

Agenda mese

Settembre 2024

TEMI E PROBLEMI

È anche una questione di stile

Ivana Barbacci



Sicuramente sono cambiate molte cose da quando la scuola la vivevo “dai banchi”, non immaginando ancora che l’insegnamento sarebbe stato, qualche anno dopo, il mio lavoro, né che in seguito sarei stata investita di un ruolo di rappresentanza collettiva di quel lavoro, così importante per la vita della comunità, eppure ben lontano dal riconoscimento che merita, a livello economico e sociale.

Per me scolaria, “temi” e “problemi” rappresentavano allora i più canonici (e temuti) compiti in classe, nel contesto di una scuola e di una didattica in cui, forse anche per la prevalenza del cartaceo, si finiva spesso per ragionare “a righe o a quadretti”. C’era dunque chi, particolarmente incline a elaborare pensieri, dava il meglio di sé nel tema, segno di una predisposizione verso percorsi di studio umanistici, diversamente da quanto accadeva per chi, appassionato di numeri, sarebbe naturalmente approdato a facoltà di indirizzo scientifico.

Va da sé che le cose sono poi molto cambiate, in direzione di una trasversalità che risente (ma al tempo stesso li incentiva) di scambi e contaminazioni reciproche fra le varie forme di pensiero: con riflessi che investono anche l’argomento guida di questa annata dell’Agenda, dedicata alla “valutazione”.

Ma se sono partita dai miei ricordi di scolaria nel momento in cui si è trattato di scegliere un titolo per la mia rubrica sul mensile, è per ragioni le-

IN QUESTO NUMERO

- Temi e problemi
- Dalle pagine dell’Agenda
- La valutazione fra storia e ricerca
- In diretta dalle nostre scuole
- Appuntamenti sindacali

Continua a pag. 2

Valutazione

dalla prima pagina

gate al ruolo che oggi sono chiamata a ricoprire, quella di responsabile della più grande organizzazione sindacale nel mondo della scuola in Italia. Sollecitata per questo, ogni giorno e su vari fronti, ad affrontare “temi” che sono sempre, contemporaneamente, anche “problemi”. Temi che occorre conoscere e descrivere, sviscerandoli nel modo più approfondito possibile, ma soprattutto problemi di cui occorre trovare una soluzione.

Esistono anche ben individuabili stili sindacali, al riguardo: quello che potremmo definire fondamentalmente declamatorio, tipico di chi è bravo, anzi bravissimo, nel rappresentare le questioni, sottolineandone con efficacia retorica, se non addirittura lirica, ogni risvolto, incapace tuttavia di andare oltre la loro descrizione e di misurarsi con la ricerca, quasi sempre ardua, delle soluzioni possibili.

Proprio su quest’ultimo versante, che non esclude il primo ma lo completa e gli dà senso, ho sempre cercato di caratterizzare il mio “stile” sindacale, scegliendo per questo di appartenere a un’organizzazione come la CISL Scuola. Per la quale ogni “tema” è anche sempre un “problema”: la cui soluzione è ciò che in realtà si attendono le persone che rappresentiamo.

Vale per i grandi temi, come lo è la “valutazione”, di cui ci occupiamo in particolare in quest’annata: tema grande, che diventa anche problema enorme, come dimostra il dibattito in corso sulle decisioni più recenti assunte in materia dal Legislatore.

Vale per quelli apparentemente minori, ma che tali non sono per chi ce li rappresenta ogni giorno nel contatto diretto con le nostre sedi territoriali, attendendo da noi la soluzione di un suo problema, non di vederselo descritto.

La differenza di stile cui accennavo qualche riga fa è rilevabile facilmente anche nel dibattito che si è sviluppato nei mesi scorsi sul rinnovo del CCNL, e nelle polemiche riproposte con insistenza da chi non lo ha voluto sottoscrivere. Insoddisfatto delle soluzioni che quel contratto ha invece reso disponibili: si vedano ad esempio quelle riguardanti un problema annoso, come quello dei facenti funzione di DSGA, che vede proprio in questi giorni approdare al nuovo profilo più di mille lavoratrici e lavoratori, primo passo di un percorso che proseguirà negli anni successivi. C’è chi si ferma al tema, c’è chi affronta il problema e lo risolve.

