

*L'anno scolastico è finito da poco e già i fari sono puntati su **settembre prossimo**: cosa succederà in vista del ritorno in classe? Troveremo la scuola di sempre, gerarchizzata, che esclude i più fragili e rimane disciplinarista?*

Sicuro è che i problemi non possono essere risolti senza una visione e una programmazione, e speriamo di non doverci ridurre all'ultimo minuto a parlare di nuovo di ingressi scaglionati e di mezzi di trasporto pubblico troppo pieni per permettere l'arrivo a scuola in sicurezza.

*Intanto una **ricerca della Fondazione Agnelli** fornisce elementi informativi utili su come è stata realizzata la Dad nell'anno 2020-21: è stata gestita e vissuta nella grande maggioranza dei casi come surrogato temporaneo della tradizionale didattica in presenza, e non come l'avvio della sua trasformazione. I decisori politici e i media, con poche eccezioni, hanno individuato nel ritorno in classe la via maestra per recuperare il learning loss, Ma il ritorno in classe non deve essere sinonimo di ritorno alla scuola "di prima".*

*Altro argomento che ha infuocato la politica scolastica in questi giorni è stato **l'alto numero di bocciati al concorso STEM** che ha fatto sì che si mancasse parzialmente l'obiettivo della stabilizzazione di queste discipline. A pagarne il prezzo sono migliaia di candidati esclusi che non potranno nemmeno accontentarsi dell'abilitazione. E mentre la questione del concorso STEM sta diventando un vero e proprio caso politico, grande attesa si sta invece creando intorno al **TFA Sostegno**: 22mila posti, di cui circa il 60% al Mezzogiorno. A tal proposito ricordiamo l'appuntamento con il webinar gratuito di Tuttoscuola il prossimo 13 luglio, alle ore 11, in cui parleremo proprio del TFA: bando, tempi e tutto quello che serve per prepararsi.*

In questo numero ci teniamo anche a ricordare due costruttori di scuola: Giaime Rodano e il preside Roberto Pellegatta, fondatore nel 2001 dell'Associazione Disal. Infine auguri al grande Edgar Morin, filosofo e sociologo francese che lo scorso 8 luglio ha compiuto 100 anni.

Buona lettura!

PIANO ESTATE

1. "Piano estate": un ponte verso cosa?

Il piano estate è stato presentato dal governo come un "ponte" a tre arcate fra l'attuale anno scolastico e il prossimo. Un ponte collega, di norma, due parti di uno stesso territorio come fa, per esempio, un ponte che scavalca un fiume. Si deve intendere che una volta attraversato il ponte troveremo la stessa scuola di prima? Ed è lo scenario da augurarsi?

In primo luogo ci permettiamo di avanzare qualche dubbio sull'effettiva efficacia del "recupero" del cosiddetto *learning loss*, affidato alla prima fase (giugno), dedicata a "*interventi personalizzati e/o di gruppo, a compensazione di quanto è venuto a mancare*", e alla terza (settembre), di "*rinforzo delle competenze disciplinari e relazionali*", in previsione del nuovo anno. Dipende molto da come avranno lavorato le scuole. In generale, l'esperienza dei corsi di recupero e simili ha mostrato la scarsa utilità di questi interventi, e la seconda arcata del ponte (luglio e agosto), incentrata sulle attività C.A.M.P.U.S. (Computing, Arte, Musica, vita Pubblica, Sport), ad adesione facoltativa da parte delle scuole (il 36% non ha aderito) e delle famiglie, difficilmente potrà garantire il recupero degli apprendimenti perduti, anche perché non è questa la loro finalità e la maggior parte delle attività sarà affidata al terzo settore, attraverso i "patti educativi territoriali", e non agli insegnanti delle scuole.

Insomma il "recupero" va programmato su un arco di tempo maggiore e all'interno di un disegno di rinnovamento che Tuttoscuola sintetizza con lo slogan "*dall'insegnamento trasmissivo all'apprendimento coinvolgente*".

La domanda da porsi allora diventa: sarebbe utile il ritorno a una scuola che resta gerarchizzata, che esclude i suoi alunni più fragili, che rimane disciplinarista e dura un anno di più rispetto ai Paesi leader del mondo contemporaneo (USA, Cina, buona parte dell'Europa comunitaria, Russia ecc.)? È questa la scuola verso la quale porta il "ponte"? Non ce lo auguriamo, e ci sembra che per fortuna non se lo auguri neanche il ministro Bianchi, che continua a insistere sull'idea che il prossimo anno scolastico sia anche un anno "costituente", cioè di profondi cambiamenti.

DIDATTICA A DISTANZA

2. FGA: la DaD nelle scuole superiori non ha modificato la didattica

La DaD non ha portato sostanziali cambiamenti e innovazioni nella didattica delle scuole perché non è stata capace di utilizzare le risorse educative e le metodologie specifiche del digitale per mantenere alta anche da remoto la motivazione e l'attenzione degli studenti, limitandosi quasi sempre a riproporre online e in sincrono la tradizionale lezione frontale in presenza.

Questo in sintesi secondo Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Giovanni Agnelli (FGA), è il risultato della ricerca *La DaD nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia. Il punto di vista di studenti, docenti e dirigenti*, realizzata dalla FGA insieme al Centro Studi Crenos e al Dipartimento di Scienze Economiche e Aziendali dell'Università di Cagliari e resa pubblica lo scorso venerdì 9 luglio.

La rilevazione ha riguardato un campione rappresentativo di 123 scuole secondarie di II grado, statali e paritarie, in tutta Italia. In ogni istituto sono stati proposti questionari a studenti (del III e V anno), docenti e dirigenti scolastici (DS), raccogliendo complessivamente le risposte di 105 dirigenti scolastici, 3.905 docenti, 11.154 studenti.

Il 91% degli studenti contattati dichiara di avere trascorso tra le 5 e le 6 ore al giorno collegato in video per attività in sincrono. Per fare che cosa? Più o meno quello che avrebbero fatto in presenza. Secondo i DS solo l'8% delle scuole ha operato una ristrutturazione significativa del quadro orario, con maggiore spazio alle materie fondamentali o caratterizzanti dell'indirizzo. Per 9 studenti su 10, lezioni in video, verifiche e compiti a casa sono state le uniche attività proposte dai docenti di quasi tutte le materie.

