

Temi commentati da Scuola 7

Giugno 2021

Sommario

Settimana: 7 giugno 2021: AAA Alleanze cercasi: scuola, famiglia, territorio

1. *Scuola e famiglia. La crisi della collegialità (Paola DI NATALE)*
2. *Genitori e docenti separati in casa. Alla ricerca della motivazione perduta (Pietro CALASCIBETTA)*
3. *Un "modello" socio-formativo per il Piano-Estate. Mobilitare scuola e territorio insieme (Domenico TROVATO)*
4. *Il patto per la scuola va incontro all'Europa. Tra attese e prospettive (Gian Carlo SACCHI)*

Settimana: 14 giugno 2021: L'anno che sta arrivando

1. *L'anno che sta arrivando. Una corsa in salita (Roberto CALIENNO)*
2. *Quale formazione in servizio. Accompagnamento e riflessività (Maria Rosa TURRISI)*
3. *Da preside a dirigente scolastico. Una storia antica ma ancora attuale (Marco MACCIANTELLI)*
4. *Giovani e covid. Tra noia e trasgressione (Angela GADDUCCI)*

Settimana: 21 giugno 2021: Ritorno al futuro. Il lungo viaggio dopo la pandemia

1. *Una scuola a prova di maturità. Una opportunità per migliorare l'insegnamento (Domenico CICCONE)*
2. *Una scuola de-digitalizzata? Riflessioni sull'epoca del digitale integrato (Gabriele BENASSI)*
3. *Una scuola che guarda al futuro. Un manifesto contro i nostalgici del passato (Reginaldo PALERMO)*
4. *Una scuola per i più piccoli. Consultazione nazionale 0-6: a che punto siamo? (Laura DONÀ)*

Settimana: 28 giugno 2021: Formazione e professionalità. Due leve per la scuola

1. *Fascino discreto dell'ispettore scolastico. Perché la scuola e il Paese hanno bisogno di dirigenti tecnici (Nilde MALONI)*
2. *Educazione civica: una questione di coordinamento. Facciamo il punto sulla formazione dei referenti (Lucrezia STELLACCI)*
3. *Convitti ed educandati statali. Il docente educatore: una professionalità da curare e valorizzare (Alessandra BATTISTA)*
4. *Apprendere per la vita: scenari internazionali ed italiani. Skills Outlook 2021. Learning for life (Domenico TROVATO)*

Settimana: 7 giugno 2021: AAA Alleanze cercasi: scuola, famiglia, territorio

1. Scuola e famiglia. La crisi della collegialità

Paola DI NATALE - 06/06/2021

Nel 1974, quando apparvero i Decreti delegati, tutti (o quasi) salutarono con favore l'apertura della scuola alla cultura della partecipazione e della collegialità. Con gli Organi Collegiali, si delineava il tramonto di un sistema fino ad allora troppo autoreferenziale, troppo autoritario, troppo opaco nelle sue decisioni e nelle sue valutazioni; genitori ed anche alunni venivano chiamati ad esprimere le loro opinioni e a manifestare le proprie istanze, a collaborare, ad intervenire attivamente nella vita della comunità, attraverso rappresentanti individuati con libere elezioni.

Lo stallo della gestione democratica della scuola

La gestione democratica della scuola, ampliata dall'autonomia, attraversa però oggi una fase di profondo stallo, un po' per motivi endogeni, un po' per le notevoli trasformazioni storico-sociali verificatesi negli ultimi decenni; è in crisi specialmente il dialogo con la famiglia, che sta assumendo forme al limite del patologico. Al termine di un anno così difficile, in cui tante tensioni sono esplose, è possibile tracciare un bilancio e fare una riflessione. In attesa, ovviamente, che si metta mano alla riforma degli Organi Collegiali, di cui da tanto, troppo tempo si discute.

Le elezioni: normativa datata ed esiguità della partecipazione

Le esigenze dettate dalla pandemia hanno rivelato il carattere, datato rispetto ai tempi, della normativa che regola il meccanismo elettorale. I Dirigenti scolastici si sono a lungo interrogati sulle possibilità concrete di effettuare le elezioni dei rappresentanti dei genitori soprattutto senza rischi per la salute e la sicurezza. Alcuni hanno deciso di svolgerle in presenza, con un complicato sistema di accessi regolamentati e sfalsati negli orari, collocando le urne per il deposito delle schede nei cortili o negli androni e stilando rigorosi ordini di servizio per gli addetti alla vigilanza; altri hanno optato per elezioni a distanza, scontrandosi in questo caso con la scelta dei metodi per garantire la libertà, l'unicità e la segretezza del voto e spingendosi talora ad acquistare una delle – costose – piattaforme utilizzate dalle Università per le nomine dei componenti le Commissioni concorsuali. Le polemiche e gli ostacoli non sono comunque mancati: dai casi di scuole in cui, nonostante le precauzioni, si sono verificati assembramenti, a quelli di contestazioni circa la regolarità della presentazione in via telematica delle liste o circa la correttezza del conteggio dei voti.

La qualità della partecipazione

In ogni modo, le percentuali dei partecipanti sono, come ormai avviene da vari anni, ben poco confortanti: le famiglie disertano questo appuntamento, segno che in pratica credono poco alla effettiva utilità della loro presenza negli Organi collegiali, e non è raro che dei genitori si trovino eletti come rappresentanti "in contumacia" o siano quasi costretti ad offrirsi come vittime sacrificali perché all'assemblea i presenti si contano sulle dita di una mano. Eppure, il dato percentuale della partecipazione dei genitori alle elezioni del Consiglio di Istituto costituisce uno degli indicatori di qualità nel RAV.

Le forme del dialogo: ritualità e incomprensioni

Se spesso le forme di rappresentatività appaiono frutto di cooptazione più che di personale convinzione, quelle di partecipazione rivelano un logoramento progressivo. Non si può non constatare con rammarico che i rappresentanti dei genitori negli Organi collegiali tendono a farsi portavoce di problemi ed esigenze specifici e contingenti, mentre i temi importanti, quelli

propriamente educativi, finiscono per restare sullo sfondo, o ancora percepiscono le loro funzioni come marginali e burocratiche, o, peggio, si rinchiodano in logiche corporative, vedendo in Dirigenti e docenti quasi una sorta di "controparte".

Il genitore che siede in Consiglio di classe, è inutile nascondere, prende parte alle riunioni (quando può) fondamentalmente per approvare una decisione già presa su una visita guidata, per confermare la scelta già fatta dei libri di testo, per essere informato su problematiche di cui poi darà conto agli altri con una e-mail o un WhatsApp, e ne approfitta, quasi inevitabilmente, per chiedere "Sì, ma mio figlio come va?".

Dagli organi collegiali alle chat di classe

Sono situazioni di ripetitività ordinaria, quasi liturgica, che non costituiscono comunque che la punta dell'iceberg. Perché i problemi sono altri: nelle chat di classe, spesso a partire proprio dalle informazioni ricevute sull'andamento "didattico-disciplinare" della classe, rimbalzano lamentele su quello o quell'altro insegnante, che gradualmente si amplificano e talvolta diventano protesta popolare, sfociando in esposti o denunce. La scuola, il professore, finiscono così sul banco degli imputati, mostri sbattuti in prima pagina.

Un altro scenario? Riunione del Consiglio di classe di fine anno: "Avrete capito, da quanto hanno riferito i singoli docenti, che quest'anno gli alunni hanno dimostrato di essere cresciuti, maturati, specialmente sotto il profilo della collaborazione, dell'unità di gruppo, del rispetto delle opinioni altrui. In questo senso, la progettualità relativa all'insegnamento di educazione civica si è rivelata ... Prego, lei vuole intervenire?". "Beh, volevo chiedere: ma il programma lo avete finito? Perché nell'altra sezione hanno fatto di più, specialmente in Italiano, anche gli altri genitori si lamentano...". Il mito del programma, che ancora resiste, e che si accompagna all'altro punto-chiave, quello del "come va" un ragazzo.

L'incerto profilo del Consiglio di Istituto

La crisi più seria è in ogni modo quello che attraversa il Consiglio di Istituto, specialmente dopo la riforma della Legge 107/2015, che, in riferimento alle modalità di elaborazione del PTOF, ha cambiato nella sostanza le sue attribuzioni di organo di indirizzo. Incertezza delle funzioni e disorientamento in alcuni casi si tramutano in volontà di controllo e sforzo di affermazione di un ruolo, che trascendono i confini posti dalla normativa. Negli ultimi tempi, non è raro che si senta parlare di riunioni in cui si svolgono discussioni accesissime, al limite dello scontro, si criticano le scelte organizzative del Dirigente, fino a delegittimarle, ci si disperde in controversie e puntualizzazioni, anche con la conseguenza di dilatare eccessivamente la durata delle sedute, ci si rifiuta di approvare il PTOF, o il Programma annuale. È perciò necessario ed urgente che si intervenga per ridefinire, con precisione e chiarezza, i compiti del Consiglio, e per fissare le prospettive di una *governance* reale.

La cultura della comunità

Dal canto nostro, e sul piano pedagogico, non possiamo non sottolineare l'esigenza che la scuola recuperi un dialogo sereno e fattivo con le famiglie, se si vuole rifondare il senso della comunità. Secondo Roberto Esposito, se si pensa ad una possibile definizione del termine "comunità" viene spontaneo richiamare alla mente termini quali "bene comune", o "comune appartenenza", e pertanto caratterizzarla come un "avere in comune". Il filosofo propone invece di soffermarsi sull'etimologia del termine latino *communitas*, *cum-munus*, che significa originariamente *dono*, inteso come dovere, come obbligo derivante da un patto. Perciò, il *munus* che la *communitas* condivide "non è una proprietà o una appartenenza. Non è un avere, ma, al contrario, un debito, un pegno, un dono-da-dare". È bella questa immagine della società in cui tutti donano all'altro, si spogliano di sé perché l'altro risplenda nella sua luce, si passano un pegno come in una staffetta. La cultura del dono contro quella della chiusura e dell'individualismo che immunizza – *immunitas* come contrario di *communitas* – il soggetto e lo lascia solo nel suo cammino; la cultura del dono che, se condivisa, può far incontrare in un dialogo fattivo i genitori, i figli, la scuola.