Credo di aver chiarito a sufficienza il perché del titolo scelto per la mia rubrica. Ogni mese, dunque, le mie riflessioni riguarderanno i temi di più stretta attualità sindacale, declinati nella loro dimensione problematica, che impone sempre la sfida nella ricerca delle possibili soluzioni. Ho dato questa impostazione anche alle mie ultime prese di posizione sul tormentato avvio del nuovo anno scolastico, indicando quali siano le strade da seguire per dare stabilità e continuità al lavoro e alla didattica nella nostra scuola.

Alla [lettura di quelle dichiarazioni](#) vi rimando, mentre vi auguro e mi auguro di tutto cuore un buon anno scolastico, che sarà molto impegnativo anche sul piano sindacale (nuovo contratto, ottavo congresso, rinnovo RSU, tanto per citare gli appuntamenti più importanti): avremo senz'altro modo di riparlare.

DALLE PAGINE DELL'AGENDA

Quando la valutazione diventa apprendimento

Per una cultura della valutazione formativa

Dino Cristanini

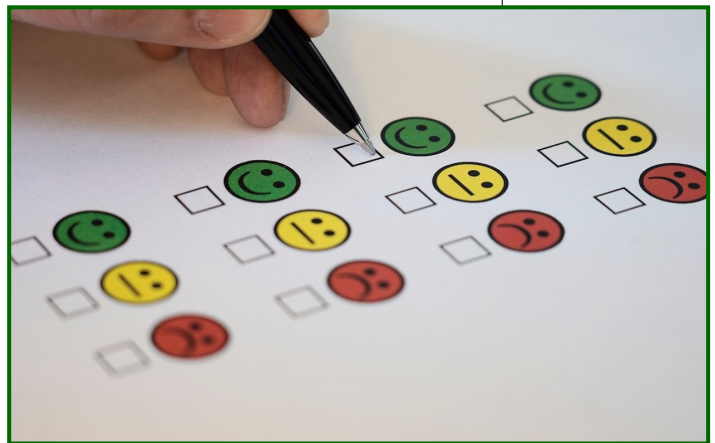
Le politiche scolastiche che sono andate affermandosi a partire dalla seconda metà del '900 assegnano alla scuola la funzione di garantire a tutti gli studenti il successo formativo.

Basta ricordare, tra l'infinità di norme e documenti che si possono citare a supporto di tale affermazione, l'art. 1 del regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche emanato con D.P.R. n. 275/1999.

I motivi ispiratori di tali politiche sono individuabili nella duplice tensione alla realizzazione di una maggiore equità sociale (ogni individuo ha diritto a una istruzione di qualità come condizione per la piena realizzazione delle sue potenzialità) e alla promozione del miglioramento della vita di tutti (un diffuso livello elevato di istruzione è produttivo di molteplici vantaggi per l'intera società).

In questa prospettiva anche la valutazione assume una funzione prevalente di facilitazione dell'apprendimento, come prevede uno dei principi generali enunciati nell'art. 1 del D.Lgs n. 62/2017, secondo cui «La valutazione [...] ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo».

Si tratta di una affermazione di principio che per essere tradotta in applicazioni concrete richiede una serie di condizioni: la consapevolezza da parte di tutti, all'interno e all'esterno della scuola, degli effetti positivi della valutazione formativa, e quindi il superamento della convinzione, diffusa nel senso comune e non solo, che essa equivalga a un atteggiamento buonista, per non dire lassista, produttivo di conseguenze catastrofiche sulla società; il possesso di adeguate competenze da parte dei docenti; la messa a punto di strumenti agili che evitino, per quanto possibile, incombenze compilatorie eccessive e consentano di focalizzare le energie sulla sostanza dell'azione educativo-didattica; l'individuazione di modalità di comunicazione efficaci con le famiglie; la definizione di rapporti coerenti con la valutazione sommativa e certificativa.