In un caso su tre sono state proposte anche attività di ricerca che gli studenti potevano svolgere in autonomia e/o in gruppo (come succedeva anche in presenza), mentre in meno del 20% delle scuole sono state sperimentate le piattaforme digitali più innovative con giochi didattici, app ed esercizi interattivi volti a personalizzare i percorsi di apprendimento.

I risultati di questa ricerca confermano l'opinione, condivisa da Tuttoscuola, che la DaD sia stata gestita e vissuta nella grande maggioranza dei casi come surrogato temporaneo della tradizionale didattica in presenza, e non come l'avvio della sua trasformazione. I decisori politici e i media, con poche eccezioni, hanno individuato nel ritorno in classe la via maestra per recuperare il *learning loss*, cioè la perdita degli apprendimenti così come definiti (e misurati, anche dall'Invalsi) dagli ordinamenti vigenti. Giustissimo dal punto di vista relazionale, e nei limiti consentiti dall'andamento del virus. Ma il ritorno in classe non deve essere sinonimo di ritorno alla scuola "di prima". Gli stravolgimenti imposti dal Covid possono favorire il passaggio a metodologie didattiche e organizzative più innovative, anche (ma non solo) attraverso un uso strategico e competente della DaD e delle tecnologie: il vero obiettivo da porsi per la scuola del dopo-Covid deve essere l'indispensabile personalizzazione dei tempi e degli stili di apprendimento.

DIBATTITO

3. La scuola italiana e la metafora cinese/1

I cataclismi non bussano educatamente alla porta, né suonano il campanello in modo discreto. Arrivano e sconvolgono la vita delle persone. Così è accaduto anche per il Covid. Sembrava all'inizio una vicenda lontana e prettamente cinese, che colpiva l'altra parte del mondo, e quindi si trovava a distanza di sicurezza, per cui si poteva osservare con il cinismo (almeno iniziale) del protagonista di quella commedia musicale (e film) degli anni sessanta (*Un Mandarino per Teo*), il quale aveva l'opportunità di divenire ricco, premendo un bottone che avrebbe determinato la morte di un cinese (... alla fin fine, sono tanti, e così lontani ...). Poi, all'improvviso, come il diavolo nella commedia di Garinei e Giovannini, il Covid è giunto fino a noi, mettendo subitaneamente in crisi tanti aspetti della nostra vita sociale, a partire dalle fragilità più evidenti, tra le quali il sistema scolastico.

E però, le crisi sono benvenute, quando se ne ricava la giusta lezione e si approfitta di loro per mettere mano a riforme strutturali che danno ordine e soluzione a questioni da troppo tempo trascurate. È così per l'Italia? Soprattutto è così per la scuola italiana?

L'anno 2020/21 è ormai virtualmente chiuso, ma quello successivo preme, cogliendo il sistema scolastico alle prese con il concorso STEM, le operazioni di immissioni in ruolo, la conversione in legge del decreto *sostegni bis*, con il carico di nuove previsioni normative che riguardano la scuola, a cominciare da un nuovo concorso straordinario, riservato a coloro che hanno maturato un triennio di servizio nel corso dell'ultimo quinquennio. In questo affannoso contesto, si collocano le preoccupazioni per la variante delta, la sua capacità di infettare le nuove generazioni, la necessità di non abbassare la guardia, per evitare una nuova emergenza sanitaria che conduca la scuola, per il terzo anno consecutivo, alla didattica a distanza. Tutto ciò, peraltro, nelle stesse condizioni di fatto che hanno caratterizzato gli ultimi due anni. Rimangono, cioè, irrisolte le problematiche relative all'affollamento dei mezzi di trasporto e delle aule scolastiche; problematiche per le quali non risulta che siano stati adottati provvedimenti definitivi.

E' superficiale attendersi un'improvvisa e salvifica soluzione per questioni che richiedono prima di tutto una visione, poi una programmazione pluriennale, assieme a piani di investimento e sviluppo che devono fare i conti con i tanti vincoli che gravano sulla realizzazione delle infrastrutture, sia in termini finanziari, sia fisici. È evidente che metropolitane, autobus e aule scolastiche non sorgono dal nulla, in base ad un decreto o a un provvedimento amministrativo, ma, allora, sarebbe lecito attendersi almeno un piano di emergenza chiaro, che colleghi a parametri oggettivi e presumibili (il numero degli infettati? Quello delle vittime, se ci saranno? Il tasso di occupazione delle terapie intensive?) l'eventuale necessità di ricorrere a delle misure restrittive in ordine alla frequenza scolastica, facendo, nel contempo, anche l'inventario degli spazi aggiuntivi necessari e disponibili per evitare che si venga meno al distanziamento sociale. Provvedere ora a tali incombenze significherebbe evitare la rincorsa dell'ultimo momento, dalla quale difficilmente scaturiscono risultati ottimali. Soprattutto, significherebbe dare alle scuole l'opportunità di organizzarsi, magari evitando, o riducendo nella misura del possibile, l'ingresso differenziato delle classi, con lo sfasamento degli orari dei docenti che lavorano su più scuole, dal quale sono derivate difficoltà alle scuole stesse nel corso dell'anno che volge alla chiusura.

4. La scuola italiana e la metafora cinese/2

Dopo quasi due anni di provvedimenti di emergenza, ciò che appare indispensabile è cominciare ad assumere provvedimenti di prospettiva.

Sarà, ad esempio, il caso che le regioni, titolari del potere di allocazione dell'offerta formativa sul territorio, comincino ad interrogarsi sull'opportunità di rispettare quei parametri di dimensionamento delle istituzioni scolastiche che consentirebbero di ridurre i *mega-istituti* scolastici che si registrano nei centri metropolitani. Al tempo stesso, sarebbe opportuno procedere alla creazione di *poli formativi*, sviluppando un coerente sistema di trasporti per contenere il fenomeno delle piccole scuole la cui soluzione ad invarianza di organico deve

necessariamente trovare una compensazione nelle classi-pollaio dei centri urbani. Questione che sfugge a coloro che ci ricordano immancabilmente che il numero medio degli alunni per classe in Italia è basso, trascurando che l'analisi statistica si fonda tanto sullo studio dei valori medi, quanto su quello della variabilità dei fenomeni indagati.

