CRUI
Conferenza dei Rettori
delle Università Italiane

Mozione CRUI
sulla formazione degli insegnanti
approvata all'unanimità dall'Assemblea Generale

Roma, 25 luglio 2019

La CRUI, già in data 18 aprile 2019, ha approvato una mozione nella quale veniva sottolineato come le modifiche introdotte dal comma 792 dell'art. 1 della legge 145/2018 (la Legge di bilancio 2019) avessero fortemente modificato la disciplina in tema di formazione inziale degli insegnanti. La CRUI ribadisce la necessità di proporre una riflessione complessiva sul profilo professionale del futuro insegnante e sui percorsi per la sua formazione, sottolineando, altresì, come la formazione iniziale non si possa limitare all'acquisizione dei 24 CFU. Tale prospettiva appare oltremodo riduzionistica, rappresentando un evidente impoverimento del percorso formativo dell'insegnante con possibili ricadute negative, nel medio e lungo periodo, sull'intero sistema scolastico.

La CRUI, pertanto, ribadisce la propria disponibilità ad una più stretta collaborazione con il MIUR sul tema della formazione iniziale degli insegnanti, in riferimento anche ad un possibile ripensamento del percorso dei 24 CFU ed alla progettazione del "percorso annuale di formazione iniziale e prova", in fase di definizione mediante apposito decreto ministeriale.

La CRUI, inoltre, prende atto del fatto che durante il *Question Time* alla Camera dei Deputati del 10 luglio u.s., il Ministro Marco Bussetti ha annunciato la prossima approvazione del decreto di attivazione del Percorso Abilitante Speciale (PAS) 2019, già disciplinato dal DM 81 del 25 marzo 2013, dal D.D.G. n° 58 del 25 luglio 2013, dal D.D. n° 45 del 25 novembre 2013.

Pur non conoscendo ancora i dettagli del provvedimento e apprezzando lo sforzo del Ministero nel percorrere una strada che potrebbe contribuire ad alleggerire il precariato nel sistema scolastico, la CRUI esprime preoccupazione per le ricadute, in termini soprattutto organizzativi, trattandosi di attività formative erogate in presenza, che l'attivazione per l'a.a. 2019/2020 dei PAS potranno produrre sul sistema universitario, tenuto conto dell'elevato numero degli aventi diritto. **./.**

Piazza Rondanini 48 00186 Roma
tel. +39 06684411 fax +39 0668441399 segreteria@crui.it www.crui.it

La CRUI ribadisce la opportunità, e al contempo manifesta la disponibilità, che la scelta del Ministero relativamente ai PAS sia assunta nel pieno e responsabile coinvolgimento della CRUI medesima in quanto rappresentativa di quelle Istituzioni universitarie sulle quali dovrà ricadere l'onere della istituzione dei Percorsi abilitanti speciali, la cui ultima edizione risale all'a.a. 2014/2015.

Inoltre, con riferimento alle modifiche proposte dal D. Lgs. 66/2017 alla tabella della classe di laurea in Scienze della formazione primaria (LM-85 bis), la CRUI ritiene indispensabile che la revisione della tabella relativa al CdL magistrale a ciclo unico di Scienze della formazione primaria passi da una concertazione con il sistema universitario e ribadisce, dunque, la propria disponibilità ad interagire con il MIUR al fine di tracciare un percorso condiviso che possa essere funzionale alla caratterizzazione delle eventuali modifiche sulle reali esigenze dell'insegnante nella scuola primaria e dell'infanzia.

Infine, con riferimento alle numerose richieste degli "**idonei TFA sostegno**" e alle proposte di soluzione da esse suggerite, risulta impossibile – per ragioni normative e di sostenibilità – l'inserimento "di diritto" degli idonei nei corsi in svolgimento, ovvero la riserva agli iscritti di un corso ad hoc con partenza entro il 2019. Appare invece possibile, previa attenta e tempestiva azione di programmazione realizzata di concerto tra Miur e Università interessate nonché attraverso emanazione di **apposito provvedimento ministeriale autorizzativo**, estendere al prossimo ciclo quanto già previsto dalla normativa attualmente in vigore per il IV ciclo, ossia la possibilità di ammettere in soprannumero, al V ciclo, i candidati risultati idonei al IV ciclo, ciò mediante l'estensione al V ciclo degli effetti dell'art. 4, comma 4, lettera c., del DM n. 92/2019.

****

Piazza Rondanini 48 00186 Roma
tel. +39 06684411 fax +39 0668441399 segreteria@crui.it www.crui.it

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Consiglio Universitario Nazionale

Al Sig. Ministro
S E D E

OGGETTO: Raccomandazione "in merito alla posizione di reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie – percorso FIT".

IL CONSIGLIO UNIVERSITARIO NAZIONALE

Adunanza del 16/1/2019

La formazione e il reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie, a partire dalla l. 341/1990 fino al percorso FIT introdotto dalla l. 107/2015 e dal d. lgs. 59/2017, ha previsto, oltre al possesso dei requisiti di accesso, un percorso caratterizzato dalla combinazione di due elementi: da un lato una formazione universitaria specifica negli ambiti psicologico, pedagogico-didattico e nelle didattiche disciplinari, e, dall'altro, un periodo di tirocinio presso le istituzioni scolastiche in collaborazione con le università. Questa proficua sinergia fra il sistema scolastico e il sistema universitario aveva l'obiettivo di garantire una solida preparazione teorico-pratica, necessaria per lo svolgimento della professione docente.

Il Consiglio Universitario Nazionale rileva che la l. 145/2018 (*Bilancio di previsione dello stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*) ha sostituito il percorso FIT triennale, volto ad assicurare e ampliare la preparazione negli ambiti psico-pedagogico e delle didattiche disciplinari in stretta collaborazione fra università e scuole, con un "percorso annuale di formazione iniziale e prova" svolto esclusivamente nelle istituzioni scolastiche senza interazione con il sistema universitario e che non prevede esplicitamente attività di specifica formazione psicologica, pedagogico-didattica e nelle didattiche disciplinari. Tale scelta comporta il rischio concreto di decadimento della qualità della preparazione dei futuri insegnanti, qualora non siano attuate politiche di valorizzazione della professione docente.

Si osserva inoltre che l'intervento sopra richiamato, compiuto dal legislatore nell'esercizio della sua discrezionalità, sembra oggettivamente indirizzato a perseguire finalità di ordine esclusivamente finanziario e non anche di tipo culturale e formativo, come sarebbe stato invece auspicabile.

Il Consiglio Universitario Nazionale, offrendo collaborazione per tutti gli aspetti di propria competenza, avverte quindi l'urgenza della emanazione di provvedimenti che garantiscano la formazione di insegnanti con solida ed equilibrata preparazione in ambito psicopedagogico, nelle didattiche disciplinari e nella pratica dell'insegnamento, all'interno di un contesto di efficace sinergia fra il sistema scolastico e il sistema universitario, a tutela della formazione docente e, con essa, della formazione stessa dei nostri studenti e dell'intero Paese.

LA PRESIDENTE
(Prof.ssa Carla Barbati)

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Ulivieri

Comitato scientifico della collana

Roberta Caldin | Università di Bologna
Letizia Caronia | Università di Bologna
Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università di Foggia
Loredana Perla | Università di Bari
Simonetta Polenghi | Università Cattolica "Sacro Cuore" di Milano
Maria Grazia Riva | Università di Milano Bicocca
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università di Salerno
Myriam Southwell | Universidad de Buenos Aires

Comitato di Redazione

Lorenzo Cantatore, *Università di Roma Tre* | Massimiliano Costa, *Università di Venezia* | Catia Giaconi, *Università di Macerata* | Maria Cristina Morandini, *Università di Torino* | Andrea Traverso, *Università di Genova* | Roberto Trinchero, *Università di Torino* | Francesco C. Ugolini, *Università Marconi Roma*

Collana soggetta a peer review

Scuola Democrazia Educazione

Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà

A cura di
Simonetta Ulivieri
Luigino Binanti
Salvatore Colazzo
Marco Piccinno

Pensa
MultiMedia

ISBN volume 978-88-6760-546-0

2018 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Saluti

15 Simonetti Ulivieri
Costruire una nuova democrazia tra conoscenza e solidarietà. Ruolo dell'educazione
25 Michele Corsi
Le scienze della formazione per la scuola, l'educazione per la democrazia

Parte Prima
Pedagogia e Didattica: formare per una nuova società

31 *Scuola e politica*
Massimo Baldacci
43 *Per una riflessione epistemologica sulle pratiche d'insegnamento*
Luigino Binanti
51 *Ecologia integrale, educazione allo sviluppo, fare impresa*
Pierluigi Malavasi
61 *Cura e attenzione all'altro nella relazione educativa*
Luigina Mortari
73 *I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione*
Luigi Pati
87 *Formare nuovi insegnanti tra norme, conoscenza di sé e benessere*
Maria Grazia Riva
101 *Nuovi modelli di formazione in servizio*
Marcello Tempesta
113 *Il potenziale di educabilità e i rischi della rete*
Maurizio Sibilio
121 *La scuola come luogo di incontro tra le differenze*
Roberta Caldin
131 *Formare gli animatori digitali per la scuola tra competenza e responsabilità*
Salvatore Colazzo

143 *Quale scuola per i bambini e le bambine di oggi? Un nuovo modello di scuola primaria*
Elisabetta Nigris
161 *Il corpo in didattica. Nuove didattiche*
Marco Piccinno
171 *Processi di apprendimento. Il rapporto mente-corpo*
Pier Cesare Rivoltella
183 *Sviluppare la cultura della valutazione nella prospettiva della Scuola 3.0*
Roberto Trinchero

Il presente testo a stampa è corredato da un CD-Rom contenente la seconda parte del volume (con altro codice ISBN: 978-88-6760-547-7) con i contributi suddivisi in sedici sezioni, a seconda del gruppo di lavoro di pertinenza.
L'indice dettagliato si trova alla fine del volume.

Parte Seconda

Gruppo di lavoro 1
Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia

Introduzione: *Trazioni e resistenze di una scuola che cambia,* Pierangelo Barone • **Interventi**: *Per una scuola educativamente ermeneutica,* Riccardo Pagano, Adriana Schiedi • *Responsabilità. Quale significato per le nuove generazioni? Il punto di vista di studentesse di Scienze della Formazione Primaria,* Paola Dusi, Antonia De Vita • *A proposito di formazione e letteratura. Il caso di Le parole di Jean-Paul Sartre,* Elena Madrussan • *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia,* Francesca Antonacci, Monica Guerra • *Virtù e felicità: una prospettiva per l'educazione morale,* Chiara D'Alessio • *Pensare la dimora. L'esilio come patria della trasformazione,* Emanuela Mancino • *La formazione a una società della solidarietà: un'ermeneusi poetica,* Gilberto Scaramuzzo • *Disegnare la vita scolastica per abitarla consapevolmente,* M. Benedetta Gambacorti-Passerini, Jole Orsenigo • **Relazione finale**: *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia,* Elena Madrussan

Gruppo 2
Bambini, ragazzi, giovani e modelli di accoglienza

Introduzione: *Nuovi modelli interculturali di accoglienza,* Massimiliano Fiorucci, Isabella Loiodice, Davide Zoletto • **Interventi**: *Il ruolo del mediatore interculturale. Una indagine quantitativa nazionale,* Marco Catarci • *La parola nella relazione educativa: un progetto di ricerca/formazione nei contesti educativi 0-6 anni,* Clara Silva • *Progettare l'accoglienza a scuola tra indoor e outdoor education,* Cristina Birbes • *Situare i luoghi dell'accompagnamento educativo: visioni rizomatiche,* Rosanna Cima • *Il bello della differenza: accogliere con i percorsi di educazione estetica interculturale,* Marisa Musaio • *Dietro l'accoglienza. Il modello della responsabilità interculturale,* Anna Maria Passaseo • *Discriminazioni positive per affermare diritti. Il caso del progetto «Garantire pari opportunità nella scelta dei percorsi scolastici»,* Silvio Premoli • *Quando ad accogliere non è la scuola: il ruolo delle public libraries nei territori di confine,* Elena Zizioli • *Un curricolo verticale per l'educazione all'alterità dei giovani. Una sfida educativa tra problemi e prospettive,* Alessio Annino • *Il cibo a scuola, un laboratorio pedagogico per l'accoglienza,* Sara Bornatici • **Relazione finale**: *Modelli di accoglienza per bambini, ragazzi e giovani: ricerche a confronto,* Elena Zizioli

