

Temi commentati da Scuola 7

GIUGNO 2023

Settimana del 5 giugno 2023

Formazione, Orientamento, valutazione: prepariamoci al futuro

1. *Formazione e miglioramento delle scuole. L'arte di osservare e di riflettere nella reciprocità professionale (LA TONA)*
2. *Orientamento: quali futuri? Possibili, plausibili, probabili, preferibili (Salvatore SORESI)*
3. *Valutare gli studenti oggi. La vita non dà voti, presenta prove (Guglielmo RISPOLI)*
4. *Valutare nelle scuole tedesche. La Baviera fa una buona scuola (Chiara EVANGELISTI)*

Settimana del 12 giugno 2023

Chi ben "riparte" è a metà dell'opera

1. *Nuovo CIN per i Dirigenti scolastici. Un contratto integrativo nazionale in controtendenza (Paola SERAFIN)*
2. *Visite di valutazione esterna alle scuole. Ripartono i NEV? (Paolo DAVOLI)*
3. *TFA sostegno VIII ciclo. Ai nastri di partenza (Rosa STORNAIUOLO)*
4. *Ripartire da zero. L'ECEC nel sistema educativo secondo l'Unione Europea (Nilde MALONI)*

1. Formazione e miglioramento delle scuole. L'arte di osservare e di riflettere nella reciprocità professionale



[Rita LA TONA](#)

04/06/2023

Per chi si occupa di processi di insegnamento-apprendimento, l'osservazione rappresenta lo strumento fondamentale per comprendere ciò che accade durante una situazione educativa, per poi analizzarla, comprenderla e, ove necessario, cambiarla, adeguarla, migliorarla.

Osservare significa tratteggiare, in maniera accurata, caratteristiche relative ad un fenomeno, ad una persona, a un gruppo all'interno di un setting limitato e secondo un tempo ben stabilito.

Diventare buoni osservatori

Affinare la competenza osservativa dei docenti, rappresenta un obiettivo strategico di formazione poiché aiuta a decodificare situazioni complesse e interpretare la poliedricità dei comportamenti che si manifestano nei contesti e nei processi di apprendimento. Per diventare buoni osservatori, occorre fare esperienza di osservazione, nella quotidianità educativa, mantenersi aperti al dubbio, alla riflessività e alla reinterpretazione di quanto osservato attraverso azioni di reciprocità e occasioni di dialogo professionale, condivise e legittimate nei Piani di formazione d'Istituto per l'attuazione di interventi di miglioramento e adeguamento alle nuove esigenze dell'Offerta Formativa Triennale (Legge 107/2015).

È una competenza che necessita di attività di studio, sperimentazione e ricerca, dell'acquisizione di un metodo di lavoro e del supporto di un gruppo di affiancamento. Il D.M. 850/2015 e il successivo D.M. 226/2022 introducono e valorizzano la pratica osservativa (attraverso il *peer to peer*) con l'obiettivo di sviluppare, nel docente in anno di prova e formazione, competenze sulla conduzione della classe e sulle attività di insegnamento, sul sostegno alla motivazione degli allievi, sulla costruzione di climi positivi e motivanti e sulle modalità di verifica degli apprendimenti significativi.

In riferimento a questo obiettivo il feedback dei docenti neoassunti che, negli otto anni di esperienza, hanno utilizzato l'osservazione come strumento di sviluppo professionale fornisce dati molto incoraggianti. Pertanto, nell'ipotizzare modelli di formazione adeguati all'attuale scenario di complessità educativa, è possibile pensare all'osservazione, nelle sue varie forme, come strategia vincente di miglioramento del proprio *sé professionale*.

L'osservazione si configura come uno strumento che permette di trovare la soluzione, in un determinato contesto educativo, a problemi specifici di carattere metodologico, relazionale, organizzativo perché mantiene un forte legame con l'esperienza sul campo, di cui si nutre per sviluppare "buoni e giusti" ragionamenti migliorativi.

Riflessione come "postura" professionale

Il tema della riflessione, come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti, immediatamente rimanda a quello del cambiamento e dell'etica della responsabilità nell'azione organizzativa e nella pratica didattica. La riflessione è una strategia critica, che si configura come azione sistematica di osservazione e valutazione, da diversi punti di vista, dell'esperienza professionale pensata e agita dentro una situazione didattica e/o organizzativa. Pertanto, anch'essa, al pari dell'osservazione, si configura come elemento fondamentale per una formazione dinamica ed esperienziale che vuole puntare all'evoluzione e non alla stagnazione delle pratiche. Tenendo in considerazione i processi "riflessione in azione" e "riflessione sull'azione", il processo riflessivo contribuisce, quindi, a costruire un'epistemologia della pratica professionale basata sulla conoscenza e la condivisione che Schön definisce "*conversazione riflessiva*", sottolineando che quando qualcuno riflette in azione diventa "*un ricercatore nel contesto della pratica*" quindi in grado di integrare, in situazioni di incertezza, teoria, intuizione e azione. Il processo "riflessivo" come postura professionale consente di rileggere a ritroso le

esperienze, gli eventi e le situazioni didattiche e di reinterpretarle in prospettiva. In buona sostanza, permette di collegare l'azione passata con quella futura, attraverso il presente e il "durante" dell'esercizio professionale, consente di riordinare, mettere a sistema e capitalizzare quanto si sta facendo. Robert Kottkamp sottolineandone la valenza pedagogica chiama riflessione l'"*attenzione deliberatamente prestata alle proprie azioni in relazione alle intenzioni al fine di ampliare le proprie opinioni e assumere delle decisioni riguardanti i modi migliori di agire in futuro o durante l'azione stessa*". Alla luce dell'attuale scenario di complessità, di obsolescenza delle conoscenze, veloce deperimento delle competenze e in considerazione dell'emergenza educativa, che fa registrare livelli preoccupanti di dispersione scolastica, costruire modelli formativi che tengano al centro della progettazione i due strumenti dell'osservazione e della riflessione, permette di veicolare una prospettiva di apprendimento professionale attivo, che mette in grado di riconoscere, decodificare e porre in crisi l'esperienza, promuovere la consapevolezza dell'agito professionale e la verifica attraverso la collaborazione e lo scambio.

Osservazione e riflessione come metodo

L'osservazione e la riflessione concepite come strategie di crescita professionale, inevitabilmente, partono dall'assunto che la pratica didattica non è un'azione solitaria e non può essere migliorata senza alcuni presupposti fondativi:

- l'interazione con gli altri
- la condivisione attiva delle esperienze
- la pratica partecipativa
- la costruzione di una comunità di pratiche (Wenger) dove i dilemmi della professione vengono esercitati, discussi e rigenerati
- la decisionalità condivisa che si traduce in azioni didattiche informate
- l'uso di strumenti operativi per la raccolta dei dati, la sistematizzazione delle informazioni, la riscrittura delle proposte migliorative e la restituzione degli esiti (*check list, griglie di osservazioni, diari di bordo, schede tecniche, scale di valutazione e di valori, domande stimolo e/o guida per il dibattito confronto*).

In definitiva un modello formativo di questo tipo, che si configura come attività di ricerca e validazione di pratiche didattiche e/o organizzative, può rientrare a pieno titolo nel Piano di formazione d'Istituto come pratica strutturata e permanente di sviluppo professionale, nelle sue svariate forme organizzative (*formazione tra pari, all'interno della scuola, costruzione di Reti di scambio di pratiche tra due o più scuole, dimensione europea della formazione – job shadowing*).

Job shadowing: un modello innovativo di formazione

Tra i modelli formativi che privilegiano fortemente l'osservazione e la riflessione il "job shadowing" rappresenta, sicuramente, una forma innovativa, evoluta, anche se relativamente recente e ancora poco esercitata, di crescita e sviluppo professionale. Concepito come vero e proprio strumento di formazione all'interno del Programma Erasmus Plus, destinato alle Università, nel tempo si è trasformato in una valida opportunità di "*training on the job*", utilizzabile da chi voglia apprendere, seguendo e osservando (*come un'ombra*), un soggetto di pari profilo e/o settore professionale. Negli anni ha trovato applicazione in diversi settori professionali perché permette di acquisire un prezioso bagaglio di conoscenze reciproche, apprendere il funzionamento di specifiche organizzazioni, rafforzare impegno e appartenenza, sviluppare relazioni utili per costruire e/o ampliare la propria rete professionale, ricercare e sviluppare le proprie potenzialità, mettere alla prova le soft skills, arricchire il curriculum (*dossier professionale*) di esperienze significative. Trasferito nei contesti educativi, sempre attraverso il programma Erasmus plus, il *job shadowing* sta diventando una pratica di scambio e apprendimento professionale diffusa nelle diverse azioni del Programma, integrabile, all'interno delle istituzioni scolastiche, con azioni di *peer to peer* ed esperienze di *Visiting*, recentemente esercitate nelle istituzioni scolastiche, promosse e consigliate dai documenti ministeriali come esperienze formative attive, condivise e partecipate. L'essenza formativa del *job shadowing* risiede nella sua capacità di motivare e rimotivare il professionista che, attraverso l'osservazione, rimette in gioco le sue possibilità e trasforma i punti di debolezza in punti di forza. È un'esperienza intensa e proattiva di formazione che incide significativamente sulla manutenzione del proprio sapere professionale, trasformandolo e arricchendolo.

Verso la reciprocità professionale

I modelli formativi basati su osservazione e riflessione, presuppongono lo spostamento della relazione formativa verso la reciprocità professionale e, soprattutto, verso l'idea di una formazione da intendere come "sviluppo professionale" continuo e di ricerca. La condivisione e il ragionamento nelle sedi collegiali risultano strategiche e altrettanto lo è la costruzione di un contesto organizzativo fertile, quindi disponibile ad accogliere e sperimentare modelli formativi innovativi e a promuovere culture della formazione che si allontanano da logiche di *governance* più tradizionali. In questo contesto diventa strategico il ruolo del Dirigente scolastico che è, quindi, immediatamente richiamato alle sue funzioni di indirizzo, orientamento e alle sue competenze di leadership per la costruzione di gruppi di lavoro e la promozione di un clima collaborativo che favorisce il dialogo e il confronto professionale.

Percorsi della tipologia descritta rappresentano, a pieno titolo, una valida opportunità di lettura del contesto educativo e di esplorazione di aspetti trasversali della professionalità docente sia per la singola istituzione scolastica, sia per le possibili Reti di scopo tra istituzioni scolastiche, da costruire nei rispettivi ambiti territoriali, con particolare riferimento alla quota del 60% dei fondi della formazione [1].

Cultura di rete

Partendo dall'assunto che, di per sé, le esperienze non forniscono orientamenti per lo sviluppo e per la sostenibilità delle pratiche didattiche, ma è solo l'osservazione, la riflessione e il confronto che le trasforma in una importante fonte a cui il docente può attingere per essere in grado di comprendere i principi che sovrintendono e che organizzano l'attività dell'insegnamento, progettare in Rete questi percorsi formativi amplifica la possibilità di interazione professionale e quella di tradurre in relazioni informate, la ricerca di soluzione alle "situazioni problema" individuate e condivise nella costruzione del percorso di formazione. Ciascuna scuola avrebbe la possibilità di aprire nuove prospettive di insegnamento e sostenerne lo sviluppo attraverso il ragionamento collettivo. È questa una nuova prospettiva di formazione in rete che aiuta sia la singola istituzione scolastica a consolidare la propria cultura di "manutenzione del curriculum", sia tutte le istituzioni facenti parte della rete a costruire un curriculum di territorio. La necessità di trovare soluzioni didattico-organizzative condivise a problemi complessi, ma comuni a tante scuole, trova conforto e supporto dentro una relazione di rete costruita a partire da elementi di criticità, punti deboli o situazioni problematiche rilevate dentro le scuole.

Un progetto formativo efficace

Nell'intraprendere la progettazione di un percorso formativo con queste caratteristiche, sia che si tratti di formazione tra pari, progettata a livello di singola scuola, sia di costruzione di reti attraverso le quali scambiare pratiche tra più scuole, oppure di percorsi di Visiting e di Job shadowing, è necessario adottare un approccio strutturato, costruire una solida architettura organizzativa che, attraverso le fasi di descrizione, informazione, confronto e ricostruzione mette in agenda alcuni passaggi organizzativi indispensabili per l'innesto di nuove politiche formative.

