

Una stagione di passaggio

Giancarlo CERINI

Sta per finire una legislatura che ha visto l'approvazione di un corposo provvedimento (la "Buona Scuola": Legge 13 luglio 2015, n. 107) e di otto decreti legislativi attuativi, che ridefiniscono aspetti importanti della vita della scuola. Le critiche rivolte ai provvedimenti sembrano superiori ai consensi, e tendono a sottovalutare la portata positiva di alcune novità: l'aumento effettivo di risorse finanziarie per l'istruzione, la stabilizzazione del personale precario, l'istituzione dell'organico di potenziamento, l'impegno per l'edilizia scolastica. Ha prevalso l'attenzione agli aspetti divisivi della legge 107: il bonus per il merito, la card dei docenti, la "chiamata per competenze", il ruolo attribuito al dirigente, l'alternanza scuola-lavoro. Di fronte a un quadro così variegato c'è chi ha assunto un atteggiamento radicalmente distruttivo ("tanto vale abrogare l'intera legge"), trascurando il fatto che molti effetti sono già inseriti nell'ordinamento della scuola (il reclutamento, la valutazione, il Ptof, lo zerosei, ecc.), e chi invece ha provato a suggerire una "evoluzione mite" del quadro normativo, vedendo nel dettaglio quali sono i punti di sofferenza, quali le realizzazioni infelici, quali le opportunità da sviluppare e consolidare.

È quanto, faticosamente, si è cercato di fare in questi mesi. Meno proclami roboanti di "riforme epocali" e più attenzione ai passaggi amministrativi, alle scadenze da rispettare, alla macchina da far funzionare, comunque. È certamente lo stile understatement (sottotraccia) del Premier Gentiloni che segna questa fase di transizione da una legislatura all'altra, nella ricerca di qualche soluzione agli annosi problemi della scuola italiana (il reclutamento, la formazione, la professionalità, la qualità degli edifici e dell'insegnamento, i risultati degli allievi). Si segnala anche una maggiore disponibilità a serene relazioni sindacali (per il rinnovo del contratto di lavoro) e la ricerca di un consenso più ampio tra i docenti. Ma il panorama resta turbolento, e il dibattito pubblico sulla scuola oscilla tra le grandi rivendicazioni ideali ("la scuola non deve essere al servizio del mercato e quindi le competenze non ci piacciono!") e il piccolo cabotaggio tutto italiano, dove tengono banco i fatti quotidiani (il panino a scuola, l'accompagnamento dei minori all'autobus, lo squillo dello smartphone in classe, ecc.), che non sempre evocano il valore della scuola e dell'istruzione pubblica.

Il dizionario di Scuola7.it del secondo semestre del 2017 dà conto, nelle sue voci, di questa vasta gamma di situazioni scolastiche (dalla A di Aggiornamento alla Z di Zerosei), tipica di una stagione di transizione verso un futuro assai incerto: "Si sta come d'autunno sugli alberi le foglie".

Aggiornamento

Nel corso del 2017 si è dispiegata la prima annualità del Piano Triennale per la Formazione dei Docenti (PNFD), approvato con il DM 797/2016. Come è noto, a seguito della legge 107/2015 la formazione in servizio del personale docente è diventata "obbligatoria, permanente, strutturale" (anche se mancano ancora le regolazioni contrattuali per dare pieno vigore ad affermazioni così impegnative). Ingenti finanziamenti (rispetto a quelli disponibili in precedenza) sono stati orientati verso la formazione dei docenti, sia in forma di bonus con la CARD del docente (cfr. Zauli, 58), che è stata rifinanziata anche per l'a.s. 2017-18, sia attraverso iniziative formative promosse e gestite dall'amministrazione scolastica e dalle scuole. Le risorse vengono assegnate a ciascuno dei 319 ambiti territoriali in cui è suddiviso il nostro Paese, e per esse ad una scuola capo-fila per la formazione. A livello territoriale si dovrebbero analizzare i bisogni e le esigenze dei singoli docenti (e soprattutto delle scuole) e comporre una progettazione di percorsi di aggiornamento utili ad arricchire il panorama delle opportunità a disposizione dei docenti.

Non tutto ha funzionato in questo nuovo modello, ed il secondo anno del Piano, per il quale sono già state assegnate le risorse (Nota Miur n. 47777 dell'8-11-2017), dovrà vedere un miglioramento della qualità della formazione erogata, sia mettendo al centro l'iniziativa delle scuole, sia caratterizzando le iniziative di rete come supporto di secondo livello (per formatori, tutor, aree disciplinari specifiche), sia presidiando meglio al Miur le diverse aree prioritarie (cfr. Cerini, 66). Nel frattempo ulteriori risorse si sono affiancate a quelle previste dalla Legge 107/2015, perché anche molti dei finanziamenti disponibili sulla legge 440/1997 di fatto vanno a colmare esigenze formative (DM 851 del 27-10-2017). È il caso della metodologia CLIL (cfr.

Zauli, 68), cioè dell'insegnamento di una disciplina in lingua straniera, per il quale è prevista la ripresa di corsi di formazione rivolti a docenti della scuola secondaria di II grado, sia di carattere linguistico, sia di carattere metodologico (questi ultimi affidati obbligatoriamente a strutture universitarie, in quanto rilasciano una idoneità).

Barbiana (e Don Milani)

Sono state numerose le iniziative culturali realizzate in occasione dei 50 anni della scomparsa di Don Milani, il priore di Barbiana. Se, a distanza di tanto tempo, quella testimonianza aspra e ruvida di un prete che abbandona gli agi della sua condizione sociale per salire (anzi per essere mandato) in una sperduta canonica del Mugello colpisce ancora per la sua forza evocativa, significa che la scuola italiana presenta ancora tante "Barbiana", e l'impegno contro la dispersione scolastica deve continuare ancora. Non è un caso che nel 2017 sia stata oggetto di studio e rievocazione anche una importante legge del nostro Paese (la 517/1977), che per la prima volta ufficializzava il principio dell'integrazione scolastica degli allievi disabili (cfr. Rondanini, 55) in una visione di scuola aperta alla comunità sociale, ricca di suggestioni comunitarie, dotata di progettualità collaborativa, orientata ad una valutazione formativa (si superava il voto in decimi, per promuovere l'inclusione e una effettiva promozione) (cfr. Rondanini, 58).

Inclusione e qualità dell'apprendimento sono due questioni ancora oggi di estrema attualità, che ritornano all'interno delle nuove procedure di valutazione degli allievi nel primo ciclo (D.lgs. 62/2017). L'impegno contro la dispersione ha cambiato forse segno, ha a che fare con il senso dell'esperienza scolastica, vuole contrastare vecchie e nuove povertà (culturali), colmare le differenze ancora presenti nel nostro Paese, come rivelano molte indagini e numerosi dati (non da ultimo il Rapporto 2017 di "Save The Children"). Anche il Miur se ne è reso conto, ed ha istituito un apposito "Osservatorio" per combattere la dispersione.

Oggi gli "ultimi" sono certamente tutti quegli allievi a cui non è stato riconosciuto l'elementarissimo diritto di cittadinanza (cfr. Lorenzoni, 61), sacrificato sull'altare della ragion di Stato. Che avrebbe detto Don Milani della vicenda dello "ius culturae"? Per il Priore di Barbiana l'esperienza educativa veniva a coincidere con l'esperienza evangelica (dalla parte degli ultimi); per lui l'istruzione era la porta d'accesso alla democrazia e all'uguaglianza dei diritti (cfr. Silimbani, 68). Sì, è ancora tempo di Don Milani, prete "duro e cristallino" come un diamante...

