenza di insegnati formatrici da tempo impegnate in questo ambito di ricerca e studio che è strategico negli apprendimenti di base.

Risorse provinciali

Centro risorse handicap per l'integrazione degli alunni disabili nella scuola secondaria superiore

Istituto "G.D.Romagnosi" - A.Casali" Via Cavour 45 – PC- Tel.: 0523/754538-42

Dirigente Scolastico: Prof. Pierangelo Torlaschi

Coordinatore del Centro Risorse: Prof.ssa Barbara Montanari

Finalità: favorire la diffusione della cultura dell’integrazione nella scuola secondaria superiore e l’orientamento scolastico degli alunni disabili, anche nella prospettiva dell’inserimento lavorativo; fornire informazioni alle famiglie e agli operatori scolastici per la progettazione e la realizzazione di percorsi scolastici e formativi. *Servizi erogati:* Sportello /consulenza (orientamento, normativa, didattica, Piani educativi individualizzati); realizzazione di progetti e iniziative in rete (laboratori, stages, alternanza scuola-lavoro).

Centro risorse nuove tecnologie per l'integrazione

Ist. Comprensivo di Cadeo-Roveleto -Viale Liberazione, 3 - 29010 CADEO PC

Dirigente Scolastico: Prof. Francesco Cassola - Coordinatore Centro Risorse : Prof. Angelo Bardini

Tel.: 0523/509995 Fax 0523/501819, e-mail: a.bardini3@virgilio.it

Servizi erogati: informazione, formazione e consulenza in materia di ausili informatici per facilitare/consentire l’accesso al PC alle persone con disabilità; software didattico a sostegno dei processi di apprendimento di alunni con svantaggi di tipo cognitivo.

Centro risorse per la dislessia

c/o Istituto Comprensivo di Rottofreno - ROTTOFRENO PC

Dirigente Scolastico: Dott. Roberto Falconi

Coordinatore del Centro Risorse : Dott.ssa Giuseppina Clini

Tel.: 0523/768764, Fax 0523/764241, Email: iscom@virgilio.it

Servizi erogati: consulenza a genitori e insegnanti sul tema della dislessia, formazione, pubblicazione periodica di un Bollettino informativo.

La mission del Centro riguarda sia la promozione della consapevolezza dell'importanza della prevenzione e dell'individuazione precoce dei disturbi specifici dell'apprendimento, sia la ricerca e la sperimentazione di azioni che possano migliorare la qualità della vita a scuola degli alunni dislessici e favorirne positivi processi di apprendimento. Rientrano in questa prospettiva i "Libri Parlati": il Centro oltre a una propria dotazione fornisce consulenza per la loro costruzione.

Centro servizi autismo e comunicazione facilitata

c/o V Circolo Didattico di Piacenza - Via Manfredi, 40 - 29100 PIACENZA PC

Dirigente Scolastico: Dott.ssa Lidia Pastorini

Coordinatore del Centro Servizi : Ins. Elisabetta Scutto

Tel.: 0523/458285 Fax : 0523/458285, Email: quintocircolopc@libero.it

Servizi erogati: il Centro ha lo scopo di incentivare la ricerca, l'approfondimento, la documentazione relativa alla sindrome autistica. L'obiettivo principale è la diffusione delle strategie di intervento più idonee all'integrazione scolastica e sociale degli alunni con disturbi della relazione (autismo e psicosi). Particolare attenzione viene data alle metodologie riabilitative innovative e sperimentali (Comunicazione Facilitata, Metodo TEACCH, ecc). Il Centro opera attivando iniziative di formazione, consulenza, supervisione, documentazione bibliografica.

Centro di documentazione educativa

La sede del CDE è a Piacenza in via IV Novembre 122 (presso l'ISII G. Marconi) tel. uff. 0523714819; tel. centro 0523714876; fax 0523714877

Orario per il pubblico: Martedì ore 9 – 13; Mercoledì ore 14 – 18; Sabato ore 9 – 13

Assessore provinciale ai Servizi alle imprese, politiche del lavoro e sistema formativo

Sistema scolastico- Piazzale Marconi - 29100 Piacenza 0523795504

email: scuolaformazioneelavoro@provincia.pc.it

Assessore comunale Formazione, Scuola, Politiche Giovanili

0523492553

email: u.scuola@comune.piacenza.it

PROVINCIA DI RAVENNA

a cura di Doris Cristo

Ufficio Scolastico Provinciale di Ravenna

Dirigente: Michele Panicali
Indirizzo: Ravenna (48100) Via S. Agata, 22
Telefono: centralino 0544/33057 - Fax:0544/32263
Email: segrcsa.ra@istruzione.it
Sito web: www.racine.ra.it/provveditorato

Articolazione Uffici

Ufficio	Responsabile	Recapiti
Relazioni con il pubblico	<i>Luisa Stocchi</i>	Tel 0544/212063
Organico Scuola Infanzia e Primaria	Valeria Altini	Tel 0544/33057
Organico Scuola Secondaria 1° e 2° grado	Cinzia Tartagni	Tel 0544/33057
Ricostruzione Carriera	Rita Barboni	Tel 0544/33057
Integrazione Scolastica	<i>Valeria Gabrielli</i>	Tel 0544/33057
Ufficio Educazione Fisica	Claudia Subini	Tel 0544/32066
Ufficio Formazione	Doris Cristo	Tel 0544/33057

Responsabile Formazione Neoassunti

Prof.ssa Doris Cristo
Email: provveditorato@provincia.ra.it

Orario di funzionamento Uffici/Apertura al Pubblico

Ufficio Relazioni con il pubblico	Singoli Uffici
Lunedì, Martedì, Mercoledì, Venerdì: dalle 11:00 alle 13:00	Lunedì, Martedì, Mercoledì, Venerdì dalle 11:00 alle 13:00 Ufficio Pensioni Martedì dalle 10:30 alle 13:00

Progetti in evidenza

“Progetto di ricerca/azione e di formazione/intervento per la prevenzione ed il recupero delle difficoltà di apprendimento”: mira a fornire agli insegnanti strumenti per identificare con metodo gli studenti a rischio di insuccesso scolastico, evidenziando i fattori critici nelle diverse epoche dello sviluppo e a proporre strumenti per l'intervento educativo al fine di prevenire le difficoltà di apprendimento

“Progetti di formazione tematici”: attivati in riferimento alle indicazioni ministeriali, regionali ed alle collaborazioni territoriali. In specifico si evidenziano:

- il Piano di Nazionale di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in Lingua Inglese dei docenti di scuola primaria”;
- il Progetto Nazionale “Diffusione pratica musicale nelle scuole”;
- i Piani Nazionali “Insegnare le scienze sperimentali”, “Poseidon” per la formazione linguistica, M@tabel per la formazione degli insegnanti di matematica.

