



Direzione Generale per il personale scolastico

**SVILUPPO PROFESSIONALE
E QUALITÀ DELLA FORMAZIONE IN SERVIZIO
DOCUMENTI DI LAVORO**

INTRODUZIONE GENERALE

Il senso e le ragioni

La legge 107/2015 ha modificato sostanzialmente l'approccio alla formazione e allo sviluppo professionale, con un forte investimento finanziario per le azioni formative e il riconoscimento della professionalità. La legge mette a disposizione risorse dedicate (40 milioni di euro) a decorrere dall'anno scolastico 2016, per attività a cura delle istituzioni scolastiche (comma 125) e 386 milioni di euro (D.P.C.M. 23 novembre 2016) da assegnare direttamente ai docenti (500 euro ogni anno), per sostenere la loro formazione continua e per valorizzare le loro competenze professionali.

Il documento che meglio di altri rappresenta il segno di questo cambio di rotta è il “Piano per la formazione dei docenti 2016-2019” (PNFD) recepito con D.M. 797/2016. Il Piano parte dal presupposto che il capitale professionale di cui è dotata la scuola sia uno dei principali fattori di crescita del Paese, purché vi sia una continuità strutturale di investimenti mirati e consistenti.

«Nessun sistema scolastico può essere migliore della qualità dei suoi insegnanti», è una delle frasi più citate dalle autorità politiche e scientifiche nel mondo nell'ultimo decennio, tanto che è difficile risalire all'origine di questa citazione.

La qualità dell'istruzione non può prescindere, in ogni caso, dalla qualità della formazione; per qualificare l'istruzione di un Paese, è importante riscoprire il valore dello sviluppo professionale dei docenti: essi rappresentano il 97% di un bilancio di una scuola.

Il PNFD 2016-2019 fornisce opportunità importanti necessarie per professionalizzare la formazione, per studiare e capire nuove metodologie, valutarne le ricadute e l'impatto nel lavoro del docente, cercando di delineare alcune prime condizioni attuative del principio sancito dal comma 124 della legge 107/2015. Tale comma definisce la formazione in servizio dei docenti di ruolo come azione “obbligatoria, permanente e strutturale” e impone, contestualmente, alle scuole di inserire tali azioni nel PTOF.

I gruppi di lavoro

Per accompagnare e arricchire tale riflessione il MIUR ha costituito tre gruppi di lavoro (D.D.G. prot.n. 941 del 21.09.2017) con l'obiettivo di favorire la focalizzazione di alcune delle principali questioni del Piano Nazionale di Formazione 2016-2019 in particolare su temi quali: “Indicatori di qualità”, “Standard professionali”, “Curriculum e portfolio professionale del docente”. Di seguito vengono sintetizzati le finalità di studio attribuite a ciascuno dei tre gruppi.

Gruppo n. 1: Indicatori di qualità e governance

Il gruppo ha avuto il compito di delineare le caratteristiche delle unità formative nella loro articolazione metodologica, nelle diverse scansioni operative (progettazione, gestione, attestazione finale), alle modalità della formazione in servizio (tempi, durata, obblighi), nella valutazione degli esiti. Inoltre, sono stati descritti i profili dei diversi soggetti impegnati nei percorsi formativi (Direttori, Coordinatori, esperti, tutor, etc.), ivi comprese ipotesi per la loro formazione. L'approfondimento è comprensivo dei risvolti amministrativi, gestionali e contabili dell'attività di formazione.

Gruppo n. 2: Standard professionali

Il gruppo ha avuto il compito di procedere ad una ricognizione delle fonti e delle esperienze internazionali e nazionali relative alla descrizione del profilo del docente e dei relativi standard professionali. In particolare sono stati forniti elementi conoscitivi in relazione alle possibili ricadute sui trattamenti contrattuali della formazione in servizio, alla configurazione dei crediti formativi e professionali. Restano da suggerire le specifiche attività riservate ai docenti di ruolo in servizio che consentano di integrare la loro preparazione al fine di poter svolgere insegnamenti anche in classi disciplinari affini o di modificare la propria classe disciplinare di titolarità o tipologia di posto, incluso il passaggio da posto comune a posto di sostegno e viceversa (art. 4, comma 3, D.lgs. 59/2017).

Gruppo n. 3: Curriculum e portfolio docente

Il gruppo ha avuto il compito di procedere ad uno studio approfondito dei diversi modelli di curriculum e portfolio docente utilizzati a livello internazionale e nazionale a scopo formativo, documentativo e

valutativo. L'elaborazione ha comportato la predisposizione di un modello implementabile anche in formato digitale. Sono state analizzate anche le connessioni tra portfolio, curriculum, Bilancio di Competenze e patto formativo al fine di tracciare l'identità professionale di ogni insegnante. Il lavoro ha assunto come utile traccia di riferimento i dispositivi sperimentati nell'ambito del Piano di formazione per i docenti neoassunti 2014-2017.

Gli obiettivi di lavoro che i tre gruppi hanno dovuto affrontare si possono sintetizzare nelle seguenti domande guida:

- *Che idea di insegnante abbiamo in mente? Come possiamo contribuire a rendere pubblico il senso del profilo delle competenze attese da questi professionisti che hanno la responsabilità dell'istruzione pubblica nel nostro Paese?* (Standard professionali-Gruppo 2)
- *Quali strumenti si possono adottare per sostenere e valorizzare lo sviluppo professionale dell'insegnante?* (Portfolio e Curriculum-Formativo- Gruppo 3)
- *Come si realizza una buona formazione di qualità per gli insegnanti?* (Indicatori di qualità- Gruppo 1)

Il presente documento ha lo scopo di descrivere le risultanze dei lavori dei tre gruppi sopra descritti, al fine di contribuire alla definizione di linee di azione ministeriali che possano migliorare e sostenere il sistema per lo sviluppo professionale e culturale continuo degli insegnanti.

Per favorire un'organicità nell'esposizione dei temi trattati dai gruppi di lavoro, il documento illustrerà i lavori dei gruppi nel seguente ordine:

- *Parte I: Standard professionali (esiti del gruppo 2)*
- *Parte II: Curriculum e portfolio professionale (esiti del gruppo 3)*
- *Parte III: Indicatori di qualità e governance (esiti del gruppo 1)*

SOMMARI

INDICE SOMMARI

SOMMARIO PARTE I – STANDARD PROFESSIONALI

- CAPITOLO I: SIGNIFICATO DEGLI STANDARD NELLA PROFESSIONE DOCENTE
- CAPITOLO II: LA DESCRIZIONE DEGLI STANDARD
- CAPITOLO III: LE POLITICHE DI SVILUPPO PROFESSIONALE

SOMMARIO PARTE II – DOSSIER PROFESSIONALE DEL DOCENTE

- CAPITOLO I: IL PERCHÉ, SENSO E STORIA FORMATIVA
- CAPITOLO II: IL CHE COSA, RIFLESSIONE, BILANCIO, PATTO
- CAPITOLO III: IL COME, IMPLEMENTAZIONE E SPERIMENTAZIONE

SOMMARIO PARTE III – INDICATORI DI QUALITÀ E GOVERNANCE

- CAPITOLO I: UNA FORMAZIONE IN SERVIZIO DI QUALITÀ
- CAPITOLO II: LA VALUTAZIONE E LA VALIDAZIONE DELL'UNITÀ FORMATIVA
- CAPITOLO III: GLI ATTORI DELLA FORMAZIONE
- CAPITOLO III: GOVERNANCE, ASPETTI PROGETTUALI, AMMINISTRATIVI E GESTIONALI

SOMMARIO PARTE I – STANDARD PROFESSIONALI

Il lavoro dell'insegnante sta rapidamente cambiando. Pensiamo alla complessità della gestione delle classi, all'impatto con la cultura giovanile e il mondo digitale, alle nuove forme dell'apprendimento e della comunicazione, all'erosione dell'autorevolezza nel rapporto educativo tra le generazioni.

Questo scenario "in movimento" richiede insegnanti capaci di immaginarsi in un ambiente di apprendimento che va *al di là* della cattedra, perché il lavoro a scuola non è più rappresentato solo dall'orario frontale di lezione. Già oggi è così. Interazione con gli allievi sul web, preparazione di risorse didattiche (anche digitali), accompagnamento in uscite e stage *esterni*, tutoraggio individuale per alunni in difficoltà (e non solo), gestione di relazioni sociali complesse, assunzione di responsabilità organizzative interne ed esterne alla scuola (coordinamenti, dipartimenti, progetti, ecc.).

È decisivo prendere atto di questi mutamenti e darne conto in una puntuale descrizione degli standard professionali attesi, che non possono comprendere solo i consueti aspetti disciplinari, metodologici, didattici, relazionali, che in forma sintetica appaiono nei contratti di lavoro e nello stato giuridico.

La presente proposta struttura gli standard professionali in indicatori ed in rubriche descrittive dei comportamenti "sul campo", che si proiettano nelle dinamiche della gestione della classe, negli stili comunicativi, nella capacità di costruire relazioni pro-attive con gli studenti, nella produzione e documentazione didattica, nel dialogo con una realtà culturale e sociale che sta cambiando. Il documento presenta un quadro analitico di 12 standard professionali, riferiti a cinque dimensioni della professionalità: culturale-disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale, formativo-professionale.

Questo profilo implica certamente nuove forme di preparazione iniziale, di reclutamento e di mobilità professionale. Si dovrà parlare di "induzione" alla professione, già ora prefigurata da un' incisiva rivisitazione dell'anno di formazione dei nuovi docenti (D.M. 850/2015), con l'introduzione di una maggiore responsabilità delle scuole, valorizzando la figura del tutor accogliente (ad esempio, con modelli di *peer review* e di supervisione didattica), alimentando il protagonismo riflessivo del docente neo-assunto e promuovendo comunità professionali "reali" e "virtuali" sul web. La dimensione individuale dovrà dialogare necessariamente con la dimensione collaborativa. L'attuazione del D.lgs. 59/2017 sulla formazione iniziale dei docenti rappresenta un ulteriore banco di prova per una nuova alleanza tra Università e Scuola.

In questo profilo un ruolo "strutturale" è svolto dalla formazione permanente in servizio (Legge 107/2015). Sarebbe opportuna la definizione di un monte ore strutturato (comprendente di ricerca, studio e

pratica in classe) da dedicare alla cura della propria preparazione, con ampi margini di libertà di scelta, ma anche con l'obbligo di partecipare a momenti specifici di formazione all'interno del proprio contesto di lavoro, quando cambiano gli scenari istituzionali e organizzativi, oltre che didattici (D.M. 797/2016). Il mondo dell'Università, quello della Sanità e di alcune professioni, esperienze pilota nell'istruzione (Trento) offrono esempi utili alla quantificazione e certificazione del tempo dedicato alla formazione, previa valutazione della stessa.

Una questione che resta da approfondire è quella delle forme di valutazione e di apprezzamento dell'insegnamento, nonché di feed-back circa la sua qualità. Infatti la ricerca OCSE-TALIS segnala che i docenti italiani usufruiscono di pochi momenti di autoanalisi, confronto, verifica esterna sul proprio modo di insegnare e sulla sua efficacia. Il processo può essere avviato favorendo l'autovalutazione (cioè la capacità di documentazione e riflessione critica sul proprio operato in classe) accompagnato da una valutazione/validazione "esterna" (ad esempio, un riesame della propria attività didattica con un soggetto "terzo" da precisare: un collega "master teacher", un dirigente scolastico, un ispettore, un esperto).

Gli esiti di questa attività, unitamente ad altri elementi (in forma di crediti) dovrebbero confluire nella costruzione di un *dossier professionale*.

La proposta si conclude con un'ipotesi sperimentale che dovrebbe coinvolgere un certo numero di scuole collegate in rete, impegnate a mettere alla prova la tenuta dei nuovi standard professionali. In particolare le scuole sperimentali, supportate da un apposito Comitato scientifico, ricevono un budget finanziario supplementare per elaborare e contestualizzare descrittori degli standard, adottare strumenti per osservare-accompagnare-documentare le caratteristiche della professionalità, ipotizzare forme di certificazione e riconoscimento delle competenze acquisite nei campi didattici, organizzativi, formativi.

SOMMARIO PARTE II – DOSSIER PROFESSIONALE DEL DOCENTE

Il curriculum dell'insegnante costituisce uno dei più importanti strumenti di valorizzazione della professionalità. Curare il proprio curriculum non è un'azione marginale nella vita di ogni docente, ma è fondamentale per avere lo sguardo sempre attento all'innovazione e al miglioramento dell'insegnamento, della scuola, soprattutto degli esiti formativi degli studenti.

Occuparsi del proprio curriculum significa far dimenticare la collegialità ritualistica, burocratica e standardizzata; significa investire sulle relazioni e sulle collaborazioni disinteressate; chiamare in causa lo scopo morale ed etico della professione; usare la rete e il digitale per favorire le relazioni ed imparare ad essere più generosi. C'è arricchimento collettivo quando si mettono le conoscenze dei singoli a disposizione di tutti. Sul piano istituzionale significa mettere la qualità dell'insegnante al centro delle politiche scolastiche partendo dal recupero e dalla valorizzazione della sua funzione sociale.

Una formazione di pregio implica, come misura indispensabile, la verifica, la valutazione e la certificazione degli esiti. È in questa direzione che si sono orientati gli approfondimenti del gruppo di lavoro n. 3.

È diffusa e fortemente condivisa l'idea che le competenze di un insegnante non sono sempre leggibili perché esse sono la risultante di un processo di affioramento di comportamenti impliciti e costituiscono la ricostruzione culturale della biografia professionale sommersa (esperienze, motivazioni, interessi, passioni verso nuovi settori). Il lavoro degli insegnanti non può essere riportato al classico ciclo delle performance di un qualunque dipendente. Tuttavia, il problema non può essere accantonato: è necessario continuare a sperimentare altre strade sul piano della ricerca.

Diventa assai importante consolidare l'idea della costruzione di un dossier professionale. Attraverso il dossier si facilita l'elaborazione di un bilancio critico delle proprie competenze che permette di valutare anche la coerenza tra le proprie idee sul fare scuola e le pratiche didattiche che, di fatto, si realizzano in classe.

Il gruppo ha rivolto un'attenzione particolare a come costruire un Bilancio di Competenze, attraverso il quale non solo raccogliere e documentare le esperienze, ma ripensarle partendo dalla descrizione delle competenze acquisite (anche nell'ipotesi di un possibile sviluppo di carriera). Il Bilancio di Competenze "rimette al centro" le persone, riconsegnando a ciascuna di esse la possibilità e la responsabilità della propria progettazione professionale ed esistenziale. Per questo scopo si avrebbe bisogno di un 'sistema di risorse' in termini di accompagnamento, supporto, supervisione.

Il "Bilancio di Competenze" viene messo alla prova nella formazione per i neo assunti con il D.M 27 ottobre 2015 n. 850 con il quale si ribadisce che tale strumento "consente di compiere una analisi critica delle competenze possedute, di delineare i punti da potenziare e di elaborare un progetto di formazione in servizio coerente con la diagnosi compiuta".

L'uso del Bilancio, pur limitatamente ai docenti neo assunti, rappresenta un passo molto importante utile ad accelerare la generalizzazione a tutto il personale della scuola. Per questo il gruppo ha assunto, come utili riferimenti, i dispositivi sperimentati in questo settore.

Dossier professionale e Bilancio di Competenze garantiscono, quindi, un approccio non amministrativo, ma orientato alla valorizzazione qualitativa della biografia professionale di ciascun docente. Tali strumenti permettono una documentazione dinamica della propria crescita, aiutano i docenti ad acquisire consapevolezza dei momenti significativi delle azioni didattiche, favoriscono la costruzione di incontri, eventi, permettono di documentare adeguatamente le ricerche e i risultati innovativi, facilitano il riutilizzo delle “buone pratiche”; aiutano a creare migliori rapporti con i saperi degli studenti.

Gli obiettivi su cui questo gruppo (D.D.G. n. 941 del 21 settembre 2017) hanno incentrato il proprio lavoro sono stati i seguenti:

- a) realizzare uno studio approfondito dei diversi modelli di curriculum e dossier professionale docente utilizzati a livello internazionale e nazionale a scopo documentativo, formativo e valutativo;
- b) prevedere la predisposizione di un modello implementabile anche in formato digitale;
- c) analizzare le connessioni tra dossier professionale, curriculum, Bilancio di Competenze e patto formativo al fine di tracciare l'identità professionale di ogni insegnante.

Questa seconda parte del documento riassume, dunque, in tre capitoli il lavoro svolto in relazione ai suddetti obiettivi.

– Nel primo capitolo si illustra il *perché*. Tale sezione è finalizzata a recuperare le fondamenta scientifiche dell'approccio basato sul dossier professionale e a rafforzare il senso e la motivazione del suo uso dal punto di vista dei docenti che ne sono destinatari attivi.

– Nel secondo si mette a fuoco il *cosa*. È una sezione in cui si approfondisce la struttura funzionale dello strumento “dossier professionale” che si attualizza in processi sostenuti dall'uso di opportune funzioni tecniche.

– Nel terzo si cerca di entrare nel merito del *come*. La sezione si pone come obiettivo quello di prefigurare le possibili fasi di implementazione e sperimentazione del dossier professionale, propedeutiche alla sua messa a sistema.

SOMMARIO PARTE III – INDICATORI DI QUALITÀ E GOVERNANCE

L'avvio del Piano Triennale di Formazione dei Docenti (D.M. 797/2016) ha consentito di realizzare un'ampia messe di attività di aggiornamento sull'intero territorio nazionale, mettendo alla prova nuove metodologie, inediti aspetti gestionali e amministrativi, ruoli dei diversi soggetti (dai progettisti della formazione ai formatori). Tuttavia, resta aperto il problema del miglioramento qualitativo della formazione, per realizzare pienamente gli obiettivi che ci si prefigge (miglioramento degli esiti degli allievi, efficacia dei modelli didattici ed organizzativi, sviluppo della professionalità docente).

A tal fine è apparso utile sviluppare il concetto di “Unità Formativa”, da intendersi come sequenza coerente e compiuta di attività, con una precisa definizione delle competenze attese dai partecipanti, con scelta di metodologie appropriate e partecipate, con individuazione delle forme di verifica dei risultati raggiunti. L'unità formativa diventa lo strumento per qualificare la formazione, a partire dai bisogni dei singoli docenti che si incontrano con le esigenze delle scuole, per dar luogo ad un'attività che vede il protagonismo dei partecipanti (come ricerca-azione, sperimentazione didattica, documentazione e condivisione delle pratiche migliori), da ricondurre ad una progettualità condivisa nella scuola. La qualità del percorso fa aggio sulla quantità del tempo dedicato alla formazione (che andrà comunque delimitato e regolamentato nelle apposite sedi normative e contrattuali) e la formazione di qualità andrà debitamente riconosciuta e certificata. Una specifica attenzione va dunque dedicata alla valutazione della formazione, a partire da forme di autovalutazione-riflessione, valutazione *in itinere* ed apprezzamento degli esiti e delle ricadute sul piano didattico.

Migliorare la qualità della formazione richiede uno specifico investimento sulla figura del formatore, da intendersi non solo come esperto di contenuti, ma anche come facilitatore o tutor, in grado di accompagnare i docenti in un processo di supervisione e di crescita professionale centrato sulla vita delle classi. Vengono quindi ipotizzate specifiche iniziative formative di supporto per progettisti della formazione e referenti all'interno delle scuole, che possano “presidiare” i numerosi aspetti connessi alla formazione (dall'analisi dei bisogni ai bilanci di competenze, dalla progettazione di iniziative alla documentazione e condivisione di risorse e di pratiche).

La *governance* multilivello della formazione, basata sulla gestione dei 319 piani formativi di ambiti territoriali sull'intero territorio nazionale, deve comunque meglio evidenziare il ruolo dell'amministrazione centrale, MIUR (in termini di strategie, priorità, allocazione di risorse) e di quella regionale, USR (inteso come impulso, coordinamento, monitoraggio). La centratura dovrà spostarsi sulla singola istituzione scolastica, sede "naturale" in cui ricondurre ad unitarietà i diversi percorsi formativi, finalizzati al miglioramento complessivo della scuola, conciliando personalizzazione dei percorsi individuali e progettazione d'insieme. In questa ottica le azioni di rete dovranno curare aspetti non affrontabili a livello di scuola ed iniziative di secondo livello (formatori, facilitatori, tutor).

La gestione amministrativa va opportunamente semplificata, anche adottando procedimenti tipici dell'affidamento diretto sotto-soglia, e comunque innovando radicalmente il D.I. 326/1995 (sugli standard di costo) e semplificando le procedure di rendicontazione.