Don Lorenzo Milani
La lezione continua
Luciano Rondanini

Cosa resta di Don Milani nella scuola di oggi? La scuola è veramente diventata di tutti e per tutti?

La dispersione colpisce diversamente i ceti sociali, i territori, le scuole, le storie. Le analisi sui condizionamenti sociali che segnano il destino scolastico di molti ragazzi sono ancora del tutto attuali, e segnalano le persistenti difficoltà del nostro sistema educativo a vincere la sfida "costituzionale" dell'uguaglianza delle opportunità e del diritto all'istruzione.

Il volume tratteggia la figura del priore di Barbiana, "duro e trasparente come un diamante", in tutta la sua attualità, senza cadere nella retorica. La lezione di Don Milani, il suo mettersi dalla parte degli ultimi, la sua didattica per l'emancipazione, possono ancora offrire utili spunti e riflessioni nel fare scuola oggi.

Competenze (chiave) di cittadinanza

Il tema delle competenze di cittadinanza è già da alcuni anni al centro dell'attenzione delle scuole, sia perché richiamato nei documenti curricolari (si citano, per tutti, le Indicazioni nazionali per il primo ciclo, 2012), sia perché è stato istituito fin dal 2008 (nel corpus della legge 169) l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione". Si tratta, appunto, di un insegnamento e non di una disciplina a se stante, e questo ne rappresenta al contempo un

punto di forza e di debolezza. Può diventare un tratto pervasivo del curriculum, ma può anche trasformarsi in una esperienza marginale, come un tempo era l'educazione civica.

Le poche indagini internazionali che cercano di fare il punto sulle competenze di cittadinanza dei nostri allievi (cfr. Da Re, 67) rivelano non poche "falle". Ci sono criticità sia nel tempo dedicato all'insegnamento di contenuti "storico-giuridico-istituzionali" (pensiamo alla fragile conoscenza della nostra Costituzione, che compie i suoi primi settant'anni), sia nell'acquisizione di competenze sociali e civiche (cioè nella formazione di una cittadinanza attiva che non può essere confusa con il voto in condotta o con la semplice "educazione al rispetto") (cfr. Stornaiuolo, 65).

Ora sia le une (le conoscenze) sia le altre (le competenze) diventano oggetto di valutazione, in sede di scrutinio ed esame, secondo quanto dettano le nuove norme in materia di valutazione riferite al primo ciclo (D.lgs. 62/2017 e decreti ministeriali attuativi). Senza dimenticare che il concetto di cittadinanza dovrebbe innervare tutte le competenze chiave che stanno a fondamento del curriculum. Le competenze chiave europee (risalenti al 2006) sono "incamerate" nelle indicazioni nazionali e nei curricula di scuola (sono tra gli indicatori del RAV - Rapporto di AutoValutazione) e le certificazioni di competenza degli allievi si ispirano largamente ad esse (cfr. Cerini, 69).

La generalizzazione nell'a.s. 2017-18 dei nuovi modelli di certificazione delle competenze per il primo ciclo (DM 742/2017) mette alla prova il rapporto tra apprendimenti disciplinari e formazione complessiva degli allievi, suggerisce un approccio formativo alla valutazione, proponendo un modo diverso di pensare le attività didattiche e la vita della scuola.

Dirigenti

La "questione" dirigenti scolastici è stata al centro di molte attenzioni e preoccupazioni del mondo della scuola. Quasi tutti sono disponibili a riconoscere che la presenza di una efficace leadership negli istituti scolastici è elemento decisivo per la qualità dell'organizzazione didattica e per gli stessi esiti formativi degli allievi. Ma poi le idee sulla dirigenza divergono nel delinearne le caratteristiche. Chi è il "bravo" dirigente? Un efficiente manager pubblico? Un convincente leader educativo? Un corretto garante delle procedure amministrative? Un attore "sociale" impegnato sui diversi fronti della governance interna ed esterna? Il ruolo del dirigente, per come lo conosciamo nella sua evoluzione normativa (D.lgs. 165/2001; D.lgs. 150/2009; Legge 107/2015), tocca queste diverse dimensioni, che sono riepilogate anche all'interno della legge 107 cit. (in particolare ai commi 78 e 93).

Tuttavia l'interpretazione di questa funzione non è stata unanime; in particolare si è messo in evidenza che l'indurimento di certe prerogative datoriali (visibile anche nella "Buona Scuola") rischia di compromettere la tenuta e la concordia della comunità professionale. D'altra parte l'esigenza di perseguire gli obiettivi di un pubblico servizio strategico, come è l'istruzione, richiede la definizione di competenze e responsabilità in capo ai diversi soggetti.

I diretti interessati, i dirigenti scolastici, lamentano gli scarsi strumenti a disposizione per svolgere questa delicata funzione di direzione e di coordinamento, e denunciano un trattamento giuridico ed economico al di sotto degli standard riconosciuti ai restanti dirigenti pubblici. Questo malessere ha dato luogo ad eclatanti forme di protesta, soprattutto nella "ricusazione" della procedura di valutazione attivata con la Direttiva 36/2016. Così molti capi di istituto non hanno compilato il portfolio professionale di autovalutazione, passaggio indispensabile per avviare l'intero processo. La valutazione è stata faticosamente effettuata, con molte incertezze e problematicità (cfr. Lerede, 70), e già si parla di snellire i diversi passaggi, rivedere l'eccessiva mole di documentazione, ricentrare la valutazione sull'effettivo apprezzamento dell'azione del dirigente nel proprio contesto professionale. Vedremo nei prossimi mesi.

Intanto il cane si morde la coda, perché una valutazione accurata richiede la presenza di autorevoli nuclei di valutazione, coordinati da dirigenti tecnici, che però sono presenti in misura insufficiente. Su questa figura si sono riaccessi i riflettori, e molti autorevoli osservatori (l'associazione Trellle, da ultimo) rilanciano la questione, proponendo un serio investimento su

questo "bistrattato" ruolo professionale, che potrebbe invece dedicarsi alla valutazione delle scuole e dei dirigenti, ma anche orientare i processi di miglioramento (cfr. Acerra, 70).

Edilizia e sicurezza

I Rapporti annuali sull'edilizia scolastica nel nostro Paese, curati ogni anno da "Cittadinanzattiva" e da "Legambiente" hanno il merito di gettare un fascio di luce su uno dei problemi più spinosi del nostro sistema scolastico: la qualità degli edifici che ospitano le scuole, la loro sicurezza, la loro funzionalità didattica. I dati confermano (cfr. Sozzi, 61) che siamo in presenza di un patrimonio che sta invecchiando, che in larga parte non è in regola con le norme elementari in materia di prevenzione incendi, antisismica, manutenzione.

Negli ultimi anni sono stati compiuti sforzi notevoli per arricchire le dotazioni finanziarie del settore (per manutenzioni di decoro, per adeguamenti antisismici, per la costruzione di nuovi edifici). Certamente qualcosa si sta muovendo, ma mettere mano ad una rete di oltre 42.000 edifici (solo conteggiando le scuole statali!) è una impresa che richiede un impegno pluriennale. Oltre il 60% degli edifici è stato costruito prima del 1976, e il 40% richiederebbe manutenzioni urgenti. Come segnala Legambiente, con il ritmo attuale servirebbero oltre 100 anni per interventi risolutivi! (cfr. Sozzi, 64).

