

La Buona Scuola Scheda piano di assunzioni

Le principali tesi sostenute dalla BS (Cap. 1)

- 1) Il numero di docenti di ruolo della scuola italiana è attualmente insufficiente .
Ogni anno manca all'appello qualche decina di migliaia di insegnanti. Lo dimostrano la sistematica discrepanza tra l'ORGANICO DI DIRITTO e l'ORGANICO DI FATTO, e le conseguenti cattedre assegnate a supplenti. Inoltre, le scuole hanno bisogno di docenti non solamente per le lezioni in classe, ma anche per costruire un progetto formativo al passo coi tempi: è dunque avvertita l'esigenza di un ORGANICO DELL'AUTONOMIA, ovvero di un team di docenti che aiuti la scuola a gestire, da sola o in rete, le attività complementari all'ordinaria attività didattica: dal recupero all'integrazione, dalle supplenze all'aumento del tempo scuola, e così via.
- 2) È necessario mantenere la promessa di assunzione per tutti gli iscritti alle Graduatorie ad esaurimento (GAE): dunque nell'a.s. 2015-16 si realizzerà un Piano straordinario di assunzioni per 148mila docenti .

Ad essere assunti a settembre 2015 saranno tutti i precari storici e tutti i vincitori e gli idonei dell'ultimo concorso. Il Piano straordinario assicurerà un AMPLIAMENTO DELL'OFFERTA FORMATIVA – attraverso attività didattiche complementari alle lezioni in classe – e l'ABOLIZIONE DELLE SUPPLENZE ANNUALI, consentendo al tempo stesso la copertura della maggior parte delle supplenze brevi. Il Piano è pure una risposta alle pressioni europee in favore di una stabilizzazione degli insegnanti assunti a tempo determinato e una soluzione per portare a modificare la normativa secondo la quale le assunzioni avvengono per il 50% da concorso e per il 50% dalle GAE, la cui permanenza rende impossibile quanto affermato nella tesi successiva.

- 3) Dal 2016 la strada maestra per diventare insegnante tornerà ad essere il concorso.
In parallelo all'attuazione del piano straordinario di assunzioni sarà bandito un NUOVO CONCORSO ORDINARIO per permettere a 40 mila docenti abilitati all'insegnamento (e non inseriti nelle GAE) di entrare in ruolo, sostituendo progressivamente – tra il 2016 e il 2019 – i colleghi che andranno in pensione. Dunque, a partire dall'anno scolastico 2016-17, sarà ristabilita la regola (costituzionale) dell'assunzione a tempo indeterminato solo per concorso.

Considerazioni critiche

Che negli ultimi decenni la via italiana all'insegnamento si sia fatta sempre più tortuosa e complicata è fuori di dubbio. Oltre a sollevare ovvi problemi di equità e di efficienza, l'astrusità dei percorsi di ingresso alla professione e al posto di ruolo rischia di tener lontano dall'insegnamento tanti giovani laureati promettenti. Dunque la scelta della Buona Scuola di aggredire tale situazione è di per sé positiva. Così come ci sembrano positivi l'intento di superare i bizantinismi delle graduatorie, la rinnovata centralità del concorso come via maestra verso le cattedre, nonché l'idea – peraltro non nuova - di dotare le scuole autonome di un organico d'istituto, o eventualmente di rete.

Questa grande rivoluzione, tuttavia, rischia di fallire clamorosamente: perché tutte le risorse disponibili (si parla di almeno tre miliardi all'anno, una larga parte dei quali da reperire con tagli di spesa ad altre voci del bilancio MIUR¹) vengono convogliate su una scommessa azzardata, ossia che i 148mila iscritti alle GAE corrispondano tanto nei numeri quanto nelle competenze a ciò di cui la scuola italiana ha veramente bisogno.

Per quanto riguarda i numeri, a seguito della cura dimagrante degli organici imposta nel triennio 2008-11, il rapporto alunni/docenti della scuola italiana si trova oggi sostanzialmente allineato alla media europea². Il Piano straordinario di assunzioni comporterebbe a partire dall'a.s. 2015-16 un incremento di organico di almeno 100milaposti, con conseguente ritorno all'anomalia italiana di una spesa per l'istruzione quasi interamente composta da stipendi (modesti) per una vastissima platea di insegnanti.

Per quanto riguarda le competenze, un esame attento delle graduatorie³ e della loro composizione solleva dubbi, non fugati dalla rassicurazione che entro dicembre sarà fatto “un lavoro puntuale e dettagliato per verificare il profilo di ognuno di questi 148 mila aspiranti docenti (...) con l'obiettivo di *ricombinare la tipologia* (classe di concorso) *e la geografia* (provincia di riferimento)⁴”. Il mismatch tra domanda (fabbisogno di docenti determinato dall'articolazione dei curricoli/programmi) e offerta (competenze didattico-disciplinari desumibili dalle classi di concorso degli iscritti alle GAE) è davvero molto pronunciato, seppur non così sorprendente alla luce dei meccanismi di esaurimento delle graduatorie stesse.