PARTE I: STANDARD PROFESSIONALI

INDICE

CAPITOLO I: SIGNIFICATO DEGLI STANDARD NELLA PROFESSIONE DOCENTE

1. La delimitazione del campo di indagine
2. L'idea di standard nella professione
3. Le fonti giuridiche e normative
4. Le fonti internazionali e professionali
5. Approcci sperimentali per la descrizione della professionalità
6. La descrizione degli standard
7. La questione deontologica
8. Le dimensioni (aree) fondamentali
9. Le fasi di sviluppo degli standard (e della professionalità)
10. La mappatura degli standard
11. Standard specifici e competenze trasversali

CAPITOLO II: LA DESCRIZIONE DEGLI STANDARD

1. Premessa di sfondo
2. Criteri metodologici
3. Descrizione degli standard: quadro analitico
 - A – Cultura
 1. Conoscenze culturali e disciplinari
 2. Conoscenze metodologico-disciplinari
 - B – Didattica
 3. Insegnamento strutturato e pianificato
 4. Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento
 5. Metodi e strategie di valutazione
 6. Gestione delle relazioni e dei comportamenti
 - C – Organizzazione
 7. Partecipazione ai processi organizzativi e di miglioramento
 8. Lavoro collaborativo tra docenti
 - D – Istituzione/Comunità
 9. Padronanza delle regole del contesto professionale
 10. Rapporti con genitori, territorio, comunità
 - E – Professione
 11. Formazione in servizio
 12. Sviluppo della professione

CAPITOLO III: LE POLITICHE DI SVILUPPO PROFESSIONALE

1. Il dinamismo nella professione
 2. La crescita della professionalità
 3. Un sistema di crediti riconosciuti
 4. Ipotesi di valorizzazione della professionalità
 5. Una strategia per condividere e implementare un approccio innovativo
 6. Una proposta sperimentale
-

CAPITOLO I

IL SIGNIFICATO DEGLI STANDARD NELLA PROFESSIONE DOCENTE

1. La delimitazione del campo d'indagine

In questo documento di lavoro, sottoposto all'attenzione dei decisori politico-amministrativi, si delincono alcune proposte riguardo alle caratteristiche della professionalità docente (in forma di nuclei fondanti degli standard professionali), che dovrebbero poi essere alla base di un successivo riconoscimento giuridico e che potrebbero essere alimentate attraverso adeguati percorsi di formazione (iniziale ed in servizio).

Benché le professionalità che operano nel sistema formativo (qui però inteso come sistema scolastico istituzionalizzato) siano numerose, è opportuno delimitare il raggio d'azione, in questa fase, alla figura del "docente" (tenendo sullo sfondo altre figure che pure ad essa si rapportano: quella del Dirigente Scolastico, quelle del personale amministrativo tecnico ausiliario).

Il campo di interesse riguarda il sistema scolastico dai 3 ai 19 anni, nelle sue diverse articolazioni, anche qui sapendo che ci possono essere evidenti connessioni:

- per la scuola dell'infanzia (3-6 anni) con il segmento 0-3 anni, nella prospettiva di un sistema educativo integrato 0-6 anni (D.lgs. 65/2017);
- per il secondo ciclo (14-19 anni) con il sistema IFP di pertinenza regionale e le uscite post-scolastiche ITS IFTS EDA ecc. con profili professionali "contigui".

Occorre essere consapevoli che "i territori educativi" si stanno ampliando, per età, bisogni formativi, obiettivi e che i confini non possono essere sbarramenti chiusi.

2. L'idea di standard nella professione

Il concetto di standard professionali rimanda ad un contenuto descrittivo delle competenze attese "in situazione" da parte degli insegnanti, andando quindi oltre un generico e sintetico richiamo normativo, come si può osservare nella tradizione italiana degli stati giuridici (T.U. 297/1994), dei contratti di lavoro (C.C.N.L. 2006-2009). Si tratta di competenze sia teoriche, sia pratico-operative, in cui le seconde delincono lo specifico professionale del docente (il suo "sapere specialistico"). Dunque vanno descritti i comportamenti professionali attesi.

Gli standard professionali hanno un'influenza importante per la formazione dei docenti (iniziale ed in servizio), per i processi di reclutamento, valutazione, carriera. Gli standard richiedono di essere promossi (formati, incentivati, valutati) attraverso modalità non astratte e puramente accademiche, ma fortemente connesse ai contesti professionali reali.

3. Le fonti giuridiche e normative

La ricognizione normativa compiuta dal gruppo consente di cogliere le linee interpretative dell'ordinamento giuridico italiano (Testo Unico e Contratto Nazionale di Lavoro), ma anche i suoi limiti. Elementi di ulteriore utilità possono essere gli strumenti adottati per:

- delineare le caratteristiche della formazione iniziale dei docenti (a partire dal D.M. 249/2010 per arrivare alle novità del D.lgs. 59/2017);
- delineare le caratteristiche dell'anno di formazione e dei criteri per la valutazione finale (D.M. 850/2015);
- prefigurare lo sviluppo delle competenze del docente, nell'ambito del Piano nazionale di formazione (approvato con D.M. 797/2016).

Si avvicinano ad una dimensione descrittiva gli strumenti utilizzati per la formazione dei docenti neo-assunti nell'ultimo quadriennio. In particolare:

- il Bilancio di Competenze (iniziale e finale) proposto da Indire-Miur per i neo assunti (che propone una tripartizione in relazione a competenze d'aula, di scuola, personali);
- il portfolio delle competenze (che fa riferimento alla documentazione di sequenze di lavoro didattico in aula).

Negli ultimi anni sono state descritte le caratteristiche del lavoro docenti, in relazione a innovazioni introdotte in via sperimentale nel sistema scolastico. Ci possiamo riferire a:

- gli schemi-indicatori per l'osservazione del comportamento docente in classe (nell'ambito del progetto sperimentale V.M. dell'Invalsi);

- gli indicatori di cui al comma 129 della legge 107/2015 per definire i criteri per apprezzare merito e impegni dei docenti.

4. Le fonti internazionali e professionali

Le fonti internazionali in materia di elaborazione di standard professionali sono un sicuro punto di riferimento cui attingere anche a livello nazionale. Sono stati oggetto di specifica analisi:

- gli standard professionali adottati dal Ministero dell'istruzione del Regno Unito (Qualified Teacher Status, TTA-Teacher Training Agency, Department for Education and Skills, 2002);
- gli standard definiti dall'Ontario College of Teachers (Canada) in collaborazione con il sistema universitario;
- gli standard professionali predisposti da "Education & Training Foundation (UK)", come "Professional standard for Teachers and Trainers in Education and Training";
- gli standard elaborati negli USA dalla Fondazione non governativa National Board for Professional Teaching Standards;
- gli standard vigenti in altri Paesi (es. Singapore, ecc.) messi a disposizione dai componenti del gruppo di lavoro.

In alcuni settori specifici si stanno ridefinendo gli standard professionali attesi dagli insegnanti, ad esempio, in materia di:

- Competenze digitali degli allievi e profili necessari per i docenti (cfr. DGComp);
- Standard per i docenti del sistema 0-6 (Progetto SPROUT – Spagna, Italia, Svezia);
- Standard profili professionali per la scuola primaria e dell'infanzia (SPPPI) elaborati dall'Università di Firenze (luglio 2017) per i percorsi di formazione iniziale "abilitante".

5. Approcci sperimentali per la descrizione della professionalità

L'elaborazione di standard consente, implicitamente ed esplicitamente, di rendere socialmente visibile il profilo professionale dei docenti italiani, spesso avvolto negli stereotipi di senso comune, ma anche di far diventare tali standard utili "ancoraggi" per elevare la qualità dell'insegnamento (e dei risultati degli allievi) ed ispirarli a criteri di innovazione e di efficacia. Le ricerche internazionali (cfr. Talis-Ocse, 2013) segnalano che i docenti italiani ricevono un minor feedback sul loro insegnamento. L'avvio del SNV in Italia (D.P.R. 80/2013) non ha affrontato questo aspetto, ma ha messo a fuoco le condizioni strutturali ed organizzative che possono favorire l'organizzazione di un buon ambiente di apprendimento e di insegnamento (RAV: Rapporto di autovalutazione).

Alcune innovazioni sperimentali (progetto "Valorizza"; progetto VSQ; progetto V.M.-valutazione e miglioramento; l'assegnazione del bonus per il merito, ecc.) hanno consentito di esplorare alcuni parametri descrittivi del lavoro dell'insegnante, con qualche approfondimento sulla gestione dell'aula. Sono stati analizzati i primi dati del monitoraggio INDIRE (sull'erogazione del bonus-merito) e della ricerca Fondazione Agnelli (sull'osservazione in classe), come pure l'impatto del "Bilancio di competenze" nella percezione dei docenti neo-assunti (Monitoraggio Indire).

Dalle prime osservazioni, l'esperienza del bonus (oggetto di continue discussioni) consegna due possibili approcci all'analisi della professionalità docente:

- un approccio analitico, che scompone le componenti del lavoro docente in micro azioni e comportamenti (descritti con ricorrenze quantitative), poi ricomposti in categorie più ampie (capacità didattiche, capacità organizzative, cura della formazione);
- un approccio olistico, che delinea profili ampi e ne effettua un apprezzamento veicolato fortemente dalla reputazione sociale (quindi dalla triangolazione di punti di vista differenziati, es.: allievi, colleghi, genitori).

6. La descrizione degli standard

La descrizione degli standard può essere arricchita dalla presenza di indicatori di livello (livello minimo accettabile del sapere e saper fare di un insegnante; eventuali livelli intermedi o elevati, ecc.) per offrire una base di riferimento concreto. La gradazione in livelli non dovrebbe assumere un valore classificatorio o di merito, ma descrivere l'evoluzione/progressione di talune caratteristiche della professionalità (complessità del compito, ambito di autonomia, competenze cognitive, relazionali, ecc.). Gli indicatori hanno certamente implicazioni sulla formazione (da collegare ai bisogni formativi correlati), sulle pratiche autovalutative e valutative.

L'autovalutazione, l'autodescrizione e l'autocomprensione della propria pratica professionale, rappresentano un passaggio utile a identificare le competenze implicate in un buon insegnamento, meglio se aiutate da strumenti descrittivi (rubriche) che possono consentire di "collocarsi" rispetto a standard di riferimento. Gli standard dovrebbero essere osservabili, anche se descrizioni dettagliate ed operative dovrebbero essere oggetto di un lavoro successivo, con possibili evidenze ed esemplificazioni.

L'autovalutazione può essere accompagnata da una validazione "esterna" delle competenze (definendo i soggetti cui spetta farla) per dar luogo ad una certificazione (valore formale attribuito alla padronanza di competenze). Individuazione, validazione, certificazione delle competenze sono tre dispositivi profilati normativamente dal D.lgs. 13/2013 (relativo al sistema delle certificazioni, mutuato dagli orientamenti europei in materia).

La descrizione degli standard tiene conto di uno scenario in rapida evoluzione in cui si assiste ad un rapido cambiamento di:

- a) competenze culturali di base e trasversali (conoscenza delle lingue veicolari, digitale, ecc.);
- b) trasformazioni negli allievi (classi multiculturali, bilinguismo, intercultura);
- c) innovazioni strutturali (autovalutazione, alternanza scuola-lavoro, educazione alla cittadinanza).

7. La questione deontologica

Fa parte del tema degli standard la questione della dimensione etica e deontologica della professione docente. Si può certamente fare riferimento al Codice di comportamento per il pubblico dipendente italiano. Si segnala anche che molte professioni hanno elaborato un codice deontologico (esistono ipotesi di lavoro anche per il campo dell'insegnamento). È evidente che ci sono problemi etici legati alla professione docente (si pensi al rapporto con i genitori, alla relazione con gli allievi, ai rapporti con i colleghi e le altre figure professionali).

Il gruppo ritiene opportuno considerare l'area "valoriale" (i comportamenti, le scelte deontologiche, i codici professionali, i "valori in gioco") come una dimensione da trattare in modo diverso dalle precedenti dimensioni (per le quali si andrà ad una specifica individuazione di standard attesi e di indicatori descrittivi). Questo, sia nel caso che diventi un'area a se stante, comunque parte integrante e fondativa della professionalità docente (magari da sviluppare in un codice deontologico o codice di comportamento), sia che i principi in essa contenuti vadano ad "arricchire" le diverse aree professionali in termini di consapevolezza, responsabilità, ecc.¹.

8. Le dimensioni (aree) fondamentali

Il gruppo di lavoro ha condiviso l'individuazione di alcune dimensioni della professionalità (definibili anche "aree"). Alla luce della ricognizione normativa effettuata e delle analisi delle proposte elaborate a livello internazionale (da sedi governative e non governative), ci si è orientati su cinque dimensioni, ciascuna caratterizzata da una parola chiave:

1. cultura
2. didattica
3. organizzazione
4. istituzione/comunità
5. cura della professione

Il gruppo ritiene che questo quadro di riferimento sia equilibrato e tenga in considerazione le diverse componenti della professionalità.

¹ Sul Codice Deontologico, vedi in Italia l'elaborazione (1999) curata dall'associazione professionale ADI (www.adiscuola.it). In questo caso il Codice si articola in: etica verso la professione; etica verso gli allievi; etica verso i colleghi; etica verso l'istituzione; etica nella relazione con i genitori e con il contesto esterno.

9. Le fasi di sviluppo degli standard (e della professionalità)

Ogni dimensione professionale viene descritta con un breve enunciato narrativo, che dà conto del “senso” fondativo dell’area ai fini della successiva traduzione più analitica in standard ed indicatori. Il trend individuato (cioè un processo che si muove dalla padronanza di un “sapere” culturale e disciplinare da tradurre prima in un sapere “didattico” e “relazionale”, da mettere poi alla prova nella vita della classe e della scuola e che termina con la definizione delle condizioni per acquisirlo e mantenerlo grazie alla formazione) rappresenta un profilo dinamico su cui si può acquisire una buona condivisione tra gli stessi docenti.

Questa considerazione porta a scartare l’ipotesi di “graduare” gli standard in termini di padronanza o di profili professionali differenziati, per optare invece a favore di una *descrizione dinamica della professionalità*, che si manifesta in diverse “fasi di sviluppo” aperte ad una continua evoluzione. L’idea, dunque, è quella di competenze – riferite ai diversi standard - che via via si maturano, in un contesto professionale di attività, riflessione, confronto.

Le tre fasi di sviluppo (livelli di progressione per ciascun standard) sono così articolate:

1. **competenza iniziale**, in fase di formazione e di consolidamento, in progressione verso gli standard attesi (ad es. il docente principiante, in periodo di inserimento e prova, con accompagnamento e tutoraggio);
2. **competenza di base**, cioè padronanza sicura, consolidata, consapevole (ad es. il docente che ispira i propri comportamenti professionali agli standard attesi);
3. **competenza “esperta”**, quindi padronanza matura e accreditata del sapere professionale (ad es. un docente, che sa mettere a disposizione dei colleghi e dell’organizzazione cui appartiene le proprie competenze, svolgendo funzioni di “mentor”).

Ogni standard, quindi, rappresenta la descrizione del livello ottimale atteso per ogni docente, sapendo che il criterio evolutivo è rappresentato dal passaggio da una situazione di esecuzione con supporto di tutoraggio, ad una progressiva autonomia e padronanza, alla consapevolezza del proprio “stile professionale”, all’arricchimento creativo e personale, alla propensione/capacità di trasferire ad altri il proprio “sapere” professionale. In filigrana si può mantenere un ancoraggio all’EQF (Quadro Europeo delle Qualifiche).

10. La mappatura degli standard

Le cinque dimensioni professionali vengono articolate in specifici standard, per contenere la descrizione degli standard in una decina di enunciati, seguendo le tendenze in campo internazionale, anche per renderne più agevole la comprensione.

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.

11. Standard specifici e competenze trasversali

Ognuno degli standard viene descritto attraverso 3 o 4 indicatori sintetici (in termini non generici, ma particolareggiati ed esemplificativi), ognuno racchiuso in un enunciato di un paio di righe, espressi all'indicativo presente, privilegiando verbi e sostantivi, piuttosto che avverbi e aggettivi. Ogni indicatore rappresenta il livello base (standard atteso). Ogni standard deve consentire ad 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.

Alcuni temi trasversali dovrebbero essere oggetto di una specifica trattazione:

- le **competenze nelle lingue**: riferite a tutti i docenti, ma anche 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.

Il contesto plurilingue

Per quanto riguarda le competenze linguistiche va considerato il nuovo contesto plurilingue in cui la scuola oggi si trova ad operare, costituito dal confronto con altre lingue e culture nonché da scambi e relazioni con altri Paesi europei ed extraeuropei. Risulta necessario ampliare la prospettiva e sviluppare la competenza plurilingue e interculturale dei docenti. In relazione alla presenza nelle classi di allievi di lingua non italiana, per i quali la lingua di scolarizzazione è l'italiano, una specifica attenzione va posta alla formazione dei docenti sulla lingua italiana come L2.

Una buona capacità di comprensione delle lingue straniere, a partire dall'inglese, va considerata competenza necessaria allo sviluppo professionale individuale di tutti i docenti. Per la descrizione degli standard si deve fare riferimento ai livelli linguistici del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d'Europa. In tutti i percorsi universitari si richiede ad un laureato il possesso del livello B2 per una lingua straniera. Analogo livello di competenza viene accertato nei concorsi di accesso alla professione docente, e, quindi, il livello B2 dovrebbe essere considerato il livello base per ogni docente. Per i docenti di discipline non linguistiche che veicolano contenuti in lingua straniera, è necessario un più elevato livello di competenza linguistico-comunicativa, quindi il livello C1.

La scuola inclusiva

La definizione del profilo di un docente inclusivo richiede la considerazione di più aree di competenza rispetto alle quali andrebbero declinati indicatori e possibili descrittori operativi:

- *personale* (capacità di empatia, sensibilità pedagogica, motivazione, stile attributivo, livello di autoefficacia, convinzioni personali, aspettative ...);
- *relazionale* (capacità di gestire la comunicazione e le relazioni all'interno della comunità professionale e con i genitori degli alunni, ...);
- *psicopedagogica* (conoscenze specifiche sul processo di sviluppo e sulle condizioni per l'apprendimento, ...);
- *didattica* (capacità di pianificazione di interventi mirati, repertorio di metodologie didattiche inclusive e di strategie di individualizzazione e personalizzazione, repertorio di risorse e strumenti per la valutazione incrementale e formativa, ...);
- *organizzativa* (capacità di gestire la classe e i gruppi di apprendimento, di allestire ambienti di apprendimento stimolanti, di utilizzare in modo efficace spazi e tempi, di ricorrere a mediatori didattici multicanale, comprese le TIC, per sostenere processi di apprendimento attivi e cooperativi);
- *epistemologica* (capacità di riflettere criticamente e di rivedere pratiche e scelte attraverso nuovi percorsi di ricerca e di innovazione, ...).

La società digitale

In relazione agli standard riferiti alle competenze digitali è consigliabile adottare e prendere come riferimento quadri esistenti e riconosciuti a livello internazionale che possono essere sia il DigCompEdu, pubblicato nel marzo 2017 dalla Commissione europea, sia il Quadro di riferimento UNESCO del 2010, tenendo ben presente come sfondo il Piano Nazionale Scuola Digitale del 2015. È opportuno definire un livello base necessario per tutti, un punto di partenza da implementare nel corso degli anni e che possa garantire agli studenti sia apprendimenti significativi e coerenti che uno sviluppo professionale continuo.

Le competenze digitali di un insegnante iniziale o di un nuovo insegnante devono sempre fare riferimento a un quadro pedagogico e didattico e non solo all'utilizzo tecnico-pratico dei dispositivi da utilizzare. Su questo tema è possibile anche fare riferimento al Sillabo per l'educazione civica digitale adottato dal MIUR. La progettazione, la selezione e la produzione saranno gli elementi chiave che gli insegnanti devono essere in grado di applicare nel loro lavoro, in particolare:

- l'insegnante è in grado di identificare, valutare e selezionare risorse che possono essere accessibili a tutti;
- sa come creare materiali e risorse in relazione al copyright e all'accessibilità;
- conosce ed è in grado di scegliere ambienti di apprendimento virtuali in relazione al contesto in cui lavora;
- sa come valutare le prestazioni individuali e di gruppo con strumenti digitali;
- sa come progettare attività didattiche integrandole con tecnologie mobili;
- è in grado di gestire in sicurezza la propria attività didattica;
- conosce metodologie innovative (classe capovolta, apprendimento cooperativo, apprendimento basato su progetto, ecc.) ed è in grado di applicarle nel contesto in cui lavora.