Gruppo 3
Nuovi modelli pedagogici e didattici per la formazione in servizio

---

Introduzione: *La formazione docente nella scuola delle competenze,* Giuseppe Elia • **Interventi**: *L'uso della metafora nella formazione degli insegnanti: una prima ricerca esplorativa,*

Antonia Cunti • *Impegno, responsabilità, condivisione: l'educazione e le sfide dell'etica,* Amelia Broccoli • *Accompagnare* "nel" e "con" metodo i professionisti in formazione, Katia Montalbetti • *Dal team docente al gruppo di lavoro. Un'esperienza di ricerca-supervisione all'interno di una scuola potenziata,* Cristina Palmieri, Lucia Zannini • *Un modello educativo per una didattica al patrimonio della scuola,* Chiara Panciroli • *Another brick in the... bridge: analisi formativa delle concezioni degli insegnanti per incidere sulle pratiche,* Luca Agostinetto • *La scuola di oggi: una questione di sapere, sapere insegnare, o altro ancora…?,* Micaela Castiglioni • *Video-riprese di azioni d'insegnamento e formazione dei docenti,* Maurizio Gentile, Giuseppe Tacconi • *Dal pensarsi insegnante all'educazione "viva". La narrazione del sapere personale per la gestione critica della relazione educativa nella formazione professionale degli insegnanti,* Francesco Lo Presti, Alessandra Priore • *Stili emotivi dei docenti e teacher education,* Valeria Rossini • *Il paradosso di quel che sembra sia impossibile insegnare (agli insegnanti): dal joyful learning alle epistemologie professionali, una interrogazione estetica intorno alla formazione dei docenti,* Antonia Chiara Scardicchio • *La formazione degli insegnanti tra progetto di sviluppo individuale e bisogni collettivi: il caso del dottorato di ricerca,* Cristina Lisimberti • *Formare insegnanti e genitori alla partecipazione scuola-famiglia,* Paola Zini • **Relazione finale**: *Nuovi modelli pedagogici e didattici per la formazione in servizio,* Luca Agostinetto, Maurizio Gentile

Gruppo 4
La formazione degli insegnanti tra Didattica e Didattiche disciplinari

---

Introduzione: *La formazione degli insegnanti tra Didattica e Didattiche disciplinari,* Berta Martini, Giovanni Moretti • **Interventi**: *Didattica e didattiche disciplinari nella formazione degli insegnanti: alcuni nodi da sciogliere,* Paolina Mulè • *Didattica generale e didattiche specialistiche: un'integrazione possibile e necessaria,* Giuliano Franceschini • *Il laboratorio del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria come luogo di incontro tra Didattica e Didattiche disciplinari,* Marinella Muscarà • *Costretti a fermarsi: il ruolo della poesia nell'educazione a una lentezza riflessiva,* Martino Negri • *La mediazione didattica della semiotica di C.S. Peirce,* Laura Sara Agrati • **Relazione finale**: *Formarsi ad arte: riflessioni su percorsi di formazione a contatto con l'arte contemporanea e il design,* Franca Zuccoli

Gruppo 5
Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative

---

Introduzione: *Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative,* Fabio Bocci, Luigi d'Alonzo, Catia Giaconi • **Interventi**: *Profili professionali nel sistema scolastico italiano e competenze di governance nella prospettiva inclusiva,* Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo • *Raccontare il proprio talento, potenziare il proprio futuro,* Barbara De Angelis • *Educazione inclusiva per la primissima e prima infanzia,* Elena Malaguti • *La Pedagogia*

Speciale per la formazione del docente curricolare inclusivo: dati di ricerca, Patrizia Sandri • *Specializzare al sostegno in un processo di qualità,* Tamara Zappaterra • *Servizi per gli studenti con disabilità in America Latina. Prospettive inclusive in ambito universitario,* Alessia Cinotti • *I Piani Didattici Personalizzati: le percezioni degli studenti con DSA,* Roberto Dainese • *Le pratiche inclusive tra innovazione e tradizione. Indagine sui Piani annuali per l'Inclusività in Emilia Romagna,* Valeria Friso • *Promuovere la progettualità educativa nelle situazioni di crisi: il ruolo della scuola,* Simona Gatto • *Quale modello pedagogico e culturale per l'inclusione? L'insegnante regista e mediatore di processi inclusivi tra progettazione e tecnologie,* Valentina Pennazio • *In-book e libri in simboli: la lettura condivisa come pratica inclusiva nello 0-6,* Moira Sannipoli • *Il ruolo del P.E.I. a 25 anni dalla sua istituzione: un'indagine nelle Scuole toscane,* Donatella Fantozzi • *Aspetti affettivi e relazionali della professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno,* Tommaso Fratini, *Inclusione e apprendimento: riflessioni emerse da una ricerca Evidence-Based,* Luisa Zinant • **Relazione finale**: *Conclusione dei lavori del Gruppo "Scuola/inclusione: nuove pratiche e nuove ipotesi legislative",* Tamara Zappaterra

Gruppo 6
Maestri e professori, maestre e professoresse nella storia d'Italia

---

Introduzione: *Maestri e professori, maestre e professoresse nella storia d'Italia,* Anna Ascenzi, Maria Cristina Morandini • **Interventi**: *Donne e alfabetizzazione: la vocazione pedagogica di una maestra rurale degli anni Venti,* Francesca Borruso • *Voci di maestre durante gli anni della prima guerra mondiale,* Paola Dal Toso • *Facta, non verba. Salvatore Raccuglia, maestro ed ispettore scolastico nell'Italia unita*, Caterina Sindoni • *Il "bagaglio" di un maestro nel primo Novecento in Italia meridioanle. Cultura pedagogica e pratica professionale nell'esperienza di Giuseppe Ialenti in Molise,* Michela D'Alessio • *Maria Pasqui Marchetti (1880-1955). Lo spirito agente alla Montesca,* Dario De Salvo • *La storia d'Italia fuori dall'Italia,* Maura Di Giacinto • *Il periodico L'Università italiana e il dibattito sullo stato giuridico ed economico dei professori universitari nel secondo dopoguerra (1946-1948),* Luigiaurelio Pomante • *Franco Salvo maestro di democrazia nella Sicilia del secondo dopoguerra,* Livia Romano • **Relazione finale**: *Maestri e professori, maestre e professoresse nella storia d'Italia. Sintesi del confronto nel gruppo,* Gabriella Armenise

Gruppo 7
Affetti e inconscio nella relazione educativa

Introduzione: *Inconscio e affetti nella relazione educativa. Il problema del transfert,* Maurizio Fabbri • *Affettività e paradigma formativo,* Emiliana Mannese • **Interventi**: *Dalla logofilia educativa alla riscoperta della sorgente formativa,* Elsa Maria Bruni • *Riconoscersi e rispecchiarsi: intersoggettività, corpo ed emozioni nella relazione tra adulti e bambini nei primi anni di vita,* Elena Mignosi • *Appunti intorno alla formatività degli affetti,* Maria Grazia Lom-

bardi • *Star bene educando al nido: un'indagine esplorativa sul benessere lavorativo di educatori nella fascia 0-3 anni,* Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni • *Riflessioni sul rapporto intergenerazionale: dal conflitto alla complicità educativa ed emotiva,* Claudia Secci • *Il "doppio" nella relazione educativa,* Alessandro Versace • *La relazione educativa "affettiva": ripensare il rapporto tra scuola e famiglia,* Maria Vinciguerra • **Relazione finale**: *L'inconscio pedagogico,* Mimmo Pesare

Gruppo 8
Coping e learning nella scuola primaria e secondaria

Introduzione: *Coping e learning nella prospettiva di una educazione informata da evidenze,* Giovanni Bonaiuti • **Interventi**: *Docere: le rappresentazioni del docente-discente e la formazione iniziale,* Manuela Gallerani • *Coping e Processi di capacitazione a scuola,* Demetrio Ria • *Il vero, il bene e il bello: le immagini come occasione di apprendimento significativo,* Emanuela Fiorentino • **Relazione finale**: *Coping e learning per la gestione dei conflitti nelle dinamiche di classe,* Lorena Milani

Gruppo 9
Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il "pedagogista" per la scuola

---

Introduzione: *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il "pedagogista" per la scuola,* Silvana Calaprice • *Riconoscere competenze nel dialogo fra università e terzo settore,* Giuseppe Annacontini • **Interventi**: *Il pedagogista per la scuola: competenze di ricerca per la consulenza educativa,* Enricomaria Corbi, Pascal Perillo • *Il dialogo, la relazione: il ruolo del pedagogista nella scuola,* Mirca Benetton • *Il tirocinio nell'alternanza scuola-lavoro e nella logica del partenariato stabile con strutture ospitanti. Ruolo delle figure di raccordo e dei tutor accoglienti,* Antonella Nuzzaci • *Not Education, Employment or Training (Neet): quale ruolo per il pedagogista?,* Karin Bagnato • *Responsabilità e Cura nell' agire professionale,* Fabiana Quatrano • *Progettazione pedagogica e scuole. Generational agreement, "learning and human grids",* Alessandra Vischi • *L'educatore ambientale: un professionista educativo per il futuro,* Gabriella Calvano • *Le professioni educative alla luce del Disegno di Legge N. 2443. Una prima ricognizione empirica in Campania,* Maria Chiara Castaldi • **Relazione finale:** *Le professioni educative nei contesti di apprendimento e socializzazione: formare il pedagogista per la scuola. Relazione conclusiva dei lavori del gruppo,* Pascal Perillo

Gruppo 10
Nuove tecnologie e processi inclusivi

Introduzione: *Le nuove tecnologie per l'inclusione. La progettazione per la valorizzazione delle differenze a scuola,* Stefania Pinnelli • *Nuove tecnologie, processi inclusivi e supporto ai processi di insegnamento/apprendimento,* Maria Ranieri • **Interventi**: *Letteratura per l'infanzia e flipped classroom: la formazione dei futuri docenti,* Alessandra La Marca • *La professionalità dell'insegnante inclusivo tra formazione e aggiornamento: una ricerca sull'uso delle tecnologie tra i corsisti TFA,* Elena Pacetti, Manuela Fabbri • *Digitods e touch screen tra contesto formale e informale,* Maria Annarumma, *Potenzialità e limiti dei social network come strumenti di inclusione sociale per le persone con disabilità,* Stefania Manca • **Relazione finale**: *Tecnologie educative tra inclusione e design,* Andrea Mangiatordi

Gruppo 11
La formazione di genere a scuola
come nuovo modello educativo/relazionale tra i sessi

Introduzione: *Il ruolo delle discipline nell'educazione al genere,* Anna Grazia Lopez • *Valore del femminile e cultura delle differenze,* Stefania Ulivieri Stiozzi • **Interventi:** *Scuola ed educazione nel pensiero di Jane Roland Martin,* Giuseppina D'Addelfio • *Formazione e parità di genere nella prospettiva della cittadinanza economica,* Monica Parricchi • *Genere e formazione. Una ricerca-azione nei nidi e nelle scuole dell'infanzia,* Francesca Dello Preite • *Differenza di genere e formazione scolastica. Nuove prospettive per studenti e studentesse,* Valentina Guerrini • *L'educazione di genere nell'istituzione universitaria: dalla richiesta di uguaglianza alla accettazione della complessità,* Alessandra Romano • **Relazione finale**: *La formazione di genere a scuola come nuovo modello educativo/relazionale tra i sessi,* Monica Parricchi