A preoccupare sono due squilibri di segno opposto che ragionevolmente non potranno compensarsi, o che potranno farlo solo in minima parte: quelli determinati dall'insufficienza di docenti in aree di insegnamento che da tempo vedono numerose graduatorie provinciali esaurite - come le scienze matematiche e naturali della secondaria di I grado - e le cui supplenze annuali sono sempre più spesso assegnate a docenti non inclusi nelle GAE e talvolta non abilitati; e quelli determinati da una sovrabbondanza di docenti iscritti nelle GAE, come nel caso degli oltre 50mila iscritti della classe AAAA (scuola dell'infanzia), a fronte di un organico di diritto che ammonta complessivamente a meno di 82mila posti. A complicare le cose vi è un secondo mismatch, di tipo territoriale: come è noto, mentre la demografia studentesca sta progressivamente dilatando il numero di cattedre al Centro-Nord e comprimendo quelle al Sud, gli iscritti alle GAE sono in maggioranza residenti nelle regioni meridionali. In queste condizioni, la promessa di assumere tutti gli aspiranti implica decine di migliaia di assunzioni in regioni diverse da quelle di appartenenza, e per andare ad insegnare - da titolari o da supplenti - materie “affini” a quelle di concorso. La Buona Scuola si sofferma su alcuni possibili ambiti di miglioramento del sistema scolastico utili a “far spazio” ai nuovi arrivati: rafforzamento dell'offerta formativa sui versanti dell'educazione artistica, musicale e fisica; ritorno massiccio al tempo pieno e prolungato; contrasto della dispersione, ecc. Alcuni di questi sono naturalmente condivisibili, in modo particolare quelli orientati alla costruzione di una “scuola del pomeriggio”, attraverso un impiego intelligente dell'organico dell'autonomia. Tuttavia, la distanza fra la prospettiva ideale e le soluzioni efficaci a problemi concreti è ampia. Sarà bene, perciò, non sottovalutare i nodi organizzativi legati all'organico dell'autonomia (aumento dell'assenteismo? creazione di un corpo di docenti di serie B, che potrebbero per molto tempo non essere titolari di cattedra, ma svolgere solo funzioni di supporto?) e i rischi (asimmetrie disciplinari nel rispetto delle vigenti indicazioni nazionali? minore qualità degli insegnamenti e degli apprendimenti?) che tale situazione potrà generare all'interno delle istituzioni scolastiche. In particolare, è semplicistico pensare che con la massiccia assunzione dalle GAE si possa superare lo stillicidio delle supplenze (in particolare, di quelle brevi), senza il rischio di dequalificazione

¹ Blocco degli scatti, riduzione del personale ATA, abolizione degli esoneri per i docenti vicari del DS ecc.

² Questa è la conclusione alla quale si perviene consultando l'ultimo volume di *Education at a Glance* dell'OECD (2014), in particolare la tabella relativa alla *Ratio of students to teaching staff in educational institutions, based on full-time equivalents*: alle primarie il rapporto è pari a 12,1 rispetto a una media europea di 14,4; alle secondarie di I grado 11,4 rispetto a 11,8; al II grado 13 rispetto a 12,8. Va osservato che la possibilità di un confronto corretto non è sempre ovvia, a causa ad es. di variazioni nel modo in cui si conteggiano nei diversi paesi coloro che svolgono funzioni che in Italia sono degli insegnanti di sostegno.

³ Un esame curiosamente reso possibile non a partire da dati di fonte Miur (che su questo versante della professionalità docente si dimostra avaro di informazioni), ma grazie al sito www.voglioilruolo.it.

⁴ Nostro corsivo.

degli insegnamenti impartiti in quelle ore. Ma è difficile prevedere - soprattutto alle secondarie – quali insegnanti servano e dove per coprire il fabbisogno delle supplenze (l'esperienza delle DOA, le dotazioni aggiuntive create nel 1982 per obiettivi analoghi, non è fu esaltante).

Raccomandazioni di policy

- Prima di stabilire quanti docenti servono, capire quali docenti ci servono, ossia partire dalle competenze che davvero sono utili alle scuole. La Buona Scuola adotta la logica capovolta.
- Avere il coraggio della verifica e della selezione, tenendo conto che (i) i percorsi di abilitazione di chi fa parte delle GAE sono stati eterogenei (idonei di concorsi precedenti, corsi-concorsi *ad hoc*, SSIS) e presumibilmente non della medesima qualità e trasparenza; (ii) mentre nelle posizioni più avanzate delle GAE vi sono docenti che insegnano regolarmente – con supplenze annuali o comunque di discreta lunghezza, reiterate negli anni -, nelle “seconde file” vi sono, invece, persone che non hanno alcuna “continuità” di insegnamento (solo sporadiche supplenze brevi o neppure queste). Di conseguenza, appare necessario che gli attuali iscritti alle GAE siano sottoposti a una valutazione, a carattere nazionale, che ne verifichi almeno le competenze didattiche. Coloro che risultano inadeguati devono essere esclusi dall'assunzione.

In subordine – ma dubitiamo che questa possa essere una soluzione davvero efficace e dirimente – bisognerebbe dare dignità all'anno di prova dei neoassunti (incontro scuola/docente) trasformandolo da una mera formalità in un percorso che effettivamente valuti sul campo preparazione e attitudini del nuovo docente e che può anche dare un esito negativo.

La Buona Scuola Formazione iniziale per la scuola secondaria

Le principali tesi sostenute dalla BS (paragrafo 1.8)

Il paragrafo della Buona Scuola, conciso ma sufficientemente dettagliato, dedicato alla formazione iniziale dei docenti muove dall'assunzione che, dopo anni di confusione, opacità e frammentazione dei percorsi che conducono alla professione dell'insegnamento, ora "serve ridare dignità, fiducia e prospettiva a coloro che ottengono l'abilitazione, facendone uno strumento rigoroso che permetta di abilitare tutti (e solo) coloro che scelgono di diventare insegnanti e che, in aggiunta ad una adeguata competenza disciplinare, dimostrano non solo di sapere, ma di saper insegnare". Di conseguenza e, in particolare, per i docenti della scuola secondaria:

- 1) serve per tutti un'unica procedura di abilitazione basata sulla combinazione di due "momenti": una formazione universitaria specialistica orientata all'insegnamento e una fase di tirocinio nelle scuole.

Il primo momento riguarda il periodo universitario. Chi aspira a diventare docente dovrà potersi iscrivere, nel proprio ramo di specializzazione ad un biennio specialistico improntato alla didattica, a numero chiuso (cui si potrà accedere attraverso selezione rigorosa per esame e per titoli), dove seguirà corsi di didattica e pedagogia, e in generale materie mirate sul lavoro di formazione e crescita dei ragazzi. Specifici bienni specialistici potranno funzionare anche per materie e aree disciplinari affini.