COSA SIGNIFICA VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO

L'espressione "valutazione formativa" è stata coniata nel 1967 da Michael Scriven e applicata negli anni successivi da Benjamin Bloom nella metodologia del *Mastery learning*, e si riferisce all'acquisizione sistematica di elementi conoscitivi sull'andamento degli apprendimenti che viene effettuata in itinere e che fornisce all'insegnante informazioni utili per regolare l'azione didattica: se gli allievi imparano si procede nel percorso, se si rilevano problemi occorre capirne le cause e intervenire immediatamente adottando approcci didattici più efficaci. Più recentemente, negli anni Novanta e soprattutto dopo le ricerche di Paul Black e Dylan William, questo tipo di valutazione è stato anche denominato "per l'apprendimento", e prevede anche la restituzione delle informazioni sugli esiti agli allievi (feedback formativi) per renderli consapevoli sia degli apprendimenti raggiunti sia delle criticità, unitamente ai suggerimenti su cosa fare per migliorare.

Gli effetti della valutazione sul piano psicologico

I messaggi che l'allievo riceve attraverso la valutazione incidono sia sulla costruzione dell'immagine di sé (senso di autostima) sia sullo sviluppo della convinzione di essere più o meno capace di affrontare un'attività o un compito (senso di autoefficacia). Per sostenere la motivazione è quindi importante valorizzare i risultati positivi e i progressi, anche piccoli, e far percepire all'allievo che gli insegnanti sono suoi alleati nell'impresa dell'apprendimento.

Le competenze necessarie

La messa in pratica della funzione formativa della valutazione richiede innanzitutto il possesso da parte dei docenti di una serie di competenze riguardanti rispettivamente: le modalità con cui acquisire informazioni valide circa l'andamento degli apprendimenti, la formulazione di buone diagnosi sulle cause del mancato o insoddisfacente apprendimento, la restituzione agli studenti di feedback formativi efficaci, l'individuazione degli interventi didattici capaci di ottenere risultati migliori di quelli che in precedenza non hanno funzionato. A tal fine gioca un ruolo importante la formazione, iniziale e in servizio.

Una seconda condizione è quella di evitare l'appesantimento compilatorio: non tutti i feedback devono essere necessariamente espressi allo stesso modo, si tratta di decidere quali è opportuno dare in forma scritta e quali in forma orale, quali a livello individuale e quali al gruppo; l'importante è che agli studenti arrivino le informazioni e i consigli capaci di promuovere la loro attivazione cognitiva e motivazionale. Se questo avviene la valutazione diventa essa stessa apprendimento, come afferma Lorna Earl, ex docente dell'Università di Toronto.

I rapporti con la valutazione sommativa

Secondo la normativa vigente la scelta delle modalità per la valutazione in itinere è di competenza del collegio dei docenti, mentre le norme per la valutazione periodica (intermedia) e finale sono stabilite a livello nazionale. Tra le due deve ovviamente esserci un rapporto di coerenza, che però non si risolve semplicemente in una meccanica trasposizione degli esiti

degli accertamenti in itinere nella valutazione sommativa; questa dovrebbe invece consistere in una sintesi interpretativa degli elementi raccolti (prove di vario genere, osservazioni, ...) che ovviamente non può essere arbitraria o priva di logicità. In itinere occorre dunque registrare le informazioni più significative che consentano di tracciare l'evoluzione degli apprendimenti e che costituiscano un solido fondamento per le valutazioni periodiche e finali, e la struttura del registro elettronico andrebbe ripensata per consentire tale operazione.

Le modalità di espressione della valutazione sommativa sono oggetto di forti contrapposizioni tra i sostenitori di soluzioni diverse: numeri vs parole; descrizione degli apprendimenti vs espressioni sintetiche indicanti un posizionamento su una scala ordinale assunta come riferimento per segnalare la maggiore o minore adeguatezza degli esiti raggiunti rispetto a quelli attesi. L'ideale sarebbe trovare una sintesi capace di conciliare le varie esigenze: capacità informativa, snellezza e chiarezza.

Infine, anche la valutazione sommativa può assumere un carattere formativo nella misura in cui, oltre a certificare i risultati di apprendimento conseguiti al termine di un determinato percorso, costituisce anche l'occasione per un bilancio critico su quanto realizzato e per l'assunzione di decisioni finalizzate al superamento delle eventuali criticità riscontrate, nella misura in cui esiste una effettiva disponibilità di tempo per tale azione migliorativa, come ad esempio il secondo quadrimestre o l'anno scolastico successivo.