I ricorrenti eventi sismici sono solo la punta dell'iceberg di un malessere più profondo, che inquieta non poco il mondo della scuola per le connesse responsabilità a volte impropriamente addossate al dirigente scolastico, equiparato ad un ordinario "datore di lavoro". Urge definire gli opportuni adattamenti della normativa generale (D.lgs. 81/2008) alle specificità del contesto scolastico (cfr. Marotta, 63).

Non c'è però solo l'emergenza: occorre anche ripensare alle caratteristiche degli edifici scolastici, che in larga parte rispecchiano un modello educativo centrato sulle lezioni frontali in classe, mentre oggi siamo di fronte ad esigenze più articolate, in termini di dotazioni di spazi polifunzionali, di flessibilità delle soluzioni, per non parlare degli spazi per servizi di mensa, accoglienza, attività sportive e ricreative. Sono uscite Linee guida sull'edilizia scolastica nel 2013 (Miur-INDIRE) ma continuano a fare testo le norme tecniche del 1975. E poi le scuole costruite ex-novo sono veramente poche.

Intanto proseguono le attività di formazione in servizio per il personale, affinché tutti gli operatori scolastici, nelle loro diverse funzioni e responsabilità, siano messi in grado di affrontare con serenità e perizia i compiti di vigilanza e intervento in materia di prevenzione e sicurezza (cfr. Sozzi, 66), ivi compresa la capacità di affrontare emergenze di pronto soccorso o di prima assistenza sanitaria (cfr. Prontera, 66).

Formazione in servizio

Le novità in materia di formazione in servizio contenute nella legge 107/2015 hanno certamente comportato un deciso incremento delle attività di aggiornamento. I fondi sono aumentati, sia in forma di Card del docente (circa 360 milioni annui), sia per i finanziamenti alle scuole (circa 40 milioni). Occorre poi aggiungere le autonome iniziative messe in campo da università, associazioni professionali, agenzie pubbliche e private accreditate (Direttiva 170/2016). L'insieme delle offerte di formazione è oggi censita sulla piattaforma del Miur "SOFIA", che può essere utilizzata anche dai docenti per consultare le proposte di formazione, per iscriversi alle stesse, per riceverne attestazione, dopo aver espresso una prima valutazione (http://www.istruzione.it/pd/gf/?pk_vid=8ceb8c5e027fa7a2151480640325cce9).

Dunque tutto bene quello che finisce bene? Non è facile compiere una valutazione della qualità, anche se le buone pratiche non mancano (cfr. Brescianini, 60) e sono state anche selezionate e presentate a Job Orienta di Verona (cfr. Ceccacci, 69). Le situazioni di eccellenza possono certamente fare da traino a tutto il sistema, tuttavia vanno decisamente affrontati i problemi "qualitativi" implicati in una mole così ingente di iniziative. Vediamoli in sintesi (cfr. Rovetta-Gallo, 59): i finanziamenti sono aumentati, tuttavia vengono "drenati" a livello di ambito territoriale (sono 319 in tutto) e gestiti da un istituto scolastico capofila per la formazione. È su questo meccanismo, che dovrebbe garantire tutte le scuole dell'ambito perché partecipi di una

comune progettazione, che si sono appuntate le critiche. Spesso la qualità della formazione, che si orienta sui grandi numeri, lascia a desiderare. Mancano formatori adeguati (il meccanismo del bando con graduatorie non garantisce più di tanto), ed i loro compensi sono fermi al 1995. I bisogni delle scuole non sempre sono ben interpretati a livello di ambito. Le stesse 9 priorità previste nel Piano triennale della formazione (competenze, autonomia, alternanza, inclusione, dispersione, lingue straniere, valutazione, cittadinanza globale, digitale) vengono spesso vissute in termini burocratici, e si sente la carenza di una regia nazionale più incisiva.

Per "tonificare" il sistema della formazione il Miur - Direzione Generale del Personale ha istituito tre gruppi nazionali di lavoro con il compito di definire: 1) gli elementi di qualità della formazione (unità formative, certificazioni, ecc.) e gli aspetti gestionali; 2) gli standard professionali riferiti al profilo del docente; 3) gli strumenti per accompagnare lo sviluppo professionale (bilancio di competenze, portfolio, ecc.). Gli esiti dei gruppi dovrebbero essere resi noti nel mese di gennaio 2018. Molte delle novità sono, per altro, già prefigurate nel percorso di formazione obbligatoria per i docenti neo-assunti: dal 2015 il modello è stato profondamente rinnovato, e prevede momenti di laboratorio didattico, di osservazione in classe, di consulenza ad opera di un tutor, di elaborazione di bilancio di competenza e portfolio professionale (cfr. Zauli, 61). È dunque assai probabile che le future caratteristiche della formazione in servizio siano in larga parte mutate dalle esperienze che sono state svolte nell'ambito del periodo di prova e formazione dei docenti neo-nominati.

Un bilancio spassionato sull'attuale stato di salute della formazione in servizio è stato compiuto nel corso di seminari interregionali promossi da Miur e INDIRE nel mese di dicembre 2017, con interventi di rappresentanti delle diverse istituzioni, ove sono state anticipate anche le possibili innovazioni che attendono il sistema della formazione. Si rimanda al video dell'intervento tenuto da G. Cerini (http://neoassunti.indire.it/2018/news_08.html).

Gestione

L'accesso alle risorse finanziarie rappresenta un problema che può limitare la progettualità delle scuole e la possibilità di predisporre una qualificata offerta formativa. È evidente che le risorse fondamentali su cui un PTOF può contare si riferiscono al personale della scuola, che sappiamo essere condizionato da precisi parametri e vincoli di spesa. È dunque da salutare con favore la recente misura contenuta nel bilancio dello Stato per il 2018 – legge 27-12-2017, n. 205 – dell'istituzione di un fondo per "stabilizzare" gli organici di fatto in organici di diritto.

Comunque la gestione degli organici, in una ottica funzionale e integrata (di organico base, potenziamento, sostegno), entra a ben diritto nella configurazione del Piano dell'offerta formativa e degli stessi Piani di miglioramento (PdM), anche se la effettiva disponibilità ed utilizzabilità del personale è legata a molti fattori (legislativi, contrattuali, sindacali, mobilità, ecc.) non sempre facili da decifrare. I monitoraggi dei PdM compiuti da Indire rivelano una certa difficoltà ad un impiego più flessibile delle risorse umane ed una notevole rigidità dei modelli organizzativi (v. <http://www.indire.it/progetto/supportomiglioramento/>).

Sul fronte delle risorse finanziarie, al di là dei flussi ordinari garantiti dallo Stato, si fa apprezzare la possibilità di accedere a risorse aggiuntive, come quelle dovute alla legge 440/1997 che ogni anno finanzia la progettualità della scuola collegata all'autonomia. In verità questa finalità si è venuta annacquando nel corso degli anni, ed oggi sono molteplici le esigenze (curricolari, integrative, aggiuntive, extrascolastiche, ecc.) cui il fondo cerca di far fronte. Basta una sommaria analisi del DM 851 del 27-10-2017, che ripartisce i finanziamenti disponibili sull'esercizio 2017, per scorgere ben quaranta (40!) ipotesi diverse cui le scuole possono accedere (cfr. Cerini, 71).