Il secondo momento consiste – per coloro che, avendo con successo frequentato il biennio, avranno conseguito una laurea "quasi-abilitante" – in un semestre di tirocinio a scuola, durante il quale contribuirà a svolgere alcune attività nella scuola, con la supervisione di un docente *mentor*. L'aspirante docente otterrà l'abilitazione al termine del periodo di tirocinio, solo se riceverà una valutazione positiva da parte del docente *mentor* e del dirigente scolastico. Nel caso di valutazione negativa, potrà ripetere il tirocinio una seconda volta, in un'altra scuola.

L'assunzione in ruolo sarà, infine, ottenuta attraverso concorso ordinario.

Considerazioni critiche

Le premesse e lo schema generale di formazione iniziale della Buona Scuola sono in gran parte condivisibili.

Nei paesi con i migliori risultati scolastici, dove ottimi insegnanti godono di elevato prestigio sociale, il modello formativo – rigoroso e selettivo - è intenzionalmente orientato a preparare per questa scelta professionale: offre, cioè, ai laureati che vogliono insegnare incentivi e un percorso chiaramente tracciato per intraprendere in un tempo ragionevole la professione desiderata. In Italia non è così e soprattutto per i giovani laureati che vogliono diventare docenti nelle scuole secondarie non esiste un percorso di questo genere. Ciò è particolarmente vero dopo la soppressione delle SSIS, inadeguatamente sostituite dal TFA (la cui introduzione risale al decreto 249 del 2010, che però lo istituiva come momento terminale di un processo altrimenti articolato, mai implementato, in parte simile a quello ora proposto da la Buona Scuola).

La proposta di introdurre, dopo la laurea triennale disciplinare, un biennio di specializzazione a numero chiuso e *ad hoc* per l'insegnamento (in parziale analogia a Scienze della formazione primaria, che se ne

distingue in quanto a ciclo unico) è convincente, in particolare se saprà fornire competenze didattiche moderne (non solo lezione frontale), più competenze trasversali (linguistiche, comunicative, tecnologiche, relazionali, con apporti anche dall'esperienza scolastica). Tutti gli aspiranti docenti e non solo i futuri insegnanti di sostegno, inoltre, dovrebbero avere una formazione alle problematiche e alla didattica dell'inclusione.

In generale convincente - e ovviamente non nuova - è anche la proposta di unire la formazione specialistica di natura più teorica e laboratoriale a una fase di tirocinio sul campo - nelle scuole e a confronto con i reali problemi dell'insegnamento e dell'organizzazione scolastica - portando a termine con successo la quale si consegue l'abilitazione (si veda, però, il punto c sotto).

Non mancano, tuttavia, nella proposta elementi di possibili criticità, che meritano approfondimenti e ripensamenti. In particolare:

- a) la definizione del numero chiuso per accedere al biennio specialistico può essere problematica, come in generale tutti i meccanismi di programmazione basati su previsioni del fabbisogno futuro di docenti (per grado, per area di insegnamento, per regione ecc). Il documento non esplicita il meccanismo, ma è ragionevole che questo debba essere correlato alla futura presunta domanda di immissione in ruolo di insegnanti. Inoltre, dovrà tenere probabilmente conto delle esigenze di reclutamento delle scuole paritarie. Infine, dovrà essere calcolato anche in relazione all'immissione in ruolo dei vincitori dei concorsi precedenti e alla previsione che non tutti coloro che accedono al corso lo termineranno con successo. Il Miur già in altre circostanze recenti (vedi TFA) ha manifestato incertezze in questo tipo di programmazione, anche per l'assenza di un modello affidabile di previsione dei fabbisogni a medio termine;
- b) gli interessi e le logiche interne alle singole università e dei singoli corsi di laurea (in particolare, quelle di organizzazione/numerosità dei corsi stessi), non sempre coincidono con quelle che, alla fine del percorso, devono produrre il "giusto" numero di laureati specialistici nelle diverse aree di insegnamento nei diversi territori. In questo senso, un modello che postuli l'attivazione di corsi in ogni università potrebbe non essere il più efficace ed efficiente;
- c) un'altra seria criticità riguarda le modalità, la lunghezza del tirocinio e le sue relazioni con il percorso universitario. A differenza di quanto avviene nella formazione primaria, la Buona Scuola prevede un tirocinio *di soli sei mesi* nelle scuole (il TFA è di un anno), *successivo e "a valle" del percorso universitario specialistico*, secondo una logica - radicata nella cultura italiana, ma non più condivisibile - che prima si impara tutta la teoria e poi la si mette in pratica. In questo caso, il nostro Paese sceglierebbe una strada differente dalla maggior parte dei modelli di formazione europea di maggiore successo. In primo luogo, perché in questi modelli il tirocinio è in genere più lungo (almeno un anno) ed, inoltre, perché altrove si segue di solito una logica di percorsi "paralleli" o "in alternanza" di formazione universitaria e tirocinio: così, ad esempio, in Germania (sistema misto parallelo-sequenziale, con il tirocinio "spalmato" sui tre anni del percorso) e in Francia, Spagna e Finlandia (parallelo). A titolo di esempio, si può vedere nell'**Appendice A** un confronto fra il modello tedesco e quello proposto dalla Buona Scuola.

