

DIDACTICA

*Scuola e Lavoro
I profili richiesti dal mercato*

*Insegnanti di religione
nella scuola oggi*

**INSEGNANTE
E DIRIGENTE
TRA GOVERNANCE
E DIDATTICA**

Sicurezza: compiti e responsabilità

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

Le sfide della valutazione. Una funzione educativa che accompagna l'alunno

BPER:
Banca

EDITORIALE

GIUGNO 2016



DidaCtica è una rivista nuova e multimediale, ma anche un ponte tra scuola e università

EMILY CASCIARO

DIRETTORE RESPONSABILE

e.casciaro@ecomunicazione.eu

Formazione, crescita professionale, aggiornamento, sono parole entrate nell'uso quotidiano di un insegnante. Lo impone la continua evoluzione dei metodi di apprendimento, il mutamento del sistema scolastico attuale, non da ultimo le recenti norme introdotte.

La scuola è cambiata, sta profondamente cambiando, lasciandosi alle spalle vecchi paradigmi e scrollandosi un po' di polvere di dosso.

Quando mi è stata proposta la sfida di dirigere questa rivista mi sono chiesta: "che senso può avere, in un panorama italiano che vede la presenza di 4.500 pubblicazioni – testata più, testata meno – distribuite in biblioteche o vendute in edicola, dare vita ad un nuovo periodico?"

DidaCtica si fa strada in un mercato già piuttosto affollato. Tuttavia è una rivista assai diversa da tutte le altre presenti in libreria, a partire dal suo editore per finire ai suoi contenuti.

DidaCtica è la prima rivista ideata, pensata ed editata da un istituto scolastico, quello di Cariatì (Cs), vero fulcro di un laboratorio permanente per la formazione "obbligatoria e strutturale" grazie alla vulcanica dirigente Maria Brunetti, che vede contributi di insegnanti, docenti e studiosi. E' un ponte tra la scuola e l'università che vuole produrre un continuo aggiornamento delle conoscenze e delle abilità di quanti operano nel mondo della scuola, a più livelli, dando voce e spazio anche al lavoro quotidiano, e spesso in ombra, dei docenti nelle aule.

Un periodico sperimentale anche perché multimediale, facilmente scaricabile e condivisibile, con una formula nuova, fresca e inedita che trova la sua ragion d'essere nel fatto di rispondere ad una precisa esigenza, ad un esplicito bisogno: una rivista alla portata di tutti, realizzata e fatta crescere, numero dopo numero, dai suoi stessi lettori. Aspettiamo, dunque, anche il tuo contributo.



LUCIANO GRECO

DIRIGENTE UFFICIO V.USR. CALABRIA, ATP
DI COSENZA

luciano.greco.cs@istruzione.it

PERCHE' DIDACTICA

Didactica vuole essere un modernissimo ed agile strumento di consultazione che permette a tutti gli operatori del mondo della scuola di risolvere grandi e piccoli problemi di ogni giorno, ma anche di svolgere ricerche più approfondite.

Didactica wants to be a modern and quick reference tool that enables all operators in the education world to solve large and small problems of everyday life, but also to carry out further research.

TAGS: #didattica #inclusione #ricerca

L'idea della Rivista Didactica nasce da una riflessione di operatori di scuola che fanno di informazioni, spunti pratici, materiali e approfondimenti occasioni di condivisione e di proposte per una didattica sensibile alle differenze individuali. La Rivista vuole offrire al lettore contenuti, strumenti e materiali operativi per una didattica inclusiva, una didattica equa, efficace ed efficiente che riconosca e valorizzi le differenze di tutti. Tanti. Per una scuola che risponda ai bisogni reali degli alunni reali. Ma la Rivista si propone anche di seguire da vicino il dibattito sul cambiamento nell'assetto della scuola e le decisioni che saranno via via intraprese, con l'interesse ambizioso di "vigilare" e contribuire a "orientare", nel rispetto dei bisogni e dei diritti delle persone in situazione di difficoltà. Si intende far convergere l'attenzione sulle scelte e sulle esperienze che esplicitamente o indirettamente si muovono nella direzione dell'inclusione, che da alcuni decenni costituisce una preziosa

tradizione culturale del nostro Paese. Uno spazio significativo è dedicato anche alle metodologie della ricerca educativa e alla ricerca valutativa in educazione. Le aree di ricerca riguardano lo sviluppo dei curricoli, la formazione degli insegnanti, l'istruzione scolastica, universitaria e professionale, l'organizzazione e progettazione didattica, le tecnologie educative e l'e-learning, le didattiche disciplinari, la didattica per l'educazione inclusiva, le metodologie per la formazione continua, la valutazione e la certificazione delle competenze, la valutazione dei processi formativi, la valutazione e qualità dei sistemi formativi. La Rivista darà spazio anche ad un confronto tra gli operatori scolastici su numerose novità introdotte dalla legge 107/2015: il rafforzamento dell'autonomia scolastica anche con la possibilità nelle scuole secondarie di II grado di inserire nel curriculum materie opzionali, il Piano triennale dell'offerta formativa (predisposto dal collegio dei docenti sulla base delle

indicazioni del Dirigente Scolastico ed approvato dal consiglio d'istituto), l'organico dell'autonomia (comprendente i docenti curricolari e per il sostegno, nonché un organico "funzionale" aggiuntivo per il potenziamento dell'organico dell'autonomia di circa l'8% di docenti in più per scuola non impegnati su cattedra); i nuovi poteri del dirigente scolastico fondamentalmente consistenti nella libertà di chiamare direttamente i docenti nella propria scuola ogni tre anni e di valutarli anche ai fini di assegnare ai migliori un bonus in denaro; l'obbligo di formazione in servizio per tutti i dirigenti ed i docenti, così da superare la facoltatività di tale aggiornamento. Le Nuove possibilità per gli studenti consistenti nell'ampliamento dell'offerta formativa, nell'aumento ed obbligatorietà di ore di alternanza scuola-lavoro nell'ultimo triennio delle scuole superiori, i benefici economici per le iscrizioni alle scuole paritarie; l'edilizia scolastica per la quale sono previsti numerosi interventi e finanziamenti. In definitiva, Didactica vuole essere un modernissimo ed agile strumento di con-

sultazione che permette a tutti gli operatori del mondo della scuola di risolvere grandi e piccoli problemi di ogni giorno, ma anche di svolgere ricerche più approfondite. Didactica ha una periodicità annuale e si avvale della collaborazione di dirigenti scolastici, docenti universitari, giornalisti e docenti. È un periodico culturale-scolastico con forte connotazione regionale, nel quale le norme di maggiore interesse sono introdotte da note redazionali a cura di accreditati autori.

Agli argomenti di più ampio respiro si affiancano inserti di approfondimento, con una serie di contributi che analizzano con puntualità e rigore l'evoluzione del sistema d'istruzione e di formazione nazionale, offrendo alle scuole informazioni tempestive, supporti giuridici e metodologici, nonché utili riflessioni culturali.

BPER:
Banca

SOMMARIO

NOTE

LA VALUTAZIONE AL CENTRO DELLA RIFORMA.....	6
LA VALUTAZIONE PROCESSO RICCO DI INSIDIE.....	9
FORMAZIONE DA DIRITTO-DOVERE A OBBLIGATORIA.....	11
SICUREZZA: COMPITI E RESPONSABILITA'	23
SCUOLA E LAVORO: PROFILI RICHIESTI DAL MERCATO.....	25
ESSERE INSEGNANTE DI RELIGIONE NELLA SCUOLA OGGI	38

INTERVENTI

PENSIAMO E APPRENDIAMO IN IPERTESTO?.....	13
L'IMPORTANZA DI FARSI CAPIRE SENZA VERBALISMI.....	16
CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE, QUALI SFIDE?.....	18
IL RUOLO DEL DIRIGENTE NELLA "COMUNITA' DI RICERCA".....	28
INSEGNANTE E DIRIGENTE TRA GOVERNANCE E DIDATTICA.....	33

LA PAGINA DELLE MAESTRE

INTEGRAZIONE DEI DIVERSAMENTE ABILI, UN PROGETTO SCOLASTICO.....	39
---	-----------

DIDACTICA

annuale di informazione scolastica
Anno I N.1

Registrazione Tribunale di Castrovillari N.01/2016 del 26.04.2016
Editore: Istituto Comprensivo Statale Cariatì (Cs)
Via Dante Alighieri, Cariatì- Tel./Fax 0983 91309 - C.F. 97022300780
- C.M. CSIC892009 <http://www.iccariatì.gov.it/>
Pubblicazione: 9 Giugno 2016
© copyright Istituto Comprensivo Statale Cariatì (Cs)
Tutti i diritti riservati. Riproduzione vietata.

DIRETTORE RESPONSABILE
Emily Casciaro

COMITATO SCIENTIFICO

Luciano Greco
Maria Brunetti
Giuseppe Spadafora
Gemma Faraco
Domenico Liguori

COMITATO DI REDAZIONE

Teresa Grillo
Antonio Servino
Elena Gabriella Salvati
Pasqualina Gatto

GRAFICA

E' Comunicazione
FOTO
Ignazio Russo

LA VALUTAZIONE AL CENTRO DELLA RIFORMA



MARIA BRUNETTI

DIRIGENTE SCOLASTICO IC CARIATI
maria.brunetti5@istruzione.it

La valutazione, intesa come input per il miglioramento, è sicuramente uno dei punti nodali della recente riforma che ha investito la scuola italiana. La Legge 107/2015 affronta la tematica con diverse sfumature e significati, che sfiorano o meglio travolgono tutti gli attori del sistema d'istruzione. Non a caso, infatti, la valutazione, così come è concepita, va ad interessare direttamente o indirettamente tutti i protagonisti dello scenario scolastico: alunni, famiglie, docenti, dirigenti fino ai più generici portatori d'interesse. Il Dirigente Scolastico assume un ruolo decisivo nella definizione e nell'attuazione del processo di valutazione e miglioramento della scuola.

Evaluation, as input for the improvement, is one of the nodal points of the recent reform that concerns the Italian school. The Law 107/2015 examines the issue with different shades and meanings, which touches or better tramples all actors in the education system. It is no coincidence, in fact, evaluation, as it is conceived, incorporates directly or indirectly all the protagonists of the education scene: students, families, teachers, headmasters and the stakeholders too. The headmaster plays a decisive role in the development and implementation of the evaluation process and school improvement.

TAGS: #valutazione #riforma #dirigente

La valutazione, intesa come input per il miglioramento, è sicuramente uno dei punti nodali della recente riforma che ha investito la scuola italiana.

La Legge 107/2015 affronta la tematica con diverse sfumature e significati, che sfiorano o meglio travolgono tutti gli attori del sistema d'istruzione. Non a caso, infatti, la valutazione, così come è concepita, va ad interessare direttamente o indirettamente tutti i protagonisti dello scenario scolastico: alunni, famiglie, docenti, dirigenti fino ai più generici portatori d'interesse, tirati in ballo per il bilancio sociale.

Attraverso i vari commi della Legge 107 la valutazione si delinea nelle sue varie dimensioni, classificandosi secondo alcuni parametri ben definiti, coinvolgendo e trascinando chiunque operi nella scuola a vario titolo. Se ne distinguono, così, diverse tipologie:

1. Valutazione in senso comparativo, quale è quella messa in atto dalle famiglie per l'esercizio della libera scelta¹;

2. Valutazione per competenze attuata dai docenti ai fini della creazione del profilo dello studente²;
3. Valutazione o meglio autovalutazione, messa in pratica dagli studenti per compiere scelte coerenti con il proprio percorso formativo³;
4. Valutazione del personale docente ed educativo in periodo di prova e formazione⁴;
5. Valutazione dei docenti⁵;
6. Valutazione dei Dirigenti scolastici⁶.

Considerata in tutte le sue molteplici sfaccettature, la valutazione risulta implicita ad un processo di pianificazione che sortisce effetti diversi in coloro che differenzialmente la attuano o la subiscono. Il primo di questi effetti, peraltro comune ad entrambe le cate-

gorie del valutatore e del valutato, è l'ingenerazione di una grande aspettativa, sulla previsione dell'articolato e pubblicità dei piani triennali dell'offerta formativa, che sono pubblicati nel Portale unico di cui al comma 136".

2 Ibid., c. 28.

3 Ibid. c. 37.

4 Ibid. c. 117.

5 Ibid. c. 127,128,129

6 Ibid. c. 93.



1 Legge 107/2015 art. 1 c. 17, "Le istituzioni scolastiche, anche al fine di permettere una valutazione comparativa da parte degli studenti e delle famiglie, assicurano la piena trasparenza

piano di miglioramento del quale essa è alla base. Se partire dalla valutazione significa progettare lo sviluppo, allora la previsione altro non sarà se non la proiezione delle attese di miglioramento e di cambiamento favorevole. Valutazione e Miglioramento costituiscono un insieme indissolubile, sono l'una il presupposto dell'altro e si configurano come un'azione lenta, complessa, individuale e collettiva, come un processo globale che, perché sia efficace, è obbligato a chiamare a sé l'interesse delle componenti scolastiche: dal Dirigente, ai docenti, alle famiglie ai vari Organi della scuola.

Ripercorrendo le varie fasi dell'evoluzione normativa di una tale concezione del momento valutativo, inteso come fattore indispensabile per l'attuazione del miglioramento, occorre tornare indietro di qualche anno, quando nel 2013 nasce il Sistema Nazionale di Valutazione.

L'istituzione del SNV, che supporta e favorisce la piena realizzazione dell'autonomia scolastica, valutandone l'efficacia e l'efficienza, rappresenta la vera pietra miliare dell'intero percorso di affermazione del valore della valutazione intesa come miglioramento e come azione sinergica.

In base all'art. 6 del DPR 80/2013, il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche deve originarsi da un'autovalutazione ex ante. In questo senso si valorizza il ruolo imprescindibile delle autonomie scolastiche nella definizione delle proprie criticità. Il SNV, pertanto, non procede in autonomia, ma necessita della collaborazione delle Istituzioni scolastiche che, come primo passo, stabiliscono gli obiettivi delle azioni di miglioramento. La valutazione è prima di tutto autovalutazione, la responsabilità della quale ricade in capo al dirigente scolastico.

Il secondo punto previsto dal DPR 80/2013 consiste nella formulazione di un Piano di Miglioramento. In questa fase subentra l'INDIRE, ma il responsabile della definizione del P.d.M. è sempre il dirigente scolastico.

Il terzo passaggio, ossia la valutazione esterna, prevede la comparsa dei Nuclei Esterni di Valutazione, composti da un dirigente tecnico del contingente ispettivo

e da due esperti, che visitano le scuole secondo "un campione statistico delle scuole con riguardo: a) alla macroarea geografica; b) al ciclo scolastico..."⁷.

I protocolli di valutazione e il programma delle visite derivano dalla rielaborazione delle linee guida per i valutatori dei progetti Vales e VM (Valutazione e Miglioramento) e del Manuale per i valutatori del progetto VSQ (Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole)⁸.

Il successivo passaggio, una volta avvenuta la visita da parte dei N.E.V., è l'eventuale ridefinizione da parte delle istituzioni scolastiche dei piani di miglioramento in base agli esiti dell'analisi effettuata dai nuclei. Le possibili azioni di miglioramento o interventi migliorativi possono essere pianificati con il supporto dell'INDIRE o attraverso la collaborazione con università, enti di

ricerca, associazioni professionali e culturali grazie ad appositi finanziamenti⁹, il che dimostra, ancora una volta, l'imprescindibilità dell'agire comune e l'importanza del contributo collettivo nella definizione dell'azione di sviluppo.

L'ultima fase, con cui il processo valutativo e migliorativo si conclude per il primo anno scolastico, è la rendicontazione sociale da parte delle scuole, che presuppone la condivisione e la promozione del miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza. Anche qui è evidente il ruolo globale di una valutazione per il miglioramento, poiché entrano in



⁷ Cfr.: *Conferenza per il coordinamento funzionale del sistema nazionale di valutazione* SEDUTA N. 2 DEL 23 DICEMBRE 2015. In questo caso ci si è allontanati da quanto previsto dal DPR 80/2013 che invece prevedeva la scelta del campione di scuole in base a criteri di efficienza e di efficacia previamente definiti dall'INVALSI.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Il Decreto Ministeriale del 16 giugno 2015, n. 435, art. 15. cc. 1 e 2. individua le risorse per lo sviluppo e la messa a regime del sistema nazionale di valutazione e formazione delle scuole ai sensi dell'art. 6 D.P.R. 80/2013 e della Direttiva 11/2014 e ne prevede la ripartizione per i progetti che dovranno riguardare i piani di miglioramento e i progetti di formazione dei dirigenti scolastici e dei nuclei di valutazione.

scena tutti gli *stakeholders*, i portatori d'interesse.

Alla fine di questa sintetica disamina dell'idea del processo valutativo come presupposto per il miglioramento, risulta chiara la concatenazione delle varie azioni di misurazione dell'efficacia e dell'efficienza del sistema scolastico, ma non deve passare inosservato il modo in cui tale processo viene recepito dalle varie utenze. Oltre all'idea della valutazione come elemento per pianificare lo sviluppo, sussiste anche la tendenza a ritenere la valutazione uno strumento pericoloso e a doppio taglio, piuttosto che un utile sistema di crescita sociale. L'inserimento della componente genitori all'interno del Comitato di Valutazione dei docenti, ad esempio, ha provocato una certa inquietudine all'interno dei Collegi, insieme ad un senso di sospetto o, addirittura, di preoccupazione. Attiene alla capacità del Dirigente riuscire a dissipare i dubbi ed a garantire che l'opera del Comitato sia quanto più oggettiva e trasparente, così da assicurare la correttezza dell'azione valutativa o premiale che sia. Fortunatamente, la valutazione in Italia non è intrapresa con fini sanzionatori ma con l'intento di produrre e stimolare l'azione formativa ed educativa, appunto per questo deve essere il risultato di un operare comune. Tuttavia... qualcuno dovrà rispondere in merito agli esiti di tutto questo complesso macchinario di misurazione.

Appare chiaro che i dirigenti scolastici saranno gli unici che dovranno rendere conto dei risultati¹⁰. Lo scenario che si delineerà in seguito alle procedure di valutazione e di autovalutazione andrà a evidenziare

10 Al c. 93 della l. 107/15 si legge: "Nell'individuazione degli indicatori per la valutazione del dirigente scolastico si tiene conto del contributo del dirigente al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione ai sensi del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, e dei seguenti criteri generali: a) competenze gestionali ed organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell'incarico triennale;

b) valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale dell'istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali;

c) apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale;

d) contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale;

e) direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole.

le aree di miglioramento organizzativo e gestionale delle istituzioni scolastiche direttamente riconducibili al dirigente scolastico¹¹.

