

Dario Ianes, Sofia Cramerotti,  
Laura Biancato e Heidrun Demo

Il manuale dell'

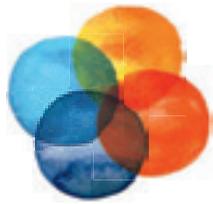
# EXPERT TEACHER

*16 competenze chiave  
per 4 nuovi profili docente*



 Expert  
**Teacher**

 Erickson



Il team di Ricerca

# Expert Teacher



**Dario  
Ianes**



**Laura  
Biancato**



**Sofia  
Cramerotti**



**Heidrun  
Demo**

Per essere un buon insegnante non è più sufficiente, come un tempo, «insegnare bene»: occorre sviluppare competenze che comprendano, oltre alla padronanza dei contenuti disciplinari e didattici, abilità relazionali, di gestione della classe e dei gruppi, di progettazione, comunicative, creative e digitali. Nasce a questo scopo il progetto Expert Teacher del Centro Studi Erickson: un nuovo modello di sviluppo professionale basato sulle competenze, in un'ottica di miglioramento permanente e formazione continua.

Il modello Expert **Teacher** promuove la formazione di

## **4 PROFILI DI INSEGNANTE ESPERTO:**

### **SVILUPPO PROFESSIONALE CONTINUO**

Formazione, tutoring, mentoring, peer to peer

### **DIDATTICA INNOVATIVA E INCLUSIVA**

Didattica per competenze e pratiche inclusive

### **ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA**

Progettazione d'Istituto e valutazione

### **ORIENTAMENTO FORMATIVO NELLA PROGETTAZIONE**

Sviluppo di competenze trasversali

In linea con la normativa ministeriale e Il Piano nazionale della Formazione degli insegnanti, Expert **Teacher** propone un ambiente di apprendimento innovativo, individuando 16 competenze distinte in 3 macro-aree:

#### **AREA PROFESSIONE:**

- Praticare l'etica professionale
- Gestire le relazioni
- Formarsi e innovarsi
- Risolvere problemi
- Possedere competenze digitali
- Avvalersi dell'inglese come strumento professionalizzante

#### **AREA DIDATTICA:**

- Progettare una didattica per competenze
- Valorizzare i talenti e orientare
- Organizzare le risorse educative
- Includere
- Gestire la classe e i gruppi
- Osservare gli studenti e valutare il loro percorso di apprendimento
- Valutare l'efficacia degli interventi didattici

#### **AREA ORGANIZZAZIONE:**

- Collaborare
- Progettare e valutare
- Gestire e accompagnare

€ 20,00



www.erickson.it

# INDICE

<i>Presentazione</i> (D. Ianes)	9
<i>Introduzione</i> (D. Ianes, S. Cramerotti, L. Biancato e H. Demo)	11
<b>SEZIONE I – PROFESSIONE</b>	
<i>Introduzione: Essere insegnanti oggi. Competenze e formazione continua per una professionalità esperta</i> (U. Margiotta)	48
CAPITOLO 1	
<i>Competenza 1: Praticare l'etica professionale</i> (L. Biancato)	55
CAPITOLO 2	
<i>Competenza 2: Gestire le relazioni</i> (S. Mazzoni)	75
CAPITOLO 3	
<i>Competenza 3: Formarsi e innovarsi</i> (C. Rebesani)	97
CAPITOLO 4	
<i>Competenza 4: Risolvere problemi</i> (R. Sconocchini)	115
CAPITOLO 5	
<i>Competenza 5: Possedere competenze digitali</i> (A. Fini)	135
CAPITOLO 6	
<i>Competenza 6: La lingua inglese come strumento professionalizzante</i> (M. Daliso)	161
<b>SEZIONE II – DIDATTICA</b>	
<i>Introduzione: Le competenze relative ai contenuti e ai processi di insegnamento/apprendimento. Didattica per competenze e innovazione</i> (S. Cramerotti)	180
CAPITOLO 7	
<i>Competenza 7: Progettare e attivare una didattica per competenze</i> (C. Scapin)	187
CAPITOLO 8	
<i>Competenza 8: Valorizzare i talenti e orientare</i> (R. Coccia)	201

CAPITOLO 9	
<i>Competenza 9: Organizzare le risorse educative</i> (L. Raina)	215
CAPITOLO 10	
<i>Competenza 10: Includere</i> (H. Demo)	235
CAPITOLO 11	
<i>Competenza 11: Gestire la classe e i gruppi</i> (L. Tuffanelli)	259
CAPITOLO 12	
<i>Competenza 12: Osservare gli studenti e valutare il loro percorso di apprendimento</i> (M. Zermian)	279
CAPITOLO 13	
<i>Competenza 13: Valutare l'efficacia degli interventi didattici</i> (P. Ricchiardi)	301
<b>SEZIONE III – ORGANIZZAZIONE</b>	
<i>Introduzione: Le competenze per la partecipazione attiva all'organizzazione e al miglioramento della scuola</i> (L. Biancato)	
	320
CAPITOLO 14	
<i>Competenza 14: Collaborare</i> (C. Cattani)	325
CAPITOLO 15	
<i>Competenza 15: Progettare e valutare</i> (A. Rucci)	349
CAPITOLO 16	
<i>Competenza 16: Gestire e accompagnare</i> (E. Galli)	373
BIBLIOGRAFIA	395

---

## PRESENTAZIONE

# VALORIZZARE LE COMPETENZE DEI DOCENTI

*Dario Ianes*

Il progetto ET (Expert Teacher, ma anche Expert Team, non certo Extraterrestre...) è il prodotto di un progetto/processo di ricerca durato quasi due anni, che ha impegnato un gruppo del settore Ricerca e Sviluppo delle Edizioni Erickson, affiancato da un Comitato scientifico e con il supporto finanziario della Provincia Autonoma di Trento. La prima motivazione di fondo di questo progetto era quella di identificare un Syllabus di competenze chiave del docente esperto, individuarne degli indicatori di standard professionali e delineare dei profili strategici per la scuola di oggi — strategici per stimolarne il cambiamento nella direzione dell'inclusività e dell'efficacia didattica. La seconda motivazione era sperimentare un sistema innovativo e prevalentemente digitale di autovalutazione/orientamento, sviluppo delle competenze e *assessment* autentico dei livelli raggiunti, in modo che potessero essere rilasciati dei badge di certificazione dell'*expertise*. La terza motivazione, infine, era quella di valorizzare gli insegnanti esperti rendendo visibili le loro competenze attraverso un «registro» nazionale e sostenendo il loro *lifelong professional development* con una serie di facilitazioni culturali.

Queste motivazioni nascono dalla convinzione che il Centro Studi Erickson si è costruito in questi 35 anni di lavoro con la scuola: che molti insegnanti siano degli intellettuali aperti e curiosi, motivati alla crescita professionale continua (che perseguono con grandi sacrifici), nonostante le politiche scolastiche penalizzino spesso, nella realtà,

l'impegno personale. Questi insegnanti vanno valorizzati, perché sono la leva del miglioramento della qualità della scuola italiana. Le migliori professionalità e motivazioni devono crescere e porsi con autorevolezza nei nuovi scenari del *middle management* di una scuola inclusiva ed efficace. A fronte di una complessità crescente e di una cronica carenza di autentica leadership educativa, queste figure di *expert teachers* possono interpretare molto bene l'esigenza di una leadership distribuita e diffusa. Il valore di un expert teacher si esprime al meglio in un *expert team*, in cui il valore collettivo è più della semplice somma delle parti. Nel percorso di sviluppo delle competenze si è dato molto spazio al lavoro collaborativo, alla *peer review*, alle modalità di coprogettazione e sperimentazione del *lesson study* e alle comunità virtuali. Il nostro auspicio è appunto quello che, accanto a tanti expert teachers, si sviluppino expert teams in grado di elevare la qualità della nostra scuola in una direzione inclusiva ed emancipatrice.

*Il Gruppo di ricerca*

Dario Ianes, Sofia Cramerotti,  
Laura Biancato, Heidrun Demo

Daniele Barca, Angelo Bardini, Rita Coccia,  
Michele Daloiso, Antonio Fini, Silvia Mazzoni,  
Stefano Minisini, Claudia Rebesani,  
Roberto Sconocchini

*Il Comitato scientifico*

Pietro Boscolo, Roberta Caldin, Alessia Cinotti,  
Rita Coccia, Michele Daloiso, Massimo Faggioli,  
Lucio Guasti, Claudia Rebesani, Paola Ricchiardi,  
Alessandra Rucci, Arduino Salatin

---

## INTRODUZIONE

# IL PROGETTO EXPERT TEACHER (ET)

Dario Ianes, Sofia Cramerotti, Laura Biancato e Heidrun Demo

### **La qualità della scuola si fonda sulla qualità dei docenti**

Poiché sono gli insegnanti a fare la qualità della scuola, se non si investe sulla preparazione dei docenti, in ingresso e in servizio, nessun processo di miglioramento dei percorsi educativi è possibile.

La consapevolezza che il raggiungimento di standard qualitativi di eccellenza è direttamente proporzionale alla formazione continua risulta ancor più evidente nel contesto della società della conoscenza.

In una realtà che muta velocemente e che richiede un adattamento continuo, nessuno può sottrarsi alla necessità di modificare nel corso della propria vita competenze, abilità e conoscenze per interagire consapevolmente con il mondo.

Soprattutto per il docente, la formazione non può che essere continua, e realizzarsi non solo attraverso canali ritenuti da sempre privilegiati e formali (convegni, seminari, workshop, corsi in presenza e online, libri, riviste professionali), ma anche, e in particolar modo, attraverso un allenamento continuo che indirizzi e orienti lo sviluppo professionale.

L'aggiornamento si trasforma e diventa così un *modus operandi*, una forma mentale che incrementa l'apertura al cambiamento e la tensione al miglioramento continuo, per l'intera vita professionale. Tale miglioramento si sviluppa non solo in una dimensione professionale/individuale, ma anche in una più

ampia ottica di cambiamento dell'intera comunità scolastica. In questo modo la scuola può stare al passo con la società che cambia. È però necessario che lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti muova da un preciso «Syllabus» di competenze, che indichi riferimenti coerenti sia con la *mission* intrinseca alla docenza sia con le esigenze della società della conoscenza, che definisca le aree di competenza, descriva i livelli attesi di prestazione e rappresenti la pietra d'angolo della qualità della docenza.