LA VALUTAZIONE FRA STORIA E RICERCA

Pionieri della valutazione

Reginaldo Palermo

In Italia, il tema della valutazione scolastica entra nel dibattito pedagogico nel corso degli anni '50 grazie agli studi pionieristici (almeno per il nostro Paese) di **Luigi Calonghi** e **Aldo Visalberghi**. A partire dagli anni '60 e '70 le indagini e gli studi si moltiplicano fino a consolidare un nuovo filone di ricerca, la **docimologia**.

Ma per comprendere meglio di cosa si parla dobbiamo fare qualche passo indietro e spostarci agli anni '20 del secolo scorso, quando lo psicologo e pedagogista svizzero **Edouard Claparède** presentò a Parigi le 15 tesi della scuola attiva nell'ambito del Congresso di igiene mentale (giugno 1922).

Nella sua relazione scriveva:

“13) Le riforme qui preconizzate saranno possibili solo se il sistema degli esami verrà profondamente trasformato. La necessità dell'esame spinge molti insegnanti, loro malgrado, a sovraccaricare la memoria più che a sviluppare l'intelligenza. Salvo, forse, per un minimo di cognizioni indispensabili, gli esami dovrebbero essere soppressi, e sostituiti da una valutazione data in base ai lavori individuali fatti durante l'anno, oppure per mezzo di studi adeguati.

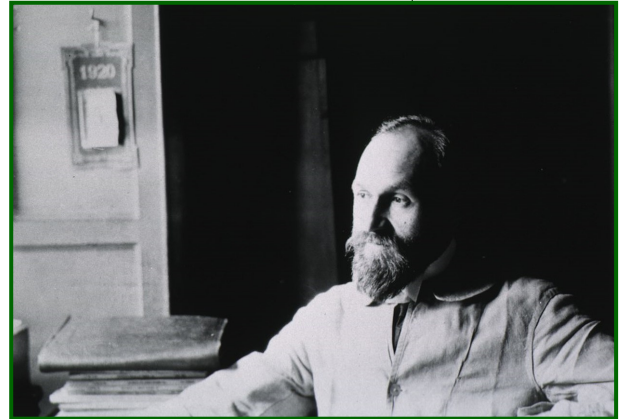
14) La psicologia sperimentale è in grado di fornire alla pedagogia pratica dei metodi adatti al controllo del valore dei metodi didattici e del rendimento scolastico. Essa ci fornisce anche dei metodi per la valutazione mentale (test mentali)”.

Il punto è che già allora molti pedagogisti e molti psicologi incominciarono a porsi due questioni fondamentali relative al problema della valutazione: come possiamo essere sicuri che le prove che usiamo in sede di esame siano valide e affidabili? La validità ha a che fare con l'esigenza che la prova “misuri” esattamente ciò che noi vogliamo misurare. Un esempio semplice per capire cosa intendiamo: uno studente potrebbe avere risultati scarsi in matematica se la prova è fatta solo di problemi e se le sue competenze linguistiche sono scarse. Cioè lo studente “va male” non perché non sa la matematica, ma perché ha difficoltà a capire il testo del problema.

Poi c'è un problema di affidabilità della prova. Anche qui facciamo un esempio: un righello rigido “millimetrato” è in genere uno strumento affidabile per misurare le lunghezze perché, entro certi limiti, il valore che fornisce (10,5 centimetri o 22,7) è indipendente dal soggetto che lo usa (misurare le lunghezze a spanne non è invece una operazione altrettanto affidabile). Le prime indagini scientifiche sulla valutazione scolastica si fanno risalire ad **Henri Piéron** ed **Henri Laugier**, che nel 1922, insieme con altri studiosi, condussero una ricerca sulla valutazione degli esami di licenza elementare.

Lo studio aveva coinvolto 117 alunni, era stata utilizzata una batteria di 6 prove diverse per valutare diverse capacità. I voti degli esami erano stati suddivisi in tre gruppi (A, B, C) che rappresentavano rispettivamente acquisizioni mnemoniche, capacità intellettuali e qualità extra-intellettuali.