Step del progetto formativo

n.	Passaggi
1.	Avviare nelle sedi Collegiali e nei gruppi di lavoro piste di ragionamento che assumano quale punto di partenza la formazione intesa come "ricerca didattica".
2.	Incoraggiare il dibattito sui valori della professione docente e sull'importanza di collaborare e di mettere "in circolo" le proprie competenze, per migliorare la qualità della didattica.
3.	Individuare un gruppo di lavoro per la supervisione e la tenuta del percorso e un gruppo di docenti disponibili ad osservare e ad essere osservati in relazione all'area di intervento individuata.
4.	Predisporre un Protocollo di intervento, siglare un accordo di Rete ove siano chiariti e articolati tutti gli step del percorso formativo.
5.	Sostenere il gruppo nella definizione didattico-pedagogica del percorso: circoscrivere e condividere bisogni formativi con istituzioni scolastiche che hanno problemi affini per la costruzione della Rete.

6.	Aiutare il gruppo a definire gli elementi dell'osservazione: chi, cosa, quando, dove e come (<i>soggetti, situazioni didattiche, tempi, setting, modalità e strumenti</i>).
7.	Aiutare il gruppo ad assumere un atteggiamento critico rispetto a ciò che si è e a ciò che si fa. Aspetto fondamentale per intraprendere un percorso di formazione basato sull'osservazione, la riflessione e la condivisione sia all'interno della propria scuola sia in rete.
8.	Promuovere un processo di riflessione sulle prassi didattiche, sugli aspetti epistemologici, relazionali e pragmatici (<i>competenze didattiche, progettuali, valutative all'interno di specifiche aree di intervento: dispersione, orientamento, cittadinanza...</i>).
9.	Prevedere azioni concrete di restituzione, disseminazione e validazione delle prassi osservate, che legittimano la "trasposizione didattica" delle pratiche e quindi promuovono una consapevole revisione del curriculum.

L'analisi delle situazioni didattiche osservate, nutrita da punti di vista differenti, allarga ed arricchisce lo sguardo professionale e facilita la riprogettazione nei contesti e nelle realtà oggetto di studio e destinatarie della formazione. Il docente in formazione è interpellato, quindi, non unicamente sul piano disciplinare, ma, soprattutto, sullo sviluppo della consapevolezza professionale di poter agire con nuovi strumenti e metodologie e di rispondere, con approccio collaborativo e collettivo, alle emergenti esigenze educative e ai dilemmi della professione.

Come rimettersi in discussione

La formazione come processo riflessivo richiede ai docenti di mettere in discussione le strategie usuali e gli stessi approcci teorici, oltre che i pregiudizi professionali, le convinzioni consolidate, attraverso un circolo virtuoso del confronto, che passa, però, anche attraverso il controllo e la valutazione.

Riduce il rischio di autocelebrazione del proprio sapere professionale, di cristallizzazione delle pratiche e di autoassoluzione degli errori; promuove il desiderio di migliorare a partire proprio dagli errori, aiuta a costruire un sapere che può essere reinvestito in contesti diversi.

La riflessività, l'osservazione e la condivisione dentro la formazione alimentano l'etica della responsabilità didattico-educativa a tutti i livelli dell'organizzazione scolastica, favoriscono il ruolo attivo del docente, arricchiscono il repertorio di competenze ed esperienze, consolidano e rafforzano l'identità e il sé professionale.

La formazione come processo riflessivo

La formazione come processo riflessivo è una sfida che ogni istituzione scolastica ha il dovere di raccogliere per rinnovare l'entusiasmo e l'interesse, per potenziare la proattività professionale, per rigenerare modelli organizzativi e il pensiero formativo nel suo complesso.

In buona sostanza, un percorso formativo che si avvale dell'osservazione come strumento di localizzazione della difficoltà, della riflessione e del confronto aperto e democratico tra pari, diventa uno strumento potente che aiuta a risolvere i problemi, incoraggia la speranza di crescita, migliora il clima di lavoro e incrementa le relazioni di fiducia.

Alcuni approfondimenti bibliografici

Baldassarre, M. (2009) *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci.

Jert J. Biesta (1998) *La conoscenza non riguarda l'esperienza di oggetti come tali ma le esperienze future che potrebbero conseguire dalla situazione presente*, Raffaello Cortina.

Kottcamp (2015) *Reflective Practice for Educators*, editrice Skyhorse.

Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Feltrinelli.

Smyth (1989) *Developing and sustaining critical reflection in teacher education*.

Wenger (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University press.

[1] Nota 14 dicembre 2022 n. 44428 contenente indicazioni relative alla programmazione delle iniziative di formazione del personale docente per l'anno scolastico 2022/2023.

2. Orientamento: quali futuri? Possibili, plausibili, probabili, preferibili



Salvatore SORESI

04/06/2023

Nel numero 334 di Scuola7 (21 maggio scorso) abbiamo sostenuto che sarebbe opportuno evitare, per una serie di ragioni, di chiedere ad un adolescente 'Cosa farai da grande?', sarebbe più produttivo, in sede di orientamento, evitare anche di focalizzare l'attenzione su un unico 'fare' e su un unico futuro possibile.

Continuando a riflettere sulle possibili applicazioni all'orientamento della visione dei futuri riprendiamo le nostre riflessioni a partire da alcuni spunti che lo stesso Voros [1] dichiara di derivare dalla classificazione dei futuri proposta da Henchey [2].

Futuri possibili

In questo raggruppamento potremmo includere tutti i tipi di futuro che possiamo riuscire ad immaginare, quelli che "potrebbero accadere" a prescindere da quanto possano apparire inverosimili e improbabili. Potrebbero richiedere conoscenze, strumenti e tecnologie che lo studente, oltre a non possedere, potrebbe addirittura non riuscire nemmeno ad immaginare. Ci sono saperi che sembrano oggi contrastare con le nostre argomentazioni logiche e, addirittura, con le stesse leggi che le scienze ci indicano come non trasgredibili. Si tratta, quindi, di futuri che possono dipendere dall'esistenza e dalla fruibilità di conoscenze che ancora non abbiamo, ma che non si possono escludere perché potrebbero essere disponibili nel tempo e rendere così realizzabili quei futuri che oggi potremmo considerare inverosimili, proprio a causa delle nostre attuali carenze conosciute.

Futuri plausibili

Questa categoria comprende quei futuri che "potrebbero accadere", che non sono cioè da escludere, in base alle nostre conoscenze attuali. Derivano dalla nostra comprensione delle leggi fisiche, dei processi, della causalità, dei sistemi di interazione umana. Questo è chiaramente un sottoinsieme rispetto alla categoria di quelli possibili in quanto si baserebbero su conoscenze e dati 'presenti', di cui alcuni sono già a disposizione.

Futuri probabili

Sono i futuri che, in base alle conoscenze attuali e alle loro proiezioni e anticipazioni, in base alle tendenze che già si intravedono nel presente, appaiono facilmente intuibili, praticabili e quindi probabili. Alcuni di questi, sulla base della 'robustezza' delle tendenze enfatizzate, possono essere ritenuti più probabili di altri, a più breve termine ed attirare le simpatie soprattutto di coloro che temono il rischio eccessivo. Alcuni futuri sono considerati, quindi, più probabili di altri. Il meno 'incerto' è spesso chiamato "business-as-usual", un futuro, cioè, che richiede solamente un'ordinaria amministrazione, un agire rutinario, un fare come si è sempre fatto, essendo una semplice estensione lineare del presente. Tuttavia, le tendenze, comprese quelle che appaiono molto probabili, sbiadiscono man mano che cerchiano di riproiettarle nel tempo (dopo qualche anno o un decennio come molti sostengono) mostrando evidenti segni di discontinuità. Alcune tendenze possono svanire improvvisamente, mentre alcune possono emergere inaspettatamente. Considerare solamente quelle più robuste (cosa richiedono ad esempio oggi i mercati di una circoscritta realtà locale) fornisce maggior certezza al gioco previsionale, ma circoscrive massicciamente le possibilità rispetto ai due precedenti futuri.

Futuri preferibili

La quarta tipologia di futuri, invece di basarsi sulle informazioni disponibili, sui dati "più o meno big" che potrebbero essere raccolti e processati da algoritmi sofisticati con l'ausilio dell'intelligenza artificiale, fa riferimento a componenti meno cognitive, esplicitamente a ciò che ognuno desidera che accada. I futuri preferibili, infatti, traggono linfa dalle emozioni, dalle

aspirazioni, dai valori, dagli interessi e dalle preferenze che possono essere anche marcatamente eterogenee e variare da una persona all'altra, da un gruppo all'altro, da un momento all'altro. Si tratta, di fatto, di futuri che si basano sulle soggettività e singolarità delle persone, che derivano dai *giudizi di valore* che esse nutrono e che riescono anche ad esprimere assertivamente a difendere.

La variabilità dei futuri desiderabili è pertanto piuttosto ampia ed è improbabile che possa essere contenuta in un elenco ristretto gradito a tutti. Per questo non hanno senso molte Linee guida nazionali, né il riferimento a standards minimi, o a modalità preconfezionate, a buone pratiche che dovrebbero funzionare per tutti in ogni contesto (Soresi[3]). I futuri desiderabili richiedono approcci e percorsi personalizzati. È questo che li rende particolarmente interessanti ed intriganti a chi fa orientamento: possono trovarsi collocati in ciascuna delle classi precedenti ed apparire al contempo probabili, plausibili e possibili; allontanandosi consapevolmente da quelli indesiderabili, potrebbero offrire all'umanità ulteriore fiducia nelle sue possibilità di sviluppo e sopravvivenza.

Rappresentazione di futuri

La figura 1 mostra una rappresentazione grafica di questi quattro tipi di futuri alternativi, usando una metafora ben nota del cosiddetto "[The Futures Cone](#)". La figura, oltre a far riferimento agli scenari che potrebbero comparire nel regno del plausibile, segnala anche la presenza delle cosiddette *Wild Cards* – eventi a bassa probabilità (e pertanto collocabili al di fuori del dominio del futuro probabile) che potrebbero far registrare impatti decisamente elevati e spesso molto preoccupanti (una pandemia non prevista, l'impatto di un asteroide sulla terra, un'incidente atomico, un'alluvione inattesa, una carestia generalizzata, ecc.).

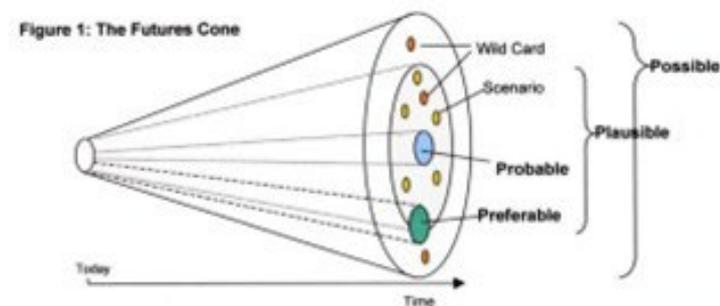


Fig. 1. Adattamento di Voros del cono

dei futuri di Hancock & Bezold (1994[4]).

La figura suggerisce anche che l'ampiezza degli scenari che potremmo associare ai vari futuri possono variare notevolmente ed andare da quelli quasi infiniti, a quelli più ristretti e lineari dei futuri probabili. Tra quelli plausibili, in ogni caso, rientrano anche quelli desiderabili che un orientamento votato alla prevenzione, all'inclusione e alla realizzazione di sviluppi sostenibili per tutti e tutte e i loro contesti naturali e sociali di vita, dovrebbe considerare con particolare attenzione e dedizione.

Cosa farai da grande?

Queste considerazioni ci inducono a riflettere quanto sia inadeguata la domanda "*Cosa farai da grande*". È opportuno invece sostituirla con altre, seppure più impegnative, ma sicuramente più utili per il ragazzo che deve riflettere sulla strada da intraprendere. Potremmo chiedere, ad esempio 'Per quanto concerne il tuo futuro, pensando magari a ciò che potrà accadere nei prossimi 3-5 anni, cosa ti troverai probabilmente a fare?', 'Dove e con chi probabilmente vivrai?', 'Come trascorrerai le tue giornate, cosa sarà ancora interessante per te?' E così via... Sono domande più semplici che richiedono uno sguardo previsionale a breve gittata, che meglio si adattano a coloro che non hanno né tempo né voglia di dedicarsi a programmi impegnativi e precoci di orientamento, o che si accontentano, non potendo far altro, di indirizzare la propria attenzione su ciò che già le tendenze presenti suggeriscono, trasformandole in aspettative che potrebbero avere anche elevate probabilità di realizzazione.