Il progetto Erickson Expert Teacher (d'ora in poi ET) si fonda su questa premessa.

### **La vision Erickson e le ragioni del progetto Expert Teacher**

Per inquadrare al meglio la cornice di riferimento all'interno della quale si colloca il progetto ET vanno innanzitutto chiarite vision e mission che sono alla base della decisione, da parte del Centro Studi Erickson, di intraprendere un percorso di questo tipo, avente come finalità principale lo sviluppo di competenze negli insegnanti.

Partiamo quindi da un modello culturale più ampio, che vede il docente innanzitutto come persona, educatore, mediatore e agente attivo del processo di cambiamento e che trova la sua collocazione non solo nella tradizionale dimensione didattica, ma anche in quella del lavoro di équipe e dell'organizzazione scolastica.

L'orizzonte verso il quale vogliamo muoverci si innesta quindi in prima battuta su alcuni valori, principi guida imprescindibili e atteggiamenti, prima di passare all'analisi specifica di comportamenti e pratiche, ossia al livello operativo diretto e all'evidenza osservabile.

Il modello culturale e l'orizzonte più ampio che hanno ispirato il progetto, e successivamente portato alla definizione di un *framework* di competenze dell'«insegnante esperto», poggiano su una molteplicità di piani interconnessi che si influenzano a vicenda e che sono accomunati da una serie di principi e valori irrinunciabili.

In questa linea di azione diventano essenziali le competenze personali e professionali dei docenti, anche in una dimensione organizzativa e di team. Un insegnante esperto, professionalmente competente, deve possedere competenze particolarmente sviluppate e una serie di conoscenze, atteggiamenti e abilità che costituiscono una buona premessa per lo sviluppo professionale *long life*, anche come strumento di *self-management* delle proprie competenze.

In questo modo si vanno a innestare i livelli propri delle competenze professionali, metodologico-didattiche e organizzative con un focus allargato sulle relazioni con la comunità circostante e le realtà del territorio.

### Quali standard di competenza del docente?

L'obiettivo di definire in modo molto preciso un Syllabus delle competenze del docente non poteva che partire da una ricerca accurata delle fonti normative nazionali, che ad oggi hanno in qualche modo profilato la funzione docente, ma anche da un'analisi e comparazione delle ricerche e dei framework già definiti in altre nazioni, non solo europee.

A differenza di ciò che accade in altri Stati, in Italia manca un quadro delle competenze del docente, condiviso ma soprattutto normato. Questa criticità potrebbe però essere letta come un'opportunità di chiarimento della figura del docente.

Come succede per altri standard che dovrebbero completare un sistema di istruzione coerente e coeso, troviamo cenni al profilo professionale in documenti diversi.

I riferimenti che hanno guidato la definizione di un Syllabus completo e coerente con le indicazioni che in varie occasioni e momenti sono state emanate dal Ministero dell'Istruzione sono i seguenti:

1. *Il profilo professionale nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL 2018) — Area Docenti*. Il CCNL del comparto scuola definisce, all'art. 27, il Profilo professionale docente:
  1. Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano con il maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'Offerta Formativa della scuola.
2. Il quadro delle competenze del docente nel *Profilo delle competenze INDIRE neoassunti 2017/2018*. Il profilo del docente che emerge dai

documenti di INDIRE per la formazione neoassunti è più chiaro e si può sintetizzare nelle seguenti tre aree:

- I. Area delle competenze relative all'insegnamento (didattica):
    - organizzare situazioni di apprendimento;
    - osservare e valutare gli allievi secondo un approccio formativo;
    - coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento.
  - II. Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della propria scuola (organizzazione):
    - lavorare in gruppo tra insegnanti;
    - partecipare alla gestione della scuola;
    - informare e coinvolgere i genitori.
  - III. Area delle competenze relative alla propria formazione (professionalità):
    - affrontare i doveri e i problemi etici della professione;
    - servirsi delle nuove tecnologie per le attività progettuali, organizzative e formative;
    - curare la propria formazione continua.
3. Il quadro di competenze indicato dal *Piano Nazionale di Formazione del personale docente (DM 797 del 19 ottobre 2016)*. Nel PNF vengono analizzati in modo coerente standard professionali e prospettive di sviluppo. A titolo di esempio, riportiamo le macro aree su cui si basa il piano.
1. Area delle competenze relative all'insegnamento (didattica):
    - a. progettare e organizzare le situazioni di apprendimento con attenzione alla relazione tra strategie didattiche e contenuti disciplinari;
    - b. utilizzare strategie appropriate per personalizzare i percorsi di apprendimento e coinvolgere tutti gli studenti, saper sviluppare percorsi e ambienti educativi attenti alla personalizzazione e all'inclusione;
    - c. osservare e valutare gli allievi;
    - d. valutare l'efficacia del proprio insegnamento.
  2. Area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (organizzazione):
    - e. lavorare in gruppo tra pari e favorirne la costituzione sia all'interno della scuola che tra scuole;
    - f. partecipare alla gestione della scuola, lavorando in collaborazione con il Dirigente e il resto del personale scolastico;
    - g. informare e coinvolgere i genitori;
    - h. contribuire al benessere degli studenti.
  3. Area delle competenze relative alla propria formazione (*professionalità*):
    - i. approfondire i doveri e i problemi etici della professione;

- j. curare la propria formazione continua;
- k. partecipare e favorire percorsi di ricerca per innovazione, anche curando la documentazione e il proprio portfolio.

Come si sarà notato, ritroviamo in questo importante documento programmatico le tre aree che già orientano la formazione dei neoassunti.

Citiamo inoltre, come importante e nuova fonte per un'articolazione delle competenze del docente, il documento MIUR del 14 aprile 2018 *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*, frutto del lavoro di gruppi di esperti nominati dal Ministero.

In particolare, il gruppo 2 «Standard professionali» ha contribuito a elaborare un quadro di competenze orientativo per l'accesso al ruolo e la formazione in servizio.

La mappatura classifica cinque dimensioni professionali, che vengono articolate in 12 specifici standard, esplicitati in modo molto sintetico e chiaro e che riportiamo di seguito.

#### **A. Cultura:**

1. *conoscenze culturali e disciplinari* dei saperi che sono «oggetto» di insegnamento;
2. *competenze metodologico-disciplinari* (quindi capacità di analizzare, descrivere, trattare i «saperi» in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive).

#### **B. Didattica:**

3. *insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento*, padronanza delle strategie didattiche per un insegnamento efficace; capacità di gestire risorse digitali e strumenti (es. libri di testo), costruzione di ambienti di apprendimento, metodologie innovative;
4. *strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)*;
5. *metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento*;
6. *gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento*, capacità relazionali come capacità di costruire relazioni positive con gli allievi, di coinvolgerli nell'apprendimento, di ascolto, comunicazione, feedback.

#### **C. Organizzazione:**

7. *modalità di partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola*, coinvolgimento nei processi di autovalutazione, miglioramento, rendicontazione;
8. *capacità di lavoro collaborativo* tra docenti, nel contesto della classe, del Dipartimento, anche nelle dimensioni verticali.

**D. Istituzione/Comunità:**

9. *padronanza del contesto professionale*, con le sue regole, routine, responsabilità; conoscenza delle dimensioni normative e regolamentari; partecipazione al sistema delle relazioni, delle decisioni e delle relazioni professionali;
10. *capacità di instaurare rapporti positivi* con genitori, partner istituzionali e sociali, saper vivere il rapporto con il territorio e la comunità come risorsa positiva.

**E. Cura della professione:**

11. alimentare la propria competenza attraverso una permanente *partecipazione ad esperienze di formazione*, da intendersi come attività formative corsuali o azioni di ricerca, formazione, documentazione, nella scuola e nel territorio, in presenza od on line, liberamente o in programmi istituzionali;
12. *sviluppo della propria professionalità*, con disponibilità ad assumere funzioni e responsabilità all'interno e all'esterno della scuola, nelle dimensioni didattiche, formative, organizzative, previa opportuna formazione e training.

Il documento (al quale rimandiamo per una lettura integrale), oltre a descrivere successivamente ogni standard con tre o quattro indicatori, definisce anche tre competenze trasversali irrinunciabili:

- *le competenze nelle lingue*, riferite a tutti i docenti, ma in particolare ai docenti che desiderano impegnarsi nell'insegnamento in lingua di parti della loro disciplina, e in maniera approfondita agli insegnanti di lingua;
- *le competenze digitali*, non come contenuto specialistico, ma come «strumenti del mestiere» per arricchire la qualità dell'ambiente di apprendimento;
- *l'attenzione all'inclusione e alle diversità*, da intendersi non come professionalità specifica per allievi con bisogni speciali, ma come atteggiamento professionale «normale» in grado di modulare l'intervento in relazione alle caratteristiche individuali di ogni allievo.

In questo elaborato, forse per la prima volta con chiarezza, viene precisato il valore del concetto di standard professionale: «Ogni standard deve consentire a un docente di posizionarsi rispetto a quanto viene indicato, quindi rappresenta una spinta alla crescita professionale continua, piuttosto che una prescrizione normativa da accertare. L'obiettivo è di privilegiare un avvicinamento pro-attivo all'idea di standard. Una successiva elaborazione consentirà di tradurre ogni standard in descrittori, in rubriche, eventualmente in livelli, contestualizzati per specifici settori scolastici».

4. *Il Profilo dei docenti inclusivi dell'European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Nel 2012, l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva ha pubblicato, tra i documenti relativi al progetto per la formazione dei docenti, il Profilo del docente inclusivo (*Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*).<sup>1</sup>

Grazie al documento è possibile definire il profilo di competenze e di azioni del docente inclusivo e intervenire, sempre in ottica inclusiva, nei processi di ridefinizione di formazione degli insegnanti. Le dimensioni valoriali alla base dell'articolazione delle varie aree di competenza del Profilo sono le seguenti.