Raccomandazioni di policy

La raccomandazione generale è che l'intero percorso di formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria debba in ogni sua fase fondarsi sull'integrazione e la collaborazione - difficili, ma necessarie - fra università e scuola, prevedendo inoltre la possibilità (in relazione alle diverse aree di insegnamento e alle specificità territoriali) del coinvolgimento di altri soggetti, ad es. del mondo del lavoro e delle imprese. Riteniamo, inoltre, rilevante:

- esplicitare analiticamente (con attenzione alle differenze territoriali del sistema scolastico e per grado/area di insegnamento) il modello previsivo da utilizzare per la definizione del numero programmato di laureati triennali da ammettere al biennio specialistico per l'insegnamento, con

la possibilità di successivi aggiustamenti nella fase d'implementazione e anche a regime. La logica dell'organico dell'autonomia - ribadita in tutto il documento de La Buona Scuola - senza potere risolvere tutti i problemi di programmazione dell'organico, può comunque introdurre elementi di flessibilità nel passaggio da previsione a realtà;

- l'esperienza anche recente (TFA) insegna che la frammentazione dei corsi nelle singole università non è desiderabile. Per evitare questo rischio e insieme il prevalere di logiche autoreferenziali proprie di singole università e dipartimenti, privilegiare l'ipotesi che il biennio specialistico avvenga nell'ambito di corsi o scuole di specializzazione che non siano attivati in ciascun ateneo, ma semmai da consorzi di atenei, con un beneficio in termini sia di programmazione dei numeri sia di aperture interdisciplinari;
- estendere il periodo di tirocinio ad almeno un anno. Si tenga conto, fra l'altro, che per il mondo della scuola "un anno" corrisponde a "un anno scolastico", con passaggi e scadenze non uniformemente distribuite lungo il calendario. A che cosa si ridurrebbe realmente, un tirocinio di sei mesi?
- Privilegiare, sulla base delle migliori esperienze europee, un modello parallelo o misto, che già nella fase del biennio universitario preveda cospicue fasi di tirocinio nelle scuole, eventualmente seguite da un ulteriore periodo al conseguimento della specializzazione.

Germania

accesso:

esami + qualificazioni 2 ultimi anni secondaria

Prima scelta: laurea con o senza componente di insegnamento

Seconda scelta (18-19): livello in cui insegnare

Esempio: secondaria di I ciclo (gymnasium e comprensiva) e superiore (classi 12-18 anni)

prima fase

Laurea combinata (B.Sc.)

disciplinare (es. biologia) + insegnamento

Materia principale: Genetica e Biologia Molecolare

Seconda materia: Fondamenti di Biochimica e Genetica

Componente insegnamento: scienze formazione / moduli di didattica / tedesco come seconda lingua

3 anni

Master of Education (M.Ed.) in Biologia

Materia principale: Genetica e Biologia Molecolare

Seconda materia: Fondamenti di Biochimica e Genetica

Scienze della formazione e didattica: educazione generale, didattica dell'insegnamento della biologia (zoologia, ecologia, tirocinio , tedesco come seconda lingua

2 anni

seconda fase

primo esame di stato

servizio preparatorio
(tirocinio, accompagnamento, seminari)

1-2
anni

secondo esame di stato

Italia - Buona Scuola

Laurea triennale disciplinare

Contenuti: conoscenze disciplinari

Contenuti insegnamento: NO

3
anni

Scelta (22 anni): diventare
insegnante

Biennio specialistico improntato alla didattica

(quasi-abilitante)

- Numero chiuso (prove)
- Accesso per esame e titoli
- Corsi di didattica e pedagogia

2
anni

Tirocinio a scuola

- Assistenza all'insegnante *mentor*, il quale accompagna il percorso dei tirocinanti
- Valutazione da parte della scuola (*mentor* e dirigente)

6
mesi

abilitazione

valutazione positiva

valutazione negativa

Un'altra
chance

La Buona Scuola Scheda Valutazione dei docenti e delle scuole

Le principali tesi sostenute dalla BS (paragrafi 2.3 e 3.1)

- 1) Per premiare l'impegno dei docenti occorre abbandonare l'anzianità come unico criterio di progressione retributiva e di carriera.

Vengono aboliti gli scatti di anzianità, sostituiti da SCATTI DI COMPETENZA legati all'impegno e alla qualità del lavoro svolto. Il docente potrà maturare: CREDITI DIDATTICI, riferiti alla capacità di migliorare i livelli di apprendimento degli studenti; CREDITI FORMATIVI, acquisibili attraverso percorsi di formazione in servizio; CREDITI PROFESSIONALI, legati all'assunzione di responsabilità all'interno della scuola. Tutti i crediti didattici, formativi e professionali saranno registrati in un portfolio del docente.

La progressione di carriera dipenderà dalla valutazione delle competenze e delle attività svolte dal docente. A tal fine il suo portfolio sarà vagliato da un NUCLEO DI VALUTAZIONE INTERNO a ogni scuola.

Ogni triennio, due terzi dei docenti di ogni scuola – quelli che avranno maturato più crediti nel triennio precedente - avranno diritto a un aumento di retribuzione (indicativamente di 60 € al mese).

La remunerazione potrà crescere anche grazie a una retribuzione aggiuntiva per lo svolgimento di specifiche attività legate a funzioni obiettivo o per competenze specifiche (BES, POF, orientamento, innovazione, dipartimenti, ecc).

- 2) Il nuovo sistema di scatti incentiverà gli insegnanti "migliori" a spostarsi verso le scuole "peggiori", dove sono maggiori le possibilità di conseguire lo scatto.

I docenti mediamente bravi, per avere più possibilità di maturare lo scatto, saranno incentivati a spostarsi verso le scuole dove la media dei crediti maturati dai docenti è relativamente bassa e quindi verso le scuole dove la qualità dell'insegnamento è mediamente meno buona: secondo il documento, la MOBILITA' VIRTUOSA dei docenti assicurerà dunque un miglioramento della didattica proprio dove se ne avverte un maggior bisogno.

- 3) Il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), previsto dal DPR n. 80 del 2013, sarà reso operativo dal prossimo anno scolastico per tutte le scuole pubbliche, statali e paritarie.

Coerentemente al DPR 80/2103, il nuovo SNV sarà uno strumento grazie al quale le scuole potranno avviare i propri piani di miglioramento; aumenterà, inoltre, la trasparenza e consentirà una migliore allocazione delle risorse.

I dati relativi alla valutazione delle scuole secondo il nuovo SNV (cruscotto di indicatori, rapporto di autovalutazione, piano triennale di miglioramento) saranno resi pubblici in modo trasparente sul sito SCUOLA IN CHIARO 2.0.

