

SCUOLA 7

del 3 settembre 2019

per approfondimenti vai al sito
<http://www.scuola7.it/archivio/>

L'anno scolastico 2019-20 si apre all'insegna di molte incertezze per il futuro della nostra scuola.

Può essere utile, allora, per cogliere qualche **indizio di continuità o di discontinuità** (ognuno si collochi dove preferisce) ripercorrere quanto è successo nel corso del primo semestre del 2019, facendo rivivere le news con le quali abbiamo cercato di accompagnare le vicende della nostra scuola.

Lo facciamo utilizzando il metodo collaudato di scegliere **alcune parole chiave**, una per ogni lettera dell'alfabeto (o quasi), per costruire un ideale alfabetiere che tiene collegate tutti gli articoli di approfondimento degli autori (rendendo così agevole attraverso i link il loro reperimento) e li attualizza alla luce di quanto potrebbe avvenire nei prossimi mesi.

AUTONOMIE

È la Costituzione del 1948 a introdurre elementi di decentramento nel governo del Paese, individuando le Regioni come organi dotati di potere legislativo. Esse furono istituite solo nel 1970 affiancandosi alle regioni ad autonomia speciale (Sicilia, Sardegna, Valle d'Aosta, Trentino-Alto Adige, Friuli Venezia Giulia). Con l'eccezione delle province di Trento e Bolzano e della Valle d'Aosta, che godono di un'ampia autonomia istituzionale anche per la gestione diretta delle scuole e del personale, le altre regioni hanno via via cercato di ampliare le loro scarse prerogative (notevoli comunque in materia di diritto allo studio e istruzione professionale) fino al punto di equilibrio della riforma costituzionale del 2001 (Titolo V), individuato con la dicitura di legislazione concorrente (Sacchi, 123). Le Regioni avrebbero potuto legiferare in materia di istruzione, nel rispetto però delle norme generali, dei principi fondamentali, dei livelli essenziali delle prestazioni (questi ultimi però mancano), di sicura pertinenza dello Stato. Insomma, lo Stato centrale ha mantenuto molte delle sue competenze e le Regioni non sempre hanno saputo fare buon uso dei poteri conferiti (Siena, 128).

Ora il processo di decentramento riprende con più vigore, in quanto alcune regioni hanno chiesto di avvalersi di una autonomia "potenziata" nelle materie comunque previste dal Titolo V (tra cui l'istruzione). Così, Veneto e Lombardia rivendicano la possibilità di "regionalizzare" i rispettivi sistemi scolastici (assorbendo gli USR e reclutando direttamente il personale), mentre l'Emilia-Romagna intende rafforzare i già solidi legami tra scuola, territorio, enti locali, però rispettando la statualità della scuola e la sua autonomia (Sacchi, 147). Le diverse proposte, comunque, vanno approvate dal Parlamento e dovranno fare "salva" l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche (altro principio inserito in Costituzione) (Tiriticco, 144), che proprio nel 2019 compie i suoi primi vent'anni di vita, a far tempo dal regolamento istitutivo (DPR 275/1999).

La proposta di conferire maggiori poteri ad alcune regioni ha aperto un forte confronto all'interno del Governo Conte, per il timore che questo sistema a geometria variabile potesse portare a rompere l'unitarietà del Paese e differenziare diritti fondamentali dei cittadini, come quello all'istruzione. Ci sono infatti incognite sulla ripartizione dei finanziamenti e sull'assenza dei livelli essenziali delle prestazioni. Insomma, l'operazione "autonomia differenziata" nella scuola è ad alto rischio.

COLLOQUIO (D'ESAME)

Tutta la normativa sugli esami di stato al termine del 2° ciclo, dall'ormai lontano 1998, ha sempre posto l'accento sulla connessione tra le discipline e, dunque, sulla trasversalità degli apprendimenti, magari da verificare nella terza prova scritta (appunto pluridisciplinare) e soprattutto nel colloquio orale e nella illustrazione della "tesina" che lo apriva. Queste modalità non sempre hanno dato buona prova, forse per l'irrisolto problema dell'effettivo ruolo da attribuire alle discipline e alla trasversalità nelle pratiche didattiche (Muraglia, 123). Le

discipline non scompaiono ma devono piuttosto promuovere quelle abilità (come analizzare testi, acquisire metodi, utilizzare conoscenze) alla base delle competenze trasversali da testare in sede d'esame. Si tratta degli stessi principi che stanno alla base del colloquio in sede di esame del 1° ciclo, in cui dimostrare capacità di pensiero critico e riflessivo, nonché di "collegamento organico e significativo tra le varie discipline" (Contu, 132).

Nella nuova versione dell'esame di stato al termine del secondo ciclo è stata escogitata la formula della preparazione di materiali di documentazione all'interno di buste che gli allievi devono scegliere a sorteggio (Maloni, 133). Gli argomenti veicolati dalle buste sono sostitutivi delle precedenti "tesine" e dovrebbero rappresentare un indizio per il successivo colloquio, né sordinato né banalizzato. Le indicazioni del MIUR (Nota 788 del 6-5-2019) sollecitano un approccio pluridisciplinare del colloquio che però salvaguardi i "nuclei fondanti delle discipline" (Cavadi, 136). L'esame, in questa ottica, dovrà anche valorizzare i percorsi di alternanza (o meglio, per le competenze trasversali e di orientamento) e di Cittadinanza e Costituzione.