“Progetto di ricerca - Accompagnare nel progetto di vita -”: progetto annuale, destinato ai docenti delle scuole secondarie di II° grado; mira a verificare l'efficacia e l'efficienza nel passaggio dalla scuola media inferiore e superiore alla formazione al lavoro, o al lavoro, in termini di progetto di vita per le persone disabili; verificare l'organizzazione dei servizi socio-sanitari-educativi e riabilitativi

“Sport – Mosaico di ritmi”: progetto annuale destinato agli studenti frequentanti le scuole superiori della città di Ravenna; mira a diffondere una nuova cultura sportiva, all'interno di una corretta azione interdisciplinare, con il fine di contribuire allo sviluppo armonico della persona e alla promozione della cultura della legalità.

“Progetto di Attività Motoria nella scuola dell'Obbligo”: progetto pluriennale, destinato ai docenti e agli studenti delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione; mira a valorizzare e potenziare l'attività motoria e sportiva attraverso la formazione in servizio dei docenti e percorsi di orientamento motorio e sportivo.

“Progetto – Trepùdue – L'età della prima adolescenza e il nuovo obbligo formativo mira a creare un Dipartimento dove docenti delle scuole secondarie e le politiche/risorse territoriali possono confrontarsi nel transito da logiche di attenzione ai fattori a rischio per gli adolescenti, alla progettazione ed organizzazione dei fattori di protezione.

Risorse provinciali

La dimensione locale dei servizi/supporto alle scuole e alla professionalità docente è rappresentata da tre Centri Risorse:

Centri	Sede	Tel e fax	e-mail
Centro di Documentazione per l'Handicap e lo Svantaggio Referente Dirigente Scolastico Martinez Maria Luisa	C/o I.T.C.G. "Oriani" Via Manzoni, n° 6 48018 Faenza	tel 0546/667622 Fax 0546/24846	cdhs@racine.ra.it
Centro Risorse Territoriale per l'Intercultura Referente Dirigente Scolastico Geminiani Daniela	C/o I.C. Lugo 1 "Baracca" Via Emaldi, n° 1 48022 Lugo	Tel 0545/22279 Fax 0545/34597	info@crt.ra.it
Centro Risorse Territoriale per la Formazione e l'Innovazione Referente Dirigente Scolastico Liverani Mariangela	C/o L.S. "Ricci-Curbastro" Viale degli Orsini, 6 48022 Lugo	Tel 0545/23635 Fax 0545/27072	crtlugo@racine.ra.it

I tre Centri nascono per accordi fra USP – Provincia - Enti locali - Autonomie scolastiche e/o con la realizzazione dell'Accordo Provinciale, o per accordi – convenzioni tra scuole riconosciuti dall'Amministrazione scolastica. Operano in una logica di "servizio", non sovraordinata alle scuole e programmano, gestiscono, coordinano progettualità autonomamente convenute con le istituzioni scolastiche e con gli enti territoriali definite dagli Organismi Provinciali o definite dagli Organismi provinciali (Provincia, USP) o dalla Conferenza Unificata (Comitato Esecutivo e Gruppo tecnico).

Biblioteche	Sede	Tel e fax	e-mail
Biblioteca sportiva "Gino Strocchi" Referente Prof.ssa Laura Ricci	Via S. Agata, 15 Ravenna	tel 0544/37432 Fax 0544/216187	bibliosport@provincia.ra.it

PROVINCIA DI REGGIO EMILIA

a cura di Carla Bazzani

Ufficio Scolastico Provinciale di Reggio Emilia

Dirigente: Vincenzo Aiello

Indirizzo: Reggio Emilia (42100) Via Mazzini, 6

Telefono: centralino 0522/ 407611 - Fax: 0522 / 438624

Email: segrcsa.re@istruzione.it

Sito web: www.csaistruzione.reggioemilia.it

Articolazione Uffici

Ufficio	Responsabile/	Recapiti
Ufficio Relazioni con il pubblico	Sig.ra Annamaria Ugolotti	Tel 0522/407612
Organico Scuola Infanzia e Primaria	Sig. Alfio Bertani	Tel 0522/407618
Organico Scuola Secondaria 1° grado	Sig.ra Franca Bolzani	Tel 0522/407626
Organico Scuola Secondaria 2° grado	Sig.ra Nadia Ferraroni	Tel 0522/407622
Ufficio Ricostruzione Carriera	Sig.ra Wanda Bertolini	Tel 0522/407643
Ufficio Integrazione Scolastica	Prof.ssa Matilde Paioli	Tel 0522/407649
Ufficio Educazione Fisica	Prof. Dorianò Corghi	Tel 0522/407654
Ufficio Studi e Programmazione	Prof.ssa Carla Bazzani	Tel 0522/407648-407647

Responsabile Formazione Neoassunti

Prof.ssa Carla Bazzani

Email: formazione.csa@gmail.com

Orario di funzionamento Uffici/Apertura al Pubblico

Ufficio Relazioni con il pubblico
Lunedì, Mercoledì, Venerdì dalle 11:00 alle 13:00
Martedì dalle 15:00 alle 17:00

Progetti in evidenza

“Icaro... ma non troppo”: progetto di contrasto alla dispersione scolastica per alunni quindicenni di scuola media

“Viaggio con le mani”: integrazione dei disabili attraverso l’arte e la manipolazione.

“Progetto Tutor” per l’integrazione dei disabili nelle scuole superiori

“Progetto passaggi” di accompagnamento, tramite passerelle, da una scuola secondaria superiore all’altra, al fine di contrastare la dispersione scolastica

“Giocainsieme attiva-mente” progetto pluriennale di scienze motorie e sportive organizzato nell’ambito della Scuola primaria “Leopardi” (IC Kennedy), premiato quale migliore esperienza a livello nazionale nell’ambito del progetto MPI-CONITOROC “Scuole in movimento” Si possono reperire notizie in Scuola ER della Regione Emilia Romagna

Concorso “La campagna la facciamo noi” settima edizione, riservata alle scuole secondarie di secondo grado finalizzato a promuovere la cultura della sicurezza stradale tra i giovani. Settimo classificato a livello nazionale : Istituto d’arte Chierici con il progetto “Testeatteattente”: ridisegno di un pezzo di suolo urbano –

“Strada facendo” progetto di educazione alla sicurezza stradale e mobilità sostenibile per la scuola primaria

Progetto SFP (Strengthening Families Program) in collaborazione con CSI rivolto alle scuola primaria, per creare e collaudare un efficace intervento di prevenzione basato sulla famiglia, al fine di ridurre i problemi comportamentali e migliorare i rapporti familiari

Progetto Regionale MUSICA per l’apprendimento pratico della musica nella scuola italiana e la promozione del valore formativo dell’arte.