Comunque alcune linee di tendenza si possono cogliere, e vengono ricordate in diversi documenti di riferimento predisposti dal Miur (ad es. la nota 1830 del 6-10-2017), tesi a costruire un quadro coerente (e non puramente aggiuntivo) dei molteplici stimoli che oggi pervadono l'ordinamento scolastico, investito dalle novità introdotte dalla legge 107/2015 (nata anche per portare a compimento l'autonomia scolastica) e dai suoi otto decreti applicativi (cfr. Una bussola per le deleghe, Tecnodid, Napoli, 2017). La progettualità si sta certamente

arricchendo, ma non è sempre facile “leggere” i documenti programmatici delle scuole: è preannunciato un qualche strumento digitale per rendere possibile una migliore fruizione/comparazione dei PTOF delle scuole (cfr. Brescianini, 61).

Infine è utile ricordare l'importante contributo che i fondi europei apportano alle risorse delle scuole, e quelli variamenti dipendenti dal Miur: fondi per le aree a rischio (cfr. Brescianini, 64), fondo per il merito, ecc.

Handicap

L'entrata in vigore del D.lgs 66/2017 (uno degli otto attuativi della legge 107/2015) ridefinisce le coordinate dei processi di inclusione degli allievi disabili nelle scuole del nostro Paese. Non si parte dal nulla perché l'integrazione scolastica vanta ottime leggi (a partire dalla 517/1997 e dalla 104/1992), ma non sempre la qualità dell'integrazione è stata realmente garantita in tutte le realtà. Non è solo un problema di personale di sostegno (il cui contingente ha ormai superato le 140.000 unità), ma soprattutto di metodologie organizzative e didattiche, di coinvolgimento dell'intera comunità scolastica, di interazioni necessarie con i diversi soggetti che si prendono in carico il progetto di vita degli allievi disabili.

Il decreto sull'inclusione introduce la novità dell'ICF, cioè di un sistema di classificazione di matrice bio-psico-sociale che non considera solo la gravità del caso, ma compie una analisi complessiva del contesto di vita dell'alunno, delle sue potenzialità, delle sue differenziate esigenze di intervento educativo (cfr. Stornaiuolo, 55). L'assegnazione del sostegno sarà filtrata da un nuovo gruppo di lavoro (il GIT: gruppo inclusione territoriale), che dovrà mettere in relazione la proposta progettuale della scuola con le diverse risorse disponibili (non solo sostegno, ma altre figure, tecnologie appropriate, formazione e consulenza).

L'integrazione scolastica dovrebbe dunque riscoprire la sua vocazione progettuale, di innovazione nei metodi e nelle didattiche, di costruzione di ambienti educativi inclusivi per tutti gli allievi. Il caso della valutazione è emblematico, perché in questo contesto la dimensione “formativa”, di una valutazione commisurata alle caratteristiche del progetto educativo realizzato, diventa una strada obbligata, come si precisa anche nei recenti decreti attuativi della “Buona scuola” in materia di valutazione (cfr. Carlini, 63), che confermano con pochi adattamenti il quadro normativo vigente.

La legislazione delegata si riferisce unicamente agli allievi disabili certificati (legge 104/1992), mentre lascia invariata la situazione degli allievi con DSA (disturbi specifici di apprendimento), per i quali negli ultimi anni si è assistito ad un aumento esponenziale delle certificazioni, fenomeno che richiede di essere approfondito con cognizione di causa (cfr. Stornaiuolo, 71); così come sarà necessario tornare a riflettere sulla categoria degli allievi con BES (bisogni educativi speciali), per i quali il confine tra “normalità” e “specialità”, che dovrebbe essere messo in discussione per tutti, risulta assai labile. È per questo che si ipotizza di andare “oltre i BES” in vista della promozione di una didattica inclusiva per tutti gli allievi.

Informatica

Si iniziano a tirare le somme dopo i primi due anni di vigenza del PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale), e si scopre che molto è stato fatto in materia di infrastrutturazione digitale, di formazione del personale, di innovazioni metodologiche e didattiche, ma anche che, in un quadro di comparazione europea, i dati sul digital divide dell'Italia sono ancora pesanti: appena al 25° posto sui 28 paesi europei in base al DESI (Digital Economy and Society Index) (cfr. Prontera, 57). Il PNSD dovrà colmare i divari intervenendo dove è più necessario; consolidare gli investimenti più importanti, come quello sulla formazione dei docenti; investire sulla comunità del PNSD e sugli innovatori che trainano tutta la comunità scolastica; creare un ecosistema di innovazione attorno alla scuola, per avvicinare definitivamente scuola e mondo dell'innovazione. La legge 440/1997 (DM 851/2017) mette a disposizione delle scuole medie un fondo “di pronto soccorso digitale”, mentre il Piano triennale di formazione (DM 797/2016) considera tra le sue nove priorità quella dell'innovazione digitale.

Se la scuola è intenta nel suo processo di modernizzazione, le polemiche sull'impatto delle nuove tecnologie nella didattica (e più in generale sull'educazione delle nuove generazioni) non cessano. Hanno fatto scalpore le indicazioni sulla possibilità di utilizzare lo smartphone in classe (cfr. Baldascino, 59), oggetto di numerosi fraintendimenti, o le ricorrenti preoccupazioni circa l'effervescenza dei fenomeni del cyber bullismo (cfr. Brescianini, 67), per cui è sceso in campo lo stesso legislatore, approvando una legge ad hoc (Legge 29-5-2017, n. 71). Il fatto è che l'uso dei social media è ormai pervasivo e investe tutte le generazioni: si pensi all'impatto di Facebook (cfr. Carrettin, n. 56). Lo stesso Miur è corso ai ripari, ed ha istituito appositi gruppi di lavoro per mettere a punto strategie di intervento sia nel campo delle innovazioni metodologiche e didattiche, sia nell'uso appropriato dei mobile device (es. cellulari) nell'ambito scolastico. E già si ipotizza di innovare i curricula nazionali, introducendo specifiche indicazioni sul coding e sull'incremento delle competenze degli allievi, in sintonia con quanto previsto dai più recenti documenti europei (DGCom 4.0).

Lingua italiana

Il dibattito culturale sulle prospettive della scuola italiana è stato fortemente segnato dalla denuncia circa le (presunte?) *defaillances* degli studenti italiani nelle competenze linguistiche fondamentali (capacità di argomentazione, di comprensione, di sintesi e scrittura, ecc.). Valenti accademici sono scesi in campo con accorati appelli volti a ripristinare serietà e rigore nell'acquisizione delle abilità linguistiche di base a tutti i livelli scolastici, ma in particolare nelle fasi iniziali del percorso formativo. Tuttavia, la classica indagine internazionale IEA-PIRLS sui livelli di lettura dei ragazzi italiani testimonia una buona tenuta di questa capacità tra gli allievi della nostra scuola primaria (cfr. Da Re, 70). Dunque le questioni sulla "literacy" sono assai complesse, e non attengono certamente solo alla impreparazione dei docenti o alla scelta di questo o quel metodo didattico (ad esempio si è tornato a parlare di padronanza del gesto grafico della scrittura e di elogio del corsivo).