Il finanziamento per l'offerta formativa (a partire dal MOF-Miglioramento Offerta Formativa) sarà in parte legato all'esito del piano di miglioramento scaturito dal processo di valutazione.

Il livello di miglioramento raggiunto dall'istituto influenzerà in maniera premiale la retribuzione dei dirigenti.

Considerazioni critiche

La prima e la terza tesi sono in linea di principio del tutto condivisibili.

Il problema, tuttavia, è che il documento “La Buona Scuola” prevede di introdurre *contemporaneamente* nel sistema scolastico italiano *un sistema di valutazione dei docenti* ancora da costruire, ma esplicitamente finalizzato al riconoscimento dei diversi gradi di impegno individuale e al superamento di una carriera sostanzialmente piatta, e *il sistema di valutazione delle scuole* e di riflesso *dei dirigenti scolastici* (su quest'ultima, peraltro, non vengono dati i chiarimenti che ci si poteva attendere), che sta concretamente configurandosi a seguito di un lungo e non sempre lineare iter sperimentale (VSQ, VALeS) e normativo (DPR 80, Direttiva 11, Circolare 47, solo per citare gli ultimi passi).

Ora, queste due dimensioni della valutazione (dei docenti e delle scuole) non sono a priori incompatibili, ma nemmeno mutualmente ininfluenti. Al contrario, insistendo sugli stessi ambienti scolastici e sulle stesse comunità professionali, possono alimentare frizioni e contraddizioni, e pure un certo grado di disorientamento nei soggetti sottoposti a una tale doppia valutazione. Un esempio, per chiarire: le modalità di valutazione delle scuole previste dal Regolamento del SNV presuppongono che all'interno delle scuole sia diffuso quello *spirito collaborativo* – tra docenti e con il dirigente scolastico – ritenuto necessario alla condivisione dei processi valutativi e soprattutto alla traduzione dei loro esiti in miglioramento dell'istituzione scolastica. La leva della competizione viene azionata (moderatamente) dalla valutazione esterna: una competizione che, però, è semmai fra scuola e scuola, perché ogni scuola – con la propria “squadra” di docenti, internamente coesa e orientata ai medesimi obiettivi di miglioramento – dovrebbe essere costretta a superare l'autoreferenzialità e a confrontarsi con processi e risultati ottenuti da scuole simili.

Al contrario, un modello di valutazione dei docenti che definisca ogni tre anni una quota “di sommersi e di salvati”, non potrà che ingenerare una forte competizione interna tra gli insegnanti (ciò che del resto il documento stesso auspica esplicitamente), nonché polemiche sui criteri di valutazione applicati dal nucleo e dal dirigente, necessariamente arbitrari in assenza di una definizione a livello nazionale degli standard di competenze professionali del docente: insomma, la peggiore premessa per la diffusione di quello spirito collaborativo tra colleghi ritenuto indispensabile per progettare e sostenere il miglioramento.

Per inciso, la scelta del DPR 80 di evitare accuratamente la valutazione del singolo docente – nello schema di SNV sono le scuole e i dirigenti scolastici a essere sottoposti alla valutazione – è stata una decisione presa *consapevolmente* alla luce sia delle difficoltà incontrate ogniqualvolta nella storia recente della scuola italiana ci si è incamminati su quella strada (dal concorsone di Berlinguer alla sperimentazione Valorizza) sia dei fallimenti di numerose esperienze internazionali in analoghe direzioni, a partire da quelle di *merit pay* in alcuni stati degli Stati Uniti, dove gli avanzamenti di carriera e

di retribuzione del docente dipendono strettamente dalla crescita dei livelli di apprendimento dei suoi studenti, misurata attraverso strumenti di valutazione esterna (test standardizzati)¹.

Per questi motivi si ritiene che il meccanismo degli scatti di competenza sia da riconsiderare, accantonando la soluzione di affidare alle scuole il compito di gestire internamente la complessa e facilmente criticabile contabilità dei crediti. Peraltro, come si avrà modo di segnalare nelle successive raccomandazioni di policy, pare opportuno ricercare altre modalità di superamento di una carriera dei docenti ancora scandita dai compleanni.

Quanto alla seconda tesi (quella della mobilità virtuosa), ci pare francamente implausibile: a meno di abbandonare del tutto la prospettiva che il miglioramento didattico è una funzione di “squadra”, ci sfugge la virtuosità di una scelta che porta un docente escluso dall'avanzamento retributivo, anziché provare a migliorarsi all'interno della propria scuola, a trasferirsi in un'altra dove può supporre di conseguire senza sforzo il premio perché lì si troverà a competere con colleghi “peggiori”. Tuttavia, poiché suggeriamo di rimuovere l'intero meccanismo premiale proposto, non ci soffermiamo ulteriormente a confutarla.