Tra le tante questioni che dovrebbero essere avviate a una soluzione non già definitiva (non esistono soluzioni definitive) ma almeno relativamente stabile, c'è quella del reclutamento del personale scolastico. Lo stato dei lavori parlamentari *dei sostegni bis* ci dice di un nuovo concorso straordinario al quale si sta lavorando in sede di conversione. Lecito, per carità, dovuto, persino, visto che lo Stato si arroga il diritto di mantenere i suoi prestatori d'opera in condizioni di precarietà che non consente al privato datore di lavoro, costretto all'assunzione, con pagamento delle spese legali, in caso di superamento del triennio di rapporto precario. Però, un sistema usuale, normativo, ordinario di reclutamento, che vada oltre i concorsi straordinari che riconoscono le legittime aspettative di chi, nel frattempo, ha operato, dovrà pur essere prima o poi messo in cantiere. Possibile che, dopo tanta retorica sull'importanza assoluta della scuola, non sia possibile progettare un canale che consenta ai giovani di programmare il proprio futuro e allo Stato di approvvigionarsi in modo non occasionale (e al riparo dalle pressioni lobbistiche) del personale di cui ha bisogno?

Programmazione, sistematicità, organizzazione, favorite, certo, da un sistema discutibile e certo non auspicabile sotto il profilo dell'agibilità democratica, sono, in fondo, la ricetta che ha trasformato un lontano popolo di Mandarini in una delle potenze egemoni del mondo del Terzo Millennio.

CONCORSI SCUOLA

5. Concorsi STEM: la debacle dei bocciati rischia di diventare un caso politico

In questo luglio riservato eccezionalmente ai concorsi straordinari STEM, mancano ancora i risultati dell'ultima disciplina, la A028 - Matematica e Scienze nella scuola secondaria di I grado, che, come tutto fa temere, potrebbero essere pesantemente negativi, se non addirittura peggiori di quelli già registrati per le altre quattro discipline STEM svolte nei giorni scorsi e prossime alle prove orali per i pochi candidati ammessi.

I dati delle altre discipline STEM, che per prima Tuttoscuola ha analizzato e diffuso, evidenziano una dura, drammatica realtà: l'insuccesso sostanziale di questo concorso e le conseguenze negative sugli obiettivi prefissati dal decreto legge - Sostegni bis (DL n. 73 del 25 maggio 2021): *"obiettivi perseguiti tramite il Piano Nazionale di ripresa e resilienza circa il rafforzamento delle materie scientifiche e tecnologiche e dell'elevato numero dei posti vacanti e disponibili"*.

Il DL aveva voluto dare priorità, dunque, alle discipline STEM sia per l'asserita centralità nel sistema d'istruzione sia per coprire con nuovi vincitori *"l'elevato numero di posti vacanti"*. Proprio sui 3.005 posti in concorso nelle discipline STEM - senza considerare gli altri 3.124 dell'A028 di cui non si conoscono ancora gli esiti - quelli che già risultano vacanti dopo gli scritti e prima degli orali sono 604, pari ad oltre il 25% (un quarto) di quelli lavorati.

Se si voleva porre rimedio ai posti risultati vacanti nel recente concorso straordinario appena espletato, l'insuccesso è ancor più evidente e il confronto risulta stridente. Nei risultati parziali dell'A020 i posti vacanti in questo concorso ordinario sono infatti già 129 e sfiorano il 60%, mentre nel concorso straordinario appena concluso i posti vacanti sono stati 120, pari al 43%.

Per l'A027 in questo concorso ordinario i posti vacanti sono già 196, pari al 45,6%, mentre nel concorso straordinario i posti vacanti sono stati 92, pari al 12%.

Rispetto al concorso straordinario sono andate invece un po' meglio l'A026 e l'A041, che registrano per il momento rispettivamente 215 e 64 posti già vacanti. Comunque l'obiettivo della stabilizzazione delle discipline STEM è stato parzialmente mancato, e il suo prezzo è pagato dalle migliaia di candidati esclusi che non potranno nemmeno accontentarsi dell'abilitazione.

Ed è questo il caso politico del giorno.

APPROFONDIMENTI

Concorso STEM: i dati aggiornati della pesante selezione. I risultati pubblicati giorno per giorno

09 luglio 2021

Quasi tutti gli Uffici Scolastici Regionali, dopo avere proceduto all'estrazione della lettera per gli orali, hanno proceduto in questi giorni alla **convocazione dei candidati che hanno superato lo scritto delle prime discipline del concorso STEM**, per ammetterli a sostenere a fine luglio la prova orale, conclusiva dell'intera procedura.

Dalle convocazioni per l'orale del concorso STEM è possibile risalire ai dati esatti dei candidati ammessi, rilevando anche la percentuale (elevatissima) dei non ammessi, un dato che per la sua abnormità rischia di assumere rilevanza politica e di riaprire la polemica sui concorsi.

Mentre l'A041 - Scienze e Tecnologie informatiche conferma un tasso di non ammissione intorno al 75%, le altre tre discipline STEM, che hanno concluso gli scritti tra venerdì 2 luglio e lunedì 5, registrano percentuali intorno al 90% e più, con la A020 - Fisica che fa registrare il 95,2% di candidati non ammessi, con la A027 - Matematica e Fisica al 91,1% e l'A026 - Matematica all'89,3%.

La dura selezione dei candidati ha **effetto anche su posti a concorso STEM**; senza considerare possibili nuove bocciature agli orali, per l'A020 la percentuale di posti che sono già vacanti sfiora il 60%, per l'A027 si attesta intorno al 45%, per l'A026 supera il 20%, mentre per l'A041 scende intorno all'8%.

Complessivamente sono 13.414 i candidati che non hanno superato gli scritti e 2.081 gli ammessi all'orale del concorso STEM; sono già 565 i posti che rimarranno vacanti.

Di seguito i dati parziali, registrati a tutto l'8 luglio.