Mettendo in relazione i risultati ottenuti da ciascun alunno nelle diverse capacità emergeva una correlazione molto significativa, come se esistesse un fattore generale che evidenziasse i “bravi alunni”. A questo punto a Piéron sorse il sospetto che gli esiti dell’esame di licenza



Henri Piéron (Parigi 1881-1964)

elementare potessero essere influenzati da una sorta di “*effetto alone*”: cioè gli esaminatori tendevano a valutare positivamente in una particolare prova gli alunni che ottenevano buoni risultati in altre prove.

Un altro celebre studio di Piéron risale alla metà degli anni Trenta: in quella occasione egli si occupò delle modalità di correzione da parte di insegnanti francesi degli esami finali della scuola secondaria (il baccalauréat). Lo studio esaminava le discrepanze nelle valutazioni assegnate dai correttori agli stessi elaborati; 30 insegnanti, divisi in 6 gruppi, correggevano 100 elaborati su diverse materie (francese, latino, inglese, matematica, filosofia, fisica) dando voti su una scala di 20 punti. Si scoprì che le differenze medie tra i voti assegnati dai vari correttori erano elevate (4 punti per inglese, matematica e fisica; 7 punti per francese e filosofia) e che gli scarti massimi arrivavano a 12-13 punti, indicando l'assenza di criteri di valutazione uniformi. In conclusione, la correzione degli elaborati risultava distorta da vari fattori soggettivi dei correttori; per ottenere un voto realmente rappresentativo sarebbe stato necessario un numero molto elevato di correttori (fino a 127 per la dissertazione filosofica).

Il dato interessante è che le distorsioni riguardavano persino le prove di matematica e di fisica, perché le valutazioni risultavano in qualche modo influenzate dalla attenzione che ciascun valutatore attribuiva alle caratteristiche delle prove. Non solo, ma emerse anche che ciascun valutatore tendeva ad usare a suo modo la scala di voti (per esempio alcuni apparivano “restii” ad usare i voti più alti, mentre altri usavano prevalentemente le votazioni “intermedie”). Fra i diversi correttori, insomma, c’era poca concordanza.

Indagini successive confermarono questa e altre distorsioni nelle procedure di valutazione degli alunni, tanto che ad un certo momento Piéron e i suoi collaboratori incominciarono a sostenere che i docenti destinati a far parte di commissioni d’esame o di concorso dovevano essere sottoposti a un adeguato programma di formazione specifica che comprendesse anche elementi di statistica.

Nel 1934 Piéron introduce ufficialmente il termine *docimologia* nel dibattito sulla valutazione, pubblicando insieme a Laugier ed altri il libro *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, in cui raccoglie gli esiti della ricerca alla quale abbiamo accennato ed altri studi sullo stesso argomento.

Siamo alla prima definizione della parola, come ricorda anche il dizionario Treccani.it: *“Muovendo dalla preoccupazione di eliminare per quanto possibile l’elemento soggettivo del giudizio nelle prove di esame, la docimologia si occupa della rilevazione degli elementi da valutare, dell’allestimento delle tecniche più idonee per accertarli, dei metodi di misurazione, tabulazione e comparazione dei risultati”*.

Per la verità questa nuova scienza veniva intesa da Piéron e dai suoi collaboratori più come un ramo della psicotecnica che si occupa dei test di intelligenza che come una pratica didattica finalizzata a migliorare l’apprendimento degli studenti e i “modi dell’insegnare”. Ma a Piéron va riconosciuto l’indubbio merito di aver iniziato ad affrontare il problema della valutazione scolastica in modo scientifico e sperimentale.

IN DIRETTA DALLE NOSTRE SCUOLE

Stravolgere i pronostici

Maddalena Carlini

È sempre così. Prima di ferragosto prevalgono aspettative da “sabato leopardiano” per un'estate che possa rivelarsi il più possibile serena e rigenerante, ma dopo la metà del mese cominciano a profilarsi all'orizzonte le nuvolette della prossima stagione, che movimentano non solo il cielo ma anche le prospettive della nuova ripartenza professionale.