Raccomandazioni di policy

- Il documento sostiene giustamente la necessità di *ripensare la carriera dei docenti*, per introdurre *elementi di differenziazione basati sul riconoscimento dell'impegno e dei meriti*, e non solo degli anni trascorsi dall'immissione in ruolo. Ora, *il tempo trascorso a scuola rappresenta, pur con molti limiti, un indicatore del grado di impegno* espresso da ogni docente. Una direzione ignorata dalla Buona Scuola, che andrebbe invece seriamente esplorata in una fase come quella attuale di discontinuità delle politiche scolastiche, riguarda la possibilità di intervenire sull'orario di lavoro dei docenti (in particolare, su quello relativo al monte ore non impegnato nelle lezioni in classe), sia con *un riordino del carico effettivo di lavoro richiesto su base annuale* (con il superamento dell'attuale anomalia delle sei settimane che non risultano né di insegnamento, né di ferie²), sia con *la previsione su base contrattuale della possibilità per il docente di scegliere differenziati di impegno* (ad esempio: tempo parziale, tempo normale, tempo prolungato).
- Il ripensamento della carriera dei docenti richiede una chiara distinzione tra la valutazione finalizzata all'attribuzione permanente di un livello di carriera superiore (ad es. *docente “esperto”*), e quella finalizzata all'attribuzione di funzioni e responsabilità aggiuntive all'interno della scuola (ad es. *“responsabile dell'orientamento”*). Mentre la prima – al momento inesistente nella scuola italiana sebbene già oggetto di diverse proposte di legge - dovrebbe produrre incrementi di stipendio permanenti e “portabili” anche in caso di trasferimento del docente in altra istituzione scolastica, la seconda – già abbondantemente sperimentata dalle scuole – comporta una retribuzione aggiuntiva transitoria, finanziata con le risorse dell'autonomia (fondi di istituto), e non conservabile in caso di trasferimento o di assegnazione della funzione ad altro docente. La distinzione ci pare importante perché deve rispecchiarsi in una chiara distinzione delle modalità e dei soggetti che possono realizzare le due diverse valutazioni: la prima – in vista del passaggio di carriera - dovrebbe svolgersi attraverso soluzioni concorsuali (per accedere alle quali si dovrebbe, in ogni caso, tenere in elevata

¹ La Buona Scuola non afferma esplicitamente una preferenza per questa pratica, ma nemmeno la esclude e, laddove parla di crediti didattici come elemento centrale al riconoscimento del premio, afferma che questi si riferiscono “alla capacità di migliorare il livello di apprendimento degli studenti” (p.52), una formulazione che può richiamare la logica del *merit pay*.

² Il riferimento della Buona Scuola alle “banche ore” (p. 51) riguarda un numero davvero esiguo di ore (si stimano dalle 8 alle 10 ore per docente all'anno) e lascia dunque supporre un'intenzione di affrontare la materia in modo del tutto marginale.

ma non esclusiva considerazione il giudizio del dirigente scolastico sul docente candidato) e competere a soggetti esterni (MIUR e suoi uffici decentrati); la seconda – relativa alle responsabilità aggiuntive - può realizzarsi all'interno delle autonomie scolastiche (ad es. nuclei interni di valutazione previsti dalla Buona Scuola).

- In ogni caso, prioritarie rispetto a qualsiasi esercizio di valutazione dei docenti sono la messa a fuoco, la pubblicazione e la condivisione di quale debba essere oggi *il profilo professionale standard dell'insegnante, declinato a 360° lungo le diverse direttrici di competenza richiesta*. Solo una volta definito tale profilo sarà possibile ricavare criteri di valutazione davvero omogenei su tutto il territorio nazionale, ai quali le diverse commissioni e i diversi nuclei di valutazione potranno riferirsi per ridurre i margini di discrezionalità dei loro giudizi. La Buona Scuola fa riferimento (p. 45) a “un gruppo di lavoro dedicato e composto da esperti del settore lavorerà per un periodo di tre mesi per formulare il quadro italiano di competenze dei docenti nei diversi stadi della loro carriera”. Data la complessità e la delicatezza del compito, auspichiamo che *tale gruppo di lavoro sia nominato e lavori nel modo più trasparente possibile*. Segnaliamo peraltro sin d'ora un problema di difficile superamento, desumibile dall'osservazione dell'esperienza del mondo accademico: una volta definite le diverse competenze richieste, la valutazione del singolo docente rischia di concentrarsi sugli elementi di più agevole misurabilità (come le pubblicazioni), con il rischio concreto di trascurare la didattica, più ardua da valutare.

La Buona Scuola Scheda Alternanza Scuola-Lavoro

Le principali tesi sostenute dalla BS (capitolo 5)

In questo capitolo, il documento “La Buona Scuola” propone una via italiana al sistema duale che caratterizza la formazione professionale e l’apprendistato in gran parte del nord Europa e, in particolare, in Germania. La proposta principale del documento è

- 1) rendere sistemica per gli studenti di tutte le scuole secondarie di II grado la possibilità di fare percorsi di didattica in realtà lavorative aziendali, pubbliche o del non profit.

Sono previsti quattro tipi di intervento a seconda delle esigenze dei ragazzi e del tipo di aziende e istituzioni in cui si effettuerà il percorso: (a) l’obbligo di alternanza scuola-lavoro negli ultimi tre anni degli Istituti tecnici e in un anno degli Istituti professionali; (b) la possibilità che istituti tecnici superiori (Its) e istituti e enti di formazione professionale (IeFP) costituiscano imprese commerciali per la vendita di beni e servizi, utilizzandone i ricavi a fini didattici; (c) l’inserimento degli studenti in imprese artigiane; (d) l’estensione del programma sperimentale, previsto dalla legge 128/2013 (conversione del decreto Carrozza), per lo svolgimento di periodi di formazione in azienda per gli studenti degli ultimi due anni di tutti gli indirizzi della scuola secondaria di II grado, che contempla la possibilità di stipulare contratti di apprendistato in deroga ai limiti di età previsti.

Considerazioni generali

Tanto l’intenzione generale quanto le singole proposte formulate dalla Buona Scuola sono condivisibili, sebbene occorra chiedersi quali risorse saranno effettivamente messe a disposizione.

In senso generale, sarebbe in ogni caso utile che politica, scuola, imprese e mondo del lavoro aprissero una riflessione di respiro più ampio su che cosa implichi l’adozione del sistema duale in Italia.

Quanto meno sulla carta, le caratteristiche del nostro sistema di formazione professionale e di alternanza scuola-lavoro non sono poi così lontane da quelle prevalenti nei paesi nord-europei: in Germania, ad esempio, dopo i cinque anni di scuola media di orientamento professionale (*Hauptschule*) che completano l’obbligo scolastico, gli studenti possono optare per la scuola professionale (*Berufsfachschule*) o per il percorso di apprendistato, in alternanza fra la scuola (*Berufsschule*), per 1-2 giorni alla settimana, e l’azienda (*Betrieb*), per i restanti 3-4 giorni. Al termine del percorso di apprendistato gli studenti ottengono una qualifica professionale (*Geselle*), che ha valore su tutto il territorio nazionale.