Clicca sulla tabella per ingrandirla

Concorso STEM – Ammessi all'orale **Situazione all'8 luglio 2021**

A020 - Fisica

Regione	Candidati					Posti				
	previsti	Ammessi		Non ammessi		a bando	coperti		vacanti	
Abruzzo	77	1	1,3%	76	98,7%	4	1	25,0%	3	75,0%
Campania	284	11	3,9%	273	96,1%	17	11	64,7%	6	35,3%
Lazio	322	12	3,7%	310	96,3%	21	12	57,1%	9	42,9%
Liguria	54	3	5,6%	51	94,4%	8	3	37,5%	5	62,5%
Lombardia	283	22	7,8%	261	92,2%	59	22	37,3%	37	62,7%
Marche	117	4	3,4%	113	96,6%	14	4	28,6%	10	71,4%
Piemonte	147	8	5,4%	139	94,6%	29	8	27,6%	21	72,4%
Puglia	176	4	2,3%	172	97,7%	9	4	44,4%	5	55,6%
Toscana	185	13	7,0%	172	93,0%	24	13	54,2%	11	45,8%
Umbria	56	1	1,8%	55	98,2%	3	1	33,3%	2	66,7%
Veneto	122	8	6,6%	114	93,4%	28	8	28,6%	20	71,4%
Totale	1.823	87	4,8%	1.736	95,2%	216	87	40,3%	129	59,7%

A026 - Matematica

Regione	Candidati					Posti				
	previsti	Ammessi		Non ammessi		a bando	coperti		Vacanti	
Abruzzo	164	11	6,7%	153	93,3%	9	9	100%	0	0,0%
Campania	1.081	62	5,7%	1.019	94,3%	77	62	80,5%	15	19,5%
Emilia R.	691	117	16,9%	574	83,1%	110	110	100%	0	0,0%
Friuli VG	106	25	23,6%	81	76,4%	23	23	100%	0	0,0%
Lazio	864	60	6,9%	804	93,1%	76	60	79%	16	21,1%
Liguria	168	23	13,7%	145	86,3%	38	23	60,5%	15	39,5%
Lombardia	1.096	118	10,8%	978	89,2%	192	118	61,5%	74	38,5%
Marche	278	28	10,1%	250	89,9%	39	28	71,8%	11	28,2%
Piemonte	510	71	13,9%	439	86,1%	93	93	100%	0	0,0%
Puglia	513	34	6,6%	479	93,4%	39	34	87,2%	5	12,8%
Sardegna	235	16	6,8%	219	93,2%	40	16	40,0%	24	60,0%
Toscana	583	84	14,4%	499	85,6%	101	84	83%	17	16,8%
Umbria	103	9	8,7%	94	91,3%	8	8	100%	0	0,0%
Veneto	541	81	15,0%	460	85,0%	92	81	88,0%	11	12,0%
Totale	6.933	739	10,7%	6.194	89,3%	937	749	79,9%	188	20,1%

A027 - Matematica e Fisica

Regione	Candidati					Posti				
	previsti	Ammessi		Non ammessi		a bando	coperti		vacanti	
Abruzzo	122	7	5,7%	115	94,3%	11	7	63,6%	4	36,4%
Campania	572	42	7,3%	530	92,7%	102	42	41,2%	60	58,8%
Lazio	723	57	7,9%	666	92,1%	90	57	63,3%	33	36,7%

Liguria	164	30	18,3%	134	81,7%	27	27	100%	0	0,0%
Puglia	275	7	2,5%	268	97,5%	40	7	17,5%	33	82,5%
Sardegna	126	4	3,2%	122	96,8%	36	4	11,1%	32	88,9%
Toscana	498	74	14,9%	424	85,1%	96	74	77,1%	22	22,9%
Umbria	69	7	10,1%	62	89,9%	5	5	100%	0	0,0%
Totale	2.549	228	8,9%	2.321	91,1%	407	223	54,8%	184	45,2%

A041 - Scienze e Tecnologie informatiche

Regioni	Candidati					Posti				
	previsti	Ammessi		Non ammessi		a bando	coperti		vacanti	
Abruzzo	139	36	25,9%	103	74,1%	11	11	100%	0	0,0%
Campania	973	220	22,6%	753	77,4%	71	71	100%	0	0,0%
Emilia R.	348	98	28,2%	250	71,8%	83	83	100%	0	0,0%
Friuli VG	76	35	46,1%	41	53,9%	26	26	100%	0	0,0%
Lazio	439	87	19,8%	352	80,2%	47	47	100%	0	0,0%
Liguria	85	23	27,1%	62	72,9%	29	23	79,3%	6	20,7%
Lombardia	628	128	20,4%	500	79,6%	186	128	68,8%	58	31,2%
Marche	204	79	38,7%	125	61,3%	29	29	100%	0	0,0%
Puglia	548	77	14,1%	471	85,9%	54	54	100%	0	0,0%
Sardegna	129	38	29,5%	91	70,5%	33	33	100%	0	0,0%
Toscana	299	88	29,4%	211	70,6%	74	74	100%	0	0,0%
Umbria	62	22	35,5%	40	64,5%	8	8	100%	0	0,0%
Veneto	260	96	36,9%	164	63,1%	89	89	100%	0	0,0%
Totale	4.190	1.027	24,5%	3.163	75,5%	740	676	91,4%	64	8,6%

Totali complessivi

8 luglio '21	Candidati					Posti				
	previsti	Ammessi		Non ammessi		a bando	coperti		vacanti	
	15.495	2.081	13,4%	13.414	86,6%	2.300	1.735	75,4%	565	24,6%

Elaborazione Tuttoscuola su datiUSR

Matematica nelle STEM: la bestia nera colpisce ancora

06 luglio 2021

La settimana delle prove scritte delle **classi di concorso STEM si concluderà con i turni della A028 – Matematica e Scienze per la secondaria di I grado**. Proprio la Matematica è la **disciplina centrale di tre delle cinque classi di concorso STEM**; soltanto l'A020 – Fisica e l'A041 – Scienze della tecnologia informatica non la comprendono.