Gruppo 12
Scuola e nuove povertà. Politiche di contrasto a dispersione e abbandoni

---

Introduzione: *Scuola e nuove povertà. Politiche di contrasto a dispersione e abbandoni. Una introduzione,* Fabrizio M. Sirignano, Maria Tomarchio • **Interventi**: *Prevenire l'abbandono scolastico con la didattica per competenze: un progetto evidence based,* Federico Batini • *L'agio scolastico dei minori stranieri non accompagnati. Un'analisi del CPIA Palermo 1,* Giuseppe Burgio • *"Dopo il terremoto, con lo zaino in spalla": l'educazione e il Progetto "Velino for Children" ad Amatrice,* Alessandro Vaccarelli • *Famiglie immigrate in città. Individuazione di buone pratiche per l'integrazione sociale delle famiglie immigrate a partire dal contesto scolastico,* Alessia Bartolini • *Cultura della formazione e nuovi volti della povertà. Il potenziale strategico e d'intervento di una scuola aperta,* Gabriella D'Aprile, Viviana La Rosa • *Minori stranieri non accompagnati a Roma: la riorganizzazione del sistema di accoglienza e le implicanze educative,* Carla Roverselli, *Pensare la scuola tra crisi e cambiamento: la svolta socio-*

materiale, Alessandro Ferrante • **Relazione finale**: *Scuola e nuove povertà. Le tematiche e gli approfondimenti espressi dal gruppo di lavoro,* Fabrizio M. Sirignano, Maria Tomarchio

Gruppo 13

Scuola e lavoro: nuovi modelli per l'alternanza

Introduzione: *Overview su VET, ECVET e New Agenda,* Giuditta Alessandrini • *Alternanza scuola-lavoro: dispositivo prezioso e …rischioso,* Giuliana Sandrone • **Interventi**: *Alternanza scuola-lavoro: i docenti e la formazione professionale,* Giuseppa Cappuccio • *Prima dell'"alternanza": scuola e lavoro a Osimo,* Fabrizio d'Aniello • *L'alternanza scuola-lavoro per promuovere competenze: alcuni nodi per la formazione dei docenti,* Andrea Porcarelli • *Oltre l'attuale formazione per l'educazione alla cittadinanza economica,* Luca Refrigeri • *L'alternanza formativa come principio pedagogico e metodologia educativa per gli studenti lavoratori. Prospettive pedagogiche e strategie operative,* Andrea Potestio, Fabio Togni • *L'alternanza scuola-lavoro tra ricerca e formazione: l'esperienza del Dipartimento di Studi Umanistici di Foggia,* Daniela Dato, Manuela Ladogana • *Il sistema duale: anello di congiunzione tra mondo del lavoro e sistema scolastico nazionale,* Alessandra Gargiulo Labriola • **Relazione finale**: *L'Alternanza Scuola Lavoro per le nuove professionalità e competenze connesse ad Industry 4.0,* Massimiliano Costa

Gruppo 14

Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi ed insegnanti

---

Introduzione: *Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi e insegnanti. Introduzione alla sessione,* Davide Capperucci, Cristiano Corsini, Francesco C. Ugolini • **Interventi**: *"Promuovere dall'interno": un approccio riflessivo e partecipato alla valutazione dei contesti educativi,* Anna Bondioli, Donatella Savio • *La valutazione sommativa e gli stili attributivi: come cambiano le attribuzioni degli alunni in base alle modalità comunicative degli insegnanti,* Davide Parmigiani • *Cause ed effetti degli errori di valutazione degli insegnanti,* Fiorino Tessaro • *Dai rapporti di autovalutazione ai piani di formazione: una possibile analisi dei bisogni formativi inespressi,* Daniela Robasto • **Relazione finale**: *Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi e insegnanti. Riflessioni conclusive,* Viviana Vinci

Gruppo 15

La scuola raccontata.
Pratiche autobiografiche e narrazione letteraria e pedagogica

---

Introduzione: *Sognando un'altra scuola: tra utopia e disincanto,* Anna Antoniazzi • *L'autobiografia nei contesti della formazione,* Raffaella Biagioli • *Le fonti narrative e autobiografiche nella storia dell'educazione,* Lorenzo Cantatore • **Interventi**: *La scuola attraverso i metodi autobiografici nella ricerca pedagogica e per il lifelong learning,* Gabriella Aleandri • *Scrivere di sé, scrivere di scuola,* Marinella Attinà, Paola Martino • *Elogio di Stardi. La scuola di De*

Amicis tra racconto, personaggi e 'caratteri', Leonardo Acone • *Racconti di scuola nella letteratura per l'infanzia italiana,* Susanna Barsotti • *La metodologia autobiografica come strumento formativo a scuola,* Caterina Benelli • *Letterarietà e poesia, soggettività e autobiografia, nell'etnografia dell'educazione di Audrey Lambart,* Anselmo R. Paolone • *Fantasmi e sogni nella formazione autobiografica di Hayao Miyazaki,* Maria Teresa Trisciuzzi • *L'amore per la scuola e per l'insegnamento di Angela Zucconi. I racconti di una vita,* Silvia Nanni • **Relazione finale**: *La scuola raccontata. Pratiche autobiografiche e narrazione letteraria e pedagogica,* Caterina Benelli

Gruppo 16
Il corpo come mediatore didattico

Introduzione: *La dimensione corporea nella chinesiologia,* Ferdinando Cereda • *Corpo docente,* Ivano Gamelli • **Interventi**: *L'Intelligenza metica: tra etica, corpo ed educazione,* Maria Luisa Iavarone, Emanuele Isidori • *Il bambino e la città: libertà di movimento e democrazia nello spazio pubblico,* Antonio Borgogni • *Corpi al lavoro, corpi del lavoro. Educazione e pratiche di disciplinamento nell'Italia liberale,* Silvano Calvetto • *Il corpo nella prospettiva educativa,* Cristiana Simonetti • *Riflessioni educative su corpo, apprendimento e insegnamento: verso una didattica di tipo sistemico,* Sergio Bellantonio • *Embodied cognition e cognizione situata, possibili interazioni,* Silvia Fioretti • *Il corpo come prospettiva di senso nell'agire educativo,* Luca Odini • **Relazione finale**: *Il corpo come mediatore didattico. Le ragioni e le motivazioni del gruppo,* Silvia Fioretti

Proposta CUNSF sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria – 20 giugno 2019

Indice

Premessa

1. **Cornice sulla formazione degli insegnanti**
   1.1. Riferimento al contesto Europeo
   1.2. La formazione degli insegnanti in Italia
   1.3. Ruolo della scuola

2. **Le competenze dell'insegnante**
   2.1. Ruolo dell'insegnante in rapporto al compito formativo e educativo della scuola e profilo delle competenze

3. **La proposta**
   3.1. Punti di interesse irrinunciabili/aspetti qualificanti
   3.2. Ipotesi di articolazione del percorso formativo

Premessa

Sulla base degli interventi contenuti nel DDL Bilancio/2019, l'attuale governo, sostanzialmente, ha cancellano il FIT e la formazione iniziale previsti dal DL 59/2017 - senza che siano stati messi effettivamente in atto, se non per la prima edizione del PF24 avviata nell'anno accademico 2017/18 - e ha ripristinato la procedura di un concorso pubblico nazionale, indetto su base regionale e interregionale, con carattere abilitante e successivo percorso annuale di formazione iniziale e prova. A questi si aggiungono altri interventi come la proposta dei percorsi abilitanti selettivi (PAS), che – come per l'intervento di cui sopra - non costituiscono una soluzione organica per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria. Tale decisione rappresenta un passo indietro nel dibattito sviluppatosi ormai da oltre 15 anni sulla formazione dei docenti, soprattutto perché non viene riconosciuta la specificità delle diverse tipologie di attività formative (insegnamenti di aula, laboratori, tirocinio) né viene valorizzata l'interdipendenza tra competenze disciplinari e competenze pedagogiche e didattiche. In particolare, si sottolinea la rilevanza dell'esperienza di tirocinio, che consente lo sviluppo sul campo di competenze professionali attraverso la collaborazione virtuosa tra scuola e università. In questa prospettiva, si muove anche la necessaria formazione in servizio degli insegnanti.

1. Cornice sulla formazione degli insegnanti

1.1. Riferimento al contesto Europeo

Da ormai diversi anni, la formazione iniziale degli insegnanti si presenta come elemento di riflessione e di sviluppo per tutti i paesi occidentali, al fine di adeguare il ruolo dell'insegnante alle esigenze di società sempre più dinamiche e complesse. Nello specifico, a livello europeo si assiste al moltiplicarsi di iniziative di monitoraggio di questo delicato

momento dei sistemi d'istruzione. Dopo *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies* (2015),[1] è significativo il più recente *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, un report realizzato nel 2017 e pubblicato nel 2018 da Eurydice[2] , con il preciso intento di fornire evidenze che possano fornire un ausilio per i decisori politici nel progettare adeguatamente, in prospettiva europea e comparata, la figura dell'insegnante, accrescerne la professionalità e migliorarne lo status. In esso si rileva che "la figura dell'insegnante sta diventando sempre più importante nel momento in cui l'Europa affronta le sfide educative, sociali ed economiche. Le crescenti aspettative in termini di risultati degli studenti e le maggiori pressioni dovute ad una popolazione studentesca sempre più diversificata, insieme alla rapida innovazione tecnologica, stanno al contempo avendo un profondo impatto sulla stessa professione docente"[3].
A fronte della centralità della professionalità insegnante, la maggior parte dei Paesi analizzati propone percorsi di formazione post-lauream rivolti all'acquisizione delle competenze necessarie, attentamente dettagliate in specifici quadri, richieste sia a breve che a lungo termine. Inoltre, sono proprio i paesi più avanzati dal punto di vista sociale ed economico ad aver scommesso con forza su tali percorsi, unendo a doppio filo sviluppo economico e progresso democratico, così come auspicato fin dalla Strategia di Lisbona del 2000, che sancì la prospettiva europea di una società fondata sulla conoscenza quale volano della sua crescita.

La formazione degli insegnanti, pur con sfumature differenti nei diversi Paesi a causa di differenti scelte politiche scolastiche, culturali e sociali, è considerata sempre più una priorità per lo sviluppo economico e sociale dei Paesi, riconosciuta dunque come fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e inserita negli obiettivi della strategia di Lisbona, UE 2020, e nell'Agenda 2030.