Domande per riflettere

L'interazione e gli effetti che tali domande stimolano potrebbero essere molto diversi se ci permettessimo di pensare e aspirare a dell'altro: potremmo ad esempio premettere che i futuri possono almeno in parte essere costruiti e che avremo consapevolezza di viverli solamente

quando potremo constatare che anche noi 'non saremo più quelli di una volta' e che la realtà richiederà cambiamenti non solo da parte nostra. Così in alternativa alla domanda 'Cosa farai da grande?' potremmo procedere chiedendo: 'Secondo te, quando una persona può essere considerata adulta?'; 'Cosa guardi soprattutto per decidere se hai a che fare o meno con una persona adulta?'; 'E tu, quando ti considererai adulto, maturo... quanti anni avrai allora? E per te, quando inizierà il tuo futuro?'

Qui i contenuti e le risposte probabilmente presenteranno una variabilità talmente elevata che ci porteranno a pensare di aver a che fare effettivamente con persone diverse e singolari che condividono però il comune desiderio di futuri di qualità.

Lo scopo di queste richieste è essenzialmente quello di stimolare il passaggio dai futuri probabili a quelli possibili, preferibili e temibili e a 'collocare' l'orientamento più in là nel tempo, a ciò che potrà accadere tra 10-15 o 20 anni. Questo, ovviamente, richiederà più tempo, pazienza e, sicuramente, competenze professionali più sofisticate nel trattare ciò che i nostri studenti potranno fare da grandi.

[1] Voros, J. (2003a) *Reframing environmental scanning: A reader on the art of scanning the environment*, Australian Foresight Institute Monograph Series, No.4, Swinburne University Press, Melbourne.

[2] Hehenchey, N. (1978). Making Sense of Future Studies. *Alternatives: Perspectives on Society, Technology and Environment*.7, 2, pp. 24-27.

[3] Soresi, S. (2022) A proposito delle innovazioni introdotte nelle nuove idee guida per l'orientamento. *Nuova Secondaria*, 4, anno XL.

[4] Hancock, T., Bezold, C. (1994). Possible futures, preferable futures, *Health Care Forum Journal*, 37, 2, pp. 23-29.

3. Valutare gli studenti oggi. La vita non dà voti, presenta prove



Guglielmo RISPOLI

04/06/2023

"Signora, il ragazzo sembra intelligente, ma si impegna sempre di meno". La frase ascoltata nel lontano 1968 nei corridoi del ginnasio si riferiva a me, ragazzo di piccola borghesia, figlio di maestri di scuola elementare.

Mia madre sconcertata dall'ultima frase... anche la professoressa di matematica: "Signora, è un ragazzo neutro, senza infamia e senza lode".

"Era un bambino obbediente e diligente alla scuola elementare ed anche alle medie poi, si sa... lo sviluppo..." si scusa mia madre per il "criminale" che stavo diventando.

Una storia come tante di un costante principio quasi prevalentemente denigratorio e soprattutto ricco di sentenze... poi sono passati gli anni!

La Valutazione è un processo formativo

Pur con lentezza, dall'ispirazione degli articoli 3 e 34 della Costituzione e dell'autentica bomba pedagogica della legge 517 del 1977, la scuola fa passi importanti sul piano psicopedagogico, ma non è così per tutti i docenti.

Per questo si è cercato di dare senso allo sviluppo psicopedagogico attraverso interventi normativi. Il "vecchio" DM 122/2009 emesso per tutti gli ordini di scuola così recitava:

«Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva (...) La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo».

Si tratta di un passo importante, consolidato poi dal Decreto legislativo 62/2017: *«La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze».*

2020, il giudizio descrittivo

A ridosso del Natale 2020 finalmente arriva, per norma e sulla base di un'inquietante convinzione pedagogica dei tanti errori del passato, l'abolizione dei voti alla scuola primaria e l'apertura ad una procedura che prevede il giudizio descrittivo.

Si tenta, come spesso avvenuto nel nostro Paese, di partire dalla Scuola Primaria per coinvolgere tutto il sistema scolastico nell'evitare l'uso di numeri per designare il valore di bambini e ragazzi evidenziandone il carattere sentenzioso e negativo oltre che una visione obsoleta della valutazione come giudizio.

Per la scuola primaria si apre un periodo che punta sostanzialmente ad un maggiore rispetto della crescita di bambine e bambini e la conseguente prevenzione delle corse ad accelerare gli apprendimenti, spesso volute dagli adulti.

Non è una novità

La novità è... che questa novità è antica: nasce dal disposto di una legge (la 517 del 4 agosto del 1977) che aveva posto l'Italia al primo posto d'Europa in fatto di valutazione ed inclusione. Era già così oltre 40 anni fa. Poi la ministra Gelmini nel 2008 aveva riaperto la porta alla pagella con i voti numerici firmando, lei stessa, la legge 30 ottobre 2008, n. 169 (art. 3: *Dall'anno scolastico 2008/2009, nella scuola primaria la valutazione periodica ed annuale degli apprendimenti degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono effettuati mediante l'attribuzione di voti espressi in decimi*) e il successivo regolamento (DPR 122 del 22 giugno 2009).

I genitori più adulti, che accompagnano oggi i figli nella scuola primaria o nella secondaria di primo grado, troveranno nei cassetti dei loro ricordi un documento di valutazione descrittivo che parla proprio di loro. Questi stessi genitori (non tutti) cercano oggi sull'iPhone la conferma del 9 in geometria del proprio bambino, magari commentando: *"prende solo 7 in italiano ma è un genio in matematica"*.

la politica è balzubiente...

Negli ultimi 15 anni, la spinta della parte migliore (forse residuale del Paese e del Parlamento) ha preteso il rispetto dei bambini nella loro crescita e la prevenzione delle corse degli adulti. I promotori sono quelli che hanno studiato di più, conoscono di più, ascoltano, approfondiscono ed argomentano... pensano e non sintetizzano con etichette. Nell'autunno scorso uno dei vincitori della lotteria (*"è uscito il numero 911, l'ho comprato, ora sono deputato"*) è perfino intervenuto in un dibattito parlamentare adducendo che per gli italiani il voto numerico è più chiaro, bisogna tornare indietro. Ovviamente questa oscillazione non è immune alle resistenze dei docenti che, in parte a ragione, pensano che la riflessione e il processo di valutazione descrittiva nell'aumentare il proprio lavoro a casa e a scuola, non trovi sempre l'attenzione dei genitori.

... è una questione di professionalità

Oramai – non senza fatiche di vario genere e qualche scoglio e connessi inciampi – la valutazione delle bambine e dei bambini si svolge nel senso di un nuovo valore aggiunto: «la valutazione [...] concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo di tutti e di ciascuno». L'ampia produzione editoriale destinata alla formazione dei docenti della scuola primaria ha raggiunto buoni livelli scientifici e importanti livelli di proposte per una didattica della valutazione proattiva.

È importante che la scuola argomenti e spieghi ai genitori quali sono i punti di forza di ciascun bambino e bambina per orientarli al meglio che possono e potranno fare a scuola e forse anche nella vita. Tutti i bambini hanno punti di forza. Si tratta in maniera concreta e partendo da una seria preparazione, di dare spazio a quella nota zona di sviluppo prossimale ben descritta da Lev Vygotskij.

Quale descrizione valutativa

La vita non dà voti, presenta prove. Le prove della vita richiedono sperimentazione, l'indispensabile e formativo passaggio per l'errore, come del confronto con altri coetanei. Sappiamo bene che l'esistenza da bambini come da ragazzi, giovani ed adulti presenta contesti, occasioni, situazioni facilitanti o difficili. Sarà importante avere conoscenze per capire e ragionare, strategie per attrezzarsi a convivere con le situazioni ed i problemi, sicurezze (consolidate dalle presenze affettive ed emotive) per prendere iniziative, avere un atteggiamento critico e costruttivo.

Occorrerebbe interrogarsi su come saranno i ragazzi e i giovani che hanno una buona visione di sé a 16 anni, e su come saranno a 23 anni quelli che non hanno (né hanno avuto) paura di cadere, ma la certezza di potersi rialzare continuamente. Ecco perché non servono né i 3 né i 10 e lode: entrambi non facilitano la crescita e la consapevolezza, creano i miti dell'*uomo nero* e del *principe salvatore*.

Sarebbe probabilmente più fruttuoso creare il miglior ambiente di apprendimento e, in tale fattivo e proattivo contesto, analizzare i processi di apprendimento, condividere le difficoltà, dialogare sui momenti di crisi e di perdita della propria fiducia ed autostima: sono e saranno questi gli elementi essenziali del vivere a scuola. Le difficoltà si affrontano e si superano vivendo le sensazioni di *freddo* e di *caldo*, di lontananza e di vicinanza ed in cui quell'*«aiutami a fare da solo»* e *«non annoiarmi con i tuoi insegnamenti»* (Maria Montessori) devono essere gli assi portanti della professione docente.

Dalla Montessori a noi, semplici maestri

Chi insegna sa di non sapere. È il dubbio in persona, ama l'orizzonte e non vede gli scogli o le baie. Capisce che ci saranno rotte e soste utili, ma, da *buon comandante e saggio timoniere*, comprende la difficoltà di viaggiare controvento così come gode per la soddisfazione di avere la luce del sole o quella della stella polare a riscaldare o aiutare l'orientamento.

Chi insegna e sa guidare è il regista *dei processi educativi e di apprendimento*: non spiega, organizza, stimola e poi lascia imparare provando e sbagliando e riprovando.

L'insegnante insicuro è una contraddizione in termini.

Chi sa stare con i bambini e con i ragazzi vive pezzi memorabili della propria storia di vita a scuola ma soprattutto di vita personale su un pianeta che è fatto di mare, di sole e di cieli.

Chi insegna si emoziona per gli errori e per i successi dei piccoli che orienta e guida. Ama il silenzio, adora ascoltare, osservare. Sistema scrupolosamente, nella memoria della propria storia professionale, l'ansia laboriosa di Valentina, il vorticoso procedere di Giuseppe, la gioia soddisfatta del piccolo Andrea, la confusione e voglia di cantare e ballare della piccola Imma, la genialità di quel bambino con disabilità che è un punto di forza in una classe di "normodotati" anche un po' monotoni.

Lasciamo ad altri il titolo di prof... (brutta consonante per finire una parola). Meglio maestri... come Alberto Manzi, Mario Lodi, Gianni Rodari e, volendo e potendo, Leonardo da Vinci.

Alla prossima!

4. Valutare nelle scuole tedesche. La Baviera fa una buona scuola



Chiara EVANGELISTI

04/06/2023

In Germania, la valutazione esterna delle istituzioni scolastiche viene svolta nella maggior parte dei casi dai Länder[1] e ne sono responsabili i Ministeri dell'Istruzione del singolo Land. Monitorare la qualità della valutazione delle scuole è l'obiettivo primario, che deve condurre a migliorare l'offerta educativa. In alcuni Länder, anche i genitori possono, su base volontaria, diventare membri del gruppo di valutazione esterna della scuola. La valutazione interna viene, invece, richiesta dai Länder alle scuole per migliorarne la qualità, e sono le scuole stesse che stabiliscono le aree da valutare.

Valutazione delle scuole in Germania

La procedura di valutazione deve tenere conto degli standard educativi, obbligatori in ogni Land, che stabiliscono quali conoscenze, abilità e competenze devono avere raggiunto gli alunni ad un determinato livello di istruzione. Il quadro di riferimento per la qualità costituisce uno strumento utile per i valutatori, che in tal modo hanno un parametro di riferimento per individuare una scuola di buona qualità.

Al termine delle procedure (interviste, visite in classe) viene consegnato un rapporto all'autorità di supervisione scolastica, che nel caso di scarsi risultati può offrire risorse aggiuntive. Scuole e autorità educative responsabili della supervisione discutono le raccomandazioni e i suggerimenti presenti nel rapporto per definire accordi mirati.