CAPITOLO II: LA DESCRIZIONE DEGLI STANDARD

1. Premessa di sfondo

Il gruppo ritiene opportuno entrare nel dettaglio della descrizione dei singoli indicatori, in modo da rendere “visibile” la trama dei comportamenti professionali che ci si aspetta da un docente nell’esercizio della sua professione (riferiti al sé professionale, alla gestione d’aula, alla partecipazione, all’organizzazione scolastica).

Non si è, al momento entrati nel merito di rubriche descrittive di eventuali soglie di accettabilità delle caratteristiche e dei comportamenti attesi (che potrebbero assumere la forma di *check-list* o di livelli di progressione).

Analogamente non sono state ipotizzate modalità per l’osservazione di tali comportamenti nelle dinamiche della classe, che potrebbero comunque essere utili per impostare attività di training iniziale, di tirocinio, di pratica didattica assistita, di formazione in servizio.

A conclusione del documento il gruppo ha prefigurato eventuali ipotesi per esigere e riconoscere sul piano giuridico un più ricco e impegnativo profilo professionale del docente, così come risultante dagli standard.

2. Criteri metodologici

Ogni standard è costruito rispettando questi passaggi metodologici:

<i>Contestualizzazione</i>	Nella descrizione iniziale si dà conto (in 3-4 righe) degli aspetti fondamentali del comportamento professionale atteso. Gli elementi fondativi della dimensione/area.
<i>Criterio di qualità</i>	Si esplicano i fattori di qualità che definiscono lo sviluppo e l’evoluzione continua della competenza (o del grappolo di competenze) individuata
<i>Articolazione in descrittori</i>	Lo standard descrive i comportamenti professionali ottimali, richiesti ad un docente, che configurano una competenza matura e accreditata. Ogni standard viene articolato (in termini non generici, ma non particolareggiati o esemplificativi) in 3-4 descrittori (brevi enunciati)
<i>Fasi di sviluppo professionale</i>	Ogni standard deve consentire ad un docente di posizionarsi dinamicamente rispetto a quanto viene indicato. Sono definite tre fasi: livello iniziale, livello base, livello esperto
<i>La funzione degli standard</i>	L’intenzione è di privilegiare la riflessione, la consapevolezza, l’autovalutazione, un avvicinamento pro-attivo all’idea di standard.

3. Descrizione degli standard: quadro analitico

A – CULTURA	Area delle conoscenze e delle competenze culturali riferite a specifici campi disciplinari o settori e gradi scolastici
-------------	---

Standard 1

Conoscenze culturali e disciplinari, padronanza dei saperi che sono “oggetto” di insegnamento

Definizione

L’insegnante è una persona colta, che mantiene un rapporto vivo e dinamico con il mondo della cultura in tutte le sue forme (umanistiche, scientifiche, tecnologiche, artistiche). Aggiorna le sue conoscenze partecipando alla vita culturale anche per testimoniare alle nuove generazioni il valore della conoscenza, il piacere del dubbio, il rigore dello studio e dell’interpretazione critica delle informazioni.

Criterio di qualità

Tenendo conto della disciplina (discipline) di cui ha la responsabilità di insegnamento e delle diverse età degli allievi, cura il reperimento di fonti, risorse e documenti, per fornire un insegnamento aggiornato e aperto agli sviluppi della ricerca scientifica e culturale.

Indicatori

- Un insegnante è tale se è riconosciuto come persona ricca di umanità e di cultura. Padroneggia in maniera impeccabile e appropriata la lingua italiana (di insegnamento) nelle forme orali e scritte, sa esprimersi correntemente in almeno una lingua comunitaria, conosce l'evoluzione e le potenzialità delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.
- Con riferimento alle discipline di insegnamento, ne sa cogliere gli elementi essenziali, la loro evoluzione storica, le connessioni interdisciplinari, le chiavi interpretative. Anche i docenti che operano nei primi livelli di scolarità mantengono un rapporto "adulto" con la cultura, non la banalizzano, conoscono gli aspetti fondamentali, ne sanno vedere il valore generativo per i piccoli.
- L'insegnante cura la propria formazione culturale continua, per testimoniare l'amore per il sapere, la partecipazione alla sua continua elaborazione, il progressivo coinvolgimento dei giovani nella sua acquisizione, rielaborazione e reinvenzione.
- L'insegnante ha consuetudine con le più importanti fonti culturali dei domini del sapere di propria competenza (repertori, riviste scientifiche, risorse digitali, fonti dirette) per utilizzarle nell'organizzazione del proprio insegnamento. (Ha una sicura padronanza delle scienze dell'educazione, nelle sue implicazioni operative e didattiche).

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

<i>Livello principiante</i>	<i>Livello base (atteso)</i>	<i>Livello esperto</i>

Standard 2

Conoscenze disciplinari, intese come capacità di analizzare, descrivere, trattare i saperi in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive

Definizione

L'insegnante porta in classe il valore dei sistemi simbolico-culturali che si sono via via aggregati nelle discipline di studio. È consapevole delle connessioni tra le diverse discipline e dell'esigenza di unitarietà del sapere e della cultura. Alimenta il continuo aggiornamento delle proprie conoscenze disciplinari, con particolare riferimento al loro valore formativo e generativo ai fini dell'insegnamento.

Criteri di qualità

Sa tradurre il sapere disciplinare in oggetto di studio (accessibile e comprensibile), attraverso appropriate mediazioni didattiche, coinvolgendo gli allievi nell'acquisizione di contenuti, metodi, atteggiamenti propri di ogni ramo del sapere, e avendo attenzione al diverso livello scolastico in cui opera.

Indicatori

- L'insegnante sa "leggere" un sapere disciplinare nella sua complessità, competenza che implica la padronanza dei contenuti fondamentali; la conoscenza dei dispositivi metodologici tipici di ogni sapere, delle sue strutture linguistiche e lessicali; ne coglie il valore ermeneutico e le possibili applicazioni operative.
- L'insegnante sa "tradurre" la propria disciplina in termini di conoscenze, abilità e competenze, individuando compiti di apprendimento e traguardi che stanno alla base di un insegnamento attivo e partecipato da parte degli allievi.
- L'insegnante arricchisce la propria conoscenza disciplinare con lo studio personale, la partecipazione alla formazione in servizio, la collaborazione nei dipartimenti o gruppi disciplinari di scuola. Segue gli sviluppi della propria disciplina partecipando a società scientifiche, associazioni di disciplina e professionali.
- L'insegnante sviluppa pratiche educative ispirate alle evidenze della ricerca psicopedagogica e agli sviluppi delle conoscenze del proprio settore di specializzazione.

Standard 3**Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento**Definizione

L'insegnante propone un insegnamento pianificato e strutturato in coerenza con gli obiettivi di apprendimento e i contenuti della lezione. In modo complementare, l'insegnante pianifica e svolge anche attività strutturate. Utilizza mediatori didattici per applicare le conoscenze disciplinari.

Criterio di qualità

L'insegnante sa pianificare e svolgere un insegnamento in modo strutturato, coerente con gli obiettivi e i contenuti del corso, presentati in modo chiaro e organizzato. Sa applicare le conoscenze disciplinari, stabilendo vincoli con altre discipline. Sa proporre, svolgere e gestire le attività di apprendimento, prevedendo fasi e modalità di svolgimento che coinvolgano gli studenti nel proprio processo di apprendimento. Sa utilizzare mediatori didattici per strutturare i contenuti, applicare le conoscenze disciplinari e favorire il coinvolgimento e l'apprendimento degli studenti. L'insegnante sa riconoscere i diversi bisogni degli studenti e adatta l'insegnamento e le attività in base alle loro differenze motivazionali, cognitive e metacognitive.

Indicatori

- L'insegnante pianifica e svolge un insegnamento con contenuti e obiettivi di apprendimento in modo strutturato e organizzato
- L'insegnante pianifica e svolge attività di apprendimento in modo strutturato
- L'insegnante applica le conoscenze disciplinari e stabilisce vincoli con altre discipline
- L'insegnante gestisce i tempi e i passaggi tra attività, monitora i tempi di svolgimento e il rispetto delle attività programmate
- L'insegnante utilizza mediatori didattici di appoggio nell'insegnamento e nelle attività strutturate.
- L'insegnante riconosce i diversi bisogni degli studenti e adatta l'insegnamento e le attività in base alle differenze tra studenti

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

<i>Livello principiante</i>	<i>Livello base (atteso)</i>	<i>Livello esperto</i>

Standard 4**Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)**Definizione

L'insegnante utilizza e adatta diverse strategie didattiche per sostenere l'apprendimento di tutti gli studenti. L'insegnante disegna e crea gli ambienti di apprendimento, gestisce il loro allestimento e utilizza le attrezzature e le risorse. Utilizza mediatori come appoggio alle strategie didattiche.

Criterio di qualità

L'insegnante conosce diversi approcci educativi e sa attuare diverse strategie didattiche per coinvolgere e incoraggiare tutti gli studenti ad imparare in modo significativo. L'insegnante riconosce le potenzialità e i bisogni educativi di tutti gli studenti, inclusi quelli con bisogni educativi speciali, e adatta le strategie per sostenere l'apprendimento. L'insegnante conosce e sa utilizzare mediatori per appoggiare le strategie didattiche. L'insegnante sa disegnare e creare ambienti di apprendimento che favoriscono lo svolgimento delle strategie didattiche. L'insegnante gestisce l'allestimento degli ambienti di apprendimento e fa un uso efficiente delle attrezzature e delle risorse (digitali e strumentali).

Indicatori

- L'insegnante utilizza diverse strategie didattiche, coinvolge tutti gli studenti e li incoraggia ad imparare in modo significativo
- L'insegnante utilizza mediatori per appoggiare le strategie didattiche
- L'insegnante crea e gestisce ambienti di apprendimento per svolgere diverse strategie didattiche
- L'insegnante gestisce l'allestimento degli ambienti di apprendimento e utilizza attrezzature e risorse
- L'insegnante adatta le strategie didattiche ai diversi stili di apprendimento, bisogni educativi e modi di acquisizione degli obiettivi

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

<i>Livello principiante</i>	<i>Livello base (atteso)</i>	<i>Livello esperto</i>

Standard 5

Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento

Definizione

L'insegnante effettua la valutazione degli studenti, delle loro competenze, conoscenze e abilità. Utilizza diversi metodi di valutazione formativa e sommativa, monitora il lavoro e il progresso degli apprendimenti in modo regolare. L'insegnante fornisce un feedback formativo.

Criterio di qualità

L'insegnante sa effettuare una valutazione sommativa e formativa delle competenze, conoscenze e abilità degli studenti. Conosce e sa combinare diversi metodi di valutazione sommativa e formativa. Sa monitorare il lavoro e il progresso degli apprendimenti in modo regolare e fornisce un feedback formativo per promuovere il miglioramento. L'insegnante sa coinvolgere gli studenti nel proprio processo di valutazione.

Indicatori

- L'insegnante conosce e combina diversi metodi di valutazione formativa e sommativa
- L'insegnante monitora il lavoro degli studenti e il progresso del loro apprendimento in modo attivo e regolare
- L'insegnante fornisce un feedback formativo che promuove il miglioramento
- L'insegnante coinvolge gli studenti nel proprio processo di valutazione

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

<i>Livello principiante</i>	<i>Livello base (atteso)</i>	<i>Livello esperto</i>

Standard 6

Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento

Definizione

L'insegnante gestisce la dimensione relazionale e comportamentale dell'ambiente di apprendimento. Trasmette regole, gestisce i comportamenti in classe, gestisce le relazioni con gli allievi e media nelle relazioni tra di loro.

Criterio di qualità

L'insegnante sa costruire relazioni positive con gli allievi e creare un ambiente di rispetto mutuo, comunicazione e coinvolgimento. Sa trasmettere le regole perché siano condivise. Sa gestire i comportamenti in classe. Sa riconoscere e rispondere ai diversi bisogni emotivi degli studenti, e sostenere l'autostima rinforzando la percezione di efficacia e valorizzando i contributi e l'impegno.

Indicatori

- L’insegnante costruisce relazioni positive con gli allievi e crea un ambiente di rispetto mutuo, comunicazione e coinvolgimento
- L’insegnante trasmette e promuove la condivisione delle regole
- L’insegnante gestisce i comportamenti in classe con la finalità di promuovere l’autoregolazione
- L’insegnante riconosce e risponde ai diversi bisogni emotivi degli studenti (attenzione, rassicurazione, conferma).
- L’insegnante sostiene l’autostima e rinforza la percezione di efficacia dei singoli o del gruppo attraverso la valorizzazione dei contributi e dell’impegno

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

<i>Livello principiante</i>	<i>Livello base (atteso)</i>	<i>Livello esperto</i>

C – ORGANIZZAZIONE

Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della scuola

Standard 7

Partecipazione all’esperienza professionale organizzata a scuola

Definizione

Questa dimensione riguarda la partecipazione alla vita attiva della scuola, vissuta quale ambiente di apprendimento collaborativo aperto al contesto socio culturale di riferimento. Il fine ultimo è contribuire alla realizzazione di un’offerta formativa di qualità.

Criterio di qualità

La professionalità del docente si caratterizza per il coinvolgimento e il contributo alla crescita della comunità professionale e del lavoro collaborativo, partecipando ai processi di autovalutazione, al miglioramento, alla rendicontazione (*comprensivo anche dei rapporti con la comunità di riferimento*).

Indicatori

Partecipazione attiva e informata all’organizzazione e alla gestione della scuola

- Conosce il funzionamento dell’organizzazione della scuola ed il contesto socio culturale di riferimento;
- Partecipa alle riunioni degli organi collegiali di cui fa parte; alla realizzazione delle iniziative educative della scuola deliberate dai competenti organi; all’organizzazione e alla gestione della scuola, lavorando in collaborazione con il Dirigente e il resto del personale scolastico.
- Favorisce la partecipazione degli studenti alla vita organizzativa della scuola in rapporto all’età e al contesto di riferimento.

Coinvolgimento consapevole e operativo nei processi di autovalutazione e miglioramento

- Partecipa ai processi di autovalutazione della scuola con particolare riferimento al Rapporto di Autovalutazione; si impegna negli interventi di miglioramento dell’organizzazione della scuola; cura la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell’offerta formativa.

Gestione appropriata delle relazioni e della comunicazione

- Contribuisce alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (genitori, enti territoriali, terzo settore, associazioni di genitori, ecc.); sviluppa relazioni professionali con i colleghi utilizzando la comunicazione verbale e non verbale in relazione ai diversi contesti di riferimento.

Informazione, trasparenza e rendicontazione

- Comunica ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti in un’ottica di trasparenza; si rapporta con gli interlocutori e i portatori di interesse della comunità di riferimento e si fa portatore della visione strategica e dei valori espressi nell’offerta formativa dell’istituzione scolastica;

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

<i>Livello principiante</i>	<i>Livello base (atteso)</i>	<i>Livello esperto</i>

Standard 8

Lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali

Definizione

L'insegnante collabora con i colleghi nella ricerca didattica, nella progettazione, nella documentazione e nella diffusione di pratiche didattiche efficaci.

Criterio di qualità

L'insegnante contribuisce allo sviluppo della propria comunità professionale; promuove ambienti di apprendimento collaborativo e di interazione sociale. Assume responsabilità nel coordinamento organizzativo e didattico in forma collaborativa con i colleghi.

Indicatori

Lavoro in gruppo e condivisione didattica

- Partecipa ai gruppi di lavoro tra docenti, si confronta con i colleghi, conduce riunioni, elabora sintesi o proposte; condivide gli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento all'interno del team/consiglio di classe; partecipa alla riflessione condivisa, assume un atteggiamento orientato al miglioramento continuo.

Lavoro collegiale e costruzione della comunità professionale

- Condivide iniziative progettuali e partecipa al lavoro collaborativo, anche assicurando funzioni di coordinamento e animazione; lavora in gruppo tra pari e ne favorisce la costituzione sia all'interno della scuola che tra scuole.

Lavorare in gruppo tra docenti nella dimensione verticale

- Al fine di perseguire il successo formativo degli studenti favorisce la progressione degli apprendimenti attraverso il raccordo con insegnanti e gruppi di lavoro degli altri ordini di scuola; condivide e favorisce la partecipazione della scuola ad iniziative di didattica orientativa e ad attività di sviluppo del curriculum verticale.

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

<i>Livello principiante</i>	<i>Livello base (atteso)</i>	<i>Livello esperto</i>

D – ISTITUZIONE/ COMUNITÀ

Area delle competenze relativa alla conoscenza degli aspetti normativi che regolano la professione, la vita della scuola e il rapporto con il contesto sociale

Standard 9

Padronanza del contesto professionale, con le sue norme, regole e responsabilità.

Definizione

Conoscenza delle dimensioni normative e regolamentari della professione docente. Partecipazione al sistema delle decisioni e delle relazioni professionali all'interno della scuola.

Criterio di qualità

È aggiornato sulle novità normative essenziali e le sa ricondurre ad una visione culturale e professionale di una scuola capace di interpretare trasformazioni sociali, nuovi bisogni formativi, risposte educative.

Indicatori

Conoscenza del quadro istituzionale e normativo

- Conosce e padroneggia i riferimenti normativi fondamentali della propria condizione professionale (stato giuridico, contratto di lavoro) in relazione ai propri diritti e doveri. Conosce e sa utilizzare norme e regolamenti che presidiano il corretto funzionamento della propria organizzazione scolastica ed ha una visione complessiva del sistema educativo italiano.

Padronanza del contesto professionale

- Conosce in maniera puntuale ordinamenti e piani di studio dello specifico grado scolastico e indirizzo in cui opera. Conosce e sa orientarsi all'interno dei documenti di progettazione strategica del proprio istituto (PTOF, RAV, Piano di miglioramento, Piano delle attività, Piano di formazione, Piano dell'inclusione).

Sistema delle decisioni e delle relazioni professionali

- Conosce le regole di funzionamento di una comunità professionale, che richiede capacità di ascolto (attivo), di mediazione comunicativa, senso di appartenenza, propensione al lavoro collaborativo, partecipazione alle diverse sedi di decisione, nel rispetto di ruoli professionali e attribuzioni giuridiche.

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

<i>Livello principiante</i>	<i>Livello base (atteso)</i>	<i>Livello esperto</i>

Standard 10

Capacità di instaurare rapporti positivi con i genitori, i partner istituzionali e sociali.

Definizione

Fa parte della professionalità docente *comprendere* l'importanza delle relazioni tra istituto scolastico e comunità di riferimento, *conoscere* e fare rete con gli attori istituzionali, sociali, culturali, economici del territorio.

Criterio di qualità

L'insegnante vive il rapporto con il territorio come risorsa positiva e sa costruire alleanze e sinergie con la comunità che, nel rispetto delle funzioni specifiche, sono in grado di sviluppare la qualità dell'offerta formativa e dell'azione educativa.

Indicatori

- L'insegnante sa ascoltare i genitori e collaborare con essi sul piano educativo, tenendo conto dell'età degli studenti, dell'importanza di un'interazione coerente con le specificità dei ruoli educativi, dell'autonomia della scuola e della professione
- L'insegnante sa interagire e cooperare, nell'ambito di specifiche intese con altri soggetti istituzionali e sociali, con altre figure professionali coinvolte a vario titolo nei processi di sviluppo degli studenti
- L'insegnante cura la conoscenza del contesto di appartenenza della scuola e delle risorse del territorio utilizzabili per un'offerta formativa appropriata alla crescita culturale, civile, professionale degli studenti e sa interagire e collaborare a questo scopo con i soggetti esterni che li rappresentano.

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

<i>Livello principiante</i>	<i>Livello base (atteso)</i>	<i>Livello esperto</i>

Standard 11**Formazione in servizio e cura del proprio sé professionale**Definizione

In un contesto educativo in continua evoluzione gli insegnanti sono tenuti ad affinare e approfondire la propria preparazione professionale sui saperi, sulle metodologie, sull'apprendimento degli allievi, per ispirare il loro insegnamento alle evidenze della ricerca scientifica e didattica. Gli insegnanti sono studenti "per sempre" del loro mestiere, in una prospettiva di riflessione e di apprendimento permanente.

Criterio di qualità

Le iniziative devono ispirarsi a criteri di qualità ed essere coerenti con i bisogni formativi dei docenti, le priorità e i temi previsti a livello nazionale, capaci comunque di valorizzare l'autonomia culturale e professionale degli insegnanti e delle scuole nei diversi contesti territoriali.