Sulla Matematica, da sempre considerata la bestia nera tra tutte le discipline d'insegnamento del sistema d'istruzione, si stanno concentrando in queste ore le preoccupazioni di migliaia di candidati, considerati i primi esiti pesantemente negativi della A026.

Tra Campania, Puglia, Liguria e Sardegna – le prime regioni che hanno pubblicato i risultati degli scritti – la media provvisoria degli ammessi nella A026 è inferiore al 7% e i posti che rimarranno vacanti è superiore al 30%.

Se queste percentuali relative alla A026 saranno confermate per tutte le regioni, i candidati che non potranno accedere alle prove orali di questa disciplina potrebbero essere circa 7.400, e i posti che rimarranno vacanti potrebbero essere superiori a 300.

Matematica bestia nera anche per la A027 – Matematica e Fisica e per la A028 – Matematica e Scienze? È indubbiamente prematuro avanzare ipotesi in merito, ma, se l'effetto negativo si rifletterà dalla A026 a queste due discipline STEM, si potrebbe arrivare ad altri 40 mila candidati esclusi e a ulteriori circa 1.200 posti vacanti.

Le tre discipline STEM che includono la 'bestia nera' potrebbero determinare complessivamente 47-48mila esclusioni e 1500 posti vacanti.

Se, come temuto, questa ipotesi sarà confermata, come non parlare di ecatombe e di matematica bestia nera?

6. TFA Sostegno per 22mila posti: il 60% al Mezzogiorno

Non si conosce con esattezza il numero di docenti nominati su posti di sostegno in deroga non in possesso della necessaria specializzazione prevista.

Fonti sindacali stimano che tra gli 80mila posti in deroga siano stati nominati circa 20-25mila docenti privi dei requisiti richiesti per il sostegno.

Si tratta di nomine comunque necessarie per non privare gli alunni con disabilità del diritto allo studio, ma che nel contempo evidenziano una carenza di organico che può intaccare la qualità della prestazione richiesta.

Se si considera che ogni anno il numero dei posti in deroga aumenta al ritmo medio di 8-10 mila unità, è evidente che il piano ministeriale di specializzazione dei docenti deve essere mantenuto, reso strutturale e implementato.

Il ministro Bianchi se ne è reso conto subito e ha richiesto alla Funzione Pubblica e al Ministero dell'Economia e Finanze il benessere per un congruo incremento della quota (molto ridotta) dei posti per il VI ciclo di TFA per il sostegno. Alla fine i 6.191 posti sono diventati 22mila.

Pochi? Sufficienti? C'era la fondata speranza che l'impegno venisse coronato da maggior successo, ma, se il Governo è convinto che questa sia la strada giusta da seguire, è opportuno che per i prossimi anni si confermino quote significative di docenti specializzati, in modo da colmare il divario tra fabbisogno e disponibilità. Nella ripartizione dei 22mila posti non si può non rilevare uno squilibrio territoriale che nel tempo potrebbe andare a rafforzare l'anomalia migratoria del nostro sistema scolastico.

Nelle regioni settentrionali sono disponibili poco più di 3,3mila posti dei 22mila totali, mentre nel Mezzogiorno ve ne sono 12,8mila (quasi il 60%).

Con tutta probabilità nell'uno e nell'altro caso i posti verranno occupati, come è giusto, da docenti che risiedono in quegli stessi territori.

Ma, quando si tratterà di cercare un'occupazione stabile nel settore, i tanti docenti meridionali specializzati si muoveranno verso i territori dove vi è disponibilità di posti. Dove? Basta dare un'occhiata ai concorsi straordinari e ordinari attuali per la secondaria per capire cosa potrebbe succedere.

Il 70% degli 11.400 posti di sostegno previsti dagli attuali bandi di concorso si trova al nord, mentre nel Mezzogiorno ce n'è soltanto il 10%.

Nei prossimi concorsi i 12,8mila docenti che si specializzeranno nel VI ciclo del TFA per il sostegno in questo anno accademico presso atenei del loro territorio cercheranno ovviamente un posto di ruolo al nord vista l'interessante offerta.

Sarà, ancora una volta, la premessa per un movimento migratorio dal nord al sud, come ormai succede da anni: una condizione di instabilità del sistema.

APPROFONDIMENTI

TFA Sostegno: due buone ragioni per provarci

09 luglio 2021

TFA Sostegno: per chi cerca lavoro nella scuola, dove la concorrenza di docenti che aspirano a un posto si misura in centinaia di migliaia di persone (i candidati agli attuali concorsi ordinari superano complessivamente il mezzo milione), il possesso della **specializzazione per il sostegno ad alunni con disabilità** è un mezzo sicuro ed efficace, anche se richiede uno sforzo in più per conseguirlo.

Nel mercato del lavoro la possibilità di occupazione dipende, come è noto, dal rapporto domanda-offerta. Nella scuola, se si esamina la situazione dei concorsi di primaria, infanzia e secondaria, si ha questa situazione:

Concorso ordinario infanzia:

Posti comuni 912, candidati 33.246: un posto ogni 36,5 candidati

Posti di sostegno 1.014, candidati 3.039: un posto ogni 3 candidati.

Concorso ordinario primaria:

Posti comuni 5.104, candidati 64.136: un posto ogni 12,6 candidati

Posti di sostegno 5.833, candidati 6.719: un posto ogni 1,2 candidati.

Concorso ordinario secondaria:

Posti comuni 27.236, candidati 593.860: un posto ogni 21,8 candidati

Posti di sostegno 5.764, candidati 8.268: un posto ogni 1,4 candidati.

Come si può agevolmente vedere, il rapporto domanda-offerta è di gran lunga favorevole al sostegno in tutti i settori scolastici.

Se poi si considera che in molte province vengono nominati con contratto a tempo determinato per supplenze fino al termine delle attività (30 giugno) molti docenti non specializzati per mancanza di insegnanti provvisti di specializzazione, è evidente come il mercato del lavoro premia il personale con diploma per il sostegno.

La prima ragione per provarci, è dunque, la condizione favorevole del mercato.

La seconda ragione è data dalla **quantità di posti disponibili per accedere ai corsi di TFA Sostegno.**

Atteso da mesi, è stato infatti finalmente varato il provvedimento ministeriale per un nuovo ciclo di specializzazione per il sostegno, affidato alle università.