2. Genitori e docenti separati in casa. Alla ricerca della motivazione perduta

Pietro CALASCIBETTA - 06/06/2021

Negli ultimi anni sta montando tra i docenti una diffusa insofferenza per la presenza nella scuola dei genitori, visti sempre più come i sindacalisti dei propri figli. Parallelamente si può constatare una diffusa diffidenza e insoddisfazione di molti genitori nei confronti dei docenti accusati di non ascoltare le richieste delle famiglie e di non preoccuparsi fino in fondo del successo scolastico degli alunni, un malessere che si concretizza in una microconflittualità continua e sicuramente in un disinteresse per la partecipazione alla vita scolastica e agli organi collegiali come attestano inequivocabilmente i dati statistici, in particolare nella scuola secondaria.

Separati in casa

Genitori e docenti sembrano oggi separati in casa piuttosto che componenti di una stessa comunità educante come vorrebbe la normativa. Il punto è questo. La collaborazione da ambo le parti, passata l'epoca delle ideologie e delle appartenenze, è diventata negli anni sempre più un adempimento formale a cui adattarsi. Questa non è una bella situazione per chi crede ancora in un ruolo attivo dei genitori e che ha potuto sperimentarne il plus valore proprio nel migliorare la qualità della progettazione didattica e nel successo formativo degli studenti.

Recuperare il senso del rapporto scuola-famiglia

Se si crede che abbia oggi ancora un senso la partecipazione dei genitori, dobbiamo riformulare i termini di questo rapporto in modo che possa essere credibile agli occhi di entrambe le componenti scolastiche dopo il logoramento di questi anni.

Recuperare e condividere oggi uno scopo è la strada che può dare un senso ad una collaborazione autentica, in grado di andare oltre il rito delle assemblee deserte e dei routinari colloqui sull'andamento scolastico, dove si scaricano frustrazioni e impotenze reciproche.

Assumere una comunicazione empatica[1] e gestire in chiave assertiva il dialogo con le famiglie è sicuramente una buona cosa per lenire e prevenire la conflittualità, ma certo non per rimotivare entrambi ad una collaborazione effettiva. Poco ha potuto l'introduzione del "Patto di corresponsabilità" o la condivisione del PDP o del PEI, tutti atti finiti per essere archiviati come formalità burocratiche.

Cercare di capire di chi è la colpa di questa disaffezione, se dei genitori o dei docenti, è come stabilire se viene prima l'uovo o la gallina. Ciò che va fatto è ritrovare da ambo le parti le ragioni di una collaborazione. Come superare allora questa impasse?

Un modo forse c'è se proviamo a cambiare ottica con cui vedere il rapporto tra genitori e docenti. Ce ne offre l'occasione il recente varo delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 anni" che nella seconda parte, dal significativo titolo "Un ecosistema formativo", riformula su nuove basi il motivo per il quale la scuola e la famiglia non possono non collaborare. Un testo che può costituire l'incipit pedagogico di quel rapporto con le famiglie che, partendo dalla scuola dell'infanzia, dovrebbe svilupparsi nei cicli successivi.

I genitori, da interlocutori incomodi a risorsa

Partiamo da come generalmente i docenti vedono i genitori. Lo scoglio su cui si incaglia il rapporto è l'affievolirsi di una concreta motivazione ad impegnare il proprio tempo nel gestire la relazione con le famiglie e nel formarsi a questo compito certamente non facile. È ormai diffusa la convinzione che il rapporto con i genitori sia un'inutile "servitù", inserita a forza nello stato giuridico e nel contratto per scopi che nulla hanno a che fare con l'insegnamento.

C'è un altro modo di vedere i genitori? I genitori possono essere considerati dai docenti come una risorsa di cui hanno bisogno per il loro lavoro quotidiano?

Una risposta la troviamo nelle "Linee Pedagogiche" che affrontano la questione andando alla ricerca di una solida motivazione pedagogica con l'intento di ricostruire "una nuova partnership con i genitori [...] che va ben al di là della semplice partecipazione agli organismi di rappresentanza", come viene precisato nel testo.

Proprio questa affermazione può dare l'input ad un nuovo approccio al problema permettendo un vero e proprio cambio di paradigma.

Si può uscire finalmente dall'angusto ambito di quella generica visione di una cooperazione scuola-famiglia come valore in sé o come atto dovuto di democrazia diffusa o ancora come una scelta politica per dare una base legale alla partecipazione dei genitori alle scelte educative.

Famiglie del terzo millennio

Si può invece cominciare a considerare la collaborazione come una necessità funzionale all'azione educativa prendendo atto che i genitori sono per la scuola l'interfaccia di quell' "ecosistema formativo", interconnesso e complesso così come descritto nelle "Linee pedagogiche", in cui sono immersi il bambino e lo studente del terzo millennio. Un "ecosistema" fatto di "molteplici influenze culturali" non tanto e non solo relative all'origine dei genitori, come verrebbe subito da pensare, ma anche a "culture educative, scelte familiari che riguardano i valori, i regimi di vita dei bambini, la salute, l'alimentazione, le regole e lo stile delle relazioni, i linguaggi e i rapporti con i diversi media", tutti ingredienti presenti in una società fluida come quella di oggi.

Gli alunni, individualmente o per gruppi affini, sono portatori del loro "ecosistema" di provenienza che si materializza indirettamente in classe tramite il loro modo di agire, questo sia nell'infanzia, sia nella secondaria di secondo grado, anche se con modalità diverse.

La "classe nascosta" dei genitori

Se si vuole fare una didattica inclusiva e creare una relazione educativa autentica con la classe, diventa rilevante per i docenti entrare in relazione con questo insieme di "ecosistemi" nella loro molteplicità. Non basta quindi coltivare il rapporto individuale con le singole famiglie. I genitori di una classe sono di fatto un gruppo che forma una sorta di "classe nascosta", con una propria fisionomia che si rispecchia poi nella classe degli studenti con cui fare i conti in aula.

La presenza dei genitori come gruppo in momenti strutturati e programmati, distinti e ben diversi dalle riunioni degli organi collegiali, può diventare un vero e proprio dispositivo per far emergere e condividere tra le diverse componenti quell'"ecosistema culturale" sotteso di cui sono portatori e "da cui partire per costruire una base comune di convivenza per il gruppo dei bambini e degli adulti". Una base che diventa il contesto di apprendimento "profondo" su cui impostare la progettazione didattica ed educativa.

L'imprinting parte nella scuola dell'infanzia

Si può obiettare che un rapporto di collaborazione così organico ha senso nella fascia 0-6 proprio perché si tratta di bambini piccoli e che non ha più senso con il crescere dell'età. Le "Linee pedagogiche" in verità danno una motivazione più profonda che travalica il problema pratico dell'accudimento per proiettarsi negli anni come modello di relazione.

Se questo accadrà nella scuola dell'infanzia, tale modello diventerà di fatto l'imprinting del rapporto scuola-famiglia nel percorso formativo prima del bambino e poi dello studente fino alla maturità.

I docenti da controparte a partner educativi

Veniamo ora a come i genitori vedono la scuola. Una nuova partnership fondata "sulla fiducia e sul rispetto reciproco", come ricordano le "Linee pedagogiche" citando la Raccomandazione nell'Unione europea, si costruisce con la consapevolezza che non solo la scuola ha bisogno dei genitori, ma che i genitori di oggi hanno bisogno della scuola sia come "sostegno alla conciliazione dei tempi di vita e lavoro", sia soprattutto come partner educativo a fronte di una epocale trasformazione del nucleo familiare.

Le "Linee pedagogiche" forniscono una chiave di lettura sintetica di cosa siano diventate le famiglie oggi, racchiuse in "nuclei ristretti" senza zii e nonni conviventi, spesso "diversamente configurati" e dispersi in alloggi differenti in cui l'alunno, come un nomade con il suo zaino, si sposta ogni settimana; famiglie felicemente allargate o in perenne conflittualità, con genitori che hanno tempi di lavoro, turnazioni o situazioni contrattuali precarie che mal si conciliano con l'esigenza dei figli di essere seguiti.

Una debolezza sociale e affettiva del ruolo genitoriale che rende il singolo genitore ansioso per l'esito scolastico del proprio figlio di cui si sente responsabile nella propria solitudine e precarietà e il cui insuccesso avverte con senso di colpa. Da qui una difesa ad oltranza dell'operato del proprio figlio, un ricorso alle certificazioni non appena possibile e un

atteggiamento spesso inquisitorio nei confronti dell'agito dei docenti visti come controparte anche quando non ce n'è motivo. Un atteggiamento spesso erroneamente attribuito alla perdita dello status sociale dell'insegnante.

Rifondare le basi della collaborazione

È possibile per i genitori vedere i docenti in un modo diverso? Probabilmente sì, a patto che il rapporto con loro non si riduca unicamente ad una fiscale rendicontazione sull'operato dello studente, ad una firma, ad uno scambio asettico di informazioni o alla sola ratifica burocratica negli organi collegiali di decisioni prese dai docenti a cui adeguarsi.

La scuola può offrire *"occasioni di incontro e di conoscenza"* di *"condivisione di vissuti"* e anche di formazione per le famiglie, basti pensare alle tecnologie digitali salite alla ribalta in questo periodo di emergenza, di cui si possono sperimentare insieme le possibilità ad esempio nell'aiuto allo studio in tempo di DaD[2].

La scuola può proporsi come contesto organizzato di aggregazione delle famiglie e di arricchimento del rapporto tra genitori e figli promuovendo attività culturali che permettano una migliore conoscenza reciproca e parallelamente la riscoperta da parte dei genitori dei propri figli nella loro dimensione di studenti e al contempo da parte degli studenti la riscoperta dei propri genitori nel ruolo di adulti membri della comunità sociale.

I docenti, senza dover fare gli assistenti sociali, nell'ambito del proprio ruolo di formatori possono diventare un interlocutore speciale e una preziosa risorsa per le famiglie per contribuire al superamento di quell'isolamento in cui vivono e per poter seguire il percorso di apprendimento dei propri figli.