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

Convivenza civile IL progetto in rete tra diverse scuole vuole approfondire e promuovere comportamenti tra i giovani finalizzati ad una sana convivenza nel rispetto dei diritti, doveri e delle differenze.

Risorse provinciali

Centri di documentazione – Centri Servizi Handicap

Centri	Sede	Tel e fax	e-mail
Centro di documentazione per l'integrazione - C.D.I	Via Franchetti, 7 Reggio Emilia	Tel 0522/435832 Fax 0522/436186	cdi@integrazionereggio.it
Centro di Documentazione Pedagogico Provinciale Zerosei	Corso Garibaldi, 42	Tel 0522/444163 Fax 0522/444189	serviziperlinfanzia@mbox.provincia.re.it
Centro Orientamento accoglienza alunni stranieri – Comune di RE U.S.P. – D. S.	Via Guasco	Tel 0522/407649 Fax 0522/438624	ufficio.integrazione.csare@csareggioemilia.191.it
Osservatorio per le famiglie del Comune di Reggio Emilia	P.zza Prampolini, 1	Tel 0522/407647 Fax 0522/438624	Formazione.csa@gmail.com osservatorio.famiglie@comune.re.it
Carrefour Emilia Sportello Europa	Via Bolognesi, 2	Tel 0522/278019 Fax 0522/518956	europedirect@crpa.it

Centri per le Lingue straniere

Centri	Sede	Tel e fax	e-mail
Centro Risorse Territoriali per le Lingue straniere	C/o Istituto Tecnico “Città del Tricolore” Rivalta - Reggio Emilia	tel 0522/560085 Fax 0522/560800	crt.tricolore@libero.it

PROVINCIA DI RIMINI

a cura di Francesca Diambrini

Ufficio Scolastico Provinciale di Rimini

Dirigente: Nicola Serio
Indirizzo: Rimini (47900) Piazzale Bornaccini, 1
Telefono: centralino 0541/717611 - Fax: 0541/782146
Email: csa.rn@istruzione.it
Sito web: www.csarimini.it

Articolazione Uffici

Ufficio	Responsabile	Recapiti
Ufficio Relazioni con il pubblico	Alessandro Fornari	0541 717630
Graduatorie permanenti docenti -Affari Generali – Scuole non statali	Claudia Nanni	0541 717612
Ufficio Scuola primaria (infanzia e primaria)	Maura Bandini	0541 717636
Ufficio Scuole secondarie di I e II grado	Clara Calabrese	0541 717633
Ufficio Personale A.T.A.- Contenzioso- Disciplina	Rosa Lombardi	0541 717631
Ufficio Servizi Contabili – Consegnatario – Diplomi	Anna Maria Plazzi	0541 717625
Stato giuridico del personale della Scuola - Riscatti, Cessazioni e Pensioni. Dirigenti Scolastici.	Maria Teresa Settepanella	0541 717619
Ricostruzioni di carriera. Equipollenza titoli di studio	Luigi Arena	0541 717623
Area sostegno alla persona	Anna Barvi	0541 717603
Area formazione e aggiornamento del Comparto Scuola (Docenti e Dirigenti scol)	Francesca Diambrini	0541 717638
Ufficio Educazione Fisica	Daniela Donini	0541 717629
Ed. salute – Ed.stradale – Consulta studentesca.	Franca Berardi	0541 717614

Responsabile Formazione Neoassunti

Prof.ssa Francesca Diambrini
email: diambrini@csarimini.it

Orario di funzionamento Uffici/Apertura al Pubblico

Orario di apertura al Pubblico
Lunedì, Mercoledì, Venerdì dalle 12:00 alle 13:30 Martedì, Giovedì dalle 15:00 alle 17:00

Pubblicazioni: Quaderni della scuola Riminese

Progetto Lingue

a cura di Francesca Diambri-Fara Editore-Rimini

Racconto monografico di esperienze condotte nella provincia di Rimini. L'insegnamento - apprendimento delle lingue dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

Funzione docente. Nuove professionalità e servizi territoriali

a cura di Agostina Melucci - Fara Editore

Premesse, motivazioni, proposte per pensare e realizzare la formazione in servizio degli insegnanti costituiscono il contenuto del libro. La consapevolezza di fondo che anima questo lavoro è il riconoscimento della centralità dei docenti per l'identità/qualità della scuola.

Progetti in evidenza

“Nuove tecnologie e disabilità” Progetto Ministeriale rivolto alle scuole di ogni ordine e grado: *Centro di servizio c/o CDH – Faenza in collaborazione con il G.L.I.P. di Rimini.*

“Potenziamento attività motorie” Progetto ministeriale rivolto alle scuole di ogni ordine e grado. Centri di Consulenza c/o *Istituto Comprensivo di Bellaria, Istituto Comprensivo di Diramare, Direzione Didattica 6° Circolo Rimini*

“Formazione in lingua straniera docenti scuola primaria”

Progetto di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistiche – comunicative e metodologico – didattiche in lingua inglese degli insegnanti di scuola primaria.

Centro Risorse Territoriale per le lingue c/o la Scuola Media Statale “Panzeri-Borgese”- Rimini

“Apprendimento pratico della musica nella scuola italiana”.

Progetto di ricerca e formazione sulla diffusione della pratica musicale nelle scuole, che si prefigge di realizzare azioni a breve e a lungo termine per il potenziamento della formazione e della ricerca sui laboratori musicali, sulla musica pratica nel curriculum, sulla didattica della coralità infantile, sulla figura del coordinatore di laboratorio.

“DIALOGO (S) : In Dialogo per il conoscere” Progetto di formazione e ricerca azione a livello regionale. Parole chiave: Autonomia, Identità, Competenza, Cittadinanza. Educazione/Apprendimento, Insegnamento/Apprendimento, Sapere disciplinare/sapere interdisciplinare.

Piano ISS – Insegnare scienze sperimentali.

Il Piano ISS – Insegnare Scienze Sperimentali – si propone di promuovere un cambiamento duraturo ed efficace nella didattica delle scienze sperimentali, al fine di sviluppare e diffondere la cultura scientifica fin dai primi anni di scolarità.

Presidio territoriale Liceo Scientifico “A. Einstein” - Rimini

Formazione docenti neo assunti: Scuole Polo

Modello di formazione e-learning integrato – Il corso prevede momenti di formazione on-line (n. 20/25 ore) e incontri in presenza (n. 15/20 ore).