Non sempre le declinazioni pratiche che sono state realizzate in sede d'esame sono state coerenti con questi principi ispiratori, mettendo in serio pericolo le sincere finalità del colloquio orale (Piras, 144). Ma si è trattato del primo anno sperimentale e ci sono ampi margini di miglioramento (Megale, 146).

DIRIGENTI SCOLASTICI

Si è parlato molto dei dirigenti scolastici nei primi mesi del 2019, per il concorrere di diversi fattori: il fatto che sia in svolgimento un concorso per rinnovare oltre 1/3 dei quadri dirigenziali (v. voce "Reclutamento dirigenti"); che sia stato sottoscritto un nuovo contratto di lavoro (a 10 anni di distanza dal precedente), di cui si favoleggiano i consistenti aumenti retributivi (Delle Donne, 146); che sia stato approvato il decreto "concretezza" (Legge 19-6-2019, n. 56) che introduce, proprio per i dirigenti, il controllo biometrico delle presenze a scuola (Giannelli, 133) senza però affrontare il vero nodo della verifica dei risultati raggiunti.

Sulla figura del dirigente si sono accavallate tante interpretazioni spesso malevoli, come figura dotata – dopo la legge 107/2015 – di pieni poteri, in grado di condizionare negativamente la vita democratica della comunità professionale. In questa analisi si sottovaluta il peggioramento del contesto socio-culturale ed educativo del nostro paese (e delle nostre scuole) ove il dirigente finisce con il diventare parafulmine di molte tensioni interne ed esterne (Rispoli, 141), senza disporre di strumenti e di risorse adeguate (ad esempio, una rete di middle management) o un sistema disciplinare adeguato (Olivieri, 125).

Così, anche il decreto "concretezza" è sembrato un ulteriore colpo alla credibilità del dirigente scolastico (Imperato, 142), già messo in luce negativa con il diffondersi del fenomeno delle reggenze, cioè di un insufficiente presidio di molte scuole: perché il ruolo del dirigente richiede presenza, visibilità, pensiero positivo, intervento puntuale nei momenti topici della vita della scuola (Zen, 145). Queste, del resto, sono le caratteristiche di una efficace leadership educativa. Il DS deve essere un costruttore di comunità professionali (Giunti, Mughini, 145), ma questo lo si può fare solo se le pratiche burocratiche non prendono il sopravvento e se al dirigente resta un tempo significativo per occuparsi di innovazioni didattiche e metodologiche, di formazione del personale, di relazioni e animazione culturale.

EDUCAZIONE CIVICA

È stata approvata, il 1° agosto 2019, la legge che (re)istituisce l'insegnamento dell'educazione civica (o alla cittadinanza) nelle scuole di ogni ordine e grado. La legge è frutto di una sintesi tra molte proposte presentate da quasi tutte le forze politiche e da una proposta di iniziativa popolare, sponsorizzata dall'ANCI (Campione, 135). Lo schieramento politico favorevole è assai ampio, con qualche ripensamento nel passaggio al Senato), ma il mondo della scuola guarda alle soluzioni tecniche adottate dalla legge con qualche perplessità (Legge 20 agosto 2019, n. 92). Come mai? Intanto, la preoccupazione è che si tratti di una operazione di facciata, vista la velocità insolita dei diversi passaggi parlamentari. Analizzando il testo emergono diverse pecche: non c'è un orario aggiuntivo dedicato alla nuova disciplina, né risorse professionali nuove (se si eccettua un piccolo investimento sulla formazione in servizio). Non è chiaramente affrontato il rapporto tra dimensione trasversale dell'insegnamento (in effetti, molti contenuti sono già ben presenti nei curricoli disciplinari ordinari) e specificità di "Cittadinanza e Costituzione", introdotta nell'ordinamento fin dal 2008 e presente dall'anno scolastico 2018-19 negli esami di Stato del 1° e 2° ciclo (Porcarelli, 130).

L'elenco dei possibili argomenti della nuova disciplina è imponente e non si capisce ancora come questi potranno essere metabolizzati in un curriculum verticale che è posto in carico ai diversi consigli di classe ed alla nuova figura del coordinatore. È pur vero che saranno emanate apposite linee guida nazionali, ma il rischio della sovrapposizione tra competenze, obiettivi, contenuti, indicazioni curriculari preesistenti, non si può esorcizzare con qualche documento frettolosamente emanato nello scorcio dell'estate. La valutazione dell'insegnamento rappresenta un ulteriore punto interrogativo, perché incasellare in un voto in decimi (magari con stucchevoli medie aritmetiche) un insieme così ampio di temi è una impresa pressoché impossibile.