La corresponsabilità per facilitare l'inclusione

Non può sfuggire che tutto questo diventa particolarmente importante per le famiglie provenienti da altri Paesi che possono così contare sulla scuola come un *"importante fattore di inclusione e coesione sociale e di promozione di cittadinanza democratica"* rompendo l'isolamento in quelle pericolose *"banlieue"* etniche che si sono costituite di fatto nelle grandi città. *"Le relazioni di aiuto, la solidarietà, le amicizie spesso durature favoriscono anche il senso di appartenenza ad una comune cittadinanza, promuovendo dinamiche di coesione sociale."*

Non solo la scuola dell'infanzia dove è più facile la collaborazione, ma tutte le scuole di ogni ordine e grado possono diventare per i genitori *"punti di riferimento per sentirsi meno soli."* Con una ricaduta positiva per il lavoro dei docenti, per un abbattimento della conflittualità e per il benessere dell'intera società.

Una scuola comunità oltre la retorica

Le *"Linee pedagogiche"* possono aiutarci a ricollocare anche il concetto di *"scuola comunità"* su un piano pedagogico e sociale piuttosto che amministrativo.

La *"crescita di un bambino"* - è scritto - *non è solo una questione privata, della famiglia, ma deve essere considerata al contempo anche una sfida che impegna tutta la società, in un intreccio che coniuga le responsabilità dei genitori con le responsabilità della comunità, affinché ciascun bambino, a prescindere dal contesto sociale e culturale di origine e dalle proprie caratteristiche, possa beneficiare delle migliori condizioni di vita"*.

In altri termini far parte della comunità scolastica di un istituto vuol dire per i genitori e per i docenti condividere tra loro questa responsabilità formativa in modo solidale nei riguardi di tutte le studentesse e gli studenti della propria classe e dell'istituto facendo della scuola stessa un contesto di apprendimento anche in questo caso *"largo"*, costituito *"dalla qualità delle relazioni"* che si sperimentano tra le varie componenti.

La presenza dei genitori in una scuola che voglia essere una comunità che educa, al di là della retorica e degli slogan, si sostanzia quindi non solo nei colloqui del singolo genitore con i docenti della propria classe o nella partecipazione agli organi collegiali, ma attraverso vere e proprie attività e iniziative culturali di vario genere inserite nella progettazione del PTOF in cui le diverse componenti sono protagoniste.

Una collaborazione con i genitori così impostata raggiunge un triplice scopo in tutti i cicli:

- a. permette ai docenti di avere accesso alle chiavi culturali che possono farli entrare in empatia con lo studente che si trova nell'aula, facilitando la relazione educativa e la motivazione;

- b. permette una comunicazione autentica tra le varie componenti avendo condiviso attraverso il confronto un modello educativo comune in cui riconoscersi;
- c. permette al singolo istituto di essere parte attiva di quell'ampio "ecosistema formativo" in cui è immerso insieme alle famiglie e, conseguentemente, permette di poter progettare nel territorio con la consulenza degli stessi genitori e le associazioni del Terzo settore gli interventi più adatti a combattere la povertà educativa che spesso si annida nell'isolamento dei nuclei familiari.

Alcune buone pratiche

Una delle avanguardie della scuola che può nascere partendo dalla prospettiva delle "Linee pedagogiche" è l'Istituto sperimentale Rinascita-A. Livi di Milano insieme a Scuola Città Pestalozzi di Firenze e alla Don Milani di Genova.

Il Progetto didattico-strutturale[3] affonda le sue radici dello Statuto dei Convitti Scuola della Rinascita sorti nel dopoguerra con un'attenzione particolare alle modalità di comunicazione e di relazione[4] tra le componenti scolastiche come prerequisito per imparare l'esercizio di una democrazia appena conquistata.

Il progetto prevede la partecipazione dei genitori in attività programmate e previste nel piano dell'offerta formativa. I ruoli che i genitori si trovano ad assumere sono volutamente di tipo diverso: adulti in autoformazione in commissioni autogestite; animatori culturali per iniziative promosse dagli organi collegiali o da commissioni variamente composte; formatori di altri genitori; adulti che apprendono dagli studenti che presentano i loro prodotti e ricerche; esperti che espongono le conoscenze della propria professione ad altri genitori o agli studenti affiancando i docenti stessi in aula in lezioni di approfondimento e orientamento.

Si tratta di un progetto "insieme formativo e culturale" nell'ottica dell'educazione permanente e finalizzato ad un reale *empowerment* della componente genitoriale perché possa costituire un plus valore pedagogico per l'intera comunità e fare di ciascun istituto un'agenzia formativa nel territorio.

"Ci sembra - è scritto nel progetto - che la scuola possa diventare così una comunità che educa, dove la centralità del ragazzo viene ripensata e sviluppata dalla nuova centralità del gruppo-scuola. In questo senso, la scuola-comunità rappresenta per noi il luogo ideale per rompere i diversi e reciproci isolamenti che noi e i nostri ragazzi viviamo quotidianamente e per far sì che l'ascolto, il dialogo ed il confronto tra noi si combinino con una pedagogia laica, democratica ed aperta ai saperi innovativi."

L'istituto scolastico come contesto di apprendimento

La presenza attiva dei genitori con un ruolo culturale anche se ben distinto da quello dei docenti, diventa anche un potente dispositivo didattico per gli studenti attraverso quelle che nel Progetto sono le "Attività sociali" programmate nell'orario scolastico per sviluppare negli studenti non solo competenze sociali ed emotive, ma cognitive e disciplinari in modo laboratoriale e attraverso compiti di realtà socialmente utili per la comunità.

Gli studenti in questi contesti possono imparare, guidati dai loro docenti, che si può apprendere anche in modo informale, che i propri genitori e quelli dei propri compagni sono adulti che possono essere portatori di saperi e non solo di raccomandazioni e divieti, possono imparare a lavorare con loro su compiti di realtà di natura sociale come ad esempio in attività di educazione alimentare o ambientale o civica, possono scoprire che le conoscenze e le abilità apprese a scuola possono essere utili per la vita familiare.

In altre parole vi è una forte valenza formativa nella presenza dei genitori perché permette agli studenti di incominciare a pensarsi come cittadini responsabili e attenti, nel proprio Istituto, a casa e nel proprio quartiere. Una presenza di questo tipo è ancor più importante nella secondaria di secondo grado, nel pieno dell'adolescenza, perché può permettere agli studenti di comprendere che i genitori possono avere ruoli diversi e che possono rapportarsi a loro in modo non oppositivo, ma costruttivo e che il naturale distacco dalla figura del genitore può avvenire in modo consensuale e meno conflittuale.

In una scuola in cui è possibile la "creazione di un lessico comune all'interno di un quadro culturale che non rinuncia a promuovere valori quali la parità di genere, l'accoglienza, la pace, la democrazia, il dialogo interreligioso, valori costituzionali non negoziabili", la partecipazione di tutte le componenti agli organi collegiali può trasformarsi così da atto dovuto a conseguenza

naturale di una modalità autentica di gestire quella che le *"Linee pedagogiche"* definiscono l'*"ecologia delle relazioni"* della propria comunità educante.

[1] Laura Bertocchi, *"Il difficile rapporto tra scuola e famiglia. Verso la costruzione del colloquio empatico"* in Scuola7, n. 230 del 12 aprile 2021.

[2] *"Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza, un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia"*. Documento pubblicato dalla Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei. Si tratta di un interessante contributo su come gestire il rapporto con i genitori per affrontare insieme la DaD nella scuola dell'infanzia. Una proposta che può essere di aiuto anche nel ciclo secondario con gli opportuni e ovvi adattamenti: in https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Sistema+zero_sei+orientamenti+pedagogici.pdf/3b0ea542-a8bf-3965-61f0-453e85ae87d5?version=1.0&t=1589880921017

[3] *"La Scuola Laboratorio. Proposta di sperimentazione ai sensi dell'art.11 del dpr n.275/99."* Progetto 2006 Capitolo 4 *"Il piano della scuola comunità come percorso per una gestione integrata, democratica e cooperativa della scuola"* (capitolo redatto dal collegio con la collaborazione dell'Assemblea dei genitori) si trova in <http://www.rinascitalivi.it/didattica-e-sperimentazione/sperimentazione/decreti-e-progetti.html>

[4] I riferimenti sono a C. Rogers, T. Gordon, G. Petter.

3. Un "modello" socio-formativo per il Piano-Estate. Mobilitare scuola e territorio insieme

Domenico TROVATO - 06/06/2021

Nel Rapporto del 13 luglio 2020[1] del Comitato presieduto dall'allora professore Patrizio Bianchi erano stati inseriti due paragrafi dedicati ai *Patti educativi* (1.5 e 1.6: Autonomia, comunità educante, scuola inclusiva), con riferimento ai dettami Costituzionali di solidarietà (art. 2) e sussidiarietà orizzontale (art. 118).

Una scuola che interagisce con il territorio

Il suggerimento del Comitato di promuovere tali Patti per il contenimento dei disagi provocati dalla pandemia[2] era stato poi recepito nel *Documento per il Piano Scuola 2020-2021* del Ministro Azzolina[3]. La logica era quella di *accordi* stipulati con gli Enti locali e il Terzo Settore, al fine di utilizzare parchi, teatri, biblioteche, per attività didattiche, "complementari a quelle tradizionali", senza una vera riprogettazione dell'*offerta formativa* insieme alle scuole. In molti casi, ad esempio, EE.LL. e Terzo Settore hanno attivato i *Centri Estivi* in modo autonomo. Nel tempo l'idea di una *scuola che interagisce col territorio* è stata contemplata in diversi testi normativi, dal DPR 275/1999, al Programma nazionale "Scuole Aperte" (2006), alla L. 107/2015 che proponeva la "valorizzazione della scuola...aperta al territorio...in grado di sviluppare... l'interazione...con la comunità locale".