La grande differenza e specificità del nostro sistema d’istruzione rimane, tuttavia, la scuola media unificata. Nel nostro Paese, a differenza della Germania, gli allievi non sono tenuti a scegliere fra il percorso accademico, quello tecnico e quello professionale già a undici anni. La ricerca ha dimostrato come una scelta precoce da parte degli studenti comporti una minore equità nei percorsi scolastici, nel senso che gli indirizzi prescelti sono maggiormente condizionati dall’origine socio-economica della famiglia. È quindi condivisibile l’obiettivo della Buona Scuola di individuare una via italiana alla formazione professionale e all’apprendistato; auspicabilmente, questa via dovrebbe garantire a tutti gli studenti la possibilità di una scelta non condizionata da fattori indipendenti dal merito e assicurare una formazione di base comune a tutti gli indirizzi, compresa quello professionale. Da questo punto di vista

un caso di studio interessante è il sistema olandese, dove la scelta della formazione professionale o dell'apprendistato avviene a 16 anni.

Raccomandazioni di policy

Vi sono alcuni aspetti alla base dell'efficacia del sistema duale tedesco, misurata dai bassi tassi di disoccupazione giovanili, che meriterebbero di essere ripresi anche in Italia.

- *La centralità del sistema duale.* In Germania il sistema duale è percepito non come alternativo alla scuola, ma come parte integrante dello stesso sistema scolastico. Una quota crescente di studenti entra in apprendistato dopo aver conseguito un diploma tecnico, professionale o, per il 15%, perfino la maturità liceale: l'acquisizione di competenze professionali (più che di un titolo di studio) viene infatti vissuta come fondamentale anche per gli studenti che proseguiranno nello studio universitario. Per la loro parte, le aziende offrono percorsi "vocazionali" senza godere di particolari incentivi: non è infatti prevista alcuna forma di decontribuzione, ma solo un salario per gli apprendisti, determinato dalla contrattazione collettiva, di circa un terzo inferiore a quello di un lavoratore qualificato. Secondo stime ufficiali, le aziende si fanno carico di circa 14 mld di euro sui 20 complessivi che rappresentano i costi del sistema duale. Per le aziende la partecipazione ai programmi di apprendistato è considerata un "dovere sociale"; inoltre consente loro di formare figure professionali di elevata qualità da inserire nei processi produttivi. Va però osservato che le imprese tedesche al di sotto dei 10 addetti tendono a far meno ricorso all'apprendistato, per il costo fisso rappresentato dagli oneri formativi dei giovani: questo è rilevante per il nostro paese, in cui dominano imprese di piccolissime dimensioni.
- *Le prospettive.* A differenza dell'apprendistato e della formazione professionale in Italia, il sistema duale tedesco non rappresenta un *cul de sac* per gli studenti. La formazione professionale secondaria prosegue infatti al livello terziario, presso università professionali (*Fachoberschule*) o tecniche (*Fachhochschule*) di 4 anni. A sua volta, l'apprendistato non è un percorso chiuso, ma consente di proseguire attraverso le seguenti opzioni: frequenza per un solo anno al termine del quale si può accedere alle *Fachhochschule*; dopo aver maturato cinque anni di carriera professionale è possibile sostenere l'esame di *Meister* e accedere direttamente alla *Fachhochschule*. L'esistenza di un percorso completo fino al termine della terziaria evita che i ragazzi più fragili, che non vogliono continuare gli studi, si concentrino nell'indirizzo professionale, così come avviene da noi.
- *La centralizzazione.* A differenza dell'Italia, dove formazione professionale e apprendistato sono di esclusiva competenza regionale, in Germania la definizione delle oltre 350 figure professionali formate dal sistema duale è di competenza federale: questo garantisce che coloro che ottengono la *Geselle* in un Land possano esercitare la professione ovunque nel territorio nazionale; per contro, l'istruzione spetta esclusivamente ai Länder e i relativi titoli di studio hanno quindi un valore solo regionale.

Questi tre aspetti fondamentali del sistema tedesco non sono presenti nello schema della Buona Scuola e delle leggi che la hanno preceduta; in loro assenza, il rischio è che l'alternanza scuola-lavoro non decolli, condannando moltissimi giovani all'abbandono scolastico e alla disoccupazione.

La Buona Scuola Scheda Scuola Inclusiva

Le principali tesi sostenute dalla BS (3.6)

Il tema dell'inclusione scolastica di allievi con disabilità è principalmente affrontato nella Buona Scuola in una pagina dal titolo "Una scuola che include chi ha più bisogno". Secondo il documento

- 1) una scuola aperta è una scuola inclusiva anzitutto con coloro che hanno più difficoltà. Per questo sarà importante prestare una particolare attenzione alle politiche di sostegno ai ragazzi che presentano delle disabilità.

Viene ribadito il piano di assunzione 2013-15 di nuovi docenti di sostegno che porterà a un incremento complessivo di circa 26mila posti di sostegno sull'organico di diritto e procederà con oltre 13mila assunzioni di quest'anno e altre 8 mila del prossimo. Tale piano ha origine con il governo Letta e il decreto Carrozza (104/2013) con il proposito appunto di ridurre la percentuale di incarichi a tempo determinato fra i docenti di sostegno, superiore a quella già ampia fra i docenti curricolari. La possibilità di un organico di sostegno stabile anche tra reti di scuole potrà aiutare a rispondere alle esigenze di garanzia dei diritti degli alunni e di miglioramento dell'organizzazione territoriale dei rapporti con le famiglie.

Considerazioni critiche

Il modo in cui la Buona Scuola affronta il tema dell'inclusione è molto deludente, e non solo per lo spazio esiguo che gli viene dedicato in un documento in altre parti decisamente fluviale.