In effetti, scorrendo la legge (Spinosi, 147) troviamo tra i contenuti potenziali:

- a. la conoscenza della Costituzione, delle leggi fondamentali e delle istituzioni pubbliche;
- b. la pratica della legalità e della cittadinanza attiva;
- c. i temi emergenti, di carattere ambientale, scientifico, economico, politico, rubricabili sotto la voce dell'educazione alla sostenibilità e di Agenda 2030;
- d. la dimensione delle regole, dei comportamenti, del patto educativo di corresponsabilità (introdotto anche nella scuola primaria);
- e. alcuni contenuti identitari e di valorizzazione delle culture locali;
- f. un ampio richiamo alla cittadinanza digitale, con ulteriore declinazione di competenze, comportamenti, contenuti.

In definitiva, è come se il Parlamento in un colpo solo avesse voluto ricordare a se stesso, alla società italiana, al mondo della scuola, le tante emergenze educative che sono sotto gli occhi di tutti e che vanno al di là delle materie di studio (Eramo, 134). Riusciranno le nostre 33 ore annue di educazione civica a raggiungere qualche apprezzabile traguardo educativo, là ove spesso è mancato l'impegno concorde della società civile?

FORMAZIONE IN SERVIZIO

L'anno scolastico 2018-19 ha visto dispiegarsi il terzo anno del Piano pluriennale di formazione dei docenti (PNFD) attivato con il DM 797/2016 sulla base delle previsioni della legge 107/2015. Le caratteristiche del piano ormai le conosciamo, con i suoi vizi e le sue virtù. I contenuti della formazione sono raggruppati attorno a nove temi prioritari; le scuole sono state aggregate in 319 ambiti territoriali, al cui interno una istituzione scolastica funge da capo-fila per la progettazione e la gestione dei fondi. Non sempre l'offerta dei corsi è di elevata qualità; è difficile reperire formatori validi; i tempi sono falsati rispetto alle esigenze; le attività – troppo spesso – finiscono con il riprodurre quelle metodologie trasmissive che si volevano superare. Questi sono i primi elementi che emergono dal monitoraggio qualitativo effettuato da INDIRE in collaborazione con MIUR e USR, che costituirà la base per il rilancio di un nuovo piano pluriennale 2019-22 (posto che si chiariscano le strategie politiche sulla professionalità docente e sulla formazione).

Il precario equilibrio tra diritto e dovere alla formazione, riconfermata di fatto dal CCNL del personale della scuola (2018) colloca ancora la formazione in servizio in un'area marginale che poco influisce sullo sviluppo professionale, sulla carriera, sugli incentivi. Inoltre, occorre rianimare le iniziative delle scuole, perché non bastano le offerte generalissime presenti sulla piattaforma SOFIA ed il bonus per la formazione è prevalentemente dirottato verso l'acquisto di tecnologie.

Intanto è proseguita, con apprezzabile consenso, l'attività formativa per i neo-assunti (Cerini, 127), con il suo corredo di portfolio, osservazioni in classe, tutoraggio, attività laboratoriali, cui si è aggiunto in via sperimentale il "visiting", cioè la possibilità di compiere visite di studio presso scuole innovative (cfr. Notizie della Scuola, 12-13/2018-2019). Tra le prossime scadenze formative si pone senz'altro l'accompagnamento dei 2.000 dirigenti scolastici neo-assunti con l'anno scolastico 2019-20. La cassetta degli attrezzi si sta arricchendo di numerose competenze (D'Addazio, 124) che certamente irrobustiscono il profilo del nuovo dirigente. Si diventa dirigenti per una prospettiva di carriera, ma soprattutto per portare un contributo originale al miglioramento della scuola, in termini di leadership educativa (Piras, 141): sono necessarie competenze che non sono innate, ma che vanno adeguatamente formate, perché il concorso con le sue strettoie e le sue casualità non assicura un reclutamento equo. Già si avanzano proposte per il suo miglioramento (Stancarone, 147). Intanto, la buona formazione per tutti è ancora un forte stimolo alla partecipazione, come ha rivelato anche la kermesse del luglio 2019 (Summer School Tecnodid) di Ischia (Zauli, 147).

GESTIONE

Al di là dei confronti sulle grandi questioni (riforma, autonomia, saperi, professionalità) la vita della scuola si dipana nella successione di innumerevoli eventi quotidiani. Ci si riferisce certamente alla gestione delle risorse finanziarie, che vedono la scuola alle prese con le novità previste dal Decreto 129/2018 nato all'insegna della semplificazione e della trasparenza (Rosato, 127). Ulteriori risorse straordinarie possono provenire da altri cespiti (come la legge 440/1997 per l'arricchimento dell'offerta formativa), anche se il fondo si è venuto progressivamente prosciugando (ed è per lo più erogato attraverso bandi) (Brescianini, 121).

La qualità degli spazi e delle strutture riveste un ruolo di primo piano, viste anche le condizioni mediamente non buone del nostro patrimonio edilizio (Nutini, 133), che rendono più difficoltoso mantenere standard di sicurezza adeguati. A tale proposito si sente la mancanza di una legislazione di chiarimento sulle competenze dei diversi enti preposti (Sozzi, 135). Anche i servizi che completano l'offerta della scuola rappresentano possibili elementi di qualità: tuttavia, si prolunga il contenzioso giurisdizionale relativo al ruolo della refezione scolastica e al consumo (obbligatorio?) del pasto a scuola (Nutini, 120), mentre continuano a distinguersi sul rapporto qualità-prezzo del cibo (Faedi, 120).