L'autovalutazione, invece, è condotta dal capo di istituto e/o da un comitato direttivo composto da insegnanti della scuola, e confluisce nella valutazione esterna. Vengono usati questionari standardizzati per insegnanti, alunni e genitori e i risultati non vengono pubblicati, ma resi disponibili a richiesta delle autorità locali e centrali responsabili dell'istruzione.

Nel contributo che segue si focalizza l'attenzione sugli aspetti che connotano la valutazione delle scuole nel Land più grande della Germania, la Baviera.

Agenzia per la qualità

In Baviera la valutazione della qualità della scuola[2] è sempre stata un obiettivo importante. Tuttavia, la rilevanza delle procedure che garantiscono la qualità è diventata più evidente alla fine degli anni '90, in seguito alla partecipazione della Germania agli studi comparativi internazionali sull'efficacia della scuola (TIMSS, PISA, PIRLS). In Baviera, responsabile della valutazione interna ed esterna delle scuole è l'Agenzia per la qualità (Qualitätsagentur – QA), istituita nel 2003.

L'Agenzia per la qualità è una cosiddetta "autorità subordinata" del Ministero dell'Istruzione bavarese (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) ed è un dipartimento dell'Ufficio statale per l'istruzione scolastica (Landesamt für Schule, LAS). Pertanto, la QA non fa parte del Ministero, ma non è nemmeno indipendente da esso. Tutte le decisioni strategiche sono prese in accordo con il Ministero e devono essere approvate da quest'ultimo. Tra l'altro, i rapporti che includono informazioni sulla valutazione delle scuole sono pubblicati solo in coordinamento con il Ministero.

Responsabilità dell'Agenzia per la qualità

La legge bavarese sull'istruzione e l'insegnamento (BayEUG)[3] stabilisce le responsabilità della Qualitätsagentur. Esistono anche documenti politici che definiscono e descrivono in modo più dettagliato le responsabilità della stessa. In particolare, i compiti dell'Agenzia per la qualità sono quelli di supportare il Ministero dell'Istruzione per quanto riguarda l'assicurazione della qualità del sistema scolastico attraverso:

- l'osservazione e la valutazione della qualità dei processi e dei risultati sulla base di conoscenze scientifiche;

- la raccolta e l'analisi dei dati provenienti dalla ricerca empirica sull'istruzione e la fornitura di strumenti di valutazione testati;
- la comunicazione dei risultati alle scuole, alle autorità locali e agli stakeholder politici;
- il supporto alle scuole, alle autorità locali e agli altri stakeholder per l'utilizzo dei dati di valutazione.

Qualitätsagentur e valutazione esterna delle scuole

Dopo una fase pilota iniziata nell'a.s. 2003/2004, a partire dall'a.s. 2005/2006, la valutazione esterna è stata estesa a tutte le scuole bavaresi come misura importante per la garanzia e lo sviluppo della qualità. In precedenza, le stesse venivano supervisionate dalle autorità scolastiche locali meno sistematicamente, senza disporre di un quadro di riferimento definito a livello centrale né di standard identici in tutti i territori dello stato federale (Bundesland). Dal 1° agosto 2008 la valutazione esterna è obbligatoria per le scuole statali e consigliata per quelle comunali e private.

Per realizzare la valutazione esterna ogni cinque anni in tutte le scuole (circa 6.000: dalle elementari alle medie superiori), all'interno della Qualitätsagentur operano circa 560 ispettori. Si evidenzia che gli ispettori sono insegnanti in servizio, anche se l'obiettivo della QA è quello di professionalizzarli, implementando una formazione più intensa e una pratica di valutazione più consistente. Il risultato sarà un numero minore di ispettori più qualificati.

Il team dell'Agenzia per la qualità è costituito da otto componenti con esperienza nel campo dell'insegnamento. Il team è responsabile degli strumenti, del coordinamento, della garanzia della qualità, dell'orientamento e della formazione in materia di valutazione interna ed esterna. In primo luogo vengono valutate le scuole singole, poi le istituzioni costituite da più scuole (per esempio la formazione professionale). La valutazione si riferisce solo ai processi e non vengono valutati gli insegnanti, i dipartimenti o le autorità scolastiche.

Autovalutazione e valutazione esterna

L'Agenzia per la qualità ritiene che la valutazione interna e quella esterna siano due facce della stessa medaglia. Non si sostituiscono, ma si completano a vicenda. Entrambe contribuiscono alla cultura della valutazione scolastica e svolgono un ruolo indispensabile nel ciclo di qualità dello sviluppo scolastico. La legge bavarese sull'istruzione e l'insegnamento stabilisce pertanto che entrambe le forme di valutazione sono obbligatorie per le scuole statali in Baviera. A tale riguardo, le misure di valutazione interna ed esterna dovrebbero essere svolte alternativamente. A seguito di una valutazione esterna, le scuole devono stringere accordi sugli obiettivi con le autorità locali e sono tenute a monitorare il proprio sviluppo attraverso l'autovalutazione.

L'attenzione della QA nella valutazione esterna si concentra sui processi (processi scolastici e qualità dell'insegnamento). Vengono analizzate le condizioni specifiche di ogni singola scuola, ma non le finanze o la conformità legale, in quanto ciò rientra nelle responsabilità delle autorità locali. Le visite in loco hanno la durata di tre giorni; vengono osservate le lezioni e viene valutata la qualità dell'istruzione utilizzando diverse fonti di dati.

Quadro di riferimento e procedure

La valutazione esterna si riferisce al quadro di riferimento per la qualità. La stessa raccoglie dati sulle caratteristiche centrali della scuola e sulla qualità dell'insegnamento ivi descritte e fornisce alle scuole un feedback dettagliato. Il quadro di riferimento per la qualità riprende i nuovi sviluppi nella politica educativa, si basa sui compiti delle scuole bavaresi ancorati nella legge bavarese sull'istruzione e l'insegnamento e integra i risultati della ricerca scolastica e didattica.

Viene esaminata e valutata la qualità dei processi didattici ed educativi, nonché la qualità dei processi organizzativi scolastici. Quattro moduli sistematizzano questi processi come compiti fondamentali delle scuole:

- Modulo A: Insegnamento e apprendimento
- Modulo B: Rafforzamento della personalità
- Modulo C: Capo di istituto
- Modulo D: Azioni professionali.

Il quadro di riferimento per la qualità è stato rivisto e rinnovato. A partire dall'anno scolastico 2019/2020 è stata avviata la valutazione esterna con il nuovo quadro (Das bayerische

Qualitätstableau – Bayern macht gute Schule) e nuovi strumenti per rilevare diversi aspetti della qualità della scuola e dell'insegnamento.

Attualmente, un'ispezione dura in totale diverse settimane, a partire da una conferenza introduttiva presso la scuola con tutte le parti interessate, seguita da un periodo di pre-visita in cui vengono analizzati i documenti strategici e i risultati dei sondaggi, seguiti da tre giorni di visita della scuola in cui si osserva l'insegnamento e si intervistano tutti i gruppi di parti interessate, per finire con una conferenza in cui il rapporto finale viene presentato alla scuola.

Team di valutazione e formazione

Un team di valutazione è composto da tre valutatori scolastici e un membro non scolastico del gruppo. Gli ispettori devono completare un programma di formazione intensivo e devono avere una conoscenza molto approfondita della qualità dell'insegnamento, dell'apprendimento e dello sviluppo scolastico. I valutatori sono insegnanti esperti, molto spesso – ma non necessariamente – con determinate funzioni (formatore di insegnanti, capo dipartimento, vice preside o preside) e hanno un'ampia gamma di background professionali. Rappresentanti delle imprese e genitori lavorano su base volontaria come valutatori non scolastici. L'inclusione del personale non docente dovrebbe aprire e ampliare la visione della qualità della scuola. Il lavoro dei team è supervisionato dalla Qualitätsagentur in termini di metodologia e contenuto.

I valutatori devono conoscere le questioni attuali della politica scolastica e dell'istruzione e le caratteristiche di una buona scuola, devono padroneggiare la valutazione come metodo definito delle scienze sociali, ma anche i criteri alla base di un insegnamento efficace insieme alle strategie di insegnamento e apprendimento.

Inoltre sono richiesti il possesso di abilità sociali e comunicative, la predisposizione al lavoro di squadra e, naturalmente, la discrezione.

La qualificazione dei valutatori scolastici avviene in stretta collaborazione tra la Qualitätsagentur e l'Accademia per la formazione degli insegnanti e la gestione del personale. La QA organizza anche conferenze periodiche, che servono a fornire ulteriore formazione ai valutatori e offrono l'opportunità di scambi professionali. I valutatori non scolastici sono introdotti al loro compito dall'autorità di vigilanza scolastica responsabile. Inoltre, l'Agenzia per la qualità offre eventi introduttivi che forniscono informazioni complete su questa attività volontaria.

Come funziona la valutazione esterna

Il processo di una valutazione esterna è suddiviso in diverse sezioni:

- Preparazione
- Presentazione
- Raccolta dati
- Dai dati al rapporto
- Comunicazione del rapporto
- Impulso per lo sviluppo della scuola.

Durante il processo di valutazione, alla scuola viene ripetutamente data l'opportunità di contribuire attivamente a definirlo e di adattare la procedura alle proprie esigenze. Questo coinvolgimento della scuola, il più ampio possibile, aumenta l'accettazione della procedura e quindi anche l'utilità della valutazione. Ad esempio la scuola ha opzioni per quanto riguarda l'organizzazione e la pianificazione delle visite delle lezioni e la loro durata. Il ciclo di ispezione per la valutazione esterna è in media di 5 anni.

Il team di valutazione redige un rapporto che descrive la valutazione a partire da ogni criterio. Le scuole hanno l'opportunità di rilasciare una dichiarazione per giustificare eventuali opinioni opposte. È il team, comunque, a decidere se il contenuto della dichiarazione della scuola deve essere aggiunto al rapporto finale.

Questo viene presentato alla scuola, all'autorità locale e all'Agenzia per la qualità. Non è destinato al pubblico e generalmente non viene pubblicato. È finalizzato esclusivamente al miglioramento della singola scuola.

Esiti della valutazione

Il quadro di riferimento per la qualità definisce standard e requisiti per ogni criterio. Il soddisfacimento di questi requisiti viene valutato attraverso una scala a quattro livelli (major strength, strength, weakness, major weakness). Tuttavia, non esiste un sistema per ottenere premi o punizioni a seconda di come vengono soddisfatti gli standard. Sulla base delle analisi dei

risultati aggregati della valutazione delle scuole, l’Agenzia per la qualità comunica annualmente le informazioni alle autorità locali. Queste informazioni sono utilizzate dalle autorità locali per istruire i capi di istituto e per lo sviluppo della scuola.

Conseguenze dell’ispezione

Dopo la valutazione esterna, le scuole devono stabilire accordi sugli obiettivi con le autorità locali, che sostengono lo sviluppo e il miglioramento della scuola. Questi vengono anche presentati alla QA per il monitoraggio della conformità. Tuttavia, non ci sono conseguenze come la chiusura delle scuole. Gli obiettivi della valutazione esterna vengono quindi integrati nel processo complessivo di sviluppo scolastico e attuati. Il raggiungimento degli obiettivi viene periodicamente verificato mediante valutazione interna.

In generale, lo scopo e la funzione della valutazione esterna delle scuole in Baviera è quello di acquisire conoscenze, implementare norme e standard, responsabilizzare e sviluppare le scuole. Il confronto sui risultati della valutazione interna ed esterna permette alle scuole di basare e concentrare i propri sforzi nel miglioramento della scuola basandosi su un’ampia gamma di dati oggettivi e affidabili.

In sintesi, nel sistema della valutazione in Baviera, si evidenziano due aspetti di rilievo. Il primo riguarda il team di valutazione che si caratterizza per la sua eterogeneità compositiva. Il secondo riguarda in particolare l’integrazione e la complementarietà tra autovalutazione valutazione esterna. Di particolare interesse è la compartecipazione delle scuole nel definire e adattare il processo di valutazione esterna alle proprie esigenze.

[1] Gli Stati federati della Germania (in [lingua tedesca](#): *Länder*, singolare *Land*) sono le entità politiche e amministrative la cui unione forma la [Repubblica Federale di Germania](#) e complessivamente sono 16. Sono designati ufficialmente anche con la denominazione di *Bundesländer*.