Si ritorna quindi a quanto stabilito nel Testo Unico del pubblico impiego che, all'art. 25, stabilisce che i dirigenti scolastici rispondono in ordine ai risultati e sono valutati tenuto conto della specificità delle funzioni e sulla base delle verifiche effettuate da un nucleo di valutazione. Il Dirigente scolastico, quindi, è la chiave di volta, colui che deve guidare l'intero processo di miglioramento, rispondendo dei risultati secondo quanto indicato nel Dlgs 150/2009, ossia in termini di efficienza, efficacia ed economicità. Il Dirigente, quindi, pur tra le righe della recente riforma del sistema scolastico, è individuato quale primo attore dell'azione di miglioramento, apparendo al centro di una scena degna di Pirandello, atta a destare interrogativi ed a sviluppare innumerevoli prospettive e punti di vista.



Il Dirigente è responsabile del RAV, del Piano di Miglioramento, della gestione unitaria, della promozione delle risorse e tutto è riconducibile alla valutazione stessa dell'azione dirigenziale. All'interno del Piano di Miglioramento, infatti, è prevista l'area relativa al Contributo del dirigente al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti dal c. 93 dell'art. 1 della legge 107.

I Dirigenti saranno valutati in base ai criteri ed agli indicatori da loro stessi stabiliti nel P.d.M. La complessa macchina della valutazione e del miglioramento, pilotata dal dirigente, avrà bisogno di tutte le componenti del sistema scuola per raggiungere gli obiettivi prefissati. Il Dirigente sarà uno, nessuno centomila e porterà con sé la consapevolezza di essere visto e giudicato dagli altri in modi molteplici e differenti, di essere visto e valutato egli stesso in "centomila" prospettive diverse e inconciliabili.

11 Cfr.: c. 4 art. 6 DPR 80/2013.

LA VALUTAZIONE PROCESSO RICCO DI INSIDIE



DOMENICO LIGUORI

DOCENTE LICEO "STEFANO PATRIZI" CARIATI
mim_lig@alice.it

E' essenziale ricordare che la valutazione deve riguardare tutto il processo educativo nel suo complesso, che l'iter valutativo interferisce inevitabilmente col processo di apprendimento e che non possiamo trascurare l'aspetto dell'interazione tra esaminatore ed esaminato. Parole chiave: valutazione, apprendimento, giudizio, istruzione, processo.

Is important remeber that evaluation process must cover all the educational examine as a whole, which inevitably interferes with the learning process and we cannot neglect the aspect of interaction between examiner and esamined.

TAGS: #valutazione #apprendimento #istruzione

Il momento valutativo, dal punto di vista pedagogico e didattico, esprime l'attribuzione di un giudizio sul lavoro svolto da un allievo, per determinarne il profitto. Partendo dal presupposto che si valuta la produzione e la prestazione dell'alunno e non l'alunno stesso, l'atto valutativo costituisce comunque un processo molto delicato perché l'"oggetto" della valutazione è rappresentato da personalità in divenire, proprio per questo fragili e facilmente condizionabili. L'impatto psichico con i risultati della valutazione spesso sortisce sugli studenti effetti durevoli e irreparabili. In questi termini, secondo la pedagogia moderna, anche la valutazione diventa un momento importante e fondamentale del processo educativo e formativo degli studenti. Per questi motivi, quindi, deve essere quanto più possibile "giusta" e oggettiva, non influenzata da pregiudizi e quindi imparziale, ma allo stesso tempo non può ridursi ad un freddo algoritmo aritmetico sebbene un buon processo di valutazione non possa prescindere da un approccio scientifico e sistematico.

La psico-pedagogia moderna ha evidenziato quali possono essere gli errori più comuni che si insidiano nel processo di valutazione ed in particolare nell'interazione tra il valutatore e l'oggetto della valutazione, tra questi vorrei ricordare: la clemenza, l'effetto alone, l'effetto centripeto, l'errore logico o di prossimità, l'errore per contrasto.

I primi due errori sono legati al fatto che il valutatore scambia l'oggetto della valutazione (compiti e prestazione dell'alunno) con l'alunno stesso. Nel primo caso l'insegnante si lascia trascinare dal sentimentalismo e/o dalla compassione sottovalutando la funzione for-

mativa del giudizio. L'effetto alone, invece, si verifica quando un tratto particolare dell'allievo assume agli occhi dell'educatore un'importanza predominante rispetto ad altri, tanto da influire sulla valutazione globale sia in positivo sia in negativo.

Per effetto centripeto si intende, invece, l'influenza che può avere la media del gruppo sul singolo giudizio, mentre l'errore logico si ha quando due o più variabili da valutare vengono considerate in stretta relazione tra di loro ed il giudizio sull'una influenza quello sull'altra. Nell'errore per contrasto, infine, il termine di confronto diventa l'insegnante stesso per cui tutti i giudizi vengono rapportati allo stesso valutatore.

Al netto degli errori eliminabili, il processo di valutazione non deve rappresentare il fine ultimo dell'attività didattica, ma uno strumento del rapporto educativo indispensabile per la crescita e la formazione, utile per il controllo dell'apprendimento, per stimolare lo studio e, perché no, per selezionare.

Ma cosa bisogna valutare? In generale è abbastanza scontato affermare che si debbano valutare le conoscenze, le capacità e le abilità degli allievi. Le difficoltà nascono, però, quando bisogna definire cosa intendere per conoscenze, capacità e abilità, con riferimento ad una data disciplina e ad un dato tipo di scuola o ad una data fascia di età. Per le conoscenze si può far riferimento ai programmi di insegnamento o d'esame anche se ciascun alunno le può presentare in modi diversi elaborandole o ripetendole, semplicemente, a memoria. Per capacità ed abilità è più opportuno distinguere le definizioni in relazione alle diverse discipline. In matematica, ad esempio, di solito si procede

per obiettivi e questi possono includere, oltre all'abilità e alla precisione di calcolo, le capacità di intuizione, di ragionamento, di analisi, comparazione e sintesi, la proprietà di linguaggio, trasposizione di nozioni note in contesti diversi, realizzazione di strategie risolutive creative che includano capacità di usare le proprie conoscenze per risolvere in modo autonomo problemi essenzialmente nuovi, e così via. Di conseguenza la valutazione, intesa come verifica dell'intero processo educativo, dovrà cercare di stabilire se e fino a che punto tutti questi obiettivi sono stati raggiunti.

La valutazione scolastica si basa solitamente su prove scritte e orali. Per la matematica, le prove possono consistere in esercizi, problemi o test di vario genere, mentre le prove orali ricalcano, molto spesso, l'impostazione delle prove scritte. Bisogna fare in modo, in ogni caso, che la valutazione delle risposte risulti il più possibile significativa e obiettiva, non aleatoria.

Una valutazione si definisce obiettiva se risulta indipendente da chi la compie.

Basterebbe far correggere lo stesso compito a diversi insegnanti per verificare che, spesso, così non è. Si può alzare il livello di obiettività utilizzando test strutturati in modo opportuno, ad esempio, test a risposta multipla con punteggio prestabilito per ogni risposta corretta. Una valutazione, inoltre, si ritiene non aleatoria se rispecchia fedelmente il grado di preparazione globale degli allievi escludendo casi di risposte esatte per fortuna o per il caso, copie e sotterfugi di qualsiasi genere. E' evidente che una valutazione non aleatoria in assoluto non esiste; tuttavia l'aleatorietà può essere notevolmente ridotta se nella formulazione della prova si tengono presenti alcuni accorgimenti, dettati dall'esperienza e dal buon senso come articolare la prova su varie domande che coprano in maniera equilibrata tutte le parti essenziali dell'unità da verificare, assegnare quesiti che facciano emergere anche le possibili eccellenze e stabilire a priori dei punteggi differenziati per le singole domande in modo che lo studente possa concentrarsi sugli esercizi che meglio crede per poter

raggiungere il proprio risultato atteso.

Infine, una valutazione, si può dire significativa se fornisce informazioni su tutti i vari aspetti del processo educativo che costituisce l'oggetto della valutazione stessa.

Sebbene tutte queste osservazioni siano ritenute valide dalla moderna psico-pedagogia didattica, non bisogna dimenticare che non esiste una vera e propria obiettività assoluta. Il fatto, però, che non esista una formula magica che garantisca una valutazione soddisfacente sotto tutti i punti di vista non implica che non si possa migliorare il processo valutativo anche dopo un'attenta riflessione sui vari aspetti fin qui delineati al



fine di evitare almeno gli errori più grossolani.

È essenziale, in conclusione, ricordare che la valutazione deve riguardare tutto il processo educativo nel suo complesso, che l'iter valutativo interferisce inevitabilmente col processo di apprendimento e che non possiamo trascurare l'aspetto dell'interazione tra esaminatore ed esaminato.

Bibliografia

G. De Landsheere, *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

H. Pieron, *Esami e docimologia*, Roma, Armando 1965.

L. Liguori, *Dalla scuola dell'alunno alla scuola della persona*, Soveria Mannelli, Calabria Letteraria Editrice, 1999.

Sitografia

<http://www.agrariosereni.it/as/pagine/progetti/valutazione/allegati/La%20valutazione%20degli%20alunni.pdf>

<http://irreveneto.jimdo.com/progetti/psicologia-dell-apprendimento-della-matematica/>

FORMAZIONE DA DIRITTO-DOVERE A OBBLIGATORIA



PASQUALINA GATTO

DOCENTE IC CARIATI

email:nellygatto@hotmail.com

Con la legge 107/2015 la formazione in servizio da diritto-dovere fondamentale della professionalità docente diventa un vero e proprio obbligo cui ottemperare lungo tutto il percorso lavorativo. La formazione, dunque, è intesa come una pratica obbligatoria, permanente e strutturale che mira ad accrescere le competenze e la qualità dell'insegnamento, nell'ottica di un lifelong learning legato ai molteplici bisogni di una società sempre più complessa e in continua evoluzione.

With the recent School Reform, the teacher's training from fundamental right and duty of the teaching profession becomes a real obligation which comply all along the career path. The training is intended as a mandatory, permanent and structural practice which aims to increase the skills and the quality of teaching, with a view to lifelong learning related to the multiple needs of an increasingly complex and constantly evolving society.

TAGS: #formazione #docenti #scuola

Il sistema d'istruzione italiano attribuisce alla formazione dei docenti in servizio un ruolo preponderante e significativo. Il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro 2006 – 2009 ne sottolinea la valenza, definendola «leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale»¹, tale che, in quanto parte integrante della professionalità docente, «contribuisca all'accrescimento delle competenze richieste dal ruolo»². A questo scopo sono garantiti ai docenti gli strumenti, le risorse e le opportunità necessarie a garantire l'approfondimento disciplinare e l'aggiornamento professionale. La legge 107/2015, però, meglio conosciuta come «La Buona Scuola», assegna alla formazione una funzione ancora più rilevante, di fatto modificandone lo status, che da «diritto-dovere»³ diventa un vero e proprio obbligo cui ottemperare lungo tutto il percorso lavorativo, una pratica «obbligatoria, permanente e strutturale»⁴, parte integrante della qualità della prestazione lavorativa. Dal 2016, quindi, le scuole dovranno definire le attività formative da pianificare e da inserire all'interno dei PTOF d'istituto «sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano Nazionale di Formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e

della Ricerca»⁵.

La necessità di progettare adeguatamente le attività di formazione per i docenti in servizio è ribadita anche dalla nota MIUR 35 del 7 gennaio 2016, laddove se ne richiede l'inserimento nel POF triennale, evidenziando quanto la formazione rappresenti «un fattore decisivo per la qualificazione di ogni sistema educativo e per la crescita professionale di chi in esso opera»⁶ come già peraltro anticipato con la nota MIUR 2805 dell'11 dicembre 2015⁷. Nella nota 35 il tema della formazione è affrontato dettagliatamente nelle sue varie innovative articolazioni, sì da coinvolgere un vasto numero di docenti in percorsi strategici mirati, come ad esempio quello dell'inclusione e delle competenze digitali e per l'innovazione didattica e metodologica. Particolare importanza assumerà negli istituti scolastici l'elaborazione collegiale dei programmi destinati alla formazione in servizio, i quali dovranno scaturire dall'analisi dei reali bisogni del personale docente e dalle esigenze specifiche delle singole scuole, al fine di innovare e migliorare le competenze e le prestazioni professionali; in tal senso gli strumenti dell'autovalutazione d'istituto (RAV) e dei piani di miglioramento (PdM) rivestiranno un ruolo decisivo. La nota ministeriale, in attesa del Piano Nazionale di Formazione in corso di elaborazione, precisa inoltre le finalità

5 *Ibidem*.

6 Cfr. MIUR, nota n. 35 del 7 gennaio 2016, in «Il nuovo quadro di sistema».

7 «Il piano di formazione dovrà perciò essere organicamente inserito nel piano triennale dell'offerta formativa». In MIUR, *Nota*, n. 2805 dell'11 dicembre 2015.

1 Cfr. CCNL Comparto Scuola 2006-2009, Capo VI, art. 63, *La formazione in servizio*.

2 *Ibidem*.

3 Cfr. DL 16 aprile 1994 n. 297, art. 282.

4 Cfr., art. 1, comma 124, L. 13 luglio 2015, n. 107 in materia di «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti».

di tali azioni, rivolte a creare «un diverso sistema di formazione permanente utile ai docenti per la sua rilevanza culturale e le implicazioni didattiche e soprattutto per la necessaria ricaduta positiva negli esiti scolastici e formativi di studenti e studentesse»⁸, attribuendo grande valore anche alle attività condotte nella dimensione di rete di scuole⁹.

In tale prospettiva appare indispensabile anche la capacità di adattarsi alle esigenze di un'utenza di discenti ormai informatizzata, i cosiddetti “nativi digitali”, per lo sviluppo, dunque, di una cultura aperta alle innovazioni tecnologiche; a questo scopo il MIUR ha istituito il Piano Nazionale per la Scuola Digitale¹⁰ e con la nota 4604 ha definito l'avvio dei primi percorsi formativi del personale scolastico e l'individuazione di risorse che costituiranno, insieme all'animatore digitale, il team per l'innovazione digitale¹¹.

Gli aspetti innovativi dell'attenzione al valore della formazione sono anche strettamente correlati a progetti formativi individualizzati. In questa direzione sembra confluire l'intento primario del bonus docenti, nato con “La Buona Scuola” e strettamente vincolato all'aggiornamento e alla formazione in servizio dei docenti di ruolo. La Carta elettronica, del valore di 500 euro per ciascun anno scolastico, rientra nelle priorità della legge 107 ed è spendibile in un vasto raggio di opportunità formative¹². Già da una prima lettura colpisce il fatto che sia contemplato nel ventaglio delle possibilità di spesa l'acquisto di strumenti elettronici, circostanza, questa, che evidenzia ulteriormente quanto si ritenga importante che i docenti possiedano competenze digitali da investire nella pianificazione e realizzazione di attivi-

8 *Ibid.*, in «Articolazioni e ricadute della formazione».

9 Cfr. MIUR, nota n. 35 del 7 gennaio 2016, in «Gli attori della formazione: MIUR in tutte le Sue articolazioni territoriali, scuole e loro reti».

10 Cfr. DM n. 851 del 27 ottobre 2015.

11 Cfr. MIUR, nota n. 4604 del 3 marzo 2016.

12 Cfr. art. 1, comma 121L. 13 luglio 2015, n. 107: “... acquisto di libri e di testi, anche in formato digitale, di pubblicazioni e di riviste comunque utili all'aggiornamento professionale, per l'acquisto di hardware e software, per l'iscrizione a corsi per attività di aggiornamento e di qualificazione delle competenze professionali, svolti da enti accreditati presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, a corsi di laurea, di laurea magistrale, specialistica o a ciclo unico, inerenti al profilo professionale, ovvero a corsi post lauream o a master universitari inerenti al profilo professionale, per rappresentazioni teatrali e cinematografiche, per l'ingresso a musei, mostre ed eventi culturali e spettacoli dal vivo, nonché per iniziative coerenti con le attività individuate nell'ambito del piano triennale dell'offerta formativa delle scuole e del Piano nazionale di formazione”.

tà, strategie e metodologie didattiche nel processo di insegnamento-apprendimento; rappresenta una novità positiva anche la possibilità di partecipare a eventi artistici, quali le rappresentazioni teatrali e cinematografiche e gli spettacoli dal vivo, oggi considerati, dunque, come facenti parte a pieno titolo del bagaglio cul-

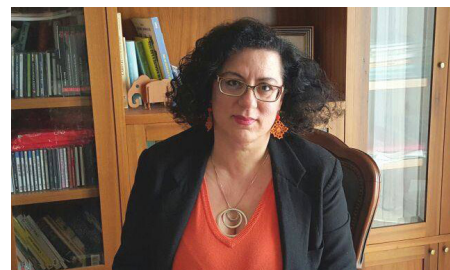


turale del docente. Del resto la scelta di come spendere il bonus per la formazione viene considerata una prerogativa professionale che tiene conto delle personali esigenze dell'insegnante, come osserva anche la citata nota MIUR 35, la quale sottolinea, appunto, che «si intende riconoscere e incentivare la libera iniziativa dei docenti, da ricondurre comunque ad una dimensione professionale utile ad arricchire le competenze degli insegnanti e quindi la qualità dell'insegnamento»¹³. La nota 15219 del 15 ottobre 2015 sottolinea anche il carattere formativo della Carta nell'ottica pedagogica di un lifelong learning legato ai molteplici bisogni di una società sempre più complessa e in continua evoluzione¹⁴. Alla luce di uno scenario nuovo e di un sapere profondamente mutato, toccherà quindi a tutti i docenti valutare i propri bisogni e l'efficacia delle proprie competenze, per investire produttivamente in un progetto formativo permanente che utilizzi nel modo più adeguato le molte opportunità offerte.

13 Cfr. MIUR, nota n. 35 del 7 gennaio 2016, in «Il nuovo quadro di sistema».

14 Occorre precisare che la Carta elettronica, anche denominata Carta del docente, non è stata istituita per l'anno scolastico 2015/2016, ma l'importo destinato alla formazione è stato accreditato in busta paga con un'emissione speciale nel mese di ottobre, in applicazione del DPCM del 23 settembre 2015, come indicato con la nota MIUR n. 15219 del 15 ottobre 2015.

PENSIAMO E APPRENDIAMO IN IPERTESTO?



ELENA GABRIELLA SALVATI
DOCENTE SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO
ISTITUTO COMPRENSIVO DI CARIATI
gabriellasalvati@libero.it

La trasmissione di schemi predefiniti può far leva sulla memoria riproduttiva che però rimane sulla superficie delle cose se non favorita dalla cosiddetta flessibilità cognitiva considerata meta finale dell'apprendimento. Occorre rigettare la rappresentazione di una conoscenza frammentata nelle varie discipline specialistiche in favore di una conoscenza complessa e complessiva corrispondente intrinsecamente al naturale modo di apprendere del nostro cervello.

Everyone has their own style of learning, the evidence suggests that just because a technique works or does not work for other people does not necessarily mean it will or won't work well for you. If you want to know how to revise or learn most effectively you will still want to experiment on yourself a little with each technique before writing any of them off.