1.2. La formazione degli insegnanti in Italia

Nello scenario europeo, nel quale l'Italia ha spesso rappresentato un'eccellenza per la formazione degli insegnanti, specie da quando essa è stata avocata alle università in stretta collaborazione con le scuole - grazie all'introduzione delle SSIS, prima, e del TFA, poi -, la decisione di limitare al PF24 l'acquisizione delle competenze scientifiche necessarie per questa professione interrompe una preziosa continuità di esperienze e di ricerca. La problematicità delle più recenti decisioni a riguardo è inoltre leggibile in alcuni diversi documenti, il primo della SIPED – Società Italiana di Pedagogia e il secondo del Consiglio Universitario Nazionale. Il 16 dicembre 2018, la SIPED, che raccoglie la maggior parte della comunità pedagogica italiana, ha espresso preoccupazione attraverso l'elaborazione di un documento che, a fronte delle sfide educative e formative poste dall'odierna complessità della nostra società, sottolinea la necessità di una formazione capace di legare a doppio filo saperi disciplinari, acquisiti grazie alla laurea triennale e magistrale nei differenti ambiti, e

[1] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies_en.
[2] http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Teaching-Careers-in-Europe.pdf.
[3] S. Baggiani, *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione, sostegno*, in http://eurydice.indire.it/la-carriera-degli-insegnanti-in-europa-accesso-progressione-sostegno/

competenze pedagogiche, didattiche, progettuali e valutative, le quali non possono che essere oggetto di uno specifico periodo di studio e tirocinio guidato. La SIPED, in data 30.5.2019 ha poi ulteriormente specificato la propria proposta[4]. La stessa preoccupazione è condivisa anche dal Consiglio Universitario Nazionale che, nell'adunanza del 16 gennaio 2019, si è espresso con la Raccomandazione "in merito alla posizione di reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie – percorso FIT".
La CUNSF desidera offrire il proprio contributo a partire dalle esperienze precedenti, alle quali i Dipartimenti da noi rappresentati hanno attivamente partecipato, per progettare un percorso adeguato alle sfide attuali della nostra società. In particolare, si evidenzia innanzitutto che il PF24 non è stato progettato quale formazione iniziale degli insegnanti, bensì costituiva un segmento formativo propedeutico, acquisibile anche durante il percorso di laurea (triennale e magistrale), per poter affrontare la successiva FIT. Risulta pertanto del tutto inadeguato a rappresentare l'unico momento formativo per accedere a una professione così complessa come quella dell'insegnante.
Inoltre, la formazione non può essere limitata a un anno di "prova" in servizio; quest'ultimo, infatti, senza le opportune conoscenze scientifiche, acquisibili solo attraverso un momento di studio post-lauream, si trasformerebbe in una svalutazione della relazione dinamica teoria-prassi, costitutiva dello sviluppo professionale degli insegnanti, nonché delle tante esperienze positive costruite negli anni, nelle SSIS e nel TFA. Esse costituiscono un prezioso bagaglio a cui attingere per il futuro della formazione insegnanti, specie nel loro intreccio tra lezioni frontali, laboratori disciplinari e interdisciplinari, tirocini diretti e indiretti.

1.3. Ruolo della scuola

Il mandato formativo ed educativo della scuola si fa quanto mai urgente per fronteggiare le sfide poste dalla società contemporanea, segnata da trasformazioni che investono sia la conoscenza sia i comportamenti etico-sociali, in cui i giovani hanno necessità di punti di riferimento, di adulti che li aiutino a costruire in modo critico proprie chiavi interpretative della realtà.

La scuola, proprio per la sua natura di agenzia formativa ed educativa, è quindi il luogo privilegiato per l'acquisizione di competenze indispensabili per affrontare con successo le diverse transizioni, dall'infanzia all'adolescenza, alla vita adulta, per offrire agli studenti gli strumenti intellettuali e culturali per partecipare attivamente alla vita democratica, per contribuire allo sviluppo della società.

2. Le competenze dell'insegnante

2.1. Ruolo dell'insegnante in rapporto al compito formativo e educativo della scuola e profilo di competenze

In questo quadro, il ruolo del docente riveste un'importanza fondamentale nell'ambito delle azioni formative ed educative che il sistema scuola è chiamato a porre in essere.
Pertanto, la formazione dei docenti reclama un modello formativo articolato e integrato al tempo stesso, capace di sviluppare una consapevolezza teorica, storica e culturale

[4] https://www.siped.it/wp-content/uploads/2019/06/2019-06-31-SIPED-Polenghi-Presidente-Documento-Consulta-pedagogia-su-Formazione-insegnanti-scuola-secondaria.pdf

delle finalità e delle funzioni della scuola, e del senso del suo compito formativo e educativo.

Tale modello dovrebbe costituire la cornice di riferimento per imparare a insegnare secondo un approccio metodologico caratterizzato dalla ricerca-formazione.

Il profilo dell'insegnante che la scuola dei nostri tempi richiede si configura, dunque, come l'insieme il più possibile integrato e armonico delle seguenti competenze:

1. culturale e disciplinare, basata sulla conoscenza e sulla padronanza della struttura epistemologica della disciplina di insegnamento e degli sviluppi della ricerca, con attenzione alle Indicazioni nazionali e alle Raccomandazioni europee;
2. storico-pedagogica, fondata sulla conoscenza della storia della scuola e dei suoi processi di cambiamento, nonché dei principali modelli pedagogici e didattici che hanno ispirato la nostra scuola; sulla padronanza dei princìpi e degli strumenti che orientano i curricoli per la formazione di cittadini responsabili, capaci di orientarsi con un approccio critico nella complessità sociale, interculturale e economica del nostro tempo, anche attraverso lo studio comparato dei sistemi d'istruzione e della professione insegnante;
3. pedagogica, volta alla comprensione dell'esperienza educativa, e alla individuazione dei diversi livelli dell'azione educativa: quale idea di educazione (e di educabilità), quali modelli educativi, quale intenzionalità e progettualità educativa; così come all'analisi pedagogica delle trasformazioni dei contesti educativi contemporanei segnati da interculturalità, povertà educative, marginalità sociale;
4. psicologica, fondata sulla conoscenza e sulla padronanza dei processi di apprendimento con riferimento alle funzioni di base attentive, percettivo-motorie, di memoria e linguaggio che orientano i curricoli verso lo sviluppo e la valorizzazione delle potenzialità cognitive e socio-affettive dei ragazzi e delle ragazze;
5. didattica, centrata sulla padronanza critica di repertori, anche tecnologici, di modelli e strategie per progettare e organizzare il curricolo, trasformare, anche in direzione interdisciplinare, i molteplici saperi che interpretano il mondo, gestire e condurre il gruppo classe e costruire contesti inclusivi volti a favorire il successo formativo degli studenti e delle studentesse;
6. valutativa e autovalutativa, tesa a favorire, alla luce dei diversi documenti e strumenti introdotti nel percorso scolastico, la funzione formativa e di orientamento della valutazione; ad accrescere la capacità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti in modo da promuovere, sia un'adeguata competenza metodologica sia un uso della valutazione funzionale alla crescita e all'emancipazione del soggetto valutato;
7. organizzativa, incentrata sulla capacità di gestire risorse per raggiungere obiettivi, di progettare in team con consapevolezza sistemica nell'evoluzione del quadro delle politiche scolastiche e formative in ambito nazionale e europeo;
8. relazionale, fondata sulla capacità di porsi in ascolto degli altri (studenti, colleghi, famiglie, ecc.), riconoscendone i bisogni, di saper dialogare instaurando un clima positivo nella promozione di apprendimenti, e di aprirsi al mondo esterno alla scuola;
9. riflessiva, tesa a favorire la capacità autocritica e di autovalutazione e la dimensione deontologica del lavoro scolastico. Tale competenza va sviluppata in modo costante

e, soprattutto, attraverso l'esperienza del tirocinio, momento formativo fondamentale per lo sviluppo dei gesti professionali e per la costruzione di un sapere teorico-pratico.

3. La proposta

3.1. Punti di interesse irrinunciabili

Punti-chiave qualificanti per l'articolazione del percorso:

- Articolazione integrata delle diverse tipologie di attività formative (insegnamenti, laboratori, tirocinio), funzionale alla costruzione di un profilo di competenze unitario;
- Frequenza obbligatoria;
- Percorso formativo post-lauream di almeno 60 CFU;
- Articolazione delle attività formative in insegnamenti, laboratori e tirocinio;
- Interdipendenza tra le componenti didattico-generali e didattico-disciplinari della competenza professionale degli insegnanti;
- Relazione finale tesa a valorizzare lo sviluppo professionale dello studente, da svolgersi in chiave riflessiva, elaborata sull'esperienza di Tirocinio;
- Valorizzazione della collaborazione tra Scuola e Università per l'efficacia del Tirocinio;
- La individuazione degli specifici SSD all'interno delle macro aree deve essere strettamente attinente al profilo formativo degli insegnanti della scuola secondaria.

3.2. Ipotesi di articolazione del percorso formativo

Il percorso formativo, sulla base del profilo di competenze delineato, potrebbe essere articolato nel modo seguente.

- *Competenze didattico-disciplinari* specifiche riferite alla classe di concorso: da 9 a 12 CFU (Insegnamenti Didattico-disciplinari)+ 3-6 CFU (Laboratori Didattico-disciplinari)
- *Competenze di scienze dell'educazione:* 15 CFU (Insegnamenti pedagogici e didattici) + 6 CFU (Laboratori Pedagogico-didattici) + 12-15 CFU (Insegnamenti di area socio-antropologica, filosofica, psicologica)
- *Tirocinio* diretto e indiretto: 10 CFU di cui 3 su disabilità, maturato nell'area delle discipline afferenti alla classe di concorso.
- *Relazione finale:* 2 CFU, sull'esperienza di tirocinio.

Attività Formative	SSD	CFU	Range CFU
Insegnamenti SE	M-PED M-DEA M-FIL M-PSI SPS	27-30 di cui almeno 15 di M-PED	**27-30**
Insegnamenti Didattico-disciplinari	settori relativi a ciascuna classe di concorso	9-12	**18-21**
Laboratori Pedagogico-didattici	MPED	9-12 di cui almeno 6 di M-PED	
Laboratori Didattico-disciplinari	settori relativi a ciascuna classe di concorso		
Tirocinio di cui 3 su disabilità	diretto e indiretto	10 di cui 3 su disabilità	**10**
Relazione finale elaborata a partire dall'esperienza di Tirocinio		2	**2**
			60

Siped Società Italiana di Pedagogia
fondata nel 1989

Al Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Prof. Marco Bussetti

Al vice Ministro On. Prof. Lorenzo Fioramonti

Al sottosegretario Prof. Salvatore Giuliano

Al Consigliere - Capo Gabinetto
Dott. Giuseppe Chinè

Al Capo Dipartimento per la formazione superiore e per la ricerca
Prof. Giuseppe Valditara

Al Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione
Dott.ssa Carmela Palumbo

Al Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione
Dott.ssa Giovanna Boda

Al Direttore Generale - Dott.ssa Maria Letizia Melina

Documento sulla formazione insegnanti di scuola secondaria della Consulta delle Società di pedagogia

La scuola è una importante agenzia culturale per la formazione dei cittadini. Ma una scuola autenticamente formativa ha necessità di personale docente preparato.
L'esercizio della funzione docente richiede una elevata professionalità.
Per i primi gradi di istruzione (scuola dell'infanzia e scuola primaria) la preparazione è garantita attraverso un corso di studi quinquennale che include:
l'acquisizione di diverse tipologie di competenze: *competenze di oggetto* (i linguaggi disciplinari che costituiranno oggetto di insegnamento), *competenze di metodo* (le metodologie didattiche che consentono la pianificazione delle azioni curriculari e la facilitazione dei processi di apprendimento), *competenze pedagogiche* (il sapere che consente di progettare un contesto educativo e di gestire le relazioni), *competenze di pedagogia speciale* (per la gestione dei processi di inclusione di soggetti fragili). L'acquisizione di questa serie di competenze trova nei laboratori innanzitutto ma poi specificatamente nei percorsi di tirocinio il contesto di *apprendimento sul campo* che rende possibile l'acquisizione di quelle praticalità educative e didattiche necessarie a entrare con professionalità nella scuola. Da notare che il tirocinio è previsto a partire dal secondo anno fino al quinto anno di corso. Il valore del tirocinio è attestato dal fatto che è prevista la stesura di una "relazione" da discutere al termine del quinto anno come prerequisito alla discussione della tesi.
Per accedere ai ruoli di insegnamento della scuola secondaria, sia di primo sia di secondo grado, la situazione al momento desta non poche preoccupazioni. Prerequisito di accesso è l'avere

conseguito una laurea magistrale, il cui corso di studi comprenda insegnamenti che rispondano ai requisiti delle classi di concorso. Il titolo della laurea consente l'acquisizione delle *competenze di oggetto* (i linguaggi disciplinari che costituiranno oggetto di insegnamento), ma non si prevedono percorsi di apprendimento finalizzati a maturare le altre tipologie di competenze: di *metodo*, *curriculari*, *pedagogiche*, di *pedagogia speciale*, e *per la creazione di contesti inclusivi*.
In passato le SSIS avevano rappresentato un percorso di specializzazione biennale finalizzato ad acquisire tali competenze. La soppressione di questo percorso ha costituito una perdita significativa per la professionalità degli insegnanti italiani.
Dopo l'esperienza dei cosiddetti TFA, con il D.M. 10 agosto 2017, n. 616 è stata disciplinata l'acquisizione delle competenze pedagogiche e metodologiche per l'accesso ai ruoli della scuola secondaria attraverso il modello formativo ormai comunemente definito dei "24 cfu" distribuiti nei seguenti ambiti disciplinari: a) pedagogia (tutti i SSD M-PED), b) psicologia (tutti i SSD M-PSI), c) antropologia (M-DEA/0 e M-FIL/03), e d) Metodologie e Tecnologie didattiche (M-PED/03; M-PED/04 oppure i SSD previsti dall'allegato B di cui al D.M. 616/2017 per ciascuna classe di concorso). Tale percorso costituisce una offerta formativa che pur minimale, in quanto offre solo alcune delle piste necessarie ad acquisire una adeguata professionalità docente non presente nelle ordinarie lauree magistrali, aveva un senso in quanto preludeva ai cosiddetti FIT.
È importante richiamare la qualità dei FIT così come dichiarata dal DL 59/2017. L'art.2 specifica che il FIT è un percorso triennale che