Scuole Polo: *Direzione Didattica del 4° Circolo, Rimini - Direzione Didattica del 6° Circolo. Rimini - Istituto Comprensivo “Marvelli”, Rimini - Liceo Scientifico “A. Einstein” Rimini*

Centri Territoriali

Centri	Sede	e-mail
Centro Educativo Territoriali Comunità Montana Valle del Marecchia	Santarcangelo di Romagna	http://www.cet.socrateweb.org/
Centro Permanente per l'Educazione ai Mass media	Belluria	http://www.zaffiria.it/
Centro di Documentazione Comune di Riccione	Riccione	http://www.comune.riccione.rn.it/Riccione/Engine/RAServePG.php/P/36741RIC1101
Associazione Centro Educativo Italo Svizzero CDE Gianfranco Iacobucci	Rimini	http://www.ceis.rn.it/
Centro Risorse Territoriale per le Lingue c/o Scuola Media Statale “Panzini-Borgese” Rimini	Rimini	http://www.scuolamediapanzini.it/
Centro Pedagogico per l'integrazione dei Servizi	Rimini	http://www.centropedagogicorimini.it/

Parte V

Fuori dalle righe

UNA SCUOLA DA VIVERE, MA COME?

Erika Martelli

IL RAPPORTO TRA IL QUOTIDIANO E IL SAPERE SCOLASTICO NELL'ESPERIENZA DI UN ANNO DI LAVORO¹

1. Premessa. Cose che sanno

“C’è nella scuola un veleno che le indebolisce [le idee] e le fa morire. Forse è l’aria cattiva, forse è la cattiva luce in cui la scuola mette tutto ciò che viene dai libri”.
D. Starnone, *Solo se interrogato*, 1995

Sanno che dall’alto non ci si può aspettare mai niente di buono, che i ragazzi non hanno più rispetto, sanno che ai ragazzi non importa niente se non il voto finale, sanno che l’importante è sorvegliare, verificare, tutelarsi. Temono i ricorsi, le inadempienze. La mancanza di rispetto. Temono la mancanza di rispetto sociale, l’irrisione pubblica, anche per come si manifesta, per come potrebbe manifestarsi, in busta paga. È questa l’impressione che ricevo, fin dal primo giorno di scuola, in aula insegnanti. È un’impressione molto forte, forse perfino la più forte che mi ha marcato in questo primo anno di lavoro. È l’impressione che il nuovo operaio riceve quando, sentendo chiudere per la prima volta il cancello alle sue spalle, guarda bene in faccia i suoi colleghi di lavoro più anziani. In qualche modo guarda in faccia se stesso, calcola.

¹ Relazione finale dell’anno di formazione dell’insegnante Erika Martelli, segnalata dalla prof.ssa Elisabetta Botti.

Qualsiasi analisi sociale deve cominciare dall'analisi dell'osservatore: la mia posizione, in questo caso, è quella di insegnante. Non ancora, tuttavia, di insegnante integrato, effettivo. Perlopiù, durante l'anno scolastico, gli altri insegnanti ignorano cortesemente la mia presenza; qualcuno, più zelante, mi 'insegna come fare': istruendomi nei doveri del segretario del consiglio, nel lessico specialistico della professione o nelle consuetudini burocratiche. Il primo giorno di scuola un'insegnante più esperta, giudicando eccessivamente *naïf* la mia fiducia negli studenti mi definisce a più riprese come: "*mignonne*" "graziosetta".

La mia posizione, in questo primo anno, mi offre un punto di vista privilegiato sulle dinamiche interne al mondo scolastico. Mi è chiaro, sin dai primi giorni, dalle interazioni verbali e non verbali, che il modello, dentro la scuola, è quello bellico: ci sono due saperi che si scontrano, nella scuola, feriti da entrambe le parti; dalla mia parte della barricata ci sono gli insegnanti amareggiati, cinici, delusi, disarmati, svuotati, stanchi. Più di una volta ho assistito inerme a discorsi di disperazione, disillusione, finanche a crisi di pianto. Dall'altra parte della barricata ci sono i ragazzi. Numericamente superiori: sanno che devono capire in fretta quali sono le debolezze, le fissazioni del loro avversario, perché a questo devono la loro sopravvivenza a fine anno, la stima di compagni e genitori. Sanno che ci sono cose da imparare, ma sanno già, perché è un non-detto socialmente condiviso e approvato anche dai genitori che tanto sollecitano a studiare, che quel che imparano tra le mura scolastiche poi, fuori, devono ben guardarsi dal nominarlo. Se non vogliono essere esclusi, ridicolizzati. Le cose importanti da sapere, sono altre, e si imparano tutte fuori. Fuori dove? Non lo sanno.

2. La domanda

"Siamo sempre inclini a immaginare un periodo originario in cui un uomo completo scoprirebbe un suo simile, altrettanto completo, e tra loro, poco per volta, si elaborerebbe il linguaggio. È pura fantasia. Non possiamo mai cogliere l'uomo separato dal linguaggio e non lo vediamo mai nell'atto d'inventarlo. Non riusciamo mai a cogliere l'uomo ridotto a se stesso e che si sforza di concepire l'esistenza dell'altro. Nel mondo troviamo un uomo che parla, un uomo che parla ad un altro uomo, e il linguaggio detta la definizione stessa di uomo".

E. Benveniste, *Problemi di linguistica generale*, 1966

La riflessione che vorrei presentare è il frutto di un'analisi, interclasse, sul tema del sapere scolastico e del quotidiano, per come si è presentato nel mio primo anno di insegnamento alla scuola superiore. Occorre premettere che avevo già avuto, in precedenza, occasioni formali di 'insegnamento', non trovandomi tuttavia mai veramente nella posizione di chi, in una lezione impostata 'verticalmente', deve 'impartire' un sapere acquisito. Per diversi anni il mio lavoro è stato quello di gestire i corsi di un dottorato europeo in filosofia e scienze umane, il che mi ha posto spesso nella situazione

dell'insegnante 'vicario'. Successivamente, all'estero, ho lavorato (ancora lavoro) in un grande istituto di ricerca: qui, tuttavia, le 'lezioni' si svolgevano in senso seminariale, partecipativo, mai verticale; l'età media dei partecipanti alle lezioni era, nel primo e nel secondo caso, trenta-trentacinque anni.