TAGS: #multimedialità #conoscenza #tecnologie

«Noi abbiamo parlato e parliamo in ipertesto per tutta la vita, senza accorgercene»¹. Con questa frase lapidaria, ma altamente significativa, Theodor H. Nelson sintetizzava la stretta connessione esistente tra tecnologia ipertestuale ed attività cognitiva. Quante volte ci affiora un ricordo e contemporaneamente appare agli occhi della mente l'immagine di un luogo, di un'espressione verbale ad esso associata, un rumore, un suono, una musica, un profumo. Tutto è presente, in quel momento, nel nostro pensiero. Quanto affermato dallo studioso è suffragato da diversi studi, secondo i quali le tecnologie ipertestuali ed ipermediali riflettono ed assecondano, nello stesso tempo, il modo in cui l'uomo naturalmente pensa. Questo avviene grazie a due caratteristiche tipiche di tali tecnologie: l'associare le informazioni ed il far interagire insieme i diversi codici linguistici. Ciò risulta tanto più rilevante quanto più si riflette sull'attuale contesto socioculturale.

Le ricerche svoltesi negli ultimi anni, nell'ambito della scienza cognitiva, dimostrano che la memorizzazione ed il richiamo di informazioni avvengono in modo più efficiente, quando le informazioni vengono proposte in una forma tale da consentire al destinatario la costruzione di una rete di proposizioni piuttosto che proposizioni isolate, poiché le immagini mentali facilitano la memorizzazione delle conoscenze.

Se fin dal XIX secolo si è assistito alla divisione della cultura in umanistica e scientifica, che, nell'era postin-

dustriale, ha dato vita ad un'ulteriore specializzazione e segmentazione dei saperi, oggi si rende quanto mai necessario recuperare il senso globale. Senza di esso avremmo un inevitabile indebolimento del senso di responsabilità. La parcellizzazione del sapere, delle conoscenze, delle competenze è un dato di fatto inoppugnabile. Non è un caso che Edgar Morin denunciassero «un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra»². Il sociologo mette in evidenza che «la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere ciò che è tessuto insieme [...]. C'è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto [...] e quando c'è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti»³.

Fatta questa premessa, è facile intuire come gli ipertesti costituiscano un efficace supporto ai processi di ideazione ed elaborazione delle conoscenze. Grazie alle funzioni di orientamento e di navigazione, propri di tale approccio, l'ipertesto è in grado di stimolare un apprendimento caratterizzato dalla costruzione di connessioni non sequenziali, dalla produzione di mappe concettuali, dall'acquisizione di un modo complesso di pensare al sapere. Un modo di appren-

1 Theodor H. Nelson, *Come pensare*, in J. Nyce P. Kahn (a cura di), "Memex e Hypertext", Padova, 1972, p. 181.

2 E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 5.

3 *Ibidem*

dere, questo, in cui viene rigettata la rappresentazione di una conoscenza frammentata nelle diverse discipline specialistiche a favore di una conoscenza vera, complessa e complessiva, che travalica decisamente ogni rigido confine disciplinare, per qualificarsi come trans/metadisciplinare. Tale complessità intrinseca è significata dalla stessa etimologia del termine, derivante dal latino *complexus*, che a sua volta presuppone *complector*, cioè “stringere, abbracciare, intrecciare”. Bisogna dunque “intrecciare” la vasta gamma del sapere, unificandolo e personalizzandolo secondo gli interessi o le necessità del momento.

Del resto, oggi, leggere e consultare materiali ipertestuali non è un traguardo difficile. Basti pensare ai vari CD Rom presenti sul mercato ed inerenti agli argomenti ed alle discipline più disparati: dalla letteratura alla musica, dalla matematica all'arte e così via.

Se il testo scritto è sostanzialmente un'organizzazione rigidamente unidirezionale e unidimensionale, la caratteristica dell'ipertesto è quella di rompere la linea-

da un approccio multifattoriale, che è sicuramente in grado di catturare l'attenzione del lettore attraverso un abile cocktail di immagini, suoni, animazioni e testo, entro cui il fruitore sceglie liberamente il proprio percorso individuale, la propria “rotta”. Favorisce non solo la tanto declamata didattica personalizzata, di difficile realizzazione attraverso un metodo rigidamente tradizionalista, ma anche un processo di autocontrollo, seppur minimo, da parte del discente, in quanto «l'informazione» come dice Andersen «deve essere ricercata, mettendo in atto meccanismi di decisione e riorganizzazione delle notizie»⁴.

L'organizzazione reticolare delle unità testuali, la possibilità di diverse letture e della stessa espansione infinita del testo o di materiali multimediali portano, contestualmente, all'esaltazione della capacità di sintesi, mentre, attraverso l'uso dei link, si rendono esplicite tutte le relazioni associative, subordinate o sovraordinate, che, spesso, sono palesi solo nella mente del relatore.



rità. I vari testi sono rappresentati dai vari nodi o link, cliccando sui quali si attiva una procedura di apertura di un'altra pagina o scheda. Ognuno dei nodi contiene uno o più legami con altre strutture in una sequenza non lineare, non ordinata secondo la dimensione del prima e del dopo, ma che consente una “navigazione” individuale, dettata dalla volontà o dai capricci del fruitore. In sintesi, l'ipertesto è una rete di possibilità. Da quanto detto è facile intuire come l'ipertesto, proprio per le sue caratteristiche peculiari, possa rivelarsi un valido strumento nella mediazione didattica. Il sostanziale punto di forza è sicuramente rappresentato

D'altro canto è innegabile che il semplice creare collegamenti tra le parti di un documento non crea di per sé effetti positivi per l'apprendimento, né il medesimo approccio è esente da rischi, anch'essi intrinseci. La multimedialità, infatti, non è la semplice somma di mezzi espressivi, bensì l'integrazione di diversi codici comunicativi. Essa da sola non basta a creare apprendimento. Né d'altra parte si può negare come gli stessi pregi, attraverso un uso spasmodico, diventino essi stessi difetti, o quanto meno limiti, irrisolvibili.

Innanzitutto una tale organizzazione dei materiali può diventare un ostacolo a un ragionamento disteso. Il

⁴ Andersen e Inman, *Journal of adolescent*, vol. 40, pp. 650-654.

contenuto testuale dei nodi talora si riduce a semplici aforismi e facilmente assume un tono apodittico anziché argomentativo. Risulta difficile svolgere una tesi, dipanare i pro e i contro come si farebbe in una scrittura piana e distesa. Insomma gli ipertesti sembrano poco adatti per fini retorici, sia in scrittura (per dimostrare una tesi), che in lettura (per seguire un ragionamento)⁵. Senza contare che la vasta quantità di materiali fruibili ed utilizzabili comporta automaticamente il rischio oggettivo del disorientamento nella ricerca e nel rincorrere i vari link sospesi in un mare caotico. Il sovraccarico cognitivo, poi, derivante dallo sforzo e dalla concentrazione necessari per fronteggiare contemporaneamente più compiti e più percorsi, potrebbe portare alla demotivazione dell'alunno, che rischia di perdere di vista l'obiettivo verso era stato indirizzato inizialmente il suo sforzo. Inoltre, la stessa forma multi-codice, che tanto attira gli adolescenti, potrebbe rivelarsi un fattore che, dopo il primo positivo impatto, porta alla distrazione dal vero "focus". Infine, «l'eccesso di stimolazione derivante dalla molteplicità

ca»⁷.

In conclusione, occorre ribadire che, per creare apprendimento, è necessario un lavoro attento da parte del docente nella predisposizione di situazioni ed ambienti motivazionali tali da istillare nell'alunno il tarlo della curiosità, della passione, della progettualità cooperativa. In pratica, la scuola si deve costituire come contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi volti a garantire la valorizzazione di ogni singolo alunno, come *learning organization*. Nel farlo occorre riutilizzare, in chiave didattica, quegli strumenti a portata di mano dei nativi digitali. Non è un caso che il docente venga definito un mediatore, naturalmente nell'accezione alta del termine, ossia di colui che si adopera per la costruzione comune in una dimensione di apertura in grado di superare le opposizioni.

Le nuove direttive pedagogiche, ma anche normative, vedono l'alunno protagonista del proprio apprendimento quantificabile e certificabile mediante compiti significativi in grado di dimostrare una reale modificazione del comportamento.

In una simile prospettiva l'uso dell'ipertesto si pone in evidenza con le sue accattivanti ed indubbie valenze positive, ma di certo non deve essere considerato come una panacea, bensì come un'avventura conoscitiva che non si deve esaurire con il semplice "fare tecnologico", ma che deve portare all'acquisizione di un atteggiamento mentale flessibile e capace di agevolare il riordino del sapere sotto varie angolature e prospettive inter e multidisciplinari, per "apprendere ad apprendere".

La soluzione non può e non deve essere data nel giro di poche righe, anche per il rispetto dovuto alla libertà d'insegnamento, ma forse giova ancora rammentare anche a chi si occupa di apprendimento e di didattica quanto sosteneva, secoli fa, il grande Orazio, che cioè *est modus in rebus*.

Bibliografia

- Theodor H. Nelson "Come pensare" in J.Nyce P.Kahn (a cura di) da "Memex e Hypertext" Padova 1972
- Morin E. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento del pensiero nel tempo*
- Andersen e Inman *Journal of adolescent* vol.40
- De Carli, L., *Internet. Memoria e oblio*, Torino, Bollati Boringhieri 1997
- Bruschi B. *Multimedialità 2000. Una crisi di coscienza* in Nuova secondaria n°5 1998/99



dei sistemi simbolici utilizzati può risultare distraente. Pare, anzi, che in alcuni casi il fatto stesso di occupare la mente con delle immagini costituisca un fattore di disturbo per la memorizzazione delle informazioni»⁶. Altro punto di riflessione viene dato dal fatto che ciascun soggetto ha un modo del tutto personale di apprendere. Non è un caso che Bruschi affermi che «coloro che ricorrono alla memoria visiva sono facilitati nei processi di acquisizione delle informazioni dall'intervento di immagini e supporti grafici; coloro che utilizzano altre strategie mnemoniche potranno anche risultare disturbati dalla compresenza segni-

5 L. De Carli, *Internet. Memoria e oblio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997, p. 27.

6 B. Bruschi, *Multimedialità 2000. Una crisi di coscienza*, in "Nuova secondaria", n. 5, 1998/99, pp. 19s.

7 *Ibidem*.

L'IMPORTANZA DI FARSI CAPIRE SENZA VERBALISMI



ANTONIO AURELIANO SERVINO

DOCENTE SCUOLA SECONDARIA PRIMO GRADO

ISTITUTO COMPRENSIVO DI CARIATI

antonioaureliano.servino@gmail.com

Ci pare opportuno ribadire il principio che la chiarezza governi la comunicazione, soprattutto quando si tratta di scuola e di didattica, di politica e bene pubblico e che questi ambiti comunicativi non siano facile preda di quanti amano complicare eccessivamente con un linguaggio infarcito di termini reboanti e oscuri più o meno di moda ciò che dovrebbe essere semplice o quanto meno semplificato. Farsi comprendere, dunque, e non stupire con un verbalismo inutile e oscuro, concettoso e barocco.

It is necessary that the clarity rules the communication, especially when it regards on teaching on school on politics and that these areas of communication are easy prey for those who love to overcomplicate with a language filled with rolling and obscure terms more or less fashionable what should be simple or at least simplified. Be understood, therefore, not surprising with a useless, obscure, Baroque verbalism.

TAGS: #linguaggio #chiarezza #didattica

Non ce n'era bisogno, ma Ernesto Galli della Loggia ha recentemente riproposto il problema della prolissità e dell'oscurità della lingua, facendo riferimento al «Bilancio di Competenze» che ogni docente neoassunto è chiamato a redigere dal Ministero dell'Istruzione in base ai provvedimenti del governo Renzi¹. Senza entrare nel merito del suddetto Bilancio, articolato in aree, in ambiti di competenze e in descrittori, l'autore dell'articolo sottolinea i «gergalismi criptici» e le «vuote ridondanze verbali» nonché i «bizzarri neologismi», che caratterizzano lo stile espositivo adoperato dal MIUR. Così, per il malcapitato docente neoassunto non è affatto facile districarsi nella babele di tecnicismi e ridondanze, al

review e peer learning e quant'altro mettono in effetti il docente neoassunto, non nuovo peraltro a siffatto arzigogolare, con le spalle al muro e fanno balenare nella sua mente l'idea che non è per niente facile fare l'insegnante in Italia. Tanto più dopo la demonizzazione da parte di esperti e istituzioni di un *antiquus modus docendi* e dopo i continui e ripetuti attentati che ci pare vengano portati al principio costituzionale

della libertà di insegnamento, intesa come autonomia didattica e libera espressione culturale del docente². Ma torniamo alla lingua. Ancora Galli della Loggia dichiara di sentirsi soffocare a tal punto «dalla rabbia e dal disprezzo culturale per il documento in questione», da



punto che parlare di Calvario o di via crucis ci pare assolutamente adeguato. «Epistemologia disciplinare», «visione olistica delle competenze», «attività di peer

temere di usare «parole offensive e di scherno». La questione è soprattutto linguistica e non ideologica, tant'è che in chiusura di articolo si legge: «Nell'ambito della scuola e dei suoi documenti [...] si parla un'altra lingua», «criptica e involuta, incomprensibilmente

1 Cfr. E. Galli della Loggia, *Il calvario linguistico che subiscono i nuovi prof*, in "Corriere della Sera", 12 marzo 2016, pp. 1 e 30.

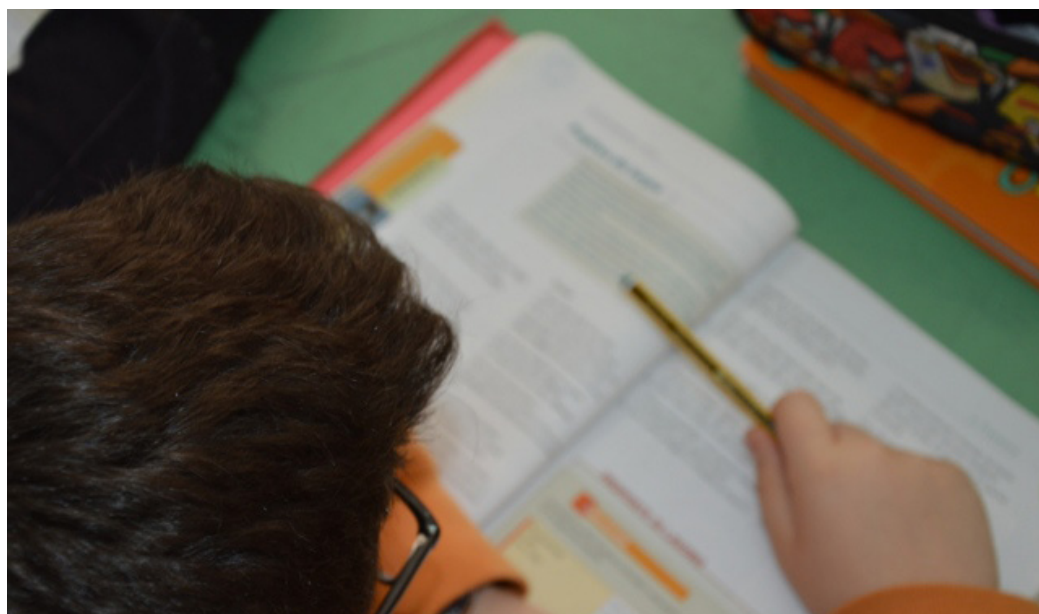
2 Cfr. D. L. 297/1994, art. 1.

gergale», ricca di «formule consumate e ormai vuote», di «arabeschi concettuali, che forse stanno a indicare null'altro che la sua abissale distanza dall'Italia reale [...] nonché dal senso comune parente stretto del buon senso».

Dopo l'omaggio dovuto e le non poche citazioni dall'articolo di Galli della Loggia ci pare opportuno ribadire il principio che la chiarezza governi la comunicazione, soprattutto quando si tratta di scuola e di didattica, di politica e bene pubblico e che questi ambiti comunicativi non siano facile preda di quanti amano complicare eccessivamente con un linguaggio infarcito di termini reboanti e oscuri più o meno di moda ciò

della chiarezza, per così dire, è rimasto appannaggio di pochi, mentre in molti hanno preferito, soprattutto negli ambiti sopra citati, ma naturalmente anche in altri, un linguaggio magniloquente e vuoto, zeppo di tecnicismi e astrattismi, di paroloni di nuovo conio e di triti luoghi comuni, a cui di recente si sono andati assommando in un'accumulazione progressiva e iperbolica molti, troppi termini anglosassoni e molti, troppi acronimi. Basta leggere, per rendersene conto, uno qualunque dei numerosissimi documenti di legislazione o di regolamentazione scolastica, in cui si rincorrono POF e PTOF, RAV e PNSD, PON e POR, CLIL e NIOA, BES e DSA, peer to peer e peer review,

lifelong learning e cooperative learning, problem solving e mastery learning, peer education e gamification, flipped classroom e tool web, indicazioni e linee guida, tassonomie e obiettivi, abilità e competenze, indicatori e descrittori, curricula (*sic*) verticali e assi culturali, epistemologia e docimologia, per non citarne altri. Basterebbe un po' di sano e classico senso della misura e tutto, persino il politichese, il burocratese e il didattichese



che dovrebbe essere semplice o quanto meno semplificato. Farsi comprendere, dunque, e non stupire con un verbalismo inutile e oscuro, concettoso e barocco. Peraltro quello della chiarezza è un tema che ha già appassionato in tempi ormai remoti fior di intellettuali italiani, che ne hanno trattato anche sulle pagine del Corriere della Sera, dando vita a un vero e proprio dibattito³. Invano, mi pare, perché, nonostante i richiami alla chiarezza e distinzione delle idee e delle parole, per dirla con Cartesio, il superlinguaggio ha fatto sempre più proseliti e mietuto sempre più vittime. Per questo, probabilmente, analogo dibattito si è svolto a distanza di dieci anni sulle pagine del Messaggero⁴. Con analoghi risultati, devo dire. Il sentimento

3 Cfr. F. Fortini, *Perché è difficile scrivere chiaro*, in "Corriere della Sera", 11 luglio 1977, p. 2; P. Chiara, *Gli intellettuali ammalati di "superlinguaggio"*, ibid., 23 luglio 1977, p. 3; R. Guttuso, *Scrivere chiaro per non rimanere soli*, ibid., 24 luglio 1977, p. 3.