> *"ha l'obiettivo di sviluppare e rafforzare nei futuri docenti: a) le competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, in relazione ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti; b) le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari; c) la capacita' di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti; d) la capacita' di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione docente e con l'organizzazione scolastica. È destinato ai soggetti vincitori del concorso di accesso ai ruoli e si articola come segue: a) un primo anno finalizzato al conseguimento del diploma di specializzazione di cui all'articolo 9, per l'insegnamento nella scuola secondaria o in pedagogia e didattica speciale per le attivita' di sostegno didattico e l'inclusione scolastica; b) un secondo anno di formazione, tirocinio e primo inserimento nella funzione docente; c) un terzo anno di formazione, tirocinio, e inserimento nella funzione docente. Il percorso FIT è realizzato attraverso una collaborazione strutturata e paritetica fra scuola, universita' e istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica."*

Gli interventi contenuti nel DDL Bilancio/2019 di fatto cancellano il FIT e la formazione iniziale previsti dal DL 59/2017 che vengono sostituiti da un concorso pubblico nazionale, indetto su base regionale e interregionale, che avrà carattere abilitante e farà accedere a un percorso annuale di formazione iniziale e prova. Tale decisione segna un danno grave per la formazione dei docenti, poiché elimina l'esperienza di tirocinio che consente l'apprendimento sul campo delle competenze didattiche ed educative, in sinergia tra università e scuola.
Questo nuovo quadro normativo non consente di garantire un'adeguata formazione al personale docente. Alla scuola vanno riservate tutte le risorse, materiali e immateriali, necessarie a garantire ai giovani che la frequentano di ricevere la migliore formazione possibile.
È necessario valorizzare le esperienze pregresse per riformulare il percorso della formazione docente in modo serio e rigoroso, in quanto condizione per offrire ai giovani contesti formativi di elevata qualificazione culturale.

A tale scopo si ritiene necessario:

1. rafforzare la formazione nel campo delle scienze dell'educazione, necessaria per interpretare le questioni educative, per ipotizzare modelli curricolari adeguati, strutturare esperienze ad alto potenziale formativo;
2. qualificare la formazione delle didattiche disciplinari con un preciso riscontro laboratoriale, anche sperimentando forme di didattica innovativa;
3. integrare il percorso di formazione nei saperi dell'educazione e nelle didattiche disciplinari con un percorso di formazione sul campo attraverso l'esperienza di un periodo di tirocinio. La formazione sul campo, accompagnata da laboratori riflessivi, dedicati alla analisi e alla valutazione critica e ridefinizione dei percorsi, costituisce il momento qualificante per l'acquisizione delle competenze professionali.

Queste richieste collocano l'Italia all'interno del quadro europeo, ove la formazione dei futuri docenti prevede il conseguimento di una preparazione teorica disciplinare e nelle scienze dell'educazione e un tirocinio.

I presidenti delle Società pedagogiche:
Simonetta Polenghi, SIPED
Roberta Caldin, SIPES
Fulvio de Giorgi/Antonia Criscenti, CIRSE
Mario Lipoma, SIEMES
Pietro Lucisano, SIRD
Umberto Margiotta, SIREF
Pier Giuseppe Rossi, SIREM
Carla Xodo, CIRPED

30.05.2019

estratto 2 Q15.qxp_Layout 1 29/04/19 16:26 Pagina 1

TREELLLE

SINTESI ANALITICA

del Quaderno 15 (aprile 2019)

"IL CORAGGIO DI RIPENSARE LA SCUOLA"

di Attilio Oliva e Antonino Petrolino *

fondazione cariplo la pubblicazione è stata supportata da Fondazione Cassa di Risparmio di Lucca

Indice del Quaderno 15

RINGRAZIAMENTI 11
INTRODUZIONE E GUIDA ALLA LETTURA di Attilio Oliva 13
SINTESI DELLE PRINCIPALI PROPOSTE 21
PREMESSA IL RITARDO SOCIO-CULTURALE DEL NOSTRO PAESE: ALCUNI DATI 25
1. IL MANDATO SOCIALE DELLA SCUOLA: ALCUNI RISULTATI 31
2. UNA SCUOLA DA RIPENSARE CON LO STUDENTE COME FINE 39
3. LE MISSIONI DELLA SCUOLA NEL XXI SECOLO 45
4. RISORSE FINANZIARIE: MANCANO O SONO MALE UTILIZZATE? 55
5. RISORSE UMANE: UN PATRIMONIO NON VALORIZZATO 75
6. IL CURRICOLO: PIÙ PERSONALIZZAZIONE E PIÙ TEMPO 93
7. LE METODOLOGIE DIDATTICHE E GLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO 107
8. QUANTO TEMPO A SCUOLA? 123
9. L'AUTONOMIA SCOLASTICA E LA SUA GOVERNANCE 139
10. LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCUOLA 147
11. L'INNOVAZIONE: RESISTENZE ED OPPORTUNITÀ 159
12. PER UNA VISIONE SISTEMICA IN CUI TUTTO SI TIENE 169

APPENDICI
1. PER IL PLURALISMO DELL'OFFERTA: SCUOLE PUBBLICHE O SOLO STATALI? 177
2. A PROPOSITO DI MULTIMEDIALITÀ E TECNOLOGIE DIGITALI 181
ELENCO DELLE TABELLE E DELLE FIGURE 187
PUBBLICAZIONI DI TREELLLE 188

PREMESSA: IL PESO DEL RITARDO CULTURALE DEL PAESE

- difficile una equa distribuzione del lavoro e delle ricchezze senza un equa distribuzione della conoscenza e delle competenze
- due grandi indicatori: il **capitale umano** e **capitale sociale**

1. il **capitale umano**
- in base ai titoli di studio: Italia 61% con diploma secondario superiore contro 80% UE22 (25-64 anni, tabella 1 pag 26)
- in base ai livelli delle competenze funzionali (19-64 anni, OCSE PIAAC tabella 2 pag. 28)
  analfabetismo funzionale: Italia 30% contro 15% UE
  competenze limitate / fragili: Italia 40% contro 20% UE
  competenze adeguate o elevate: Italia30% contro 65% UE

2. il **capitale sociale**
Quattro indicatori: diffusione quotidiani, partecipazione elettorale, donazione di sangue, diffusione associazioni sportive (vedi figura 5 pag. 29 con rapporti fra province italiane: livelli da uno a tre = due Italie?

* Attilio Oliva è fondatore e presidente dell'Associazione TreeLLLe
Antonino Petrolino è Chairman del Forum degli esperti di TreeLLLe
Il sito dell'Associazione TreeLLLe è **www.treellle.org** dal quale sono scaricabili tutte le pubblicazioni

Capitolo 1: IL MANDATO SOCIALE DELLA SCUOLA: ALCUNI RISULTATI PREOCCUPANTI

- giovani senza diploma (20-24 anni): in Italia 20% contro 10% in Europa (vedi tabella)
- abbandoni precoci: sedicenni non presenti a scuola 13%
- i NEET e la sfiducia nella formazione: 20%, il doppio dell'Europa
- tasso di disoccupazione giovanile (entro 24 anni): 38%, il doppio dell'Europa
- conoscenze e competenze di base sotto la media di 80 paesi OCSE (tabella Pisa su literacy e numeracy quindicenni)
- categorie di giudizio e valori: la scuola può essere un luogo deputato alla sola istruzione? È stato un errore, è impossibile una educazione neutrale, è solo la rinuncia ad educare e lascia il campo ad altri soggetti che riempiono il vuoto
- 3 giovani su 4 (19-23 anni) non hanno letto la Costituzione italiana e 2 su 3 dichiarano che mai o quasi mai i loro insegnanti hanno trattato temi di educazione civica (tabelle 5 pag 35 e 6 pag 36 indagine Treellle - Makno)... e oggi a 18 anni si vota!

Capitolo 2: UNA SCUOLA DA RIPENSARE, CON LO STUDENTE COME FINE

Le principali cause del malessere

a) dalla scuola di pochi alla scuola per tutti: nel XXI secolo le sfide sono cambiate, la scuola no. Il sistema ha cambiato scala dimensionale, ma non ha ripensato il suo modello organizzativo e le sue pratiche didattiche
   - è mancata una scuola pensata per i bisogni reali di una popolazione così diversificata (gli stranieri sono già il 10%): ci vuole una scuola che risponda "all'utenza come è e non come si vorrebbe che fosse"

b) la scuola non può essere un ufficio di collocamento per moltiplicare e sistemare con sanatorie il personale (oltre 1 milione) su cui si è poco investito in formazione iniziale e per quella in servizio (i precari)

Ripensare la scuola con lo studente come fine vuol dire:

a) mirare al successo formativo di tutti e di ciascuno (inteso come la realizzazione del loro massimo potenziale individuale e non come il raggiungimento di astratti livelli uguali per tutti). Il mandato è triplice: l'educazione della persona, del cittadino e la preparazione alla vita attiva

b) curare anche il benessere dei giovani, non distruggere mai la loro autostima (specie dei più deboli..)

La scuola può ancora essere vissuta come luogo di costrizione, sacrificio, di paura, di noia?
Il benessere e l'apprendimento sono incompatibili?
Le bocciature sono davvero utili?
L'edutainement è davvero un'utopia?

Capitolo 3: LE NUOVE MISSIONI PER IL XXI SECOLO

1 educare la persona e non solo istruirla
2 educare a vivere con gli altri nella prospettiva di una cittadinanza globale
3 operare per il successo formativo di tutti e di ciascuno nella vita attiva

1. ***educare la persona e non solo istruirla:***

- conoscenze e competenze hanno bisogno di essere orientate da valori, una scuola neutrale è un malinteso

- il nostro bagaglio emozionale deriva dal paleolitico: in fatto di istinti, pulsioni ed emozioni siamo rimasti vecchi (insicurezza, paura, intolleranza per il diverso, istinti gregari, conformismo, aggressività...)

Per Edgar Morin, la finalità educativa principale deve essere l'insegnamento della condizione umana e la consapevolezza di comuni destini.
I giovani hanno bisogno di motivazioni, di risposte alla domanda di valori e di senso così forte in quegli anni.