In una delle ultime lezioni di quest'anno, in una classe terza liceale, il testo che ci troviamo a leggere e a ponderare è di René Descartes; si tratta di una pagina del "Discours de la méthode" che successivamente metteremo a confronto con pagine delle "meditationes" dello stesso autore, nella versione latina prima e francese poi. Il tema è quello della costruzione del soggetto e del suo rapporto con il sapere precedente. Cartesio, cresciuto con una formazione scolastica, su manuali di orientamento tomistico, ritiene che quel sapere sia disutile e incapace di spiegare il suo tempo, quindi lo decostruisce dal suo interno mediante lo strumento del dubbio scettico. Tuttavia, in una fase successiva, a questa prima decostruzione, si affianca la costruzione di un nuovo edificio del sapere, improntato su un modello matematico, edificio che gli offre di nuovo un quadro tanto comprensivo quanto sistematico della conoscenza. Dopo una prima lettura ad alta voce, dopo la traduzione e il commento del testo, penso di accendere un dibattito, con le allieve, sul valore del sapere dispensato dalla scuola, sul suo rapporto con le nozioni di 'utile' e di 'attuale'; a questo scopo formulo una domanda.

L'aula in cui ci troviamo a discutere è luminosa, pulita e ariosa, l'ambiente è di costruzione recente, dipinto uniformemente di bianco. Si nota subito che il tavolo dell'insegnante, ricoperto di formica colorata, è molto più grande dei banchi presso i quali siedono le allieve. Anche la sedia dell'insegnante, più robusta e capiente, contrassegna una differenza gerarchica. Quando non sono costrette dall'insegnante, tuttavia, le allieve escono dai banchi, accoppiati a due a due; appena possono ne cambiano l'ordine, disponendoli a formare un tavolo centrale su cui per esempio allestiscono i materiali per le loro festiciole. Le pareti dell'aula sono arricchite da due cartine geografiche di un continente e di un paese europeo, oltre che dalla lavagna; solo, in un angolo della classe, si accumulano, debordanti, anarchici, i ritagli di giornale, i poster di animali selvatici e attori e modelli, le fotografie di gruppo delle ragazze e i loro disegni.

Le ragazze esitano a rispondere, sembrano cercare in silenzio una risposta o, più precisamente, cercano nella mia espressione fisica, nei miei gesti, una traccia della risposta che io, in qualità di insegnante, desidero avere. Poiché il dibattito non si accende, propongo una lettura di un secondo testo: si tratta della lettera rabelesiana di Gargantua a Pantagruel, in cui il padre richiede al figlio di apprendere non solo le materie umanistiche, i classici, ma anche l'astronomia e, soprattutto, elemento del tutto nuovo nella storia della pedagogia, di affiancare al sapere dispensato dai libri, quel che si apprende con l'esperienza, con gli esperimenti: quel che verrà chiamato "il sapere scientifico". Anche in questo caso le ragazze sanno leggere e analizzare con dovizia il testo, ma poi, alla domanda se ritengono che ci sia un rapporto tra il sapere scolastico e la loro esperienza quotidiana, non rispondono.

3. Il caso di L.: quel che manca

“Se potessi esprimere con una immagine ciò che mi propongo di fare, direi che è mostrare Baudelaire come si colloca nel contesto del diciannovesimo secolo. L'impronta (Abdrick) che egli vi ha lasciato, deve apparire chiara e intatta come quella di una pietra che, dopo essere stata immobile per decenni in un posto, un giorno ne viene rimossa.”

W. Benjamin, *Lettere*, 1913-40

Da una parte insegnanti affranti, che crollano sul tavolo abbandonandosi ad una crisi di pianto. Dall'altra allievi arrendevoli di fronte ad una domanda che è stata offerta loro eventualmente come un'arma critica contro la scuola. Nella scuola non c'è solo la guerra, che chiunque percepisce entrando negli edifici scolastici nazionali, c'è anche la pace; la volontà di non fare la guerra, la volontà di comprendersi, o allora l'incapacità di comprendersi; la fratellanza di allievi e insegnanti nel non capire quel che è fuori la scuola; la loro fratellanza, timorosa, nel sentirsi vittime di questo 'fuori'.

In una classe seconda, liceale, c'è un allievo che il Consiglio definisce 'difficile'. L.: alcuni colleghi, della sua situazione, mi dicono “inutile spendersi in psicologismi”; altri colleghi mi dicono “ha una sensibilità straordinaria, bisogna solo dargli tempo”. La madre di L., stanca e disperata, mi chiede un colloquio straordinario in cui mi dice che L. ha voluto imparare francese perché ama Baudelaire, Rimbaud; “la poesia lo tranquillizza”, dice, “gli colma un vuoto”. Il mio problema, con L., non sono le verifiche. Quando L. studia, i suoi risultati sono più che discreti. Il problema, con L. è l'indifferenza, il disgusto, la noia che ostenta, anche in modo rumoroso, durante le lezioni. A L., che in classe assume un atteggiamento distaccato e distante, chiedo di portarmi una ricerca; gli indico il tema e gli presento i materiali su cui lavorare. La ricerca, con stupore mio e dei compagni, risulterà ottima, dimostrerà la sua autonomia linguistica, la sua indipendenza nel lavoro. Però, dietro questo risultato interessante, c'è un trucco. L'argomento a cui lo avevo indirizzato era la musica contemporanea, sua passione dichiarata, insieme a Baudelaire. Con il piglio di un critico musicale L. analizza il disco di musica contemporanea francese che gli ho dato da studiare, distingue la strumentazione, traduce e spiega i testi. La madre mi ringrazierà al telefono. Il figlio, a casa, nei giorni in cui doveva lavorarci, “non faceva più il diavolo a quattro”, dice, “si era trasformato, era tranquillissimo”. Il problema, ora è: come traghettare l'interesse di L. verso argomenti nuovi?

“La musica, ho detto all'inizio dell'anno, è importante.” Durante ogni verifica i ragazzi lavorano con una base musicale come sottofondo, musica “classica”, talvolta anche “jazz”, di musicisti francesi o francofoni noti. Prima della verifica, per smorzare un poco la tensione, spendo due parole per presentare loro la musica che andranno ad ascoltare. Inoltre, più di una volta, nelle lezioni di fine giornata o di fine settimana,

propongo ai ragazzi di ascoltare e cantare canzoni celebri, che hanno segnato la storia della Francia e delle sue colonie. Non si tratta solo di un esercizio linguistico, utile per perfezionare la fonetica, per ampliare il vocabolario, per conoscere in modo diverso la storia di un paese e della sua lingua: l'apprendimento mnemonico di un testo musicale consente ai ragazzi di portare, anche fuori dalle mura scolastiche, un rapporto emotivo che si viene a creare tra loro e la nuova lingua che stanno imparando. In una prima, un mercoledì mattina, i ragazzi escono da scuola cantando in coro la canzone di Trenet: "Je chante", sulle difficoltà della vita quotidiana francese ai tempi della seconda guerra mondiale.