- *Valorizzazione delle diversità degli studenti*: le differenze e i talenti degli alunni sono una risorsa e un punto di forza per l'educazione.
  - *Sostegno a tutti gli studenti*: gli insegnanti devono avere elevate aspettative di apprendimento per tutti gli alunni.
  - *Lavoro in team*: la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per gli insegnanti.
  - *Sviluppo del lifelong learning professionale*: l'insegnamento è una continua attività di apprendimento e gli insegnanti sono responsabili del proprio sviluppo professionale continuo.
5. Infine, l'unico contributo non istituzionale che qui vogliamo inserire è il *Codice deontologico della professione docente* stilato dall'Associazione Docenti e Dirigenti Italiani (ADI), approvato e reso pubblico nel 1999, vent'anni fa.<sup>2</sup> Si tratta di un documento importante e profondo, al quale rimandiamo per una lettura integrale, che qualifica la docenza in un quadro di responsabilità e impegni, un «manifesto» per la professione, volutamente non statico e chiuso, articolato in cinque capitoli: 1. l'etica verso la professione; 2. l'etica verso gli allievi; 3. l'etica verso i colleghi; 4. l'etica verso l'istituzione scolastica; 5. l'etica nelle relazioni con i genitori e il contesto esterno.

All'interno di ciascuna di queste sezioni vengono declinate competenze indispensabili per uno sviluppo continuo e un'etica professionale coerente.

<sup>1</sup> <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>, versione in italiano: <http://www.oggiscuola.com/web/wp-content/uploads/2017/03/PROFILO-DEL-DOCENTE-INCLUSIVO.pdf> (consultato in giugno 2019).

<sup>2</sup> <https://adiscuola.it/pubblicazioni/il-codice-deontologico-della-professione-docente/> (consultato in giugno 2019).

I riferimenti fin qui analizzati, che in buona sostanza rivelano ciò che la politica educativa nazionale degli ultimi anni ha prodotto per orientare la formazione verso un modello delle competenze del docente, consentono di iniziare a costruire un quadro ordinato e coerente — appunto, un Syllabus.

### **Non solo «docenza»: le diverse funzioni dell'insegnante**

A differenza di ciò che accade in altri Paesi, in Italia non esiste una carriera di progressione per il docente, né ruoli intermedi (quelli che all'estero sono riconosciuti genericamente nel *middle management*) in termini di varianti al profilo professionale.

Alcuni atti normativi (citiamo tra tutti la Legge 107/2015, che istituisce l'Organico dell'Autonomia, strumento organizzativo con enormi potenzialità per lo sviluppo di una nuova cultura di middle management all'interno della scuola italiana) hanno però definito e introdotto funzioni «aggiuntive» (non sostitutive) agli incarichi di docenza, che nel tempo stanno assumendo sempre più rilevanza per una buona conduzione dei micro-sistemi scolastici (gli istituti).

Si parla ormai *de facto* di «staff dirigenziale», con funzioni di supporto all'azione del Dirigente scolastico. La composizione di questi team di lavoro non è preordinata a livello centrale, ma delegata all'autonomia delle singole scuole, e quindi variegata. Si possono comunque individuare alcune figure già normate da contratto e altre che sono state progressivamente introdotte, attraverso l'avvio o l'implementazione di progetti nazionali. Rientra dunque in quest'ambito la discrezionalità del Dirigente di assegnare incarichi a supporto dell'organizzazione dell'istituto e formare così uno staff di direzione (esemplificando possiamo pensare ai collaboratori, ai coordinatori di classe, ai responsabili dei Dipartimenti disciplinari, ai coordinatori di commissioni, ecc.). Emerge chiaramente il tentativo di individuazione di un nuovo profilo del docente (non solo esperto nella propria disciplina e nella metodologia, ma anche figura di supporto all'organizzazione).

Il riconoscimento di standard specifici per nuove figure professionali all'interno del profilo docente è una materia nuova e soprattutto necessaria per aprire le porte a una visione di scuola coerente con il cambiamento.

L'autonomia scolastica e la capacità di miglioramento si realizzano anche e soprattutto con un'impostazione di leadership diffusa



# PROFESSIONE

## CAPITOLO 1

# COMPETENZA 1: PRATICARE L'ETICA PROFESSIONALE

Laura Biancato

## Le domande di Marianna

*«Preside, le devo parlare. Ho passato tutto l'anno scolastico a chiedermi perché nella scuola le responsabilità siano vissute dai docenti in modo così debole. Perché c'è così poco rispetto per l'impegno dei colleghi, che anzi a volte viene percepito come inutile piaggeria. Perché non si sente l'appartenenza alla comunità scolastica, non si rispettano le scelte deliberate collegialmente. Perché si vivono le riunioni come obbligo e non come confronto; perché i ragazzi si omologano e non si valorizzano individualmente. Perché la motivazione e il divertimento non entrano nelle classi. Preside, io sono giovane e ancora precaria, lei lo sa. Ma mi sono fermata a osservare molti momenti considerati "non troppo scolastici", malvisti dai docenti, amati dai ragazzi. Al corso sull'uso della motosega sono stata nell'aula a fianco a quella dove i ragazzi hanno assistito alle lezioni di teoria per quasi tutte le otto ore e ho visto come hanno seguito con attenzione le spiegazioni. La conclusione che ne ho tratto è che molto probabilmente gli argomenti che la scuola propone sono così distanti dal loro mondo e da ciò che li appassiona, che non riusciamo a coinvolgerli in modo da far emergere la loro parte migliore».*

## Premessa

A differenza di quanto previsto in molte altre realtà scolastiche a livello internazionale, in Italia non è mai stato stilato dal Ministero dell'Istruzione un vero e proprio Codice deontologico del docente.

Si tratta di un'anomalia che contrasta con l'alto grado di professionalità e competenza richiesto a una funzione indispensabile come quella dell'insegnante. Soprattutto in una società che muta e si evolve rapidamente, e che richiede formazione continua e preparazione non solo disciplinare, ma anche metodologica e organizzativa, diventa indispensabile un quadro di riferimento che indichi valori e scelte di identità professionale.

## Professionalità ed etica del docente

Standard di riferimento  
per la professione  
docente

Già nel 1966 l'UNESCO raccomandava a tutti gli Stati di considerare l'insegnamento come una professione specialistica, suggerendo la definizione di Standard di riferimento (*Raccomandazione riguardante lo status degli insegnanti*, Parigi 1966). Nonostante il documento risalga a più di cinquant'anni fa, rimane un punto di riferimento non particolarmente preso in considerazione nel nostro Paese.

L'incipit iniziale chiarisce che «la parola status applicata agli insegnanti indica sia la posizione che si riconosce loro nella società, secondo il grado di considerazione attribuita alla loro funzione e alle loro competenze, sia le condizioni di lavoro, la retribuzione e gli altri benefici materiali loro accordati, rapportati a quelli goduti da altre professioni». E il documento continua con l'esposizione di principi irrinunciabili, che qualificano la funzione docente come un'attività di carattere specialistico e con una funzione sociale insostituibile, che dovrebbe essere qualificata e riconosciuta alla pari di altri ordini professionali.

Dovrebbe essere riconosciuto che il progresso dell'insegnamento dipende in gran parte dalla qualificazione e dalla competenza del corpo insegnante e anche dalle qualità umane, pedagogiche e professionali di ciascuno dei suoi membri.

La condizione degli insegnanti dovrebbe essere commisurata ai bisogni dell'educazione, alle finalità e agli obiettivi che ci si prefigge di raggiungere in questo settore, per realizzare i quali bisogna che gli insegnanti godano di un giusto status e che la professione docente sia circondata dalla considerazione pubblica che merita.

L'insegnamento dovrebbe essere considerato una professione i cui membri assicurano un servizio pubblico; tale professione richiede non solo conoscenze approfondite e competenze specifiche, acquisite e mantenute attraverso studi rigorosi e continui, ma anche senso di responsabilità individuale e collettiva nei confronti dell'educazione e del benessere degli allievi.

Tutti gli aspetti concernenti la formazione e il rapporto di lavoro degli insegnanti non devono essere condizionati da nessuna forma di discriminazione basata sulla razza, il colore, il sesso, la religione, le opinioni politiche, l'origine nazionale o sociale o la condizione economica.

Le condizioni di lavoro degli insegnanti dovrebbero essere tali da favorire al massimo un insegnamento efficace e permettere loro di dedicarsi pienamente alle finalità della loro professione. Si dovrebbe riconoscere che le organizzazioni degli insegnanti possono contribuire enormemente al progresso dell'educazione e che di conseguenza esse dovrebbero essere coinvolte nell'elaborazione della politica scolastica.

Vi sono stati, nel tempo, tentativi istituzionali di portare a compimento le istanze di un Codice deontologico riconosciuto.

Già nel 2002 il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI), su disposizioni dell'allora ministro Moratti, approvava un documento denominato *Codice deontologico personale scuola*, con l'intento di avviare un percorso di consultazione e concertazione di standard di riferimento.

Il CNPI rilevava come da molto tempo si fosse aperta una riflessione sulla deontologia dei docenti, confronto che pareva, già all'epoca, sempre più urgente, dal momento che la complessità sociale imponeva (e impone tutt'oggi) per tutti, ma in particolare per le professioni di più alto spessore sociale, una ridefinizione dei ruoli e delle funzioni. Come altre fondamentali istituzioni sociali, anche la scuola è chiamata a ridefinire la propria funzione e il ruolo del docente, nei termini di una professione specifica.

L'etica della professione si colloca in tale contesto.

Non era all'epoca, e non è ancora oggi, un percorso facile. Su questo tema, nel nostro Paese si registra un sensibile ritardo di elaborazione, anche perché permangono evidenti difficoltà nelle decisioni politiche. Il dibattito sulla deontologia professionale dei docenti non si è mai, di fatto, fermato, ma il continuo rinvio della formalizzazione condivisa di un vero e proprio Codice deontologico non ha fatto che aggravare una debole coerenza del carattere e dell'esercizio della funzione docente a livello nazionale.

Va detto che, nel frattempo, il processo che si è aperto con l'introduzione dell'autonomia scolastica ha messo nelle mani dei profili professionali della scuola maggiori responsabilità.

Nel momento in cui si aprono ragionamenti sull'etica degli insegnanti italiani, si delineano questioni sulle quali c'è sicuramente una forte consapevolezza all'interno della categoria, ma ancor più si scatenano reazioni e paure sul rischio che una codifica dei corretti comportamenti nell'esercizio dell'attività educativa e didattica comporti un'eccessiva pretesa di regolazione di comportamenti, a discapito della libertà e dell'autonomia professionale. L'ambito contrattuale (solo uno degli ambiti con i quali si definisce il lavoro del docente) dovrebbe limitarsi a descrivere gli aspetti della dinamica professionale, gli istituti fondamentali dell'organizzazione del lavoro, la retribuzione, il sistema di relazioni fra le diverse funzioni e profili professionali presenti nella scuola; negli ultimi decenni, invece, ha assorbito quasi completamente ogni sviluppo di ipotesi di un quadro di riferimento più squisitamente etico (come è invece accaduto per altre professioni ad alto valore sociale).