2. ***educare a vivere con gli altri in una prospettiva di cittadinanza globale***
L'educazione civica e alla cittadinanza attiva è necessaria per imparare a vivere con gli altri nel rispetto reciproco e all'interno di un insieme di regole condivise (vanno studiati e discussi i valori della prima parte della nostra Costituzione e della Dichiarazione dei diritti dell'uomo dell'Onu)
La scuola era luogo della trasmissione della identità nazionale, ma oggi è arduo tenere come punto di riferimento unicamente la scala locale, così come lo è stabilire una gerarchia di valori e di regole universalmente accettata. Imparare a leggere in questa diversità elementi comuni e validi per tutti è una sfida che la scuola (e la società) deve raccogliere Cittadinanza globale nel breve e medio periodo significa essere cittadini dell'Unione Europea (con i necessari riflessi sui nostri curricoli scolastici)

3. ***operare per il successo formativo di tutti e di ciascuno nella vita attiva***
Gli studenti non sono tutti uguali: i percorsi e i curricoli della secondaria sono troppo liceali e simili tra loro, portano a non curare le eccellenze e soprattutto a molti abbandoni dei più deboli. Lo spreco è quindi duplice.
Una scuola con lo "studente come fine" deve invece: adottare come parametro una maggiore "personalizzazione dell'offerta" e quindi
a) strutturare canali della secondaria differenziati e distinti per contenuti, metodi e profili in uscita b) offrire insegnamenti opzionali per meglio rispondere agli interessi degli allievi
In definitiva la scuola secondaria, per garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno, deve realisticamente fare i conti con l'utenza "così come è e non come si vorrebbe che fosse"

Capitolo 4: RISORSE FINANZIARIE: MANCANO O SONO MALE UTILIZZATE?

1. ***l'indicatore più attendibile è la "spesa media per alunno"*** che va poi messa a riscontro con i risultati di apprendimento e con i livelli di competenze misurati dalle indagini comparative internazionali (OCSE, IEA, Eurostat… vedi i dati già indicati nella Premessa). Così i decisori possono cogliere indicazioni utili, anche alla luce del "posizionamento" internazionale dei propri paesi

- dai confronti OCSE, la nostra "spesa annuale per studente nella scuola primaria" è pari alla media della UE22 mentre i valori sono più bassi del 10% per la secondaria tabella 11 e 12 pag. 59
- dai confronti dell'indagine PISA OCSE con i risultati in literacy e numeracy dei quindicenni (vedi tabella 13 pag 60), l'Italia è invece sotto la media di oltre 80 paesi
- peraltro, secondo le indagini OCSE, nei paesi avanzati come il nostro, dove la spesa per studente è elevata, non si riscontra più una relazione diretta tra spesa per studente e livelli medi di prestazione:

i risultati in questi paesi non dipendono tanto da "quanto" denaro si spende ma da "come" viene speso

2. ***le cause conosciute di spesa poco produttiva*** nel nostro sistema scolastico:

a) eccessivo numero di insegnanti in rapporto al numero degli studenti: sono 730.000 (con quelli di sostegno ben oltre 800.000) per 8.000.000 di studenti. Un dato: gli alunni per insegnanti nella scuola primaria sono solo 11 in Italia contro 14 della UE22, tabella 15 pag 63.
b) il contratto di lavoro degli insegnanti, rispetto alla UE22, prevede un minor numero di ore annue di insegnamento (dal 5 al 10%), ma anche una retribuzione oraria più bassa (di oltre il 10% rispetto alla media UE22 – vedi tabella 17 pag. 64)
c) livello elevato di personale ATA (amministrativi, tecnici e ausiliari) che sono oltre 200.000 cioè 1 ogni 4 docenti !!!
d) elevati costi delle politiche di sostegno (circa 130.000 insegnanti tabella 19 pag 65): modello unico in Europa con tutti i disabili a vario titolo integrati nelle classi normali e con insegnanti di sostegno non specializzati per lo specifico tipo di handicap: non è mai stata effettuata una verifica dei costi/benefici di questo modello e dopo i diciott'anni di età cessa ogni forma di integrazione e di assistenza. È un modello valido o da ridiscutere?
e) un percorso di studi troppo lungo: 13 anni contro i 12 di quasi tutti i paesi avanzati. Quel che conta non è "quanto" si sta a scuola ma "come" ....
f) indicatori di funzionamento (vedi tabella 20 pag. 68): giorni di lezione a scuola (200 contro 180 in UE) con un numero di studenti per classe simile alle medie UE (21 per classe)

3. ***sarebbe utile destinare maggiori risorse alla scuola così com'è ?***

Aggiungere risorse a pioggia su una struttura che non funziona bene senza ripensare il modello organizzativo e le sue pratiche didattiche sarebbe un grave errore. Piuttosto, TreeLLLe propone di:

a) effettuare una seria *spending review* (utilizzando anche l'esperienza dei dirigenti scolastici) per evitare sprechi e recuperare risorse per le innovazioni che possono essere produttive di migliori risultati
b) investire di più su un sistema di "valutazione esterna dei risultati": rafforzare e consolidare l'INVALSI per la misurazione degli apprendimenti e un Ispettorato che visiti tutte le scuole almeno ogni quattro anni (tipo l'OFSTED inglese o l'ispettorato olandese..), vedi capitolo 10

Capitolo 5: I DOCENTI: UNA RISORSA CHIAVE, MAL DIMENSIONATA E MALE UTILIZZATA

Gli insegnanti sono stati impiegatizzati (troppi, a paga contenuta e uguale per tutti, nessuna valutazione delle qualità professionale) e il loro status è in forte declino

- Ma è proprio la qualità professionale degli insegnanti che fa la differenza e la prova è che scuole che operano nello stesso ambiente, anche deprivato, danno risultati molto diversi tra loro: dipende dalla qualità dei presidi e dei docenti in campo
- ***ambiti sui quali intervenire:*** le proposte di TreeLLLe

a) *per la formazione iniziale*: non cinque anni di università disciplinare, ma nuovi percorsi universitari di tipo specialistico per chi vuole insegnare (a numero chiuso e come unico canale di accesso alla professione). Una facoltà ad hoc che integri: competenze strettamente disciplinari + quelle pedagogico didattiche per come si deve insegnare+ scienze psico pedagogiche + tirocinio in classe + una formazione mirata ad "educare i giovani a vivere con gli altri"
b) *per il reclutamento:*

- basta con le sanatorie
- ripensare le norme delle supplenze, che oggi, con i punteggi alimentano senza fine le graduatorie dei precari
- trovare spazio per la chiamata diretta di docenti abilitati, così che le scuole possano sceglierli a misura delle proprie specifiche necessità

c) *per migliorare la remunerazione di tutti*: ridurre il loro numero complessivo al livello degli indici europei (numero di studenti per docente), approfittando dei numerosi pensionamenti e dell'accertato calo demografico degli studenti che nei prossimi dieci anni passeranno da 9 milioni a 8. Parallelamente, elevare la remunerazione di tutti al livello degli indici medi europei (a parità di condizioni contrattuali di lavoro).

d) *per la valutazione della professionalità dei docenti* (prevista dalla legge 107/15) sarà essenziale individuare e premiare (con bonus) i meritevoli (e, aggiungiamo noi, individuare quei pochissimi dannosi per allontanarli dall' insegnamento), ma con qualche correzione importante per rendere il modello più efficace e anche accettabile dalle parti sociali

- Chi deve valutarli? TreeLLLe suggerisce correzioni significative alla legge 107. A valutare "i meritevoli" sarà non il solo dirigente (come oggi è previsto), bensì con una terna di valutatori: il dirigente e due docenti (uno scelto dal preside e uno eletto dal consiglio dei docenti)
- Con quali criteri? Un giudizio olistico, ma effettuato per condivisione intersoggettiva tra il dirigente e due insegnanti che operano nel contesto di quella singola scuola
- Con quali modalita? Una valutazione da praticarsi non ogni anno, ma a tornate triennali, per gli insegnanti di ruolo e non di ruolo, un bonus di una o più mensilità aggiuntive, ma da destinare a non più del 30% del corpo insegnante

  I meritevoli premiati dovranno sentirsi impegnati a praticare nella loro scuola programmi di *formazione* in *servizio* per i colleghi più giovani o meno esperti

Per TreeLLLe un miglioramento complessivo della qualità del personale scolastico potrà avere luogo se si realizzerà un CIRCOLO VIRTUOSO che implichi il combinato disposto di tre passaggi tra loro connessi:

1. il preside + due docenti individuano e premiano con bonus gli insegnanti meritevoli, ma non più del 30% in ogni scuola. Costoro eserciteranno funzioni di traino, emulazione e formazione in servizio per i meno esperti e per i più giovani
2. i presidi/dirigenti potranno scegliere i loro stretti collaboratori (i quadri o il cosiddetto middle management) solo tra insegnanti già riconosciuti come meritevoli
3. l'accesso ai concorsi per i presidi/dirigenti sarà limitato solo ai quadri verificati e riconfermati in quel ruolo per almeno tre anni

In conclusione, presidi così selezionati saranno sempre più legittimati e credibili per individuare insegnanti meritevoli.

Capitolo 6: IL CURRICOLO

a) un orientamento agli studi secondari superiori dove l'indicazione della scuola (e di specialisti esterni) risulti vincolante per le maggiori probabilità che ha di essere appropriata nell'interesse dello studente (vedi gli esempi dei paesi avanzati che registrano il minimo di abbandoni)

b) una più netta differenziazione dei canali (licei, tecnici, professionali)

   Oggi sopravvive invece un impianto disciplinare di tipo "licealistico" (coerente alla vecchia scuola "per pochi"), con una netta prevalenza dello studio teorico sulle ore di laboratorio, delle discipline astratte sulle materie tecnologiche: forse una delle cause principali di tanti abbandoni. I tre canali devono essere invece coerenti ai loro obiettivi finali specifici:

i licei orientati alla prosecuzione degli studi nella istruzione terziaria

gli istituti tecnici anch'essi orientati a studi ulteriori, come i politecnici, oppure a percorsi di istruzione tecnica superiore breve (2 anni, tipo ITS), per l'acquisizione di competenze tecniche e professionali: l'assenza o quasi di quest'ultima è la più grave anomalia del nostro paese in confronto ai paesi avanzati della UE

gli istituti professionali dedicati all'avviamento lavorativo diretto. TreeLLLe propone il modello olandese: ciascun indirizzo comprende quattro livelli, graduati per livello di contenuti teorici o esperienziali

c) l'uscita dalla scuola a diciott'anni e cioè dopo 12 anni (e non i 13 attuali), come avviene in quasi tutti i paesi
d) e la domanda di nuove materie? Quanto spazio dare nei futuri curricoli a"materie" tipo coding, STEM, scienze sociali, educazione finanziaria, arti e musica ...? Il tempo lungo (vedi capitolo 8) può facilitarle offrendo la possibilità di insegnarle a rotazione per moduli, come materie complementari, senza mettere in discussione l'articolazione delle materie fondamentali (lingua madre, inglese, matematica, storia, scienze, attività fisiche, espressive eccetera).

Ma comunque non tutte sono utili al canale intrapreso e non tutte possono trovare spazio nella scuola: nei curriculi se si vuole aggiungere bisogna anche sopprimere... e la scelta non è facile. Non si deve dimenticare che la scuola secondaria è per molti un passaggio ad altri studi e al life-long learning.