Un "ponte formativo" per l'outdoor education: cornici di senso

La Nota 643/2021, nell'introdurre e legittimare la "strategia" dei Patti educativi, si sofferma anzitutto su alcuni paradigmi socio-pedagogici di contesto: "nuove povertà educative"; "non lasciare indietro nessuno"; scuola "dischiusa al mondo esterno"; mobilitazione del "capitale sociale espresso dal territorio..."; "moltiplicare gli spazi, i luoghi, i tempi... dell'apprendimento...".[4]

L'intento è quello di aiutare gli studenti a "ricucire il nesso fra gli apprendimenti e la propria esistenza...". Lo sfondo integratore insiste su l'"alleanza educativa, civile e sociale tra Scuola e comunità educante", l'incremento della "socialità", la valorizzazione dei "saperi informali", il recupero degli "apprendimenti persi (learning loss)", il contrasto alle "diseguaglianze", nell'ottica di una "economia sociale di mercato" che considera l'istruzione come "investimento" sul capitale umano.

Le azioni in cantiere

Questa nuova offerta formativa prevede tre fasi progettuali di cui la seconda, "Rinforzo e potenziamento competenze disciplinari e della socialità", prevista nel periodo luglio-agosto 2021, dedicata ai Patti Educativi[5].

Le finalità sono:

1. promuovere *percorsi formativi per il ritorno alla normalità e il rafforzamento delle abilità socio-relazionali*;
2. avviare *processi di partecipazione* e di incremento del *senso di appartenenza alla "comunità"*;
3. sviluppare *modelli educativi nuovi e ibridi*, anche fuori dalle aule, per arricchire il curriculum scolastico, "mantenendo la regia nella scuola, centro motore intorno a cui si costruiscono i progetti".

A livello operativo, le iniziative sono caratterizzate da una modalità cosiddetta C.A.M.PU.S. (*Computing, Arte, Musica, vita Pubblica, Sport*) e possono essere realizzate in parchi, centri sportivi, biblioteche, cinema, musei, sotto forma di attività ludico-creative legate alla musica d'insieme, all'arte, alla sostenibilità ambientale, alle attività sportive, all'educazione alla cittadinanza, all'utilizzo del digitale e al miglioramento delle conoscenze computazionali.

Le risorse umane e finanziarie

Tra i soggetti da coinvolgere vengono indicati il personale ATA, il Terzo Settore, educatori, esperti esterni. I docenti vengono coinvolti previa adesione volontaria, anche se questo potrebbe essere letto interpretato come un segnale non positivo. Ai docenti, infatti, è sicuramente affidata la progettazione, ma altri dovranno poi praticare l'"integrazione" di

modelli educativi ed esperienziali, che sarebbero invece utili alle scuole per "misurarsi" con altre realtà educative. A livello finanziario i Piani dispongono di un budget specifico di 10 milioni di euro (D.L. 104/2020), ma hanno anche accesso alle linee di finanziamento previste dalla Nota ministeriale[6].

Il supporto delle "buone pratiche"

Nella Nota si fa riferimento alla necessità di implementare didattiche innovative (ad esempio: cooperative learning, setting laboratoriali, didattica blended, peer tutoring) e di utilizzare risorse già disponibili nei circuiti del Ministero dell'Istruzione (ad esempio: la *Biblioteca dell'innovazione* curata da INDIRE, la piattaforma di *crowdfunding* IDEarium, Invalsi- open), ma anche di altri soggetti (ad esempio i progetti elaborati dalla Provincia di Trento, dall'USR dell'Emilia- Romagna, dai Comuni di Torino, Padova, Napoli, da Save the Children).

Punti di debolezza e rilievi critici

Nonostante l'apprezzabile impegno ministeriale nel rispondere, con un disegno progettuale di ampio respiro, ai gap causati dalla pandemia, dobbiamo annotare delle aree di criticità:

- la persistente "infelice" prassi di impegnare la scuola negli ultimi mesi dell'anno scolastico con iniziative e scadenze ravvicinate (la Nota è del 27 aprile, i progetti PON da presentare entro il 21 maggio, la prima fase delle attività da attivare per giugno);
- la formula della "volontarietà" della partecipazione delle scuole (in nome dell'autonomia!), che non garantisce comportamenti omogenei delle scuole di fronte a situazioni problematiche simili;
- lo svolgimento delle attività finanziate programmabile fino a dicembre 2021 e, nel caso del PON, fino al termine dell'anno scolastico 2021-22, che rischia di vanificare l'obiettivo principale del recupero tempestivo delle carenze accumulate. Inoltre per i fondi ex L. 440/97 si attendono ulteriori input;
- la precaria posizione giuridica del c.d. *personale Covid*, in servizio al massimo fino al 30 giugno, che potrà causare carenze di organico, maggiori in caso di indisponibilità del personale a tempo indeterminato.

Infine, la Nota lascia trasparire, tra le righe, altre due problematiche per nulla irrilevanti.

La prima è che la configurazione attuale del calendario scolastico, con le sue rigidità, rappresenta un obiettivo ostacolo a una rimodulazione dei curricula scolastici e del tempo scuola (come nel caso dei Patti educativi), in funzione soprattutto dei *bisogni* e dei *diritti* di apprendimento degli studenti[7].

La seconda è la necessità di una vera fase costituente per la scuola, secondo il paradigma della "*comunità educante*", centrato su categorie concettuali come *persona*, *sviluppo*, *bene comune*, correlate alle vocazioni socio-economico- culturali del territorio[8].

[1] Consegnato il 13 luglio al Ministro Azzolina e poi pubblicato dal Ministro Bianchi il 13 febbraio 2021.

[2] A tal proposito Il *Forum Disuguaglianze e Diversità* (2020) segnalava che la crisi del sistema socio-educativo durante la pandemia aveva moltiplicato le forme di *povertà educativa* per oltre 3 mln di ragazzi, già in condizioni di vulnerabilità.

[3] Cfr. il paragrafo "*Tra sussidiarietà e corresponsabilità educativa: il ruolo delle comunità territoriali...*" del Piano allegato al D.M. 39 del 26.06.2020, nello specifico pagina 7 in cui si sottolineava l'opportunità di coinvolgere soggetti pubblici e privati, tramite le Conferenze di servizi.

[4] Cfr. R. Farnè, *Outdoor education*, in RIS, Maggioli, n. 6/2020: l'ambiente esterno assunto come ambiente educativo.

[5] Per consultare il Piano <https://pianoestate.static.istruzione.it/index.html>.

[6] Cfr. punto 5 della Nota 643/2021 *Risorse per realizzare il "Piano scuola per l'estate 2021"*.

[7] A riguardo vedere il dibattito da tempo aperto, con contributi di G. Poletti (2015), di V. Fedeli (2017), del CNEL e dell'ANCI (2020) e dell'Associazione Condorcet con uno specifico *Piano di prolungamento del calendario scolastico* (Il Mulino, 25.11.20).

[8] Vedere a riguardo *Le linee programmatiche del Ministero dell'Istruzione*, audizione alla Camera, 04 maggio 2021 e le analisi di Carosotti G., Latempa R., ROARS NL, 01.04.2021, *La scuola delle comunità e dell'uguaglianza del Ministro Bianchi*.

4. Il patto per la scuola va incontro all'Europa. Tra attese e prospettive

Gian Carlo SACCHI - 06/06/2021

Due grandi "patti" tra politica e forze sociali hanno coinvolto il sistema formativo del nostro Paese, a supporto di cambiamenti intervenuti tra lo sviluppo tecnologico e l'innovazione delle aziende; alla fine del secolo scorso si è imposta una svolta nel miglioramento della qualità del lavoro e della conseguente preparazione dei giovani.

Dall'offerta integrata alla concertazione

Il patto sottoscritto dal Governo Ciampi con i sindacati ha messo la formazione come propellente dello sviluppo ed ha spinto gli istituti scolastici ed i centri regionali a collaborare per un'offerta così detta integrata, cioè convergente verso obiettivi innovativi, supportati da una didattica che per la prima volta era il frutto di ricerca comune tra realtà formative e aziendali, andando ad irrobustire le già tante sperimentazioni presenti sui diversi territori.

Un altro patto è stato realizzato dal Ministro Lombardi con Confindustria dal quale prese avvio il rinnovamento dei vari indirizzi dell'istruzione tecnica e successivamente il "progetto 92" che mise ordine nella giungla degli istituti professionali. Anche qui l'innovazione venne portata attraverso una stretta collaborazione tra ministero e scuole appoggiate dalle associazioni di categoria del mondo produttivo. Se il primo patto ha inaugurato la stagione della "concertazione", cioè del mettere insieme imprese, lavoro e formazione, per lo sviluppo, nel secondo si cercò di porre rimedio ad una politica che si rivelava inconcludente per la riforma della scuola secondaria superiore.

I propositi del Patto per la scuola del Ministro Bianchi

Quando il Ministro Bianchi ha presentato l'idea di un nuovo patto per la scuola, nella sua presentazione si intravedeva un'altra occasione proprio per rilanciare il sistema scolastico e costruire un nuovo modello di scuola. Limitarsi ad un'intesa, per la verità piuttosto sommaria, con le sole organizzazioni sindacali sa molto di appuntamento mancato, soprattutto perché sull'onda delle dichiarazioni del presidente Draghi poteva essere questa l'occasione per sollecitare sia gli operatori scolastici, sia i soggetti dell'economia e dell'organizzazione sociale ad un rapporto più stretto con l'Europa.

Le politiche del personale e la governance

Dai contenuti del documento sottoscritto, che si possono riassumere in due grandi aree, le politiche del personale e la governance, ci si sarebbe potuti attendere proposte confrontabili a livello internazionale, un contributo offerto alle riforme richieste dal Next generation EU alle quali anche il mondo della formazione non potrà sottrarsi. Parlare infatti di efficaci politiche salariali per la valorizzazione del personale, ma rimandando tutto alla contrattazione e allineandosi ai dipendenti della pubblica amministrazione, lascia piuttosto delusi, perché è proprio da questi ultimi che ci si dovrebbe differenziare pensando più ai docenti europei per quanto riguarda gli stipendi, le carriere, ecc. Nuovi modelli di organizzazione del lavoro saranno indispensabili se si vuole completare il processo di autonomia delle istituzioni scolastiche e la loro apertura al territorio, come le problematiche connesse con la pandemia ci hanno dimostrato.