Si tratta di un'attesa premiata dal consistente aumento di 15.809 posti disponibili che, aggiunti ai 6.191 precedentemente previsti, porta la disponibilità **per questo nuovo TFA Sostegno a 22mila posti complessivi**. L'allegato al decreto ministeriale riporta in dettaglio la ripartizione dei 22mila posti: 3.220 per il sostegno nella scuola dell'infanzia, 5.585 per la primaria, 5.610 per la secondaria di I grado e 7.585 per quella di II grado.

Per i 22mila docenti che tra un anno riusciranno a conquistare, se pur con impegno non da poco, la specializzazione c'è una prospettiva occupazionale quasi sicura che li attende.

Il prossimo **martedì, 13 luglio, alle ore 11.00, Tuttoscuola ha in programma un webinar gratuito dal titolo "TFA VI edizione: il bando, i tempi e tutto ciò che devi sapere per prepararti al meglio"** dove approfondiremo tutti i dettagli relativi al TFA.

MODELLI EDUCATIVI

7. Costruttori di scuola

Disponibile, sorridente, colto. Convinto delle sue idee ma capace di dialogare con tutti. Preparato e gentile. Così coloro che l'hanno conosciuto ricordano Giaime Rodano, che ci ha lasciato improvvisamente la scorsa settimana, dopo una vita trascorsa nella scuola e per la scuola con diversi ruoli: insegnante nei licei, ricordato con stima e affetto da molti suoi alunni; esperto presso il Ministero dell'Istruzione, particolarmente impegnato sui temi dell'autonomia scolastica e della riforma degli ordinamenti; infine, preside del liceo artistico 'Paolo Mercuri' di Marino. Ruoli esercitati sempre con il massimo senso di responsabilità e spirito di servizio.

Qualche settimana fa è venuto meno anche un altro personaggio ben noto nel mondo della scuola, il preside Roberto Pellegatta, fondatore nel 2001 dell'Associazione Disal (Dirigenti di scuole statali e paritarie), collocato in pensione, con suo vivo e non nascosto rammarico, dopo aver guidato da ultimo, con entusiasmo e dedizione, l'Istituto professionale "G. Meroni" di Lissone. Anche a lui si deve una concezione del ruolo del dirigente scolastico non come manager ma come leader educativo, inserito a pieno titolo nel tessuto sociale e culturale della comunità locale. Una visione messa a punto sul piano teorico anche attraverso la rivista semestrale *Dirigere scuole*, da lui diretta dal 2008.

Se la scuola italiana, malgrado le sue gravi e molteplici traversie, ha potuto sopravvivere alla crisi dei modelli educativi novecenteschi, mettendo in luce, oltre alla resilienza, anche elementi di grande energia morale e di vitalità, lo si deve a personaggi come questi, veri costruttori di scuola, ai quali rivolgiamo il deferente omaggio che meritano. (O.N.)

8. I 100 anni di Edgar Morin

Lo scorso 8 luglio Edgar Morin, filosofo e sociologo francese di assoluto prestigio e autorevolezza, ha compiuto 100 anni, e l'evento è stato celebrato in Francia e in tutto il mondo non solo a livello accademico ma anche giornalistico e mediatico. Gli interessi di questo autentico *Maître à penser* si sono infatti sviluppati in più ambiti disciplinari (anche se soprattutto in quello delle scienze sociali), ai quali egli ha applicato la sua personale elaborazione della teoria della complessità, un approccio metodologico ed epistemologico che gli ha consentito di cogliere le interrelazioni e anche le contraddizioni tra gli elementi che fanno parte di un sistema senza mai pretendere di dare risposte definitive ("*La complessità è una parola problema e non una parola soluzione*").

Morin si è spesso e a lungo occupato di istruzione, criticando aspramente la frammentazione disciplinare che porta gli insegnanti a sovraccaricare i contenuti delle singole materie di studio e a riempire di questi la testa degli studenti, anziché favorire la loro autonoma capacità di acquisire ed elaborare criticamente l'insieme delle conoscenze. In questo Morin riprende un noto passaggio, contenuto nel capitolo XXVI degli "*Essais*" di Montaigne (pubblicati tra il 1580 e il 1588), nel quale quest'ultimo consigliava, nella scelta di un precettore, di puntare non su un erudito dalla testa "ben piena", ma su un maestro dalla testa "ben fatta", capace di formare spiriti critici. E "*La testa ben fatta*" è il titolo di un libro, pubblicato da Morin nel 1999 (sottotitolo: "*Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*"), nel quale l'autore, già quasi ottantenne, sostiene con grande lucidità la necessità di riformare il sistema educativo francese, a partire dall'università, superando le tradizionali partizioni disciplinari per consentire ai giovani di affrontare con spirito critico e aperto le sfide del XXI secolo nella loro complessità.

Le opere di Morin hanno avuto vasta eco anche in Italia, influenzando peraltro più sul dibattito pedagogico (e più ampiamente culturale) che sulle decisioni di politica scolastica, che nel nostro Paese (come peraltro anche in Francia e altrove) appaiono ancora largamente condizionate dai rigidi modelli organizzativi e curriculari ereditati dal Novecento.

CONSIGLIATI PER TE

9. TFA sostegno: 22mila posti disponibili. La tabella con i posti Regione per Regione

08 luglio 2021

L'attesa è stata premiata: i posti per il VI ciclo del TFA per il sostegno da poco più di seimila sono diventati 22mila e [il corso si prepara a partire](#). Il ministro Bianchi aveva fatto intendere chiaramente che occorreva aumentare in modo consistente la modesta dote dei posti (6.191) per specializzare docenti per il sostegno, un settore dove la mancanza di docenti specializzati sta diventando quasi strutturale, mentre il fabbisogno di posti aumenta continuamente.

Il Ministero per la pubblica amministrazione un mese fa ha dato il suo benestare per ulteriori 15.809 posti e il ministro dell'Università e Ricerca, Maria Cristina Messa, ha potuto emanare finalmente il decreto prot. 755 del 6 luglio 2021 che autorizza le università ad attivare le consuete procedure per selezionare i docenti che potranno frequentare il corso annuale di specializzazione per il sostegno ad alunni con disabilità.