Indicatori

- L'insegnante partecipa attivamente e continuativamente alle attività di formazione e di aggiornamento, dedicando uno specifico tempo ogni anno a tali attività.
- L'insegnante conosce, fruisce e monitora l'insieme delle iniziative formative, in presenza e a distanza, nella propria scuola e nel territorio, funzionali a rispondere alle esigenze formative individuate per sviluppare conoscenze e competenze in vista del miglioramento dell'insegnamento.
- L'insegnante attiva all'interno e all'esterno della scuola collaborazioni, riflessioni e confronti con altri professionisti, partecipando a comunità di pratiche (informali) ad associazioni di disciplina e professionali, anche attraverso scambi, gemellaggi, *visiting*, in dimensione europea.
- L'insegnante svolge un'autoanalisi sull'innovazione e sulle modifiche apportate alla progettazione e alla pratica didattica a seguito delle attività di formazione, attraverso appropriate forme di documentazione.
- L'insegnante promuove l'uso legale ed etico della tecnologia e del Web, interagendo in modo responsabile e consapevole anche in ambienti social e comunità di pratiche. È in grado di salvaguardare la sua identità digitale (dall'uso responsabile e consapevole dei dispositivi all'immagine di rete). Sa come costruire il proprio diario di apprendimento (o portfolio digitale) come strumento per l'autovalutazione e la metacognizione.

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

<i>Livello principiante</i>	<i>Livello base (atteso)</i>	<i>Livello esperto</i>

Standard 12**Sviluppo della professione e assunzione di nuove funzioni e responsabilità**Definizione

Il docente partecipa ad un sistema di opportunità professionali (ricerca didattica, innovazioni metodologiche, formazione in servizio, documentazione) in grado di promuovere conoscenze più approfondite sull'insegnamento e l'acquisizione di nuove competenze per il miglioramento della scuola e del sistema educativo, che può utilizzare anche per svolgere nuove funzioni.

Criterio di qualità

Gli insegnanti sono disponibili a incorporare idee e metodi sviluppati da altri professionisti del mondo dell'educazione, per supportare i loro obiettivi didattici e il miglioramento delle loro pratiche, acquisendo competenze utili all'organizzazione scolastica.

Indicatori

- Gli insegnanti curano la documentazione ragionata della propria attività e la mettono a disposizione della propria comunità professionale.
- Gli insegnanti, con il progredire della loro carriera, sono pronti ad assumere responsabilità professionali più ampie e trasversali rispetto alla sola attività di docenza.
- Gli insegnanti con una più lunga carriera professionale si pongono a supporto dei colleghi più giovani, in formazione, con attività di tutoring e di mentoring.
- Gli insegnanti che acquisiscono nuove competenze svolgono funzioni utili allo sviluppo organizzativo della propria scuola, nel campo della didattica (formazione in servizio, consulenza didattica, supervisione professionale) e dell'organizzazione (figure di collaborazione, funzioni di sistema, accesso alla carriera dirigenziale).

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

<i>Livello principiante</i>	<i>Livello base (atteso)</i>	<i>Livello esperto</i>

CAPITOLO III: LE POLITICHE DI SVILUPPO PROFESSIONALE

Di seguito si sviluppano alcune considerazioni sulla possibile incidenza degli STANDARD PROFESSIONALI nelle politiche per lo sviluppo professionale (legislative, contrattuali, amministrative).

1 . Il dinamismo nella professione

Una proposta coraggiosa, basata sul riconoscimento sociale di standard professionali, può aiutare ad uscire dall'attuale stagnazione contrattuale e retributiva, che deprime gli insegnanti in servizio e non è in grado di attrarre (e poi di trattenere) i migliori talenti verso l'insegnamento. Per ottenere questo occorre introdurre elementi di dinamismo nella carriera docente (che non dovrebbe procedere solo per anzianità), prefigurando il riconoscimento di impegni e meriti ed una effettiva maturazione di competenze (il docente "esperto"). Lo sviluppo professionale dovrebbe essere esplicitamente collegato all'innovazione nelle didattiche e al miglioramento dei risultati degli allievi.

Gli standard professionali rappresentano traguardi di competenza riconosciuta, verso cui tutti i docenti dovrebbero tendere. Va tuttavia evitata la comparazione in forma di graduatorie, e favorita invece la comparazione personale rispetto ad uno standard che si raggiunge facendosi riconoscere competenze "validate" (ad esempio in forma di crediti).

È necessario coniugare questa sollecitazione verso il miglioramento personale e l'eccellenza con la natura collaborativa del lavoro docente. Il modello del docente "solista della didattica" non è più adeguato, perché l'insegnamento diventa efficace se svolto nell'ambito di un team (es. consiglio di classe, dipartimento disciplinare). I docenti riconosciuti come migliori dovrebbero essere a disposizione delle scuole per compiti di qualificazione e supporto dei colleghi; la loro ricompensa aggiuntiva risiede anche in queste funzioni aggiuntive e nel maggior tempo da dedicare alla scuola.

Questo approccio è coerente con l'idea di un'autonomia scolastica non meramente gestionale, ma di natura culturale e professionale, fatto che implica una leadership distribuita, una diversa figura del Dirigente Scolastico - leader per l'educazione - e una nervatura intermedia di funzioni e figure professionali.

2. La crescita della professionalità

La professionalità di un insegnante richiede un tirocinio formativo iniziale, rigorose procedure di reclutamento, un'intensità di vita professionale (non è sufficiente l'accumularsi dell'esperienza), unita ad un'attitudine permanente alla riflessione sulla propria pratica didattica.

Si diventa insegnanti "esperti" se:

- ci si prende cura della propria formazione permanente;
- si gestisce una didattica efficace (partecipata, collaborativa...);
- si verificano i risultati dei ragazzi e si orienta la didattica per migliorarli;
- si condivide la progettualità educativa e didattica;
- si rendiconta il proprio lavoro e si è disponibili alla valutazione (anche "esterna");
- si assumono responsabilità circa i risultati della propria scuola.

Questi comportamenti possono essere descritti attraverso una serie di STANDARD (e relativi indicatori), che possono essere poi trasformati in crediti formativi, professionali, didattici. Il riconoscimento di tali crediti determina una diversa prospettiva professionale per i docenti, sotto il profilo di incentivi temporanei o permanenti, di progressione di carriera o di accesso a funzioni intermedie, di benefit variamente configurabili. Un nucleo di valutazione (interno-esterno) dovrebbe procedere al riconoscimento/validazione dei crediti.

3. Un sistema di crediti riconosciuti

Lo sviluppo della funzione docente comporta la possibilità di acquisire crediti (qui definiti formativi, professionali, didattici) connessi alla particolare qualità della prestazione offerta. I crediti si maturano sia curando la propria preparazione professionale, sia riconoscendo impegni organizzativi, e soprattutto competenze didattiche utili alla gestione di un apprendimento efficace. I crediti possono assumere un "peso" diverso, in relazione all'utilizzo che si intende farne ai fini del proprio sviluppo professionale.

CREDITI FORMATIVI

Sono quelli connessi alle attività di formazione in servizio, alle attività di ricerca didattica, all'eventuale produzione scientifica e culturale.

Si suggerisce di utilizzare come criterio di riferimento il CFU-Credito Formativo Universitario (segmenti di formazione onnicomprensivi di 25 h. comprendenti frequenza diretta di attività, studio, ricerca, sperimentazione, documentazione). La loro descrizione implica la definizione di alcune caratteristiche dell'attività formativa e/o assimilabile (durata, qualità, enti promotori, documentazione, esiti, incidenza sulle pratiche, sistemi di verifica delle competenze acquisite).

Si potrebbe individuare una soglia minima di attività formative e/o assimilabili, pari ad 1 credito formativo obbligatorio ogni anno, e riconoscere e incentivare l'acquisizione di ulteriori crediti.

Per il riconoscimento della produzione scientifica e didattica è possibile fare riferimento ad analoghe esperienze adottate nel mondo accademico.

CREDITI PROFESSIONALI

Sono quelli connessi agli impegni assunti all'interno della propria organizzazione scolastica. Ad esempio: partecipazione ai dipartimenti, a gruppi di progetto, a nuclei di valutazione. Svolgimento di funzioni di staff, strumentali, di supporto. Responsabilità di unità operative.

Gli impegni possono essere descritti in termini di qualità delle mansioni e delle responsabilità, nonché della loro durata, ma anche in termini di risultati raggiunti e di incidenza sulla vita organizzativa di un'istituzione scolastica. Possono essere documentati in un curriculum professionale predisposto anche in formato elettronico.

CREDITI DIDATTICI

Ci si riferisce alla validazione della qualità dell'esperienza didattica che un docente, volontariamente, può sottoporre ad una valutazione esterna. Il credito viene acquisito attraverso un processo che prevede:

- la documentazione di unità (sequenze/moduli/percorsi) di insegnamento in formato elettronico e/o multimediale;
- l'analisi della documentazione didattica a cura di un'equipe (formata da un collega esperto, un Dirigente Scolastico, un esperto esterno) che rilascia un referto;
- osservazione in classe (costituisce elemento di apprezzamento della disponibilità del docente a sottoporsi a verifica esterna/osservazione della propria attività didattica in classe).

L'insieme di questo percorso viene documentato all'interno del dossier (portfolio) professionale del docente. L'esperienza può essere in prima istanza documentata e registrata ed in un secondo tempo (a richiesta) validata e certificata.

4. Ipotesi di valorizzazione della professionalità

Si indicano alcune ipotesi che devono ovviamente essere oggetto di approfondimento e di confronto con le rappresentanze professionali e sindacali degli insegnanti.

a. Nuovi profili di carriera

L'articolazione in verticale della carriera docente è resa possibile attraverso l'individuazione di step di qualificazione progressiva: 1. docente "principiante": che configura un più consistente periodo iniziale di formazione/prova/convalida; 2. docente "ordinario": con il riconoscimento di una professionalità adeguata per l'insegnamento; 3. docente "esperto" o "master teacher" con il riconoscimento di una professionalità "matura" da mettere a disposizione della comunità scolastica.

b. Orario "all inclusive"

La "consistenza" temporale del lavoro docente non dovrebbe coincidere con la pura prestazione di ore-lezione-cattedra (tra l'altro diversamente configurate per livello scolastico), ma orientarsi verso un orario "all inclusive" in cui abbiano pari dignità giuridica le ore di insegnamento diretto in aula; le attività di tutoraggio, accompagnamento, recupero; i momenti di studio, progettazione, formazione². Secondo alcune ipotesi questo orario onnicomprensivo si aggira sulle 30 ore settimanali³.

² Cfr. Apollis, *Scuola: non solo insegnamento. Orario e carico di lavoro degli insegnanti in provincia di Bolzano, 2004-2006*. <http://www.apollis.it/24d309.html>.

³ Una quota di impegni non rigidamente quantificabili e/o gestibili a scuola sarebbe "riconosciuta" prolungando formalmente il periodo di congedo ordinario (cfr. Contratto di Lavoro AGIDAE).

[b1 - In prima istanza si può immaginare un doppio profilo contrattuale della docenza, a scelta dell'interessato: con orario potenziato, con orario-base, con orario part-time, possibilità di optare rispetto ai contingenti previsti per ogni istituzione scolastica. Il regime ad orario potenziato sarebbe obbligatorio per tutti i docenti neo-assunti].

c. *Figure intermedie*

È opportuno profilare un repertorio di figure intermedie, di sistema, di staff (ma la terminologia dovrebbe essere maggiormente raffinata), che delineano funzioni da presidiare nella scuola, da affidare temporaneamente a docenti che abbiano i necessari requisiti di competenza (sono dunque anche un riconoscimento alla professionalità). Ci riferiamo a: *coordinatori di consigli di classe; coordinatori di dipartimenti disciplinari, responsabili di unità scolastiche decentrate, responsabili di progetto*. Sarebbe opportuno delineare: qualificazione necessaria di tali figure; percorsi di formazione; descrizione dei compiti attesi; modalità di accesso alla formazione.

5. Una strategia per condividere e implementare un approccio innovativo

Le questioni e le ipotesi elaborate dal gruppo si presentano assai ampie e delicate, per le evidenti connessioni con le scelte politiche, contrattuali e di investimento di risorse. Un approccio graduale, negoziato e sperimentale è considerato indispensabile per il successo dell'operazione.

L'iniziativa dovrebbe assumere un prioritario carattere culturale, di studio di modelli professionali percepiti come utili dalle scuole e dai docenti. I meccanismi di riconoscimento non devono smentire il carattere comunitario e collaborativo che caratterizza il modo di essere di ogni organizzazione scolastica. I docenti riconosciuti "esperti" devono essere percepiti come una risorsa a disposizione dell'intero gruppo professionale.

Lo studio di modelli professionali innovativi potrebbe essere oggetto di riflessioni pubbliche (focus, seminari, convegni) ed essere "messo alla prova" in esperienze pilota da sviluppare in reti e gruppi di scuole che offrano la loro disponibilità e ricevano risorse aggiuntive.

I temi evocati nel documento di base sugli STANDARD PROFESSIONALI potrebbero sfociare in alcune azioni da promuovere nei prossimi mesi:

a) *Lo studio di profili di responsabilità intermedie (middle management) interne ed esterne alla scuola (figure di staff, professionalità specifiche, collaboratori, figure di sistema, ecc.).*

Il punto a) potrebbe utilmente concretizzarsi nella costruzione di profili professionali attesi, partendo dalla ricognizione della situazione di fatto che si è sviluppata negli ultimi 15 anni (in relazione allo sviluppo dell'autonomia scolastica), delineando le caratteristiche di formazione iniziale, modalità di accesso, esplicitazione delle funzioni, supporti normativi, consolidamento dei profili, iniziative di formazione e accompagnamento, dando luogo ad un repertorio di figure intermedie e di sistema. La proiezione è duplice: all'interno della scuola in relazione alle dinamiche dell'autonomia e alle strategie di leadership distribuita e crescita di comunità professionali; all'esterno come supporto allo sviluppo delle dimensioni di rete, di governance, di presidio di funzioni tecniche di scala (centri risorse, poli, ecc.).

b) *La messa a fuoco di strumenti per la descrizione dello sviluppo professionale (dossier, portfolio, autovalutazione, peer review, standard professionali).*

Il punto b) dovrebbe avviarsi con la riflessione sugli insuccessi del passato (concorso, "valorizza", ecc.) e sul mancato decollo di un sistema italiano di sviluppo professionale. Si dovrebbe incentivare la dimensione autovalutativa della docenza, arricchita da momenti di *peer review*, che può sfociare nella costruzione di un dossier professionale (portfolio) che documenta la crescita di competenze e le proietta verso lo sviluppo. Il portfolio dovrebbe assumere una preminente funzione formativa, ma può ospitare un sistema di crediti validati e certificati (didattici, organizzativi, professionali, ecc.) da descrivere e "profilare" nelle loro caratteristiche e consistenza, fino a dar luogo ad un profilo di "docente esperto". Una rete di scuole potrebbe sperimentare questa soluzione. Il modello operativo è quello di VALES, esteso alla professione docente (autovalutazione che si "apre" alla valutazione esterna).

c) *La definizione di modelli di formazione e profili di formatore (formazione certificata, sistemi di accreditamento, "elenchi di formatori", profilatura di crediti).*

Sul punto c) si può ipotizzare che ogni operatore scolastico debba dedicare alla propria formazione un plafond minimo di tempo ogni anno (da definire nelle apposite sedi legislative e contrattuali). Un primo modulo assume un carattere obbligatorio, un secondo modulo è facoltativo, personalizzabile, incentivabile.

Per la quantificazione degli impegni si può fare riferimento a quanto avviene nel mondo dell'università, della sanità e di alcune professioni.

Occorre studiare i modelli formativi interattivi (non solo corsi...), le modalità di certificazione delle competenze acquisite e il profilo "certificato" della formazione, le figure necessarie e l'apporto dei diversi soggetti. Il lavoro può risultare di supporto all'attuazione della legge 107/2015 (obbligo della formazione), alle prossime scelte contrattuali, all'evoluzione di modelli formativi ormai obsoleti.

Ragionevolmente occorrono almeno sei mesi per realizzare un lavoro di studio e per profilare ipotesi significative. Un eventuale seminario nazionale ("*consensus conference*") prima dell'estate dovrebbe delimitare il perimetro delle questioni, lanciare messaggi politico-istituzionali, raccogliere "provocazioni" provenienti da altri Paesi, delineare una strategia di approfondimento e di progressivo coinvolgimento delle scuole, definire un punto di equilibrio con le varie rappresentanze associative e sindacali.

6. Una proposta sperimentale

Le idee portanti della proposta qui delineata dovrebbero essere "testate" in un gruppo significativo di scuole disponibili.

Si potrebbero individuare un certo numero di scuole, distribuite sull'intero territorio nazionale, anche usufruendo di fondi europei (alla luce dell'impegno richiesto dall'Unione Europea circa lo sviluppo dei sistemi di valutazione e di *accountability*), disponibili a sperimentare modelli e sistemi di valorizzazione della professionalità.

Ogni scuola riceve un adeguato contributo finanziario per un biennio, da utilizzare sia per sostenere l'impegno complessivo dell'istituzione scolastica nello studiare modelli operativi di sviluppo professionale, sia per riconoscere le specifiche professionalità emergenti all'interno della sperimentazione.

Ogni scuola sperimentatrice si impegna a studiare, anche in rete con scuole del territorio:

- definizione e articolazione dei crediti formativi, didattici e professionali (descrizione, qualità impegni, durata, forme di documentazione, ecc.);
- sistema di curriculum professionale e dossier (portfolio elettronico), in modo che ogni docente della scuola al termine del percorso biennale sia dotato di un proprio portfolio;
- esperienze di *peer review* (messa in opera di modelli di osservazione in classe, e di valutazione delle competenze didattiche);
- individuazione delle funzioni intermedie da presidiare all'interno della scuola (nell'ambito di una prospettiva di leadership educativa diffusa e di comunità professionale);
- profili del *middle management* (soglie di accesso, formazione, monitoraggio, valutazione esiti);
- elaborazione del contratto formativo di istituto per i docenti (piano di sviluppo professionale personale).

Ogni scuola (o rete di scuole) può approfondire la ricerca di uno o più grappoli di questioni, d'intesa con il Comitato scientifico nazionale (e regionale) incaricato della supervisione del progetto.

Un lavoro sul campo potrebbe agevolare il successo di un'operazione che sarebbe di portata storica per il nostro Paese. Il legislatore dovrebbe affermare alcuni principi basilari (il merito, le responsabilità, il lavoro collaborativo, il tempo di impegno, il profilo formativo, ecc.), ma le scuole e gli insegnanti dovrebbero mettere alla prova queste ipotesi, costruirle concretamente. Se i due processi si sviluppassero e alimentassero a vicenda (prima con l'enunciazione di alcuni criteri e principi, poi con una prova sul campo, poi con le dovute formalizzazioni normative e contrattuali) le probabilità di successo sarebbero notevoli.

Composizione del gruppo n. 2 – Standard professionali

- Roberta Bonelli (docente-Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione)
- Anna Maria Romano (docente – Direzione generale per il personale scolastico)
- Fiorella Farinelli (esperta di sistemi formativi)
- Giancarlo Cerini (esperto di sistemi formativi)
- Gisella Langè (esperta del settore lingue)
- Ludovico Albert (Fondazione per la Scuola – Compagnia San Paolo)
- Luca Volontè (Dirigente Ufficio VI – USR Lombardia)
- Gerard Ferrer Esteban (Fondazione Agnelli)
- Elisabetta Nanni (Iprase Trento)
- Antonella Turchi (Primo ricercatore – Indire)
- Alessia Rosa (Primo ricercatore – Indire)
- *Coordinamento: Giancarlo Cerini*

PARTE II: DOSSIER PROFESSIONALE DEL DOCENTE

INDICE

CAPITOLO I: IL PERCHÉ, SENSO E STORIA FORMATIVA

A. IL SENSO

1. Perché un dossier per il docente
2. Domande sull'utilità del "Dossier professionale" per il docente
3. Utilità del dossier professionale dal punto di vista della scuola

B. LA STORIA FORMATIVA

Ricostruzione storico-concettuale del dossier professionale docente

1. Che cos'è il dossier professionale
2. Costruire il dossier professionale
3. Riferimenti bibliografici

CAPITOLO II: IL CHE COSA, RIFLESSIONE, BILANCIO, PATTO

A. DOCUMENTAZIONE E RIFLESSIONE SULLE ATTIVITÀ ED ESPERIENZE

1. La fondazione normativa
2. I documenti: ricostruzione della storia formativa
3. Il senso e l'utilità dei documenti
4. Approfondimento e consapevolezza delle esperienze effettuate
5. Il senso e l'utilità della riflessione

B. BILANCIO DELLE COMPETENZE

1. Che cos'è e perché
2. Il senso e l'utilità del bilancio di competenze
3. Autovalutazione e validazione
4. Quando e perché il bilancio

C. PATTO PROFESSIONALE

1. Il patto professionale
2. I patti formativi

CAPITOLO III: IL COME, IMPLEMENTAZIONE E SPERIMENTAZIONE

A. BREVI CONSIDERAZIONI SU IMPLEMENTAZIONE E SPERIMENTAZIONE

1. Ipotesi di implementazione
2. Considerazioni sulla privacy e sulla trasparenza dei dati del dossier professionale
3. Avvio sperimentale

CAPITOLO I: IL PERCHÉ, SENSO E STORIA FORMATIVA

Il documento presenta le motivazioni della scelta di uno strumento di documentazione, di recupero e ricostruzione della storia formativa del docente, come riflessione su una professionalità in continua evoluzione.