Competenze delle amministrazioni territoriali, riforma degli organi collegiali e rafforzamento del Ministero e delle sue articolazioni periferiche, dovrebbero farci capire l'indirizzo che deve assumere il governo del sistema, a livello centrale e locale, mentre siamo ancora ad un elenco di problemi, noti da tempo, per i quali forse era necessario aprire un confronto più ampio per trarre indicazioni anche circa l'utilizzo delle risorse europee.

La necessità di stabilizzare gli organici, ma come?

Sappiamo che su mobilità, continuità didattica, organici di istituto, temi indicati dal patto, il dibattito tra Governo e sindacati è aperto da tempo e che ogni volta che si vuole privilegiare la continuità didattica inibendo la mobilità alla fine è quest'ultima ad avere la meglio. È noto, infatti, che la ricerca di personale prevede uno spostamento da sud a nord del Paese, il che comporta, una volta avuta la nomina, la corsa ad invertire la tendenza. Inoltre i tempi in cui avvengono questi movimenti, cioè ad anno scolastico iniziato, provocano una notevole instabilità nel servizio. Il disagio potrebbe essere attenuato qualora potesse esserci

effettivamente un organico di istituto capace di sostenere una reale programmazione, che possa comprendere anche i vuoti che si verrebbero a creare per effetto degli spostamenti. Tale organizzazione è invece ritagliata in modo molto stretto dalle scarse risorse economiche a disposizione e dai vincoli di precedenza nelle graduatorie, legati alle classi di concorso ed alle attuali modalità di costituzione delle cattedre. È inutile ribadire che la stabilità dell'organico è una cosa fondamentale, indipendentemente da come si voglia organizzare la didattica, soprattutto se l'impegno futuro della scuola è quello di uscire da una dimensione autoreferenziale per interagire sempre di più con le diverse realtà territoriali e con i bisogni educativi, ad esempio per contenere la dispersione e realizzare iniziative di supporto agli apprendimenti, all'orientamento, ecc.

Ragionare sul reclutamento

Se si vuole andare in questa direzione occorre veramente un diverso modo di reclutamento, specialmente di dirigenti e docenti, per organizzare leadership diffuse e professionalità legate più che ai titoli di studio e qualche credito, ad esperienze concrete ed approfondite nelle scuole. Se le lauree diventeranno abilitanti ci vorrà un contratto di apprendistato alla cattedra che si concluda con una valutazione e la conferma sul posto. Questo sarà anche utile, come si è detto, per coprire i buchi che si vengono a creare per effetto della mobilità sfrenata.

Un'occasione mancata?

È chiara, dunque, la differenza tra una governance di tipo centralistico ed una di tipo autonomistico, andando anche oltre gli organi collegiali, che possono conservare il principio della partecipazione, ma postare altrove i luoghi e le modalità della decisione. Tra autonomia delle scuole e competenze dei territori sulla rete scolastica e l'unitarietà del sistema nazionale, come indicato nel Patto, ci stanno le norme generali, che sono responsabili dell'unità del servizio di istruzione, e la gestione, che invece deve dare concrete risposte al territorio. Così dice la nostra Costituzione e il Patto poteva essere un'occasione per darvi attuazione.

Settimana: 14 giugno 2021: L'anno che sta arrivando

1. L'anno che sta arrivando. Una corsa in salita

Roberto CALIENNO - 13/06/2021

Con gli esami di licenza media e con gli esami di maturità si sta per concludere questo difficile anno scolastico, anche se le scuole che hanno aderito al Piano estate, in questi giorni sono già impegnate ad avviare le attività progettuali.

Per ritornare alla frequenza in presenza

L'attenzione però deve essere rivolta all'immediato futuro in cui, necessariamente, si dovrà garantire il ritorno alla frequenza in presenza ed in sicurezza. È quindi necessario confermare anche per il prossimo anno scolastico l'organico covid in modo da poter consentire la riduzione del numero di alunni per classe mettendo così le basi per rendere strutturale e permanente tale organico anche per i prossimi anni.

Un cronoprogramma da rispettare

È fondamentale che venga rispettato il cronoprogramma relativo alle tante operazioni che si svolgono normalmente nel periodo estivo.

In realtà i numeri relativi alle cattedre vacanti, sia di posto comune che di sostegno, i dati relativi agli aspiranti all'assunzione in ruolo e le notizie che provengono dal Parlamento, in questa fase di trasformazione in legge del decreto sostegni bis, destano non poche preoccupazioni.

Alcuni numeri sono davvero inquietanti; ad esempio, il numero di cattedre vacanti all'indomani della pubblicazione dei trasferimenti del personale docente è eloquente ed è riassunto nella tabella che segue. Va considerato che il 60% di tali posti riguardano le regioni del nord Italia.

Prospetto posti disponibili			
Ordine	Tipologia posto		Totale
	Comune	sostegno	
Infanzia	4.297	1.643	5.940
Primaria	13.259	10.279	23.538
Primo grado	26.967	11.917	38.884
Secondo grado	37.417	6.912	44.329
Totale	81.940	30.751	112.691

Una disponibilità non soddisfatta

Nello stesso periodo dello scorso anno si registravano, per l'immissione in ruolo, 63.335 posti comuni disponibili e 21.453 posti di sostegno disponibili. Ebbene, a fronte di tutta questa disponibilità, sono state effettuate solo 17.637 assunzioni per il posto comune (poco più del 25%) e 1657 per i posti di sostegno (poco meno dell'8%). Ciò vuol dire che le graduatorie di merito (concorsuali) e le graduatorie ad esaurimento erano prive di aspiranti.

Dal punto di vista del reclutamento, con le norme attualmente vigenti che consentono il ruolo solo ai vincitori di concorso, per gli aspiranti inclusi nelle GAE e nelle GPS di prima fascia, il rischio concreto è che anche per il prossimo anno non si potrà procedere ad assunzioni in ruolo nella quantità che sarà autorizzata nei prossimi giorni.

La situazione nei diversi ordini di scuola

Per la scuola dell'infanzia si potrà attingere dalle GaE e dalle GPS di I fascia (presenti più o meno ovunque); per la scuola Primaria, nella maggioranza dei casi si dovrà ricorrere alle GPS I fascia che includono aspiranti con laurea in SFP (Scienze della formazione primaria).

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo e secondo grado i posti disponibili per i ruoli sono oltre 64.000; sicuramente resteranno vacanti poiché ad oggi possiamo contare su: circa 800 docenti in graduatoria ad esaurimento, 3500 docenti vincitori dei concorsi banditi nel 2016 nel 2018 e buona parte dei 32.000 posti derivanti dalla conclusione del concorso straordinario. In realtà, per alcune classi di concorso il numero di candidati che hanno superato la procedura

concorsuale è di gran lunga inferiore ai posti disponibili, per altre classi di concorso invece ci sono vincitori di concorso ma non ci sono posti disponibili. Infine, tenuto conto che nella prima fascia delle graduatorie provinciali per le supplenze ci sono circa 4200 docenti, ne deriva che ci saranno oltre 30.000 posti vacanti.

Il discorso non cambia molto per i posti di sostegno; da una stima fatta dalla Cisl Scuola si evince che ci sono circa 31.000 posti vacanti per le immissioni in ruolo e che quasi il 50% di essi rischiano di rimanere vacanti.

La richiesta delle organizzazioni sindacali

Le organizzazioni sindacali di categoria insistono affinché si consenta la stabilizzazione del personale docente che ha maturato almeno 36 mesi di servizio ed è inserito nella seconda fascia delle graduatorie provinciali delle supplenze. Fino ad oggi tale richiesta non ha trovato riscontro nei lavori parlamentari.

Specializzazione sul sostegno: assente nel "Sostegni bis"

Altra questione spinosa è quella della copertura di tutti i posti di sostegno, compreso i tantissimi posti in deroga autorizzati annualmente. A conclusione del V ciclo TFA avremo soltanto 14.000 docenti in possesso del titolo; ciò vuol dire che, anche quest'anno, l'incarico annuale di sostegno sarà attribuito a docenti sprovvisti di titolo. Tenuto conto che il DM 92/2019 (Corsi di specializzazione sostegno) mette a bando 40.000 posti e che solo poco più di 6000 sono quelli che dovranno essere ripartiti con l'emanazione del bando del VI ciclo TFA, ciò significa che la situazione rischia di diventare ancora più drammatica nei prossimi anni.

Il concorso della vita?

Il problema del reclutamento diventa quindi estremamente complesso anche perché l'articolo 59 del decreto sostegni bis recita come segue: "I candidati che partecipano ad una procedura concorsuale e non superano le relative prove non possono presentare domanda di partecipazione alla procedura concorsuale successiva per la medesima classe di concorso o tipologia di posto per la quale non hanno superato le prove".

Ciò significa che coloro che saranno bocciati al concorso scuola ordinario, anche quello del bando 2020, non potranno candidarsi a quello successivo per la stessa classe di concorso o tipologia di posto. Non è chiaro se effettivamente questa norma sarà tassativa e quindi varrà per tutte le selezioni successive a quella non superata. La regola non vale per la procedura straordinaria del concorso scuola per le materie STEM. Infatti, il comma 18 del medesimo articolo recita: "Resta impregiudicata per i candidati della procedura di cui al comma 14 (concorso per le materie STEM n.d.r.), la partecipazione alla procedura concorsuale ordinaria per le corrispondenti classi di concorso, anche in deroga al secondo periodo del comma 13". Si tratta di una norma eccessiva che probabilmente, se confermata, sarà discussa per gli interessati nelle aule dei tribunali.

Altre questioni in sospeso...

Ci sono poi altre questioni ancora aperte oltre la stabilizzazione dei docenti in seconda fascia GPS con 36 mesi di servizio e non sono di secondaria importanza:

- la stabilizzazione dei DSGA facenti funzione con 3 anni di servizio;
- il superamento dei blocchi sulla mobilità del personale;
- il rafforzamento degli organici del personale docente, educativo ed ATA a partire dalla conferma dell'organico Covid;
- la riduzione del numero massimo di alunni per classe;
- la partecipazione a un nuovo concorso anche in caso di mancato superamento del precedente.

L'estate del Ministro Bianchi

Ancora una volta il Ministero dell'Istruzione è costretto ad affrontare un'estate complicata; occorre riallineare e rendere omogenei il "Patto per la scuola" siglato a Palazzo Chigi ed i provvedimenti normativi a partire dalla conversione in legge del decreto sostegni bis.