[2] Il nuovo quadro di riferimento per la qualità porta proprio questa denominazione: *Das bayerische Qualitätstableau – Bayern macht gute Schule*. Cfr. [“Il tableau bavarese della qualità. La baviera fa una buona scuola”](#).

[3] Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Settimana del 12 giugno 2023

Chi ben "riparte" è a metà dell'opera

1. Nuovo CIN per i Dirigenti scolastici. Un contratto integrativo nazionale in controtendenza



Paola SERAFIN

11/06/2023

Questa è la storia di un cambiamento significativo e sorprendentemente controcorrente. Mentre si discute dell'autonomia differenziata, assistiamo per i dirigenti scolastici ad un'inversione di rotta: il passaggio da una gestione regionale a una nazionale, il transito dal Contratto Integrativo Regionale (CIR) al Contratto Integrativo Nazionale (CIN). È quanto è avvenuto con la sottoscrizione dell'ipotesi di Contratto integrativo nazionale per la ripartizione del Fondo unico nazionale (FUN) tra la quota di risultato e la quota di posizione.

Percorso tortuoso

È l'esito di una lunga e complicata vicenda, un percorso tortuoso di innovazione ideato nel 2018 ma realizzato solo dopo cinque anni, tra alti e bassi, ostacoli e prese di posizione, negoziati politici e ricerca di finanziamenti: una strada difficile e piena di ostacoli.

Ma quali sono le ragioni che hanno spinto a compiere un passo così clamoroso, in direzione opposta alla tendenza dominante? Fondamentalmente la miccia è stata accesa dalla profonda frustrazione verso un sistema retributivo che nel corso degli anni ha mostrato gravi debolezze e ha creato situazioni indesiderate e persino ingiuste.

Ad esempio, dai monitoraggi condotti dal Ministero sono emerse notevoli differenze tra le retribuzioni regionali per la posizione di parte variabile, nonostante si riferissero alla stessa fascia di complessità. Nel 2016/2017 l'importo annuo previsto in Liguria ammontava a 20.578,99 euro, mentre in Puglia venivano allora erogati solo 12.895,74 euro. E con il tempo non abbiamo avuto particolari miglioramenti. Nell'ultima rilevazione, aggiornata a maggio 2023, ad esempio, gli importi per la seconda fascia nel Lazio risultano pari a 12.541,76 euro annui, in Basilicata per la stessa fascia 16.579,36 euro.

Non stiamo parlando di somme accessorie trascurabili, ma di una parte significativa della retribuzione dei dirigenti scolastici.

In sintesi, i Contratti Integrativi Regionali hanno favorito, a causa di vari e complessi fattori, una disparità interna nella retribuzione di posizione parte variabile, decisamente inaccettabile. Era giunto il momento di apportare significativi cambiamenti.

Criticità della contrattazione integrativa regionale

Tuttavia, non è stata solo una questione di disparità retributiva. I continui ritardi nella sottoscrizione dei contratti integrativi regionali, rallentata anche dai rilievi degli organi di controllo, hanno costituito un elemento di notevole appesantimento e complessità, moltiplicato esponenzialmente per il numero delle Regioni, combinandosi negativamente ai tagli sulle risorse: i dirigenti continuavano a ricevere una retribuzione che non era più congruente con l'entità del Fondo, che nel frattempo era stato ridotto. Ciò ha portato a un deficit del FUN che non corrispondeva più alle retribuzioni precedenti. I dirigenti avrebbero dovuto restituire la differenza, poiché, a causa della mancata sottoscrizione degli accordi contrattuali, continuavano a percepire gli stipendi secondo i parametri precedenti. Insomma, si è creata una vera e propria tempesta perfetta.

La situazione è talmente degenerata che è stato necessario l'intervento del Parlamento. Ad esempio, sono stati stanziati 13,1 milioni di euro con il decreto-legge 34/2020 per sanare l'incapienza negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 e, successivamente, con la legge n.

178/2020, sono stati previsti 25,8 milioni di euro per colmare il deficit del Fondo per l'anno scolastico 2019/2020.

I dirigenti comunque non erano in grado di conoscere preventivamente il loro stipendio effettivo e l'ammontare reale della retribuzione di fascia relativa alla scuola alla quale erano assegnati.

C'erano quindi molte ragioni per cercare una soluzione diversa e le basi per questo intervento erano già state poste nel CCNL Area Istruzione e Ricerca 2018.

Una strada in salita

Per concretizzare le previsioni contrattuali sono stati necessari tuttavia ben cinque anni, abbiamo dovuto attendere il 2023. Le Organizzazioni sindacali, infatti, non intendevano assolutamente sottoscrivere un contratto che parametrasse la retribuzione di posizione di parte variabile ai valori medi nazionali, come proposto inizialmente dall'Amministrazione. Questo avrebbe certamente aumentato le retribuzioni di posizione di parte variabile in molte Regioni italiane ma le avrebbe nello stesso tempo ridotte significativamente in altre.

L'obiettivo, piuttosto, era portare le retribuzioni ai livelli più alti su tutto il territorio nazionale. Per realizzare pienamente l'innovazione prevista nel CCNL occorrevano evidentemente fondi aggiuntivi, che infine sono stati trovati, sebbene non nelle modalità auspicabili. I fondi infatti derivano dalle economie generate dai processi di dimensionamento temporaneo delle scuole con 300/500 alunni e da risorse strutturali provenienti dal nuovo dimensionamento, previsto dall'ultima legge di bilancio.

Una volta individuati i fondi, c'erano due ulteriori presupposti necessari per avviare il tavolo contrattuale. Il primo era la certificazione del Fondo Unico Nazionale; il secondo, ancora più complesso, era la definizione della pesatura della complessità delle scuole.

Certificazione del FUN e complessità delle scuole

Finalmente nel 2023 è stata impressa una accelerazione, si è scelto di non attendere che i Contratti integrativi regionali arrivassero a definire l'anno 2022/2023 ed il Fondo unico nazionale è stato quantificato con inusitato anticipo rispetto al solito. Oggi conosciamo già l'entità del Fondo per l'anno scolastico 2023/2024. Questo rappresenta un importante cambiamento rispetto al passato e diventerà la normalità negli anni futuri: come nel paradosso di Zenone, l'impressione sconcertante era infatti quella di non riuscire mai ad allineare i CIR con l'anno scolastico in corso, in una estenuante rincorsa senza fine che cercava invano di colmare il divario.

Occorreva anche affrontare il secondo e più complesso problema. Per avere retribuzioni uniformi su tutto il territorio nazionale, era necessario infatti stabilire criteri di definizione delle fasce altrettanto uniformi.

I criteri per la pesatura della complessità delle scuole, individuati con atto datoriale, sono stati formalizzati nel Decreto Dipartimentale n. 1791 del 20 luglio 2022, a firma dell'allora Capo Dipartimento, Stefano Versari. La determinazione nazionale dei criteri di complessità delle scuole è stata evidentemente estremamente complessa, per le differenze che caratterizzano la nostra penisola e per il fatto che non tutte le Regioni hanno proceduto negli anni a realizzare il dimensionamento scolastico, anche a causa delle difficoltà legate alle caratteristiche dei territori. Era quindi un compito arduo mettere in relazione situazioni completamente diverse e definire criteri che rappresentassero correttamente tutte le specificità, le differenti complessità di istituti di primo e secondo grado, di CPIA e Convitti.

Nonostante il lungo confronto con le parti sociali, la proposta dell'Amministrazione non è stata modificata significativamente e le trattative si sono chiuse con posizioni diverse tra le parti, anche perché i dati di simulazione sembravano incompleti e alcuni elementi di complessità non sembravano adeguatamente valutati, come risulta dai verbali del confronto.

Comunque, realizzati tutti i presupposti, finalmente sono state avviate le trattative per il Contratto integrativo nazionale (CIN), in tempi che nel frattempo erano divenuti strettissimi se si voleva garantire l'applicazione sin da settembre 2023 ed evitare ulteriori rinvii.

Novità del CIN

L'intesa sull'ipotesi di contratto integrativo nazionale è stata infine raggiunta il 31 maggio scorso. Il Contratto integrativo nazionale definisce nuovi livelli retributivi di posizione di parte variabile che corrispondono a € 21.600,00 per la prima fascia (21,76% degli istituti), € 17.600,00 per la seconda fascia (63,79% degli istituti), € 13.600,00 per la terza fascia (14,45% degli istituti).

Questi importi rappresentano per la maggior parte dei casi un notevole miglioramento rispetto alle precedenti retribuzioni presenti nelle diverse Regioni.

Se non vi saranno inciampi nelle procedure di certificazione, le nuove retribuzioni decorreranno già dal settembre 2023 e continueranno ad applicarsi sino alla stipula di un nuovo contratto integrativo.

I punteggi di riferimento per la definizione delle fasce sono da 62 punti per la prima fascia; tra 61 e 39 punti per la seconda fascia; minore di 39 punti per la terza.

La pesatura delle scuole, con l'attribuzione dei punteggi, non è definita nel CIN ma è stabilita con atto datoriale, con criteri comuni a livello nazionale, sulla base del Decreto Dipartimentale 1791/2022 prima ricordato.

Alla prova dei fatti, peraltro, è già apparso evidente che i criteri di pesatura dovranno essere raffinati per correggere alcuni aspetti. Occorre anche considerare che comunque le Regioni dovranno avviare il dimensionamento previsto.

Per questi motivi si è deciso per una validità annuale del CIN e l'Amministrazione si è impegnata a convocare le OO.SS. per il nuovo confronto sui criteri per la definizione della complessità delle scuole già a settembre prossimo per introdurre dei correttivi, dopo un adeguato monitoraggio degli effetti generati dal passaggio dal sistema regionale a quello nazionale.

Per coloro che, a causa dei nuovi criteri di definizione della complessità delle istituzioni scolastiche, potranno scendere di fascia e subire in alcuni casi una diminuzione retributiva (circa 600 casi), il testo contrattuale prevede una clausola di salvaguardia per la durata dell'incarico in corso. Per i dirigenti scolastici titolari di un contratto in scadenza e per i quali non sarebbe applicabile la clausola di salvaguardia, sarà riconosciuta la priorità in sede di mobilità.

Ben il 73,93% delle istituzioni, invece, avrà un aumento della retribuzione di posizione di parte variabile, in alcuni casi anche piuttosto significativa.

Il testo del CIN include anche altri aspetti importanti: non saranno più possibili le gravi ingiustizie che si sono verificate in alcune Regioni riguardo ai vincitori di concorso ai quali è stata negata la retribuzione di posizione di parte variabile; è previsto che si proceda con reggenze in caso di assenza del dirigente scolastico per più di 30 giorni; è esplicitamente espressa una clausola di ultrattività che era stata in passato messa in dubbio da alcuni Uffici scolastici regionali.

Prospettive future

La sottoscrizione dell'ipotesi di Contratto Integrativo Nazionale rappresenta dunque una tappa importante di una storia che vogliamo nuova, un cambiamento significativo nella modalità di definizione della retribuzione di posizione, passando da una dimensione regionale a una nazionale. Questo approccio diverso consentirà di intervenire tempestivamente, garantendo un monitoraggio efficace e un coordinamento unificato, evitando i ritardi, le disparità e la frammentazione che si sono verificati negli ultimi decenni.

Grazie a questa transizione, i dirigenti scolastici affronteranno i mutamenti di incarico avendo la certezza della attribuzione di complessità delle istituzioni scolastiche e della retribuzione di parte variabile correlata, poiché il CIN sarà progressivamente allineato alla triennalità di riferimento.

Per molti dirigenti scolastici aumenterà la retribuzione di posizione di parte variabile, incremento che, per come è stato costruito, dovrebbe avere la garanzia di una certa stabilità, almeno nel triennio, e che appare ancora più rilevante nella prospettiva del prossimo dimensionamento scolastico.

Dobbiamo però scrivere ancora alcuni capitoli della storia che stiamo narrando. Rimangono alcune criticità sull'attribuzione dei punteggi di complessità agli istituti scolastici, soprattutto in alcune Regioni, e su questo aspetto si aprirà il confronto già a settembre, per avere modo di definire, con i necessari correttivi, il nuovo CIN, rispettando le tempistiche.

Parallelamente, è necessario ed urgente avviare il tavolo di contrattazione per il Contratto Collettivo Nazionale. Questa sarà un'ulteriore importante opportunità di riordino e semplificazione.