A. IL SENSO

1. Perché un dossier per il docente

La progettazione e la redazione di un piano di raccolta del percorso professionale del docente poggia sulla convinzione che il pensiero riflessivo e la documentazione sistematica delle azioni più significative contribuiscono alla definizione di una propria identità professionale e al miglioramento delle pratiche d'insegnamento.

Comporre un dossier professionale non è riconducibile ad un'operazione meccanica e di natura formale. È importante che si acquisiscano alcune consapevolezza sul perché, sull'utilità per la propria professione e sulle ricadute nella comunità scolastica.

Il dossier professionale docente è uno strumento-processo che permette di documentare l'evoluzione della professionalizzazione dei docenti attraverso la raccolta di evidenze, riflessioni e descrizioni, e che rende visibile la relazione che il soggetto stabilisce tra il presente (come ci si percepisce, con quali competenze) e il futuro (verso un miglioramento professionale). Per accompagnare il docente nella redazione della documentazione devono essere definite le competenze (ed i relativi descrittori) e gli specifici obiettivi, che il docente deve perseguire. Una formazione che favorisca un'assunzione di sé come professionista, nel caso degli insegnanti, è efficace se alcuni degli elementi che la caratterizzano sono presenti e ricorsivi nella formazione iniziale, nella formazione in ingresso e nella formazione in servizio, alimentando in un continuum temporale una relazione con il cambiamento e la trasformazione di sé. Ma accanto agli elementi di continuità, non secondari sono gli aspetti che differenziano la formazione nei tre momenti. In sintesi potremmo così descrivere la peculiarità di questo approccio nei tre percorsi della vita dell'insegnante:

- nella formazione iniziale, questo approccio può sostenere la consapevolezza di sé come professionista e rinforzare la propria scelta professionale;
- nella formazione in ingresso, l'obiettivo è quello di acquisire la consapevolezza del proprio agire nell'istituzione, l'essere docente in una specifica comunità;
- nella formazione in servizio, il fine è quello di favorire una maggiore consapevolezza della propria struttura operativa che permette di indirizzare la formazione continua su obiettivi mirati, sia che si tratti di risolvere specifiche problematiche legate al contesto, anche in un'ottica di ricerca, sia di migliorare il proprio percorso professionale.

2. L'utilità del “dossier professionale” per il docente

A cosa mi dovrebbe servire un “dossier professionale”?

- Mi permette di avere un quadro unitario della mia situazione professionale (curriculum supportato da evidenze).
- Mi permette di condividere con altri docenti le mie riflessioni.
- Mi consente di rimettere alla prova l'esperienza per replicarla e diffonderla.
- Mi consente di documentare i percorsi formativi realizzati e capire la ricaduta in termini di efficacia didattica, anche in prospettiva di una valutazione esterna (incentivi, carriera, premialità).
- Mi permette di guardare l'esperienza dall'esterno con una lente oggettivante.
- Mi aiuta ad avere una maggiore coscienza del mio livello professionale.
- Mi permette di avere a disposizione tutte le informazioni che servono nei passaggi di carriera, o partecipazione a concorsi, o passaggi di ruolo, o risposte a bandi, o partecipazione a progetti.
- Mi rende più consapevole nelle scelte di carriera e mi accompagna a fare un “bilancio” nei momenti di transizione professionale.
- Mi aiuta ad orientare le scelte formative.
- Favorisce una rappresentazione del mio lavoro proiettata nel tempo e consente di percepire la mia attività di insegnante come un processo continuo di indagine, sperimentazione e riflessione.

3. L'utilità del dossier professionale dal punto di vista della scuola

In cosa il "dossier professionale" può essere utile alla scuola?

- Supporta e facilita il dirigente nelle scelte di assegnazione di incarichi rendendole più efficaci e trasparenti.
- Favorisce l'emersione di "expertise" e aiuta a definire meglio il capitale professionale di un'istituzione scolastica.
- Facilita l'esplicitazione di piani di miglioramento.
- Contribuisce a creare un clima di maggiore consapevolezza e responsabilità.
- Favorisce la condivisione dei percorsi (oggetto di riflessione) nella comunità professionale e la costruzione di comunità di pratiche.

B. LA STORIA FORMATIVA

1. Che cos'è il dossier professionale

La scelta del termine "dossier professionale" parte dalla consapevolezza che nella letteratura di settore si trovano lavori sul tema che per designare lo stesso strumento utilizzano parole diverse, quali portfolio, e-portfolio, digital portfolio, piano di sviluppo personale o Personal development plan, dossier personale, Self portrait, Teacher dossier, ecc.

Il termine più noto, tuttavia, per indicare il dossier professionale è "portfolio": usato dagli anni trenta del secolo scorso in vari settori.

Nel mondo produttivo il termine descrive la raccolta dei migliori prodotti di un artigiano o di un artista oppure il Curriculum Vitae che un soggetto può utilizzare per avviarsi al mercato del lavoro.

Dagli anni settanta del secolo scorso, il dossier professionale o portfolio è stato utilizzato anche nella formazione e può essere presentato sia come il risultato di un processo sia come il processo stesso.

Il dossier, inteso come un processo aperto, mette in luce la relazione tra le esperienze del soggetto e la loro elaborazione al fine di una sempre maggiore consapevolezza personale e lavorativa.

Il dossier professionale, visto come prodotto già realizzato, può essere un utile strumento per valutare la propria attività, sia in ambito produttivo sia in ambito scolastico.

Le fasi di realizzazione di un dossier costituiscono strumenti privilegiati per riflettere sul percorso personale e professionale che il soggetto ha messo in atto, con la finalità di capire cosa e come ha funzionato e per individuare i passaggi successivi che possano valorizzare la propria traiettoria di studio e di lavoro in un'ottica di apprendimento continuo.

Molti sono i modelli di dossier professionale presenti in letteratura, tra i più consolidati si ritrovano quelli di Danielson e Abrutin (1998), di Barret (2006) e di Seldin (2004). I principali passaggi metodologici che compongono un dossier professionale sono:

- la selezione;
- la riflessione;
- la proiezione;
- la pubblicazione.

Tali fasi hanno in comune tre elementi: l'approccio olistico, il forte legame tra prodotto e processo e la struttura in fasi o blocchi.

Selezione

La fase della selezione prevede una raccolta motivata di materiali utili a documentare la propria professionalità. Possono essere quelli che meglio descrivono come un soggetto interpreta il proprio lavoro ed esplicitano lo stile dello stesso evidenziandone le caratteristiche personali. Per esempio: le progettazioni, i materiali preparati per una lezione, i prodotti degli studenti, le schede di valutazione, i giudizi, i video e le audio-registrazioni di attività in classe.

Altri documenti possono descrivere la personale filosofia educativa del docente (le sue concezioni sull'insegnare, sull'apprendere, sulla gestione della classe) e la storia formativa (eventi della storia personale, studi significativi per la propria formazione, rapporti con i colleghi). Ogni documento dovrebbe essere accompagnato dalla motivazione per cui è stato scelto, in modo da evidenziare l'aspetto di significatività che non è dato solo dall'essere esemplare (il migliore), ma dall'apporto che ha fornito allo sviluppo personale e professionale attraverso problemi, difficoltà, errori o incidenti di percorso.

Riflessione

Ogni elaborato va accompagnato da un commento e da una riflessione che consentano di coglierne il motivo per cui tale prodotto è stato ritenuto significativo.

È questo il momento più difficile in quanto richiede al soggetto di ripensare l'azione per scoprirne tutte le potenzialità in termini di apprendimento. I processi riflessivi sono al centro dei percorsi di professionalizzazione in quanto premettono una concettualizzazione del proprio fare.

La riflessione aiuta a creare una rete tra artefatti e procedure, a capire meglio se gli obiettivi sono stati raggiunti, a trovare le soluzioni migliori per superare problemi e difficoltà.

Proiezione

Permette di connettere gli elaborati al percorso professionale del soggetto: “dove mi trovo”, “dove vorrei andare”. È la fase che concretizza la progettualità per il miglioramento professionale.

Pubblicazione

La Pubblicazione costituisce il momento nel quale si selezionano elementi del proprio dossier per mostrare ad altri il percorso professionale. Si possono pubblicare alcuni elaborati presenti nella selezione, con i relativi commenti, utili ad un certo target. Nella scuola si può immaginare il target dei genitori, quello istituzionale, quello di un gruppo di colleghi, quello personale.

Il dossier professionale docente è quindi uno strumento che documenta l'evoluzione della professionalizzazione attraverso la raccolta di evidenze, riflessioni e descrizioni, e rende visibile la relazione che il soggetto stabilisce tra il presente (come ci si percepisce, con quali competenze) e il futuro (verso un miglioramento professionale).

2. Costruire il dossier professionale

Costruire il proprio dossier professionale non è un compito da realizzare *una tantum*, ma ha senso se viene implementato nel tempo, con attenzione e regolarità. Il confronto diacronico permette di far apparire emergenze di senso, di verificare quantità e complessità dei problemi, di tenere sotto controllo i processi di miglioramento.

L'accompagnamento alla documentazione fa riferimento al profilo di competenze, agli “standard professionali” e ai relativi indicatori e descrittori (cfr. gruppo 2).

Gli elementi qualificanti di un buon accompagnamento professionale sono le procedure che caratterizzano i processi riflessivi e l'analisi delle pratiche e della documentazione. Ci sono elementi di continuità che riguardano tutte le fasi e i livelli di professionalità, ma ci sono diversi livelli di consapevolezza a seconda del tipo di formazione che si affronta:

- nella formazione iniziale, si ha la consapevolezza di sé come professionista e della propria scelta professionale;
- nella fase di accesso all'insegnamento, si acquisisce la consapevolezza del proprio agire nell'istituzione, l'essere docente in una specifica comunità;
- nella formazione in servizio, vi è la consapevolezza della propria struttura operativa che permette di orientarsi su obiettivi mirati, sia che si tratti di risolvere specifiche problematiche legate al contesto, anche in un'ottica di ricerca, sia di migliorare la propria traiettoria.

Il dossier professionale docente si presenta pertanto come uno strumento formativo che permette all'insegnante di adottare un atteggiamento fluido, flessibile, critico, quasi in continuo colloquio con le situazioni, che gli garantisce una consapevolezza sul proprio agire e favorisce un apprendimento significativo da parte degli studenti.

3. Riferimenti bibliografici

BARRETT, H. (2005), *The REFLECT initiative. Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement*. Reperibile al link: <http://electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>.

RICOEUR, P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano.

SELDIN, P., MILLER, J. E., & SELDIN, C.A. (2010). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (Fourth edition). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

BARRETT, H.C. (2004). *Electronic portfolios as digital stories of deep learning: Emerging digital tools to support reflection in learner-centered portfolios*. Reperibile al link: <http://electronicportfolios.org/digistory/epstory.html>

SELDIN, P. (2004), *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*, Anker Publishing Company, Boston.

DANIELSON C., ABRUTYN L. (1998), *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

BORKOWSKY, J.C., MUTHUKRISHNA N., *Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe*. "Insegnare all'handicappato", n.3, pp. 229-251, 1992

WIGGINS G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

CAPITOLO II: IL CHE COSA, RIFLESSIONE, BILANCIO, PATTO

Il dossier professionale è organizzato in 3 sezioni principali:

- A. DOCUMENTAZIONE E RIFLESSIONE SULLE ATTIVITÀ ED ESPERIENZE
- B. BILANCIO DELLE COMPETENZE
- C. PATTO PROFESSIONALE

Figura 1: Macro-componenti del dossier professionale



A. DOCUMENTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO E PROFESSIONALE

1. La fondazione normativa

L'importanza della documentazione è ribadita dalla legge 107/2015:

- nella *proposta di incarico* “Sono valorizzati il curriculum, le esperienze e le competenze professionali e possono essere svolti colloqui” (comma 80);
- nel *portale unico dei dati della scuola* (comma 136). “Il MIUR garantisce stabilmente l'accesso e la riutilizzabilità dei dati pubblici del sistema nazionale di istruzione e formazione, pubblicando in formato aperto i dati relativi ai bilanci delle scuole, i dati pubblici afferenti al Sistema nazionale di valutazione, l'Anagrafe dell'edilizia scolastica, i dati in forma aggregata dell'Anagrafe degli studenti, i provvedimenti di incarico di docenza, i piani dell'offerta formativa, (...). Pubblica altresì i dati, i documenti e le informazioni utili a valutare l'avanzamento didattico, tecnologico e d'innovazione del sistema scolastico” (comma 137);
- nell'*accessibilità dei dati*. “Il Portale di cui al comma 136, gestito dal MIUR, sentito il Garante per la protezione dei dati personali, rende accessibili i dati del curriculum (...) del docente di cui al comma 80” (comma 138).

2. I documenti: ricostruzione della storia formativa

La documentazione che interessa il docente è quindi in parte già rintracciabile:

- a) nel “Profilo” e nel “Catalogo” della piattaforma *Sofia* (per la parte anagrafica e per la parte di storia formativa che risulta dalla formazione effettuata);
- b) nella “Scheda della professionalità docente” della piattaforma *Istanze on line* (per la parte di curriculum).

Il docente può ricostruire la sua “Storia formativa” attraverso un'operazione che ha un input iniziale automatico in quanto fa confluire parte delle informazioni presenti in *Sofia* con parte di quelle derivate da *Istanze on line* e può eventualmente aggiungere documentazione relative ad altre esperienze di crescita professionale (mobilità, partecipazione a progetti, etc.). L'insieme delle esperienze professionali e di quelle formative che possono trovare la loro valorizzazione nel dossier professionale viene denominato *percorsi*.

Le schede sono connesse a tre tipologie di percorsi:

- percorsi formativi (documentati in *Sofia*);
- percorsi istituzionali (incarichi, mobilità, partecipazione a progetti, ruoli e funzioni);
- percorsi didattici significativi.

Ogni scheda è composta da due parti: una prima parte contiene gli elementi necessari a descrivere il percorso e le evidenze connesse allo stesso; una seconda parte raccoglie le riflessioni sulle esperienze.

È infatti possibile (non obbligatorio) allegare a ogni percorso una scheda in cui il docente possa inserire (1) il valore aggiunto che ha ricevuto dal corso o dall'attività, cosa gli ha dato o permesso di capire; (2) le ricadute dello stesso nella sua attività didattica e lavorativa, (3) le ricadute sulla sua professionalità.

La documentazione ha quindi senso in quanto è finalizzata a uno scopo. Il dossier acquisisce significato in base alle finalità del docente che, di volta in volta, potrà decidere se rendere la sua raccolta dati un'operazione privata o pubblica. Il sistema metterà a disposizione più possibilità di condivisione/non condivisione (privato, classe, scuola, ambito, regione, pubblico).

3. Il senso e l'utilità dei documenti

I dati relativi ai percorsi che vengono raccolti, variamente contestualizzati, costituiscono la prima condizione per la riflessione sulla propria professionalità.

Tale riflessione permette al docente di:

- avere un quadro unitario della propria situazione professionale (curriculum supportato da evidenze);
- avere a disposizione tutte le informazioni che servono nei passaggi di carriera (o partecipazione a concorsi, o passaggio di ruolo, o risposte ai bandi, o partecipazione ai PON...);
- approfondire ed acquisire maggiore consapevolezza delle esperienze effettuate;

- autovalutarsi e formalizzare le competenze percepite;
- condividere esperienze con altri docenti della scuola o esterni ad essa;
- formulare un collegamento delle competenze percepite con le competenze definite negli standard.

Ma è utile anche alla scuola perché:

- supporta e facilita il dirigente nelle scelte di assegnazione di incarichi rendendole più efficaci e trasparenti.

3. Approfondimento e consapevolezza delle esperienze effettuate

E' certamente utile documentare tutti, o la maggioranza dei percorsi formativi frequentati (1), le funzioni e i ruoli istituzionali svolti (2), la ricaduta sui percorsi didattici (3), tuttavia lo è ancor di più se si attiva un processo di selezione, meglio ancora di riflessione sulle esperienze ritenute maggiormente significative per comprendere la propria filosofia educativa e il proprio stile di lavoro e di insegnamento. L'obiettivo è anche quello di orientare l'esperienza verso la costruzione di "oggetti culturali", di individuare elementi di replicabilità.

In modo particolare si chiede di prendere in considerazione la riflessione sui seguenti "oggetti":

- percorsi e progetti realizzati particolarmente significativi per sé e per la scuola;
- esperienze di innovazione didattica;
- esperienze formative (collaborazione tra pari, corsi e workshop, periodi formativi di studi e viaggio, apprendimento collaborativo, mentoring ed osservazione, condivisione di pratiche ed esperienze, partecipazione a comitati e gruppi di lavoro, ecc.);
- incarichi interni ed esterni alla scuola;
- mobilità interna ed esterna alla scuola.

Per ognuna delle tipologie di percorsi documentati, esperienze o attività sarà predisposta una scheda così strutturata:

Fig. 2: Fac simile scheda per documentare le attività

a. TITOLO
b. TIPOLOGIA
c. DESCRIZIONE (campo libero)
d. DOCUMENTAZIONE (obbligo di inserire evidenze di quanto affermato al punto precedente)
e. RIFLESSIONE supportata da tre domande guida: 1. Come l'esperienza ha permesso di modificare (migliorare) la tua professionalità? Su quali competenze del profilo è intervenuta? 2. Quali pratiche (tue o dell'istituzione) sono state modificate dall'esperienza effettuata? Come ha inciso sull'organizzazione? Come è stata condivisa? 3. L'esperienza effettuata è generalizzabile? È sostenibile (ovvero di quali risorse specifiche ha bisogno per concretizzarsi)? Cosa ritieni replicabile e in quale situazione?
f. Indicazione della dimensione di competenza (presente negli standard) favorita dall'esperienza o dal percorso formativo.