Sono tutti segnali di un disagio nella relazione tra la scuola ed i suoi utenti, che si evidenzia anche nel tenore di certe proposte di legge presentate in Parlamento, come quelle che tendono ad introdurre la sorveglianza tramite telecamere negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia (Da Re, 139). È evidente che il benessere e la sicurezza dei nostri alunni, nelle scuole di ogni ordine e grado, passa attraverso misure di carattere educativo, che possono migliorare lo stato di salute (nel senso più ampio del termine) delle nostre scuole e dei suoi ambienti (Brescianini, 127).

HANDICAP E BES

Le notizie dal fronte dell'integrazione scolastica sono sempre più contraddittorie: se da un lato aumentano le risorse di personale dedicate all'inclusione, avendo i docenti di sostegno raggiunto la ragguardevole cifra di 155.000 unità (Lega, 143), dall'altro quegli stessi docenti di sostegno non ci sono (manca un organico di diritto stabile e mancano gli insegnanti specializzati). Le chiamate in ruolo sono andate pressoché deserte e il MIUR è corso ai ripari bandendo concorsi riservati e aprendo la possibilità di ampliare il numero dei docenti specializzati (Rondanini, 125).

Il rischio è che anche le buone intenzioni per una didattica inclusiva, che fanno mostra di sé in quasi tutti i documenti del MIUR, restino lettera morta (Rondanini, 132) e si continui ad inseguire la quantità dei posti, piuttosto che la qualità delle didattiche inclusive. Sarebbe necessario un più consistente impegno nelle iniziative di formazione in servizio, da rivolgere non solo ai docenti di sostegno, ma alla generalità degli insegnanti. Da alcuni anni opera una rete di centri risorse e di scuole polo, ma più arduo è valutare l'efficacia degli interventi di supporto e consulenza (Brescianini, 134).

Inoltre, i problemi in classe si stanno estendendo ad altre tipologie di bisogni educativi speciali, ben oltre l'area della disabilità certificata (Stornaiuolo, 135). Va segnalato che per la prima volta nell'a.s. 2017-18 il numero degli alunni con disturbi specifici di apprendimento ha superato quello degli allievi disabili certificati in base alla legge 104/1992 (3,2 % vs 3,1 %). Il fenomeno segnala una maggiore sensibilità della scuola nei confronti delle difficoltà di apprendimento degli allievi, con corredo di attività formative specializzate e di consulenza (Stornaiuolo, 123), ma nasconde anche una distorsione nella classificazione degli alunni in potenziale difficoltà. Esiste anche il problema degli allievi iperdotati, che richiederebbero anch'essi un'attenzione personalizzata (Aimi, 123).

Occorre, ora, valutare l'impatto delle (piccole) novità introdotte nel decreto legislativo 66/2017, ove si faceva apprezzare l'introduzione dell'ICF come modello più aperto per interpretare i bisogni educativi del soggetto disabile. Il ripristino del concetto di "gravità" del deficit (al di là della valutazione complessiva del contesto e dell'individuazione di risorse diverse: personale di assistenza, ATA, tecnologie, organizzazione delle classi, formazione, ecc.) sembra rappresentare un passo indietro nell'assegnazione del sostegno, con parametri di tipo

quantitativo. Insomma, il passaggio “dal sostegno ai sostegni” (per una didattica inclusiva) sembra di là da venire...

INVALSI E VALUTAZIONE

Puntualmente, l'annuale presentazione degli esiti delle prove INVALSI scatena le prime pagine dei giornali e gli opinionisti circa il pessimo stato di salute del nostro sistema scolastico (Cavadi, 145). Le evidenze sono note da tempo: persiste la differenza tra Nord e Sud, ma anche tra scuole e scuole, ed un'ampia quota di allievi si colloca su livelli inadeguato negli apprendimenti (le fasce 1 e 2 sulle 5 previste). Ora è spuntata anche l'emergenza “lingua inglese”. La conoscenza dei dati INVALSI, elaborati dall'istituto (Imperato, 144), dovrebbe consentire ad ogni istituzione scolastica (qui sta la ratio della rilevazione censuaria, cioè universale e non a campione) di procedere ad una rigorosa analisi dei propri punti di forza e di criticità (Paglialonga, 126), di incamminarsi sulle strade del miglioramento, di sperimentare prime forme di rendicontazione sociale (Paglialonga, 130).

I dati vengono aggiornati ormai in tempo reale (e non si tratta solo delle prove INVALSI) in modo che il RAV (Rapporto di Autovalutazione), vero e proprio cruscotto sul funzionamento della scuola, presenti una fotografia tempestiva e realistica dello stato di salute dell'istituto (Stancarone, 138). Nell'autunno 2019 sarà inoltre sperimentata l'adozione, per la prima volta, di forme di rendicontazione sociale, sulla base di un format digitale (non obbligatorio) messo a disposizione dal MIUR.