Come più volte riporta il breve documento del CNPI, «l'insegnante svolge un'attività caratterizzata da autonomia progettuale e operativa, fondata su un alto livello di competenza e di responsabilità. L'esercizio della professione si realizza in un contesto istituzionale specifico, la scuola, in cui caratteri, le finalità del sistema scolastico e delle istituzioni scolastiche e la stessa autonomia professionale dei docenti hanno un diretto fondamento costituzionale».

Questo è il punto: va garantito un equilibrio tra autonomia operativa e progettuale, alto livello di competenza e responsabilità dell'insegnante e inquadramento in un contesto istituzionale che impone, necessariamente, una funzione di carattere pubblico, secondo finalità costituzionali. Lo spazio di una deontologia, che regoli l'agire professionale, va dunque ricercato tra la normativa generale e specifica sull'istruzione e la scuola, e la normativa contrattuale che regola il rapporto di lavoro.

Il principio di responsabilità

Il punto di partenza è il principio di responsabilità. Riportiamo questo passo dal documento del CNPI, perché di grande attualità:

Responsabilità è un concetto complesso, dai molteplici significati. Semplificando possiamo dire che essere responsabili significa essere in grado di rispondere a qualcuno di qualcosa, essere in grado di dare risposte.

Come è evidente, già questa definizione semplice che si fonda sulla stessa etimologia insiste su due elementi costitutivi:

- a) indica l'essere responsabile nel senso di essere autore di azioni e dunque di poterne rispondere per la possibilità di agire autonomamente in una condizione di libertà;
- b) il secondo aspetto è costituito dalla relazione; rispondere a qualcuno di qualcosa.

Il binomio autonomia-relazione definisce in modo adeguato la responsabilità in ambito professionale e costituisce un riferimento per ogni ipotesi di regolazione deontologica. Nel profilo dell'insegnante emerge, infatti, una tensione che gli specialismi disciplinari o metodologici lasciano inevitabilmente scoperta.

È evidente che l'esigenza di un Codice deontologico si rende ancor più necessaria in un'epoca, la nostra, di grandi mutamenti sociali e tecnologici.

La valenza della forte sollecitazione che il CNPI lanciava agli organi di governo, ben diciassette anni fa, sta nel chiarire che «il Codice deontologico dei docenti, anche per le peculiarità della relazione educativa e le caratteristiche dell'attività didattica, non può configurarsi come un decalogo prescrittivo di comportamento professionale. Il Codice indica valori, orientamento, criteri per le autonome decisioni dei docenti nelle varie situazioni professionali e nelle relazioni tra i diversi soggetti coinvolti nell'attività scolastica».

### Per un Codice deontologico del docente

Allo stato attuale, gli insegnanti sono tenuti al rispetto del *Codice di comportamento delle pubbliche amministrazioni* (DLgs 165/2001), che regola l'azione di qualsiasi impiegato statale, non riconoscendo che il ruolo e la particolare funzione della docenza richiederebbero una specifica determinazione di carattere deontologico.

Il DLgs 165/2001 fissa all'art. 1 (Disposizioni di carattere generale) obblighi di diligenza, lealtà e imparzialità, che qualificano il corretto adempimento della prestazione lavorativa. All'art. 2 vengono elencati i principi/doveri ispiratori di qualsiasi funzione pubblica, che possono venire così sintetizzati:

Principi e doveri  
di una funzione  
pubblica

1. conformare la condotta al dovere costituzionale di servire esclusivamente la Nazione e perseguire esclusivamente l'interesse pubblico;
2. mantenere una posizione di indipendenza, evitare di prendere decisioni o svolgere attività inerenti alle sue mansioni in situazioni, anche solo apparenti, di conflitto di interessi; evitare situazioni e

A light blue circle is positioned in the upper left quadrant of the page. It contains the text "SEZIONE II" in white, uppercase letters.

SEZIONE II

DIDATTICA

## CAPITOLO 7

# COMPETENZA 7: PROGETTARE E ATTIVARE UNA DIDATTICA PER COMPETENZE

Caterina Scapin

### L'ansia di Anna

«Caro Diario,

oggi ti racconto di quello che mi succede la maggior parte delle volte a scuola, perché sono proprio stanca di sentirmi demoralizzata! Spesso nelle verifiche prendo brutti voti, che vanno dall'insufficienza al 7, nonostante dimostri di essere molto più brava in quelle materie quando si tratta di applicare le conoscenze nel quotidiano. Ad esempio, oggi in geografia ho preso 6 e mezzo nella cartina muta e altre informazioni collegate; eppure sono una ragazza che si orienta facilmente e so memorizzare punti di riferimento, "fotografare" gli ambienti e percorrerli con sicurezza, tanto che già la mia maestra di asilo ne parlava con stupore alla mamma. O ancora, in informatica faccio fatica a memorizzare le cose che mi chiedono a lezione e ho voti bassi, ma fuori dalle prove risolvo problemi tecnici a molti, anche coetanei che hanno voti più alti in questa materia, e approfondisco gli argomenti perché sono incuriosita. La scuola mi fa sentire una stupida, la realtà una che ce la può fare e bene. Il risultato è che mi sento sempre sotto pressione e non vedo l'ora di finire la scuola e andare a lavorare».

## Premessa

La mission della scuola e dell'intero sistema integrato educativo è la crescita della persona in quanto tale, come valore e potenziale. L'ispirazione alla base di ogni scelta formativa, e quindi poi didattica (come è tale strumento), deve essere un nuovo umanesimo, dove il tecnicismo e la prestazione si riconducono a brevi momenti contestualizzati, lasciando invece maggiore respiro possibile all'osservazione della persona nelle sue caratteristiche individuali e alle sue potenzialità di sviluppo, finalizzate a un benessere personale e sociale. Tale osservazione sfocia poi necessariamente in un atto valutativo, che non deve essere viziato da pregiudizi professionali. Nel sistema scuola la valutazione ha come obiettivo primario il cambiamento nell'apprendimento, che nell'arco della vita dovrebbe corrispondere a livelli di miglioramento. Pertanto è la valutazione a determinare la progettazione didattica e non il contrario; non è il programma a incombere, ma i processi di apprendimento e la loro mobilitazione.

Ai tradizionali strumenti e oggetti della valutazione (verifica scritta sulle equazioni, prova orale sulle regioni italiane ecc.) è necessario quindi affiancarne altri, così da far emergere non solo «che cosa» una persona apprende, ma «come».

## La valutazione autentica

Nella *valutazione autentica* le modalità di apprendere sono il focus dell'osservazione: si valutano le caratteristiche dell'alunno che apprende, le modalità offerte dalla relazione con gli altri e quelle proposte dal contesto perché si dà valore a quello che veramente è «l'alunno in apprendimento». La valutazione autentica è incentrata sull'alunno in apprendimento perché assegna un valore al prodotto realizzato e ai processi a esso legati, ma anche perché l'alunno è posto in una costante autovalutazione per continui ed eventuali «ricalcoli» di azioni. Infatti, in tale approccio di insegnamento/apprendimento si richiedono all'alunno l'applicazione e la ricostruzione della conoscenza, l'uso responsabile e autonomo di conoscenze/abilità/procedure metacognitive, l'attivazione di abilità sociali, ecc. Ciò diventa possibile in quanto la conoscenza è strutturata in modalità innovativa, non più trasmissiva: l'apprendimento è legato spesso alla risoluzione di compiti significativi dove sono necessarie la padronanza, non solo l'utilizzo, delle proprie conoscenze e

Strutturare la conoscenza in modalità innovativa

abilità in contesti noti, diversi o nuovi, per risolvere incarichi complessi, vicini alla realtà e per questo spendibili, che permettono maggiormente il consolidamento delle conoscenze e abilità stesse (transfert).

Inoltre vengono definiti anticipatamente i criteri di valutazione, che sono resi pubblici prima dell'azione didattica permettendo un orientamento importante sia dal punto di vista cognitivo (risparmio di energie, maggiore attenzione, tenuta al compito, generazione di idee) che emotivo (fiducia nelle proprie capacità di affrontare un compito, crescita dell'autostima).

Valutazione degli apprendimenti e valutazione delle competenze

La valutazione autentica non promuove soltanto l'autovalutazione ma risponde appieno alle necessità della scuola, che valuta in due forme:

- la valutazione degli apprendimenti, che viene registrata nel documento di valutazione e riguarda il livello di acquisizione dei saperi delle discipline, il comportamento, la descrizione dei processi di apprendimento rispetto alle discipline;
- la valutazione delle competenze, che porta alla Certificazione e mobilita continuamente le risorse dell'individuo (conoscenze, capacità, ecc.), rendendone visibile ed evidente la competenza.

### Come realizzare una rubrica valutativa?

Possiamo identificare alcune tipologie di rubrica valutativa:

- *rubrica specifica*: si collega a una prestazione specifica (ad esempio, un livello potrebbe essere descritto con questi termini: «Usa sempre la sintesi vocale nelle funzioni base per la lettura di brani di media lunghezza/di semplici brani/di frasi/di parole»);
- *rubrica analitica*: si articola in diverse dimensioni della prestazione che ne declinano gli aspetti specifici (ad esempio, «Installa con guida la sintesi vocale e usa le principali funzioni per la lettura di qualsiasi brano/di brani di media lunghezza/ di frasi/di parole»);
- *rubrica generica*: si lega a prestazioni differenti su competenza/e comune/i (ad esempio, «Effettua autonomamente il download del software e usa le diverse funzioni della lettura con sintesi»);
- *rubrica olistica*: fornisce l'idea complessiva della qualità della prestazione (ad esempio, «Padroneggia gli strumenti tecnologici adeguati alla realizzazione di semplici compiti scolastici»).