Grazie a questo provvedimento, tra un anno vi saranno 22mila nuovi specializzati per il sostegno.

L'allegato al decreto riporta in dettaglio per singola università e per regione la ripartizione dei 22mila posti: 3.220 per il sostegno nella scuola dell'infanzia, 5.585 per la primaria, 5.610 per la secondaria di I grado e 7.585 per quella di II grado.

I 22mila posti sono distribuiti tra 47 università con il primato del Lazio che distribuisce 4.405 posti tra dieci atenei. Nelle altre regioni opereranno da una a tre università, quattro in Sicilia. Nonostante si registri nelle regioni settentrionali il maggior numero di posti di sostegno vacanti (come risulta anche dai concorsi attuali), alle università del Nord vanno soltanto complessivamente 3.190 posti, mentre a quelle delle regioni del Mezzogiorno vanno 12.815 posti.

Per facilitare la scelta da parte dei docenti interessati, Tuttoscuola ha riorganizzato i dati dei posti per settore e per regione.

VI Ciclo TFA					
Ripartizione dei posti per la specializzazione dei docenti di sostegno					
Regione	Infanzia	Primaria	I grado	II grado	Totale
Abruzzo	70	170	110	110	460
Basilicata	105	100	40	105	350
Calabria	230	420	600	630	1.880
Campania	360	570	330	820	2.080
Emilia R.	80	245	175	255	755
Friuli VG	30	60	100	100	290
Lazio	620	830	1.130	1.825	4.405
Liguria	20	40	50	60	170
Lombardia	55	325	170	170	720
Marche	65	100	80	100	345
Molise	70	130	100	100	400
Piemonte	40	60	100	200	400
Puglia	450	500	610	710	2.270
Sardegna	45	125	135	145	450
Sicilia	725	1.350	1.250	1.600	4.925
Toscana	150	230	280	325	985
Trento	0	30	40	30	100
Umbria	30	50	80	100	260
Veneto	75	250	230	200	755
Totale	3.220	5.585	5.610	7.585	22.000
Nord Ovest	115	425	320	430	1.290
Nord Est	185	585	545	585	1.900
Centro	865	1.210	1.570	2.350	5.995
Sud	1.285	1.890	1.790	2.475	7.440
Isole	770	1.475	1.385	1.745	5.375
Totale	3.220	5.585	5.610	7.585	22.000

elaborazione Tuttoscuola su dati Ministero Università e Ricerca

Il prossimo **martedì, 13 luglio, alle ore 11.00, Tuttoscuola ha in programma un webinar gratuito dal titolo "TFA VI edizione: il bando, i tempi e tutto ciò che devi sapere per prepararti al meglio"** dove approfondiremo tutti i dettagli relativi al TFA.

LA SCUOLA CHE SOGNIAMO

Didattica a Distanza e Didattica Digitale Integrata: cosa abbiamo imparato, cosa dobbiamo imparare
di Tiziana Rossi e Luca Dordit

L'emergenza prodotta dalla diffusione del Covid-19, sulle prime ha sollecitato il mondo dell'istruzione a mettere in campo forme di innovazione metodologica e didattica in tempi brevi e non di rado approntate "in corsa", con tutte le leve potenti di cambiamento e i limiti stringenti di una situazione inattesa fuori dall'ordinario. Ora sembra giunto il momento di sottoporre ad una riflessione più accurata le pratiche sin qui sviluppate. La crisi determinata dalla pandemia ci consegna una scuola consapevole del fatto che le pratiche esperite, poste all'interno di una cornice metodologica unitaria che ne faciliti l'acquisizione come pratica ordinaria e strutturalmente inclusa nell'impianto curricolare, possono acquisire un portato rilevante. In particolare, possono costituire il punto di partenza per una rilettura informata e accorta degli assetti didattici di fondo su cui poggia il sistema scolastico del Paese.

L'e-book che presentiamo in questo articolo, [la cui copia gratuita è ora disponibile per il download](#), si propone sia come riflessione sulla didattica digitale integrata, attuata a prospettive diverse e concentriche, sia come cassetta degli attrezzi ad uso delle scuole. Inoltre, nel testo viene proposto un percorso di sperimentazione controllata, suscettibile di essere realizzata ad ampio raggio, su diversi ordini e gradi del sistema scolastico. Ponendosi alla confluenza di una ricca esperienza condotta nella scuola e di quanto è andato via via emergendo di recente dal confronto tra addetti ai lavori e studiosi del fenomeno, il volume descrive un modello di successo, sviluppato in un contesto scolastico specifico e pur tuttavia diffondibile su larga scala. Ad essere preso in esame e ricostruito è innanzitutto il quadro di riferimento in tema di didattica a distanza, articolato tra la dimensione internazionale e la realtà nazionale. L'attenzione si sposta successivamente sulla descrizione dei principali nodi critici che al momento rendono la didattica digitale integrata più un orizzonte di impegno per il prossimo futuro che un'acquisizione stabile e omogeneamente diffusa nella scuola italiana. La parte analitica è seguita dalla descrizione di un modello di DDI di tipo blended già sperimentato con successo in Trentino presso l'Istituto Martini di Mezzolombardo. Ci auguriamo che le analisi e le osservazioni poste all'attenzione di quanti sono interessati a far evolvere il sistema della DDI possano rappresentare un contributo utile e generativo di cambiamento, oltre a sollevare un discorso pubblico sul tema. Oggi risulta infatti quanto mai determinante non limitare l'angolo visuale ai soli aspetti tecnici, o, al contrario, ad un trattamento della questione in termini viziati da pregiudiziali ideologiche o di altro genere. La posta in gioco è la ricerca di un nuovo equilibrio che possa saldare l'eminente tradizione alla base della scuola italiana con le nuove sollecitazioni e risorse di carattere didattico e tecnologico provenienti da un mondo che va innanzitutto ascoltato e compreso in profondità.

DAL MONDO

Biden agli insegnanti: meritate di più

Gli insegnanti americani meritano di essere pagati meglio, non solo elogiati. Si può rendere così il senso della frase rivolta online alle migliaia di congressisti della NEA (*National Education Association*) dal presidente degli Stati Uniti Joe Biden con una intraducibile allitterazione: "You deserve a **raise**, not just **praise**".