Dunque la cultura della valutazione di sistema si sta consolidando e potrebbero essere le scuole stesse ad esigere la disponibilità dei dati valutativi per meglio regolare il proprio sviluppo (Davoli, 120). Questo, nonostante le ricorrenti tentazioni di ridimensionare il Sistema Nazionale di Valutazione, derubricando le rilevazioni degli apprendimenti ad una scelta facoltativa. Resta, comunque, il problema del “peso” da attribuire alle prove: regolazione complessiva del sistema o attestazione di competenze per i singoli allievi? Vedremo l'evoluzione del dibattito.

MATURITA'

La struttura del “nuovo” esame di stato al termine del secondo ciclo (D.lgs. 62/2017) è stata via via analizzata attraverso molti contributi su Scuola7. Ricordiamo anche la voce “Colloquio orale” che affronta le novità controverse di una prova orale che si vorrebbe pluridisciplinare. Si è parlato anche del rischio di sottovalutazione della disciplina “storia”, che sembra invece rinascere attraverso le diverse tipologie delle prove scritte (v. voce “Nuovi saperi”).

La configurazione del nuovo esame ha preso forma con una serie di atti normativi, dalla nota 3050 del 4-10-2018, con griglie e tipologie delle prime prove scritte al DM 769 del 26-11-2018 con i quadri di riferimento delle seconde prove (Tiriticco, 122). Il DM 37/2019 delinea le caratteristiche del colloquio orale e la predisposizione dei cosiddetti materiali preparatori (Cavadi, 121). Resta comunque centrale il documento del consiglio di classe (15 maggio) per delineare le caratteristiche del curriculum effettivamente realizzato dalla classe. Nella nuova situazione normativa il documento dovrà dar conto anche dell'insegnamento CLIL, delle attività di Cittadinanza e Costituzione, dei percorsi di alternanza (anzi, per le competenze trasversali e l'orientamento), superando l'interpretazione che ne vorrebbe ridotta l'importanza formativa. Il documento assume una funzione orientativa per i lavori della commissione d'esame nella predisposizione iniziale di “testi, documenti, esperienze, progetti e problemi” (Ciccione, 135).

Le novità dell'esame sono riassunte nella O.M. 11 maggio 2019, n. 2015, che riepiloga tutte le innovazioni della procedura (Delle Donne, 129). In definitiva il nuovo esame di stato si presenta come un mix di vecchio e nuovo, di pratiche già collaudate e di innovazioni da sperimentare, di indicazioni avveniristiche (come il carattere pluridisciplinare del colloquio) e di routine difficili da scalfire (Muraglia, 143). Con il rischio di tradire lo spirito della nuova “maturità”.

NUOVI SAPERI

L'esito non esaltante delle rilevazioni INVALSI 2019 (v. voce INVALSI e valutazione) ha aperto nel nostro paese un ampio dibattito sui livelli di alfabetizzazione della popolazione e sul ruolo che la scuola potrebbe avere in questo riscatto (Muraglia, 147) al di là dei dati delle prove standardizzate o dell'andamento degli esami di stato (v. voce “Maturità”). Non è un dibattito facile perché attiene al ruolo che si intende attribuire ai diversi saperi del curriculum scolastico,

in primis alla lingua (Muraglia, 143) e alle diverse discipline, magari superando vecchie gerarchie. Ad esempio, oggi si vorrebbero riscoprire le potenzialità educative di materie scolastiche tradizionalmente marginali, come l'educazione fisica (Sassoli, 130) o la musica (Spadolini, 140) anche nelle sue manifestazioni artistiche (Barone, 140).

Ma a tener banco è soprattutto l'attenzione alle competenze trasversali, viste come soft skills (Buonopane, 129) e ad alcune sue applicazioni didattiche, come il "debate" (Cattaneo, 132). Non è un caso che anche le attività di alternanza scuola-lavoro siano state rubricate sotto il termine di PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento) (Salatin, 124). Con questo si vorrebbe evitare che l'alternanza fosse percepita come una sorta di apprendistato, in vista della collocazione precoce nel mondo del lavoro (Ciccone, 126). Proprio per farne risaltare la funzione culturale sono state motivate le modifiche che hanno ridimensionato il tempo da dedicare a questa metodologia, soprattutto nei Licei. La qualità dovrebbe fare aggio sulla quantità, anche in sede di esame di Stato, ove uno spazio è dedicato alla presentazione e riflessione sulle esperienze di "alternanza" svolte dagli allievi (Ciccone, 139).

ORDINAMENTO

Il sistema scolastico italiano è costituito da una struttura assai imponente, che si distende dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di II grado, praticamente dai 3 ai 19 anni. Le sue funzioni si vanno ampliando ed oggi, con il D.lgs. 65/2017, dobbiamo considerare anche l'estensione del segmento iniziale 0-3 che precede l'inizio della scuola dell'infanzia (v. voce "zerosei"). Tradizionalmente, poi, esiste anche un settore destinato all'educazione degli adulti – i c.d. CPIA (Palumbo, 122) – che è stato recentemente rinnovato ed è alle prese con il rilancio delle sue funzioni (Palumbo, 139).

La scuola italiana è inclusiva (v. voce "Handicap") e presta una particolare attenzione anche alle situazioni di disagio, per gli alunni in ospedale (Brescianini, 138), anche attraverso la costituzione di reti di scuole specializzate (Varriale, 142).