Capitolo 7: METODOLOGIE DIDATTICHE

Non si può indurre l'apprendimento con la forza o con la paura;
si impara solo se scatta una molla, il desiderio di imparare
Le proposte di TreeLLLe:

- giocare sulla molla della curiosità naturale di ognuno, rafforzare la motivazione di chi apprende curandone sempre l'autostima
- superare la tradizionale didattica solo trasmissiva praticando anche didattiche attive e interattive, fondate sulla partecipazione diretta dei discenti (pedagogia della controversia /cooperative learning / project work / inquiry based learning / learning by doing / service learning)
- nelle secondarie dare spazio alle scelte individuali con una serie di attività opzionali (fotografia, recitazione, informatica, web design, attività sportive, musica, eccetera), per invogliare e impegnare i giovani a passare a scuola più tempo, sottraendoli alle sirene di un tempo vuoto che li può attendere fuori dalla scuola

In una scuola dal tempo lungo conterà molto la presenza di ben selezionati coeducatori per svolgere attività non curricolari, che accompagnino la crescita delle persone, senza necessariamente valutarle

Capitolo 8: QUANTO TEMPO A SCUOLA?

Visto il basso livello di conoscenze e competenze della popolazione italiana, per massimizzare l'efficacia della formazione scolastica e ridurre al minimo i forti condizionamenti socio-economici e culturali, **TREELLLE propone** una scuola a tempo lungo per tutti:

a) un ingresso a scuola precoce e a "tempo lungo" (8 ore + mensa) cioè una scuola d'infanzia, primaria e media (3-14 anni), obbligatoria, a curricolo unico
b) che nel "tempo lungo" si alternino lezioni disciplinari ad "attività" formative di diversa natura per sviluppare la dimensione personale e quella civica e sociale degli alunni.

- le attività pomeridiane (accompagnate non da insegnanti, ma da co-educatori), cureranno l'intelligenza emotiva e diversi linguaggi espressivi (arti sonore, visive, gioco, sport, eccetera) dove fare emergere i vantaggi della collaborazione e della solidarietà e non lasciare spazio al bullismo e ai comportamenti antisociali
- la disponibilità di un tempo lungo a scuola offrirà la flessibilità e gli spazi per l'adozione di innovative metodologie didattiche digitali e multimediali di certo futuro

c) una scuola secondaria superiore (14-19 anni) con un tempo lungo opzionale ma attrattivo per l'offerta di un palinsesto di "attività" a largo spettro tra cui i giovani possano scegliere sulla base dei loro bisogni e interessi (oltre alle arti, al gioco e allo sport anche l'alternanza scuola/lavoro, il volontariato sociale e ovviamente, dove necessario, le attività di sostegno allo studio)

- si fa presente che già ora, in tutti i maggiori paesi europei l'attività scolastica occupa una parte del pomeriggio e si conclude fra le ore 15 e le ore 17

Le ragioni principali di un tempo lungo:

a) la cura del benessere e dell'autostima dei giovani, con l'alternanza tra lezioni con insegnanti e attività con coeducatori non giudicanti, con molte opzioni, con tempi distribuiti su moduli etc.
b) il successo formativo per tutti, inteso come lo sviluppo massimo di tutto il potenziale individuale (il che comporta l'accettazione di punti di arrivo diversi visto che i giovani non sono tutti uguali)

Altre ragioni per un tempo lungo:

- offrire alle famiglie un servizio sociale, un impiego del tempo in un ambiente sicuro per agevolare il miglior sviluppo dei loro ragazzi
- favorire lo sviluppo del lavoro e dell'occupazione femminile
- sottrarre i ragazzi al rischio di un tempo vuoto o all'azione diseducativa di agenzie "pirata" della comunicazione di massa, dei social networks e alla pervasività di pericolosi utilizzi di nuove tecnologie (internet, videogiochi, eccetera)
- ampliare i livelli di occupazione, seppure a tempo determinato, con i coeducatori, esperti esterni, cooperative sociali etc.
- utilizzare pienamente gli spazi dell'edilizia scolastica oggi inutilizzati per oltre la metà del tempo utile
- rendere possibile l'esercizio dell'autonomia delle scuole, che potrebbero finalmente progettare un'offerta tagliata a misura dell'utenza, fuori della rigidità delle ore curriculari antimeridiane
- offrire un tempo disteso per l'educazione dell'intelligenza emotiva e l'attitudine a vivere con gli altri, privilegiando attività collaborative e solidali

Quattro obiezioni in quattro domande:

1. *questo disegno emargina la famiglia dal proprio ruolo nell'educazione dei figli?* La famiglia è un bene sociale, è uno spazio di affettività primaria, ma a condizione che i genitori siano consapevoli delle loro responsabilità educative. Nei casi positivi istillano principi e regole moralmente validi, in quelli negativi pregiudizi e valori che più tardi sarà quasi impossibile estirpare
2. *ci sono rischi di indottrinamento da parte dello stato?* La libertà di insegnamento dei singoli insegnanti è la migliore tutela per evitarlo. Oggi sono più gravi e concreti i rischi del familismo amorale, la mancanza di spirito comunitario e di senso dello Stato di troppe fasce della nostra popolazione
3. *c'è il rischio che tutto ciò si riduca ad un mero servizio di custodia pomeridiana dei minori?* Il rischio esiste, tutto dipenderà dalla corretta scelta dei coeducatori delle attività, né più né meno di quanto oggi non si rischi di avere in cattedra insegnanti non all'altezza del proprio compito. Nuovi organi di governo della scuola, con utenti e enti locali in maggioranza (proposta di Treellle) potranno e dovranno comunque esercitare un controllo diretto su queste attività.
4. *il costo delle attività pomeridiane sarà così alto da rendere il tutto non attuabile?* Non sembra, dato che metà circa dei maggiori costi prevedibili potrebbero essere coperti da una diversa allocazione delle notevolissime risorse già oggi spese in modo improduttivo (vedi capitolo 4)

Capitolo 9: L'AUTONOMIA SCOLASTICA E LA SUA GOVERNANCE

- di fronte alla scolarità di massa, l'autonomia delle scuole è stata avviata in tutti paesi avanzati per personalizzare l'insegnamento (scelte curricolari e didattiche) e venire incontro ai bisogni formativi di una utenza nuova

- in Italia è stata normata dalla L. 59/97, ma di fatto ostacolata dalle mille rigidità dell'esistente e in concreto mai attuata
- la causa principale è un errore storico commesso dal ministero negli anni 70: a fronte delle contestazioni studentesche, tutto il governo locale del sistema scuola fu attribuito al personale docente, anziché a rappresentanti dell'utenza e del territorio: da un lato, al Collegio dei Docenti con autonomia esclusiva per la didattica, ma che di fatto interferisce pesantemente sull'organizzazione della scuola coma l'orario delle lezioni, assegnazione dei docenti alle classi eccetera; e dall'altro al Consiglio d'Istituto (con poteri di indirizzo e controllo) però governato anch'esso da una maggioranza di docenti (che sono il doppio dei genitori e dove il territorio non ha alcuna rappresentanza)

- *l'autonomia senza una parallela riforma della governance che attribuisca il potere decisionale all'utenza e al territorio (in stretta collaborazione col preside) non ha alcuna speranza di successo*

Le proposte di TreeLLLe sono:

a) che il *Consiglio di Istituto*, organo di indirizzo e controllo, esca dal paradosso visto che la maggioranza dei suoi 19 membri è composta da dipendenti, cioè da coloro che dovrebbero ricevere gli indirizzi ed essere controllati

La proposta di TreeLLLe in proposito è:

- riduzione dei componenti a non più di nove;
- maggioranza ai rappresentanti dell'utenza e presenza di almeno uno o più rappresentanti del territorio (enti locali, rilevanti stakeholder);
- stretti rapporti di collaborazione col dirigente, che partecipa ai lavori del consiglio ma senza diritto di voto e che ha competenza esclusiva in materia di gestione

b) che il *Collegio dei Docenti* diventi un organo consultivo che operi solo per gruppi di lavoro, dipartimenti e consigli di classe, con competenze esclusivamente didattiche senza ricadute di natura gestionale che possano avere riflessi sulla retribuzione o sugli orari di lavoro dei suoi membri

c) è anche necessaria una *rappresentanza istituzionale delle scuole autonome* che oggi operano in condizione di isolamento rispetto ai loro interlocutori naturali: l'Amministrazione scolastica a livello provinciale e regionale e gli Enti locali.

In concreto, TreeLLLe propone di definire per legge la sua composizione, gli organi di governo e le sue competenze, conferendo a questa nuova rappresentanza una veste di diritto pubblico

Capitolo 10: LA VALUTAZIONE ESTERNA DEL SISTEMA SCUOLA

In Italia, a differenza della maggior parte dei paesi europei, non c'è ancora un sistema di valutazione per misurare in modo sistematico i risultati e la qualità del servizio scolastico

- gli ambiti che possono essere valutati sono:

1. la valutazione del sistema scolastico nel suo complesso
2. gli apprendimenti degli alunni a livello aggregato
3. l' efficacia delle singole scuole e dei loro presidi
4. la valutazione della professionalità degli insegnanti

1. **la valutazione del sistema scolastico nel suo complesso**

- i paesi avanzati, come Francia, Paesi Bassi e Inghilterra (considerando i grandi enti di ispezione che visitano tutte le scuole ogni X anni e le prove standardizzate in momenti chiave del percorso scolastico) spendono per la valutazione almeno cinque volte di più di quanto investe il nostro ministero
- la valutazione è tipicamente uno strumento per la decisione politica: per decidere, per cambiare, per investire, per rendere conto...

Senza un sistema nazionale di valutazione, decisori pubblici, le famiglie e gli stessi operatori scolastici non hanno la bussola per capire dove si trova e dove sta andando il sistema scolastico nazionale rispetto agli obiettivi che si è posto e nel confronto con i sistemi educativi degli altri paesi

- **Treellle propone:** che il servizio statistico del Miur, che dispone di una messe di dati molto importante, predisponga periodicamente un Rapporto sulla base di indicatori comparabili (a livello nazionale e internazionale), che risponda a domande chiave tipo: quanto costa alla collettività nazionale il sistema educativo? quali sono i risultati misurabili? etc .. così da stimolare anche nel nostro paese una auspicabile attività di ricerca che oggi manca
- **alcune caratteristiche auspicabili di un sistema di valutazione:**
  un forte livello di unitarietà;
  strumenti accuratamente tarati a livello nazionale per condurre a confronti omogenei;
  una opportuna integrazione tra valutazione esterna e autovalutazione d'istituto (purché sostenuta anch'essa da strumenti comuni predisposti centralmente);
  la valutazione non dovrebbe perseguire obiettivi sanzionatori, piuttosto un servizio per gli operatori che li stimoli a migliorare la qualità delle proprie prestazioni.

2. **la valutazione degli apprendimenti degli alunni** e 3. dell'**efficacia delle singole scuole**

Nel 2013 è diventato legge "il sistema nazionale di valutazione SNV"
Le proposte di TreeLLLe sono:

- rafforzare e potenziare le tradizionali funzioni dell'INVALSI per la valutazione centralizzata via test degli apprendimenti degli studenti,
- dare sostanza al SNV con un Ispettorato molto potenziato: fino a 400 ispettori almeno, per effettuare visite a tutte le scuole ogni quattro anni; inizialmente tutte e poi soprattutto quelle risultate qualitativamente deficitarie per gli studenti (che a scuola hanno una sola chance!)

4. **la valutazione della professionalità degli insegnanti** è un punto centrale. E' ormai praticata, anche se con modalità diverse, in tutti i paesi avanzati.

La proposta di TreeLLLe per perfezionare la legge sul bonus, per "chi" deve e "come" individuare gli insegnanti meritevoli e ridurre le resistenze in proposito, è formulata nel capitolo 5, lettera d.