La NEA è la più antica (fondata nel 1856) e rappresentativa organizzazione sindacale del personale della scuola con oltre tre milioni di iscritti, e durante la campagna elettorale presidenziale dell'anno scorso si era apertamente schierata a favore di Biden (come ha fatto anche la AFT-CIO, il secondo sindacato per numero di iscritti), appoggiandone la candidatura fin dalle primarie, in alternativa a quella di Bernie Sanders.

Biden, a sua volta, si era impegnato formalmente ad aumentare gli stipendi degli insegnanti, promettendo loro di diventare, se eletto, il presidente più "insegnante-centrico" (*teacher-centric*) della storia. Affiancato dalla moglie Jill, insegnante in servizio, Biden ha presentato ai congressisti il bilancio delle iniziative prese in questi primi mesi del suo mandato: un piano da 1,8 trilioni di dollari per fornire una scuola materna "*universale e di alta qualità*" a tutti i bambini di 3 e 4 anni; *community college* biennale gratuito per tutti gli americani; 9 miliardi di dollari per arricchire e diversificare i profili professionali degli insegnanti attraverso borse di studio federali.

Biden ha anche annunciato un pacchetto infrastrutturale da 2 trilioni di dollari per la costruzione di nuove scuole, ristrutturazione degli edifici esistenti e sostituzione dei tubi di piombo in tutto il Paese (per 400.000 scuole e asili nido).

È previsto inoltre il raddoppio dei finanziamenti per il Titolo I, il programma di sovvenzioni federali per l'istruzione degli studenti svantaggiati: i 20 miliardi di dollari di nuovi finanziamenti saranno utilizzati anche per aumentare gli stipendi degli insegnanti e ridurre le disuguaglianze nel finanziamento delle scuole.

Molte di queste proposte dovranno superare le resistenze dei repubblicani, più orientati a investire in ponti e strade piuttosto che in "infrastrutture morbide" come istruzione e assistenza all'infanzia. Ma alcune sono già esecutive. Il Congresso, per esempio, ha già approvato l'*American Rescue Plan*, che ha fornito quasi 130 miliardi di dollari in aiuti COVID-19 alle scuole K-12.

CARA SCUOLA TI SCRIVO

Lettere alla redazione di Tuttoscuola

Gentile Direttore,

Ho letto la vostra riflessione di merito alle numerose bocciature del concorso STEM. Sinceramente credo che l'impreparazione dei candidati non si sa la causa delle bocciature, e vi spiego perché.

Mia moglie ha appena affrontato il concorso STEM di informatica (io insegno filosofia e storia e quindi ho presente come si svolgono i concorsi). Lei insegna da 6 anni informatica in un liceo delle scienze applicate di Milano, pare con profitto dal momento che molti studenti scelgono poi di affrontare lo studio di informatica o di ingegneria informatica e a posteriori la ringraziano perché lo studio di informatica a scuola li ha aiutati con gli esami. Mia moglie al concorso ha realizzato 31 risposte giuste, a fronte delle 35 necessarie, dunque non un punteggio assolutamente mediocre ma comunque insufficiente.

Ora, già il fatto che un insegnante ancorché giovane, ma non di primissimo pelo, non riesca a raggiungere la sufficienza in un concorso a crocette, mi fa riflettere. Ma riconosco che questa non è una motivazione sufficiente per dubitare della validità del concorso.

Sottolineo invece alcuni punti che mi sembrano rilevanti.

Il Ministero non ha pubblicato, come invece aveva promesso per il concorso ordinario, la banca dati per potersi preparare. Questo inficia la possibilità per il candidato di capire come sarà strutturata la valutazione, e questo a mio parere è già un grandissimo vulnus del concorso. Mia moglie si è preparata su un simulatore on-line di edises e sul libro dei quesiti di informatica. I quesiti che ha dovuto affrontare all'esame non c'entravano nulla con quelli proposti dai simulatori, e inoltre nel simulatore on-line moltissimi quesiti erano errati. Io allora mi chiedo come è possibile che un candidato si prepari adeguatamente se non ha la possibilità di allenarsi, quando tutte le teorie didattiche ci impongono di rendere la valutazione più chiara e trasparente possibile in modo che gli studenti possano rendere al massimo. Non mi sembra che questa modalità sia trasparente.

In seconda battuta, se è vero che i candidati non sono preparati per affrontare un concorso, allora ciò significa che due terzi dei laureati non sono pronti a insegnare le materie. E questo dovrebbe far fare una riflessione sulla preparazione che forniscono le università italiane. Tuttavia, questi docenti che sembrano molto impreparati, sono regolarmente assunti ogni anno come supplenti dallo Stato Italiano per insegnare. Quindi lo Stato Italiano li considera assolutamente preparati e pronti ad entrare in classe quando ne ha bisogno per tappare i buchi, ma non li considera abbastanza preparati quando li deve stabilizzare. A me tutto questo sembra palesemente assurdo. Non sarà mica un problema della valutazione invece che della preparazione degli insegnanti? Infine, mi chiedo come cinquanta quesiti a crocette (al buio, ricordiamolo ancora) possano costituire una seria valutazione per un docente che entrerà in classe e dovrà avere competenze non di altissimo livello a livello contenutistico, in quanto spesso quello che viene chiesto nei concorsi non viene minimamente insegnato a scuola, bensì a livello umano, di Soft Skills e di gestione del gruppo. Cose che questi concorsi non si sognano minimamente di valutare. Con il risultato di mandare in cattedra docenti preparatissimi, che sanno alla lettera tutta informatica, matematica e fisica, ma che probabilmente non hanno mai avuto a che fare con degli adolescenti. Per tutta questa serie di motivazioni credo che dire che i candidati non sono stati ammessi perché non erano preparati e probabilmente non lo erano perché solo gli scarti dell'università provano un concorso per diventare insegnanti in cui siamo sottopagati, mi sembra una motivazione francamente irrilevante.

Grazie per le vostre riflessioni, che in ogni caso leggo volentieri.

Federico Desoppi