In sostanza, le rubriche valutative afferenti al curricolo sono generali perché interessano competenze chiavi e comportamenti osservabili dopo un arco di tempo abbastanza ampio (annuale o pluriennale); le evidenze della rubrica valutativa collegata all'unità di apprendimento risultano più circostanziate (specificano meglio i processi e i contesti dell'apprendere, come strumenti, spazi, tempi, prestazioni, prodotti, ecc.); infine, le rubriche che riguardano un lavoro di gruppo, un compito significativo (autentico, reale, prova esperta) o una verifica (capacità di calcolo, soluzione di un problema matematico, testo scritto, riassunto, prova orale, prova pratica, ecc.) sono ancora più dettagliate. Quindi, per realizzare una rubrica valutativa, il primo passaggio è raccogliere (con un'azione di «copia-incolla») i criteri stabiliti all'interno dell'UdA. La prima domanda che ci si deve porre è: «In questo indicatore ci sono tutti i criteri che voglio osservare?». Se la risposta è affermativa, è possibile trascriverlo così com'è, altrimenti può essere specificato integrando o attingendo dalle conoscenze del docente (linguaggi delle scienze dell'educazione) o prendendo spunto da tassonomie di abilità/conoscenze che le diverse discipline delle scienze dell'educazione mettono a disposizione. Infine, vengono declinate queste specificazioni in livelli di possesso che possono avere un numero variabile di livelli (generalmente dai tre ai cinque/sei livelli). Per il primo ciclo, è conveniente fare riferimento ai quattro livelli proposti dalla certificazione delle competenze e, per il secondo ciclo, ai tre livelli (DM 742/2017), per evitare poi di dover «tradurre» i livelli liberamente scelti in quelli indicati dal ministero. Nelle tabelle 7.1 e 7.2 presentiamo i livelli di certificazione per il primo e il secondo ciclo.

TABELLA 7.1

**Livelli per certificazione**  
(classe quinta della scuola primaria e terza della secondaria di I grado)

<i>Livello</i>	<i>Descrizione</i>
A - Avanzato	L'alunno svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
B - Intermedio	L'alunno svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

<i>Livello</i>	<i>Descrizione</i>
C – Base	L'alunno svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
D – Iniziale	L'alunno, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

TABELLA 7.2

**Livelli assolvimento obbligo scolastico (secondo ciclo)**

<i>Livello</i>	<i>Descrizione</i>
A – Avanzato	Lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli
B – Intermedio	Lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite
C – Base	Lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali (Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione «livello base non raggiunto», con l'indicazione della relativa motivazione)

Va specificato che la scelta ministeriale è altamente condivisibile dal punto di vista delle scienze dell'educazione, in quanto questi livelli-madre corrispondono alla distribuzione gaussiana che rappresenta quella di una classe «normale» (figura 7.1). La prima sezione a sinistra rappresenta gli alunni che si collocano al livello avanzato (le eccellenze della classe), a seguire quelli del livello intermedio e base (che per quantità rappresentano la maggior parte degli alunni della classe) e, infine, nell'ultima sezione a destra troviamo coloro che si posizionano al livello iniziale e che dovrebbero rappresentare una parte limitata

del gruppo classe, quella con marcate difficoltà. Tale rappresentazione ci permette anche di comprendere come i livelli, così rappresentati in sequenza gaussiana, si possano ricondurre anche alla zona di sviluppo prossimale di un alunno che, trovandosi, ad esempio, al livello base, può sviluppare il suo apprendimento raggiungendo il livello superiore, cioè quello intermedio, seguendo le indicazioni contenute nel Profilo dello studente, poiché esso indica piste di processi utili al suo miglioramento.

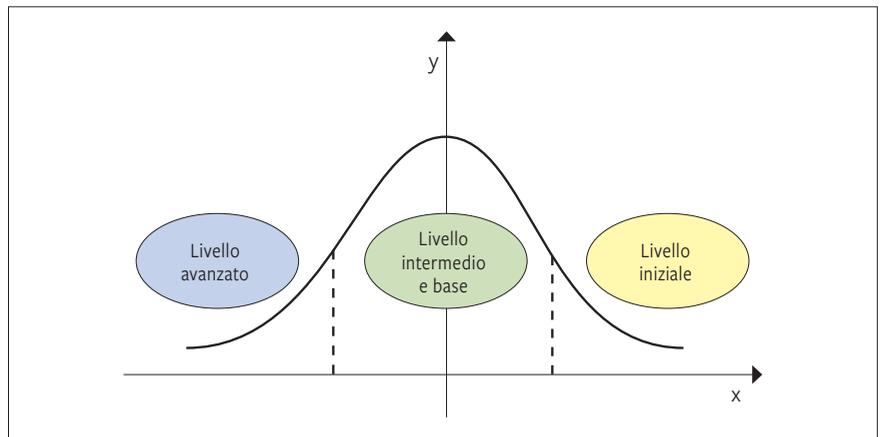


Fig. 7.1 La distribuzione gaussiana rispetta i livelli di valutazione delle competenze.

In tabella 7.3 facciamo un semplice esempio per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, partendo dagli indicatori dei livelli della certificazione MIUR.

TABELLA 7.3

**Esempio di rubrica valutativa su quattro livelli di certificazione secondo il modello MIUR**

Scuola dell'infanzia				
Criteria/evi- denze	Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
Si esprime usando termini del linguaggio comune	Si esprime pronunciando correttamente le parole. Utilizza in modo adeguato al contesto comunicativo anche parole non solo consuete.	Si esprime pronunciando correttamente le parole e utilizzandole in modo adeguato al contesto comunicativo.	Si esprime pronunciando correttamente le parole più consuete che utilizza adeguatamente al contesto comunicativo.	Se guidato, si esprime pronunciando parole adeguate nel significato e che spesso corregge con l'imitazione.

<b>Scuola primaria e secondaria di I grado</b>				
<i>Criteri/evidenze</i>	<i>Avanzato</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Base</i>	<i>Iniziale</i>
Legge testi di varia tipologia	Legge in modo scorrevole* a prima vista testi di varia tipologia	Legge, a prima vista, in modo corretto e veloce testi di varia tipologia	Legge, a prima vista, in modo corretto e tempi adeguati testi di vario tipo con linguaggio semplice	Legge, su appuntamento, in modo corretto e in tempi adeguati parti di testi semplici e di varia tipologia
Scorrevole = in modo corretto, veloce e con espressività, in quanto l'alunno padroneggia a tal punto la tecnica della lettura da compiere già una prima comprensione				

La pratica didattica ci suggerisce una serie di indicazioni e osservazioni, utili nel momento in cui si realizzano e/o utilizzano rubriche valutative.

- Non sempre il livello iniziale necessita di esprimere la guida, può semplicemente rappresentare la declinazione più elementare che può manifestarsi.
- Per la scuola dell'infanzia, a seconda del tipo di prestazione valutata e dalla complessità dei processi richiesti, è possibile prevedere anche nel livello base la guida, che sarà orientativa e meno «interventista» rispetto a quella prevista nel livello iniziale.
- Per «guida» si intende quella dell'adulto ma anche quella dei compagni (ad esempio, tutor) e l'utilizzo di strumenti compensativi.
- Ogni livello deve contenere l'agito, cioè solo ciò che l'alunno/studente «sa fare con quello che sa»; non vuol dire che «si valutano solo le cose belle», ma semplicemente che non è possibile dare un valore «a quello che non c'è» e, soprattutto, che non si può pensare a un processo di miglioramento partendo dalla considerazione di ciò che manca; per migliorare è necessario partire da ciò che c'è, anche se quello che l'alunno «sa fare con ciò che sa» è (o appare) molto poco.
- All'interno della rubrica, gli indicatori possono essere espressi separatamente oppure essere integrati in un profilo unico scritto in modo discorsivo e collegato. Questa è una scelta personale del docente.
- Si può decidere di ri-ordinare gli indicatori, rispetto alle fasi di progettazione, in base a una classificazione per argomento-competenza; anche questa è una scelta personale di lavoro. Ad esempio, nel caso avessimo tre evidenze che fanno riferimento alla

«comunicazione orale» (che ne specificano tre aspetti diversi), possiamo riassumerli in un'unica evidenza: «Espone oralmente utilizzando un linguaggio specifico e strumenti di supporto cartaceo e/o digitale».

- All'interno degli indicatori sono da evitare aggettivi come «buono», «ottimo», ecc. perché rimandano ad altri giudizi e richiamano altri livelli di acquisizione; possono essere utilizzati solo se contestualmente non creano equivoci e soprattutto se sono trasparenti (cioè non rimandano ad altri criteri).
- Come si evince dalla lettura degli esempi proposti in tabella 7.3, gli indicatori proposti sono spendibili per i diversi gradi scolastici; questo permette, anche attraverso la valutazione, di realizzare un reale linguaggio comune sulla valutazione all'interno della scuola, creando unitarietà di intenti (lavorare sugli stessi criteri che non si differiscono ma si esplicitano/si dettagliano con il proseguire degli studi) e soprattutto realizzare una vera formazione di continuità. In sostanza, stabilire rubriche valutative che, pur nella loro diversa declinazione, fanno riferimento tanto al Profilo dello studente quanto ai traguardi permette ai docenti di «rendicontare», sia nel documento di profitto (Documento di valutazione) che in quello delle competenze (Certificazione delle competenze e Curricolo dello studente), il livello di acquisizione degli apprendimenti/competenze. Questo perché la struttura delle rubriche contiene quanto la normativa prescrive:
  - processi di apprendimento legati alle discipline
  - modalità di apprendimento
  - ambiente di apprendimento
  - comportamento, relazioni
  - prestazioni
  - grado di autonomia e responsabilità.

## **Le Unità di Apprendimento**

Il contesto di evidenza è l'ambiente di apprendimento, in cui si mobilitano le risorse personali attraverso la realizzazione di compiti significativi (di realtà, autentici, prove esperte) e/o di prove equipollenti. Per promuovere e sviluppare comportamenti competenti, gli strumenti afferenti alla fase di progettazione sono le Unità di Apprendimento (UdA), mentre quelli afferenti al momento valutativo/certificativo sono

## CAPITOLO 10

# COMPETENZA 10: INCLUDERE

Heidrun Demo

### Il caso di Jonathan, Lisa e Ismail

*«Preparo per domani un'attività che prevede un momento di comprensione del testo. Nella classe c'è Jonathan, un alunno con sindrome di Down, per il quale, con l'insegnante di sostegno, abbiamo facilitato il testo, riducendolo a poche frasi brevi e arricchendolo di immagini.*

*Fra i ragazzi della classe c'è anche Lisa, un'alunna con dislessia: per lei ho controllato di avere un file PDF che possa essere letto con la sintesi vocale.*

*Infine, per Ismail, che sta imparando l'italiano da circa un anno, ho predisposto un piccolo glossario dei termini che credo essere nuovi per lui. Ho lavorato tanto. Eppure non sono sicura che questo mio sforzo di adattamento sia davvero la via per l'inclusione.*

*Jonathan, Lisa e Ismail si sentono «diversi», in qualche modo trattati in modo speciale, e preferirebbero non dover fare qualcosa di differente dai compagni. Io mi sento frustrata perché, nonostante abbia già preparato tre adattamenti del testo, mi rendo conto che fra gli altri alunni ci sarebbero tanti altri bisogni di cui non sto tenendo conto».*

## Inclusione scolastica

L'idea di inclusione è stata concettualizzata in molti modi diversi. Per questa ragione, le prime righe di questo capitolo saranno dedicate a condividere il modo in cui l'inclusione è definita in questo contributo, così da capire chiaramente di che cosa andremo a discutere.