In effetti sarebbe necessario interrogarsi sullo stato di salute della lingua, scritta e parlata, nella società dell'estasi audio visuale e della comunicazione pervasiva (ma sincopata), e sul rapporto delle giovani generazioni con gli alfabeti, mezzi indispensabili per esprimersi e, ancora prima, per pensare (cfr. Fasoli, 59). Spesso le pratiche didattiche correnti a scuola hanno impoverito la didattica della lingua (considerandola una facile strumentalità), o hanno inseguito stereotipi fintamente letterari (il "tema") a scapito di una conoscenza approfondita del funzionamento della lingua. Qua e là affiorano anche nuove suggestioni nei campi più ostici, come quello della riflessione linguistica e grammaticale (cfr. Pona, 58).

Da ultimo, nelle recenti modifiche all'impostazione delle prove d'esame (cfr. Cali, 63), appare un rinnovato interesse nel mettere alla prova capacità di scritture funzionali, di rielaborazione e di sintesi, di comprensione e produzione di una varietà di tipologie testuali.

Poi è stato fin troppo facile, nel circo mediatico, ridurre la questione alla esaltazione delle virtù del "riassunto" e alla critica senza appello del "tema", mentre in gioco è la riscoperta di una solida educazione linguistica che, ben descritta nelle vigenti Indicazioni curriculari, stenta a diventare pratica diffusa e generalizzata nella scuola (cfr. Mion, 60).

Metodologie innovative

Si registra una certa effervescenza nel mondo della scuola attorno al tema delle innovazioni nella didattica e nei metodi di insegnamento. I meeting dedicati all'innovazione sono molto affollati (valga per tutti l'edizione 2017 di *Didacta* promossa da INDIRE: cfr. Prapotnich, 60). Si nota un persistente interesse attorno al tema dell'innovazione digitale, anche grazie al PNSD - Piano Nazionale Scuola Digitale, che offre parecchie opportunità ai docenti innovatori. Non tutto funziona nel modo migliore, ma molte risorse si stanno riversando verso le scuole per accompagnare progetti innovativi. La partecipazione ai bandi è elevata, anche se determina qualche forma di stress nelle scuole, spesso costrette ad inseguire scadenze e procedure assai faticose. Ad esempio, una forte adesione ha avuto la partecipazione al bando per le biblioteche innovative (cfr. Seccia, 71), una iniziativa che dovrebbe aiutare a riscoprire la funzione e il valore di una delle risorse più classiche, ma spesso marginali, delle nostre scuole. Il desiderio di confrontarsi resta elevato e gli scambi tra scuole, le visite incrociate, i gemellaggi (come e-

twinning) occupano ormai un posto stabile nelle scelte di sviluppo e miglioramento degli istituti (cfr. Seccia, 64). Lo stesso Miur ha inserito il visiting (cioè la possibilità di osservare in "presa diretta" situazioni scolastiche innovative) tra i punti forti della formazione dei docenti neo-assunti (v. http://neoassunti.indire.it/2018/news_09.html).

Non c'è una via ufficiale all'innovazione, ma molte situazioni sono in movimento attraverso reti di scuole, come "Avanguardie educative" o "Piccole Scuole", sostenute ufficialmente da INDIRE, ma anche con iniziative dal basso (Scuole senza zaino, Book in progress, Rete delle reti sulla valutazione, ecc.). L'innovazione a scuola non è mai il frutto di un algoritmo algido o di una procedura amministrativa (a volte i Piani di Miglioramento hanno dato l'impressione di trasformarsi in una routine), ma di scelte culturali ed operative che si originano in contesti educativi stimolanti, motivanti e collaborativi.

Nuovo contratto

Il 2018 porterà un nuovo contratto di lavoro per i docenti italiani? Sembrano esserci le condizioni politiche (imminenza delle scadenze elettorali) per sottoscrivere una intesa contrattuale, sulla falsariga di quanto è avvenuto per il comparto dei dipendenti dell'amministrazione dello Stato. Le risorse sono centellate sulla misura di una finanza pubblica non esaltante, e probabilmente le decisioni finiranno con lo scontentare un po' tutti. I sindacati premono per il riconoscimento delle loro prerogative in materia negoziale, non avendo gradito certi effetti unilaterali della "Buona Scuola" (cfr. Gissi, 68), e cercheranno di ricondurre al tavolo contrattuale i diversi rivoli accessori (bonus, card, premialità) che avevano fatto capolino nelle politiche scolastiche.

C'è da recuperare un dignitoso trattamento economico per gli insegnanti italiani (e per le altre categorie di lavoratori della scuola), ma le risorse messe a disposizione sono contingentate (vedi anche la recente legge 205 del 27 dicembre 2017, con le "poste" relative al bilancio dello Stato per il 2018). E dire che, al di là dello scoglio retributivo, sarebbero assai rilevanti le questioni di ordine giuridico e professionale: definizione di standard professionali di qualità, riconoscimento di nuovi e maggiori impegni dei docenti (al di là del mantra dell'orario-cattedra o delle striminzite 40+40 ore di attività connesse all'insegnamento), profili di carriera e riconoscimento di responsabilità intermedie, dignitosa sistemazione della questione formazione in servizio "obbligatoria".

Per scacciare il prevalente pensiero-pensione (cfr. Rubino, 57) sarebbe necessaria una nuova stagione di passioni professionali, oltre che una maggiore generosità da parte della società nei confronti di chi regge il peso di un mestiere sempre più difficile. In questo frangente è arduo pensare ad una "svolta epocale" nelle relazioni sindacali, ma almeno si tenga aperta la prospettiva di una professione docente da rispettare e da valorizzare.

OCSE

Fare il punto sullo stato di salute della scuola, in Italia ma anche a livello internazionale, è un esercizio che impegna i ricercatori delle grandi agenzie internazionali (OCSE, UNESCO, Eurydice, ecc.) o i nostri istituti di ricerca (ISTAT, CENSIS), e ci fornisce sempre informazioni utili a capire che i problemi della scuola italiana accomunano tutti i sistemi scolastici del nostro pianeta. È in gioco il ruolo dell'istruzione nel garantire un futuro migliore alle nuove generazioni, per dotarle degli strumenti culturali per far fronte a sfide vecchie e nuove. In questa ottica è meritorio l'impegno dell'UNESCO nel tracciare una ideale Agenda 2030 per prefigurare le caratteristiche di uno sviluppo sostenibile, che non coinvolge solo le dimensioni ecologiche (energia, riscaldamento, rifiuti), ma soprattutto la qualità della vita delle persone, l'equità sociale, la coesione (cfr. Prontera, 56).

Si trova traccia di questi temi anche in alcune recenti scelte della politica scolastica, ad esempio nell'impegno contro la dispersione scolastica, che tocca vertici elevati anche se è in fase di miglioramento. Infatti siamo scesi in dieci anni dal 20,8% al 13,8%, ma i dati mordono diversamente al Sud (con percentuali elevate) e nei settori dell'istruzione tecnica e soprattutto professionale (cfr. Prontera, 67). I dati sull'insuccesso scolastico ricalcano da vicino le condizioni sociali, culturali ed economiche delle diverse regioni italiane, e ci parlano di una non

risolta "questione meridionale" anche nel campo dell'istruzione (cfr. Prontera, 62). Si segnala anche una recrudescenza della povertà, che investe i bambini e si traduce in minori opportunità educative, come conferma l'annuale rapporto di Save The Children (Cfr. Atlante dell'infanzia a rischio, Lettera alla scuola, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2017).

