

## CONFERENZA UNIVERSITARIA NAZIONALE DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

### Audizione in ordine ai profili attuativi della Legge n. 107/2015, in data 14 febbraio 2017

La Conferenza ritiene preliminarmente di dover riconoscere il rilevante contributo che l'insieme dei provvedimenti attuativi del comma 181 della Legge n. 107/2015 può portare al rinnovamento e alla qualificazione del sistema educativo italiano, pur nella convinzione che il processo da esso attivato richiederà un non breve periodo di sperimentazione e di progressiva messa a punto.

Nella consapevolezza della complessità delle tematiche trattate, la Conferenza valuta utile proporre soltanto alcune osservazioni su aspetti ritenuti di particolare rilevanza in questa fase di definizione dei Decreti.

#### Con riferimento all'Atto di Governo n. 377:

-art. 2 c. 1 lettera b): si chiede di riflettere sulle ricadute della differenziazione (qui esplicitata, ma successivamente posta alla base di due percorsi del tutto indipendenti) fra posti comuni e posti di sostegno. Questa scelta garantisce la formazione specifica delle due figure di docente, ma sancisce anche la difficoltà di transizione dall'uno all'altro ruolo. Occorrerebbe prefigurare una facilitazione di tale transizione prevedendo, ad esempio, che i docenti di sostegno di ruolo possano accedere (successivamente, ma anche nel corso degli anni in cui devono obbligatoriamente permanere in tale ruolo) al corso di specializzazione relativo alle classi previste per i loro titoli accademici senza superare altri concorsi e con forme di riconoscimento dei crediti formativi già maturati. In proposito, la Conferenza segnala da sempre il timore di possibili burn-out connessi con la permanenza a tempo indeterminato in ruoli di sostegno;

-art. 4 c. 2: si ribadisce quanto ivi scritto e cioè l'assoluto e irrinunciabile rispetto dell'art. 5, commi 1 e 2, lettera b) della Legge n. 107/2015, che individua inequivocabilmente i settori scientifico-disciplinari, o meglio gli ambiti disciplinari, all'interno dei quali vanno acquisiti i 24 crediti formativi e le modalità organizzative del loro conseguimento. In argomento si ricorda che: a) i 24 CFU dell'area di "Scienze dell'Educazione" costituiscono appena l'8% della carriera formativa del docente; b) né appare del resto sostenibile, sia sul piano teorico che su quello operativo (per la nota carenza di docenze specifiche), aprire in questa fase pre-concorsuale percorsi formativi di specializzazione nelle didattiche disciplinari che potranno invece trovare largo spazio nel successivo corso di specializzazione rivolto ai vincitori di concorso.

La Conferenza ritiene inoltre che, con riferimento ai 24 CFU in oggetto, si debba pervenire, dopo la necessaria fase di transizione, alla costruzione di un curriculum largamente prescrittivo a livello nazionale che assicuri specifiche competenze professionali nelle aree indicate. Tale curriculum deve essere identico per gli aspiranti sia a posti comuni che a posti di sostegno;

-art. 5 c. 1 lettera b): si conviene sull'esplicitazione qui operata, con riferimento all'ambito pedagogico (che peraltro va sempre inteso nella complessità delle sue articolazioni disciplinari), del sotto settore scientifico disciplinare della "pedagogia speciale e didattica dell'inclusione" a favore della reale promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità di cui pure all'Atto di Governo n. 378, che nulla toglie, o modifica peraltro, all'assoluto e irrinunciabile rispetto dell'art. 5, commi 1 e 2, lettera b) della Legge n. 107/2015;

-occorre porre forte attenzione a normare accuratamente la possibilità, pure prevista nel testo, di iscriversi al corso di specializzazione senza aver vinto il relativo concorso. Tale possibilità, da controllare perentoriamente sul piano quantitativo, non deve in alcun caso portare alla costruzione progressiva di gruppi di docenti specializzati con aspettative di accesso successivo nei ruoli delle scuole statali;

-occorre definire specificamente la figura del tutor scolastico (distaccato? in utilizzo? scelto sulla base della normativa vigente per il corso di laurea in Scienze della formazione primaria? Con quali differenze tra chi ospita i docenti in formazione e chi li accompagna dal di fuori come figura collocata a tempo determinato presso le Università?). In particolare, è poi necessario evitare normativamente che le Università deleghino completamente a tali tutor scolastici le funzioni didattiche concernenti il tirocinio indiretto del primo anno e i complessivi 15 CFU del secondo e terzo anno. Questo costruirebbe un'insanabile frattura tra formazione accademica e formazione professionale e ostacolerebbe il progressivo ulteriore sviluppo di competenze didattico-professionali in ambito accademico. Occorre pertanto specificare che, diversamente da quanto avviene per il "tutor scolastico", il termine "tutor universitario" allude a un docente o a un ricercatore in organico all'Università o a un docente esperto individuato comunque con bando pubblico dall'Università stessa;