Nella letteratura internazionale vi è ormai un certo accordo nell'individuare due categorie di concettualizzazioni: quelle strette e quelle ampie (Ainscow, Booth e Dyson, 2006; Ainscow e Sandill, 2010; Armstrong, Armstrong e Spandagou, 2011; D'Alessio, 2013; Watkins, D'Alessio e Kyriazopoulou, 2009). Quelle strette si focalizzano sugli studenti con disabilità, la loro presenza nella scuola di tutti e le misure di sostegno di cui hanno bisogno; quelle più ampie, invece, mettono a fuoco come la scuola possa svilupparsi per accogliere tutti gli alunni e le alunne, considerando le loro differenze individuali, con una proposta efficace in termini di apprendimento e partecipazione.

Nel tentativo di dare una visione più articolata delle diverse concettualizzazioni, Göransson e Nilholm (2014) propongono quattro categorie di definizioni che mettono l'accento su quattro diversi aspetti. Le prime due sono circoscritte, più focalizzate sul gruppo degli alunni con disabilità o BES, mentre le due successive sono più ampie e si rivolgono a tutti:

1. inclusione come *placement* degli alunni con disabilità o BES nelle scuole di tutti;
2. inclusione come risposta efficace ai bisogni di apprendimento e di partecipazione degli alunni con disabilità o BES;
3. inclusione come risposta efficace ai bisogni di apprendimento e di partecipazione di tutti gli alunni;
4. inclusione come creazione di una comunità.

Le 4 categorie di definizioni non si escludono l'una con l'altra, ma sono piuttosto in un ordine gerarchico per cui una categoria superiore comprende sempre quelle inferiori. In questo capitolo ci concentriamo sull'idea di «includere» nel senso di: sviluppare scelte didattiche e metodologiche che possono contribuire a rendere l'offerta didattica della scuola efficace per tutti gli alunni e tutte le alunne, anche quelli con BES, sia rispetto al pieno sviluppo del loro potenziale di apprendimento che rispetto alle loro possibilità di vivere appieno la vita sociale e comunitaria della scuola.

Definizione  
di didattica inclusiva

Questa definizione può essere declinata a diversi livelli della riflessione sulla scuola: al livello dei sistemi scolastici, a quello delle singole istituzioni e delle loro politiche o di scelte organizzative, o ancora al livello delle scelte metodologiche per l'organizzazione dell'apprendimento. Questo capitolo si colloca su questo livello più «micro», ed è in questa chiave che si svilupperà la riflessione.

### Includere attraverso la didattica

Una questione importante da chiarire è il rapporto fra «includere» e le altre competenze legate allo sviluppo di ambienti e situazioni di apprendimento efficace. Volendo esprimere la domanda in altri termini, si tratta di chiarire quali siano le relazioni fra una didattica inclusiva, che si concretizza nella competenza di «includere», e la didattica generale.

Il rapporto fra didattica generale, didattica inclusiva e didattica speciale

Didattica inclusiva e didattica generale hanno in comune una centratura sulle azioni educative che promuovono apprendimento e partecipazione, alla loro progettazione, realizzazione e valutazione (Calvani, 2007). La didattica inclusiva aggiunge alla prospettiva della didattica generale l'orientamento valoriale teso all'equità e la ricerca di soluzioni metodologiche e pratiche di insegnamento e apprendimento plurali, capaci di tenere conto della variabilità umana nell'apprendere. Infine, una didattica che si declini in direzione inclusiva ha bisogno di avvalersi delle conoscenze e delle competenze di quelle discipline che si sono occupate di dare attenzione ad alcuni gruppi di alunni con caratteristiche specifiche, come la didattica speciale, che mette a fuoco strategie di apprendimento efficaci per alunni con disabilità o BES.

Tutte e tre le declinazioni sono necessarie per includere: la didattica generale che ha studiato i processi dell'apprendimento e le possibilità di organizzarli, quella inclusiva che ha riflettuto sul concetto di differenze individuali e sui loro effetti nei processi di apprendimento e, infine, la didattica speciale, che si è occupata del modo di apprendere di alunni e alunne con una disabilità o un BES.

In questo senso, la competenza «includere» deve necessariamente essere vista in relazione con le altre competenze della sezione «Didattica» e contaminarsi con esse. Essa rappresenta l'occhiale dell'attenzione alle differenze individuali, attraverso cui guardare le diverse componenti della macro-area didattica, dalla progettazione,

all'organizzazione delle risorse, fino alla gestione dei gruppi e alla valutazione degli apprendimenti.

## Differenziazione didattica

Al centro della competenza «includere» si trova la differenziazione didattica, la possibilità cioè che un ambiente di apprendimento sia concepito fin dall'inizio come plurale nel nome delle differenze individuali di tutti gli alunni e di tutte le alunne che ne prendono parte.

Principi fondamentali della differenziazione

La differenziazione didattica<sup>1</sup> si basa su due principi fondamentali:

1. le differenze nell'apprendimento sono la normalità;
2. per tenere conto delle differenze di ciascun alunno è necessario abbracciare la logica di una progettazione che prevede la pluralizzazione dell'offerta didattica *a priori* e non l'adattamento *a posteriori*.

La normativa italiana e la differenziazione

I due principi possono sembrare banali e scontati a una prima lettura, ma sono invece altamente innovativi, anche in relazione alla cornice normativa del nostro Paese. La normativa connessa all'inclusione in Italia, infatti, fonda il diritto ad avere misure di personalizzazione e individualizzazione sull'appartenenza ad alcune categorie precise, come disabilità, Disturbi Specifici dell'Apprendimento e, in tempi più recenti, Bisogni Educativi Speciali. In questo contesto, l'idea di differenza è associata a quella di difficoltà, ed è di fronte a queste che la normativa impone agli insegnanti di rispondere con Piani Educativi e Didattici Individualizzati e Personalizzati. Questa impostazione rischia di suggerire che le pratiche didattiche inclusive coincidano con l'adattamento della progettazione per gli alunni con difficoltà: attività di recupero, facilitazioni, prove diversificate, ecc., e pone almeno due tipi di problemi: 1. la differenziazione rischia di connotarsi negativamente perché associata alla difficoltà, e di dive-

<sup>1</sup> La differenziazione didattica è stata definita in modi diversi da autori differenti: volendo organizzare le definizioni su un continuum, queste vanno da un polo che prevede la differenziazione per tutti gli alunni e le alunne nel riconoscimento delle differenze individuali a quelle che invece usano il termine per interventi specifici per un solo alunno (Spandagou, Graham e de Bruin, 2018). In questo capitolo facciamo riferimento alle concettualizzazioni nate attorno al primo polo, come ad esempio quelle di Tomlinson (2014) e CAST (2011).

nire un peso mal sopportato per gli alunni a cui si rivolge anziché una risorsa; 2. sorge una questione di equità rispetto a tutti quegli alunni, la maggioranza, le cui caratteristiche individuali rischiano di essere ignorate e di restare senza risposta.

Si tratta quindi di trovare proposte di metodologie e strumenti che permettano di riconoscere e valorizzare le differenze individuali di tutti gli alunni e di rispondervi in una logica di pluralizzazione dell'offerta didattica. Diverse riflessioni di pedagogisti italiani si stanno muovendo in questo senso, ad esempio attraverso lo sviluppo dell'idea di didattica inclusiva (Morganti e Bocci, 2017) e dell'attenzione alle differenze individuali (d'Alonzo, 2017; Demo, 2015).

### *Leggere le differenze di ognuno*

In tempi recenti più autori hanno proposto modelli per descrivere e spiegare le differenze individuali nell'apprendere di bambine e bambini, ragazze e ragazzi (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2015; Dunn e Dunn, 1978; Gardner, 1987). In questa sede il riferimento va a due modelli interessanti perché non si fermano alla descrizione delle differenze, ma si spingono verso indicazioni progettuali che sono particolarmente preziose per la competenza «includere»: quello di Tomlinson (2014) e quello dell'UDL (CAST, 2011; Savia, 2016).

Nella sua concettualizzazione della *differentiated classroom*, Tomlinson (2014) descrive le differenze degli alunni sulla base di tre categorie principali: *readiness*, interessi e profilo di apprendimento. Il termine *readiness* potrebbe essere tradotto letteralmente come «prontezza» e rappresenta il grado di padronanza di un alunno o un'alunna di conoscenze e competenze necessarie ad affrontare l'attività che l'insegnante va a proporre (quanto è pronto al nuovo apprendimento). Si tratta di un'informazione che non può essere scambiata genericamente con i voti degli alunni fino a quel momento, ma che corrisponde piuttosto alle conoscenze che l'insegnante può ricavare da una valutazione in entrata puntuale e circoscritta, ben tarata su quelli che sono gli obiettivi di apprendimento.

La categoria «interessi» riguarda la conoscenza da parte degli insegnanti di quello che muove gli alunni e le alunne: i temi che li coinvolgono, le attività che amano, i problemi capaci di invogliarli a investire energia e sforzo nella ricerca di una soluzione. Nella categoria degli interessi ricadono: curiosità, passione, familiarità con certe tematiche.

Differenze individuali secondo Tomlinson

Readiness

Interessi

Profilo  
di apprendimento

Infine, la categoria «profilo di apprendimento» ha a che fare con il modo in cui uno studente apprende. Riguarda gli stili cognitivi di ciascuno: ad esempio, globale o analitico, sistematico o intuitivo, convergente o divergente (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2015). Si tratta anche di preferenze, inclinazioni personali per alcuni canali espressivi rispetto ad altri o la tendenza a lavorare da soli o con altri. Queste caratteristiche possono avere origini diverse: biologiche, socioculturali o semplicemente biografiche.