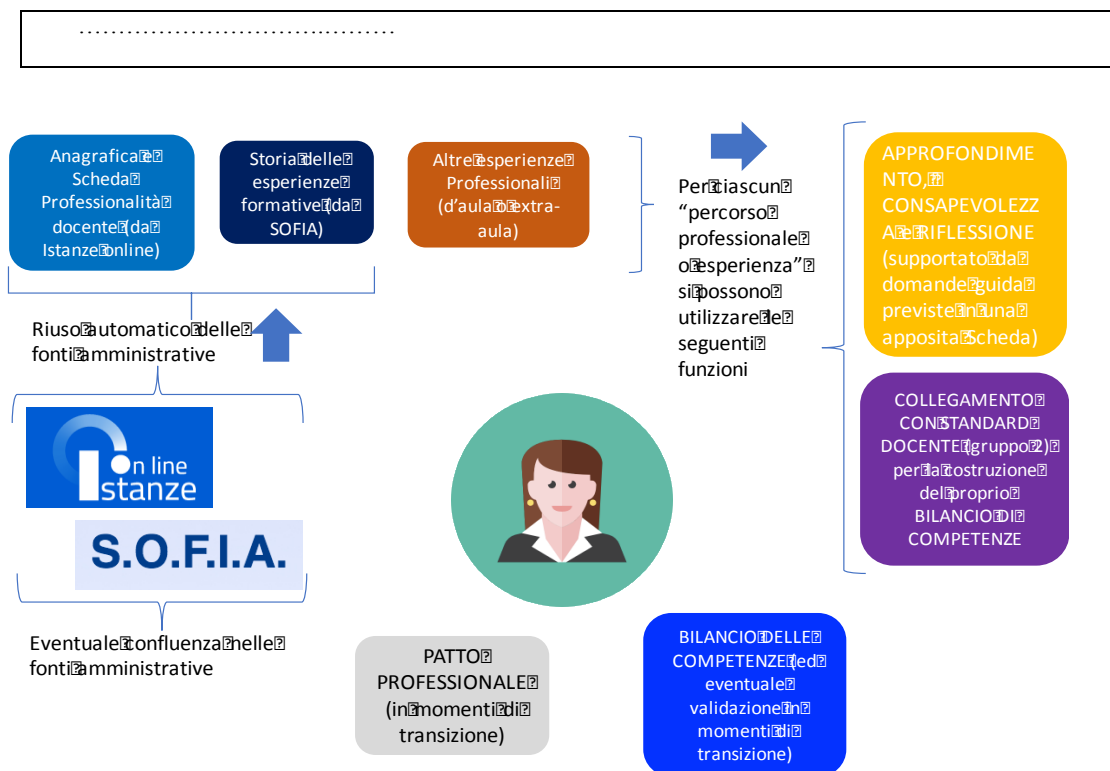


Figura 3: Componenti funzionali del dossier professionale

Partendo dalla riflessione sui percorsi, il docente rifletterà sull'apprendimento professionale che ha conseguito a seguito di quella particolare esperienza. Esempio: ho capito che devo selezionare meglio i contenuti; ho imparato a gestire il tempo; ho imparato una tecnica osservativa efficace; ho capito come ricordare il mio intervento con quello del collega...

4. Il senso e l'utilità della riflessione

Tale riflessione è utile perché aiuta il docente ad uscire dall'autoreferenzialità e dagli automatismi e a valorizzare anche ciò che apparentemente sembrerebbe ininfluenza: *mi è piaciuto, mi ha fatto riflettere, è interessante culturalmente, mi ha dato spunti per la didattica, mi ha dato spunti per costruire nuovi percorsi, ha avuto una ricaduta importante sulla qualità degli esiti formativi...*

Il processo di riflessione sui percorsi è utile al docente perché permette:

- di guardare l'esperienza dall'esterno (domande guida);
- di selezionare ciò che ha funzionato (partendo anche dal concetto di "costo benefici");
- di controllarne la fattibilità rimettendo alla prova l'esperienza;
- di replicarla e diffonderla.

È utile alla scuola perché favorisce:

- l'esplicitazione dei piani di miglioramento;
- la condivisione dei percorsi (oggetto di riflessione) nella comunità professionale.

Ogni docente decide liberamente se condividere o meno tali riflessioni con la propria comunità professionale, se renderle pubbliche anche fuori della scuola o se differenziare i livelli di pubblicità del processo (privato, di classe, di scuola, di ambito, regionale, nazionale). La possibilità di rendere pubblica una dimensione su cui ci si sente competenti permette al docente di divenire un riferimento sul tema specifico e di creare una comunità di esperti su un dato tema.

B. BILANCIO DELLE COMPETENZE

1. Che cos'è e perché

Il Bilancio di Competenze permette di collegare gli apprendimenti che il docente crede di aver acquisito con il percorso o l'esperienza, e le dimensioni di competenza definite negli standard per la costruzione del proprio Bilancio di Competenze.

Si chiede ai docenti di riflettere sugli apprendimenti rilevati e di collegarli alle dimensioni degli standard professionali (definiti dal gruppo 2) sulla base di indicatori (vedi check-list, domande guida, rubriche... risultanti dal lavoro del gruppo 2).

In base al lavoro del gruppo 2 si ha una rubrica nella quale per ogni dimensione della professionalità il docente può sia definire il livello di competenza che crede di aver raggiunto, sia richiamare e collegare i percorsi effettuati connessi a tale dimensione, con link alle Schede-percorso. Inoltre la possibilità di collegare un livello di competenza presente nello standard alle documentazioni dei percorsi realizzati permette di giustificare con evidenze la sua collocazione in quel livello.

In tal modo, si viene a creare una mappa orientativa, ovvero un Bilancio di Competenze, costruito nel tempo, in cui sono ben evidenziate sia le competenze padroneggiate sia quelle da potenziare e, quindi, da presidiare.

2. Il senso e l'utilità del Bilancio delle Competenze

La costruzione nel tempo del Bilancio di Competenze è utile al docente per:

- avere maggiore coscienza del proprio livello professionale;
- avviare un primo "bilancio di competenze";
- orientare le scelte formative;
- essere più consapevoli nelle scelte professionali.

Ma è anche utile per la scuola perché:

- favorisce l'emersione di expertise;
- aiuta a definire meglio il capitale professionale/umano di un'istituzione scolastica;
- contribuisce a creare un clima di maggiore consapevolezza e responsabilità;
- favorisce la costruzione di comunità di pratiche.

In alcuni casi l'indicazione del livello raggiunto non è una scelta soggettiva del docente ma potrebbe essere risultato di una valutazione/validazione esterna. È il caso dei corsi in cui la *validazione dei percorsi formativi* – ovvero il riconoscimento formale dei crediti dipende da un'agenzia esterna e si acquisisce attraverso Sofia.

3. Autovalutazione e validazione

Il Bilancio di Competenze non implica di per sé né una dimensione di validazione né, tantomeno, di certificazione delle competenze. Ma può costituire un primo bilancio di auto-valutazione. Inoltre potrebbe essere utile discutere il Bilancio di Competenze con soggetti esterni che permettono di focalizzare l'attenzione sulla coerenza esterna e sulla completezza del bilancio stesso.

La convalida delle competenze con un soggetto esterno potrebbe avvenire in specifici momenti di transizione professionale, in tutta analogia con quanto avviene per l'anno di formazione e prova in cui il Bilancio delle Competenze viene discusso col tutor accogliente e con il Comitato di Valutazione.

4. Quando e perché il bilancio

In particolare, momenti indicati per questa funzione potrebbero essere:

- Passaggio di ruolo
- Mobilità
- Dopo lunghe assenze (oltre un anno)
- A seguito di cambiamenti strutturali significativi (es. dimensionamenti...)

Il docente potrebbe implementare il Bilancio di Competenze e provvedere al suo aggiornamento in qualsiasi momento.

La validazione del Bilancio delle Competenze presupporrebbe che venisse formata una figura professionale dedicata e preparata.

Il Bilancio di Competenze ha in ogni caso la funzione di far acquisire maggiore consapevolezza del proprio agire professionale e favorire una riprogettazione della propria professionalità.

C. PATTO PROFESSIONALE

1. Il patto professionale (PP)

Il patto professionale mette in relazione un impegno che vede come contraenti e corresponsabili da un lato il docente e dall'altro il dirigente, quale rappresentante della comunità scolastica.

Il docente riconosce gli obiettivi formativi della scuola e cerca di corrispondere ai bisogni condivisi, completando ed arricchendo il proprio bagaglio di competenze.

Il dirigente mette a disposizione strumenti, risorse ed opportunità affinché il docente possa soddisfare le aspettative del patto.

Il docente descrive i compiti che intende privilegiare insieme alle modalità operative che intende utilizzare per raggiungere gli obiettivi formativi della scuola e per migliorare nel contempo la propria professionalità. Il documento costituisce, quindi, per il docente, un impegno nei confronti della scuola, della comunità professionale e sociale.

Il patto professionale può riportare i compiti del docente e della scuola declinati in più dimensioni intorno a differenti categorie e correlabili con l'impegno e con le specifiche responsabilità. Per esempio:

1. *impegno sulla didattica* (guarda all'impegno del docente su specifici aspetti dell'insegnamento, sulla capacità di intraprendere percorsi di innovazione, sulla propensione a sperimentare nuove strategie in modo metodico);
2. *investimento di tempo con gli studenti* (l'impegno del docente viene visto come un investimento di tempo dedicato al contatto con gli studenti rispetto a quello previsto dall'orario scolastico), con un occhio attento alle loro esigenze personali e di studio;
4. *Ricaduta sulla comunità professionale* (l'impegno alla diffusione di conoscenze, attitudini, valori e comportamenti);
5. *Sviluppo di comunità di pratiche* (l'impegno ad essere proattivi nel definire e orientare il proprio sviluppo professionale, a condividere, imparare e mettere alla prova i propri saperi nella comunità);
6. *Attenzione alla comunità scolastica* (il docente sa che la responsabilità di educatore va oltre le mura della classe; si impegna a coinvolgere i diversi attori cui la scuola fa da interlocutore).

Il patto professionale viene sottoscritto non solo in occasione dell'*immissione in ruolo*, ma anche nelle fasi di transizione come:

- nei passaggi di ruolo;
- nella mobilità;
- dopo un lungo periodo di assenza (oltre un anno);
- a seguito di cambiamenti strutturali significativi (es. dimensionamento della scuola...), strategici della scuola.

2. I patti formativi (PF)

Il patto professionale (PP) contiene al suo interno i *patti formativi* (PF) che indicano i passaggi formativi che il docente deve praticare per poter assolvere al meglio quanto dichiarato nel patto professionale.

I patti formativi sono parte integrante del patto professionale perché scandiscono le modalità attraverso le quali il docente sviluppa le proprie competenze in relazione alla propria attività "in situazione".

Il primo patto formativo è quello che si stabilisce tra docente e Dirigente Scolastico nell'anno di prova. Poi seguono altri patti nei momenti di transizione (passaggi di ruolo, mobilità, periodi di assenza, cambiamenti strutturali significativi).

Nel quadro dell'obbligatorietà della formazione, il docente avrà occasione di stipulare "patti" relativi a alle unità formative che si definiscono all'interno dell'istituzione scolastica (cfr. primo gruppo). Le scelte che si effettuano nel corso degli anni possono diventare uno strumento importante per costruire, nel tempo, repertori utili ad identificare il capitale professionale della scuola nei suoi diversi profili.

Quindi, all'interno del patto professionale dovrà essere presente una sezione relativa al patto formativo. Per ognuna delle tipologie dei percorsi che si intendono realizzare sarà predisposta una scheda così strutturata:

fig. 4: Fac simile scheda per il patto formativo

<p>a) Individuazione della motivazione per la scelta della formazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Scelta personale..... ▪ Scelta sostenuta dalle “richieste della scuola” in relazione al PTOF e/o al ruolo che il singolo docente svolge dentro la scuola stessa
<p>b) Contenuto della formazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Approfondimenti disciplinari..... ▪ Approfondimenti metodologici..... ▪ Approfondimenti sulle competenze trasversali (soft skills) ▪ Altro
<p>c) Livello di competenze iniziali del docente in relazione alla formazione prescelta (rispetto agli standard professionali del gruppo 2)</p>
<p>d) Obiettivi di competenze che il docente vuole raggiungere</p>
<p>e) Obiettivi di competenze in relazione ai bisogni della scuola (coinvolgimento delle figure referenti per il PTOF).....</p>
<p>f) Valutazione degli esiti della formazione (Questa valutazione è l’attestato dell’ente erogatore con esplicitazione delle competenze in uscita e/o validati dal Dirigente Scolastico).....</p>

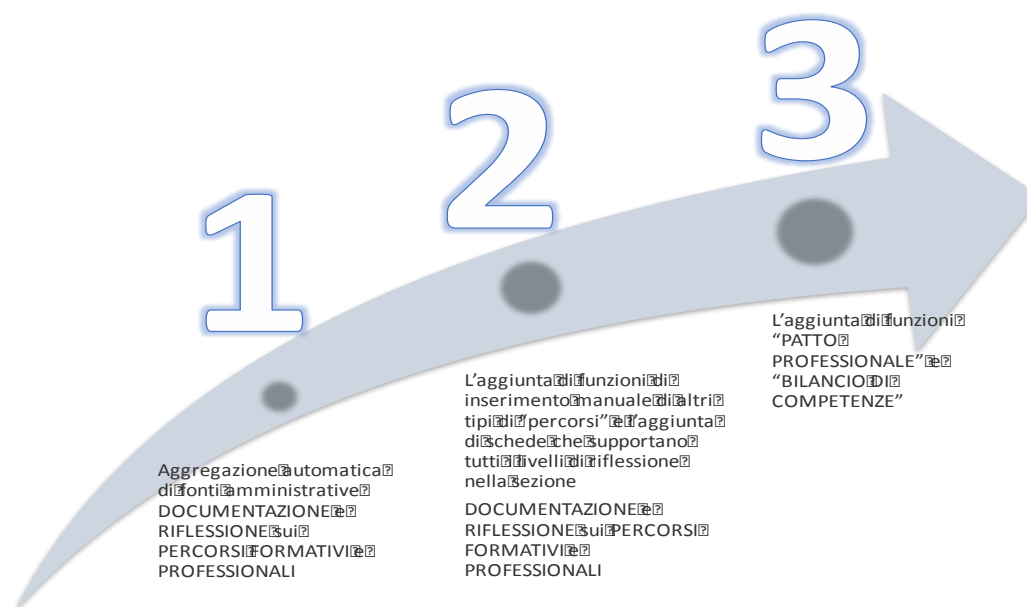
CAPITOLO III: IL COME, IMPLEMENTAZIONE E SPERIMENTAZIONE

1. Ipotesi di implementazione

L'ipotesi prevede un'implementazione graduale dell'ambiente "dossier professionale" tale da consentire:

- l'aggregazione automatica di fonti amministrative per favorire l'innesco della funzione DOCUMENTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO E PROFESSIONALE;
- la necessaria aggiunta di funzioni di inserimento manuale di altri tipi di "percorsi" in DOCUMENTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO E PROFESSIONALE laddove questi non siano già presenti e riusabili da altre fonti;
- l'aggiunta di funzioni di compilazione delle schede-percorso corredate da "domande guida" e il collegamento con la proiezione di competenze e con gli indicatori di competenze definite negli standard professionali (gruppo 2), da utilizzare in relazione a ciascun percorso descritto in DOCUMENTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO E PROFESSIONALE per una costruzione progressiva del Bilancio di Competenze;
- l'aggiunta di funzioni per la gestione del proprio "BILANCIO DI COMPETENZE" e "PATTO PROFESSIONALE";
- l'eventuale alimentazione delle fonti amministrative interessate ai dati generati dal dossier professionale.

Figura 5: Tre possibili fasi di implementazione del dossier professionale



2. Considerazioni sulla privacy e sulla trasparenza dei dati del dossier professionale

Il dossier professionale è riservato al docente; un suo eventuale diverso uso deve sempre rispettare quanto previsto dalla recente normativa sulla privacy e concordato a livello sindacale.

3. Avvio sperimentale

Al fine di garantire una graduale messa a punto e adozione del sistema dossier professionale, si suggerisce di sperimentare il sistema in contesti limitati costituiti da un massimo di 100 scuole.

Per la sperimentazione si opta per un dossier professionale contenente la funzione di DOCUMENTAZIONE e RIFLESSIONE SUI PERCORSI FORMATIVI E PROFESSIONALI.

La parte valutativa dovrà essere limitata ad una struttura di autovalutazione.

Composizione del gruppo n. 3

- Davide D'Amico (dirigente Ufficio VI MIUR)
- Maria Patrizia Bettini (dirigente tecnico - Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione)
- Gaspare Polizzi (docente, Direzione generale per il personale scolastico)
- Fiorella Palumbo (dirigente tecnico, USR Sicilia)
- Davide Capperucci (ricercatore, Università di Firenze)
- Vittoria Gallina (esperta di sistemi formativi)
- Mariella Spinosi (esperto di sistemi formativi)
- Giuseppina Rita Mangione (primo ricercatore, Indire)
- Tommaso Minerva (professore ordinario Università Modena Reggio Emilia)
- Pier Giuseppe Rossi (professore ordinario Università di Macerata)
- Roberto Sconocchini (docente, I.C. Ancona Nord)
- Maria Chiara Pettenati (dirigente di ricerca, Indire)
- Donatella Solda (dirigente, Miur)
- Paolo De Santis (dirigente ufficio III, Direzione generale per i contratti, gli acquisti e per i sistemi informativi e la statistica)
- *Coordinamento: Davide D'Amico*

PARTE III: INDICATORI DI QUALITÀ E GOVERNAN- CE

Obiettivo del gruppo

Individuare indicatori di qualità di modelli/proposte di formazione declinabili in termini di Unità Formative (UF) in modo da migliorare le modalità di progettazione a livello di scuola, di ambiti e degli Enti formatori.

Costruire uno strumento che consenta di riconoscere, valorizzare e certificare una serie di attività di formazione. Gli elementi individuati devono servire ai progettisti della formazione che, insieme agli insegnanti e alle comunità scolastiche in cui operano, progetteranno le attività formative.

INDICE

CAPITOLO I: UNA FORMAZIONE IN SERVIZIO DI QUALITÀ

1. Qualificare la formazione in servizio
2. Chi può promuovere un'Unità Formativa
3. Le dimensioni dell'Unità Formativa
4. Durata delle Unità formative
5. Per una progettazione coerente della formazione
6. Elementi qualificanti e caratteristiche dell'Unità Formativa (le tre dimensioni)

CAPITOLO II: LA VALUTAZIONE E LA VALIDAZIONE DELL'UNITÀ FORMATIVA

1. Autovalutazione-autoriflessione
2. Valutazione formativa (dinamica)
3. Valutazione dell'efficacia dei percorsi
4. Strumenti di valutazione
5. Documentare e valorizzare gli esiti della valutazione

CAPITOLO III: GLI ATTORI DELLA FORMAZIONE

1. La formazione come ricerca
2. Le figure per qualificare la formazione
3. Una politica per i formatori

CAPITOLO IV: GOVERNANCE, ASPETTI PROGETTUALI, AMMINISTRATIVI E GESTIONALI

1. Una governance multilivello
2. I problemi rilevati in fase di avvio
3. Le linee di sviluppo e prospettive
4. La strumentazione tecnico-amministrativa

CAPITOLO I: UNA FORMAZIONE IN SERVIZIO DI QUALITÀ

1. Qualificare la formazione in servizio

La qualità della formazione in servizio (negli obiettivi, nei metodi, nei contenuti) rappresenta una condizione essenziale perché sia vissuta dagli insegnanti come una effettiva opportunità di crescita e di sviluppo professionale.

Per favorire una migliore progettazione della formazione, aderente ai bisogni specifici dei docenti ed alle esigenze di sviluppo e miglioramento della scuola, è stato messo a fuoco il concetto di “Unità Formativa” per evidenziare un modulo formativo di senso compiuto, con obiettivi realistici e ben individuati, con una sua coerenza interna, caratterizzato da metodologie operative, interattive, collaborative.

Nel Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019 l’Unità Formativa (UF) dovrà “qualificare prima che quantificare...tutti quei momenti che contribuiscono allo sviluppo delle competenze professionali”. Siamo dunque tenuti a considerare come attività da valorizzare attraverso l’UF “... un equilibrato dosaggio di attività in presenza, studio personale, riflessione e documentazione, lavoro in rete, rielaborazione e rendicontazione degli apprendimenti realizzati” (Nota Miur, prot. n. 35 del 07.01.2016).

L’Unità Formativa pertanto può richiedere l’adozione di una pluralità di metodologie:

- formazione in presenza e a distanza,
- sperimentazione didattica documentata,
- ricerca/azione,
- lavoro in rete,
- approfondimento personale e collegiale,
- documentazione e forme di restituzione/rendicontazione, con ricaduta sulla scuola,
- progettazione didattica.

Questi aspetti sono richiamati anche dalla comunicazione Miur, prot. n. 47777 del 08.11.2017 della Direzione del Personale che evidenzia, tra le altre, la necessità di “favorire il ricorso ad attività di ricerca didattica e formazione sul campo incentrate sull’osservazione, la riflessione, il confronto sulle pratiche didattiche e i loro risultati nei contesti specifici anche con riferimento a documentate esperienze innovative di successo, contenendo, per quanto possibile, trattazioni astratte e modelli formativi che privilegino la modalità della lezione frontale”.

2. Chi può promuovere un’Unità Formativa

Le Unità Formative (UF) possono essere promosse dalla scuola stessa o dalla rete di scuole (anche con risorse previste nel piano formativo dell’ambito territoriale). Le Unità Formative possono essere scelte dal docente anche nella più ampia offerta formativa (enti, università, iniziative autogestite) censite nel database SOFIA per promuovere la propria crescita culturale e professionale. Validare un’Unità Formativa significa ricondurre le scelte individuali alla progettualità complessiva della scuola di servizio per contribuire al suo miglioramento e sviluppo.