Tale decreto sostegni dovrà essere convertito in legge entro il 25 luglio; c'è quindi tutto il tempo necessario per mediare e per annullare la distanza esistente tra patto e decreto.

2. Quale formazione in servizio. Accompagnamento e riflessività

Maria Rosa TURRISI - 13/06/2021

Il tema della formazione in servizio dei docenti ritorna al centro del dibattito ogni qualvolta si pone la questione della "qualità" del sistema scolastico; non si può infatti pensare ad azioni e interventi di miglioramento del sistema se non si opera in termini di miglioramento della qualità professionale di tutti gli operatori, dirigenti, docenti e personale amministrativo. Le più recenti vicende della pandemia hanno inoltre fatto emergere la necessità di sviluppare o consolidare competenze nell'ambito della didattica digitale e, di rimando, di nuove e diverse competenze di progettazione, di gestione delle relazioni didattiche e della valutazione.

Riflessività per una "formazione ricorrente e pervasiva"

Senza entrare nel merito dell'annosa questione della obbligatorietà o meno della formazione in servizio, questione che bisognerebbe superare una volta per tutte, si può affermare che la maggior parte degli insegnanti ha messo in atto negli ultimi due anni scolastici, proprio alla luce della situazione di emergenza che si è verificata, un percorso di riflessione sul proprio modo di insegnare e sulla necessità di rivedere aspetti metodologici e didattici per rispondere ai nuovi bisogni emersi.

La formazione in servizio, come formazione ricorrente e pervasiva, dovrebbe ormai far parte di una pratica introiettata, di una vera e propria dimensione deontologica della professione. Insomma non si può pensare che la "cura della professione" possa essere considerata una pratica marginale nel percorso di lavoro di ciascun docente. Un documento di lavoro del Ministero metteva già da qualche anno in evidenza come sia necessario alimentare la propria competenza professionale attraverso la *partecipazione ad esperienze di formazione, intese come attività formative corsuali o azioni di ricerca, formazione, documentazione, nella scuola e nel territorio, in presenza od on line, liberamente o in programmi istituzionali*[1].

Lo sforzo progettuale, quindi, che si deve fare, a livello centrale e periferico, riguarda la costruzione di un sistema di qualità della formazione in servizio capace di rispondere a bisogni reali, di incidere sulle pratiche didattiche e di prefigurare anche la possibilità di uno sviluppo professionale, anche in termini di percorsi diversi nell'arco della vita lavorativa, per quei docenti che possono esserne motivati.

La formazione nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019

A sostenere la stretta relazione fra "qualità del servizio", "qualità del docente" e formazione ricorrente, sono già i documenti europei di cui prendiamo qui ad esempio fra i più recenti, la Raccomandazione[2] relativa ai sistemi di educazione e cura della prima infanzia in cui si sottolinea che *"la professionalizzazione del personale è fondamentale, in quanto livelli più elevati di preparazione presentano una correlazione positiva con una migliore qualità dei servizi, interazioni tra professionisti e minori di più alta qualità e quindi migliori risultati in termini di sviluppo per i bambini"*. Pertanto si raccomanda agli stati membri di *"migliorare l'istruzione iniziale e lo 'sviluppo professionale continuo' per tenere pienamente conto delle esigenze di benessere, apprendimento e sviluppo dei bambini, dei pertinenti sviluppi della società, della parità di genere e della piena comprensione dei diritti del bambino; (...) mirare a dotare il personale delle competenze necessarie per rispondere ai bisogni individuali dei bambini provenienti da contesti differenti e con bisogni educativi speciali, comprese le disabilità, preparando il personale a gestire gruppi diversificati"*.

La qualità della professione nelle Linee pedagogiche del sistema integrato 0-6

In questa stessa direzione si muove anche il recentissimo documento per la realizzazione del segmento formativo dello 0-6[3] che proprio riprendendo il documento europeo citato, non solo definisce le dimensioni della professionalità degli educatori/insegnanti riconducendo le "posture" professionali a specifiche dimensioni (*adulto accogliente; adulto incoraggiante; adulto "regista"; adulto responsabile; adulto partecipe*) ma riconosce che tale professionalità si costruisce attraverso momenti di formazione comune *continua e ricorrente* tra operatori dei due segmenti (nido e infanzia), per condividere linguaggi, riflessioni sui processi e sui contesti, documentazione e autovalutazione.

Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue: PEFIL

Altro documento europeo in cui la "qualità" della professione docente è messa in relazione con la formazione è il PEFIL (Portfolio Europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue)[4]; anche se esso riguarda la formazione dell'insegnante di lingue, tuttavia offre un interessante punto di vista per un ragionamento metodologico sulla riflessività, sul riconoscimento delle competenze professionali nei vari ambiti (progettazione degli interventi didattici, gestione dei contenuti della disciplina, realizzazione degli interventi didattici con attenzione allo specifico contesto in cui si interviene, interazione con gli apprendenti, reperimento e utilizzazione delle risorse, valutazione dell'apprendimento) da cui far scaturire la progettazione di attività formative tenendo conto dei bisogni rilevati in relazione a criticità emergenti e allo specifico di ciascuna disciplina.

Profilo dei docenti inclusivi

Il legame fra competenze del profilo del docente e individuazione delle aree di formazione, viene ripreso anche nel "Profilo dei docenti inclusivi"[5] in cui vengono descritti "... i valori e le aree di competenza che i docenti di classe, e coloro che li preparano e li formano all'insegnamento, dovrebbero dimostrare di possedere durante l'esercizio della professione con gli studenti. Tale modello deve riflettersi nei periodi della formazione iniziale e nei percorsi di abilitazione all'insegnamento che, idealmente, fanno parte di un percorso in progressione che diventa opportunità di formazione continua e di aggiornamento professionale ovvero gli aspetti centrali della formazione permanente." Anche questo documento rimanda alla postura riflessiva del docente sul proprio ruolo e sul proprio operato, alla responsabilità del proprio apprendimento lungo tutto l'arco della vita e alla qualità del percorso formativo iniziale come base per lo sviluppo professionale continuo.

Una formazione situata

Non è ipotizzabile pensare ad un modello unico di formazione, non tutte le realtà scolastiche sono uguali così come sono diverse le biografie professionali dei docenti, tuttavia è possibile adottare un punto di vista comune come riferimento metodologico per la progettazione della formazione in servizio. Può risultare strategicamente vincente guardare alla formazione dei singoli come "formazione situata", capace cioè di rispondere ai bisogni non solo del singolo ma del contesto organizzativo in cui si opera. Un percorso formativo va costruito in primo luogo a partire da una rilettura di quanto ciascuna scuola ha fatto, imparando a riconoscere il proprio specifico progettuale e a ricondurre ogni azione ad un quadro di riferimento, normativo e culturale, coerente e adeguato.

La postura riflessiva della formazione

La sfida per la scelta dei contenuti e per la gradualità con cui essi vanno sviluppati deve tener conto della storia della scuola, della sua collocazione nel territorio e della pluralità di professionalità presenti nel collegio. La formazione funziona se pone domande, se introduce dubbi rispetto a modalità di lavoro cristallizzate, se costringe a formulare ipotesi e cercare nuove soluzioni. In questa direzione l'assunzione della "postura riflessiva" permette sviluppare un percorso di acquisizione di una consapevolezza, capace di promuovere il cambiamento, e costringe il docente in formazione a continue crisi di identità con il conseguente indebolimento delle posizioni dogmatiche.

Contestualizzazione, apprendimento dell'organizzazione e riflessività devono essere i punti di riferimento fondamentali di ogni proposta formativa. Non va ovviamente trascurata la tenuta epistemologica dei contenuti proposti e, quindi, la cooperazione fra ricerca, anche in ambito specialistico e accademico, e sviluppi della didattica.

Le esperienze positive della formazione per i neo assunti

Poiché bisogna imparare, e ripartire, da quanto già sperimentato si possono qui ricordare due esempi di formazione in servizio che sono stati sperimentati e che hanno prodotto risultati rilevanti. Il primo esempio è quello della formazione dei neoassunti[6], da cui possono essere mutuati, come aspetti innovativi e positivi:

- la personalizzazione dei percorsi a partire dal bilancio delle competenze e della costruzione del *Portfolio professionale*;

- la realizzazione di incontri introduttivi con valenza orientante e di contestualizzazione del percorso formativo;
- le attività di *peer to peer* con il docente tutor in cui l'osservazione e la riflessività costituiscono fondamentali strumenti di sviluppo professionale;
- la formazione *on line* sulla piattaforma curata da INDIRE che consente sia di documentare le attività ma anche di fruire di materiali di studio e di risorse didattiche reperibili anche su siti web specifici; questa attività *on line* favorisce, inoltre, lo sviluppo o il consolidamento di competenze nell'ambito dell'e-learning e della didattica digitale;
- incontri finali di restituzione delle esperienze e di riflessione che consentono di consolidare la consapevolezza di appartenere ad una "comunità professionale".

Ripartire da ciò che ha funzionato

L'altro esempio a cui si può fare riferimento è il *Piano nazionale di educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue* (POSEIDON)[7] sviluppatosi fra il 2009 e il 2011 e che ha previsto:

- la collaborazione con le principali associazioni professionali dell'area linguistica e letteraria (GISCEL, LEND, ADI, AICC);
- la produzione di contributi teorici originali e di materiale didattico strutturato che ha costituito il repertorio dei contenuti della formazione;
- la formazione di tutor a livello nazionale che hanno poi svolto le attività formative a livello locale con il coordinamento degli Uffici scolastici regionali;
- la didattica integrata, in presenza e in e-learning con l'uso di una piattaforma INDIRE dedicata non solo per consultare documenti ma per intervenire attraverso forum specifici su vari argomenti e per documentare esperienze didattiche svolte;
- la sperimentazione nelle classi dei percorsi didattici proposti dagli esperti e "mediati" dai tutor e la relativa documentazione nell'ottica della riflessività e della ricerca;
- la partecipazione a seminari regionali o nazionali che hanno funzionato come occasione di confronto e di raccordo fra i CTS, i tutor e i docenti dei vari territori nell'ottica di costruzione di una comunità di ricerca e di studio.