La popolazione scolastica si è stabilizzata, ma si attendono con una certa ansia gli effetti del calo demografico dei prossimi anni (- 10% di iscritti), che già lambiscono il primo ciclo, specie al Sud. Le iscrizioni verso le scuole superiori, al momento sono stabili, sia per flussi che per tipologie di iscrizione (Piras, 126). Anche la gestione del personale, per il quale è stato sottoscritto un contratto-bandiera (Gissi, 134), sarà messa a dura prova, ma potrebbe essere la spinta giusta per riportare al centro del dibattito pubblico i temi della professionalità (v. voce "Formazione in servizio").

POLITICA SCOLASTICA

Alla luce delle incertezze dello scenario politico, non è semplice compiere un bilancio equilibrato di un anno di politica scolastica. Le decisioni hanno oscillato tra atti di forte impatto mediatico, come è certamente l'approvazione della legge sull'educazione civica (v. voce "Educazione civica"), e la gestione delle scelte quotidiane, soprattutto in materia di reclutamento.

Tra i gesti simbolici vanno certamente inseriti l'introduzione delle telecamere nelle scuole dell'infanzia e l'abolizione di alcuni aspetti della legge 107/2015 come gli ambiti territoriali (Campione, 132), per altro già smontati per via contrattuale, o come il depotenziamento dell'alternanza scuola-lavoro. Le nuove leggi sono state approvate con il contagocce e i provvedimenti hanno assunto le vesti di leggi omnibus, mille proroghe, repertori di tanti micro-provvedimenti, come la legge di bilancio per il 2019 (Calienzo, 120).

Molte energie sono state dedicate alla ricerca di nuove modalità per il reclutamento del personale, eternamente in bilico tra l'esigenza di assicurare un fisiologico svolgimento dei concorsi, come per i dirigenti e i DSGA (Rosato, 124), e la risposta alle numerose e diversificate istanze dei precari. Ne sono una prova le sessioni riservate di abilitazione (Calienzo, 141). I concorsi, però, si bandiscono con il contagocce, spesso sono riservati (Bottino, 137) e riguardano soprattutto il primo ciclo (Loiero, 138).

Intanto il sistema sembra avvilupparsi nelle sue criticità vecchie e nuove, come ad esempio l'emergenza Sud (Aglieri, 124), l'invecchiamento del personale docente ed i nuovi scenari pensionistici di "quota 100" (Rubino, 122), il forte peso del centralismo ministeriale (Ciccone, 146). Non si vedono all'orizzonte chiare prospettive di "riforme", anzi la parola stessa sembra aver perso molto del suo fascino (Campione, 124).

RECLUTAMENTO DIRIGENTI

Il concorso a 2900 posti di dirigente scolastico vede la nomina in ruolo dei primi 1984 candidati collocati in posizione utile nella graduatoria di merito. Il risultato non era scontato viste le numerose traversie che hanno caratterizzato il percorso concorsuale in quasi tutte le sue fasi. Anzi, si può dire che ogni step (deputato a ridurre la platea dei partecipanti per individuare i vincitori) sia stato contrassegnato da una ondata di ricorsi "massivi", volti a dimostrare la presunta illegittimità dei comportamenti delle commissioni d'esame e dell'amministrazione scolastica.

Il culmine è stato raggiunto il 2 luglio 2019 con l'annullamento dell'intera procedura concorsuale operata dal TAR del Lazio, con accoglimento di un solo gravame (sugli 11 proposti da un nutrito gruppo di candidati), avente per oggetto l'incompatibilità in cui si sarebbero trovati alcuni membri delle commissioni d'esame. La sentenza è stata poi sospesa dal Consiglio di Stato il 12 luglio 2019, con la motivazione di dover comunque assicurare il buon funzionamento delle istituzioni scolastiche con l'assegnazione dei dirigenti dall'a.s. 2019-20 (Stellacci, 144).

Nel frattempo il concorso si era sviluppato nei suoi diversi passaggi, focalizzati nel primo semestre del 2019 sullo svolgimento delle prove orali. Le aspettative erano alte, soprattutto per la previsione di poter finalmente intavolare con i futuri e potenziali dirigenti un vero "colloquio professionale" (Spinosi, 129), non più spezzettato in una miriade di quesiti da estrarre a sorte, ma sull'analisi in profondità di una situazione professionale o di un caso (Spinosi, 128) da sviscerare nei suoi diversi aspetti culturali, giuridici, pedagogici, operativi, professionali. Così non è stato, per la rigidità contenute nel bando (Spinosi, 137) e per l'interpretazione data dalla commissione ai quadri di riferimento della prova orale.

Infatti, anche l'ultima prova, quella che finalmente avrebbe dovuto delineare a tutto tondo la figura del dirigente scolastico – un po' manager, un po' leader – ha finito con il riconfermare il peso prevalente dato alla conoscenza (decontestualizzata) acquisita in vista del superamento di prove (e non dell'esercizio di una professione) (Spinosi, 131). Essendoci la preoccupazione che prevalga la soggettività dei valutatori, i bandi finiscono con il dare un peso prevalente a procedure che si pensano oggettive (testing, quesiti brevi e strutturati, domande e casi da sorteggiare, ecc.) a scapito della fluidità della narrazione e della argomentazione. Tutto ciò nonostante gli sforzi dell'editoria di offrire uno scorcio più umano del profilo del dirigente (Rispoli, 122).