L’intreccio tra il percorso del docente e quello della sua comunità è evidente già dalla descrizione delle tipologie di UF (Piano di formazione docenti 2016-2019) che possono essere attestate e validate. “Le scuole riconoscono come Unità Formative la partecipazione a iniziative promosse direttamente dalla scuola, dalle reti di scuole, dall’Amministrazione e quelle liberamente scelte dai docenti, purché coerenti con il Piano di formazione della scuola”.

Nel primo caso l’UF si caratterizza attraverso la rispondenza del percorso alle necessità individuate e agli obiettivi delineati nel RAV (Rapporto di Auto Valutazione, nel PdM (Piano di Miglioramento) e nel PTOF (Piano dell’Offerta Formativa) triennale; nel secondo caso la si qualifica attraverso processi di condivisione e valorizzazione che permettano di riportare i percorsi dei singoli all’interno della comunità scolastica. Si evidenzia l’importanza di operare affinché i bisogni formativi espressi dalle scuole (singole o associate in reti di scopo) trovino il giusto spazio nei piani di intervento elaborati a livello di ambito (Nota Miur, prot.n. 47777 del 08.11.2017 della Direzione generale per il personale scolastico).


3. Le dimensioni dell'Unità Formativa

“Le Unità Formative possono essere promosse direttamente dall’istituzione scolastica o dalla rete che organizza la formazione, con riferimento ai bisogni strategici dell’istituto e del territorio, rilevabili dal RAV, dal Piano di Miglioramento e dal POF triennale. Si ispirano agli obiettivi strategici e alle priorità delineate nel piano nazionale. L’offerta di formazione può comprendere azioni strutturate di carattere nazionale e regionale, promosse anche con ulteriori linee finanziarie (Legge 440, PON, fondi dedicati), nonché la formazione autonomamente agita da singoli insegnanti, gruppi, associazioni, ma inserita nell’ambito dei piani formativi individuali.


L’Unità Formativa risulta essere caratterizzata da una serie di elementi che devono mirare a sostenere queste tre dimensioni fondamentali:

- a. personale e professionale;
- b. didattica (le pratiche di classe);
- c. organizzativa.


a. Dimensione personale e professionale

- Formazione seminariale (in aula/in presenza / a distanza)
- Autoformazione e approfondimento personale  sviluppo personale e professionale
- Lavoro tra docenti/ in rete tra scuole
- Riflessione, documentazione, Bilancio di Competenze, dossier professionale.

b. Dimensione didattica

- Progettazione del lavoro d’aula
- Sperimentazione didattica documentata  ricaduta su pratiche di classe
- Ricerca azione e/o ricerca/formazione
- Condivisione e collaborazione tra docenti

c. Dimensione organizzativa

- Approfondimento collegiale  ricaduta sulla comunità professionale e sull’organizzazione
- Forme di restituzione/rendicontazione
- Produzione di risorse didattiche per la scuola e la rete

4. Durata delle Unità formative

In questa fase di avvio del Piano pluriennale di formazione, è ragionevole ipotizzare che la durata di un’Unità Formativa possa essere compresa tra le 20 e le 30 ore, comprensive delle diverse tipologie di azioni formative. Nel presente contesto l’unità formativa viene assunta come suggerimento per una migliore progettazione formativa, a prescindere dai risvolti giuridici, contrattuali e di riconoscimento, trattati in altra parte del documento. Un utile punto di riferimento è costituito dal CFU utilizzato nei percorsi universitari, che consente di collegare la qualità della formazione con la sua durata.

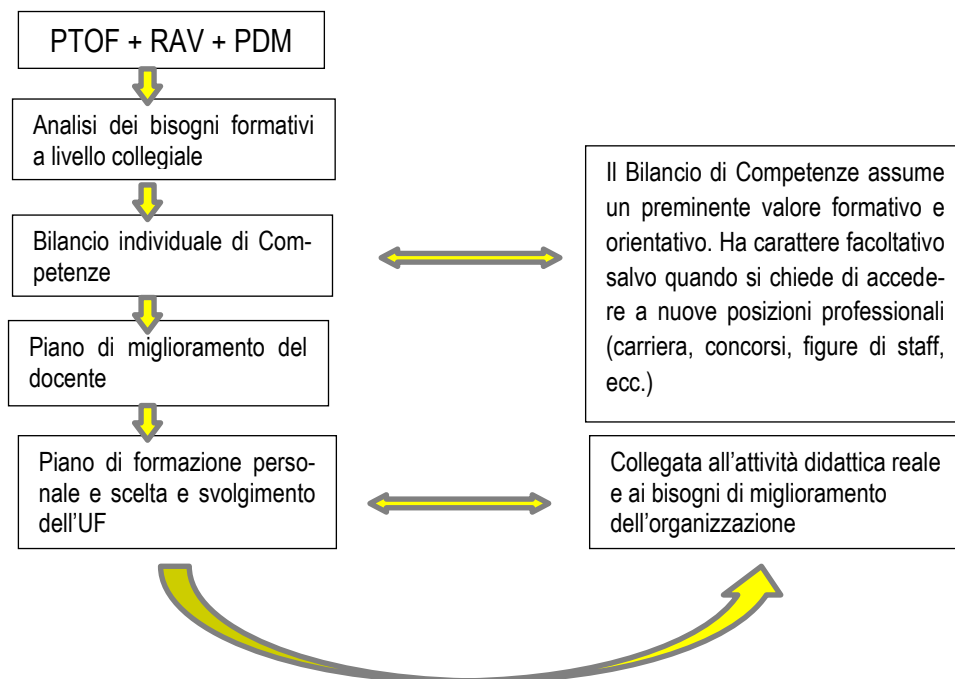
Va da sé che ogni Unità Formativa può essere conclusa all’interno di un anno scolastico, oppure essere parte di un percorso più lungo e disteso nella triennalità.

“Ogni Unità Formativa si dispiega in un anno scolastico o in più anni, ferma restando la declinazione annuale delle azioni operative a fini amministrativi.”

5. Per una progettazione coerente della formazione

Di seguito si illustra un flusso progettuale che favorisce un circolo virtuoso tra formazione, pratica didattica e miglioramento organizzativo, evitando che le attività formative siano giustapposte in una logica casuale, cosicché ciascun membro del corpo docente potrebbe assolvere il proprio obbligo formativo in coerenza con i bisogni dell’organizzazione stessa e in armonia con la propria traiettoria di sviluppo professionale.

Figura 1: Esempio di un possibile flusso progettuale



6. Elementi qualificanti e caratteristiche dell'Unità Formativa

La tabella esemplifica i possibili intrecci dei diversi aspetti dell'UF e potrebbe essere utilizzata come strumento procedurale, di orientamento per la progettazione di attività formative, da parte sia dei docenti, sia dei progettisti della formazione che individueranno le azioni insieme alla comunità professionale di riferimento.

Ogni UF deve contenere un insieme di azioni individuate, per le quali si dovrà tenere conto di adeguati indicatori di qualità che ne possano consentire la valutazione.

Per consentire la validazione delle azioni, è necessario che gli indicatori indichino evidenze rilevabili.

Nella colonna Tempi/Percentuale dovrà essere indicato se l'azione ipotizzata si riferisce ad un anno scolastico o a periodi più lunghi.

Lo schema va letto in una logica orientativa e non prescrittiva, per consentire a ogni istituzione scolastica di trovare soluzioni idonee al proprio contesto e a ogni docente di inserire il proprio percorso formativo nella logica di comunità così come indicato.

Figura 2 – Azioni formative e indicatori di qualità

Dimensione	Azioni	Figure	Indicatori di qualità	Tempi/Percentuale
Personale e professionale	Coniugare i bisogni della scuola con le necessità di sviluppo professionale e culturale individuale	Docente, Dirigente Scolastico (DS)	Coerenza con Piano di formazione della scuola Ricaduta come condivisione all'interno della comunità intesa come organizzazione che apprende	
	Riflettere sul potenziamento delle proprie competenze	Docente, DS	Riflessività sul proprio sviluppo professionale e integrazione delle attività formative	
	Attività formativa seminariale (in aula/in presenza/a distanza)	Docenti, formatore in qualità di esperto e/o tutor, tra pari formatore in qualità di	Progettazione condivisa con i docenti della scuola/rete Coerenza con Piano formazione scuola Metodologie partecipative	

		esperto dell'Università, Associazioni Professionali, Enti accreditati	Ricorsività pratiche formative Condivisione elementi oggetto di valutazione (autovalutazione, eterovalutazione, peer review)	
	Autoformazione secondo le specificità disciplinari o di area e le funzioni svolte nella scuola a. come partecipazione a convegni e attività formative (anche con uso card docente) b. studio e approfondimento personale	Docente con pari	Coerenza con Piano formativo personale Riflessione condivisa con colleghi	
	Lavoro in rete tra docenti/tra scuole	Docenti con tutor*	Riflessione condivisa con colleghi	
	...			
Didattica (le pratiche di classe)	Progettazione e sperimentazione	Docente/i con pari (eventualmente accompagnati da tutor)	Metodologie partecipative per condivisione elementi di progettazione e di valutazione Osservazione (di un pari o del tutor) Documentazione Ricaduta su pratica didattica e miglioramento apprendimenti degli allievi Condivisione con comunità professionale	
	Ricerca azione* Ricerca formazione Riflessione	Docente/i con pari (accompagnati da facilitatore*)	Domanda di ricerca Progettazione dell'azione Osservazioni (di un pari o del facilitatore) Documentazione Riflessione sull'azione Ricaduta su pratiche didattiche e miglioramento apprendimenti degli allievi Condivisione con comunità professionale	
	...			
Comunità professionale Organizzazione	Approfondimento collegiale	Docenti scuola Scuole in rete	Esperienze documentate	
	Corsi tra pari per valorizzare le competenze nella scuola	Docenti	Formazione tra pari Documentazione Osservazione reciproca Riflessione Autovalutazione	
	Forme di restituzione Rendicontazione	Docenti Scuole in rete	Esperienze documentate	
	Riflessione sulle nuove competenze acquisite	Docente/i Comunità professionale	SWOT	

In sintesi, un'Unità Formativa dovrà essere inclusa in un ciclo riflessivo del docente, supportato da un dossier professionale (portfolio), in modo da accompagnare l'evoluzione della professionalità attraverso step contrassegnati da Bilancio di Competenze e Piani per lo sviluppo professionale, integrati nel ciclo progettuale della scuola (PTOF, RAV, PdM).

La formazione individuale del docente si integra con l'esperienza collaborativa a scuola attraverso:

- Condivisione di eventuali formazioni seminariali (convegni, laboratori, attività in presenza/a distanza);
- Sperimentazioni e/o Ricerca Azione e/o Ricerca Formazione;
- Attività di condivisione, scambio, collaborazione collegiale tra pari e in rete.

Figura 3: Sintesi – elementi costitutivi l'unità formativa

Rispondenza ai bisogni dell'organizzazione e ai bisogni del docente in rapporto al miglioramento dell'organizzazione	Formazione seminariale o approfondimento di vario genere	Lavoro collaborativo	Realizzazione del prodotto e documentazione dell'attività svolta in classe	Restituzione all'organizzazione e valutazione tra pari
STRUMENTI: Piano di Formazione e Piano di Miglioramento con chiari agganci al PTOF, al RAV e al PDM di Istituto	In presenza o a distanza. Può essere integrata in un pacchetto formativo o inserita in un progetto formativo di Istituto de-sumendola da offerte esterne	Con i docenti della scuola (se UF di scuola il gruppo di riferimento possono essere i colleghi del Dipartimento, del Team, del CDC) o con i corsisti se UF promossa da rete o enti	Definizione a monte dell'UF del prodotto da realizzare e sperimentare e previsione di un monte ore dedicato. Documentazione del percorso con strumenti di accompagnamento (diario di bordo, griglie di autoanalisi, ecc) definiti a monte dell'UF e forniti al docente in formazione	Messa a disposizione del materiale realizzato e della documentazione dell'esperienza e conseguente peer review del gruppo di riferimento (in base ai casi il gruppo di riferimento sono i corsisti o i docenti del dipartimento, team o CDC)

CAPITOLO II: LA VALUTAZIONE E LA VALIDAZIONE DELL'UNITÀ FORMATIVA

I modelli valutativi proposti all'Amministrazione sono funzionali a sostenere questo movimento verso lo sviluppo professionale e riguardano i diversi aspetti del percorso formativo, di cui i momenti valutativi sono parte integrante e sono riferiti agli indicatori di qualità, siano essi intesi come auto-valutazione, etero valutazione o *peer evaluation*. Per accompagnare questo percorso si possono individuare tre dimensioni di valutazione: Autovalutazione-autoriflessione, Valutazione dinamica, Valutazione dell'efficacia del percorso.

1. Autovalutazione-autoriflessione

Da utilizzare per la valorizzazione di momenti di condivisione, collaborazione e approfondimento collegiale. Questa modalità è prevalentemente orientata alla documentazione e alla riflessione. Prevede:

1. un momento di auto-rappresentazione dei docenti rispetto al profilo di riferimento identificato per il percorso in atto;
2. riproposizione di un momento conclusivo di auto-rappresentazione per la compilazione del proprio profilo in uscita;
3. strumenti a sostegno dell'autovalutazione *in itinere* come rubriche di valutazione di processo e di prodotto, diaristica per l'emersione della riflessione sulla pratica.

2. Valutazione formativa (dinamica)

Da utilizzare come modalità di valutazione dei momenti formativi seminariali (in aula, in presenza/a distanza). Nell'intento di proporre una valutazione formativa e formatrice, consideriamo l'approccio della valutazione dinamica come un "insieme eterogeneo di approcci interattivi alla valutazione" (Giannandrea, 2012); centrata sul concetto vygotkijano di Zona di sviluppo prossimale. Tale concetto identifica due livelli: l'attuale (già posseduto dal soggetto) e il potenziale (in via di sviluppo e emergente solo in virtù dell'interazione sociale). È prevista la presenza di un sostegno al percorso (tutor, formatore, coach ecc). Si adottano strumenti finalizzati alla valutazione da parte del tutor e al *peer assessment* per i corsisti come rubriche di valutazione di processo e di prodotto individuale e collaborativo, griglie di osservazione del singolo e del gruppo per il formatore, griglie per l'osservazione del gruppo, diaristica per l'emersione della riflessione sulla pratica valutativa (formatore e formandi).

3. Valutazione dell'efficacia dei percorsi

Da utilizzare per la valutazione del percorso costituito dall'intera Unità Formativa. *La valutazione* dell'efficacia del processo formativo avverrà su più dimensioni: a livello di gradimento, come strumento funzionale al cambiamento della pratica didattica, nell'acquisizione di competenze, come strumento di formazione tra pari. Questo avverrà triangolando dati provenienti da varie fonti quali, ad esempio:

- forme di autovalutazione, *peer assessment*, posizionamento rispetto a standard attesi;
- tracciamento/rendicontazione dell'attività online, documentazione, report;
- strumenti di verifica di acquisizione di conoscenze, abilità, procedure;
- verifica di sviluppo di competenze (*role play*, simulazioni, *project work*)

4. Strumenti di valutazione

Gli strumenti devono essere adeguati (griglie di autoanalisi, griglie di osservazione, diari di bordo, rubriche, badge, ecc.) a sostenere processi di valutazione formativa.

Per ciascuna di queste modalità dovranno essere previsti strumenti che tendano sia a innescare che a sostenere la propensione al miglioramento continuo del docente e, attraverso pratiche di documentazione e condivisione, della sua scuola.

Per l'Autovalutazione-autoriflessione:

- strumenti a supporto: rubriche, diaristica, strumenti di auto-rappresentazione, strumenti/linee guida per la compilazione e la validazione dei profili in entrata e in uscita ecc..

Per la Valutazione dinamica:

- strumenti a supporto: rubriche di processo e di prodotto individuale e collaborativo, griglie di osservazione, diaristica, ecc.;
- prove autentiche per la rilevazione delle competenze iniziali e delle competenze acquisite nell’arco del percorso (*project work*; *role play*, simulazioni ecc.).

Per la Valutazione dell’efficacia del percorso:

- triangolazione dei dati di autovalutazione/eterovalutazione/valutazione tra pari;
- tracciamento di comportamenti/attività in eventuali ambienti;
- monitoraggio e rilevazione del percepito (interviste, questionari, ecc.).

La presenza di modelli e strumenti di questa natura sarà qualificante affinché la formazione continua sia vissuta come crescita del singolo professionista e come contributo al processo di miglioramento.

5. Documentare e valorizzare gli esiti della valutazione

Per quanto riguarda la valorizzazione e la visibilità del percorso formativo svolto è previsto lo strumento del dossier professionale (gruppo 3). Proprio in un’ottica di utilizzo di un dossier professionale, è opportuno prendere in esame anche i *Digital Open Badge* che “trasparenti e ricchi di informazione” (Grant, 2014) sono in grado di rappresentare i traguardi raggiunti dai docenti nella loro vita professionale come nel loro percorso di formazione continua. Infatti l’“asserzione” contiene molteplici dati (nome e descrizione del badge, data di rilascio e/o di scadenza della validità, identificativo che punta ai criteri di raggiungimento di risultato, identificativo con le prove superate per il conseguimento) e presenta anche la possibilità di essere arricchito con ulteriori informazioni (*additional properties*); i badge sono componibili: badge motivazionali o di certificazione possono essere aggregati in meta-badge per competenze complesse; è inoltre possibile per chi li “possiede” scegliere quali badge mostrare e quindi quali risultati valorizzare in vari contesti.

Pensiamo dunque a questi strumenti, al loro possibile uso in SOFIA, alla loro possibile integrazione con strumenti di dossier professionale.

Infatti nel processo di formazione docenti inteso come percorso di crescita professionale, il sistema di accreditamento degli esiti dovrà basarsi su un modello di valutazione formativa tale da offrire ai docenti una struttura a sostegno del proprio miglioramento e da essere percepita come un’opportunità di crescita professionale e soddisfazione personale.

CAPITOLO III: GLI ATTORI DELLA FORMAZIONE

1. LA FORMAZIONE COME RICERCA

La ricerca-azione

La ricerca-azione è un'indagine riflessiva e partecipativa condotta in prima persona nel proprio contesto a partire da problemi pratici, il cui scopo è produrre un cambiamento.

Anziché porre questioni teoriche astratte, nella ricerca-azione ogni soggetto si interroga e riflette sulla propria pratica a partire da dati concreti riferiti a una specifica situazione, coniugando così teoria e pratica.

La comprensione della situazione investigata avviene per fasi, il cui ordine può cambiare da un contesto all'altro. Tra queste: identificazione e ricognizione della situazione problematica; progettazione dell'azione e degli strumenti di ricerca; realizzazione e monitoraggio dell'azione; riflessione finale e valutazione.

Alcune operazioni che hanno luogo nel percorso sono: analizzare e riflettere sui presupposti e sugli assunti sottesi al proprio agire; interrogarsi sulla validità ed efficacia dei contenuti e delle procedure d'azione; ideare e pianificare procedure alternative e realizzarle; monitorare e valutare i risultati dei nuovi contenuti e azioni.

La riflessione si basa sull'osservazione e sulla raccolta sistematica dei dati e avviene in presenza di una figura esterna, il *facilitatore* (\Rightarrow). Facilitatore e componenti del gruppo, fornendo un punto di vista 'altro', favoriscono un distanziamento dall'azione, mentre le diverse prospettive, portando ad interpretazioni diverse di uno stesso evento, concorrono ad arricchirne la comprensione.

Il miglioramento della pratica educativa viene determinato sulla base di criteri di efficacia, come la congruenza tra obiettivi dell'educazione e modi impiegati per ottenerla, e criteri di soddisfazione delle persone implicate nel processo.

La ricerca-azione è contestuale: il tipo di conoscenza prodotto in questo tipo di ricerca non è generalizzabile, in quanto volto a migliorare una determinata pratica educativa.

Ricerca-formazione

La ricerca-formazione è un'evoluzione della ricerca-azione, e nasce in ambito universitario. Risponde all'esigenza di trovare nuovi modelli di formazione e di professionalizzazione dell'insegnante che portino a colmare il divario, oggi esistente, tra ricerca teorica e sperimentale e il lavoro 'in trincea' dell'insegnante, potenziando il livello di sapere e di riflessività sull'azione di ciascun soggetto implicato nel percorso.

Intende fare della ricerca educativa un processo partecipato, coinvolgendo i docenti e accompagnandoli nella riflessione sulle pratiche attraverso l'esplicitazione e la ricognizione sì da permettere una saldatura tra conoscenze ed esperienza.