Quest'anno la pausa estiva della popolazione scolastica è stata caratterizzata dal “Piano Estate”, che sicuramente aspirava a raggiungere obiettivi ambiziosi, addirittura riconducibili ad una visione di scuola intesa come sistema aperto, non lontana dai modelli del *civic center* europeo e della *community school* nordamericana, nei quali l'agenzia formativa scolastica diventa luogo di aggregazione per la comunità di riferimento oltre il perimetro curricolare. Tuttavia, spesso le attività si sono svolte in locali scolastici generalmente inadeguati rispetto alle temperature roventi che ormai caratterizzano le nostre estati: una criticità – speculare alle opposte problematiche invernali – che in molti casi ha messo a dura prova alunni e personale educativo.

A proposito dell'impegno dei docenti merita, inoltre, una considerazione particolare l'opportunità di favorire una formazione improntata proprio sulla gestione della “didattica estiva”, come straordinaria occasione, ad esempio, di avvio dell'orientamento narrativo e della lettura ad alta voce condivisa, un metodo di grande efficacia che si sta imponendo nei contesti educativi e di istruzione in Italia e in altre parti del mondo.

Purtroppo l'ondata di calore non ha sciolto alcuni “nodi” che da troppo tempo ostacolano l'efficacia delle iniziative atte a rilanciare la scuola. La complessità della macchina burocratica non ha risparmiato nemmeno il Piano Estate, dalla tardiva tempistica di adesione all'Avviso ministeriale alle operazioni di rendicontazione che hanno dovuto fare i conti con l'esiguità del personale di Segreteria e dei collaboratori scolastici, per non parlare delle Istituzioni coinvolte nel processo di dimensionamento. L'unico aspetto positivo del rigore burocratico avrebbe potuto e potrebbe essere l'efficienza della “macchina” e invece spesso le piattaforme interessate non hanno garantito la qualità del funzionamento, rallentando lo svolgimento di pratiche per altro inderogabili.

In avvio di ogni anno scolastico, l'auspicio è sempre quello che sia posta in discussione quest'amara certezza dell'eccessiva burocrazia, per giungere ad una semplificazione che, lungi dal rischio di rendere opache le prassi,



favorisca il raggiungimento dei risultati nel rispetto dell'autonomia scolastica.

Un processo di semplificazione riguarda, invece, la **valutazione degli apprendimenti** nella scuola primaria, il cui sistema sarà cambiato con l'introduzione dei giudizi sintetici, da ottimo a gravemente insufficiente, nell'intento di ripristinare "chiarezza e semplicità" con l'abrogazione del D.L. n. 22 del 2020, in cui la correlazione dei giudizi descrittivi era riferita a differenti livelli d'apprendimento.

La revisione del sistema di valutazione richiede alcune riflessioni.

Innanzitutto, ritengo opportuno evidenziare che la valutazione, da un punto di vista etico prima ancora che educativo, deve rimanere **complessa, impegnativa e coinvolgente**, anche nella condivisione dei giudizi con le famiglie, poiché non esaurisce mai le potenzialità espresse dagli alunni lungo il percorso d'apprendimento, di cui indica solo una "segnalica" parziale rispetto allo sviluppo e ai traguardi del viaggio. Per questo, un sistema di valutazione diretto ed immediato in cui ci sia "poco da spiegare" rischia di non rendere giustizia al valore educante sotteso all'assegnazione dei giudizi, di impoverire i processi e con essi i soggetti coinvolti: i docenti, nell'incessante azione di riflessione e approfondimento sull'efficacia dei metodi e la scelta dei contenuti; le famiglie, le quali, prima che all'essenzialità diagnostica di un giudizio sintetico, hanno diritto a condividere con gli Insegnanti la riflessione critica – e sì, complessa – di una valutazione mai esaustiva dei risultati del processo d'apprendimento; gli alunni, che nell'assegnazione dei livelli, più dinamici rispetto ai giudizi, erano probabilmente maggiormente "salvaguardati" nell'autostima in quanto destinatari di una valutazione in cammino e "instabile", centrata sulla tappa del percorso piuttosto che sulla perentorietà del "verdetto".