Nella stessa classe di L., una seconda liceale, anche cogliendo l'opportunità offerta da alcuni importanti quotidiani nazionali che ci fanno avere diverse copie delle loro testate a scuola ogni giorno, impostiamo un lavoro centrato sull'analisi della stampa quotidiana, in Italia e in Francia. Impariamo la nomenclatura tecnica, le diverse competenze professionali che collaborano alla riuscita del quotidiano, passiamo in rassegna le testate notandone le differenze di orientamento, impostazione e specializzazione. Smontiamo le retoriche caratteristiche della scrittura giornalistica e cerchiamo di carpirne le logiche implicite. È un esercizio propedeutico, dal mio punto di vista, all'analisi di testi storici e letterari che verrà richiesta agli allievi l'anno prossimo, e importante anche nella loro esperienza comune. L'esercizio di analisi della stampa quotidiana si conclude con due esercizi collettivi che animano molto i ragazzi, entusiasmandoli: a partire dalla raccolta di un numero cospicuo di 'agenzie' (dépêches), i ragazzi devono strutturare, in gruppi, la prima pagina del loro quotidiano, scegliendo quali notizie dare e come, organizzando la scelta delle immagini e l'apparato grafico. Nel secondo esercizio organizziamo un confronto tra due 'tribune' divise su un argomento proposto in un articolo di cronaca tratto da un quotidiano francese: la vita degli immigrati. I ragazzi devono articolare la loro posizione e sostenerla con un'argomentazione, controbattendo all'opinione della tribuna avversaria. Questi due esercizi appassionano molto i ragazzi perché, mi viene spiegato, riguardano l'"attualità". Due sole osservazioni: nelle prime pagine dei giornali i ragazzi privilegiano notizie di ordine mondiale sui rischi del nucleare, dell'inquinamento, del terrorismo. Mi danno motivazioni oggettive delle loro scelte, senza che venga mai ad emergere alcun rapporto tra queste notizie e le loro più intime paure. Nel dibattito sull'immigrazione, che si è svolto con ottimi risultati, è emerso tuttavia che quasi nessun allievo aveva mai avuto esperienza diretta di conoscenza di un immigrato o di un emigrato. Insomma: i ragazzi dichiarano che queste due attività scolastiche affrontano temi "attuali" eppure non emerge alcun legame relazionale che li coinvolga direttamente.

Di cosa stavamo parlando, allora?

4. Sapere, in relazione

“Dans les pays où l'import est roi, l'enfance est la première déportée”
E. Glissant, *Poétique de la relation*, 1990

Alla fine dell'anno scolastico, sotto un albero, in giardino, le allieve di una classe mi chiedono di poter leggere, d'estate, romanzi d'amore. “Ce li racconti, prof, ce li racconti”. Vogliono che racconti le trame dei romanzi che ho proposto loro come letture estive. Nella scheda che ho distribuito alle ragazze negli ultimi giorni di scuola sono proposti, tra l'altro, alcuni titoli di romanzi, con relative indicazioni editoriali: devono sceglierne uno in lingua originale e uno in traduzione; nella scheda indico il livello di lettura e la trama, ma solo per sommi termini. Mi chiedono di raccontare, di approfondire. Sin dall'inizio dell'anno questa classe, tutta femminile, si presentava piuttosto passiva, fragile. Una sera mi sono trovata al telefono con la madre, medico, di un'allieva sofferente, che mi ha parlato sconsolata per un'ora, senza mai nominare un'anoressia che era, tra me e lei, la più radicale delle evidenze. Un'altra allieva, sul caso della quale ero stata interpellata dalla psicologa della scuola, rischiava un percorso di tossicodipendenza, oltre che un abbandono scolastico quasi certo. La classe, malgrado le sue notevoli carenze, era riuscita, a fine anno, soprattutto grazie all'esperienza di gemellaggio europeo realizzata in collaborazione con la Municipalità locale, a dimostrare ai docenti una netta evoluzione nel senso dell'autonomizzazione, del rafforzamento della personalità e della capacità critica.

Alle ragazze, di romanzi d'amore ne racconto due. Il *Werther* di Goethe e l'*Adolfo* di Constant: dove l'amore assoluto viene trattato con molta ironia, raccontando in modo appassionato ma anche con fine spirito analitico. Le ragazze ridono, e vederle ridere in quest'anno è stata una cosa rara. Una di loro mi racconta di essersi innamorata di un ragazzo francese nel corso del gemellaggio. Prevede quindi, per sé, un futuro luminoso e francofono. Capisco che fuori da scuola loro devono essere così, allegre, appassionate, curiose. Ma cos'è, allora, che divide e separa in modo così netto, il fuori dal dentro?

C'è ancora molto da fare, si capisce, per imparare i percorsi dell'insegnamento, moltissimo da fare per diventare un insegnante, per imparare a creare un rapporto emotivo, appassionato, quotidiano con il sapere scolastico. Fino a cinquant'anni fa le cose stavano diversamente. Un classico, diceva Calvino, è quello che si fa in classe. “Nessuno li legge più, i classici”, sento dire in sala insegnanti, dove del resto è anche raro che circoli un libro. Forse i libri gli insegnanti li leggono ‘fuori’, ma perché non leggerli ‘dentro’? Un noto esponente politico, qualche giorno fa, ha dichiarato, con un certo orgoglio, alla televisione nazionale, di non aver mai capito nulla, a scuola, in matematica. Qual è il rapporto che la nostra società intrattiene con il sapere scolastico? Un legame vivo ed affettivo, che metta in relazione gli allievi e il sapere scolastico, che

metta in relazione i classici e i problemi del tempo contemporaneo è tutto da ritrovare. Scrive il sociologo della cultura inglese Raymond Williams:

“Nuove forme devono essere messe a punto per affrontare quel che era percepito, in larga misura, come oscuro. Dalla rivoluzione industriale in poi (...) esperienza diventa una parola vietata, anche se dobbiamo ammettere che si tratta di una parola limitata, poiché ci sono molti tipi di conoscenza che lei non potrà mai mediare, in nessuno dei suoi significati ordinari. (...) Durante tutto il dibattito teoretico abbiamo bisogno di molti esempi pratici, così che si possa ben vedere quanto può offrire una forma particolare se portata all'estremo. Dobbiamo essere molto sperimentali, in questo senso²”.