Condivide con la ricerca-azione lo scopo ultimo, che è quello di produrre cambiamento a partire da una riflessione sulle pratiche, lavorando sullo scarto tra 'dichiarato' e 'agito'.

Si interroga sul ruolo del ricercatore esterno, che si impegna sia nella ricerca di nuove forme di collaborazione, per poter dare risposte ai quesiti di natura pratica degli operatori, sia nella ricerca di modalità di lavoro che siano emancipatorie per gli operatori coinvolti nella riflessione sulle pratiche.

2. LE FIGURE PER QUALIFICARE LA FORMAZIONE

Facilitatore

In francese '*accompagnant*', in inglese '*facilitator*': è la persona che 'aiuta a camminare', che accompagna a intervalli regolari le persone in un percorso formativo, li aiuta a far emergere gli assunti sottesi all'azione per portarli a prendere coscienza del loro modo di agire e a stimolare l'autovalutazione attraverso la riflessione sulla pratica.

Il facilitatore è attento al processo: interroga le pratiche e ne stimola l'analisi, pone domande di chiarimento più che dare risposte, ascolta, rispecchia e riformula (Rogers: 1969) allo scopo di portare le persone a darsi le risposte e a riflettere sull'azione (Schön: 1983) perché ognuno possa costruirsi il proprio progetto e identità professionale.

La sua presenza regolare nel corso dell'azione cambia rispetto ad azioni didattiche non accompagnate: parlare delle proprie pratiche alla presenza di una terza persona offre un distanziamento dall'azione, necessario per osservare 'ciò che si fa davvero'. In questo senso il facilitatore non si pone come esperto, in quanto non sottomette l'altro al proprio sapere, ma accompagna le persone valorizzandone le risorse (affinchè possano appropriarsi del sapere oggetto della formazione) e palesando la consapevolezza delle loro conoscenze.

Formatore

Diversamente dal facilitatore, il formatore si pone come esperto dei contenuti e presta quindi attenzione a questi più che al processo.

Il *formatore* ha il precipuo compito di stimolare apprendimenti e cambiamenti all'interno di un gruppo alla luce di un'intenzionale opera progettuale e di coinvolgimento.

E' un operatore che produce apprendimento attraverso il ricorso a precisi metodi scientifico- professionali e adeguate tecniche didattiche.

Tre sono le componenti di campo (Bruscazioni 1988) che disegnano la figura del formatore esperto, essenziali per dar vita ad un'efficace azione formativa: la componente di campo, quella di metodo e quella di contenuto. La componente di *campo* è la profonda conoscenza dell'organizzazione nella quale si opera; la componente di *metodo* è la gestione sapiente di "metodi speciali" adeguati e connessi alla peculiarità dell'apprendimento dell'adulto; la componente di *contenuti* sostanzia nella profonda e maturata competenza tecnica legata alla materia di docenza.

Anche il corposo elenco delle *expertise* tracciato da Ceriani (1996) disegna un formatore esperto come un soggetto che possiede conoscenze disciplinari e pedagogiche sia acquisite che sperimentate, con capacità nella gestione del processo formativo (dal momento progettuale a quello operativo e valutativo) e con capacità di guida e presidio dell'apprendimento dei soggetti adulti in formazione.

Sulla base delle più accreditate teorie si possono, quindi, ritenere ineludibili - nel disegnare il profilo di un Formatore- i seguenti punti:

- Scolarità di grado elevato;
- Capacità di individuare e mettere in atto tematiche formative e didattiche adeguate all'ambito di riferimento;
- Capacità di formulare un progetto didattico coerente agli ambiti tematici previsti dalle azioni formative, con i tempi e le risorse disponibili;
- Competenze nell'uso delle diverse e più innovative metodologie sia nelle esperienze di formazione in presenza che a distanza.

L'implementazione di un organico e standardizzato profilo di Formatore potrebbe determinare un significativo strumento capace di aiutare da una parte la selezione di adeguate figure di formatori e dall'altra, di consentire un'elaborazione di "Customer" al termine dell'esperienza formativa capace di valutare con maggiore autorevolezza la qualità dell'azione formativa e di consentire al "bravo Formatore" di maturare crediti per una spendibilità ulteriore della sua professionalità all'interno di determinati circuiti formativi.

Tutor

Come indica l'etimologia, 'tutor' dal verbo latino 'tueri' è chi si prende cura, affianca e sostiene. La figura del tutor è quindi più vicina a quella del facilitatore, nel senso che la sua funzione in campo educativo è sostenere e avere cura del processo.

I due termini, tutor e facilitatore, sono spesso usati come sinonimi. Tuttavia una differenza tra le due figure può essere trovata nella loro diversa posizione rispetto al processo: il facilitatore è più focalizzato sull'ascolto attivo finalizzato alla ristrutturazione delle conoscenze e della identità professionale degli operatori; il tutor, invece, è più orientato alla regolazione dei processi, egli è guida e garante dello svolgimento del programma di formazione, che aiuta a fare il punto sull'avanzamento dei lavori e stimola l'esplicitazione di aspetti della progettazione come scopi, obiettivi, strumenti di monitoraggio e valutazione.

3. UNA “POLITICA” PER I FORMATORI

I diversi profili di formatori

La disponibilità di formatori preparati e competenti, per le diverse tipologie di intervento rappresenta una condizione indispensabile per qualificare i piani di formazione del personale docente.

Abbiamo visto che non esiste un'unica tipologia di formatore, in grado di rispondere alle differenziate esigenze di un percorso formativo. Come precisato nei passaggi precedenti, a fianco del *formatore “classico”* da intendersi come “esperto di contenuti disciplinari” (anche in chiave metodologico-didattica e psico-pedagogica) capace comunque di veicolarli ad un pubblico “adulto”, abbiamo la figura del *“formatore-facilitatore”* inteso come operatore in grado di fungere da mediatore di processi di ricerca sul campo, lavoro di gruppo, esercitazioni; nonché la figura del *“formatore-tutor”*, cui viene affidata una più approfondita funzione di supervisione professionale e accompagnamento (in questo caso l'azione si configura anche come mentoring). Si possono poi introdurre alcune varianti, relative al tutoring on line (quando la formazione si svolge prevalentemente sulle piattaforme digitali e a distanza) o al tutor che supporta l'analisi dei bisogni formativi, la compilazione di Bilanci di Competenza o dossier professionali.

I progettisti della formazione

Su un livello diverso operano almeno due figure di progettisti della formazione, che possono agire a livello di rete (in collaborazione con la scuola polo) per l'organizzazione dei progetti formativi (analisi dei bisogni, costruzione di ipotesi di lavoro, identificazione dei formatori, gestione aspetti logistici, documentazione e fall-out formativo) o a livello di scuola.

In questo ultimo caso la figura (che entra a far parte dello staff di scuola o assume l'incarico di funzione strumentale) ha il compito di collaborare con il Dirigente Scolastico nelle azioni di istituto per la valorizzazione delle risorse professionali. In particolare:

- analisi dei bisogni formativi dell'istituto e dei singoli o gruppi di docenti, per l'organizzazione di percorsi formativi personalizzati;
- supporto all'elaborazione di Bilanci di Competenze, dossier professionali, consulenza ai docenti in fase di ingresso, coordinamento azioni di tutoraggio neo-assunti;
- analisi delle offerte formative sul territorio, in rete, predisposizione di progetti, cura della informazione e documentazione sulla formazione;
- collaborazione con la dirigenza per la migliore valorizzazione delle risorse professionali (validazione attività innovative, validazione formazione, supporto all'attività di ricerca didattica e di peer review).

Sviluppo di competenze e professionalizzazione del settore

È impegno dell'Amministrazione Scolastica, ai vari livelli, curare iniziative di sviluppo professionale per le figure impegnate nelle azioni formative in senso lato.

Sul piano nazionale, d'intesa con INDIRE e in collaborazione con le associazioni di disciplina e le associazioni professionali, si possono realizzare azioni formative rivolte all'approfondimento delle competenze dei formatori-esperti, tutor e facilitatori, in ottica di innovazione metodologico-disciplinare. Le competenze da promuovere si riferiscono a:

- competenze sui contenuti (sui nodi fondanti dei diversi campi del sapere);
- competenze comunicative e riflessive (gestione relazioni, interazioni, mediazione comunicativa);
- competenze organizzative (lavoro di team, rapporti inter-istituzionali, ecc.);
- competenze pedagogiche (centrate sulla personalizzazione dell'insegnamento agli studenti).

In relazione ai progettisti della formazione si possono prevedere:

a. iniziative regionali, affidate agli USR, per promuovere figure di progettista della formazione junior e senior, in modo da elevare la qualità della formazione. Il target dovrebbe prevedere la formazione di tre progettisti per ogni ambito territoriale con competenze rispettivamente rivolte alle innovazioni didattiche e metodologiche, all'analisi dei bisogni speciali, alla gestione dei curricula e di 1.000 operatori della formazione a livello nazionale. Le azioni possono essere sostenute con i fondi perequativi della formazione gestiti a livello regionale.

b. Iniziative di ambito territoriale, affidate alle scuole capo-fila, in modo da formare una figura di riferimento per ogni istituzione scolastica (definibile: coordinatore della formazione in servizio e dello sviluppo professionale), che possa far parte dello staff del Dirigente Scolastico e presidiare le azioni forma-

tive di istituto. Target: circa 10.000 figure, con fondi del Piano di formazione assegnati agli ambiti per azioni di secondo livello.

CAPITOLO IV: GOVERNANCE ASPETTI PROGETTUALI, AMMINISTRATIVI E GESTIONALI

1. La nuova governance

Fino ad oggi le politiche della formazione hanno oscillato tra i grandi piani nazionali prescrittivi, con le loro logiche a cascata e le piattaforme di supporto (formazione neo-assunti, CLIL, formazione digitale, ecc.), ed il “bricolage” a livello di singole scuole o di alleanze tra scuole (le cosiddette reti).

La scelta di posizionare il sistema della formazione sulle reti di ambito di cui alla legge 107/2015 (art. 1, commi 70-74) risponde all’esigenza di rafforzare il baricentro progettuale della formazione a livello territoriale, sia per le opportune economie di scala (si pensi a interventi ad hoc per discipline, professionalità specifiche), sia per la possibilità di investire sulle figure di supporto (tutor, formatori, facilitatori) che possono qualificare i percorsi formativi all’interno delle scuole. Occorre tuttavia ben calibrare le diverse istanze in gioco: l’esigenza delle singole scuole della rete di sviluppare azioni formative appropriate ai bisogni della scuola, la funzione di regolazione della domanda-offerta di formazione da riservare all’amministrazione scolastica periferica, le effettive competenze ed il know-how disponibile nella rete ed in particolare nella scuola-polo capofila cui vengono assegnate le risorse. È opportuno, dunque, pensare ad una forma di governance multilivello per costruire un sistema di offerte di qualità e non un semplice catalogo di corsi. All’interno della rete avremo quindi delle scuole-polo che tenderanno a specializzarsi per le funzioni da svolgere a beneficio del sistema scolastico territoriale (nel nostro caso, in materia di formazione dei docenti), magari anche attraverso l’affidamento delle iniziative ad ulteriori snodi formativi (sedi di corso). Esempi in tal senso sono rintracciabili per la formazione dei neo-assunti e per l’avvio del Piano scuole digitali. Per invogliare una scuola a candidarsi come scuola-polo per la formazione sarebbe importante destinare ad essa, oltre che le risorse necessarie per organizzare le attività, anche risorse “professionali” specifiche, in forma di assegnazione di personale esperto proveniente dalle scuole della rete. C’è traccia di questa possibilità nelle norme della legge 107/2015 che si riferiscono all’utilizzo dell’organico funzionale e lo immaginano anche destinato ad azioni di rete.

La formazione in servizio richiede una *governance* temperata, che tenga in equilibrio la necessaria funzione di indirizzo che spetta al governo centrale del sistema (il MIUR) e la possibilità di partecipazione attiva e intelligente delle scuole e degli insegnanti.

2. Problemi rilevati in fase di avvio

Una sintetica ricognizione della situazione che si sta concretamente delineando nei diversi territori può offrire indicazioni utili allo sviluppo di una governance efficace.

A livello nazionale:

- Mancata continuità all’azione di *monitoraggio nazionale* (cfr. *Documento di lavoro per lo sviluppo del Piano di formazione docenti 2016-2019. Questioni operative* - Allegato alla Nota Miur, prot. n. 9684 del 06.03.2017);
- Assenza di una visibile e formalizzata *cabina di regia* complessiva;
- Difficile coordinamento delle prospettive operative delle *diverse priorità nazionali*, ora anche annuali (cfr. Nota Miur, prot. n. 47777 del 08.11.2017), con ricadute a livello di programmazione locale;
- Implementazione della *piattaforma SOFIA*, in coerenza con il sistema di governance;
- Gestione dei tempi nella comunicazione e nella rendicontazione dei *finanziamenti*.

A livello di Uffici Scolastici Regionali

- Differenti orientamenti operativi degli *Staff regionali* in relazione alle Scuole polo di ambito e alla loro autonoma progettualità;
- Limitata (o eccedente) azione di coordinamento e supporto alle Scuole polo di ambito;
- Mancata o limitata azione di promozione del “*Sistema della formazione del personale docente attraverso la valorizzazione delle risorse accademiche e professionali attive nel territorio*”.

A livello di ambito territoriale

- Generalizzata tendenza all'accentramento nella scuola polo di tutte le funzioni: amministrative, operative e progettuali;
- Differenziate situazioni di governance territoriali nei diversi ambiti, di individuazione della scuola polo, di risorse professionali dedicate, di competenze specifiche nella progettazione della formazione (peculiarità e specificità delle aree metropolitane);
- Prevalenza della lettura dei bisogni formativi a livello territoriale (sui grandi numeri) piuttosto che di singola scuola (difficoltà nella gestione della sintesi tra i due livelli)
- Prevalenza dell'organizzazione e gestione in macro-reti territoriale dei percorsi formativi piuttosto che di micro-reti o di singola scuola.

A livello di singola scuola

- Parziale/limitata corrispondenza tra le priorità formative individuate come bisogni dalla scuola e la risposta formativa offerta a livello di ambito;
- Difficile gestione delle attività formative nei tempi ristretti, anche in relazione alle ordinarie attività scolastiche;
- Limitata o ineguale disponibilità di specifiche competenze (Dirigente Scolastico o docente Funzione Strumentale) sulla progettazione della formazione;
- Ineguale diffusione delle pratiche di pianificazione della formazione nell'ambito dei PTOF, di rilevazione interna dei bisogni formativi, di formalizzazione e valorizzazione delle biografie professionali e dei portfolio formativi;
- Gestione della nuova obbligatorietà (quantificazione oraria, certificazione, ...)

3. Linee di sviluppo e prospettive

Lo sviluppo qualitativo del Piano di formazione richiede l'adozione di alcune misure di regolazione che possono così essere sintetizzate:

– *Dare continuità all'azione di monitoraggio nazionale* (cfr. Documento di lavoro per lo sviluppo del Piano di formazione docenti 2016-2019. Questioni operative - Allegato alla Nota Miur, prot. n. 9684 del 06.03.2017) anche attraverso le annunciate Azioni di monitoraggio qualitativo (Nota Miur, prot. n. 4777 del 08.11.2017).

– *Riconoscere, sostenere e valorizzare le diversità* – territoriali, di modelli di governance – evitando di promuovere azioni tendenti ad uniformare e a comprimere l'autonoma determinazione, a livello di ambito e di scuola ma, al tempo stesso, fornire (e prima conoscere e documentare) *informazioni sulle possibili soluzioni organizzative e operative*, praticate e validate.

– *Ricollocare le scuole al centro del sistema e dei processi*, sia nei confronti degli ambiti e delle scuole polo (che devono ridimensionarsi a strutture di coordinamento, supporto amministrativo e progettuale) che delle istanze formative individuali (che nella scuola trovano la loro validazione attraverso le forme di «patto formativo»).

– *Promuovere e/o sostenere azioni formative finalizzate a diffondere*, a tutti i livelli del sistema, *competenze specifiche per la “progettazione della formazione”*, puntando particolarmente alle figure strategicamente «chiave» del sistema (referenti regionali, Dirigenti Scolastici, figure a livello di ambito e di scuola, ...).

4. Strumentazione tecnico-amministrativa

Gli strumenti tecnico-amministrativi utilizzabili per l'individuazione del partner della formazione possono essere:

1. la convenzione nei casi di rapporti con le Università;
2. le procedure previste dall'art. 36 comma 2 lettera a) e b) del D.lgs. n. 50/2016 e successive modifiche ed integrazioni, nei casi di rapporti con associazioni qualificate od enti accreditati.

In tutti i casi occorre comunque specificare, nella richiesta della prestazione da parte dell'istituzione scolastica, “l'oggetto del servizio richiesto fornendo una descrizione delle [...] esigenze, illustrando le caratteristiche richieste, specificando nel caso di indagine di mercato o di selezione pubblica, i criteri per la selezione e indicando altresì quali elementi della descrizione definiscono i requisiti minimi che tutti i fornitori devono soddisfare”; quindi, nel nostro caso, si può ipotizzare:

- aspetti di individuazione e precisazione dei bisogni formativi con screening iniziale;
- ore di attività d'aula e di FAD eventualmente previste;

- modalità di effettuazione del follow-up e della validazione;
- disseminazione e mainstreaming;
- definizione di tutti i requisiti minimi e dei criteri di aggiudicazione⁴.

È comunque necessario garantire un'adeguata rotazione nella scelta dei soggetti erogatori della formazione. L'istituzione scolastica dovrà comunque prestare molta cura nel non considerare più l'acquisto della formazione come quello di un'isolata attività a costo fisso, rigidamente parametrata sull'ora tipizzata di attività d'aula, bensì come parte di un servizio più complesso, in cui la funzione degli enti qualificati e del sistema universitario, pur essendo chiamata a confrontarsi con parametri che sono definiti dall'amministrazione dell'istituzione scolastica precedente, consiste nell'affiancare le scuole e i loro docenti in modo più organico e con capacità strutturale di accompagnamento, feedback e validazione.

Con riferimento invece al Decreto Interministeriale n. 326/1995 si sottolinea come, al di là di un necessario adeguamento delle tariffe della formazione, che potrà comunque essere effettuato solamente attraverso l'adozione di un nuovo decreto interministeriale, sia possibile comunque considerare, per la retribuzione del formatore, anche altri costi di progettazione dell'attività didattica e di produzione dei relativi contenuti.

A livello organizzativo, al fine di garantire una maggiore efficienza a livello territoriale, sarebbe preferibile che gli Enti/ Associazioni accreditate/qualificate e le Università concordino, in un tavolo con l'USR e le scuole polo per la formazione regionali, i contenuti standard dell'offerta di formazione, corrispondenti ai bisogni delle reti di scuole, completi delle attività d'aula, delle metodologie didattiche e delle modalità di valutazione e di validazione dei percorsi.

Le istituzioni scolastiche potenziali contraenti o gli USR, potrebbero inserire quindi i soggetti sopra citati in un *albo di fornitori* regionale. Da questo albo di fornitori, le istituzioni scolastiche potrebbero attivare, con le modalità di cui all'art. 36 comma 2 lettera a) e b) del D.lgs.50/2016, i relativi percorsi di formazione, con i soggetti individuati. In questo scenario è comunque importante garantire una rotazione nella scelta dei soggetti della formazione ai sensi di note indicazioni recenti (ANAC: Linee Guida n. 4, di attuazione del D.lgs. 18 aprile 2016, n. 50, recanti "Procedure per l'affidamento dei contratti pubblici di importo inferiore alle soglie di rilevanza comunitaria, indagini di mercato e formazione e gestione degli elenchi di operatori economici", Determinazione n. 1097 del 26/10/2016).

Composizione del gruppo n. 1

- Loredana Leoni (dirigente tecnico - Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione)
- Bianca Rosa Iovine (dirigente tecnico - Direzione generale per il personale scolastico)
- Chiara Brescianini (dirigente tecnico - USR Emilia-Romagna)
- Renato Rovetta (dirigente tecnico - USR - Lombardia)
- Caterina Moscetti (docente - Istituto Comprensivo scolastico Sigillo, Perugia)
- Vittorio Campione (Fondazione Astrid)
- Alessandra Rucci (dirigente scolastico, IIS Savoia Benincasa, Ancona)
- Graziella Pozzo (esperta di sistemi formativi)
- Elena Mosa (ricercatrice - Indire)
- Margherita Di Stasio (ricercatrice - Indire)
- *Coordinatore: Loredana Leoni*