Così nei confronti internazionali siamo ancora penalizzati come Paese, nei risultati scolastici e nei paradossi di bassi livelli di istruzione, ma anche nella scarsa attenzione al sistema educativo: le risorse finanziarie dedicate alla scuola non sono in linea con le medie europee, come pure i livelli retributivi degli insegnanti (cfr. Prontera, 60). Questioni su cui meditare a fondo, soprattutto nei momenti in cui i cittadini sono chiamati a scegliere chi li dovrà rappresentare e governare.

Prove concorso dirigenti

Dopo l'emanazione del Regolamento per lo svolgimento del concorso (DM 138 del 3-8-2017) e del Bando per la presentazione delle domande (Decr.Dir. 24-11-2017), il concorso per 2.425 posti di dirigente scolastico sembra rispettare la cadenza programmata. Sono state 35.044 le domande effettivamente presentate entro la scadenza del 29 dicembre 2017: un dato che appare leggermente inferiore alle attese. Una radiografia dei partecipanti è stata effettuata dal Miur in una sua nota: <http://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-concorso-dirigenti-scolastici-35mila-domande-pervenute-49-anni-l-eta-media-dei-candidati>.

Forse l'immaginario "contrastivo" che in questi ultimi anni si è costruito attorno alla figura del dirigente scolastico, la percezione di un sovraccarico notevole di impegni e di responsabilità, la scoperta che il trattamento economico "reale" è assai distante da quello dei restanti dirigenti della Pubblica Amministrazione (ma la legge di bilancio 2018 sembra essere corsa ai ripari), sono tutti elementi che possono aver influito sulla propensione ad intraprendere un percorso concorsuale che si presenta comunque assai impegnativo. Dopo la soglia di sbarramento della prova pre-selettiva in forma di test (da cui usciranno gli 8.700 candidati ammessi al concorso vero e proprio), si svolgeranno le prove scritte ed orali per poter accedere al periodo di formazione-tirocinio (per 2.900 posti) ed infine a un'ulteriore prova finale (scritta e orale) che determinerà la griglia dei vincitori (cfr. Stancarone, 59).

Il programma delle prove è ormai a disposizione, e fa riferimento a nove contenuti tematici che rappresentano i diversi profili di competenze richiesti al futuro dirigente: si va dalle indispensabili conoscenze in materia giuridica, di ordinamenti e di funzionamento della scuola (in primis l'autonomia scolastica), alla padronanza delle teorie dell'organizzazione in cui collocare le funzioni di leadership e di management, alla capacità di destreggiarsi negli ambiti della progettazione e della valutazione di sistema, senza dimenticare anche questioni di natura pedagogica (gli ambienti di apprendimento, l'inclusione, le nuove tecnologie); sapendo che la funzione si esercita soprattutto nelle dinamiche relazionali, nella gestione delle risorse umane e nella valorizzazione delle professionalità (e non è solo questione di stato giuridico o di diritti-doveri del personale). La direzione che assumerà il concorso (destinato a rinnovare un terzo dei capi di istituto delle scuole italiane di qui al 2020) sarà emblematica del ruolo che si intende attribuire alla dirigenza scolastica.

Intanto occorre affrontare con puntualità le diverse tipologie di prove, a partire dal testing che si presenta come la prova più insidiosa, anche se ormai conosciuta nei suoi meccanismi (cfr. Baldascino, 68), per poi affrontare la sfida dei quesiti brevi, di fronte ai quali viene richiesta una estrema capacità di sintesi e scrittura efficace; insomma quella competenza che fa bella mostra di sé anche nelle nuove prove d'esame della scuola secondaria di I grado, ma che in questo caso deve applicarsi a specifici contenuti professionali (cfr. Loiero, 70).

Quotidianità della scuola

La vita della scuola non è fatta solo di grandi disegni di riforma, di prospettive culturali o di innovazioni metodologiche e didattiche. Spesso le prime pagine dei giornali finiscono per essere occupate da un vissuto quotidiano scolastico dove prevalgono preoccupazioni molto più prosaiche: si tratta a volte del "panino di stato", dello squillare di cellulari o di Whatsapp, delle responsabilità di vigilanza all'uscita dalle scuole, della "vexata quaestio" delle vaccinazioni (cfr. Prontera, 55). Così situazioni che dovrebbero essere affrontate con buon senso si trasformano in questioni da dibattere nelle aule parlamentari, magari anche per effetto di tardive sentenze

della magistratura, come nel caso della vigilanza per gli alunni minorenni al di fuori delle mura scolastiche (cfr. Olivieri, 61).

La vicenda che ha più colpito gli osservatori è stata quella delle vaccinazioni obbligatorie, perché andava ben oltre le singole responsabilità amministrative e gestionali delle scuole, ma ha assunto le forme di un conflitto sociale e mediatico di vaste proporzioni (cfr. Olivieri, 57). Non vorremmo che, di questo passo, temi di rilevante interesse educativo (pensiamo alla valutazione degli allievi) finissero con il trasformarsi in occasioni per esercizi di dialettica politico-parlamentare o in dossier per le aule di giustizia.

Riforme

Dopo molti tentativi di riforma degli ordinamenti che si sono succeduti negli ultimi vent'anni (come non pensare alle riforme dei cicli promosse dai Ministri Berlinguer e Moratti nel 2002 e nel 2003), sembra tramontata la stagione delle grandi riforme di struttura. Gli attuali ordinamenti scolastici sono stati ridefiniti nel quadro di politiche scolastiche dominate dall'esigenza di razionalizzare la spesa pubblica, come si legge nell'art. 64 della legge 133/2008, da cui sono scaturiti i provvedimenti che ancora oggi regolamentano il primo ciclo (DPR 89/2009) e gli indirizzi liceali, tecnici e professionali (DD.PP.RR. 87-88-89 del 2010). La stessa legge 107/2015 si muove con cautela sugli aspetti ordinamentali, prevedendo solo limitate revisioni in materia di istruzione professionale (D.lgs. 61/2017) e di servizi educativi per la prima infanzia (D.lgs. 66/2017), mentre la leva su cui cerca di incidere è una più incisiva realizzazione dell'autonomia scolastica. In questa ottica vanno letti l'istituzione dell'organico di potenziamento, l'affacciarsi di forme di valorizzazione della professionalità, la ridefinizione triennale del Piano dell'offerta formativa, il ruolo del dirigente scolastico (cfr. G. Cerini - M. Spinosi, Una mappa per la riforma, Tecnodid, 2015).

Dunque le riforme strutturali sono state accantonate? Apparentemente sì, anche se resta aperto il dibattito circa una diversa articolazione dell'intero percorso, con l'esigenza di garantire una maggiore fluidità e continuità nei cicli scolastici (a partire dall'ormai avvenuta organizzazione del primo ciclo in istituti comprensivi; cfr. Cerini, 57) e la possibilità di uniformare l'uscita dall'istruzione formale a 18 anni, come nella maggior parte dei paesi europei (ma non in tutti). Anche in questo caso si manifestano però pareri discordanti, per il timore che la riduzione a 4 anni del ciclo superiore comporti un impoverimento della proposta culturale. È stato quindi adottato un approccio soft, affidando alla sperimentazione delle scuole (cfr. D'Istituto, 64) la "messa in prova" di un curriculum quadriennale che mantenga lo stesso valore formativo del quinquennio.