L'inclusione viene affrontata in modo tradizionale e arretrato rispetto (i) alle linee guida e le altre direttive emanate dal MIUR in materia di inclusione nel corso di questi ultimi anni; (ii) a quanto "bolle in pentola" sul piano del dibattito politico, culturale e normativo nazionale e delle migliori esperienze internazionali; (iii) allo stesso *status quo* nella scuola italiana. La prospettiva è totalmente "medico-centrica" e confinata alla valutazione di "handicap" che possono essere diagnosticati dall'ASL in forma lieve, media o grave e che danno luogo "all'assegnazione di un docente sul sostegno rispettivamente nel rapporto di 1 a 4 (handicap lieve), di 1 a 2 (handicap medio) o di 1 a 1 (handicap grave) anche sulla base delle valutazioni dei gruppi di lavoro sull'handicap (GLH)".

In particolare:

- (a) la prospettiva generale adottata nella Buona Scuola è scarsamente inclusiva e ancorata a una concezione della disabilità (o meglio sarebbe ormai dire della diversità) superata: la disabilità è ancora vista come deficit e non diversità da valorizzare;
- (b) non vi è alcun accenno alle tematiche dei DSA e dei BES. L'inclusione riguarderebbe gli alunni certificati dalle ASL, mentre sappiamo che un'inclusione efficace e la lotta alla dispersione non possono trascurare anche disturbi, difficoltà e svantaggi non necessariamente certificati e certificabili (inclusi gli scolari di origine straniera o addirittura gli alunni plusdotati). Gli uni e gli altri – pur fra mille difficoltà e nonostante la carenza di risorse - sono comunque da tempo entrati di diritto (con la legge 170/2010 per i DSA con la DM 27 dicembre 2012 e la CM n.8 6 marzo 2013 per i BES) e di fatto nella scuola italiana, rappresentando una nuova sfida e responsabilità quotidiana per il personale scolastico;

- (c) prevale l'approccio della medicalizzazione vs quello di una rivalutazione del ruolo del consiglio di classe nella lettura dei bisogni individualizzati degli alunni e di un suo ruolo guida nella progettazione del PEI e del relativo percorso formativo e, in prospettiva, di vita;
- (d) trasparente e permanente, seppur non sia esplicitata, una funzione di delega all'insegnante di sostegno che sembra essere ancora concepito – sebbene la normativa abbia più volte ribadito il contrario - come risorsa assegnata all'alunno con disabilità e non alla classe;
- (e) non si valorizza il potenziale dell'insegnante di sostegno, soprattutto se combinato sinergicamente con quello dei colleghi su posto normale, e se non confinato esclusivamente all'alunno con disabilità ma esteso al gruppo classe nel suo complesso;
- (f) non si fa riferimento alla formazione e al coinvolgimento degli insegnanti curricolari, dell'insieme del consiglio di classe e alla necessità di un'adeguata formazione iniziale e in itinere per costoro;
- (g) manca una visione di sistema e strategica dell'inclusione che, al momento scolastico associ altre azioni inclusive e che, successivamente alla scuola sappiano collegarsi con continuità e coerenza all'inclusione in ambito lavorativo e sociale in senso più ampio (connessione progetto educativo/progetto di vita)
- (h) non sono previste misure volte a migliorare il dialogo e la collaborazione tra soggetti a cui la normativa assegna importanti ruoli in chiave pro inclusiva (scuola, famiglia, servizi socio-sanitari, associazionismo e cooperazione, formazione e università, enti locali, imprese);
- (i) non si accenna al ruolo e al potenziale che la diffusione di adeguate metodologie didattiche e organizzative potrebbero avere nel favorire i processi di inclusione
- (j) non si accenna all'utilità di introdurre misure di screening precoci e preventive volte a individuare tempestivamente i soggetti più a rischio e per i quali si possa rendere opportuna un'azione di monitoraggio che consenta, eventualmente, di porre rimedio tempestivamente.

Raccomandazioni di policy

La Fondazione Agnelli ha già dal 2012 indicato quali siano, a suo giudizio, le priorità nelle scelte di policy in materia di inclusione (per queste si rimanda al rapporto *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, in collaborazione con Caritas Italiana e Associazione Treelle, pubblicato da Erickson) e nel frattempo ha proseguito cercando di verificare attraverso sperimentazioni territoriali su piccola scala (in Emilia-Romagna e in Trentino) la validità di alcune di queste indicazioni, che brevemente qui riassumiamo.

In primo luogo, sono da abbandonare le rigidità e le incoerenze burocratiche delle procedure, a partire dalla certificazione, che è compito delle ASL, laddove la decisione sulle risorse spetta all'Amministrazione scolastica: l'integrazione si riduce così a una meccanicistica assegnazione di ore di sostegno, non sempre calibrata sui bisogni reali.

Inoltre, (i) vanno realizzati a livello territoriale nuovi Centri Risorse per l'Integrazione, che dispongano di insegnanti e personale ad alta specializzazione, e di concerto con le scuole definiscano e coordinino le risorse finanziarie, professionali e tecnologiche per l'integrazione, svolgendo anche formazione e consulenza alle scuole, come pure una funzione di 'sportello unico' per le famiglie; (ii) vanno progressivamente superati l'"indissolubile binomio" alunno con disabilità certificato/insegnante di sostegno, come pure la distinzione fra insegnanti di sostegno e curricolari, mirando alla piena corresponsabilizzazione di *tutti* i docenti, attraverso una generalizzata formazione in didattica per i BES; (iii) va valorizzata l'autonomia delle scuole nella lettura dei bisogni e nella progettazione degli interventi; (iv) vanno definite modalità di valutazione sistematica e continua delle pratiche d'integrazione della disabilità e degli altri BES; (v) vanno ricercate soluzioni che rafforzino la collaborazione fra scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari, volontariato e terzo settore, comunità locale, che oggi è carente e spesso impedisce la definizione e la realizzazione di un autentico 'progetto di vita' per l'alunno con disabilità o con BES.