La natura della valutazione è e deve rimanere complessa, multidimensionale, dinamica e situata. Il compito della scuola non è tanto quello di rincorrere la ricerca di oggettività – per altro in assoluto irraggiungibile – o di una semplificazione che può impattare negativamente sulla necessità della continua messa in discussione delle pratiche e sulla consapevolezza vigile delle conseguenze, non solo educative ma anche sociali, dei giudizi scolastici sulla vita degli studenti.

In compenso, sono state messe in discussione le **Indicazioni Nazionali**, uno "strumento di lavoro" certamente suscettibile di aggiornamento – come hanno testimoniato i "Nuovi Scenari" che, dopo gli anni della sperimentazione, ne hanno ricalibrato i contenuti "dialogando sia con la comunità scientifica, gli esperti di diversi ambiti e le associazioni professionali, sia con le scuole" – ma nella chiarezza e nella condivisione delle possibili direzioni da intraprendere, soprattutto con riferimento alla visione politica sottesa.

Le Indicazioni del 2012 avevano scritto la parola "fine" sulla rigidità prescrittiva dei programmi scolastici, a favore di un'idea di scuola nella quale ogni Istituto fosse chiamato a costruire un percorso curricolare improntato sulle *"esperienze d'apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee nella cornice della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica"*.

Pertanto, alla luce di quest'apertura disciplinare e metodologica, non risulta esattamente un'urgenza il proposito ministeriale di liberare la "scuola

elementare” (leggi: primaria) e, in particolare, la classe terza, dall’invasione dei dinosauri, poiché – povere bestie – fatta salva la possibilità per gli Insegnanti di introdurne l’argomento in quanto appartenente alla storia dell’umanità, di fatto si sono estinti tre volte: alla fine del Cretaceo, con l’avvento dell’autonomia scolastica e proprio con le Indicazioni Nazionali. Piuttosto che un titanosauro, mi mette un po' in apprensione il seguente passaggio del libro “Cuore”, irrinunciabile lettura della narrativa per l’infanzia della mia generazione, riproposto per l’insegnamento, nel segno del patriottismo costituzionale, dalla componente apicale della Commissione di pedagogiste e pedagogisti impegnati a rivedere le Indicazioni Nazionali del curriculum del I ciclo: *“Finita la quarta, tu andrai al Ginnasio ed essi faranno gli operai; ma rimarrete nella stessa città, forse per molti anni. E perché, allora, non v’avrete più a rivedere? Quando tu sarai all’Università o al Liceo, li andrai a cercare nelle loro botteghe o nelle loro officine, e ti sarà un grande piacere il ritrovare i tuoi compagni d’infanzia, – uomini, – al lavoro. Vorrei vedere che tu non andassi a cercar Coretti e Precossi, dovunque fossero”*.

Con buona pace del padre di Enrico, narratore implicito del diario, come orgogliosa Dirigente scolastica di una comunità multiculturale connotata da una significativa stratificazione sociale, credo che la promozione costituzionale dell’italianità a scuola, centrata sul pieno sviluppo della persona, consista nell’impegno quotidiano a “stravolgere i pronostici” e non arrendersi ai destini che si possono intravedere nelle condizioni di partenza degli studenti, affinché ciascuno di loro possa trovare la propria strada, avvalendosi della capacità di autodeterminazione e di scelta.

APPUNTAMENTI SINDACALI

Gli impegni di Settembre

a cura dell'Ufficio Sindacale CISL Scuola

CONTRATTAZIONE COLLETTIVA NAZIONALE INTEGRATIVA SUL FMOF PER L'A.S. 2024/25

Nel mese di settembre Ministero e Organizzazioni Sindacali firmatarie del CCNL saranno impegnate nella contrattazione sulle risorse del FMOF per l'a.s. 2024/25. Il Ministero, nel corso del primo incontro svoltosi a fine luglio, ha comunicato alle organizzazioni sindacali che il nuovo FMOF sarà incrementato di 43,5 milioni rispetto ai precedenti anni scolastici. Tale incremento deriva dalle residue disponibilità del fondo di cui al comma 592 della Legge 205/2017 (valorizzazione della professionalità docente) per 37,5 mln e ai fondi di Agenda Sud (6 mln).