2. Visite di valutazione esterna alle scuole. Ripartono i NEV?



Paolo DAVOLI

11/06/2023

Si è tenuta a Roma dal 29 maggio al 1° giugno un'articolata attività di formazione di Invalsi destinata a circa 230 esperti di valutazione delle scuole, su procedure, strumenti e modalità di realizzazione dell'attività sperimentale di Valutazione Esterna delle scuole. Per la precisione il titolo del Seminario di Formazione è "La valutazione esterna delle scuole: sperimentare nuovi strumenti e procedure". Non si tratta quindi di una ripartenza delle visite esterne alle scuole come normate dal Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) DPR 80/2013[1], quanto piuttosto di una azione inserita all'interno del progetto PON-Valu.E[2] come misura di sperimentazione. E in realtà, non si è trattato solo di formazione, ma anche di auto-riflessione condivisa: diversi momenti formativi sono stati infatti trasmessi in streaming sul canale Youtube dell'Area 3 dell'Istituto.

Riavvio di una operazione complessa

Partiamo dalla fine del seminario, quando una quasi emozionata Michela Freddano (responsabile dell'Area 3) ha concluso il seminario con ben 15 minuti di ringraziamenti, che hanno reso conto della complessità "di rete" dell'operazione che sta ripartendo:

- con il coordinamento delle aree interne all'Invalsi, quasi tutte intervenute al seminario e spesso sconosciute al pubblico delle scuole[3];
- con il presidente Invalsi Roberto Ricci e vicepresidente Renata Maria Viganò ordinaria di Pedagogia Sperimentale;
- con Anna Maria Ajello, già presidente e Paolo Mazzoli, già direttore generale ad indicare la continuità di indirizzo dell'Istituto;
- con il Ministero, rappresentato da Damiano Previtali dirigente dell'Ufficio VI della DGOSVI che coordina il complesso delle azioni del SNV delle scuole;
- con Cristina Grieco presidente Indire;
- con le due scuole del I e II ciclo, IC Giovanni Paolo II di Magenta e IIS Marconi Pieralisi di Iesi che con generosità hanno messo a disposizione la loro documentazione strategica come *case studies* perché venisse (puntigliosamente) passata al setaccio nei gruppi di lavoro.

E con i 210 valutatori-corsisti identificati con selezione pubblica è stata una soddisfazione ritrovarsi finalmente in presenza: una ottantina per ciascuno dei profili A e B, una ventina di docenti distaccati sui progetti nazionali comma 65 della Legge 107/2015, una trentina di dirigenti tecnici (ispettori). Con una *governance* distribuita, sono parole di Freddano, c'è un valore aggiunto nel lavoro di squadra.

Riassunto delle puntate precedenti e nuovo protocollo di visita

Le visite di valutazione esterna sono previste dal Regolamento del SNV, all'interno della fase del processo di autovalutazione (RAV), per definire il Piano di Miglioramento (PdM), e giungere poi alla Rendicontazione Sociale in maniera da innervare la valutazione delle scuole prevista dal nostro ordinamento. Il SNV è un processo basato sull'autovalutazione, cioè sui processi riflessivi interni alle scuole, e finalizzato non ad improbabili competizioni e classifiche tipo *school leagues* inglesi, quanto piuttosto al miglioramento organizzativo continuo, perché ogni scuola diventi la "migliore scuola possibile" in quel contesto. Le visite di valutazione esterna sono l'antidoto all'autoreferenzialità di questo processo, uno specchio in cui le scuole possono riflettersi e trovare conferme e suggerimenti ulteriori.

Nei quattro anni pre-pandemia, si sono svolte poco più di 1.000 visite, a cura di Invalsi. Sono state effettuate da Nuclei di Valutazione Esterna (NEV) formati da tre componenti: un dirigente tecnico (ispettore); un profilo A interno al sistema scolastico (docente o dirigente scolastico); un profilo B esterno al sistema scolastico (ricercatore sociale o esperto delle organizzazioni). I NEV,

in tre giornate a ritmo serrato, incontravano 60-80 persone in ciascuna scuola (docenti, ATA, genitori, studenti) e formulavano un rapporto di valutazione esterna dei processi didattici ed organizzativi e delle priorità ed obiettivi di miglioramento di ciascuna scuola sulla base del RAV predisposto dalla scuola stessa. Questo rapporto di valutazione esterna (RVE) veniva poi affidato alle scuole per la eventuale revisione dei loro processi di miglioramento.

Il nuovo protocollo

Il nuovo protocollo oggetto di sperimentazione mantiene il nucleo di tre componenti ma è più snello, basato su due giornate anziché tre, con una semplificazione delle interlocuzioni interne alla scuola. È più focalizzato sullo scopo della valutazione delle scuole, cioè il miglioramento, quindi sulla parte più importante (ma spesso dimenticata) del RAV che sono le priorità sugli esiti degli studenti, ed i relativi obiettivi di processo per la scuola. Questa parte IV del RAV è infatti il fondamento del Piano di Miglioramento.

Le visite sperimentali avverranno in autunno in 180 scuole campionate, ma su base volontaria, e i NEV avranno a disposizione i dati in una nuova piattaforma (acronimo SVEVA) integrata in *cloud* con le piattaforme ministeriali del SNV e del PTOF delle scuole.

Chi accompagna le scuole dopo la visita?

Il tema del *follow-up* delle visite è stato esplicitamente posto. Terminata la visita, la scuola riceve dal NEV priorità ed obiettivi di miglioramento che potrebbero non coincidere con quelli che essa si era data nell'autovalutazione. Chi accompagna le scuole in questo processo? L'importanza delle figure di tutoraggio nelle misure di miglioramento è chiara[4]. Il rischio che la visita esterna resti uno *spot* senza conseguenze è rilevante. Bisogna evitare che questo accada, lasciando le scuole da sole in questi processi. Non è ancora stato chiarito se questo sia compito di Indire o degli USR o di entrambi. Dal dialogo tra il presidente Ricci di Invalsi e la presidente Grieco di Indire non sono emerse né ipotesi né decisioni. È un dato di fatto che ci sono centinaia, forse migliaia di persone formate da Invalsi su questi temi e da Indire sui temi dell'innovazione didattica, che potrebbero essere una risorsa professionale preziosa per le scuole.

Un tema deontologico

Un altro tema, finora rimasto in ombra, è quello della deontologia professionale del valutatore. Si è lavorato molto e giustamente finora sugli scenari del SNV, sulla scelta delle scuole da visitare, su protocolli e modalità di visita. Si è lavorato meno (ma forse è più corretto dire che si è lavorato solo implicitamente) sulla figura del valutatore: è opportuno immaginare un'etica condivisa (e non solo individualmente decisa e perseguita) e un comportamento dovuto (*to deon*) oppure questo deve essere lasciato alle scelte valoriali individuali? Temi che vanno ben oltre queste poche righe, ma che emergono quando si esce dalla fase pionieristica e si immagina una messa a regime di queste visite esterne.

Visite esterne: un giochino costoso? No

Non è un giochino, non è costoso. Non è un giochino perché le visite esterne possono davvero essere il cuore dei processi di valutazione delle scuole, ed il loro accompagnamento nei successivi processi di miglioramento continuo. Perché questo accada, non si possono esaminare 300 scuole all'anno, come finora avvenuto: tra una visita e quella successiva passerebbero trent'anni. Perché questo accada bisogna visitare una scuola ogni tre anni, come è routinario in altri paesi europei, cioè poco più di 2.500 scuole all'anno. Il Ministro Valditara appare seriamente intenzionato ad aumentare significativamente l'organico dei dirigenti tecnici, che del SNV e delle visite esterne sono l'infrastruttura professionale istituzionale, pare fino a 500 unità (ora sono poco più di un terzo in teoria, meno di un quinto in pratica). Meno di Francia ed Inghilterra, ma sarebbe una eccellente decisione, segno di una reale volontà politica di cambiamento.

Non è costoso. Per le visite esterne triennali si può stimare un costo tra i 15 e i 20 milioni di euro all'anno. Se pensiamo che spendiamo ogni anno dieci volte tanto, cioè 150 milioni di euro, per gli esami di Stato al termine del secondo ciclo, i cui esiti sono da tanti criticati e il cui valore certificativo è discutibile[5], non possiamo dire che costa troppo. Sono soldi ben spesi, a favore delle scuole e dei loro studenti.

Quando si lamenta il basso investimento italiano sull'educazione, si pone spesso la domanda retorica "Ma quanto ci costa l'ignoranza"? Vorrei porre una simile domanda: "Quanto ci costa il

non-miglioramento del nostro sistema scolastico e delle nostre scuole"? È una "ardua sentenza" manzoniana che non vorrei lasciare, però, ai posteri.

[1] Vedi Freddano, Pastore (2018, a cura di): "Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi", Franco Angeli, in particolare Davoli: "Le visite di valutazione esterna".

Vedi anche Cerini, Davoli, Migliori (2017): "Le visite esterne alle scuole, opportunità di miglioramento" in Davoli, Desco (2017, a cura di) "La dimensione territoriale del miglioramento" Tecnodid, pag. 116-128 disponibile al <https://www.istruzioneer.gov.it/media/pubblicazioni/>

[2] Azione 2 del Progetto PON Valu.E (Valutazione/autovalutazione Esperta) – 10.9.3.A – FSE PON 2015-1, Asse I "Istruzione", Obiettivo Specifico 10.9 "Miglioramento della capacità di autodiagnosi, autovalutazione e valutazione delle scuole e di innovare la didattica adattandola ai contesti".

[3] Michela Freddano responsabile dell'Area 3 si occupa della valutazione delle scuole, Donatella Poliandri responsabile dell'area Innovazione e Sviluppo e del progetto PON Valu.E, Patrizia Falzetti responsabile del servizio Statistico gestisce una mole di dati che gli altri paesi ci invidiano, Alessia Mattei responsabile dell'Area Prove cioè della loro predisposizione ed erogazione; il servizio amministrativo è coordinato dal direttore generale Cinzia Santarelli.

[4] Si veda ad es. Davoli, Mori, Freddano, Desco (2019). "Il peer tutoring per l'accompagnamento del miglioramento scolastico in Emilia Romagna". Nuova Secondaria Ricerca, Vol. 1(2019), p. 4-14.

[5] Basti pensare che a giugno 2020, dopo quattro mesi di *lockdown* e dopo il *learning loss* a causa della pandemia Covid-19, a fronte di una diminuzione certificata (nella successiva primavera 2021) degli apprendimenti a livello nazionale, i punteggi degli esami di Stato sono aumentati rispetto all'anno precedente da 76 punti in media ad 81 punti in media, segno che tali punteggi non hanno certificato gli effettivi apprendimenti degli studenti, ma anche altri fattori.

3. TFA sostegno VIII ciclo. Ai nastri di partenza



Rosa STORNAIUOLO

11/06/2023

Con il D.M. 694/2023 è stato autorizzato l'ottavo ciclo del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) sostegno didattico per l'anno 2023.

Gli Atenei, quindi, stanno procedendo ad emanare i propri bandi in cui viene disciplinata l'organizzazione delle prove ed indicati termini e modalità per l'iscrizione alla selezione. Il provvedimento interviene, così, sulla carenza diffusa di docenti specializzati mettendo a disposizione ben 28.986 posti.

Una figura strategica per l'inclusione

Si tratta di una preziosa opportunità da cogliere sicuramente al volo per cercare di ricoprire un ruolo particolarmente prezioso nel mondo dell'educazione, quello del docente specializzato per le attività di sostegno didattico, figura strategica nella promozione del processo d'inclusione scolastica. È soprattutto questa figura professionale che individua le strategie per facilitare gli apprendimenti, la relazione, la socializzazione e la comunicazione dell'alunno con disabilità.

Le competenze previste dal profilo professionale pongono il docente specializzato per le attività di sostegno didattico come interlocutore chiave, sia per quanto riguarda l'area della corresponsabilità educativa sia per quella della condivisione metodologico-didattica, in modo da fornire risposte pedagogiche adeguate ai bisogni apprenditivi e relazionali di ciascun alunno.

Diventare insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico richiede un percorso di studio approfondito ed appassionato alimentato da determinazione e resilienza.

In che cosa consistono le prove di accesso al TFA sostegno? Quando si svolgeranno? Quali requisiti sono richiesti per la partecipazione? Che cosa studiare? Quali strumenti professionali non possono assolutamente mancare nella cassetta degli attrezzi?