Capitolo 11: L'INNOVAZIONE NEI SITEMI SCOLASTICI: RESISTENZE E OPPORTUNITÀ

Machiavelli: "non è cosa più difficile a trattare ...che farsi capo a introdurre nuovi ordini. L'introduttore ha per nemici tutti coloro che negli ordini vecchi fanno bene; e tepidi difensori quelli che degli ordini nuovi farebbono bene"

1. **una rassegna delle resistenze:**

a) l'inerzia dei sistemi formativi
   Come una super petroliera, il sistema educativo è grande e potente e richiede un'equivalente grande forza per modificarne la direzione.
b) i requisiti per accedere a livelli superiori di istruzione (prove di esami..)
   L' Istruzione scolastica è un momento di passaggio verso studi superiori e quindi le rigidità dei punti di arrivo attesi e soprattutto gli standard fissati per le varie prove di esame finale diventano un fattore di conservazione per il percorso precedente
c) i politici
   Il livello di instabilità politica è elevato, con elezioni e cambi di leadership nello spazio di pochi anni. Il desiderio di essere rieletti disincentiva i politici a operare rilevanti cambiamenti che potrebbero costare loro cari. La maggior parte dei decisori sceglie di non avventurarsi su un terreno minato e di lasciare le cose come stanno.
d) gli esperti
   Le decisioni di riforme scolastiche sono spesso riservate alla autorevolezza degli esperti delle singole discipline e questi sentono spesso la responsabilità di mantenere gli standard del passato,

in quanto talvolta hanno contribuito loro stessi a crearli). Affidare il controllo degli standard ai sindacati degli insegnanti o agli esperti accademici costituisce una buona ricetta per l'inerzia.

e) gli insegnanti
Le riforme si attuano attraverso le persone e non attraverso strategie, curricula o tecnologie. I cambiamenti nelle classi sono portati avanti dagli insegnanti. Se i programmi sono imposti loro dall'alto e senza un'adeguata informazione e formazione, gli insegnanti non sono in grado di applicarli con successo.

f) i genitori
Tendono a giudicare la scuola sulla base delle proprie esperienze personali, necessariamente riferite a un passato lontano e così diffidano di tutto quello che si allontana troppo dalla loro visione della scuola. Il consenso della pubblica opinione è utile ed è importante non escludere i genitori dal dibattito.

2. **le opportunità e le condizioni abilitanti per le innovazioni**

a) le ricerche comparative internazionali sui risultati di apprendimento e altri indicatori.
Nessun paese può ignorare quello che fanno i paesi vicini e i concorrenti. Indagini di OCSE e di altri organismi internazionali attivi in questo campo agiscono come uno dei principali fattori di cambiamento nel campo della educazione

b) la rete web
L'esistenza di un moltiplicatore di informazioni a basso costo e accessibile a tutti costituisce un potenziale di cambiamento elevatissimo: con la rete si possono trovare collegamenti e alleanze per superare le molteplici resistenze esistenti (ma anche per consolidare le resistenze...)

3. **Una via da praticare: "trasformare versus riformare"**

In occasione del seminario di Treellle "Quali skills per i giovani del XXI secolo?" il sottosegretario Salvatore Giuliano ebbe a dire "ritengo preferibile "trasformare" più che riformare la scuola ...La riforma parte dall'alto e la trasformazione parte dal basso... la riforma la possono attuare solo i decisori politici, la trasformazione è il prodotto del contributo di ogni singolo operatore scolastico coinvolto... Occorre poi mettere a sistema le migliori pratiche didattiche e gestionali presenti nelle istituzioni scolastiche italiane puntando sulla loro trasferibilità e tenendo conto dei differenti contesti.
Questo compito di messa a sistema è evidente che appartiene in primis ai decisori politici e alle strutture amministrative centrali."

Capitolo 12: UNA VISIONE SISTEMICA DELLE PROPOSTE DI TREELLLE IN CUI TUTTO SI TIENE

- senza scolarità precoce, le disuguaglianze persistono
- senza scuola a tempo lungo, non c'è tempo per le missioni formative (educare a vivere con gli altri) e per l'introduzione di nuove tecnologie didattiche multimediali e digitali
- senza una scuola a tempo lungo, gli adolescenti possono perdersi per strada o in uno zapping senza senso e a volte persino pericoloso
- senza un "orientamento" deciso dalle scuole, le scelte errate crescono e a pagarle sono i ragazzi
- senza una netta differenziazione tra i percorsi della secondaria, troppi abbandoni e scarsa risposta al mondo del lavoro
- senza metodologie didattiche interattive, cade la motivazione e l'interesse
- senza una diversa formazione iniziale dei docenti, non cambia nulla
- senza una laurea abilitante, specifica per l'insegnamento, l'accesso all'insegnamento continua ad essere gestito per sanatorie
- senza una revisione del sistema delle supplenze, continua l'ingorgo dei precari
- senza la valutazione degli insegnanti e senza carriera, non emergono i migliori quadri (mid-

dle management) e i futuri dirigenti ed non si realizza una leadership distribuita
- senza quadri, inutile gridare contro il preside "sceriffo"
- senza una valutazione degli apprendimenti centralizzata e via test (INVALSI), non sono possibili confronti sui risultati, né analisi degli andamenti del sistema nei vari luoghi
- senza una valutazione esterna, l'autonomia non assicura la qualità di tutte le scuole
- senza profonda revisione dei contratti di lavoro, troppa rigidità e nessun più produttivo utilizzo del personale
- senza una coraggiosa "*spending review*", operata coinvolgendo l'esperienza sul campo dei presidi, non si troveranno risorse sufficienti per cambiare
- senza una riforma del Consiglio d'istituto e una riduzione del ruolo del Collegio docenti, l'autonomia non decolla: i suoi membri sono oggi in pieno conflitto di interessi
- senza una rappresentanza istituzionale delle scuole autonome, la loro voce e la loro esperienza non è udita dagli Enti locali e dal Ministero

Tutto deve tenersi, ma tutto nello stesso tempo?
- molte delle proposte avanzate sono prive di costi: si tratta soprattutto di scelte politiche, che potrebbero diventare operative in tempi brevi. Per il tempo lungo, invece, servono risorse.
- sarebbero raccomandabili due fasi: la prima con sperimentazioni limitate a 200 scuole che volontariamente si candidino così da verificare i problemi, il ruolo e il favore degli enti locali e la reazione delle famiglie. In una seconda fase il ministero potrà destinare crescenti risorse alla domanda delle scuole e delle famiglie, privilegiando i contesti locali più deprivati, dove maggiori sono gli abbandoni.
- per avviare il tempo lungo per le attività pomeridiane sarà necessario che a ogni scuola pervenga un finanziamento capitario aggiuntivo

Una condizione abilitante: rafforzare la dignità dell'istituzione scolastica curandone la dimensione simbolica
- È giusto accettare il rito di occupazioni, autogestioni, sospensione della legalità, violenza simbolica…? Come si può riconoscere autorevolezza a una istituzione e ai suoi attori se chiunque può impunemente irriderli senza pagare alcun prezzo?
- non è preferibile recuperare la dimensione simbolica del vivere insieme a scuola e dei momenti tipici della sua attività? Ad esempio: inizio e conclusione dell'anno scolastico, consegna dei diplomi e premi, l'associazionismo degli ex allievi, la consegna del certificato di cittadinanza agli alunni stranieri, gli auguri agli insegnanti che vanno in pensione…

Appendice n.1: PER IL PLURALISMO DELL'OFFERTA: SCUOLE PUBBLICHE O SOLO STATALI?

- con la legge sulla parità (n. 62 /2000), a fronte di tutta una serie di obblighi connessi, si riconosce a tutti gli effetti l'ingresso nel servizio pubblico di scuole non statali, cosiddette "paritarie" istituite sia da enti locali che da soggetti privati.
- in molti paesi avanzati a queste scuole non statali (paritarie, convenzionate, a contratto) affidate a soggetti indipendenti che abbiano ispirazioni valoriali non in contrasto con i principi costituzionali, è assicurato il finanziamento pubblico totale o comunque elevato.
- la popolazione studentesca di queste scuole paritarie è in Italia nell'ordine del 40% nella scuola dell'infanzia e solo del 5% nelle scuole primarie e secondary in costante calo di iscrizione (figura 9 pag. 177 e tabella 21 pag 178.

L'Italia si caratterizza per una situazione anomala: lo Stato devolve loro solo circa l'1% del totale della spesa nazionale dell'istruzione e le famiglie per scegliere una scuola paritaria devono

farsi carico quasi in toto delle relative rette (da 3000 a 8000 euro annui.) La libertà di scelta delle famiglie è quindi di fatto assicurata solo a quelle abbienti.

- c'è oggi un rischio concreto di privatizzazione del sistema scolastico?

Al momento il vero rischio che si corre è quello opposto, cioè di una statalizzazione progressiva e il rischio di un monopolio educativo dovrebbe essere evitato. Per Luigi Einaudi "il pericolo dei monopoli pubblici è divenuto oggi, per la tendenza degli stati moderni ad ampliare i propri compiti, forse il problema dominante nel nostro momento storico… Senza concorrenza o possibilità di concorrenza tra istituti statali e privati non vi è sicurezza che l'insegnamento sia l'ottimo… Il monopolio dello Stato è sinonimo di stasi, pigrizia mentale, di prepotenza"

Appendice n. 2: A PROPOSITO DI MULTIMEDIALITÀ E TECNOLOGIE DIGITALI

Con le tecnologie multimediali e digitali si offrono nuove straordinarie possibilità di interessare e coinvolgere gli studenti che sono anche più facilitati ad auto apprendere (nel periodo scolastico e, ancora di più, nel corso della vita)

TreeLLLe si limita a dar conto di alcune posizioni espresse da studiosi:

- secondo Roberto Maragliano oggi impera un rigido monoteismo testuale, la scuola é il regno della monomedialità...(la pagina contro lo schermo, il libro contro la televisione e il computer...). L'uomo è invece per natura un soggetto multimediale ed è logico che la multimedialità lo seduca e lo metta anche in gioco… Tra cultura scritta e quella audiovisiva, consapevoli dei limiti di ognuna, vanno ricercate le giuste integrazioni e sinergie
- va ribadita l'imprescindibilità della cultura scritta: l'uomo è un animale simbolico e guai se riduce la sua capacità di astrazione, di razionalità
- per quanto riguarda la telematica, esiste anche il rischio di un colossale zapping senza senso: in generale si pensa che l'insegnante dovrà mantenere sempre un ruolo decisivo come guida in grado di selezionare, commentare i materiali, insegnare ad apprendere.
- secondo Andreas Schleicher (OCSE): "le indagini Pisa dimostrano che finora non ci sono apprezzabili miglioramenti negli apprendimenti degli studenti nei paesi che hanno investito pesantemente nelle tecnologie digitali per l'educazione.… Forse non siamo ancora abbastanza bravi nel genere di pedagogia che sarebbe necessaria per trarne profitto: mettere insieme le tecnologie del XXI secolo con le pratiche pedagogiche del XX e con l'organizzazione scolastica del XIX secolo ha piuttosto il risultato di diminuire l'efficacia dell'insegnamento anziché di svilupparlo"
- secondo Francesco Profumo "la tecnologia non è un'aggiunta al sistema esistente, ma implica una evoluzione vera del sistema: il cambiamento è prima di tutto culturale, non strumentale... Innovazione pedagogica e innovazione tecnologica devono co-evolvere: se introduco la tecnologia, devo cambiare le strategie didattiche, le attività, gli spazi"

Ma sono ben noti i **principali ostacoli** che si frappongono:

1. le resistenze culturali e psicologiche di molti insegnanti, che devono rimettere in discussione il proprio ruolo e le metodologie didattiche abituali
- secondo Francesco Pedro' dell'UNESCO: " gli investimenti nella formazione degli insegnanti dovrebbero essere altrettanto significativi di quelli dedicati alla strumentazione tecnologica"
2. le rigidità del sistema scolastico, della sua organizzazione e dei contratti di lavoro (programmi, orari, spazi)

Anche qui la scuola dell'autonomia e il tempo lungo potrebbero offrire la flessibilità, gli spazi e i tempi distesi che sono tutti elementi di contesto indispensabili alla adozione delle nuove tecnologie digitali e multimediali.