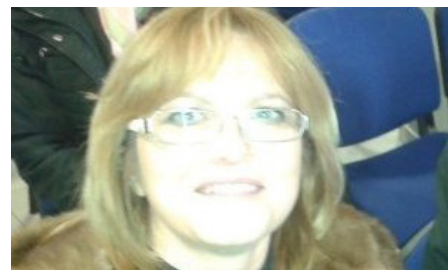
4 Cfr. E. Guidorizzi, *Quando solo le complicazioni riempiono il vuoto*, in "Il Messaggero", 27 gennaio 1987, p. 57; E. Sanguineti, *La chiarezza? Cinque istruzioni per l'uso*, ibid., 9 febbraio 1987,

riuscirebbero più comprensibili e meno astrusi. Non è un caso, infatti, che proprio i politici, ma ultimamente soprattutto i burocrati, i pedagogisti e i didatticisti, per tacere di altre categorie intellettuali, inclinino a rivelare, anzi a nascondere «i loro esangui messaggi dietro un fraseggiare oscuro»⁵. *Est modus in rebus*. Ma bisogna augurarsi, piuttosto, *sit modus in rebus*. Forse così certo esibizionismo linguistico, sbandierato e imposto a poveri e malcapitati docenti, compresi i NIR (neoimmessi in ruolo, ndr.), finirebbe e la comunicazione, la buona comunicazione, la buona scuola ne trarrebbe sicuro vantaggio. E sicuro vantaggio ne trarrebbero anche gli studenti, ai quali non serve assolutamente la tendenza tristemente affermata negli ultimi tempi, al punto da diventare una sorta di moda, a complicare le realtà e i concetti più ovvi con parole

p. 3; G. Barberi Squarotti, *L'oscurità è l'arroganza della cultura*, ibid., 15 febbraio 1987, p. 7.

5 Cfr. M. Baldini, *Parlar chiaro, parlare oscuro*, Roma-Bari, Laterza, 1989, p. 7.

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE QUALI SFIDE?



TERESA GRILLO

DOCENTE ISTITUTO OMPRENSIVO DI CARIATI
tessagrillo68@gmail.com

Il ruolo principale della scuola è promuovere l'apprendimento degli studenti. Valutare le competenze conseguite dagli allievi è un compito primario per ogni struttura scolastica e formativa. La valutazione è una questione pedagogica, che assume contemporaneamente risvolti giuridici, in quanto attesta gli esiti di un percorso di istruzione o di formazione. La richiesta di certificare le competenze assume, nelle scuole del primo ciclo, una funzione educativa, di attestazione delle competenze che accompagna le tappe più significative di un percorso formativo di base, dall'età di 3 anni fino ai 16 anni. L'introduzione di modelli nazionali sperimentali di certificazione nel primo ciclo risponde all'esigenza di avviare un processo di armonizzazione, richiesto dalle scuole e dalle famiglie.

Evaluating student learning is a primary task for every school and educational structure. Although evaluation is an educational issue, it assumes legal implications as it certifies the results of an educational or training course. In a primary school, the request to certify the skills assumes an educational function, a skills certification that attests the most significant stages of a basic training course, from the age of 3 up to 16 years old. The introduction of experimental national models of certification in the first cycle is a response to the need to initiate a process of harmonization, required by both schools and families.

TAGS: #competenze #istruzione #valutazione

Promuovere l'apprendimento degli studenti è l'obiettivo principale della scuola, affinché essi possano raggiungere il successo formativo ed inserirsi efficacemente nella società e nel mondo lavorativo.

La valutazione può giocare un ruolo costruttivo in questo senso, se non si limita ad una certificazione meccanica di abilità e competenze, in riferimento a semplici criteri oggettivi: deve fornire, invece, una cornice entro cui collocare gli obiettivi educativi ed i progressi degli alunni.

Negli ultimi due anni il Miur ha avviato una sperimentazione che apre verso una nuova cultura della valutazione: si tratta dell'adozione dei nuovi modelli di certificazione delle competenze¹, da

¹ CM 3/2015 Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali

coordinare con le Indicazioni Nazionali vigenti per il primo ciclo, D.M. 254/2012, in cui si legge che le certificazioni «descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite».



In quest'ottica, i modelli potranno essere percepiti dagli insegnanti come integranti nella propria prassi didattica e non come un'ulteriore incombenza burocratica del proprio operato.

Pur standardizzato, il modello dovrà riuscire a tenere adeguatamente conto delle diversità presenti nelle scuole e prevedere

modalità adeguate di rilevazione per venire incontro alle esigenze di tutti gli studenti, in una logica di in-

di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

clusione.

Se ne sottolinea, dunque, la valenza educativa, di documentazione del percorso compiuto, da commisurare al profilo delle competenze in uscita dal primo ciclo, che rappresenta «l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano»².

C'è inoltre un esplicito richiamo alle finalità del quadro europeo delle Competenze chiave per l'apprendimento permanente³ e per le qualificazioni⁴, recepite dall'ordinamento italiano.

I modelli di certificazione dovranno mettere in relazione le competenze previste con le competenze-chiave europee e con quanto stabilito dalla normativa nazionale, evitando, nel contempo, un appiattimento sul riferimento comunitario.

È pur vero che la strategia Europa 2020 evidenzia l'importanza dello sviluppo di conoscenze, capacità e competenze come premessa per la crescita economica e dell'occupazione⁵.

L'Italia dimostra così di rispondere alle sollecitazioni

i propri percorsi formativi e le esperienze di vita e di lavoro nell'intero territorio comunitario.

In questa prospettiva si afferma l'esigenza di costruire un sistema di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze, che permetta all'individuo di poter spendere ciò che ha acquisito, in ogni contesto e sistema di istruzione e formazione.

È necessario, pertanto, un nuovo approccio verso la valutazione che, allo stato attuale, vede coesistere l'attestazione dei risultati degli apprendimenti con voti numerici, come previsto dalla legge 169/2008⁶ e dal DPR 122/2009⁷ che stabiliscono che sia rilasciata ad ogni allievo una certificazione delle competenze acquisite al termine del percorso formativo frequentato di scuola primaria o secondaria di primo grado. Il rilascio della certificazione è di competenza dell'istituzione scolastica frequentata dall'allievo, che vi provvede sulla base di un modello nazionale (Legge 53/2003).

Per le istituzioni scolastiche che certificano può rappresentare la descrizione di risultati coerenti con un

quadro comune nazionale ed europeo, nel rispetto della progettazione autonoma delle singole scuole e la formalizzazione di giudizi spendibili anche in altri contesti educativi.

Le istituzioni scolastiche che accoglieranno l'alunno, utilizzeranno il documento valutativo al fine di attuare una positiva azione di accompagnamento in ingresso e favorire la continuità del processo formativo.

Per gli alunni e le loro famiglie, la certificazione rappresenterà un documento comparabile, una descrizione degli esiti del percorso formativo ed un insieme di elementi per permettere agli alunni di orientare le proprie scelte.

Come conciliare tutto ciò?

La C.M. n. 3 del 13 febbraio

2015, *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione e le Linee Guida allegate*, propongono un nuovo modello nazionale di certificazione, da rilasciare al termine della scuola primaria e del-

6 Cfr.: Legge 169 del 30 ottobre 2008.

7 Cfr.: DPR 122/2009 *Regolamento delle norme vigenti della valutazione degli alunni*.

rivolte dall'Unione europea ai Paesi membri, affinché i cittadini abbiano l'opportunità di vedere riconosciuti

2 D.M. 254/2012.

3 Cfr.: *Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio* del 18/12/2006.

4 Cfr.: *EQF Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 23/04/2008.

5 Cfr.: *Lavori Commissione Europea 2010. Strategia Europa 2020*.



la scuola secondaria di primo grado. Si solleva, così, la questione educativa e formativa circa il significato della certificazione nell'ambito della scuola dell'obbligo e, di conseguenza, anche delle pratiche valutative basate su una valutazione sommativa espressa in voti numerici.

Bisogna sottolineare che, le eventuali modifiche da apportare al modello sperimentale di certificazione, da formalizzare a livello normativo dovranno, necessariamente, inserirsi all'interno della delega contenuta nella legge 107 del 13 luglio 2015 che, all'articolo 1, comma 181, lett. i) prevede la "revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze

Alla domanda: «Per quali motivi l'istituzione scolastica ha adottato, per il corrente anno scolastico 2014/15, il modello di certificazione delle competenze allegato alla CM 3/2015?» la risposta prevalente, con 1040 scelte, pari all'81,44%, considera il modello uno stimolo all'adozione di una didattica per competenze. Seguono, rispettivamente con il 61,55% e il 51,92% di preferenze, la riconosciuta coerenza del modello con le Indicazioni Nazionali 2012 e il superamento delle incertezze degli ultimi anni con una proposta nazionale¹⁰.

L'accoglienza positiva e l'adesione consapevole delle scuole non può far dimenticare le perplessità che an-

cora permangono per un'efficace formulazione degli strumenti di certificazione.

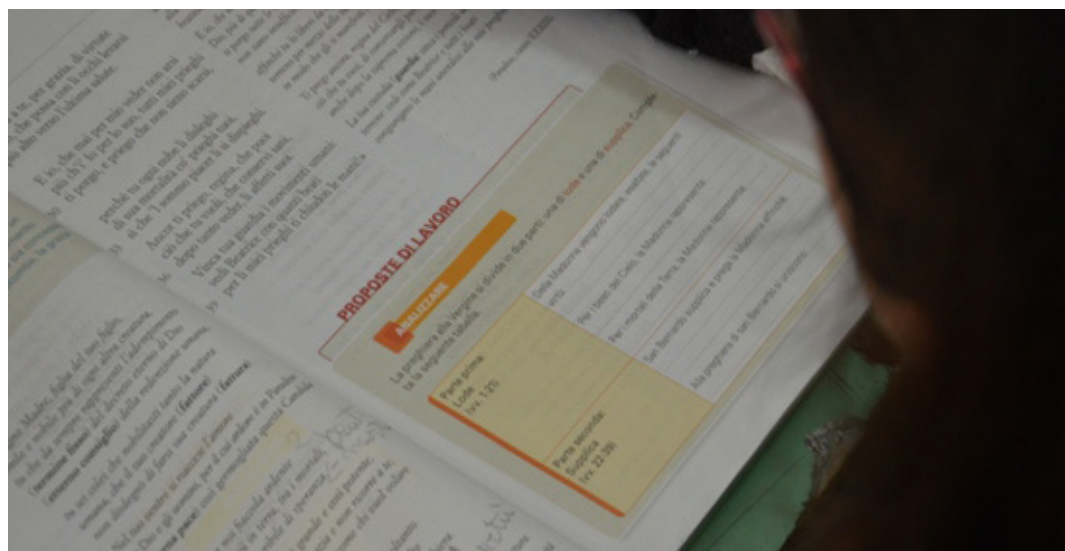
Il Comitato Scientifico Nazionale, autore dell'elaborazione della proposta, analizzando le richieste di integrazioni, modifiche e criticità evidenziate dalle scuole, ha ritenuto opportuno prevedere un secondo anno di sperimentazione anche per il 2015-16, estendendo la spe-

perimentazione anche a nuove istituzioni scolastiche e coinvolgendo tutte le classi, non semplicemente quelle in uscita¹¹.

Il monitoraggio relativo alla prima annualità è stato realizzato attraverso la somministrazione di un questionario rivolto a tutte le scuole sperimentatrici e mediante focus group svoltisi in 77 istituti, tramite incontri gestiti da membri degli staff regionali.

Dal Rapporto sulla rilevazione effettuato nel giugno-luglio 2015 è emerso che le scuole hanno valutato positivamente il riferimento verso le competenze chiave europee, ritenendo sicuramente necessario correlarsi in maniera più approfondita anche con le competenze previste dalla normativa italiana¹².

Un altro aspetto altamente condiviso è stato l'uso di indicatori di livello in luogo di voti numerici per la



degli studenti del primo ciclo di istruzione, mettendo in rilievo la funzione formativa e di orientamento della valutazione, e delle modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo".⁸ Si tratta di una delega ampia, che permette un lavoro organico per una condivisa cultura della valutazione, in riferimento anche all'esame di stato al termine del secondo ciclo che aumenta la portata dei provvedimenti previsti dalla legge 107/2015.

Esiti della sperimentazione e nodi da risolvere. Nel primo anno di sperimentazione, 2014-15, le istituzioni scolastiche del primo ciclo, statali, 94,28% del campione, e paritarie, 5,72% del campione, che hanno scelto di adottare i nuovi modelli in via sperimentale, sono state 1.489: quasi il 25% delle scuole di base italiane, un'adesione che va oltre la dimensione di una normale sperimentazione⁹.

⁸ Legge 107/2015 *Riforma del Sistema nazionale di istruzione e formazione*.

⁹ Cfr.: *Monitoraggio per la certificazione delle competenze*, Miur, 2015. Il report di monitoraggio è pubblicato integralmente sul sito del MIUR, nell'apposito spazio web dedicato alle Indicazio-

ni Nazionali 2012.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Nota Miur 6 novembre 2015 prot. n. 11141.

¹² Cfr.: *Monitoraggio per la certificazione delle competenze*, Miur, 2015.

valutazione delle competenze (94,9%)¹³.

Da questa analisi emerge una criticità, ossia che la rinuncia ad usare voti numerici a favore della valutazione delle competenze ci avvicina agli altri Paesi europei, ma si pone in contrasto con le disposizioni della Legge 169/08 e del D.P.R. 122/09.

E allora, come si valutano le competenze? Ma, prima ancora, cos'è la competenza? E le conoscenze, insite nelle discipline?

Nell'EQF, il *Quadro europeo delle Qualifiche, all'interno della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 23 aprile 2008, sono riportate le seguenti definizioni:

Conoscenze: il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento.

Abilità: la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare il *know-how* (saper fare) per svolgere compiti e risolvere problemi.

Competenze: la capacità dimostrata di utilizzare le conoscenze, le abilità e le attitudini personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale¹⁴.

Si può valutare una competenza, attraverso un semplice indicatore numerico?

Sicuramente, una scala a più livelli permette di certificare il raggiungimento più o meno significativo

delle singole competenze da parte degli alunni.

Appare evidente che la valutazione non può essere ricondotta solo ai "prodotti", perché ciò che è fondamentale è valutare i processi. Perché?

Se si valuta solo il prodotto finale, si ignora il processo che ha portato l'alunno all'apprendimento. Ciò che conta realmente non sono i contenuti in quanto tali,

ma è solo valutando tutto il processo che l'apprendimento diventa significativo.

La valutazione deve essere quindi proattiva, deve favorire l'apprendimento durante il processo.

I soggetti "competenti" sono capaci di mobilitare ed integrare risorse conoscitive ed affettive interne ed esterne per affrontare problemi inediti, che si presentano in contesti reali significativi attraverso performance efficaci ed efficienti, secondo modalità eticamente e socialmente condivisibili¹⁵.

Le Linee guida allegate alla circolare n. 3/2015 auspicano che la certificazione delle competenze non si riduca a un'operazione formale e giuridica, ma che produca piuttosto un riflesso sulla qualità delle tre di-

mensioni portanti dell'insegnamento: progettazione, agire educativo e didattico, valutazione.

Dovrà inserirsi nella prassi didattica e metodologica (narrazioni, autobiografie cognitive, diari di bordo, compiti di realtà, rubriche, osservazioni sistematiche). Bisognerà elaborare strumenti di osservazione dei processi quali collaborazione, spirito di iniziativa, spirito critico e strumenti per verificare la capacità di autovalutazione e riflessione.

Sarà fondamentale sviluppare ambien-

ti di apprendimento di tipo laboratoriale e partecipativo, attraverso la costruzione di un clima sociale favorevole: cooperative learning, peer to peer, role play, tutto ciò che rende lo studente attivo e non semplice esecutore. Non si tratta di laboratori aggiuntivi, ma laboratori come normale attività educativo-didattica per raggiungere gli obiettivi delle singole discipline con strumenti, modalità, tempi e spazi personalizza-



¹³ Ibid.

¹⁴ Cfr. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 23/04/2008

¹⁵ Cfr.: M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, ETAS, Milano, 2004.

ti, quindi più efficaci per assicurare ad ogni alunno il successo scolastico. È l'intero curriculum di istituto che deve essere rielaborato sulla base delle I.N. 2012.

Le componenti in gioco sono tante e complesse, la sperimentazione dovrà quindi essere accompagnata da una forte azione di formazione in itinere dei docenti e dei dirigenti scolastici e dallo stanziamento di specifiche risorse finanziarie.

L'agire educativo comporta una relazione di collaborazione tra Scuola e Famiglia, le due istituzioni che concorrono alla formazione di bambini ed adolescenti.

È necessaria un'attenta riflessione ed un costante dialogo tra le componenti della comunità scolastica per condividere le trasformazioni richieste nella didattica quotidiana e nello sviluppo dei processi di apprendimento.

A tale riguardo, la circolare n. 3/2015 aveva previsto che l'adesione delle scuole alla sperimentazione comportasse un'opportuna informazione ai genitori circa la valenza formativa dei nuovi strumenti certificativi.

Il 25,45% delle scuole ha ritenuto utile inserire informazioni sul sito web istituzionale, mentre il 22,24% ha preferito informare nel corso degli incontri di classe/interclasse¹⁶. Alla luce di quanto evidenziato, insieme all'adempimento giuridico, cosa bisogna attuare?

I nuovi modelli di certificazione non sono sostitutivi delle attuali modalità di valutazione e attestazione giuridica dei risultati scolastici. Di conseguenza, si pone una prima questione: la predisposizione e consegna di due documenti differenti, il modello di certificazione e l'attestato di superamento dell'esame di Stato.

La certificazione al termine dell'obbligo di istruzione fa riferimento a tre livelli: base, intermedio, avanzato, con la possibilità anche di indicare un livello di competenza non raggiunto.

Il modello ministeriale sperimentale per il primo ciclo, invece, si compone di quattro livelli, tutti positivi, corrispondenti a iniziale, base, intermedio e avanzato. Non è previsto alcun livello negativo: il livello Iniziale è proattivo, per valorizzare il primo sviluppo di competenze. Ciò è da considerare particolarmente significativo. Ma se l'alunno svolge compiti in situazioni note "opportunamente guidato" (livello iniziale), possiamo parlare di competenza?

Questo punto necessita di osservazione e confronto. In ogni caso, l'accettazione positiva dei livelli parrebbe prefigurare il superamento dei voti numerici anche per la valutazione degli apprendimenti in favore di una scala descrittiva, per una valenza squisitamente educativa, dove la valutazione diventa strumento di

formazione e non solo di misurazione.

Ma come si possono rilevare e valutare le competenze? Le risposte si sono orientate sull'osservazione in contesti reali, su base esperienziale, seguita da una ricostruzione degli apprendimenti attraverso osservazioni integrate su ambiti di competenze concordate.

È stata valutata positivamente la descrizione della personalizzazione delle competenze, pur con la necessità di una diversa trattazione della certificazione per gli alunni con disabilità, BES e DSA, in un'ottica di inclusione¹⁷. Resta da affrontare la questione del rilascio della certificazione delle competenze in casi specifici, quali ad esempio gli alunni privatisti, provenienti dall'istruzione parentale o domiciliarie.

Anche la rilevazione/valutazione delle competenze acquisite in situazioni informali e non formali, necessita di approfondimento.

Il processo di sperimentazione operato dalle scuole consentirà di raccogliere elementi concreti, sulla base delle proposte formulate, al fine di giungere ad una versione definitiva condivisa, per la successiva traduzione in atto normativo obbligatorio, di carattere educativo ed orientativo.

La certificazione, non sarà quindi semplicemente un cambio di format, ma la rivisitazione di tutto l'impianto progettuale e di valutazione per competenze da parte degli insegnanti, conseguita attraverso un lavoro organico e collegiale.