Cento scuole sono state prescelte, a domanda, per sperimentare nuovi modelli organizzativi e didattici (Decr.Dirett. 1568 del 28-12-2017): l'impresa non è di piccolo conto, perché occorre evitare che si presenti come una "nicchia" di eccellenza destinata a pochi allievi (quelli valutati come più "pronti"), che sia considerata una scorciatoia per ottenere in fretta un diploma, che porti ad una didattica "insegnativa" con la compressione dei tempi e delle attività. Un curriculum quadriennale dovrebbe saper scegliere contenuti essenziali, pratiche didattiche coinvolgenti e motivanti, offrire giornate educative di respiro (come in Europa), e accompagnare con forme efficaci di tutoraggio i 18enni verso scelte personalizzate all'università, nella formazione superiore, nel lavoro, in Europa. Insomma non una scuola più corta, ma tutta un'altra scuola...

Scuola lavoro

Tra gli aspetti oggetto di maggior discussione nella scuola di oggi sta certamente la previsione di esperienze di alternanza scuola-lavoro nell'ultimo triennio di ogni indirizzo della scuola secondaria di II grado (per 200 ore nei Licei e 400 ore nei Tecnici e Professionali). Questa innovazione viene considerata indispensabile da molti osservatori, per colmare la distanza che separa la cultura scolastica dalle trasformazioni nel mondo delle imprese, dei servizi, della ricerca (cfr. Scuotto, 56). Altri però ritengono che un rapporto subordinato della scuola rispetto alle esigenze del mercato del lavoro finirebbe con il tradire la funzione culturale "disinteressata" da riservare all'istruzione. Se ne è discusso con i diretti interessati negli "Stati generali" dell'alternanza convocati al Miur il 16 dicembre 2017. Sono emerse molte esperienze di buona qualità, ma sono state denunciate anche carenze e criticità nell'organizzazione di una metodologia che invita a ripensare a fondo il curriculum scolastico (cfr. Da Crema, 71).

Infatti è necessario cogliere meglio il "senso" dell'alternanza, che non coincide con un precoce addestramento a specifiche mansioni lavorative, né vuole fornire "manodopera" gratuita alle aziende, né essere una generica esperienza integrativa "outdoor". Vanno dunque precisate le coordinate culturali ed educative di questa innovazione, stabilendo i diritti e i doveri degli studenti in alternanza (che sono stati formalizzati in una apposita "Carta" – cfr. Maloni, 62), nonché le risorse effettivamente a disposizione per riconoscere gli impegni dei tutor interni alla scuola e dei tutor aziendali (cfr. Ciccone, 65). L'esperienza dell'alternanza, che deve mantenere un carattere esclusivamente educativo e didattico, va dunque ricompresa nella valutazione del complessivo percorso formativo di ogni allievo, e contribuirà ad arricchire il suo curriculum. Inoltre, in base al D.lgs. 62/2017, diventa elemento qualificante del nuovo esame di Stato (cfr. Ciccone, 69).

Test Invalsi

L'attuazione del D.lgs. 62/2017, relativo alla valutazione degli allievi, implica profonde modifiche nella struttura e nel valore delle prove Invalsi. Introdotte in termini generali e universalistici nel 2007 (legge 176), le prove si distendono ora lungo l'intero percorso scolastico degli allievi (2a primaria, 5a primaria, 3a secondaria di I grado, 2a secondaria di II grado, 5a secondaria di II grado). Non fanno più parte integrante degli esami di Stato al termine del primo e del secondo ciclo (ove non erano mai entrate), ma la loro effettuazione rappresenta una condizione sine qua non per l'ammissione agli esami (non è però richiesto un esito positivo).

In linea generale le prove standardizzate (comuni a livello nazionale) forniscono una conoscenza dettagliata dell'andamento degli apprendimenti degli allievi in alcuni ambiti disciplinari considerati fondamentali (lingua italiana, matematica e, ora, lingua inglese). Le prove, prevalentemente strutturate e a risposta chiusa, "sondano" alcune conoscenze e abilità previste dalle Indicazioni nazionali per i diversi livelli scolastici, fino a lambire il costrutto di competenza, cioè non sono strettamente riferibili a porzioni di programmi scolastici effettivamente svolti (cfr. Stornaiuolo, 62).

Un'ulteriore novità riguarda l'introduzione, a partire dall'a.s. 2017-18, di una prova strutturata in lingua inglese, a partire dalla classe 5a primaria e 3a secondaria di I grado, tesa ad accertare la comprensione e l'uso della lingua inglese. Le prove – per il primo ciclo – sono ancorate ai livelli A1 e A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue, e prevedono la somministrazione di prove di ascolto (di un breve brano in lingua) e di comprensione della lingua (cfr. Langè, 63). A partire dalla scuola secondaria di I grado le prove saranno computer based, e quindi comporteranno una semplificazione delle procedure e delle modalità di correzione.

Ma, forse, l'elemento più "dirompente" (e su cui si registrano prese di posizione non concordi) si riferisce al valore certificativo che le prove assumono, almeno in relazione alla conclusione dei cicli scolastici. Infatti i loro esiti saranno comunicati alle famiglie, unitamente alla "normale" certificazione delle competenze, sulla base di una descrizione di livelli (sei per italiano e matematica; quattro per lingua inglese). Le rubriche saranno preventivamente comunicate alle scuole, così come saranno fornite esemplificazioni di prove e istruzioni operative (cfr. Mazzoli, 67).

Si conferma, dunque, l'impegno dell'Invalsi a fornire dati utili per cogliere l'andamento complessivo degli apprendimenti degli allievi, in modo strutturale, periodico e comparabile, con la novità della "ricaduta certificativa". Inoltre viene confermata l'azione dell'Invalsi per lo sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole, anche attraverso la realizzazione di una seconda tornata di visite esterne alle istituzioni scolastiche, e la selezione e formazione dei "valutatori" che vanno a comporre i NEV (Nuclei Esterni di Valutazione) (cfr. Paglialunga, 71).

Università

Il D.lgs. 59/2017 chiama fortemente in causa l'Università nel nuovo modello di formazione dei docenti della scuola secondaria. Infatti è previsto un innovativo percorso triennale post-

lauream (definito FIT) cui si accede per pubblico concorso, che immette i vincitori in un ciclo di formazione e tirocinio, da svolgere il primo anno presso l'università e poi direttamente nella scuola, ove il neo-docente assumerà progressivi compiti di insegnamento (anche ricevendo una retribuzione) con la guida di un tutor. Al termine del percorso triennale, in caso di giudizio positivo, il docente sarà confermato in ruolo (cfr. Calienno, 55). L'Università, dunque, dovrà modificare il suo tradizionale approccio accademico e dialogare in maniera strutturale con le scuole, condividendo la responsabilità di formare i futuri docenti. Al momento resta invariato il curriculum formativo (quinquennale a ciclo unico) per la preparazione dei futuri maestri di scuola dell'infanzia e primaria.

Un primo banco di prova della vocazione "pedagogica" delle università italiane sarà data dall'allestimento dei corsi formativi per l'acquisizione dei 24 crediti (24 CFU: nota Miur 29999 del 25-10-2017) propedeutici alla partecipazione ai concorsi per la specializzazione e l'accesso ai ruoli. Analogamente dovranno essere predisposti corsi (60 CFU) per acquisire la specializzazione per l'insegnamento negli asili nido (D.lgs. 65/2017).