-occorre precisare che le attività formative relative al tirocinio indiretto e ai 15 CFU di cui al punto precedente devono essere svolte di norma presso le sedi universitarie coinvolte nel percorso formativo e prevedere possibilmente forme di co-presenza di docenti di didattica disciplinare e docenti di scienze dell'educazione;

-occorre rivedere i costi indicati per le commissioni di accesso al triennio che appaiono sovradimensionati;

-occorre prevedere forme esplicite e mirate di sostegno alle Università per rendere sostenibile il loro impegno in tale settore didattico-formativo in sviluppo.

### **Con riferimento sempre all'Atto di Governo n. 377, ma nei suoi intrecci con l'Atto di Governo n. 378:**

Per la formazione dell'insegnante di sostegno, anche in risposta alle sollecitazioni provenienti dalle associazioni delle persone con disabilità, occorre prevedere:

-per la scuola secondaria: 60 CFU al I<sup>o</sup> anno + 36 nel biennio successivo (20 al II<sup>o</sup> anno e 16 al III<sup>o</sup> anno, quindi non già 30 in totale come ora previsto) per arrivare, attraverso il recupero completo dei 24 crediti pre-concorso, ai 120 crediti di formazione specialistica sul sostegno richiesti con forza dalle associazioni suddette, e con piena condivisione da parte della Conferenza e della SIPES (Società Italiana di Pedagogia Speciale);

-per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria: portare, dagli attuali 60, a 90 i crediti del corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale. Con i 30 ulteriori CFU specifici recuperati dal corso di laurea quinquennale LM-85 bis si arriva così a 120 crediti di formazione specialistica sul sostegno, come per la secondaria e in sostanziale accordo con quanto richiesto dalle associazioni.

### **Con riferimento all'Atto di Governo n. 380:**

-questo schema di decreto legislativo inerisce, ai sensi dell'art. 2 c. 2 lettera a) di tale Atto n. 380, a nidi e micro-nidi, servizi integrativi, sezioni primavera e scuole dell'infanzia statali e paritarie, tutti raggruppati nella formula sintetica di "servizi educativi per l'infanzia", pure nella distinzione delle età da 0 a 6 anni delle bambine e dei bambini cui sono rivolti.

Da qui la richiesta, se ritenuta opportuna, della precisa individuazione dei titoli di studio universitari del personale preposto a tali servizi.

E cioè il conseguimento della laurea triennale in Scienze dell'educazione con indirizzo specifico nella classe L-19 per quanti opereranno nei nidi e micro-nidi e nei servizi integrativi e della laurea

quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria nella classe LM-85 bis per il personale delle sezioni primavera e delle scuole dell'infanzia statali e paritarie, indicate invece in forma alternativa e formalmente identica nell'art. 4 c. 1 lettera e) e nell'art. 14 c. 3 di tale Atto. Tale proposta di ulteriore riflessione alla Commissione discende dai diversi profili formativi dei due percorsi di laurea, col rischio di una perdita del valore educativo a fronte di contenuti maggiormente scolastici per quanti andranno a operare nei nidi e micro-nidi e nei servizi integrativi. Occorre inoltre prevedere e definire il ruolo dell'Università nel campo della formazione permanente del personale educativo coinvolto nei servizi per la fascia 0-3, anche in direzione del sostegno all'innovazione e alla sperimentazione.

### **Con riferimento all'Atto di Governo n. 384:**

Si ritiene importante segnalare alcuni limiti di tale decreto in relazione non tanto alla valutazione del sistema scolastico, di cui il decreto si occupa relativamente, ma della valutazione degli studenti. Rispetto a questo aspetto, le questioni aperte e le scelte più problematiche riguardano innanzitutto il mantenimento della espressione della valutazione in voti numerici nel primo ciclo. Scelta peraltro che confligge con la "certificazione" delle competenze.

Il decreto sembra infatti non considerare le Linee Guida allegate alla CM n.3 sulla certificazione delle competenze del febbraio del 2015: espressione normativa di grande interesse che ha aperto una prospettiva di significativo rinnovamento della scuola, puntando soprattutto su due concetti:

-l'uso della valutazione formativa (muovendo dalla Legge n. 517);

-l'orizzonte delle competenze per orientare le procedure di accertamento progressivo delle conoscenze e delle abilità raggiunte, con molteplici strumenti e – non da ultimo – sollecitando gli insegnanti ad applicarsi nell'individuare indicatori di competenza e strumenti validi, di volta in volta, per la rilevazione di conoscenze e/o di abilità, fino alla costruzione di rubriche di valutazione per l'analisi di compiti autentici. Tutto ciò porrebbe gli insegnanti di fronte all'esigenza di collegare la progettazione educativa e quella didattica con la valutazione, e di interrogarsi su obiettivi, indicatori, strumenti e situazioni utili a rilevarli.