Una nuova sfida, che tutti i docenti spinti da passione e professionalità, affronteranno e porteranno a termine, senza perdere mai di vista la centralità dello studente.

Bibliografia

Per un maggiore approfondimento, si consiglia la consultazione dei seguenti testi:

Castoldi, Cerini, Da Re, Spinosi, a cura di Cerini, G e Spinosi, M., *La certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, Notiziedella Scuola, n. 11 – 1/15 febbraio 2015, Tecnodid, Napoli

Da Re F., *La didattica per competenze*, Pearson, 2013, scaricabile in: <http://www.pearson.it/ladidatticapercapcompetenze>

Guasti L., *Didattica per competenze*, Erickson, Trento, 2012

Petracca C., *Cultura, scuola, persona e idea di cittadinanza* in S. Loiero – M. Spinosi, *Fare scuola con le indicazioni*, Tecnodid, Napoli, 2012

Petracca C., *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo, 2015

¹⁶ Cfr.: *Monitoraggio per la certificazione delle competenze*, Miur, 2015.

¹⁷ Ibid

SICUREZZA: COMPITI E RESPONSABILITÀ



MARIA BRUNETTI

DIRIGENTE SCOLASTICO IC CARIATI
maria.brunetti5@istruzione.it

Il Dirigente scolastico deve gestire la sicurezza mediante la previsione, la valutazione dei rischi, l'organizzazione, la gestione delle emergenze, la sorveglianza, la formazione e l'informazione. L'ente proprietario deve far sì che gli edifici scolastici siano in buone condizioni, provvisti di autorizzazioni e certificazioni obbligatorie e rispondenti alla normativa vigente. Questa è la Legge. La realtà, invece, è che nonostante la Legge equipari il Dirigente scolastico ad un datore di lavoro privato, assegnando ad esso tutte le responsabilità del caso, il dirigente non possiede i mezzi economici per intervenire direttamente sull'eliminazione del rischio.

The headteacher must manage security by using the prediction, risk assessment, organization, emergency management, monitoring, education and information. The proprietors must ensure that school buildings are in good condition, with permissions and mandatory certifications and complying with current legislation. This is the law. The reality, however, is that despite the law compares the headmaster as a private employer, giving him all the responsibilities of the case, the Manager does not have the tools to intervene directly on the elimination of the risk.

TAGS: #sicurezza #gestione #emergenze

Non tutti sanno che, nonostante il Dirigente Scolastico sia il responsabile della sicurezza dell'Istituto, gli edifici non sono di proprietà della scuola, bensì dell'ente locale.

La maggior parte degli edifici scolastici in Italia è stata costruita diversi decenni fa e mostra chiaramente i segni del passaggio del tempo, dell'usura e della trascuratezza.

Dal momento che gli edifici sono di proprietà comunale ed al Comune spetta la manutenzione ordinaria e straordinaria degli stessi, la sicurezza può essere garantita solo ed unicamente se c'è collaborazione tra la scuola e l'ente proprietario. La sicurezza a scuola, quindi, può essere assicurata solo con un'azione congiunta di tempestività nella rilevazione del pericolo, nella comunicazione e nell'intervento di rimozione del pericolo stesso.

Il Dirigente scolastico deve gestire la sicurezza mediante la previsione, la valutazione dei rischi, l'organizzazione, la gestione delle emergenze, la sorveglianza, la formazione e l'informazione¹.

L'ente proprietario, da parte sua, deve far sì che gli edifici scolastici siano in buone condizioni, provvisti di autorizzazioni e certificazioni obbligatorie e rispondenti alle norme di legge.

La competenza degli interventi di manutenzione straordinaria
1 Artt. 17 e 18 del D.lgs 81/2008.

ordinaria ed ordinaria in materia di edilizia scolastica è dell'ente locale, proprietario degli immobili: gli interventi strutturali, l'adeguamento degli impianti elettrici o termici, ma anche la manutenzione ordinaria e le certificazioni sono tutte di competenza dell'Ente locale².

Questa è la Legge.

La realtà, invece, è che nonostante la Legge equipari il Dirigente scolastico ad un datore di lavoro privato, assegnando ad esso tutte le responsabilità del caso, il dirigente non possiede i mezzi economici per intervenire direttamente sull'eliminazione del rischio quando si tratta di interventi di un certo peso.

Prendiamo in esame il caso dell'invasione di processionaria nel plesso scolastico di località Tramonti, manifestatasi a Cariatì nell'anno scolastico in corso. Le colonie del piccolo insetto hanno messo a dura prova la gestione della sicurezza, rendendo evidente la portata della difficoltà di attuazione degli interventi per la messa in sicurezza degli edifici scolastici a Cariatì come in qualsiasi altro luogo d'Italia.

La problematica della processionaria si è manifestata un po' in tutta Italia, a causa delle temperature primaverili che hanno anticipato la presenza di questo parassita, che ha letteralmente invaso diverse zone della penisola. Invasioni di processionaria nelle scuole si

2 Ibidem.

sono registrate anche a Corigliano, Marghera, Teramo, Enna.

Perché tanta agitazione per questi piccoli bruchi?

Le larve, apparentemente innocue, in realtà possiedono una peluria urticante, il cui contatto o l'inalazione può provocare, in soggetti predisposti, allergie, shock anafilattico, congiuntivite e altro ancora.

È chiaro, quindi, che tali insetti costituiscono un serio fattore di rischio per la salute, tanto più se le colonie si trovano all'interno del cortile della scuola, così come è avvenuto appunto nei vari plessi scolastici della penisola.

Il Dirigente Scolastico, nonostante applichi correttamente il sistema per la gestione della sicurezza a scuola, spesso è impotente e si barcamena come può per garantire che alunni e personale non si trovino in si-

Il Dirigente può adottare, quindi, provvedimenti di chiusura temporanei in presenza di straordinarie ed indifferibili esigenze. È comunque sempre preferibile che sia il Sindaco ad ordinare la chiusura degli edifici scolastici.

Tornando al caso specifico di Cariatì, dopo la rilevazione del rischio e la comunicazione del Dirigente Scolastico all'Ente proprietario e dopo l'intervento immediato di chiusura da parte dell'E.L. e delle prime azioni disinfestanti, sussistendo la situazione di rischio, il Dirigente scolastico, nell'impossibilità di chiudere la scuola, nell'impossibilità di poter predisporre una disinfestazione, nell'impossibilità di tagliare l'albero infestato, nell'impossibilità di poter attuare un qualsiasi tipo di intervento mirato alla risoluzione del problema, ha attuato l'unica soluzione possibile:

trasferire le classi in altri plessi.

Ho operato, quindi, d'urgenza un'azione alternativa di messa in sicurezza, allontanando dal pericolo alunni, docenti, personale ATA, genitori e mantenendo, al contempo, l'erogazione di un servizio essenziale.

In pratica, il Dirigente ha aggirato l'ostacolo ed ha posto tutti in sicurezza, in attesa che l'amministrazione comunale provvedesse ad eliminare il fattore di rischio. Questo è uno dei tanti esempi che evidenzia la difficoltà nella gestione delle emergenze da parte dei dirigenti scolastici.

Finché sussisterà questo dualismo nell'attribuzione di responsabilità tra scuola ed ente locale, il fenomeno si manterrà endemico.

La verità, quindi, è che il dirigente scolastico non possiede mezzi idonei a garantire la sicurezza edilizia, soprattutto se gli edifici giacciono in situazione di

trascuratezza, inadeguatezza così come lo sono oltre la metà degli edifici scolastici italiani.



tuazioni di pericolo durante le attività didattiche.

Quando si manifesta un'emergenza di un certo rilievo, tale da mettere a rischio la sicurezza di alunni e personale, il Dirigente scolastico ha la possibilità di intervenire chiudendo la scuola, in extrema ratio, per motivi di assoluta urgenza e di pericolo imminente³.

³ La circolare n. 177/1975 al punto n. 3, lettera b), chiarisce che il dirigente scolastico, in presenza di straordinarie ed indifferibili esigenze può adottare provvedimenti di emergenza temporaria.

nei, ai sensi dell'art. 3, lettera I) del D.P.R. n. 417/1974, trasfuso nell'art. 396 del D.lgs 297/1994. Al di fuori di questa previsione, il provvedimento di chiusura degli edifici scolastici è di competenza del Sindaco, così come stabilito dalla Legge n. 265 del 1999 che integra l'art. 38 della legge n. 142/1990 e dall'art. 139 del D.lgs 112/1998.

I PROFILI RICHIESTI DAL MERCATO



ROSARITA DE ROSE

FUNZIONARIO CAMERA COMMERCIO INDUSTRIA E
ARTIGIANATO DI COSENZA
rosarita.derose@cs.cam.com.it

Programmare i propri studi con un occhio al mercato del lavoro attuale e futuro può voler dire avere una carta in più per trovare sbocchi occupazionali. I profili di laureati più richiesti sono economisti, ingegneri elettronici e dell'informazione ed in materie con indirizzo sanitario-paramedico. Gli indirizzi di diploma più richiesti sono l'amministrativo-commerciale, che resta al vertice, seguito dal turistico-alberghiero e da quello meccanico. Cresce anche l'interesse delle imprese per chi ha scelto un percorso di formazione professionale (soprattutto gli Istituti Tecnici Superiori - corsi post scuola secondaria, non universitari, per la formazione di tecnici specializzati di alta professionalità).

Planning studies with an eye to the future labour market can mean having one more card to find employment opportunities. Here are the popular degrees: economists, electrical engineers and information training materials matters with address health-paramedic. The broad popular diploma: administrative-commercial at the top, followed by the tourism and hospitality industry and mechanical one. Also grows the interest of business for those who have chosen a path of professional training (especially the technical secondary school). Once you have identified the jobs you have to spot the companies, you must find the courage to show up in the company, perhaps to apply for an internship.

TAGS: #lavoro #imprese #formazione

La disoccupazione è un dato di fatto, nonostante questo esistono dei profili professionali che le aziende non riescono a reperire. L'economia sta cambiando e a fronte di settori oggettivamente saturi in cui non si assume più, ne esistono altri in forte crescita che avrebbero bisogno di personale qualificato che non si riesce a reperire con facilità.

Nei momenti in cui un giovane si trova a dover scegliere la propria formazione ed il proprio futuro è necessario illustrargli quali sono i settori dell'economia che richiedono personale qualificato ed orientare le scelte in tal senso. Ovviamente orientare non significa obbligare a fare una certa scelta. Significa comunicare informazioni importanti, far conoscere le aree di mercato che restano scoperte, per consentirgli di scegliere con maggiore consapevolezza.

Programmare i propri studi con un occhio al mercato del lavoro attuale e futuro può voler dire avere una carta in più per trovare sbocchi occupazionali.

Lo stato attuale del mercato del lavoro e uno sguardo al futuro. I Rapporti sul mercato del lavoro, attraverso l'analisi dei dati relativi agli ultimi sei mesi del 2015, rivelano che l'occupazione è finalmente tornata a registrare una variazione di segno positivo: rispetto al primo semestre 2015 è infatti cresciuta dello 0.5 per cento, 2% rispetto al trend dell'anno precedente, corrispondente a 10 mila dipendenti a termine in più

nell'arco di un anno.

Pur nel generale calo occupazionale più volte lamentato in Italia e all'estero, si registra comunque una tenuta tra i laureati il cui tasso di disoccupazione è al 24.4 per cento, mentre tra i diplomati e coloro che hanno conseguito solo la licenza media l'incremento della disoccupazione è stato più significativo: 13.9 punti percentuale in più per i primi e quasi 17 punti in più per i secondi.

In Calabria, nel periodo 2014-2018, per il gruppo professionale "Imprenditori, amministratori e direttori di grandi aziende" si prevede, in linea con il trend nazionale, un incremento occupazionale.

La variazione percentuale media annua prevista sul periodo (4.7%) è superiore a quella media nazionale (2.5%)¹.

Infine, per andare più in là nel tempo (fino al 2020), il rapporto CNEL prevede un incremento dell'offerta di lavoro dello 0.4 per cento in media all'anno, portando gli occupati al 64.8 per cento, per effetto soprattutto

¹ Fonte: elaborazioni ISFOL-FGB

*Dati riproporzionati ai valori di Contabilità Nazionale

**Previsioni modello FGB

Le stime di previsione riportate, espresse in ULA, sono ottenute con il modello FGB su serie storiche di fonte Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), Penn World Tables (PWT), e Rilevazione Continua delle Forze di Lavoro (RCFL).

della crescente partecipazione femminile.

Focus sulle professioni

Partendo dai dati di Unioncamere (Unione delle Camere di commercio italiane) su quelle che sono le figure più cercate dal mondo del lavoro, si scopre che i direttori del personale delle aziende italiane sono alla ricerca di figure professionali con elevata specializzazione e profili capaci di portare sul mercato i prodotti e i servizi delle realtà operative.

Ma vediamo nel dettaglio le lauree più richieste: economisti; ingegneri elettronici e dell'informazione; materie con indirizzo sanitario-paramedico.

Tra gli indirizzi di diploma più richiesti, l'amministrativo-commerciale resta al vertice, seguito dal turistico-alberghiero e da quello meccanico.

Cresce anche l'interesse delle imprese per chi ha scelto



un percorso di formazione professionale, soprattutto gli Istituti Tecnici Superiori - corsi post scuola secondaria, non universitari, per la formazione di tecnici specializzati di alta professionalità.

Eppure, non di soli titoli di studio si nutre il mercato del lavoro: il rapporto Excelsior di Unioncamere sottolinea infatti che nel 60% dei casi, i datori di lavoro indicano l'esperienza come un requisito indispensabile.

Uno sguardo al futuro

Nei bollettini sul barometro del lavoro pubblicati recentemente emerge che a determinare le caratteristiche dei "nuovi profili" richiesti dalle aziende per l'immediato futuro sono la necessità di migliorare le performance produttive e di vendita, oltre che gestionali, assieme alla ricerca di nuovi mercati e il presidio più efficace di quelli tradizionali.

Le professioni più richieste diventano perciò i profili commerciali (dagli export manager agli agenti di commercio, sono il 36,4% le aziende che hanno ricercato tali profili), tecnici, amministrativi, ingegneri, esperti in comunicazione e nuovi media, informatici, sistemisti e programmatori.

Un'altra forte spinta alla riorganizzazione aziendale è quella data dall'internazionalizzazione, altro segmento per il quale cresce la richiesta di nuove figure professionali che vadano a sostituire vecchi ruoli non più indispensabili.

Sui fabbisogni occupazionali l'Isfol ogni anno fa una stima delle professioni che salgono e scendono nel futuro mercato del lavoro.

Tra le professioni in declino troviamo soprattutto le classi professionali con qualifica medio-bassa legate all'industria manifatturiera e all'agricoltura.

Le posizioni che rispetto al passato saranno meno ricercate saranno (dati Isfol):

- operai addetti a macchine automatiche e semiautomatiche per lavorazioni metalliche e per prodotti minerali e conduttori di impianti per la trasformazione e lavorazione a caldo dei metalli;
- artigiani ed operai specializzati della lavorazione del cuoio, delle pelli e delle calzature e assimilati;
- artigiani ed operai specializzati nelle attività poligrafiche e dei laboratori fotografici;
- personale addetto alla gestione degli stock, degli approvvigionamenti e alla gestione amministrativa dei trasporti.

Strumenti utili nella ricerca di impiego

Di seguito si forniscono agli studenti alcuni degli strumenti più diffusamente utilizzati nel settore per procedere alla ricerca di un impiego:

Sistema Informativo Excelsior è un programma gestito dall'Unione Italiana delle Camere di Commercio Industria, Artigianato e Agricoltura, in collaborazione con il Ministero del Lavoro e con l'Unione Europea, che sviluppa un'indagine di monitoraggio dello stato dell'occupazione e della formazione in Italia. Nel sito si può trovare il Dizionario delle professioni citate nel presente articolo. ISFOL Orientaonline contiene un repertorio delle professioni in continuo aggiornamento; è possibile seguire diversi percorsi di ricerca su quattro modalità:

- per aree di interesse (es. avere a che fare con le persone, calcolare/maneggiare cifre, fare un lavoro di precisione);
- per aree occupazionali: i profili sono catalogati secondo tre aree principali (trasversali, produzione e servizi) ciascuna contenente strutturata secondo di-

versi settori di impiego;

-per percorsi di laurea: è possibile individuare i percorsi in base al profilo di laurea che si intende seguire (si noti che il repertorio Orientaonline non contiene esclusivamente professioni per il cui esercizio sia indispensabile la laurea).

Utilizzando tali strumenti gli studenti possono conoscere le richieste delle aziende, in quali direzioni si orienta la domanda di lavoro, quali sono gli ambiti professionali emergenti e quali le professioni in declino, è fondamentale per agire in modo vincente nella decisione sulla formazione da intraprendere e/o nella ricerca di impiego.

Scendendo più nello specifico, vi sono diversi livelli a cui collocare la ricerca:

1. un livello molto generale, “macro”, che consente di

interessante, ma anche quello più difficile.

Considerando i tre livelli, per il primo basta essere lettori, anche non troppo attenti, della stampa quotidiana, e magari sfogliare di tanto in tanto qualche rivista specializzata in economia e lavoro (o visitare qualche sito web specifico), per conoscere come sta andando il PIL, se la Borsa è in picchiata o sale, se il futuro sarà peggiore o migliore del presente. Purtroppo, infatti vi è sempre una relazione tra andamento dell'economia e opportunità di lavoro generate da un sistema, almeno se ci fermiamo al lato macro. Nel secondo livello, è opportuno usare Internet e gli strumenti sopra descritti che danno accesso in modo strutturato a molte informazioni statistiche, a studi e a rapporti di ricerca che contengono informazioni aggiornate. Il terzo livello di conoscenza è quello che servirà per arrivare

davvero all'obiettivo di scegliere la formazione adatta o a trovare un lavoro. Si devono sfruttare le conoscenze acquisite lavorando al primo e al secondo livello e, una volta identificato un settore, un'area e un ambito professionale, provare a focalizzare la ricerca sul sistema delle imprese. Qualche suggerimento: anche qui usare il web e Internet, per accedere a elenchi di imprese, che sono sempre più spesso disponibili attraverso Portali, oltre che nelle Guide cartacee; usare anche strumenti tradizionali, come le Pagine Gialle, e chiedere informazioni anche ai servizi per l'impiego e l'orientamento che esistono sul territorio. Una volta individuate le aziende, si deve trovare il coraggio di presentarsi in azienda, magari per proporsi per uno stage iniziale o un tirocinio, ma di questo parleremo nel prossimo articolo dedicato al tirocinio formativo e all'alternanza scuola lavoro.