SOSTENIBILITA'

L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile è stata approvata nel 2015 da tutti i paesi delle Nazioni Unite ed è ormai entrata in gran parte delle politiche dei paesi aderenti, tra cui l'Italia. Gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile sono 17, articolati in 169 traguardi. Anche il MIUR è attivo su questo fronte ed ha stipulato nel 2016 un accordo con ASVIS (l'alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile) per promuovere svariate iniziative (formazione, seminari, concorsi) nel settore educativo (Bettini, 125).

Di rilievo il seminario nazionale svoltosi nel maggio 2019 a Vibo Valentia (Bettini, 129) in cui è stato messo in evidenza come la "sostenibilità" non sia riconducibile alla sola area dell'educazione ambientale o dell'ecologia, ma coinvolga discipline come l'economia, la demografia, le scienze sociali, il diritto: tutti saperi necessari per un approccio integrato allo sviluppo umano. Le varie manifestazioni che coinvolgono la scuola sono ora documentate nel portale sull'educazione alla sostenibilità, reso disponibile da Indire (scuola2030.indire.it), ove è possibile fruire di numerose risorse didattiche (Pettenati, 141).

Sono molti gli aspetti della sostenibilità che si intrecciano con la vita quotidiana: basti pensare ai temi della pace, del clima, della immigrazione, delle pari opportunità, del rispetto. Pietre d'inciampo per non dimenticare (Lorenzoni, 126) e su cui costruire anche un rapporto di responsabilità con i ragazzi (Muraglia, 139), al di là di incidenti di percorso che hanno fatto scalpore nella scuola, come la vicenda della professoressa palermitana sanzionata perché non avrebbe vigilato sui percorsi didattici dei propri allievi (Muraglia, 137).

TECNOLOGIE

La presenza delle nuove tecnologie digitali nella scuola continua ad alimentare un acceso dibattito tra favorevoli e contrari. Spesso le posizioni vengono fraintese, come se l'utilizzo dei dispositivi mobili a scuola (BYOD) significasse uso compulsivo e disordinato del cellulare in ogni momento della giornata. È invece auspicabile affidare agli adulti un compito di mediazione e di regia, per un uso didattico dello smartphone (Baldascino, 124).

Un orientamento positivo è stato manifestato anche dal Parlamento italiano che si è espresso a favore della diffusione del coding (pensiero computazionale) a partire dalla scuola dell'infanzia e dal primo ciclo (Fini, 131). Si è così riaperto il dibattito sulla collocazione del digitale nel curriculum di base (disciplina a se stante o competenza trasversale?), sull'attualità del documento del MIUR "Curriculum di educazione civica digitale" (2018), sugli apporti della versione europea aggiornata del DGComp.

Resta la preoccupazione per i frequenti episodi di cyberbullismo che sono stati oggetto di interventi legislativi (Legge 71/2017), che hanno poi dato luogo a numerose iniziative del MIUR, come l'attivazione di una apposita figura di referente di scuola (Fasulo, 131). La formazione in servizio, il supporto alla scuola, la promozione di metodologie innovative per un uso intelligente del digitale sono gli ambiziosi obiettivi che il MIUR intende attribuire al distacco di una apposita task force di formatori, da utilizzare nel territorio (Fini, 146). In questo modo si dovrebbero anche rilanciare le azioni del PNSD (Piano nazionale scuola digitale).

UNIONE EUROPEA

L'Unione Europea, con i suoi organismi direttivi (la Commissione e il Consiglio) proseguono nel loro impegno per rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura, con l'ambizioso obiettivo di costruire uno spazio educativo europeo entro il 2025 (Marostica, 121). In questo percorso vanno ricordati le nuove raccomandazioni in merito alle "competenze chiave" e ai "valori comuni e istruzione inclusiva" (entrambe del 22 maggio 2018). Ad esse ha fatto seguito la risoluzione del Parlamento europeo (25 ottobre 2018) circa il riconoscimento reciproco automatico dei diplomi" poi tradotte in raccomandazioni della Commissione e del Consiglio (vedi i documenti in www.orientamentoirreer.it).

La costruzione dell'Europa è certamente un processo politico e giuridico che merita di essere conosciuto in tutte le sue diverse articolazioni (Spinosi, 127), ma è soprattutto un processo culturale che va alimentato attraverso la conoscenza della sua storia e delle sue opportunità. Un ruolo decisivo spetta al mondo della scuola (Seccia, 133) ed ai giovani (Marostica, 136).

Intanto, il rapporto tra Italia ed Europa è diventato parte integrante del dibattito pubblico, con relazioni non sempre "serene", nello scenario di eventuali procedure di infrazione, per ora evitate. È utile anche conoscere i dati alla base di questo conflitto, che riguardano anche le disattenzioni italiane verso gli investimenti in istruzione (Seccia, 142). E le ricerche internazionali (v. Ocse-Talis, 2019) spesso riconfermano la marginalità del nostro sistema educativo nel panorama europeo, anche in relazione alla professionalità dei docenti (Zauli, 143).