Per Tomlinson nessuna delle categorie ha la funzione di incasellare alunne e alunni in un profilo rigido e stabile, ma sono immaginate come mutevoli e in continuo sviluppo: un punto di partenza da rilevare ricorsivamente perché in continua evoluzione e cambiamento proprio in funzione dell'apprendimento.

Differenze individuali  
nell'UDL

L'approccio dell'Universal Design for Learning (CAST, 2011) divide le differenze nell'apprendimento in tre diverse categorie:

- differenze nel modo in cui si recepiscono rappresentazioni e informazioni;
- differenze nel modo in cui si elaborano attività e si esprimono conoscenze e competenze;
- differenze nel modo in cui si è coinvolti nell'apprendimento.

La prima categoria riassume la variabilità degli alunni e delle alunne nel modo di percepire e comprendere le informazioni che vengono loro presentate. Ad esempio, alcuni trovano più semplice la comprensione di rappresentazioni visive, ma hanno una personale inclinazione per il canale uditivo quando si tratta di memorizzare. Alcune caratteristiche personali, poi, come le disabilità sensoriali, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento o alcune differenze linguistiche implicano l'impossibilità o la grande difficoltà ad accedere a informazioni attraverso alcuni sensi o alcune lingue/linguaggi.

Azione ed espressione

La seconda categoria descrive la variabilità individuale nella rielaborazione di informazioni, nel modo di interagire con un ambiente o un materiale di apprendimento e nel modo in cui le conoscenze e le competenze sviluppate vengono più facilmente espresse, ad esempio attraverso canali espressivi diversi. Alcuni alunni, ad esempio, sviluppano argomentazioni e dimostrano conoscenze oralmente con più facilità che per iscritto, o viceversa. Nel caso di alcune disabilità, l'uso di certe modalità di interazione o di alcuni linguaggi espressivi può risultare limitato.

A light blue circle is positioned in the upper left quadrant of the page. Inside the circle, the text "SEZIONE III" is written in white, uppercase letters.

SEZIONE III

# ORGANIZZAZIONE

## CAPITOLO 16

# COMPETENZA 16: GESTIRE E ACCOMPAGNARE

Eleonora Galli

### Mitologie a Cologno Monzese

*«Ad un certo punto ci hanno detto di cambiare: si stava rendendo necessaria una svolta nella scuola italiana, si parlava di nuova cultura della valutazione. Come nel poema omerico, tutti eravamo attirati e spaventati da queste novelle sirene. Siamo stati chiamati, noi Dirigenti scolastici, a partecipare a molte riunioni in quell'inverno 2015, perché ci lasciassimo convincere che la metamorfosi era giusta e doverosa.*

*Non ne avevo molto bisogno. Dal 30 giugno 2014, primo giorno in cui ero entrata nel mio nuovo ruolo nella mia nuova scuola, un Comprensivo di frontiera nell'hinterland di Milano, avevo capito che non potevo lasciarla così com'era: un po' stanca, piena di automatismi di comodo, meccanismi ben oliati dall'abitudine, ma non sempre efficienti; una Secondaria ricca soprattutto di insuccesso e frustrazione, ad alto tasso di bocciature, di abbandoni e di bullismo. Tutto gridava: aiuto! Me compresa. Il desiderio di buttarsi a capofitto in questa realtà per "salvarla" era grandissimo, le possibilità che questo potesse accadere prossime allo zero: ero uno spiderman senza speranze. E poi ci voleva un altro spiderman che salvasse me!*

*Proprio come Odisseo, avevo bisogno di "compagni" per affrontare l'incognito».*

## Senza le basi, scordatevi le altezze!

Che cosa consente di avviare un percorso di cambiamento non velitario, davvero produttivo, anche se naturalmente lungo e faticoso?

Il desiderio di un cambiamento profondo: imparando continuamente cose nuove nel proprio lavoro, nasce l'esigenza di cambiare in prima persona, serve una conversione (vera *metànoia*, cioè l'azione di alzare lo sguardo e volgerlo verso uno scopo positivo) per arrivare a una visione originale, ma soprattutto serve non essere soli.

Si favoleggia spesso della solitudine del Dirigente scolastico, che esiste, certo, ma non è ineluttabile, anzi, va evitata con tutti i mezzi disponibili: l'accompagnamento di una scuola nel e verso il cambiamento è un'avventura che non si può nemmeno pensare da soli.

La normativa nazionale si è evoluta negli ultimi anni, spingendo il mondo della scuola a mettere in conto il cambiamento, inteso come miglioramento, in un'ottica sistemica. Il DPR n. 80 del 28 marzo 2013 ha segnato indubbiamente un punto di svolta: in mezzo a mille polemiche, per la prima volta il legislatore fissava la necessità della valutazione delle scuole come presupposto per il miglioramento del servizio di istruzione, valutazione intesa in primo luogo come autovalutazione, cioè «analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'INVALSI, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola» (art. 6, lett. a1, DPR 80/2013).

La legge parlava chiaro, ma non era certo sufficiente a innescare processi immediati o necessariamente virtuosi; anche perché, bisogna ammetterlo, la valutazione (a parte quella degli alunni) non è mai stata un campo di riflessione appassionante per la scuola italiana, avvezza a non mettere in discussione se stessa, ritrosa di fronte a un'operazione che sapeva di «mondo di fuori» in una maniera per molti intollerabile.

L'ineludibilità  
del cambiamento

Del resto, la necessità di aggiornamento nel campo dell'istruzione era diventata ineludibile: c'era, e continua ad esserci, una scollatura evidente tra il modo di funzionare del sistema scolastico e tutto ciò che scuola non è. Per dirla con Alessandro Baricco: «Il Game è un habitat molto difficile, che offre intensità in cambio di sicurezza, genera disuguaglianze e non è adatto a un sacco di gente, che pure vi abita. Aggiungete il fatto che la gran parte delle istituzioni pubbliche, prima fra tutte la scuola, non prepara al Game, non allena le capacità utili a vivere nel Game, non aiuta i meno adatti ad abitare il Game» (Baricco,

2018, p. 169). I cambiamenti innescati negli ultimi quindici anni in campo comunicativo, sociale, lavorativo ed emotivo dalla pervasività dei device elettronici, e dall'uso degli smartphone in particolare, hanno improvvisamente trovato la scuola impreparata, drammaticamente arenata su modelli non più fruttuosi per la maggior parte degli alunni, ormai educati fin dai primi anni di vita ad un approccio rapido, intuitivo, touch, denso di informazioni facilmente superabili ed intercambiabili.

«A kid in Africa with a smartphone has more intelligent access to knowledge than the President of the United States had 20 years ago»: questo aforisma (Kurzweil, 2014) descrive con efficacia il cambiamento globale, in termini di accesso alle informazioni e di ricchezza in interazione, proprio della nostra epoca.

E la scuola? Si accontenta in molti casi di riprodurre modelli standardizzati, come nella storica catena di montaggio industriale, non più conformi alle intelligenze dei suoi alunni e non più adeguati a formarli per un futuro complesso e incerto.

Il cambiamento avviato in Italia a partire dal 2013 con le nuove norme sulla valutazione della scuola ha rappresentato dunque un'occasione contingente, utile a capire da che punto si potesse partire per innescare il miglioramento. Questo passaggio non è affatto banale, perché uno degli ostacoli maggiori alla realizzazione del cambiamento nasce proprio dalla difficoltà di individuare un punto di partenza per avviarlo; soprattutto se la situazione è difficile, ampia, complessa, trovare il punto da cui cominciare è cruciale. E il punto deve essere quello critico.

Partire dal punto critico

Il lavoro attorno al Rapporto di Autovalutazione dovrebbe dunque svilupparsi attorno alla ricerca del punto critico: un lavoro a più mani, che consenta di comprendere con più cognizione di causa quanto è già oggetto di intuizione o conoscenza empirica.

Il nucleo interno di valutazione può essersi costituito inizialmente, sotto l'urgenza dell'adempimento, secondo criteri di casualità o necessità; con il tempo però tenderà ad aggregare persone desiderose di contribuire in modo originale al percorso intrapreso. Questi docenti emergeranno, in quanto si distinguono per il loro personale desiderio di cambiamento: non si accontentano, vogliono maturare, guadagnare in professionalità, formarsi, sono portatori di novità *naturaliter*, così si avvicinano progressivamente a chi guida, o vengono coinvolti nella leadership, per supportarla attivamente.

Si osserva quindi come la sorgente del miglioramento sia la medesima per il Dirigente come per i docenti, sia la stessa esigenza di conversione del sé, di un volgersi al nuovo che mantenga vigili,

pronti all'azione (ciò che si vuole per sé, lo si vuole per i colleghi, per la scuola).

Ovviamente non tutti i cambiamenti sono per il meglio, e questo va sempre attentamente considerato: cambiare non è un valore in sé, ha significato solo se ha una direzione (*sensus*), se c'è una meta possibile da raggiungere.

L'autonomia responsabilizza le scuole «nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento» e il Sistema Nazionale di Valutazione ha come fine il miglioramento della qualità dell'Offerta Formativa e degli apprendimenti (Nota Prot. 1738 del 2 marzo 2015, Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione, p. 1).

Anche l'elaborazione del Piano, ora Triennale, dell'Offerta Formativa, condotta da un gruppo di lavoro espresso dal Collegio, formato da docenti interessati al tema della pianificazione, è occasione fondamentale per definire una visione condivisa della scuola, che dovrebbe contenere, tra gli altri, questi temi: creare le condizioni per una inclusività totale mirata al successo formativo degli alunni, fare della scuola un laboratorio per tutti — per i docenti, in continua formazione secondo il metodo della ricerca-azione, e per i discenti, coinvolti in una scuola orientata alla realtà, capace di interessare e costruire competenze per la vita —, innovare profondamente i metodi e gli strumenti didattici.

### Osservare l'esistente per orientare il cambiamento

Identificare le aree di miglioramento

Come già accennato, perché il processo di cambiamento sia possibile, è necessario in primis identificare con chiarezza i punti da migliorare. L'osservazione attenta dell'esistente è quindi il primo passaggio essenziale da compiere. Un bravo insegnante è sempre un buon osservatore, non solo dei propri alunni ma di se stesso, dei propri colleghi, del proprio ambiente. Osservare è sintomo di interesse (*inter-esse*, cioè «stare dentro, essere immersi in una realtà, viverla a fondo»); si desidera migliorare solo ciò in cui si è profondamente coinvolti, perché è necessario bilanciare la fatica che il cambiamento

implica con il tasso di rischio che l'abbandono della zona di comfort porta inevitabilmente con sé.