“fiutare l'aria che tira”, ha una grande utilità, ma non è determinante;

2. un livello intermedio, che deriva dall'analisi di fonti più dettagliate sulla situazione economica e sul mercato del lavoro, che informano su come stanno andando i settori, formulano indicazioni sui profili professionali richiesti dal mercato del lavoro oggi e su quelli che potranno essere richiesti domani;

3. un livello puntuale, “micro”, sugli specifici bisogni di professionalità e di competenza delle aziende, quelle che operano nella propria area di interesse e che hanno bisogno di collaboratori in possesso di competenze e esperienze simili alle proprie; è il livello più

Bibliografia

Excelsior Unioncamere: ricerca annuale sull'andamento del mercato del lavoro.

Eures: il portale europeo della mobilità professionale mercato del lavoro dei singoli paesi.

Istat: ricerche pubblicate periodicamente sull'inserimento occupazionale.

Isfol: codifica professionale, percorsi di studio ad hoc per ciascuna professione.

OCSE: l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, classifiche annuali sui livelli occupazionali dei paesi membri.

IL RUOLO DEL DIRIGENTE NELLA SCUOLA

“COMUNITA’ DI RICERCA”



GEMMA FARACO
DIRIGENTE SCOLASTICO IC TAVERNA/MONTALTO
gefadue@gmail.com

La Scuola dell'Autonomia è chiamata a progettare i propri interventi tenendo conto dei bisogni degli allievi, degli obiettivi nazionali, del contesto socio-economico e culturale del territorio di riferimento. Il Dirigente, leader e manager, a seguito di rapporti e relazioni con il contesto interno ed esterno, ne definisce l'identità, detta le linee di indirizzo al collegio tracciando la strada da percorrere per favorire e promuovere il successo formativo di ognuno. Il Collegio dei docenti nelle sue articolazioni funzionali si attiva e a partire dalle linee guida tracciate, elabora ipotesi, verifica strategie, corrobora o confuta tesi educative e impara ogni giorno dalle esperienze messe in atto. L'autonomia diventa sperimentazione e la Scuola il luogo in cui portare avanti progetti di ricerca didattica. Questo lavoro presenta un caso pratico di comunità scolastica che mettendo in discussione metodi e comportamenti, con la consapevolezza delle proprie debolezze, ha avviato importanti cambiamenti educativi.

School Autonomy is called to plan its own interventions keeping in mind students' needs, national objectives, social-economic and cultural context of the area in which it works. As a result of relationships with the inner and outer context, the Headmaster, leader and manager, determines its identity. He suggests the guidelines to the Academic Board by tracing out the way to follow in order to encourage and to promote the educational success of everyone. The Academic Board, in its functions, activates itself and, starting from the outlined guidelines, elaborates hypotheses, verifies strategies, corroborates or refutes educational theories. Every day it learns from the implemented experiences. Autonomy becomes experimentation and School becomes the place to carry out educational research projects. The paper presents a case study of the educational community, which has started important educational changes, questioning methods and behaviours, with the awareness of its own weaknesses.

TAGS: #ricerca #sperimentazione #didattica

Il contesto

La Direttiva n° 11 del 18/09/2014 ha invitato le Scuole ad autovalutarsi nell'ottica del miglioramento. Le scuole autonome hanno indagato e analizzato il proprio contesto di riferimento, inventariato le risorse materiali, finanziarie, strumentali ed umane a loro assegnate, si sono interrogate sugli esiti documentati degli apprendimenti degli studenti e hanno descritto, nel dettaglio, i processi organizzativi e didattici messi in atto; si sono valutate attribuendosi un punteggio da 1 a 7 (da non soddisfacente ad elevato) e hanno fissato obiettivi e traguardi pianificando nel dettaglio e, per ciascun obiettivo risultato importante per la Scuola, attività di miglioramento definendo nel contempo gli indicatori per il monitoraggio e la valutazione delle azioni previste.

La comunità dei docenti, sotto la guida attenta del Di-

rigente, è diventata “comunità di ricerca” e il lavoro dell'insegnante, in accordo con J. Piaget, ha smesso di essere mestiere ed è diventato una professione.

Nella fase di elaborazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), ai sensi di quanto previsto dalla legge 107/2015, la comunità dei docenti, riuniti nell'organo collegiale, ha esplicitato, a partire dalle linee di indirizzo del Dirigente Scolastico, le attività da svolgere nel triennio per rafforzare le positività e superare i punti di debolezza evidenziati nel Rapporto di Autovalutazione.

Il “gruppo di ricerca”, dopo una riflessione attenta del contesto di riferimento ha definito gli obiettivi da raggiungere, i contenuti da trattare, le scelte didattiche e metodologiche da adottare, gli strumenti per documentare il lavoro progettato e per monitorare il processo di apprendimento dei singoli. Ha attivato e praticato sul campo la ricerca azione,





strategia mirata a fornire risposte efficaci ed efficienti alla situazione-problema percepita dall'insegnante nel contesto classe e/o nel contesto scuola.

Una tale strategia, applicata a partire dalla formulazione di ipotesi educative concrete, consente di raggiungere gli obiettivi di cambiamento con grande soddisfazione dei docenti che si sentono dunque incoraggiati, motivati e valorizzati.

La scientificità della ricerca risiede nell'autenticità dei risultati raggiunti; le procedure non sono rigide, così come gli strumenti e le tecniche che possono essere adattate e modificate. Il docente-ricercatore costruisce griglie di osservazione, questionari, strumenti di indagine che man mano possono e sono modificati sulla base dei risultati ottenuti che, in ogni fase/attività sono confrontati con i risultati attesi.

Il Dirigente Scolastico assume in questo contesto un ruolo di guida, di riferimento. Individua/condivide i principi e i valori sui quali la Scuola fonda la sua azione, promuove i processi formativi guidando la comunità nell'individuazione dei traguardi delle competenze, nelle scelte dei processi di insegnamento/apprendimento e nell'individuazione di metodi e strategie efficaci.

Esercitando la *leadership*, come stile di direzione, promuove l'articolazione del Collegio dei Docenti in Dipartimenti Disciplinari, Commissioni e Gruppi di Lavoro, promuove il dibattito all'interno degli organi, azioni di comunicazione corretta e continua tra i docenti, favorisce la creazione dei gruppi di ricerca, ne calendarizza le riunioni e ne verifica l'operato. Motiva

il personale docente attraverso una efficace assegnazione di compiti e funzioni, valorizza le risorse umane e pianifica attività di aggiornamento e formazione. Con responsabilità di direzione, gestione e controllo individua le risorse strumentali e finanziarie necessarie, monitora, valuta, promuove la disseminazione dei processi e delle esperienze e rendiconta al territorio gli obiettivi formativi raggiunti.

La Scuola che ricerca: un caso pratico

Mentre per la maggior parte delle sezioni del citato RAV di cui alla citata Direttiva 11, il MIUR, attraverso l'INVALSI, ha fornito una mappa di indicatori e descrittori utili a rilevare per poi comparare le diverse informazioni, per la sezione "Competenze Chiave e di Cittadinanza" è stato lasciato all'autonomia delle singole Scuole, il compito di definire gli elementi di conoscenza dell'area.

L'Istituto Comprensivo di Taverna di Montalto Uffugo, a partire dai risultati della propria valutazione in merito alla sezione specifica ha voluto, in questo anno scolastico realizzare il progetto "Io cittadino consapevole" con l'obiettivo di sperimentare una metodologia di azione e l'utilizzo di strumenti di indagine delle competenze chiave e di cittadinanza per una loro corretta certificazione.

Il progetto (Tab. 1) ha visto impegnati i docenti afferenti ai diversi segmenti di scuola (Infanzia, Primaria e Secondaria di Primo Grado) che si sono adoperati a progettare, sviluppare e sperimentare Unità di apprendimento e strumenti dedicati. Si è partiti con l'individuazione dei gruppi di lavoro in ciascun segmento

RIFERIMENTO RAV	Area di intervento	Competenze chiave e di cittadinanza Curricolo, Progettazione, Valutazione Orientamento strategico e organizzazione della scuola Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie
	Denominazione progetto	P5 – “Io cittadino consapevole”
	Priorità cui si riferisce	Elevare il livello di preparazione degli studenti Uniformare la varianza interna fra le classi Certificazione delle competenze civiche e sociali
	Obiettivi di processo	- Rielaborare il curricolo d'Istituto per una maggiore coerenza fra traguardi delle competenze, processi di insegnamento/apprendimento e certificazione - Progettare le azioni didattiche curricolari e non, delineando in maniera chiara gli obiettivi da raggiungere anche in termini di abilità e competenza - Definire e utilizzare appositi strumenti di monitoraggio delle azioni programmate in relazione ai risultati ottenuti - Certificazione delle competenze civiche e sociali - Favorire una maggiore condivisione di intenti con le famiglie del territorio che considerano il patto di corresponsabilità un documento formale - Favorire l'utilizzo da parte di tutti i docenti dei laboratori didattici
	Traguardo di risultato	- Diminuire la percentuale di alunni classificati con “livello 1” del 15-20%. - Ridurre il divario percentuale puntando al valore del benchmark relativo al Sud e alle Isole. - Sviluppo di strumenti adatti a valutare e certificare le specifiche competenze in maniera oggettiva Educare lo studente ad assumere responsabilmente atteggiamenti e ruoli attivi nella comunità sviluppando modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; in ottemperanza ai valori della convivenza, della democrazia e della cittadinanza. Certificare, con appositi strumenti, le competenze civiche degli studenti.
SCUOLA DELL'INFANZIA	Pianificazione (PLAN)	- Compilazione delle Unità d'Apprendimento (UdA) come strumento operativo in linea con il curricolo d'Istituto - Pianificazione di incontri collegiali e dipartimentali periodici per favorire l'uso dei laboratori - Diffusione nella prassi curricolare di metodologie e strumenti didattici innovativi - Progettazione di appositi strumenti di monitoraggio delle azioni programmate in relazione ai risultati ottenuti - Sviluppo di strumenti per valutare e certificare competenze in maniera oggettiva, anche sulla base delle osservazioni sistematiche - Incontri informativi scuola/famiglie per promuovere la condivisione delle finalità educative
	Destinatari	Docenti: Tutti – Alunni: Tutti le sezioni
	Campi di esperienza coinvolti	Il sé e l'altro. Immagini, suoni, colori. La conoscenza del mondo.
	Traguardi per lo sviluppo della competenza	Il bambino: - acquisisce la conoscenza di sé e dell'altro - valorizza se stesso e l'altro
SCUOLA PRIMARIA	Attività	– Giochi di conoscenza, valorizzazione, fiducia, cooperazione che prevedono il coinvolgimento personale e di gruppo
	Destinatari	Docenti: Tutti – Alunni: Tutti le classi
	Discipline coinvolte	Italiano, storia, geografia, musica, tecnologia, ed. fisica.
	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	L'alunno: - instaura rapporti di fiducia nel gruppo - acquisisce comportamenti cooperativi - supera il pregiudizio - coglie l'importanza e la complessità della comunicazione
SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO	Attività	- Tecniche di conoscenza, valorizzazione, fiducia, cooperazione, che prevedono riflessioni specifiche dall'impatto emotivo significativo. - Attività sul pregiudizio e sulla diversità. - Giochi di ruolo e di simulazione, tecniche particolari di cooperazione, ascolto e comunicazione.
	Destinatari	Docenti: Tutti – Alunni: Tutti le classi
	Discipline coinvolte	Italiano, storia, geografia, musica, tecnologia, ed. fisica
	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Lo studente: - scopre e valorizza le reciproche differenze - è sensibile ai problemi legati all'ambiente
CHECK	Attività	- Tecniche di valorizzazione dell'altro, di sviluppo di atteggiamenti di fiducia, svolgimento di attività cooperative, che prevedono ampi momenti di confronto per accrescere l'empatia tra coetanei. - Attività sul pregiudizio e sulla diversità, sull'ambiente e la mondialità: riflessioni e approfondimenti - Giochi di ruolo e di simulazione, tecniche particolari di cooperazione, ascolto e comunicazione.
	Risultati attesi	Per i Docenti: Sviluppo di strumenti adatti al monitoraggio e alla certificazione delle competenze civiche Per gli studenti: L'alunno diventa consapevole del proprio processo di maturazione e acquisisce motivazione e fiducia in se stesso e negli altri A partire dall'ambito scolastico, l'alunno assume responsabilmente atteggiamenti, ruoli e comportamenti di partecipazione comunitaria attiva.
RISORSE	Indicatori di monitoraggio	Ambiente di apprendimento; confronto/clima; utilizzazione risorse; attività d'inclusione; chiarezza ed efficacia della progettazione/strategia didattica; livelli di apprendimento in termini di valore aggiunto; raccordo con l'esterno
	Risorse professionali	Risorse interne, esperti esterni
RISORSE	Risorse economiche	Fondo d'Istituto, finanziamenti MIUR e/o Europei

Tab. 1 – La scheda progetto “Io cittadino consapevole”



di scuola e si è proseguito con la definizione univoca dei compiti da affidare a ciascun gruppo per poi progettare attività valutative e prove in situazioni aperte, problematiche, verosimili, nelle quali ogni allievo ha potuto mobilitare le diverse intelligenze e abilità e, via via, consolidare le competenze acquisite. La metodologia seguita, la ricerca-azione applicata ad una didattica laboratoriale ha consentito al docente-ricercatore di sperimentare sul campo teorie e modelli educativo-didattico e agli alunni di sviluppare un processo di ricerca e scoperta maturando la consapevolezza dei propri talenti. Le strategie adoperate, conversazione e brain-storming, hanno coinvolto gli allievi in azioni che hanno consentito una elaborazione attiva e costruttiva dei contenuti di apprendimento, lo sviluppo del pensiero procedurale e la sua integrazione col pensiero dichiarativo e teorico. I risultati conseguiti sono soddisfacenti. La valutazione dei “compiti autentici” realizzati dai diversi gruppi di allievi partecipanti, attraverso le griglie di osservazione e le schede di certificazione adottate, hanno consentito di registrare il livello di maturazione del singolo in relazione ad obiettivi specifici di completezza, pertinenza e organizzazione, partecipazione e impegno, comunicazione e socializzazione, autonomia, consapevolezza riflessiva e critica, creatività, gestione del tempo e ca-

pacità di autovalutarsi. I risultati raggiunti sono reperibili all’indirizzo web <http://www.icmontaltotaverna.gov.it/ic2/> dal quale è possibile accedere agli strumenti sviluppati e sperimentati.

Conclusioni

Le “aree di ricerca” nella Scuola, così come i “progetti di ricerca” da portare avanti sono differenti e correlate alle specificità dei singoli Istituti pur con un denominatore comune: favorire la crescita consapevole e il successo formativo di ogni singolo studente.

Le scelte metodologiche e di strumenti da utilizzare per il raggiungimento degli obiettivi sono effettuate basandosi sulle informazioni relative al contesto socio-economico e culturale del territorio in cui la singola Scuola opera, territorio che il singolo Dirigente esplora curando i rapporti con tutti coloro che portano interesse nella Scuola. Tuttavia, soprattutto in questo particolare periodo storico in cui la Scuola è interessata da grandi cambiamenti e innovazioni, è necessario condividere pratiche e fare sistema con Scuole che operano in contesti interessati dalle stesse problematiche. Il caso presentato vuole offrire un esempio di Scuola che agendo come “comunità di ricerca” riflette sulle situazioni-problema, pianifica, agisce, monitora e riflette per poi, dopo attenta valutazione del processo e dei risultati, ricominciare ciclicamente.

RIFERIMENTO RAV	Area di intervento	Competenze chiave e di cittadinanza Curricolo, Progettazione, Valutazione Orientamento strategico e organizzazione della scuola Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie
	Denominazione progetto	P5 – “Io cittadino consapevole”
	Priorità cui si riferisce	Elevare il livello di preparazione degli studenti Uniformare la varianza interna fra le classi Certificazione delle competenze civiche e sociali
	Obiettivi di processo	- Rielaborare il curricolo d'Istituto per una maggiore coerenza fra traguardi delle competenze, processi di insegnamento/apprendimento e certificazione - Progettare le azioni didattiche curricolari e non, delineando in maniera chiara gli obiettivi da raggiungere anche in termini di abilità e competenza - Definire e utilizzare appositi strumenti di monitoraggio delle azioni programmate in relazione ai risultati ottenuti - Certificazione delle competenze civiche e sociali - Favorire una maggiore condivisione di intenti con le famiglie del territorio che considerano il patto di corresponsabilità un documento formale - Favorire l'utilizzo da parte di tutti i docenti dei laboratori didattici
	Traguardo di risultato	- Diminuire la percentuale di alunni classificati con “livello 1” del 15-20%. - Ridurre il divario percentuale puntando al valore del benchmark relativo al Sud e alle Isole. - Sviluppo di strumenti adatti a valutare e certificare le specifiche competenze in maniera oggettiva Educare lo studente ad assumere responsabilmente atteggiamenti e ruoli attivi nella comunità sviluppando modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; in ottemperanza ai valori della convivenza, della democrazia e della cittadinanza. Certificare, con appositi strumenti, le competenze civiche degli studenti.
	Pianificazione (PLAN)	- Compilazione delle Unità d'Apprendimento (UdA) come strumento operativo in linea con il curricolo d'Istituto - Pianificazione di incontri collegiali e dipartimentali periodici per favorire l'uso dei laboratori - Diffusione nella prassi curricolare di metodologie e strumenti didattici innovativi - Progettazione di appositi strumenti di monitoraggio delle azioni programmate in relazione ai risultati ottenuti - Sviluppo di strumenti per valutare e certificare competenze in maniera oggettiva, anche sulla base delle osservazioni sistematiche - Incontri informativi scuola/famiglie per promuovere la condivisione delle finalità educative
SCUOLA PRIMARIA/SCUOLA DELL'INFANZIA	Destinatari	Docenti: Tutti – Alunni: Tutti le sezioni
	Campi di esperienza coinvolti	Il sé e l'altro. Immagini, suoni, colori. La conoscenza del mondo.
	Traguardi per lo sviluppo della competenza	Il bambino: - acquisisce la conoscenza di sé e dell'altro - valorizza se stesso e l'altro
	Attività	– Giochi di conoscenza, valorizzazione, fiducia, cooperazione che prevedono il coinvolgimento personale e di gruppo
SCUOLA PRIMARIA/SCUOLA DELL'INFANZIA	Destinatari	Docenti: Tutti – Alunni: Tutti le classi
	Discipline coinvolte	Italiano, storia, geografia, musica, tecnologia, ed. fisica.
	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	L'alunno: - instaura rapporti di fiducia nel gruppo - acquisisce comportamenti cooperativi - supera il pregiudizio - coglie l'importanza e la complessità della comunicazione
	Attività	- Tecniche di conoscenza, valorizzazione, fiducia, cooperazione, che prevedono riflessioni specifiche dall'impatto emotivo significativo. - Attività sul pregiudizio e sulla diversità. - Giochi di ruolo e di simulazione, tecniche particolari di cooperazione, ascolto e comunicazione.
SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO	Destinatari	Docenti: Tutti – Alunni: Tutti le classi
	Discipline coinvolte	Italiano, storia, geografia, musica, tecnologia, ed. fisica
	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Lo studente: - scopre e valorizza le reciproche differenze - è sensibile ai problemi legati all'ambiente
	Attività	- Tecniche di valorizzazione dell'altro, di sviluppo di atteggiamenti di fiducia, svolgimento di attività cooperative, che prevedono ampi momenti di confronto per accrescere l'empatia tra coetanei. - Attività sul pregiudizio e sulla diversità, sull'ambiente e la mondialità: riflessioni e approfondimenti - Giochi di ruolo e di simulazione, tecniche particolari di cooperazione, ascolto e comunicazione.
CHECK	Risultati attesi	Per i Docenti: Sviluppo di strumenti adatti al monitoraggio e alla certificazione delle competenze civiche Per gli studenti: L'alunno diventa consapevole del proprio processo di maturazione e acquisisce motivazione e fiducia in se stesso e negli altri A partire dall'ambito scolastico, l'alunno assume responsabilmente atteggiamenti, ruoli e comportamenti di partecipazione comunitaria attiva.
	Indicatori di monitoraggio	Ambiente di apprendimento; confronto/clima; utilizzazione risorse; attività d'inclusione; chiarezza ed efficacia della progettazione/strategia didattica; livelli di apprendimento in termini di valore aggiunto; raccordo con l'esterno.
RISORSE	Risorse professionali	Risorse interne, esperti esterni
	Risorse economiche	Fondo d'Istituto, finanziamenti MIUR e/o Europei

INSEGNANTE E DIRIGENTE TRA GOVERNANCE E DIDATTICA



GIUSEPPE SPADAFORA

DOCENTE UNICAL

g.spadafora@unical.it

In questo testo l'autore tenta di approfondire il ruolo del dirigente scolastico nell'ambito della legge sulla "buona scuola", analizzando le questioni fondamentali della relazione tra l'insegnante e dirigente scolastico nell'ambito della scuola dell'autonomia. In particolare, è nella possibilità di un progetto didattico comune tra il dirigente scolastico e l'insegnante che si può pensare di raggiungere un corretto equilibrio tra governance e didattica per una nuova scuola democratica.