Al corso di formazione per neoassunti, predisposto dal Ministero, ci troviamo a leggere e scrivere per diversi giorni su una “piattaforma virtuale”, in un enorme stanza nelle fondamenta di un Istituto tecnico cittadino. Durante uno di questi interminabili pomeriggi estivi di fronte ad uno schermo muto mi trovo a confessare ad una collega stimata, neoassunta dopo anni di precariato, che “pagherei per assistere alle sue lezioni reali”. Le pratiche delle relazioni di sapere, la conoscenza nelle sue realizzazioni pratiche: su questi aspetti la ricerca si è spesa ancora poco (l'eccezione più clamorosa è forse la *Théorie de la pratique* di Pierre Bordeau); non si tratta semplicemente di “tecniche” della didattica e dell'apprendimento; si tratta di tecniche della trasmissione della passione, della memoria e della partecipazione del sapere, si tratta di imparare come trasmettere il sapere nella sua forma critica, vitale, interrogativa, “viva”.

5. Exempla, ma triviali

“...l'insegnamento della letteratura, nei licei (...) è collegato (in Italia) da un lato all'insegnamento linguistico (...) dall'altro lato è considerato come una forma di trasmissione di un patrimonio nazionale, che incarna spirito e glorie del paese. In Gran Bretagna e in Francia vige tuttavia, a partire dal primo Novecento, la lettura diretta dei testi, pur se con tradizioni critiche diverse; in Italia perdura fino agli anni Sessanta la storiografia letteraria, di fatto trasmissione di nomi d'autori ai quali collegare titoli di opere ed etichette di temperie stilistico-affettive, con scarsa lettura diretta dei testi.”

E. Pagliano, *Profilo di sociologia della letteratura*, 1993

In un bel saggio sul mestiere di insegnante, Domenico Starnone, scrive che prima di chiederci quali insegnanti siamo diventati, occorre chiederci quali insegnanti abbiamo avuto.

Il secondo ricordo che ho di me stessa è, forse per caso, di me stessa che gioco all'insegnante. La luce cade dalla finestra sulle sagome disegnate nei graniti del pavimento. In quei graniti mi sembra di leggere l'architettura di questa mia scuola fantastica: c'è un grande giardino interno, i dottori, la mensa, gli insegnanti dormono in came-

² Williams, 1981, 165; 273. (*Traduzione dell'autore*).

re contigue a quelle dei ragazzi. Anni dopo, ancora per caso, mi sono trovata di nuovo a lavorare in una scuola Ideale, forse nemmeno troppo dissimile da quella che avevo immaginato: una scuola per studenti provenienti dalle migliori università del mondo che mangiavano, dormivano, giocavano a calcio coi loro docenti, anche loro provenienti dalle migliori università del mondo. Anni dopo, di nuovo, sono stata ricercatrice in un'altra scuola Ideale, concepita da un antropologo nei tardi anni Sessanta, in aperta polemica con l'ordinamento universitario. Al di là dell'apparenza, a dire il vero, tutte queste scuole ideali nascondevano aspetti a dir poco oscuri, luoghi nemmeno troppo segreti di abuso di potere. Non ci sono scuole ideali, ci sono scuole reali. In queste scuole reali c'è ancora molto da fare.

Il primo esempio di come fare per costruire una buona scuola reale viene proprio da questa mia giovane collega. Ha accompagnato i ragazzi ad un forum che si tiene ad anni alterni, sul rapporto tra scuola e sostenibilità; si tratta di un progetto a cui aderisce l'Istituto, previsto dal P.O.F.: i ragazzi della classe prima dove siamo entrambe docenti mi presentano una relazione, in lingua, molto dettagliata e partecipata di questo forum, ove gli allievi sono stati coinvolti, in gruppi guidati da 'mediatori', sulle problematiche del vivere scolastico. Il forum ha rappresentato, per loro, in modi diversi, un importante momento d'incontro della loro esperienza quotidiana del vivere scolastico e dei saperi scolastici acquisiti. Hanno vissuto quest'esperienza come un importante momento di crescita critica e di responsabilizzazione.

Un secondo esempio mi viene da una classe prima che, precocemente, ha aderito al progetto di gemellaggio francese attuato da anni nella scuola. Gli allievi, in occasione della visita dei loro partner, hanno riflettuto in modo particolare sulle loro tradizioni gastronomiche e sul patrimonio storico-culturale del loro territorio: nel primo caso hanno realizzato un ricettario di cibi 'di famiglia' tradotto in francese per i compagni; nel secondo caso (ma il progetto non è stato terminato), hanno preparato lo 'script' per realizzare, in francese, una sorta di guida ragionata del loro territorio; la guida è concepita 'per i ragazzi', avrebbe un formato video digitale, illustrerebbe, in modo sintetico e mai noioso, in lingua francese, i luoghi della cultura, della socializzazione, dell'arte. Per loro, che hanno attuato con passione il progetto, questo 'racconto' del loro territorio quotidiano in una lingua straniera ha significato procedere nel senso di una riappropriazione spaziale per nulla scontata. La loro idea quella di inserire, finalmente una parte dei loro video nel sito della scuola, per offrirlo anche ai compagni stranieri che verranno nei prossimi anni.

Il terzo esempio viene dalla lettura ad alta voce di pagine di Villon e Rabelais che ha molto appassionato una mia classe terza: la lettura ad alta voce è un esercizio semplice quanto arcaico (su tutti si veda il magistrale I. Illich, *La vigna del testo*). In Italia è un esercizio poco diffuso tuttavia molto efficace per l'apprensione viva e appassionata della letteratura. Si legge ad alta voce per piacere, per il piacere del suono, della storia,

della condivisione. Per alcuni anni ho avuto la fortuna di collaborare alla concezione di una fortunata stagione teatrale di letture reinterpretative dei classici, da parte di musicisti, traduttori, scrittori celebri che leggevano i loro testi preferiti, Luciano di Samosata, i Vangeli apocrifi, Orazio. La lettura ad alta voce ripropone la portata rituale, mitica insita nella letteratura, richiama usanze antiche anche del territorio padano, usanze come il *filos* che alimentava fino a poche generazioni fa l'immaginario delle nostre campagne e delle nostre montagne. Non mi stupisce che, facendo circolare in classe l'indirizzo della biblioteca nazionale dell'associazione ciechi ed ipovedenti, che raccoglie volontari della lettura ad alta voce, diversi studenti si siano annotati, con interesse, le coordinate per richiedere ulteriori informazioni. Come qualsiasi altro volontariato, la lettura ad alta voce è un dono per gli altri, e, pure, un dono per sé.