VALUTAZIONE (DEI DIRIGENTI)

La valutazione della dirigenza scolastica, nel corso del primo semestre 2019, ha subito una battuta d'arresto. Molti sono i fattori che hanno determinato questa italianissima "pausa di riflessione", portando il MIUR e i sindacati di categoria a concordare un approccio molto soft (Accordo 4-3-2019) per la valutazione da realizzare al termine dell'a.s. 2018-19, ricondotta ad una più blanda dimensione sperimentale (Rispoli, 128).

Innanzitutto, la riflessione critica sui primi due anni di valutazione ha messo in evidenza la faticosità delle procedure, sia sul versante del dirigente valutato (con la compilazione del controverso portfolio professionale), sia sul versante dei valutatori (con la manifesta carenza del corpo degli ispettori, surrogati dalla cooptazione di colleghi dirigenti scolastici, in pensione o in servizio). È scaturita la percezione di una grande operazione autoreferenziale (Contu, 124) che non garantiva l'imparzialità dei giudizi dei colleghi, senza assicurare quei "suggerimenti per il miglioramento" che avrebbero dovuto essere il focus della valutazione, secondo le previsioni della Direttiva 36/2016. È importante la presenza di colleghi dirigenti nei nuclei di valutazione, perché può assicurare una migliore conoscenza delle caratteristiche reali del lavoro del capo di istituto, fino a configurare una sorta di valutazione tra pari, che in molti casi ha ben funzionato

(Turrise, 136). È però mancata una dimensione riflessiva, che collegasse gli strumenti di valutazione alle concrete dinamiche del lavoro dirigenziale e al suo miglioramento.

Comunque, l'intera procedura dovrebbe essere ripensata a fondo, cercando di tenere in equilibrio la prospettiva "formativa" del miglioramento e la necessità di esprimere un giudizio sull'impatto dell'azione del dirigente sulla vita del proprio istituto (Contu, 121). Anche gli strumenti dovrebbero essere alleggeriti per mirare maggiormente alla conoscenza dei contesti reali di esercizio della funzione dirigenziale (non solo interviste, ma anche sopralluoghi, auditing, collegamenti con la valutazione esterna della scuola). La valutazione dei circa 2000 dirigenti in anno di prova potrebbe rappresentare una occasione per validare una procedura efficace e non burocratica di assessment, dando alla "dimensione del portfolio un significato più alto della semplice compilazione" (Rispoli, 130).

ZEROSEI

L'attuazione del D.lgs. 65/2017, istitutivo del sistema educativo integrato "zerosei", resta uno dei passaggi obbligati delle politiche educative per il nostro Paese. C'è da colmare il forte divario con il resto dell'Europa, soprattutto per quanto riguarda il segmento 0-3 anni, che ci vede ancora molto indietro rispetto ai nostri partner europei. Ce lo ricorda anche l'ultimo Rapporto Eurydice sull'infanzia (Seccia, 145) che presenta i dati aggiornati sulla prima scolarizzazione in Italia (solo 23% a fronte di un benchmark del 33%) che rafforzano le indicazioni contenute nelle recenti Raccomandazioni dell'Unione Europea in materia di servizi di cura e di educazione 0-6 anni (Raccomandazione del 22 maggio 2019).

Nel corso del primo semestre 2019 sembra essersi rimessa in moto la governance del sistema 0-6 con la attivazione dei due gruppi nazionali cui è affidata la supervisione dell'attuazione della legge. Si tratta della "cabina di regia", di emanazione della Conferenza Unificata Stato-Regioni-Autonomie, che ha il compito di monitorare l'assegnazione ai Comuni (per il tramite delle Regioni) dei fondi messi a disposizione dal D.lgs. 65/2017. In effetti, i fondi per il secondo anno (2018) sono stati erogati con un lieve riequilibrio a favore delle regioni carenti di servizi (quelle del Sud), considerando le diverse linee finanziarie disponibili (Ventura, 131).

Il secondo gruppo, invece, (e parliamo della Commissione per l'infanzia) dovrà mettere a fuoco gli aspetti pedagogici delle diverse innovazioni previste dalla legge, come ad esempio il "polo infanzia zerosei" (Cerini, 140), il coordinamento pedagogico, le sezioni primavera e, in primis, le "Linee Guida 0-6" per offrire un'adeguata cornice al costituendo sistema integrato, che deve saper dare una risposta di qualità educativa elevata ad una domanda sociale che è ancora assai differenziata nelle diverse aree del nostro Paese (Marchisciana, 134).

Anche i progetti di valutazione della qualità, in particolare l'adozione di un RAV per l'infanzia (Cerini, Mion, Zunino, 137) dovrebbe contribuire ad elevare gli standard qualitativi di tutto il settore delle scuole dell'infanzia che è articolato in scuole statali (61%), comunali (9%), paritarie (30%). Così pure, ci si attende qualche riscontro positivo dai progetti di ricerca e formazione, finanziati con la legge 440/1997 e affidati a piccole reti di scuole (Cerini, 133) per approfondire le caratteristiche del contesto educativo, delle dinamiche apprendimento-sviluppo, dei campi di esperienza e di una valutazione non intrusiva.