Le prove di accesso

Le modalità di espletamento delle prove di accesso sono disciplinate dal decreto ministeriale 8 febbraio 2019, n. 92, e dal decreto interministeriale 7 agosto 2020, n. 90 mentre gli aspetti organizzativi e didattici dei percorsi di formazione sono stabiliti dagli atenei con propri bandi.

Il candidato deve sostenere e superare le seguenti tre prove di accesso:

- test preselettivo
- una o più prove scritte ovvero pratiche
- prova orale.

Le prove sono atte a verificare, unitamente alla capacità di argomentazione e di corretto uso della lingua, il possesso, da parte del candidato, di:

- competenze didattiche diversificate in funzione del grado di scuola;
- competenze su empatia e intelligenza emotiva;
- competenze su creatività e pensiero divergente;
- competenze organizzative e giuridiche correlate al regime di autonomia delle istituzioni scolastiche.

Le prove di accesso saranno predisposte con propri bandi dagli Atenei ed avranno luogo nella sede indicata dall'Ateneo scelto dal candidato.

Il calendario della prova preselettiva

Le prove preselettive per l'iscrizione si svolgeranno nel rispetto del seguente calendario:

- 4 luglio 2023 prove scuola dell'infanzia;
- 5 luglio 2023 prove scuola primaria;
- 6 luglio 2023 prove scuola secondaria I grado;
- 7 luglio 2023 prove scuola secondaria II grado.

Non è possibile partecipare in più atenei in quanto la data delle prove è unica su tutto il territorio nazionale. Tuttavia, è consentito l'accesso per più gradi e ordini se si è in possesso dei requisiti e si versa una tassa di partecipazione per ogni ordine di scuola richiesto.

Cosa prevede la prova preselettiva

Il test preselettivo è predisposto da ciascuna Università e si compone di 60 quesiti a risposta multipla con 5 opzioni di risposta, fra le quali il candidato ne individua una soltanto.

Almeno 20 quesiti sono finalizzati a verificare sia le competenze linguistiche sia il livello di comprensione di testi in lingua italiana dei candidati; i restanti quesiti servono a verificare le competenze socio-psico-pedagogiche, differenziate per infanzia, primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado nonché le competenze organizzative e giuridiche correlate al regime di autonomia delle istituzioni scolastiche.

La risposta corretta a ogni domanda vale 0,5 punti, la mancata risposta o la risposta errata vale 0 (zero) punti; il test ha la durata di due ore.

La prova scritta ovvero pratica

Accede alla prova scritta ovvero pratica un numero di candidati pari al doppio dei posti disponibili nella singola sede. Sono altresì ammessi direttamente alla suddetta prova i candidati con disabilità uguale o superiore all'80%.

Inoltre, come stabilito all'articolo 2, comma 1 del Decreto ministeriale 694/2023, coloro che hanno prestato almeno tre anni di servizio negli ultimi cinque su posto di sostegno, accedono direttamente alla prova scritta.

Tale prova consta, a seconda dell'Ateneo, di una o più domande a risposta aperta e la durata è stabilita in due ore.

È valutata in trentesimi ed è superata con un punteggio minimo di 21/30; in caso di più prove, la valutazione è ottenuta dalla media aritmetica della valutazione nelle singole prove, ciascuna delle quali deve essere comunque superata con un punteggio minimo di almeno 21/30.

La prova orale e riserva

Sono ammessi alla prova orale i candidati che abbiano riportato una votazione non inferiore a 21/30 nella prova scritta ovvero pratica.

La prova orale verterà sui contenuti delle prove scritte e su questioni motivazionali individuali. All'articolo 2, comma 2 del DM. 694/2023 è specificato che nella redazione della graduatoria finale di merito gli atenei dovranno tener conto della percentuale del 35% di riserva di posti per i candidati con tre anni di servizio negli ultimi cinque. Essi concorrono esclusivamente per la quota di riserva dell'Ateneo in cui hanno presentato istanza.

Requisiti per la partecipazione al TFA

Per la scuola dell'infanzia e primaria, i requisiti per la partecipazione restano disciplinati dal DM 92/2019 che all'art. 3 dispone che, per prendere parte alla selezione per l'accesso ai percorsi di specializzazione su sostegno, gli aspiranti devono essere in possesso di uno dei requisiti di seguito riportati:

- titolo di abilitazione all'insegnamento conseguito presso i corsi di laurea in scienze della formazione primaria o analogo titolo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente;
- diploma magistrale, compreso il diploma sperimentale a indirizzo psicopedagogico con valore di abilitazione e diploma sperimentale a indirizzo linguistico, conseguiti presso gli istituti magistrali o analogo titolo di abilitazione conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente, conseguiti, comunque, entro l'anno scolastico 2001/2002.

Per l'accesso ai percorsi di specializzazione per la scuola secondaria di primo e secondo grado i candidati devono possedere uno dei seguenti requisiti:

- abilitazione specifica sulla classe di concorso ovvero analoghi titoli di abilitazione conseguiti all'estero e riconosciuti in Italia ai sensi della normativa vigente;
- laurea magistrale o a ciclo unico (oppure diploma di II livello dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, oppure titolo equipollente o equiparato, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso) più 24 CFU/CFA.

Insegnanti tecnico-pratici

Per gli insegnanti tecnico-pratici l'accesso ai percorsi di specializzazione è possibile se c'è il possesso di:

- abilitazione specifica sulla classe di concorso ovvero analoghi titoli di abilitazione conseguiti all'estero e riconosciuti in Italia ai sensi della normativa vigente;
- laurea anche triennale (oppure diploma dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica di primo livello, oppure titolo equipollente o equiparato, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso) più 24 CFU/CFA.

Il secondo requisito è derogato sino al 2024/2025, per cui gli insegnanti tecnico-pratici partecipano alla selezione per accedere ai percorsi di specializzazione sino alla predetta data con il solo diploma che dà accesso alla relativa classe di concorso.

Sono, altresì, ammessi con riserva tutti coloro che, avendo conseguito il titolo abilitante all'estero, abbiano presentato la relativa domanda di riconoscimento, entro la data ultima per la presentazione delle istanze di partecipazione alla specifica procedura di selezione. Tutti i requisiti devono essere posseduti entro la data di scadenza del bando.

Chi non sostiene le prove d'accesso

Ai sensi dell'articolo 4, comma 4, del DM n. 92/2019, sono ammessi ai corsi di specializzazione su sostegno senza sostenere le prove d'accesso e quindi in soprannumero, gli aspiranti che nei precedenti cicli di specializzazione:

- hanno sospeso il percorso;
- non si sono iscritti al percorso pur essendo in posizione utile;
- hanno superato le prove per più procedure ed hanno scelto un'opzione;
- hanno superato le prove d'accesso ma non sono rientrati nel numero dei posti disponibili.

Come si svolge il TFA

Il TFA Sostegno è un Tirocinio Formativo Attivo della durata di 8 mesi presso le Università Pubbliche Italiane. Durante questi otto mesi, gli aspiranti insegnanti di sostegno dovranno conseguire 60 CFU, distribuiti fra insegnamenti, laboratori e tirocinio.

La percentuale dell'80% di presenze consentirà allo specializzando di partecipare all'esame finale. I percorsi di formazione di cui al presente ciclo dovranno concludersi, ai sensi dell'art. 3, comma 3, del decreto ministeriale 8 febbraio 2019, n. 92, entro il 30 giugno 2024.

La ripartizione dei posti per università e ordine di scuola

La ripartizione dei posti per università e ordine di scuola è rinvenibile nell'[allegato A](#) al DM 694/2023 Tabella riassuntiva offerta formativa specializzazione sul sostegno definita ai sensi dell'art 2, commi 2, 3 e 4 del D.M. 948/2016.

Una sfida difficile ma non impossibile

Appare superfluo sottolineare che lo sbarramento in ingresso costituito da ben tre prove particolarmente impegnative si pone l'obiettivo di selezionare i candidati più motivati e, soprattutto, quelli più preparati.

Infatti, chi si appresta a diventare docente specializzato per le attività di sostegno didattico è consapevole che insegnare non è un mestiere per tutti ma insegnare su posti di sostegno è davvero per pochi. È una professione che non ammette fragilità e debolezze. Essere docente specializzato per le attività di sostegno didattico richiede determinazione, empatia, proattività, e solida preparazione.

Preferire la professione di docente e specializzarsi per l'insegnamento di sostegno è una scelta che si pone come sfida con sé stessi, con la propria intelligenza, con la propria resilienza e con la dimensione umana più autentica di cui ciascuno di noi è portatore in base alla propria storia personale, alle proprie competenze e ai giacimenti emotivi che caratterizzano ogni persona.

Ne deriva la necessità di una preparazione solida che si nutre sia della formazione specialistica, svolta nelle università con rigore e impegno accademico, sia nella successiva pratica professionale quotidiana, che oggi è diventata sempre più complessa e impegnativa restando, tuttavia, una delle più appaganti ed esaltanti.

Come prepararsi per il test preselettivo

La Tecnodid ha realizzato, mediante l'impegno di un qualificato parterre di autori, una serie di strumenti utili a supportare la preparazione dei candidati al TFA sostegno che richiede, però, un impegno personale e diretto nello studio, negli approfondimenti e nella rielaborazione.

Nello specifico, la terza edizione del "Manuale TFA sostegno", è stata integrata e approfondita dagli autori che hanno ridisegnato un'opera già apprezzata e diffusa, proprio per la sua facile ed intuitiva funzione di consolidamento degli argomenti del programma di accesso ai Corsi TFA sostegno.

I contenuti proposti risultano allineati alle più recenti evoluzioni della normativa e, nel contempo, sono arricchite le sezioni relative ai pedagogisti e alle prassi didattiche e valutative attive e inclusive. È stata, inoltre, aggiunta un'area contenente esercitazioni di analisi linguistica e comprensione dei testi ed implementata la piattaforma on-line contenente materiali e strumenti esercitativi. L'indice, infine, risulta più analitico e scorrevole per la corretta e funzionale fruizione dei contenuti del testo. L'auspicio che una formazione migliore sia l'inizio di una professione più attenta alle molteplici esigenze e agli innumerevoli bisogni degli alunni.

Il volume ha un taglio molto operativo, e per questo può risultare un valido strumento di aggiornamento professionale anche per chi docente lo è già.

Un altro strumento per la prova orale

Altro utile strumento è sicuramente il testo "Modelli ed esempi di tracce svolte per la prova scritta TFA Sostegno", aggiornato ai più recenti contributi pedagogici e normativi. Il volume è destinato a quanti desiderano approfondire la preparazione alla prova scritta e propone una ponderata raccolta di tracce svolte, a risposta aperta, suddivise in base alle aree previste dal programma d'esame che vengono affrontate in maniera ampia ed esaustiva.

Tale scelta è volta a stimolare una riflessione sulle diverse tematiche, focalizzando direttamente una pista di lavoro che si caratterizza per sintesi, compiutezza e rispetto dei criteri di valutazione forniti dagli atenei.

Entrambi i testi sono stati organizzati in maniera tale da agevolare lo studio degli aspiranti docenti di sostegno e nel contempo consentire un agevole ripasso degli argomenti trattati in vista della prova orale.

Presentano altresì piste di riflessione per individuare le motivazioni che sollecitano ad intraprendere un percorso professionale così sfidante ed appassionante quale è quello del docente specializzato per le attività di sostegno didattico.

Si tratta, quindi, di strumenti che non possono mancare dalla cassetta degli attrezzi professionali dell'insegnante che intende rivolgere un'attenzione pedagogica specifica a ciascun bisogno educativo speciale per diventare concretamente efficace.

4. Ripartire da zero. L'ECEC nel sistema educativo secondo l'Unione Europea



Nilde MALONI

11/06/2023

Nel 2017, il Consiglio dell'Unione Europea approvava il Pilastro europeo dei diritti sociali[1] e inseriva al primo punto (in tutto sono venti) del Capo I "Pari opportunità e accesso al mercato del lavoro" proprio *istruzione, formazione e apprendimento permanente* con questa affermazione: "Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro".