Il quarto esempio mi viene da un insegnante con cui ho collaborato solo pochi mesi. Il collega, insegnante di italiano e latino, conoscendo quel po' di mia pratica di lavoro editoriale, mi ha fatto leggere, ad inizio d'anno, certe poesie 'strane'. In realtà, come mi ha spiegato poi, questi componimenti lirici e persino epici, sempre ironiche parodie dei classici della letteratura, erano stati realizzati da lui, insieme ai ragazzi fuori dell'orario scolastico e ritraevano nelle forme classiche, invece degli eroi letterari, i ragazzi stessi e le loro vicissitudini. Non era, a suo modo di vedere, solo un modo qualsiasi del divertimento; era anche un modo, per i ragazzi, di avvicinarsi alla retorica classica, di imparare a vedere gli aspetti mitici del loro agire comune, di impossessarsi delle rime. È con questo professore, convenuto malgrado la pensione e la malattia su sollecitazione dei ragazzi, che la "difficile" classe del sopraccitato L. ha voluto farsi immortalare nel ritratto rituale di fine anno, la fotografia di classe.

6. Il ritratto del maestro

"Portare a termine, se non il mito, almeno un mito."

H. Blumenberg

Quel che mi pare più urgente, alla fine di quest'anno, è proprio riuscire a tessere, nei limiti della disciplina che mi sarà forse dato di insegnare, un nuovo tessuto simbolico, mitico, rituale, capace di relazionare i ragazzi con il loro contesto quotidiano, con la loro realtà territoriale. Il come è difficile. Ai tempi dell'Università cercavo come tutti i miei maestri e tra questi c'era senz'altro un ottimo scrittore italiano, un ottimo traduttore. Abbiamo lavorato insieme per diverse settimane, lui maestro e noi pochi allievi, cercando il rapporto tra la letteratura e la vita in alcuni classici greci. Poche settimane dopo questo importante scrittore italiano scompariva. In un incidente o forse no, lasciandomi in pugno un bel mazzo di domande.

Ma non è qui che finisce la mia riflessione.

C'è ancora un caso. È il caso, di nuovo, di un maestro e di un allievo, della vita e del suo rapporto con il sapere. In questo caso, mi pare, l'allievo si fa carico delle domande lasciate aperte dal maestro, portandosele addosso come Enea col corpo del padre, eppure con un'insospettabile leggerezza.

Qualche anno dopo l'episodio di cui sopra ho scoperto, per caso, in una cantina, un romanzo, inedito, di un celebre scrittore francese. Il primo romanzo che ha scritto e che non ha mai pubblicato. È il romanzo che il giovane scrittore dedica al suo maestro, al vecchio glorioso scrittore dai cui romanzi, il giovane ha imparato tutto. Il vecchio, mentre il giovane si accinge a scrivere questo suo primo romanzo, è in ospedale, sta meglio, ma l'ospedalizzazione è il risultato di un dubbio radicale che il vecchio aveva, sulla trasmissibilità del sapere, sulla capacità di condividere le esperienze, sulla possibilità di mettere in relazione la vita e il sapere, la vita e la letteratura. Il vecchio se l'è cavata con una cicatrice. Il giovane, che per anni ha tentato invano di confessare al vecchio il suo debito, la sua stima, con lettere ripetutamente scritte e mai imbucate, il giovane si mette a scrivere questo romanzo, il romanzo inedito che io trovo per caso, e lo dedica al suo maestro. Il romanzo è quel che, nel Rinascimento, per un giovane pittore a bottega, si sarebbe detto "il capolavoro": l'opera d'arte mediante la quale il giovane dimostra al vecchio le capacità acquisite. Il capolavoro segna sempre, nel Rinascimento, un rito di passaggio, un importante momento di iniziazione.

Non entro nel merito del romanzo, ma mi piacerebbe chiudere questa relazione con un'immagine, che è l'immagine che il giovane scrittore schizza, con grande leggerezza, nella prima pagina di questo romanzo. È il profilo, appena accennato di un giovane, spavaldo, avventuriero, l'occhio fiero, il mento prominente, il labbro, stretto, tagliato da una cicatrice. Come di chi non dice, o di chi non può dire, ma su di sé porta –come un testo– i segni. Quel che mi ha colpito fin da subito, in questo ritratto, non è tanto la portata enigmatica, ambigua del ritratto, quanto il fatto che esso fosse insieme, in uno stesso profilo appena schizzato, il ritratto fedele, sia del giovane scrittore che del suo maestro, sia del soggetto che dell'oggetto, un ritratto così tanto particolare da diventare generale, insomma, un classico³.

³ Antonello da Messina, (auto) *Ritratto di un uomo*, c. 1475; National Gallery, London WC2 (020-7747 2885).



Antonello da Messina, (auto)Ritratto di un uomo, c. 1475;
National Gallery, Trafalgar Square, London WC2 (020-7747 2885).
<http://arts.guardian.co.uk/portrait/story/0,,740337,00.html>

“Portraiture is trivial. Its function is to flatter rather than truly capture the sitter. That's what Jonathan Jones thought when he started writing a series about the genre - until a Raphael masterpiece changed his mind.” Introduzione a:

<http://arts.guardian.co.uk/portrait/archive/0,,752942,00.html> che riporta la serie completa, comprendente anche il Ritratto di un uomo di Antonello da Messina.

HANNO COLLABORATO

Luigi Catalano, direttore generale Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna.

Carla Bazžani, insegnante, referente per la formazione del personale della scuola USP di Reggio Emilia.

Raffaella Benini, insegnante, referente per la formazione del personale della scuola USP di Forlì-Cesena.

Cinzia Buscherini, dirigente tecnico, USR ER.

Paolo Calidoni, professore associato di Didattica generale, Università di Sassari.

Giancarlo Cerini, dirigente tecnico, USR ER, responsabile Ufficio V.

Silvana Collini, insegnante, referente provinciale per la formazione del personale della scuola, USP di Ferrara.

Doris Cristo, insegnante, referente provinciale per la formazione del personale della scuola, USP di Ravenna.

Francesca Diambrini, insegnante, referente provinciale per la formazione del personale della scuola, USP di Rimini.

Maurizio Dossena, dirigente scolastico, referente provinciale per la formazione del personale della scuola, USP di Parma.

Laura Gianferrari, dirigente scolastico, referente regionale per la formazione del personale della scuola, USR ER.

Adriano Grossi, referente provinciale per la formazione del personale della scuola, USP di Piacenza.

Giacomo Grossi, referente provinciale per la formazione del personale della scuola, USP di Modena.

Nicoletta Marotti, referente provinciale per la formazione del personale della scuola, USP di Bologna.

Erika Martelli, insegnante neoassunta a.s. 2007/08.

Luciano Rondinini, dirigente tecnico, USR ER.

Luigi Ughetti, dirigente scolastico, I.C. di Traversetolo, Parma.

*Finito di stampare
nel mese di ottobre 2007
dalla Tecnodid Editrice
Piazza Carlo III, 42 – 80137 (NA)
dalla Editor Tipografia
Melito di Napoli (NA)*