Il nuovo FMOF, nel rispetto delle previsioni contrattuali e sempre lasciando inalterate le risorse relative alle attività di recupero, agli incarichi specifici per il personale ATA e alle ore eccedenti, dovrà farsi carico di prevedere appositi finanziamenti per il pagamento:

- delle ore di formazione del personale docente (per la quota che eccede le 40 h); o dell'indennità di disagio per gli assistenti tecnici
- degli incarichi specifici previsti dall'art. 54 del CCNL finalizzati all'assolvimento dei compiti legati all'assistenza non specialistica agli alunni disabili e al primo soccorso
- dell'eventuale incremento della quota variabile della indennità dei funzionari con incarico di Dsga
- dei docenti che assicurano la continuità didattica.

MONITORAGGIO OPERAZIONE DI ASSUNZIONE A TEMPO INDETERMINATO E DETERMINATO

Nel corso del mese di settembre, la CISL Scuola chiederà al Ministero una apposita informativa, come d'abitudine, sulle operazioni di assunzione di tutto il personale docente (sia a tempo indeterminato che determinato). Tenuto conto della complessità delle operazioni di assunzione in ruolo – mai come in questo inizio di anno scolastico articolate su una molteplicità di procedure – si tratta di una operazione necessaria anche per la ricognizione possibilità di assunzione non ancora attivate entro il 31 agosto e utilizzabili per il conferimento dei ruoli con decorrenza giuridica 2024 e economica 2025.

SCORRIMENTO DA GRADUATORIE DI MERITO

Direttamente collegata alla informativa di cui sopra sarà la previsione di ulteriori turni di nomina (a tempo indeterminato) finalizzati all'utilizzo integrale delle possibilità di assunzione.

GIORNATA NAZIONALE RSU E DELEGATI

Come da consolidata tradizione, anche i primi giorni dell'a.s. 2024/25 vedranno le strutture della CISL Scuola impegnate, insieme alla Segreteria Nazionale, nella giornata nazionale RSU e delegati, giunta alla sua nona edizione. Per consentire ai Segretari Nazionali una diretta presenza nelle iniziative organizzate in diverse province, l'evento è articolato in tre giornate (3, 4 e 5 settembre). Maggiori informazioni nella [pagina RSU del sito](#).



CISL FEDERAZIONE
Scuola
Università
Ricerca

CISL
SCUOLA

9^a Giornata Nazionale RSU e Delegati 2024

Iniziative con la partecipazione dei segretari nazionali:

3 settembre Cagliari | Napoli | Pescara | Roma | Udine
4 settembre Ancona | Bari | Bologna | Milano | Palermo
5 settembre Crotone | Firenze | Genova | Padova | Torino

In prima persona, al plurale.

Aggiornamenti in tempo reale e più dettagliate informazioni sulle iniziative eventualmente promosse dalle strutture territoriali sono disponibili sul nostro sito e in particolare nella pagina degli

“Appuntamenti”

I nostri autori

Maddalena Carlini, dirigente dell'Istituto Comprensivo "Sestri Est" di Genova, è vice presidente della Conferenza Cittadina delle ISA del Comune di Genova, presieduta dall'Assessore alle politiche educative. Per l'USR Liguria è referente pedagogica Erasmus Etwinning e per il Premio Nazionale Giacomo Leopardi.

Dino Cristanini, esperto di politiche scolastiche, progettazione organizzativa e didattica, formazione del personale e valutazione, è autore di numerose pubblicazioni in materia. Già dirigente tecnico del Ministero dell'Istruzione, è stato direttore generale dell'Invalsi e dal 2001 al 2009 direttore della rivista *L'educatore*.

Reginaldo Palermo, già maestro e Dirigente scolastico, giornalista pubblicitario, ha collaborato con riviste di pedagogia e didattica. Attualmente è vicedirettore di *La Tecnica della Scuola*.



CISL Scuola Nazionale

Via Angelo Bagnoni n. 8
00153 Roma

Tel. 065881111 Fax 065881713
mail: cisl.scuola@cisl.it

www.cislscuola.it

Scrivici, se vuoi,
al seguente indirizzo:

redazione.scuola@cisl.it