In this paper the author tries to deepen the role of the headmaster within the Italian law "BuonaScuola", analyzing the fundamental issues of the relationship between the teacher and the headmaster in the Italian school of autonomy. In particular it is fundamental a common didactic project between the headmaster and the teacher to achieve a correct balancement between governance and didactics for a new democratic school.

TAGS: #insegnante #scuolademocratica #buonascuola

Il problema centrale della scuola italiana contemporanea è quello di chiarire, meglio di quanto sinora è stato fatto, un progetto culturale tra il dirigente scolastico e l'insegnante, soprattutto, che si possa applicare a livello didattico e organizzativo al sistema scolastico in una prospettiva europea per definire in modo più convincente il modello di scuola dell'autonomia.

In questa prospettiva potrebbe essere interessante comprendere, alla luce soprattutto di alcune indicazioni della "Buona Scuola", il complesso rapporto tra il ruolo culturale e professionale del dirigente scolastico e quello dell'insegnante all'interno della organizzazione complessiva della scuola dell'autonomia per una comune progettazione didattico-organizzativa.

Questo rapporto rappresenta lo sfondo culturale su cui si può ipotizzare un ripensamento complessivo del modello di scuola dell'autonomia, che rimetta in gioco il complesso equilibrio tra la dimensione didattica e quella della governance.

Analizzare, dunque, la relazione tra l'insegnante e il dirigente scolastico sul rapporto governance-didattica ci può fare comprendere il significato di una scuola democratica, che promuova l'equità e l'eccellenza, valorizzi, cioè, i talenti e nel contempo offra a tutti gli studenti la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità cognitive, metacognitive, affettive e relazionali. Partendo da questi presupposti, cercherò di analizzare la relazione tra l'insegnante e il dirigente scolastico

proprio nell'ambito di un complessivo ragionamento su alcune questioni sviluppatesi nella scuola italiana dell'autonomia nell'arco di tempo che va dagli anni '90 fino alla legge sulla "Buona Scuola". Questo periodo è espressione di un insegnante che cerca di realizzare la scuola democratica soprattutto attraverso il modello didattico della individualizzazione-personalizzazione dell'insegnamento e, in particolare, della didattica delle competenze e della valutazione autentica, e del dirigente scolastico che deve necessariamente rifondare la sua dimensione tra la didattica e la governance.

L'insegnante esprime diversi stili di insegnamento e, in modo abbastanza differenziato, lega la sua azione didattica alla valutazione degli apprendimenti. In genere, l'insegnante trasmettitore di conoscenze, che privilegia la "lezione frontale" e, attraverso le tradizionali forme procedurali dell'esercitazione e dell'interrogazione, accerta le conoscenze e valuta il profitto, ha sempre determinato la possibilità di considerare la scuola come il luogo privilegiato per individuare le eccellenze e definire il merito¹. Accanto alla figura dell'insegnante-trasmettitore di conoscenze, si è andata sviluppando nel secolo scorso in Italia, ma anche in Europa, la figura dell'insegnante professionista delle scienze dell'educazione e della didattica, un insegnante che è espressione della scuola democratica. La sua

1 Cfr. G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma 2016

caratteristica si esprime attraverso la collegialità e l'interdisciplinarietà delle scelte progettuali negli organi collegiali e il suo impegno nel progettare la formazione unica e irripetibile di ogni alunno e, nel contempo, salvaguardare i valori meritocratici della classe².

In questa prospettiva culturale è necessario fare alcune riflessioni per ipotizzare un profilo specifico dell'insegnante e del dirigente scolastico nella scuola italiana dell'autonomia e, soprattutto analizzare il senso della relazione culturale e didattica tra le due figure per promuovere una scuola basata sulla democrazia, il pluralismo e l'inclusione delle varie diversità. Innanzitutto, bisogna osservare come prima premessa, che la ricerca pedagogica contemporanea si basa sulla riflessione scientifico-filosofica della categoria della formazione, considerata sempre più una dimensione complessa di una soggettività della persona unica, irripetibile che agisce e vive nelle situazioni educative specifiche, in cui gli eventi inaspettati giocano un ruolo significativo nei processi formativi³.

Due autori di riferimento che, in modo diverso, hanno esplorato queste dimensioni, sono Edgar Morin, con la sua "riforma del pensiero" e, soprattutto, la definizione di un curriculum per la scuola del futuro e Zygmunt Baumann con la sua teoria della "società liquida" e, quindi, della necessità di una formazione della soggettività delle persone che deve essere sempre di più flessibile e adattabile alle singole situazioni⁴.

In questo senso la figura dell'insegnante, che si definisce progressivamente dalla legge sull'autonomia del 1997 fino alla "Buona Scuola" del 2015, passando per il D.P.R. 275/99, si basa sull'idea che egli deve caratterizzarsi come un progettista della formazione unica e irripetibile di ogni studente, nonché ricercatore esperto nella didattica delle competenze e della valutazione autentica, che cerca di costruire nella collegialità con gli altri insegnanti un equilibrio tra la promozione dello sviluppo delle potenzialità di ogni studente e la valorizzazione meritocratica dei talenti del gruppo classe. In questa prospettiva, l'insegnante deve raggiungere un equilibrio epistemologico tra la didattica e il proprio ambito disciplinare, inteso come sapere applicato alla dimensione scolastica. Ma la didattica si deve legare alla comprensione del processo

2 Cfr. L. Berlinguer, C. Guetti, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli 2014

3 Cfr. C. De Luca, G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione editore, Cosenza, 2013

4 Cfr. E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015; Z. Baumann, *Danni collaterali. Diseguaglianze sociali nell'età globale*, Laterza, Roma, 2015.

di valutazione di ogni studente. Il processo di valutazione e, in particolare di "valutazione autentica", deve essere collegato ai contenuti disciplinari e alla didattica tanto da costruire un circuito virtuoso che è alla base del profilo culturale dell'insegnante. Qualunque stile di insegnamento deve esprimere un equilibrio tra la trasmissione delle conoscenze e l'azione metodologico-didattica espressa proprio dalle competenze. È proprio, quindi, nel concetto di competenza e della sua trasversalità didattica, ispirato e fondato culturalmente dalle Raccomandazioni Europee del 2006 e del 2008, che l'azione didattica dell'insegnante si deve sviluppare⁵.

Porre al centro della relazione educativa lo studente non significa che ci si debba esimere dal trasmettere le conoscenze. Far sviluppare specifiche competenze nello studente significa, invece, trasmettere contenuti didatticamente trattati e, al tempo stesso, organizzare ambienti di apprendimento tali che l'insegnante innovi le pratiche educative all'interno della sua specifica attività culturale. Non può esistere organizzazione didattica dei contenuti interdisciplinari senza una specifica competenza culturale da parte dell'insegnante collocata in una dimensione anche trasmissiva. In questo senso, l'insegnamento per competenze e la valutazione autentica diventano fondamentali per un insegnante che si qualifica progettista della formazione⁶. Un altro elemento fondamentale è dato dall'insegnante, il quale deve compiere una intensa opera di auto-riflessione all'interno di quelle che sono le problematiche della sua interiorità in rapporto alla relazione educativa con lo studente.

Lo studente deve essere considerato una "differenza" che determina inevitabilmente un'opera di decentramento psicologico su cui far valere la professionalità dell'insegnante. Ispirandosi all'idea di Donald Schön, è fondamentale che l'insegnante si interroghi in modo riflessivo e profondo sulla sua attività, all'interno anche di un processo di monitoraggio che la scuola può avviare in uno specifico processo di autovalutazione complessiva, per limitare qualsiasi forma di esercizio di potere improprio sullo studente e, quindi, per favorire le possibili forme di empatia positiva all'interno della relazione educativa⁷.

5 Cfr. M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma, 2016

6 Cfr. B. Rossi, L. Fabbri, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici sulla formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2010; F. Da Re, *La didattica per competenze*, Pearson, Milano, 2013; L. Pati, *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia, 2014

7 Cfr. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993 (1983)

Questa forma di auto-riflessione deve aprirsi all'alterità dello studente in modo appropriato e, quindi, deve considerare la formazione dello stesso nella sua complessità formativa. L'insegnante autoriflessivo-progettista della formazione, quindi, dovrebbe favorire l'inclusione educativa e il progetto di vita di ognuno. In effetti, solo un insegnante auto-riflessivo, progettista consapevole e critico della formazione del progetto di vita di ciascuno e di tutti nella classe, può rifondare un patto formativo per una scuola democratica e meritocratica al tempo stesso.

Negli ultimi due decenni la scuola italiana, unitamente al sistema universitario e nel contesto del disegno politico europeo dell'istruzione, è stata condizionata da numerose riforme di sistema, da Berlinguer alla Moratti, da Fioroni fino alla Gelmini, fino agli orientamenti delle Raccomandazioni sulle competenze che sono fondamentali. Riforme, queste ultime, complessive e ispirate prevalentemente dalle politiche dell'istruzione e della formazione europee fino ad arrivare alla recentissima riforma della "Buona Scuola", legge 107/2015 che tenta di chiarire e di portare a compimento il processo dell'autonomia della scuola italiana. È chiaro, quindi, che le politiche dell'istruzione e della formazione in Europa, dalla Strategia di Lisbona in poi hanno condizionato in modo decisivo il modello di scuola⁸.

Questo processo storico, ancora in corso, non ha espresso sinora un chiaro progetto culturale pedagogico in relazione alla costruzione di un modello di scuola democratica. In questa prospettiva culturale e politica la legge n. 59 del 15 marzo 1997, (comunemente nota come "legge Bassanini I"), segna la tappa fondamentale di un percorso riformatore.

Essa conferisce alle regioni e agli enti locali, nell'osservanza del principio di sussidiarietà, tutte le funzioni e i compiti amministrativi relativi alla cura degli interessi e della promozione dello sviluppo delle rispettive comunità. All'art. 21 la suddetta legge sancisce l'autonomia delle istituzioni scolastiche che si inserisce nel processo di realizzazione dell'autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema della Pubblica Amministrazione.

In una dimensione autonoma dell'istituzione scolastica l'insegnante acquisisce una nuova complessità che favorisce la possibilità di ogni studente di potere esercitare il diritto allo studio previsto dalla Costituzione, tenendo conto della dimensione locale nel contesto nazionale. Se questo è, a grandi linee, la figura

dell'insegnante nella scuola dell'autonomia, la figura del dirigente scolastico si sviluppa sullo sfondo delle normative di riferimento e, in particolare, il Dpr. 275/99, il Dlgs 165/2001, la riforma del titolo V della Costituzione e cioè la legge n. 3 del 2001, il Dlgs 150 del 2009 e, ovviamente, la legge 107/2015.

La qualifica dirigenziale viene sancita dal comma 16 dell'art. 21 della legge 59 del 1997, attuato con il Dlgs 59/98, integralmente ripreso dall'art. 25 del Dlgs 165/2001, ma la scelta non è casuale: la norma, infatti, è inserita in un contesto legislativo che ha introdotto nel nostro ordinamento l'"autonomia organizzativa, didattica, di ricerca e sviluppo" riconosciuta alle istituzioni scolastiche, insieme all'estensione generalizzata della personalità giuridica alle scuole che ne erano sprovviste. Nel corso della XIII Legislatura si sviluppa un'intensa produzione normativa che si conclude con l'approvazione della legge costituzionale, del 18 ottobre 2001, n. 3, che ha profondamente modificato il Titolo V, ed in particolare l'art. 117 della Costituzione, divenuto efficace a seguito del referendum popolare confermativo dell'ottobre 2001.

In tale contesto, per il dirigente scolastico passare da una carriera direttiva ad una qualifica dirigenziale implica, di fatto e di diritto, passare da un sistema in cui la scuola è un apparato caratterizzato dalla staticità e dalla gerarchia istituzionale di tipo piramidale, che ripete se stesso nel tempo, ad un sistema in cui la scuola è un servizio, caratterizzato da una dinamicità e flessibilità di sistema.

Ciò significa che i contenuti e le specificità della dirigenza scolastica vanno ricercati all'interno di un profilo strutturale unitario che in ogni azione assicura la compresenza dei seguenti elementi costitutivi:

- principio di separazione tra le funzioni di indirizzo politico-amministrativo e la funzione di gestione;
- qualifica dirigenziale come momento distinto rispetto all'incarico di funzione dirigenziale;
- necessaria valutazione dei risultati, connessa alla responsabilità della gestione.

Il principio di separazione tra la funzione di indirizzo politico-amministrativo e la funzione di gestione, mutuato dalla legge 421 del 1992, e sostanzialmente ripreso da tutte le leggi successive applicate alla scuola, in quanto PA, conferisce al dirigente scolastico autonomi poteri nella gestione e in tutti i provvedimenti che egli adotta.

Per quanto riguarda il rapporto tra il dirigente scolastico e gli organi interni di indirizzo politico-amministrativo, il sesto comma dell'art. 25 del D. Lgs. n.

8 Cfr. P. Boccia, *La "Buona Scuola". Analisi critica e commento della legge n. 107/2015*, Anicia, Roma, 2015

165/2001, come già ricordato, impone che il dirigente scolastico presenti periodicamente al consiglio di circolo/istituto motivata relazione sulla direzione e il coordinamento dell'attività formativa, organizzativa e amministrativa, ma solo al "fine di garantire la più ampia informazione e un efficace raccordo per l'esercizio delle competenze degli organi dell'istituzione scolastica", mentre risponde del suo operato all'amministrazione, rappresentata dal dirigente dell'U.S.R.⁹

In relazione alla necessaria valutazione dei risultati connessi alla responsabilità di gestione, si può affermare che la valutazione del dirigente costituisce l'elemento dinamico, ovvero il perno del sistema, completando un processo di natura circolare: fissazione dell'obiettivo, conferimento dell'incarico, valutazione dell'attività. Il dirigente scolastico è valutato, nel senso che deve rispondere dei risultati (ex art. 21 del D. Lgs. n. 165/2001, esplicitamente richiamato dal primo comma del successivo art. 25), tenendo conto della specificità della sua funzione e degli adempimenti richiesti dalla specificità del suo profilo.

Nell'azione e, quindi, nella successiva valutazione del dirigente scolastico si riflette la "doppia anima" delle istituzioni scolastiche. In generale, un potere di direttiva e di vigilanza sembra ben sussistere laddove è coinvolta la dimensione ordinamentale e curricolare, ovvero riguarda la gestione del personale, i momenti certificativi degli alunni, la gestione finanziaria e contabile.

Dall'altro lato, però, le istituzioni scolastiche, quali enti dotati di poteri e compiti propri nello svolgimento della loro autonomia "funzionale", indirizzano e vincolano il dirigente scolastico nell'esercizio dei suoi poteri di gestione per quel principio del rispetto delle competenze degli organi collegiali.

Spettano, così, al consiglio di circolo/istituto il potere-dovere di impartire gli indirizzi generali per tutte le attività della scuola nell'ambito della sua autonomia didattica, organizzativa, finanziaria-contabile, di ricerca-sperimentazione-sviluppo e il potere-dovere di definire le scelte generali di gestione e di amministrazione (D.P.R. n. 294/97).

Oggetto di valutazione sono anche e, soprattutto, le capacità organizzativo-promozionali che il dirigente scolastico riesce ad attivare all'esterno dell'istituzione scolastica utilizzando tutti gli strumenti dell'autonomia, in particolare l'autonomia negoziale (artt. 6, 7 e 9 del D.P.R. n. 275/99, artt. 31 ssg del D.I. n. 44/2001). Il processo di riforma delle Pubbliche Amministra-

zioni, ispirandosi ai principi costituzionali (di cui agli artt. 5, 97, e 117) ridisegna, così, il modello politico-istituzionale-organizzativo. Alla luce di questi riferimenti generali, è necessario ribadire che in Italia la legge sull'autonomia scolastica del 1997 è da considerare il vero spartiacque tra il secolo scorso e le problematiche attuali contemporanee sul senso e sul significato della scuola nella contemporaneità. Il tema fondamentale dell'autonomia è il legame stretto con i processi del territorio, per fare sviluppare una sussidiarietà dal basso che possa determinare un processo di autentica democratizzazione del sistema scolastico. Facendo riferimento al Dlgs 59 1998 e alla legge Brunetta (Legge 15/2009, divenuta Dlgs 150 del 2009), considerata in questa disamina il momento culminante dell'azione normativa, la funzione del dirigente scolastico diventa fondamentale come leader educativo e manager pubblico, ma soprattutto come promotore di processi democratici dal basso che cercano di determinare una nuova dimensione della scuola come centro di sviluppo di una nuova democrazia¹⁰.

In effetti, le funzioni del dirigente scolastico diventano centrali nell'ambito della costruzione di una nuova scuola democratica che sia nel contempo meritocratica ma anche aperta alle possibilità di sviluppo formativo di ogni cittadino, sulla base dell'individualizzazione-personalizzazione dell'insegnamento a tutti i livelli. La funzione fondamentale del dirigente scolastico diventa, quindi, quella di mediatore tra l'organizzazione contenutistica e didattica dell'insegnamento, l'organizzazione gestionale e burocratica della scuola e le varie istanze del mondo esterno.