In generale, la partecipazione delle università al sistema della formazione in servizio dei docenti è auspicata anche nel Piano triennale di formazione (DM 797/2016) e le iniziative promosse dagli Atenei risultano di per sé accreditate e riconosciute (Direttiva 170/2016), e inseribili nella piattaforma SOFIA (<http://www.miur.gov.it/enti-accreditati/qualificati>).

Valutazione (degli allievi)

Quando si affronta il tema della valutazione degli allievi, il dibattito si fa subito vivace e coinvolge molti opinionisti. In effetti la questione presenta numerosi risvolti: dal sistema degli esami alle forme di valutazione (voti, giudizi, ecc.), dalle prove Invalsi alla certificazione delle competenze. Tutte queste procedure negli ultimi anni sono state oggetto di intervento legislativo, quasi alla ricerca di un difficile equilibrio tra funzione formativa (pro-attiva) e funzione certificativa (sommativa). Nemmeno la legge 107/2015 si è sottratta a questo esercizio, ed una delle deleghe previste dal comma 181 era proprio riferita alla revisione delle modalità di valutazione nel primo ciclo, per ispirarle ad una "funzione formativa e di orientamento", nonché alla semplificazione degli esami di Stato (sia per il I che per il II ciclo). Una funzione formativa e di orientamento implica che la valutazione debba stimolare l'apprendimento e la partecipazione degli allievi, riconoscere e valorizzare talenti e potenzialità, fornire ai genitori informazioni affidabili sui livelli di apprendimento e sul comportamento, impegnare la scuola ad organizzare attività di recupero e miglioramento degli apprendimenti non adeguati.

Il d.lgs. 62/2017 affronta alcuni di questi aspetti, anche se mantiene sostanzialmente l'impianto attuale basato sui voti in decimi e sul sistema di ammissione/non ammissione alla classe successiva (cfr. Da Re, 62). In effetti hanno prevalso le preoccupazioni che sostituire i voti con scale di livello o abolire le bocciature avrebbe potuto essere percepito come un venir meno a serietà e rigore nella valutazione. Tuttavia il d.lgs. 62/2017 ed i decreti applicativi (DM 741 e 742) recepiscono alcune istanze formative, là ove prescrivono che l'espressione del voto in decimi debba essere accompagnato da una "descrizione" dei processi di apprendimento, che l'Invalsi stesso restituisca gli esiti delle prove attraverso una "descrizione", che gli insegnanti debbano condividere e descrivere i criteri e i livelli in cui esprimere la valutazione mediante apposite rubriche (cfr. Spinosi, 65).

Si raccoglie l'esigenza di andare oltre una valutazione puramente aritmetica (medie, voti, giudizi finali), per porre l'attenzione sulla progressione degli apprendimenti, sulle loro caratteristiche, sulle scelte didattiche per stimolare migliori risultati negli allievi. La certificazione delle competenze nel primo ciclo, che ha visto un'ampia sperimentazione triennale in oltre 2.500 scuole, con esiti considerati positivi nei monitoraggi effettuati (cfr. <http://www.miur.gov.it/web/guest/-/rapporto-certificazione-competenze-2017>), diventa un'ulteriore occasione per dare conto, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado – con una scala descrittiva di 4 livelli –, della progressiva acquisizione di competenze, rapportate al profilo dell'allievo e alle competenze chiave europee.

Le stesse prove Invalsi, che vengono espunte dagli esami di Stato ma rese di fatto obbligatorie nel corso dell'anno di riferimento dell'esame, sono arricchite con l'inserimento di una prova di lingua inglese. Gli esiti delle prove di italiano, matematica, inglese saranno restituiti alle scuole

e ai genitori (per gli allievi partecipanti agli esami) attraverso una classificazione progressiva, descritta con rubriche di livello, sempre in termini positivi (anche per i livelli più deboli). Dunque non è semplice esprimere un giudizio sull'insieme del "pacchetto valutazione" scaturito dalla Buona Scuola: alcuni indizi, tuttavia, segnalano la scelta di una valutazione formativa che dovrebbe dar conto di una conoscenza più sincera dei livelli di apprendimento conseguiti dagli allievi (cfr. Spinosi, 69), mantenendo comunque sempre una funzione di incoraggiamento e di supporto all'autovalutazione degli allievi stessi (cfr. Baldascino, 71).

Zerosei

Il decreto legislativo 65 del 13-4-2017, relativo all'istituzione del sistema educativo integrato dalla nascita ai sei anni (il c.d. "zerosei"), è stato accolto in termini assai favorevoli dall'opinione pubblica, che vi ha percepito lo sforzo di dotare il nostro Paese di un sistema di servizi educativi e di scuole dell'infanzia di standard europeo e di qualità. Soprattutto il segmento 0-3 presenta vistose lacune in molte aree dell'Italia (il decreto prevede il raggiungimento di una copertura di posti del 33%, mentre oggi si è appena sopra al 20%). La scuola dell'infanzia ha invece superato la soglia del 95%, ma la sua qualità è assai difforme (il decreto ne prevede la "generalizzazione qualitativa").

Aver delineato un progetto unitario per lo 0-6 offre uno scenario pedagogico di grande effetto evocativo (oggi lo troviamo presente in alcuni paesi europei e nelle migliori esperienze comunali italiane), ma deve poi misurarsi con la notevole diversità tra i servizi educativi per lo 0-3 (gli asili nido) e le strutture educative per il 3-6 (le scuole dell'infanzia).

Le strutture restano diverse, ma per esse vengono proposte una regia nazionale dello Stato (il Miur), una programmazione e una governance a livello territoriale (Regioni e Comuni), ferme restando le rispettive competenze (cfr. Ventura, 56). Il D.lgs. 65/2017 presenta una buona copertura finanziaria, e le risorse sono state ripartite tra le regioni sulla base di una intesa intercorsa nella Conferenza Unificata Stato-Regioni-Autonomie locali il 2-11-2017, che ha privilegiato le realtà ove sono già presenti i servizi educativi per l'infanzia (cfr. Lega, 65). Infatti il duplice obiettivo del decreto è quello di espandere i servizi là ove sono già funzionanti (prevalentemente nel centro-nord, ma con costi assai elevati) e crearli là ove sono assenti. Le scelte dovranno quindi essere concertate tra Stato e Regioni, in un apposito Piano di Azione Pluriennale (già approvato dalla Conferenza Unificata).

In questo scenario, che privilegia il segmento 0-3, si prospettano alcune novità che riguardano la costituzione di poli infanzia (0-6), sia come nuove strutture, sia come progettualità condivisa, ed il potenziamento delle sezioni "primavera" (per i bambini dai 24 ai 36 mesi). La scuola dell'infanzia statale viene confermata nella sua attuale configurazione e appartenenza al primo ciclo di istruzione, con le proprie Indicazioni per il curricolo (2012), ma viene sollecitata ad un più ampio intreccio con le strutture che la precedono, in termini di formazione del personale, coordinamento pedagogico, standard di funzionamento, nel rispetto della sua specifica identità. Il D.lgs. 65/2017 preannuncia l'estensione dell'organico di potenziamento anche alla scuola 3-6 anni, e questo potrebbe offrire nuove opportunità per il miglioramento della qualità (ad esempio tempi di compresenza adeguati, forme di coordinamento didattico, orari più flessibili). All'interno della legge di bilancio per il 2018 (Legge 205/2017) vengono previste risorse per l'espansione degli organici di diritto che possono realizzare queste ipotesi (cfr. Ventura, 66).