Secondo questo stesso modello sono stati sviluppati anche i percorsi formativi in ambito matematico e scientifico, dei progetti PQM e Mat@bel di cui si ha documentazione nel medesimo sito.

La lezione dell'esperienza

Va da sé che si tratta soltanto di alcuni esempi, altri se ne potrebbero ricordare, ma quello che pare rilevante è mettere in guardia dal pericolo che, oggi, in un momento di foga innovativa, fortemente orientata al digitale, possano essere ignorate esperienze che invece possono rappresentare un valido punto di partenza per una formazione di qualità.

In questa direzione, quindi, è utile pensare ad un modello formativo fondato su accompagnamento e riflessività con tempi lunghi e distesi, e pratiche laboratoriali, laddove sarà possibile in presenza, sotto la guida sapiente di formatori esperti.

Una formazione di prossimità

Si tratta di costruire un sistema di "formazione di prossimità" in cui a livello di singola istituzione scolastica, o di reti di scuole che gravitano nello stesso territorio, o che condividono problemi, esperienze e professionalità, si possa rielaborare, in un'ottica di ricerca, quanto a livello centrale viene individuato come prioritario rispetto alle esigenze del sistema. Sicuramente va definito un "quadro di riferimento" unitario che rappresenti la coerenza tra gli sviluppi normativi di ciascun segmento dell'istruzione e gli scenari sociali, culturali e politici del paese e che tenga conto anche degli sviluppi epistemologici dei saperi (saperi pedagogico/didattici, metodologici e disciplinari).

Una scuola di Alta formazione?

Potrebbe essere declinato in questa direzione, con riferimento alla formazione in servizio dei docenti, il ruolo e i compiti della *Scuola di Alta Formazione* indicata nelle linee programmatiche del Ministro e nel PNRR? Sarebbe interessante aprire un dibattito in questa direzione, perché tale istituzione non sia autoreferenziale ma sia piuttosto un luogo di elaborazione di idee e di sviluppo, ricerca e documentazione e anello di congiunzione fra i "saperi esperti" e gli sviluppi

didattici che ad essi possono essere ricondotti. Questo consentirebbe una collaborazione organica con le scuole nel territorio, che devono, a loro volta, sempre più orientarsi verso pratiche di ricerca e di documentazione formativa.

In questo scenario non va ovviamente sottovalutata la centralità della formazione ricorrente dei dirigenti scolastici, che devono presidiare a livello di scuola la progettazione e la realizzazione dei percorsi formativi in un'ottica di sviluppo e di piena attuazione dell'autonomia[8] per valorizzare le dimensioni della ricerca e della sperimentazione didattica.

[1] MIUR- Direzione generale per il personale scolastico, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio- Documenti di lavoro*, 2018.

[2] Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019 (relative ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia 2019/C 189/02).

[3] MIUR, *Documento base LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO "ZEROSEI"*, Marzo 2021.

[4] Consiglio d'Europa, *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education*, ECML (European Centre for Modern Languages), Graz 2007 – Traduzione italiana a cura di Diadori, 2010.

[5] https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf

[6] Una descrizione articolata del modello corredata da strumenti di lavoro e schede operative si può trovare in *Voci della scuola n. 9/2016*, a cura di G. Cerini, M. Spinosi, Tecnodi, 2016.

[7] I progetti e i materiali sono reperibili in: <http://www.scuolavalore.indire.it/>

[8] art. 6 del DPR 275/99

3. Da preside a dirigente scolastico. Una storia antica ma ancora attuale

Marco MACCIANTELLI - 13/06/2021

C'era una volta il preside, figura apicale di una professione docente identificata nel pubblico impiego. Quella figura non c'è più. Da più di vent'anni c'è il dirigente scolastico (d'ora in avanti: DS). Precisamente, dal D.lgs. 59 del 6 marzo 1998 e a seguito dell'art. 21, comma 16, della legge 59 del 15 marzo 1997. È trascorso quasi un quarto di secolo, eppure quel passato sembra non passare, ne rimangono i riflessi condizionati.

La contrattualizzazione

La legge n. 421 del 23 ottobre 1992 ha previsto la *contrattualizzazione del rapporto di lavoro*, che rimanda al Codice Civile, Libro V, Titolo II, Capo I. L'istituto del contratto è da tempo entrato nella scuola. A chi si chiede come mai siano fondamentali le relazioni sindacali, ecco, cerchiamo di spiegarlo.

Tra le responsabilità del DS c'è anche quella di tenere insieme Codice civile e produzione normativa, non esclusa quella, nella gerarchia delle fonti, di rango secondario, note e circolari comprese, che sono andate intensificandosi, forse oltre il fisiologico, negli ultimi anni.

Da un lato, persiste l'idea del preside come di un tale seduto in un ufficio a verificare l'applicazione corretta della norma, dall'altro è andato affermandosi un modello di manager che si assume le sue responsabilità. Si tratta di un duplice equivoco rispetto al ruolo reale del DS: né impiegato, né manager.

Il fattore umano

La scuola non è più (solo) pubblico impiego. Né può essere ricondotta ad una distorsione aziendalistica. La scuola si occupa sempre meno di faldoni (ora abbiamo il sito), né di *prodotti* seriali o standartizzati. La scuola, compresa quella contrattualizzata, si occupa del *fattore umano*, nella varietà delle sue mille sfumature, in una dimensione ricca di significati inerenti ai *bisogni educativi*.

Sul fronte propriamente amministrativo, il compito fondamentale che la legge (art. 4, comma 2, artt. 5, 7, 17 e, soprattutto, art. 25, del D.lgs. 165/2001) assegna al DS è quello di *organizzare il servizio*, definendo, altresì, la *responsabilità dirigenziale* in ordine ai *risultati*. Lo stesso D.lgs. 165/2001 (art. 25, comma 4) spiega che "spetta al dirigente l'adozione dei provvedimenti di gestione delle risorse e del personale".

Responsabilità gestionale

Dunque, secondo il D.lgs.165/2001, il DS ha una espressa *responsabilità nella gestione*. La legge 107 del 13 luglio 2015, comma 93, nell'*incipit* della lettera e), precisa che il DS ha una *responsabilità nella direzione*, meglio ancora *nella direzione unitaria*, al fine di ricomporre i rapporti "tra le diverse componenti della comunità scolastica" insieme a quelli "con il contesto sociale". D'altra parte, l'Atto di indirizzo è affidato al DS - sino a pochi anni fa, gli indirizzi erano prerogativa del Consiglio di Istituto - quindi non si tratta solo di gestione, né di *management*, semmai di *leadership*.

Mentre il PTOF è affidato all'elaborazione del Collegio dei Docenti ed è "approvato", non più "adottato", dal Consiglio di Istituto. Il PTOF, come tutti sanno, è il "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche" conseguente all'Atto di indirizzo (DPR 275 dell'8 marzo 1999, art. 3 comma 1, in un passaggio ripreso alla lettera nella legge 107/2015, art. 1, comma 14).

Autonomia e relazione

Non bisogna mai perdere di vista i legami con l'intero spettro della comunità scolastica - docenti, personale ATA, studenti e famiglie - considerata nel senso più ampio, coinvolgente, da un lato gli Uffici scolastici regionali e territoriali, dall'altro gli Enti locali. Un mondo, un ecosistema, del quale ciascuna scuola deve sentirsi partecipe.

Autonomia non è autosufficienza o chiusura in una *enclave*. Autonomia è *responsabilità nella collaborazione* con tutto ciò che può concorrere a garantire un servizio adeguato a favorire il diritto all'apprendimento.

Un fare bene istruito

L'ufficio non è più un luogo fisico, ma un *fare bene istruito*, nel rispetto del quadro normativo, nell'incessante ricerca della scelta migliore tra quelle legittime. Raramente si dà un'unica soluzione, più spesso si tratta di comprendere quale sia la più efficace tra quelle possibili. La bussola nel principio del *buon andamento* indicato dall'art. 97, comma 2, della Costituzione. Un'espressione tanto semplice quanto felice. Non la staticità degli adempimenti formali. La sollecitudine verso un cammino orientato a beneficio della comunità scolastica e di ciò che in essa soprattutto conta: il successo formativo. È questa la *ratio* della *missione* dirigenziale.

La scuola al cuore della Costituzione

Né vanno trascurati altri articoli della Costituzione: dal 2 al 3, dal 30 al 31, dal 33 al 34, lo si ripete spesso, con conseguenze raramente pari alle attese.

La scuola ha un carattere strategico perché in essa si concentrano alcuni diritti costituzionali primari: dal pieno sviluppo della persona umana, in relazione al diritto all'apprendimento, all'esercizio della responsabilità educativa delle famiglie, dalla libertà di insegnamento, intesa anche come ricerca e innovazione metodologica e didattica, all'autonomia declinata in una varietà di aspetti, culturali e professionali, sino ad una *visione* inclusiva delle relazioni sociali.

Conta la sostanza

Il DS è chiamato a far funzionare la scuola nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici (D.lgs. 165 del 30 marzo 2001, art. 25, comma 2). Dopodiché è vero che il preside continui a evocare qualcosa di positivo, e, al contempo, di autorevole, con un senso di umanità che rischia di smarrirsi e che, invece, va recuperato e custodito.

Poi si può dire dirigente scolastico o preside, conta la sostanza, non la forma.

Se si pensa allo *stile di governo*, è opportuno rendere attivi, realmente vissuti, i principi dell'innovazione amministrativa: semplificazione, snellezza, speditezza, nel rispetto dei ruoli, con consegne chiare e restituzioni rendicontate. Ciò significa: meno carta, più digitale, meno burocrazia, più impegno educativo.

Dall'esperienza degli ultimi due anni

L'esperienza degli ultimi due anni – a causa della pandemia – si racchiude nella suggestione dell'ossimoro: una stimolante fatica. La scuola ha mostrato di saper reggere all'urto traendone motivo per l'innovazione con spirito di adattamento. Qui il senso proprio dell'abusata resilienza. In questa transizione, destinata a segnare gli anni a venire, il profilo del dirigente scolastico – un tempo preside – ha assunto l'accento di chi è chiamato a tenere insieme, spingendole innanzi, in modo unitario, tutte le componenti della comunità scolastica, nessuna esclusa.