Questa mediazione, organizzativa e progettuale al tempo stesso, è finalizzata ad un progetto di scuola meritocratica e democratica. In questa prospettiva la figura del dirigente scolastico avrà la funzione fondamentale di determinare la possibilità di costruire una scuola di tutti e per ciascuno in cui l'organizzazione curricolare-didattica si deve armonizzare alle politiche di influenza dei territori di pertinenza delle scuole "autonome".

La "Buona Scuola", in questa prospettiva, aiuta a chiarire meglio il rapporto del dirigente scolastico tra governance e didattica e, in effetti, lega organicamente in una relazione significativa il dirigente scolastico e l'insegnante riaprendo, per così dire, il tema non chiarito dalla precedente normativa per quanto concerne l'atipicità del dirigente scolastico come dirigente pubblico che deve, comunque, confrontarsi con le questioni del

9 Cfr. G. Cerini, M. Spinosi, *Una mappa per la riforma*, Tecno-
did, Napoli, 2015

10 Cfr. S. Ulivieri, L. Cantatore, F. C. Ugolini, *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, ETS, Pisa, 2015

curricolo, della didattica e, quindi, delle competenze e della valutazione autentica. Una disamina più attenta dell'impianto culturale e pedagogico delle legge 107/2015 è rimandata in altro scritto. In questa sede, mi limiterò a chiarire che la "Buona Scuola" conferisce al dirigente scolastico un ruolo e un impegno sulla questione didattico-organizzativa più chiaro rispetto al passato.

Il senso complessivo del primo comma è quello senz'altro di tentare la piena attuazione dell'autonomia scolastica che è da considerare, quindi, come il momento fondamentale per "affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza". Ma il comma 5, con l'istituzione dell'organico dell'autonomia funzionale alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali delle istituzioni scolastiche, come emergenti dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa definito nel comma 14, offre sicuramente la possibilità di calibrare meglio il valore educativo e didattico dell'azione del dirigente scolastico, così come è sviluppato nelle varie funzioni espresse dalle istituzioni scolastiche nel comma 7.

Il comma fondamentale che sembra chiaramente registrare la volontà del legislatore di definire una funzione didattico-organizzativo-gestionale da attribuire alla figura del dirigente scolastico è sicuramente il comma 14. In quest'ultimo comma vi è la radicale riscrittura dell'art.3 del DPR 275 del 1999, fondamentale per costruire il significato culturale e gestionale del P.T.O.F. Quello su cui vorrei porre l'attenzione è espresso al punto 4:

"Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal consiglio di istituto". Dopo il RAV e il Piano di Miglioramento conseguente, dunque, è abbastanza evidente che nel P.T.O.F, l'azione del dirigente scolastico, per lo meno a livello di ipotesi culturale e di linee operative di indirizzo, si muove con più chiarezza all'interno di un equilibrio tra governance e didattica tutto da costruire e che, comunque, accomuna inevitabilmente l'azione del dirigente scolastico a quella dell'insegnante.

La didattica, intesa come gestione di una collegialità di insegnanti che devono progettare la formazione di ogni studente orientata dalle competenze-chiave sulla base delle indicazioni europee e delle varie dimensioni della valutazione autentica, può costituire un processo da costruire nell'ambito non solo di un "apprendimento organizzativo" e, cioè, legato ai pro-

cessi multiformi della gestione organizzativa della scuola, ma proprio nella prospettiva di una didattica da progettare e definire sviluppata sinergicamente dal dirigente scolastico e dagli insegnanti nella cornice delle linee di indirizzo fornite al collegio dei docenti e approvate dal Consiglio di Istituto.

La nuova relazione dirigente scolastico-insegnante non può che rifondarsi, quindi, in una prospettiva culturale e didattico-organizzativa.

La progettazione di una didattica per competenze, di specifiche unità di apprendimento e di valutazioni di profitto e certificazioni di competenze possono dare una nuova prospettiva democratica alla scuola di tutti e di ciascuno solo se si chiarisce in modo adeguato un nuovo patto culturale e formativo tra il dirigente scolastico e l'insegnante e, in questa direzione, la "Buona Scuola" ha ispirato una traccia che va raccolta e sviluppata per un comune lavoro culturale e politico nell'immediato futuro.

Bibliografia

- Baumann Z., *Danni collaterali. Diseguaglianze sociali nell'età globale*, Laterza, Roma, 2015.
- Berlinguer L., Guetti C., *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli 2014
- Boccia P., *La "Buona Scuola". Analisi critica e commento della legge n. 107/2015*, Anicia, Roma, 2015
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma 2016
- Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma. 2016
- Cerini G., M. Spinosi, *Una mappa per la riforma*, Tecnodid, Napoli, 2015
- Da Re F., *La didattica per competenze*, Pearson, Milano, 2013
- De Luca C., Spadafora G., *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione editore, Cosenza, 2013
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015
- Pati L., *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia, 2014
- Rossi B., L. Fabbri, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici sulla formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2010;
- Schön Donald A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993 (1983)
- Ulivieri S., L. Cantatore, F. C. Ugolini, *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, ETS, Pisa, 2015.

ESSERE INSEGNANTE DI RELIGIONE NELLA SCUOLA OGGI



MONS. GIUSEPPE SATRIANO
ARCIVESCOVO DIOCESI ROSSANO - CARIATI

Vivere da IdR la bella avventura della scuola, è gettare il cuore oltre lo steccato del proprio mondo accettando una sfida a 360°, sperimentando la reciprocità nelle relazioni scolastiche e la capacità d'integrare conoscenze e competenze.

Living as a Catholic Religion teacher, the beautiful adventure of the school, means throw your heart over the fence of his world, accepting a challenge to 360°, experiencing the reciprocity in school relationships and the ability to integrate knowledge and skills.

TAGS: #inclusione #educazione #relazioni

Parlare dell'IdR (Insegnante di Religione Cattolica) è fare riferimento alla sua identità e al suo ruolo all'interno della scuola d'oggi. Credo che solo un radicamento identitario forte possa aiutare ogni singolo docente a vivere fino in fondo la sua missione educativa. Non si può prescindere dall'appartenenza ecclesiale e dal compito affidatogli. Egli vive il suo essere nella scuola aprendosi ad un mondo di attività con cui intessere relazioni di crescita, confrontandosi con tutte le diversità e le ricchezze presenti nella scuola quali docenti, alunni famiglie e realtà sociali, che sulla scuola insistono. Nell'esercizio della sua professionalità e nel compito educativo, l'IdR è chiamato a declinare quell'amore responsabile e generoso a cui Cristo ci ha introdotti mediante la sua esperienza terrena. Essere un IdR presuppone una umanità integrata da una forte esperienza credente, centrata sul vangelo e sulla capacità di attualizzarlo mediante la propria vita professionale. Reciprocità ed inclusione divengono parole chiave per portare a compimento la sua funzione docente. Se l'altro è non solo compito ma anche appello, provocazione, credo che la scuola rimanga luogo privilegiato di crescita. È in tal senso che si possono accendere luci di speranza, fuochi interiori ricchi di ardore per il mondo, per il futuro dell'uomo.¹ Vivere da IdR, la bella avventura della scuola, è gettare il cuore oltre lo steccato del proprio mondo accettando una sfida a 360°, sperimentando la reciprocità nelle relazioni scolastiche e la capacità d'integrare conoscenze e competenze. Lungi dal perseguire un proselitismo religioso, l'ora di religione diviene spazio formativo ed educativo che può aprirsi al confronto con le diversità degli alunni per cultura, etnia e confessione religiosa. Quella del Samaritano che si piega sulle ferite del malcapitato, caricandolo sul suo giumento e infine affidandolo alle cure di

una locanda, diviene immagine appropriata per parlare d'inclusione. Il merito del Samaritano è di aver aperto il viaggio all'inaspettato, al malcapitato, versando sulle sue ferite olio e vino. Egli non interrompe il suo cammino verso la meta prefissata ma include nel suo viaggio l'altro, e se ne prende cura.² L'IdR è chiamato a vivere questo con il chiaro intento di valorizzare il percorso di crescita dell'alunno, degli alunni nel loro insieme. Fondamentale è promuovere relazioni e confronti con ogni ragazzo, senza venir meno al ruolo educativo proprio della sua presenza specifica nella scuola mediante l'utilizzo dei programmi scolastici. Nel rispetto delle diverse scelte, sa essere sempre inclusivo e integrante nei confronti di chi non si avvale della propria disciplina, così come nei casi che necessitano una particolare attenzione per difficoltà, che derivano dalla famiglia, dal complesso sociale e culturale, o per disturbi specifici di apprendimento, come dislessia, disgrafia, e quant'altro. Ogni disagio diviene realtà da accogliere, riconoscendo in ogni alunno altre capacità come possibili opportunità di relazione all'interno della classe. In tal senso l'IdR promuove l'aspetto antropologico di ogni alunno e manifesta un amore capace di responsabilità per l'altro, espressione di quell'autentico umanesimo che Cristo ha testimoniato con la sua incarnazione. Quando l'IdR prende a cuore il bisogno o sa prodigarsi verso necessità e bisogni anche dei propri colleghi, la scuola diviene spazio di elaborazione del futuro. Lì dove l'IdR sa donare se stesso con generosità fioriscono autentiche esperienze capaci di colorare l'esistere.

Sono grato agli Insegnanti di Religione che con sovrumana pazienza sanno farsi carico di questa scommessa, attestando la bellezza dell'incontro con Cristo attraverso la trasparenza della loro vita.

1 Cf G. Satriano, *LA BUONA SCUOLA*, Lettera dell'Arcivescovo di Rossano-Cariati per l'Anno scolastico 2015/2016

2 Cfr Vangelo di Luca capitolo 10

INTEGRAZIONE DIVERSAMENTE ABILI UN PROGETTO SCOLASTICO



CLELIA SPINA
DOCENTE SCUOLA PRIMARIA
cleliaspina@libero.it

La valutazione mira a migliorare la didattica e la formazione. Nel caso di cosiddetti alunni normali abbiamo già le procedure standard, ma nel caso di bambini svantaggiati le procedure devono essere mirate. Chiaramente, anche differenziare le prove può rivelarsi utile alla valutazione di obiettivi di apprendimento importanti. La valutazione è un processo continuo che procede a latere, regolando e sostenendo il lavoro degli insegnanti. Solo così aiuteremo gli alunni a sviluppare l'autovalutazione, ad acquisire fiducia in se stessi, nello sviluppo di un loro personale giudizio per l'orientamento e l'autonomia nelle scelte quotidiane.

The evaluation aims to improve didactics and training. In the case of so-called normal pupils we already have standard procedures, but in the case of children with special needs the procedures need to be decided upon. Clearly, even separate "trials" can prove useful and targeted to the evaluation of important aims. Evaluation is an ongoing process that proceeds alongside, regulates and sustains the teachers' work. Only in this way we will help pupils in self-assessment, in acquiring self-confidence, in developing personal judgement for orientation and autonomy in life's actions.

TAGS: #valutazione #motivazione #integrazione

Valutare e programmare sono due procedure didattiche fortemente interconnesse. La valutazione assume un carattere promozionale, formativo e orientativo in quanto concorre ad adeguare il percorso didattico alle esigenze degli alunni. Oggi si valuta per stabilire di cosa ha bisogno l'alunno, se gli interventi educativi e didattici finalizzati al suo sviluppo hanno esito positivo e come eventualmente orientare l'azione educativa. Per far questo è fondamentale che gli obiettivi posti dalla programmazione siano chiari e rilevabili, volti a interessare sia il prodotto che il processo della formazione. Valutare significa «controllare periodicamente i processi di apprendimento [...] Valutare è Educare», per dirla con Zavalloni. Se per gli alunni normodotati esistono procedure standard per valutare e comunicare il loro rendimento, nel caso di quelli con difficoltà di apprendimento gli insegnanti si trovano a dover decidere quali siano le modalità migliori per definire in modo equo i loro progressi, informandone sia gli alunni e sia i genitori. Bisogna valorizzare e apprezzare quello che gli alunni producono di positivo, incoraggiandoli per aumentare la fiducia in loro stessi, la motivazione, la partecipazione e l'impegno necessari per un continuo miglioramento, nella consapevolezza anche dei loro limiti e difficoltà.

Il processo di integrazione degli alunni diversamente abili nelle classi della scuola comune ha avuto inizio, in Italia, negli anni Settanta con la L.517/77, ma l'intervento specifico sul Piano Educativo Individualizzato (PEI) arriva cinque anni dopo con la C.M. n°258 dell'83. Nell'87 una sentenza della Corte costituzionale garantisce a tutti gli alunni H, diversamente abili, il diritto allo studio; recepisce il principio che «il concetto di irrecuperabilità è scientificamente superato» e afferma che «la frequenza alla scuola comune è fattore essenziale, per la socializzazione come per l'apprendimento e quindi per la piena formazione della personalità». Questi principi hanno trovato conferma nella legge quadro n°104 del 1992. È il P.E.I. (Piano Educativo Individualizzato) che ci ha dunque permesso di approdare da una scuola differenziata a una scuola per tutti, dove ciascuno può seguire un proprio percorso didattico costruito in funzione delle sue specifiche necessità. Oggi la grande sfida dell'inclusione passa attraverso il tentativo di costruire, con il P.E.I., un percorso che renda significativa la permanenza dell'alunno in difficoltà all'interno del gruppo classe. Quello che sto per dirvi può sembrare un'affermazione banale e scontata, dunque inutile, invece è alla base di

ogni programmazione significativa: il P.E.I. dovrebbe essere l'opera di tutti e in particolare, per essere funzionale all'integrazione, è fondamentale che sia il risultato di una collaborazione stretta tra gli insegnanti, concordi nell'adattamento degli obiettivi di classe alle capacità dell'alunno. Questo è appunto il presupposto secondo cui gli insegnanti curricolari devono evitare di affidare l'alunno esclusivamente all'insegnante di sostegno, così come quest'ultimo deve evitare l'errore opposto. L'insegnante di sostegno deve studiare la programmazione della classe per cercare quanto più possibile punti di contatto e scegliere tra tutti gli obiettivi, quelli più adatti all'alunno disabile.

Facciamo un esempio: nella classe si lavora sui triangoli?

Un obiettivo potrebbe essere quello di imparare a discriminare tra un triangolo scaleno, un triangolo iso-

sembrarci che nessun obiettivo di classe sia adatto al nostro alunno, non dobbiamo mai darci per vinti. Ci sono infatti delle strategie che ci permettono di utilizzare obiettivi difficili mediante un ridimensionamento degli stessi, rendendoli raggiungibili all'alunno: le attività laboratoriali, le attività manipolative, il disegno e le immagini sono i facilitatori più comuni che possono essere usati in un gran numero di circostanze.

I miei alunni adorano preparare la carta-pesta e così spesso la utilizziamo per realizzare immagini in rilievo su tavolette di compensato. Le immagini servono d'aiuto per illustrare un concetto, un'idea, una regola. Se, ad esempio, in una classe si decide di leggere il libro di Pinocchio –attività complessa per l'alunno H – cosa possiamo fare? Gli insegnanti si trovano di fronte ad una tipica alternativa “difficile”: decidono di inserire nel P.E.I. la lettura del libro,



scele e un triangolo equilatero.

Troppo difficile?

Allora potremmo programmare la discriminazione tra i triangoli e le altre figure piane.

Ancora troppo difficile?

Si potrebbe lavorare a partire da oggetti concreti: la vela di una barca è un triangolo, le monete sono cerchi, le banconote sono rettangoli. Se poi nel P.E.I. del nostro alunno si ritrova qualcosa di relativo all'uso del denaro, si aprono importanti opportunità di collegamento tra i suoi bisogni cognitivi specifici e il lavoro della classe. Quand'anche dovesse

con il risultato che dopo una settimana l'alunno comincerà ad odiarlo e a manifestare anche problemi di comportamento, oppure decidono di non inserirlo con il risultato che ogni volta che si parlerà di Geppetto, del Grillo parlante o qualsiasi altro personaggio, l'alunno resterà escluso dall'argomento. Per evitare tali situazioni può essere utile un lavoro di riduzione e adattamento: Pinocchio viene riscritto, ridisegnato con l'ausilio del computer, se è possibile dall'alunno stesso, e, dopo ogni brano, vengono preparate ad hoc semplici prove di comprensione. Questo lavoro finisce per diventare una specie di quaderno-te-

sto da mostrare ai compagni, agli altri insegnanti, ai genitori, del quale essere orgogliosi. Ma chi ha detto che deve sempre essere l'alunno disabile ad avvicinarsi ai compagni?

Se ci pensate, questa potrebbe sembrare una strana pretesa. Quando si parla di abilità sociali a nessuno viene in mente di programmare le attività in modo tale che sia solo l'alunno disabile a dover mettere in atto i comportamenti necessari per aumentare la sua interazione con i coetanei. Come mai, allora, quando si passa dalle abilità sociali a quelle cognitive tutti gli sforzi di adattamento vengono richiesti al disabile? Sostanzialmente, si ritiene che adattare gli obiettivi della classe ai bisogni individuali significhi far buttar via tempo prezioso a tutti gli altri alunni. Gli insegnanti che, nella programmazione di classe, non tengono conto degli alunni con bisogni educativi speciali, dimenticano il principio dell'uguaglianza educativa: dare di più a chi ha più bisogno.

Al contrario, gli insegnanti che programmano tenendo conto delle esigenze di ognuno finiscono per impartire la più bella lezione: tutti abbiamo qualcosa da imparare. Di conseguenza la nostra valutazione deve essere rapportata agli obiettivi formulati per quel particolare alunno o gruppo classe. Questo implica una valutazione delle opportunità educative che la scuola è in grado di offrire ai suoi alunni, al fine di programmare altri interventi educativi qualora i risultati raggiunti non siano rispondenti agli obiettivi proposti.

Bisogna fare il possibile per mettere ciascun allievo in condizione di riuscire in attività significative e adeguate alle sue capacità. Molto dipende, come abbiamo visto, dalla bravura degli insegnanti non tanto nel saper valutare, quanto nel saper coinvolgere e interessare gli alunni in esperienze-attività significative di formazione-apprendimento da cui dipendono poi i risultati stessi da valutare. Deve sussistere una stretta circolarità tra l'azione didattica e i risultati



formativi oggetto di valutazione, poiché gli stessi risultano determinanti per la crescita dell'autostima. La valutazione, infatti, secondo Vertecchi, è «autovalutazione» perché realizza nell'alunno e nei docenti l'attitudine all'autocritica sui risultati conseguiti. Questo aspetto della valutazione viene indicato come feedback, che letteralmente significa ritorno indietro e sta a sottolineare l'obbligo del docente di fronte a risultati negativi di individuare le cause e apportare al Piano Individualizzato le giuste modifiche.

Bibliografia

Chiappetta Cajola, L., *Didattica inclusiva Valutazione e Orientamento*, Anicia, 2015.

Vertecchi, B., *Valutare è difficile*, Tuttoscuola, 2008.

Zavalloni, R., *Valutare per educare*, La Scuola, Brescia, 1961.



“LA VALUTAZIONE”

Acquerello, di Concetta Russo