L'osservazione d'altra parte non è tale se non in situazione, nell'operatività, e non sortisce gli effetti dovuti se non se ne raccolgono le conclusioni in un confronto tra pari con gli osservati e con eventuali terzi.

Osservare è infine alla base della riflessione, che è stata definita da Donald Schön l'attitudine più importante per un professionista. Schön scrive infatti che «quando il professionista riflette nel corso dell'azione, egli diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica e costruisce una nuova teoria del caso unica. Egli non tiene separati i fini dai mezzi, ma li definisce in modo interattivo, mentre struttura una situazione problematica conversa con la situazione, senza separare il pensiero dall'azione. Egli ragiona sul problema fino alla decisione che in seguito dovrà trasformare in azione» (Schön, 1983).

Il Rapporto  
di Autovalutazione

Nel contesto scolastico l'osservazione mirata al miglioramento passa attraverso strumenti concreti quali report, diari, sintesi, che siano utili, a chi guida e alla comunità, per orientare il processo.

La stesura del Rapporto di Autovalutazione, un report appunto, è perciò il frutto di un primo atto di osservazione metodica della realtà scolastica; non è una novità, probabilmente «l'abbiamo sempre fatto», ma non era mai stato sistematico, mirato e finalizzato a ulteriori azioni, se non in contesti limitati e virtuosi, che avevano già sperimentato processi di miglioramento fondati sull'autovalutazione (ad esempio, le scuole piemontesi della rete SIRQ oppure quelle che avevano iniziato a utilizzare, in Toscana, in Lombardia o in altre regioni d'Italia, il modello europeo del CAF, per cui si vedano i rimandi in sitografia).

L'autovalutazione, prima fase del procedimento di valutazione, è un percorso di riflessione interno ad ogni scuola autonoma finalizzato ad individuare concrete piste di miglioramento, grazie alle informazioni qualificate di cui ogni istituzione scolastica dispone. Tale percorso non va considerato in modo statico, ma come uno stimolo alla riflessione continua, con il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica, sulle modalità organizzative, gestionali e didattiche messe in atto nell'anno scolastico di riferimento. L'autovalutazione, da un lato, ha la funzione di fornire una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento, dall'altro, costituisce la base per individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare nel prossimo anno scolastico il Piano di Miglioramento (Nota Prot. 1738 del 2 marzo 2015, Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione, p. 2).

C'è una grande differenza tra l'osservare e il criticare, o anche il lamentare disfunzioni, fini a se stessi e un'osservazione riflessiva mirata

al miglioramento: quest'ultima è un'azione produttiva di senso, una condizione perché il cambiamento in meglio si possa progettare e realizzare.

L'autovalutazione, da un lato, ha la funzione di fornire una rappresentazione della scuola attraverso un'analisi del suo funzionamento, dall'altro costituisce la base per individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare nel prossimo anno scolastico il Piano di Miglioramento. In questa ottica è, comunque, opportuno che il Dirigente scolastico operi con il supporto dell'unità di autovalutazione, in modo da:

- favorire e sostenere il coinvolgimento diretto di tutta la comunità scolastica, anche promuovendo momenti di incontro e di condivisione degli obiettivi e delle modalità operative dell'intero processo di autovalutazione;
- valorizzare le risorse interne, assicurandone, da un lato, una piena legittimazione all'interno di questo processo innovativo e, dall'altro, favorendo un più significativo collegamento del processo di valutazione nel sistema scuola;
- incoraggiare la riflessione dell'intera comunità scolastica attraverso una riprogettazione delle azioni mediante il ricorso a nuovi approcci, anche facendo eventualmente tesoro di proposte operative collegate ad esperienze precedenti in tale ambito;
- alimentare costantemente il processo di autovalutazione, superando un approccio di chiusura autoreferenziale» (Nota Prot. 1738 del 2 marzo 2015, Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione, p. 3).

Lo schema del RAV ha un pregio indiscusso: presenta delle domande-chiave, cioè suggerisce una linea di riflessione, per andare dal dato a una possibile descrizione e lettura dell'insieme dei dati. In questo senso coniuga osservazione, descrizione e riflessione, come prima si diceva.

Ciò che comunque del rapporto maggiormente interessa sono le criticità emergenti: da un lato problemi noti, dall'altro questioni meno evidenti, che solo l'indagine approfondita, condotta alla luce di dati forniti dall'esterno, può chiarire.

Un esempio preso dall'esperienza della nostra scuola: si sapeva che l'orientamento in uscita dalla secondaria di primo grado non funzionava, ma non si sapeva fino a che punto. Quasi il 40% delle nostre famiglie non seguiva il consiglio orientativo elaborato dal Consiglio di classe, il che rappresentava una spia di elevata criticità rispetto al rapporto con il territorio di riferimento: la credibilità e affidabilità della scuola erano ai minimi storici. Da quella evidenza negativa, come da altre, si è poi sviluppata una progettazione di

azioni dettagliate nei modi e nei tempi, concretizzatasi nel Piano di Miglioramento, che sta conducendo a risultati sorprendenti: l'orientamento in uscita è diventato uno dei punti di forza dell'istituto.

In merito alla progettazione e stesura del Piano di Miglioramento, da svilupparsi in conseguenza al Rapporto di Autovalutazione, molte scuole si sono trovate impreparate: se per l'autovalutazione si poteva far valere la naturale disposizione di osservatori propria degli insegnanti, e cavarsela egregiamente in autonomia, nella pianificazione triennale per traguardi e obiettivi quantificabili, non generici, da monitorare costantemente, da trasformare in azioni, prevedendo ogni possibile andamento (se funziona, come si procede? Se non funziona, quali correttivi mettere in atto? Come seguire le azioni di tutte le fasi del ciclo PDCA?), mancavano la preparazione tecnica e la pratica. In occasioni come questa si rivela opportuna, se non necessaria, la collaborazione con un consulente esperto, nel nostro caso dell'INDIRE che, lavorando a stretto contatto con il Nucleo Interno di Valutazione, chiarendo con esso il metodo di lavoro e i passaggi irrinunciabili da attuare, aiuti la scuola a dotarsi di uno strumento tecnico, pubblico, descrittivo del cambiamento che si vuole implementare.

Il Piano  
di Miglioramento

Il Piano di Miglioramento deve in seguito seguire un iter di monitoraggio costante nei tre anni, con azioni che coinvolgono prima di tutto il Dirigente scolastico e i suoi diretti collaboratori, attraverso un lavoro di reportistica mirata, elaborata sulla base di indagini periodiche (ad esempio questionari realizzati con GModuli). Contestualmente vanno chiamati a collaborare nel lavoro anche i docenti con Funzione Strumentale o referenti per il curriculum, la continuità e altre aree strategiche del PTOF attraverso varie modalità di raccolta dati: una pratica possibile è quella dei focus group, particolarmente utile per saggiare a distanza l'efficacia delle azioni (per l'orientamento, ad esempio, coinvolgendo gli alunni usciti dalla scuola l'anno precedente e i loro genitori).

Come in ogni processo valutativo che accompagni il miglioramento, è dunque essenziale creare le condizioni perché si possano ricevere feedback costanti, rinforzi o richiami necessari per confermare o ridimensionare quanto pianificato.

Il monitoraggio del Piano di Miglioramento entra così a far parte integrante di quel controllo di gestione che in precedenza riguardava solo il Piano dell'Offerta Formativa ed il Programma Annuale: in questo processo porre delle *milestone*, darsi traguardi intermedi due/tre/quattro volte nel corso dell'anno aiuta il Dirigente e lo staff a non disperdersi, a concentrarsi sugli obiettivi.

Attualmente si registra una difficoltà crescente nella gestione coerente di questo sistema: c'è un'aporìa di fondo data dalla sfasatura cronologica nella periodizzazione triennale tra Rapporto di Autovalutazione, Piano di Miglioramento e Piano Triennale dell'Offerta Formativa, che sono di necessità strettamente interrelati. Il RAV, avviato nel 2014/2015, doveva essere rinnovato nel 2017/2018, mentre ad oggi si hanno rapporti basati ancora sul questionario scuola 2014, situazione che risulta estremamente penalizzante per situazioni che, come la nostra, negli ultimi anni sono cambiate molto (specie considerando che dal rapporto dovrebbe scaturire in automatico, su piattaforma SIDI, il PTOF 2019/2022); il PdM, avviato nel 2015/2016, doveva essere rinnovato nell'attuale anno scolastico, ma in mancanza di un RAV aggiornato, tale passaggio è ovviamente mancato; il PTOF, avviato nel 2016/2017, va infine rinnovato a partire dall'anno scolastico 2019/2020, operazione che, essendo in capo alle singole istituzioni scolastiche, è già stata programmata e realizzata senza poter contare sugli altri due documenti aggiornati (la legge impone che l'approvazione del Piano Triennale avvenga entro il 31 ottobre dell'anno scolastico precedente).

Bisogna imparare a muoversi nelle aporie del sistema senza lasciarsene immobilizzare; così l'elaborazione del PTOF per il nuovo triennio, nel caso di molti istituti, ha potuto prescindere dagli automatismi della piattaforma SIDI, fondandosi sulle evidenze che nel corso dell'ultimo triennio si saranno imposte positivamente a livello di miglioramento del clima relazionale, degli esiti scolastici e INVALSI, dell'incremento dell'Offerta Formativa per i docenti, del potenziamento degli strumenti innovativi per la didattica e della creazione di ambienti di apprendimento non convenzionali. Restiamo in attesa del rinnovo del RAV per poter approfondire le nuove criticità e muovere alla loro risoluzione.

### **Comunicare nella scuola: far «viaggiare» i docenti**

Il compito descritto nel presente paragrafo è quasi totalmente a carico del docente esperto: il Dirigente dà una direzione, nel migliore dei casi può fungere da ispiratore, ma è la voce dei docenti che porta in sé il maximum di credibilità sia verso i pari che verso i genitori.

La presenza nei gruppi di lavoro del Collegio, o Commissioni, rappresenta il primo passaggio fondamentale per creare condivisione, collaborazione, unità di intenti con la maggior parte dei docenti; nei contesti limitati in media a meno di dieci partecipanti è facile che