Inoltre, la logica della progettazione e della valutazione per competenze, e della loro progressiva costruzione durante i percorsi didattici, porterebbe gli insegnanti a considerare la valutazione sommativa come un momento in cui apprezzare il livello di competenza raggiunto (iniziale, intermedio, avanzato) e non la mera sufficienza/insufficienza di una prova.

Se è vero che eliminare la votazione in decimi non è di per sé la soluzione ai tanti problemi delle pratiche valutative nelle scuole, vero è anche che la scala in decimi costituisce un costante rischio quotidiano di distorsioni valutative all'interno di quelle pratiche, soprattutto perché richiama rappresentazioni della didattica e della valutazione a-scientifiche, legate al completo arbitrio dell'insegnante.

La scuola ha necessità, piuttosto, di orientamenti normativi che aiutino gli insegnanti a interrogarsi continuamente sul senso del voto e a collegarlo strettamente con procedure serie di rilevazione degli apprendimenti, caratterizzate da cautele metodologiche che limitino gli impressionismi e portino i docenti a lavorare con professionalità e in modo collegiale. Ha inoltre necessità di promuovere, dentro le classi, situazioni reali di valutazione formativa (funzione valutativa che peraltro dovrebbe, da sola, caratterizzare almeno i primi anni della scuola primaria, rimandando la funzione sommativa ad anni successivi).

Il rischio che si evidenzia con il decreto n. 384 è dunque quello dell'incompatibilità fra due modalità di espressione del giudizio valutativo e di una "doppia pagella": da un lato, la certificazione delle competenze e, dall'altro, la modalità valutativa tradizionale. Tale contraddizione è poi particolarmente evidente nelle modalità previste per la valutazione degli esami al termine del primo ciclo.

Vi sono poi taluni ulteriori aspetti di forte criticità che vanno messi in rilievo:

-la sovrapposizione della valutazione del comportamento degli studenti con quella delle competenze personali, sociali e di cittadinanza (l'ambiguità di questa sovrapposizione è ampiamente documentata dal rapporto Invalsi sui RAV);

-la confusione sul ruolo che svolgono, da un lato, la didattica e, dall'altro, la valutazione (art. 1 c.4): si valuta, ad esempio, l'interesse che è invece un elemento fondamentale da promuovere attraverso una didattica di qualità;

-la contraddittorietà delle funzioni attribuite alle rilevazioni Invalsi: strumento per l'autovalutazione delle scuole (come i *benchmarks*, funzione che peraltro le prove non sono idonee a svolgere, per i motivi già più volte sottolineati), valutazione esterna del sistema, ma anche valutazione dei singoli studenti. L'inclusione dei risultati conseguiti dagli studenti nella certificazione delle competenze è molto grave per vari motivi: contrappone il giudizio della scuola a quello delle rilevazioni nazionali; dà per scontato che le rilevazioni nazionali consentano la misurazione di competenze quando questo è tutto da dimostrare; attribuiscono ai singoli studenti la responsabilità di esiti che – come dimostrano ampiamente le stesse rilevazioni Invalsi – sono in larga misura da ascrivere a variabili di contesto socio-culturale e territoriale e di contesto scolastico. Il risultato è quello di minare alla base, con un colpo solo, tutte e tre le finalità attribuite alle rilevazioni esterne;

-discorso analogo può essere fatto per gli esami di Stato del secondo ciclo. In questo caso, è particolarmente preoccupante il criterio per l'ammissione agli esami (media del 6 in tutte le materie). Ancora più gravi, forse, le conseguenze, considerando che l'esito delle prove dell'esame "di maturità" può influire sugli accessi universitari e sull'accesso al mondo del lavoro.

Nulla da osservare sugli Atti di Governo nn. 381 e 383.

Con riferimento, invece, all'Atto di Governo n. 382, pure nella dovuta articolazione dei saperi, delle istituzioni cui si fa riferimento e dei percorsi formativi preposti, si auspicherebbe l'esplicitazione di una più evidente contestualità pedagogico-didattica resa peraltro in forma implicita con riferimento alle scuole e all'INDIRE.

Prof. Michele Corsi, Presidente della Conferenza  
Prof. Luigi Guerra, Vice-Presidente della Conferenza

Roma, 14 febbraio 2017