Promuovere il benessere

La funzione sociale e propulsiva dello sviluppo di qualsiasi paese svolta dai sistemi educativi risulta essere una *conditio sine qua non* di qualsiasi ragionamento sul diritto allo studio e in genere sui diritti complessivi di cittadinanza. Agli articoli della nostra Costituzione si vanno ad aggiungere dunque quelli del Trattato Europeo, espressamente citati nel Preambolo del Pilastro e in particolare l'articolo 3 "... gli obiettivi dell'Unione sono, tra l'altro, promuovere il benessere dei suoi popoli e adoperarsi per lo sviluppo sostenibile...".

Il connubio tra istruzione, formazione, apprendimento permanente e *benessere*, sia esso personale o sociale, sembra essere sufficientemente *fondato* nelle leggi fondamentali, ma forse non ancora sufficientemente *garantito* nelle strutture dei sistemi educativi.

Le prime azioni dei decisori politici sono state sicuramente dirette al riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali a livello di apprendimento permanente nell'ambito della cosiddetta stagione di *garanzia giovani*, ma cosa è stato fatto per la *garanzia infanzia*?

Ripartire dall'infanzia, investire nell'infanzia

H. Gardner scrive: "Il bambino nella sua prima infanzia non è in grado di racchiudere le proprie esperienze in forme simboliche o di riflettere sulle sue categorizzazioni; le esperienze infantili gli diventano inaccessibili. Tutti noi soffriamo di amnesia infantile. Tuttavia chi, partendo da questo, affermasse che non sono importanti, commetterebbe un errore gravissimo. Con ogni probabilità queste esperienze e queste intuizioni primordiali sono quelle che rendono possibile ogni apprendimento successivo...e continuano a costituire il retroterra della nostra visione del mondo"[2].

Farsi carico e prendersi cura del *discente naturale, intuitivo e primordiale*, come spesso viene definito il bambino da pedagogisti e teorici del funzionamento della mente, può rappresentare un'innovazione carica di promesse per un sistema educativo nella direzione dell'equità e della qualità, per affrontare la complessità. Lo svantaggio sociale ha sempre radici nello svantaggio culturale. È un "circolo vizioso" che va spezzato: per ridurre le disuguaglianze occorre partire dalle radici. Dallo zero, appunto, in un percorso in cui si integrino i ruoli genitoriali e si compensino le difficoltà economiche e culturali nel realizzare l'educazione e la cura della prima infanzia.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019

La Raccomandazione "relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia" chiarisce in premessa le ragioni dell'intervento sul segmento ISCED 0, Early childhood education and care - ECEC.

Nelle indagini PIRLS e PISA i bambini che hanno ricevuto un'educazione nella prima infanzia per più di un anno hanno ottenuto punteggi migliori in lingua e matematica. È stato inoltre dimostrato che la partecipazione all'educazione e alla cura della prima infanzia di qualità è un fattore importante per la prevenzione della dispersione scolastica; la spesa per l'educazione e la

cura della prima infanzia è un investimento in capitale umano precoce, ad alto rendimento (cittadini più competenti, società più coese, migliori risultati in campo lavorativo). La disponibilità, l'accessibilità e la sostenibilità dei costi di strutture di alta qualità per la cura dell'infanzia sono inoltre fattori chiave che consentono alle donne e agli uomini con responsabilità di cura di partecipare al mercato del lavoro.

Duplica funzione dell'ECEC

L'ECEC si presenta con una duplice funzione, educativa e sociale, che rafforza l'introduzione a pieno titolo anche del segmento 0-3 anni nei sistemi educativi nazionali. Se la premessa, e non poteva essere diversamente per le competenze specifiche dell'UE, poggia su un taglio economicistico, i riferimenti valoriali delle politiche sociali riportano alla sostanziale priorità dell'investimento sulle persone, risorsa disponibile in quantità sempre minore per il nostro continente a causa della denatalità.

La Raccomandazione, infatti, pur constatando l'eterogeneità dei punti di partenza degli Stati membri, insiste sulla "necessità di riforme e misure strategiche che puntino direttamente e decisamente all'alta qualità dei servizi per la prima infanzia", pena il mancato raggiungimento dello scopo.

Quadro di riferimento per la qualità dell'ECEC

Nel segmento 0-3 anni convivono da molto tempo esperienze di nidi degli enti locali e semplici servizi di assistenza a gestione privata, servizi a domicilio e nidi aziendali, servizi integrativi a domanda episodica della famiglia. La garanzia della qualità ha invece bisogno di regole e criteri certi, proprio a partire dalle migliori pratiche realizzate in Europa.

Nell'allegato alla Raccomandazione troviamo i parametri fondamentali per costruire l'alta qualità dei servizi di educazione e cura della prima infanzia:

- *accessibilità* cioè servizi a costi sostenibili da parte di tutte le famiglie, inclusivi e accoglienti;
- *personale educativo qualificato* con titolo di studio iniziale e formazione continua coerenti coi delicatissimi compiti da svolgere;
- *curricolo esplicito* funzionale allo sviluppo sociale, emotivo, cognitivo e fisico del bambino, in una parola funzionale al suo benessere, realizzato con la collaborazione della famiglia;
- *attività di monitoraggio* e valutazione da parte degli enti gestori e dei portatori di interesse, per il costante miglioramento della tutela dei diritti dei bambini, soprattutto a salvaguardia dei più fragili e/o provenienti da contesti svantaggiati;
- *governance e investimenti* che dimostrino che le politiche pubbliche vanno verso la generalizzazione di questi servizi.

L'indicazione di avviare politiche attive per le garanzie per l'infanzia significa innanzitutto procedere a integrare i sistemi esistenti (pubblici, a prevalenza gestionale degli enti locali, e privati) ma anche fornire Linee Guida omogenee messe in atto da personale qualificato. La divisione netta tra servizi di cura e servizi educativi si fa sempre più sfumata e il tema dei contenuti educativi nel segmento 0-6 accentua l'esigenza di un sistema integrato.



Rappresentazione grafica

Spazio europeo dell'istruzione entro il 2025

“Lo spazio europeo dell'istruzione mira a fornire alle comunità dell'istruzione e della formazione il sostegno di cui hanno bisogno per svolgere la loro missione fondamentale in tempi difficili e stimolanti”. È quanto la presidente von der Leyen scrive in premessa al documento “Comunicazione della Commissione Europea al Consiglio del 30 settembre 2020 sulla Creazione di uno Spazio Europeo dell'istruzione entro il 2025”.

In questo documento, la Commissione ribadisce che la cooperazione in materia di istruzione, sperimentata con ET 2020, ha agevolato una risposta comune dei sistemi educativi alla pandemia di COVID 19. All'apertura del terzo decennio strategico dell'Unione Europea, quando molti Paesi stanno approntando le misure dei Piani Nazionali di Ripresa e Resilienza, si può affermare che “... le politiche incentrate sulle persone sono più che mai essenziali. L'educazione e la cura della prima infanzia, le scuole, l'istruzione e formazione professionale (IFP), l'istruzione superiore, la ricerca, l'istruzione degli adulti e l'apprendimento non formale svolgono un ruolo fondamentale.” L'ECEC entra come priorità nei PNRR e si apre una stagione importante di riforme che investe la maggior parte dei Paesi UE, compreso il nostro.

Educazione della prima infanzia (dai 4 anni)



L'ECEC come indicatore e i suoi obiettivi. Fonte: Eurostat (UOE, 2018)

Risposta dei decisori politici in Europa

È interessante osservare le scelte recenti operate da alcuni Paesi UE, sovrani in materia di istruzione, in risposta all'invito della Commissione Europea (Raccomandazione del 2019) e di fronte all'obiettivo da raggiungere entro il 2025, agendo le proprie riforme secondo i principi di sussidiarietà e di proporzionalità. La ripresa dalla crisi sanitaria ed economica può infatti contare su uno strumento, quale il Next Generation Eu, che consente di implementare le principali misure approntate nei piani nazionali.

L'attenzione, nel caso dell'ECEC, si incentra soprattutto sul segmento ISCED 01, che nella classificazione internazionale riguarda il segmento 0-3 anni e sul suo raccordo con il segmento ISCED 02 (3-6 anni o comunque fase pre-primaria). La maggior parte dei Paesi, infatti, ha già consolidato i criteri di qualità declinati dal documento del 30 settembre 2020 nella fase ISCED 02, mentre molto resta da fare per l'ISCED 01.

La scelta del sistema integrato o del sistema unico

L'Italia sceglie la strada del "sistema integrato 0-6", aperta con il D.lgs. n. 65/2017 e consolidata con i successivi DM n. 334/2021, Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6, e DM n. 43/2022, Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.

Come l'Italia, molti Paesi UE, sprovvisti di Linee Guida o Orientamenti per i servizi educativi della prima infanzia, introducono curricula nazionali e norme di riferimento per il reclutamento e la formazione in servizio del personale.

Paesi del nord Europa come la Danimarca e la Finlandia hanno un sistema educativo che può contare da tempo sulla gestione unitaria da parte degli enti locali dell'intero segmento 0-6, con servizi di qualità per l'offerta formativa e il personale educativo e con un ente gestore tenuto all'obbligo di assicurare un "posto al nido" ai piccoli cittadini di un anno di età. L'impegno dell'ente gestore è focalizzato sul mantenimento di costi accessibili a tutte le famiglie in base al reddito, tanto che in Finlandia il 76% dei bambini frequenta un servizio educativo.

In Germania, già dal 2013 funzionano strutture unitarie 0-6 e le statistiche mostrano un costante aumento del tasso di frequenza dell'asilo nido dal 2006. Tutto il settore ECEC vede la competenza legislativa concorrente tra ministeri a livello federale e tra ministeri, Länder e Comuni finalizzata a sostenere e integrare l'educazione del bambino in famiglia e aiutare i genitori a conciliare meglio l'occupazione e l'educazione dei figli. La garanzia d'accesso a una di queste strutture è assicurata a partire da 1 anno di età del bambino; in questi ultimi anni i governi hanno notevolmente aumentato i finanziamenti a disposizione dell'ECEC.

La Spagna, con il fardello pesantissimo del 17,3 % di dispersione scolastica, è intervenuta con una legge organica di riforma del sistema educativo (n. 3/2020) e, nello specifico dell'ECEC, con il Regio Decreto n. 95/2022 a determinare la gestione pubblica unitaria del segmento 0-6 e l'emanazione delle Linee Guida nazionali.

L'anticipo dell'obbligo scolastico e non solo

Una scelta differente può essere individuata nell'anticipo dell'obbligo scolastico al segmento ISCED 02. Nei Paesi UE, l'istruzione obbligatoria inizia, nella gran parte dei casi, a livello primario (ISCED 1). In Francia, Ungheria, Repubblica Ceca, Bulgaria, Romania, Slovacchia, Grecia, Cipro, Lettonia, Austria, Lussemburgo e Belgio l'istruzione obbligatoria è estesa anche al livello pre-primario (ISCED 02). La Francia (2019) e l'Ungheria fanno iniziare l'obbligo a 3 anni; la Grecia e il Lussemburgo a 4, gli altri generalmente a 5. Una scelta questa che sembra voler garantire innanzitutto il raggiungimento del 95% dei bambini di 4 anni in ECEC e rispondere all'esigenza di abbassare parzialmente i costi dei servizi.

In Francia, a partire dal settembre 2022 il Piano per l'Educazione pre primaria (ECEC) prevede obiettivi su tre misure specifiche:

- a) obbligo di istruzione a 3 anni per garantire il più ampio successo formativo agli alunni;
- b) un piano straordinario di formazione degli insegnanti del segmento integrato 0-6 come già avvenuto per gli altri ordini di scuola e per la matematica;
- c) diminuzione del numero di alunni (24 max nelle sezioni di scuola dell'infanzia dei bambini e delle bambine di 5 anni) fino ad arrivare nel 2024 al raddoppio delle classi della scuola dell'infanzia.

In Ungheria, l'obbligatorietà di questo segmento di scuola ha fatto aumentare sia la percentuale degli allievi sia il numero delle scuole in carico agli enti locali, che si distinguono in Comuni,

Contee e Distretti. Il governo locale deve garantire che le scuole dell'infanzia soddisfino la domanda del territorio, garantire la frequenza dei bambini delle minoranze etniche così come quella dei bambini con bisogni educativi speciali.

[1] [Pilastro europeo dei diritti sociali](#)

[2] H. Gardner, *Educare al comprendere Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 2001, pag. 63-64.