Il Testo Unico da innovare

La scuola italiana dal 1994 lavora sulla base di un *testo unico degli organi collegiali*, il D.lgs. 297 del 16 aprile 1994, conseguenza, a sua volta, del DPR di vent'anni prima, il 416 del 31 maggio 1974. Sarà un caso ma nonostante le previsioni del comma 180 e del comma 181, lettera a), punto 1), della legge 107, questo è l'unico ambito che non abbia trovato attuazione nei decreti legislativi del 13 aprile 2017. Una lacuna che andrebbe colmata.

Bisogna salvaguardare l'ispirazione di una scuola aperta alle istanze democratiche degli organi collegiali e della partecipazione dei genitori e degli studenti, aggiornandole all'oggi. Senza passi indietro. Guardando avanti. Rileviamo con piacere che tra gli obiettivi annunciati nelle Linee programmatiche da Ministro il 4 maggio 2021 al Parlamento figura anche questo obiettivo: "*Si rende indispensabile e prioritaria un'opera di semplificazione della normativa, volta ad adottare un Testo Unico che renda coerente la legislazione vigente e renda predittivo il quadro normativo rispetto ai bisogni del settore dell'educazione*".

Cahier de doléances

Occorre rendere il DS un po' meno solo, un po' più guida di una squadra, nella direzione del *middle management*, della meta-dirigenza, della dirigenza diffusa.

Il *cahier de doléances* è ampio e articolato e riguarda tutte le questioni che attengono al funzionamento del sistema, dal FUN alle reggenze, dalla valutazione dello stress lavoro correlato alla carenza di DSGA, sino alla non irrilevante sperequazione tra lo status dei dirigenti scolastici e quello delle altre dirigenze, reso ancora più stridente dopo che la dirigenza scolastica è confluita nell'area Istruzione e Ricerca.

Alcune anomalie

Non manca qualche stranezza, come quella per cui circa il 50% di coloro che, collocati nella prima parte della graduatoria come vincitori dell'ultimo concorso del 2017 – circa 1000 su poco meno di 2000 – abbiano avuto un incarico fuori dalla regione di residenza, senza che si sia trovata, nel frattempo, una soluzione, non velleitaria, ma equilibrata e ragionevole, oltre che legittima, nell'ambito della mobilità interregionale (con rispetto per tutti coloro che hanno superato il concorso).

Poi bisognerebbe anche decidere se si vuole immaginare un sistema fondato sulla disintermediazione – per cui il Ministero, a motivo delle più svariate istanze, rilevazioni e sondaggi, tende a rivolgersi direttamente ai dirigenti scolastici – oppure se i dirigenti scolastici, posto un indirizzo di carattere nazionale, debbano essere chiamati ad un fare coordinato con quegli Uffici scolastici regionali da cui ricevono anche formalmente l'incarico a cui sono preposti.

Un punto conclusivo

Nonostante il profluvio di parole e opinioni, non è semplice definire quel che è accaduto nell'ultimo anno e mezzo. Una rottura, e, al contempo, un trauma. Nonostante questo la scuola non è mai venuta meno ai propri compiti. Guai a sottovalutare il malessere prodotto dalla pandemia, ma la scuola della presenza non era solo benessere. Non possiamo non sentirci alla ricerca della normalità perduta, anche se sappiamo che non sarà un tornare al prima, non potrà che essere un cammino orientato al dopo. Forse questo è uno degli acquisti che possiamo trarre da questa dolorosa esperienza. Ritessere il filo della *relazione*, e, nell'esperienza didattica, dell'*integrazione*, irrobustirlo, rendendolo più saldo, sviluppando ulteriormente l'attitudine alla *ricerca* e alla *sperimentazione*, aspirazione autentica e profonda dell'*autonomia*. Di quel filo il primo tessitore non può che essere il dirigente scolastico.

4. Giovani e covid. Tra noia e trasgressione

Angela GADDUCCI - 13/06/2021

Il protrarsi dell'emergenza pandemica e i casi di confinamento forzato o di isolamento domiciliare fiduciario hanno prodotto effetti devastanti sull'equilibrio psichico della popolazione.

Il rischio del vuoto progettuale

Studi condotti da vari atenei hanno evidenziato, soprattutto tra i giovani, un incremento di ansia, depressione e stress per la necessità di dover contemperare l'esigenza del distanziamento sociale con il fisiologico mantenimento delle relazioni di prossimità con i coetanei. Costretti dalle restrizioni anti-covid a vivere una vita mutilata degli abituali contatti di aggregazione che fino a poco tempo prima si sostanziano in rapporti scolastici, sportivi e di svago, corrono ora il rischio di sostanziale esclusione dal mondo societario, per cui vivono in una sorta di sospensione, in un vuoto di progettualità sociale e di speranza. La percezione di ritrovarsi da soli, senza il supporto dei pari nei quali riponevano il senso e il significato della vita, scatena in loro un diffuso senso di malessere, un disagio che non sanno descrivere né chiamare per nome. Nella loro vita, che sembra aver perso ogni valore, la centralità è rappresentata dal presente permeato da un vissuto di vuoto. Ed è la noia che s'insinua a colmare questo deserto affettivo.

Dalla noia all'aggressività

Spesso, oltre alla musica sparata a palla nelle orecchie è la visita dei profili *social* ad occupare quegli spazi vuoti: si tratta di intrattenimenti che offrono ai giovani l'illusione di sconfiggere la noia, di non sentirsi soli. Purtroppo la percezione di benessere dura il tempo di un collegamento virtuale, perché nel momento stesso in cui gli strumenti tecnologici vengono spenti, la noia riprende il sopravvento e li sprofonda nell'abisso dell'angoscia.

Ecco allora che il vuoto emozionale, rappresentato dal loro presente, diventa un assoluto da vivere con la massima intensità: per poter assaporare sensazioni eccitanti, attaccare qualcuno percepito come più debole rischia di indurre ad una vera e propria forma di aggressività.

I fattori di disturbo

È quanto è accaduto ad Albizzate, nel varesotto, dove la vittima è stata colpita con un bastone da un gruppo di ragazzi incensurati, afflitti da noia, come titolavano sia i quotidiani locali che il servizio mandato in onda dal TG1 il 19 maggio scorso "*Pestato a sangue per noia, arrestati tre minorenni*".

Ma cosa spinge un giovane a molestare una ragazza, un gay, un disabile o comunque qualcuno percepito come fragile?

Sicuramente un coagulo di fattori. In tempo di covid, tra questi fattori c'è la possibilità che se ne inneschino altri. Oltre alla sensazione di mancanza d'aria e alla difficoltà di addormentamento, uno dei disturbi più tristemente lamentati ad esempio è senz'altro la noia, nella quale i giovani si sentono invischiati come in una spessa coltre che li avvolge fin quasi a soffocarli. La noia è un qualcosa di invisibile, impalpabile, inafferrabile; è un ospite "*inquietante*" – per dirla con Galimberti (U. Galimberti, *L'ospite inquietante: il nichilismo e i giovani*, 2007) – che si può insinuarsi pian piano nella vita di coloro che, comunemente immersi in un circuito di intensa socialità, all'improvviso vengono chiamati ad un sostanziale distacco sociale.

Una specie di paralisi cognitiva ed affettiva

I giovani rischiano di annoiarsi perché non sanno cosa fare nel tempo non occupato dagli impegni scolastici o sportivi, hanno poche idee su come poterlo riempire. Anche nei confronti delle tecnologie spesso hanno instaurato un atteggiamento passivo: in qualità di *natives digitales* l'overdose di tecnologia cui sono stati sottoposti fin dalla nascita in alcuni casi può aver esaurito ogni loro interesse. Per poter passare ad un atteggiamento attivo e propositivo nei confronti di questo tempo vuoto che per loro è un eterno presente di noia, sarebbe necessario che sviluppassero delle passioni, perché le passioni costruttive rendono vivi. Ma le passioni non sono come i talenti, non nascono con noi; vengono acquisite o scoperte guardandosi intorno. Senonché, l'ambiente di vita di cui oggi i giovani si nutrono è

inesorabilmente vuoto, e la noia, dalla quale si sentono braccati, rischia di generare in loro una sorta di paralisi cognitiva ed affettiva.

Ovviamente, il disagio celato dietro certe azioni di bullismo, non esiste in sé, non svela semplicemente l'esistenza di dinamiche di isolamento, di estraneità dal mondo societario e chiusura in sé stessi.

Le responsabilità del contesto

Si tratta di una condizione di emergenza esistenziale che, pur rinvenendo nell'attuale isolamento da covid-19 il suo motivo scatenante, affonda le sue radici nella difficoltà di crescere in un determinato ambiente sociale.

Ecco allora che entra in campo, sia l'influenza del contesto socio-culturale di appartenenza, sia l'azione esercitata dalla famiglia di origine. Il contesto sociale contemporaneo, con la sua grave carenza valoriale e i suoi molteplici modelli d'identificazione, può già di per sé condurre le giovani generazioni ad assumere uno stile di vita antisociale caratterizzato da comportamenti a rischio: oltre alla precarietà, l'incertezza e l'inquietudine che connotano il clima di complessità del nostro tempo, l'attuale condizione di isolamento forzato spinge a volte i giovani a cercare l'affermazione della loro personalità nella provocazione, nella sopraffazione, nel bullismo.

I condizionamenti familiari

Tuttavia, al di là dell'instabilità societaria, del distanziamento imposto dalla pandemia e dell'innegabile influenza dei fattori biologici, molto spesso è proprio la famiglia che incuba il germe del disagio e dell'eventuale successivo atteggiamento deviante dei giovani, nel senso che gli schemi di comportamento familiare rappresentano la principale fonte di modellamento del loro modo di comportarsi.

Il contesto familiare rappresenta, dunque, un indicatore sociale estremamente condizionante. Se potessimo entrare nelle dimore dove vivono i nostri giovani, il più delle volte ci imbatteremmo in case non vissute, non abitate; case come semplici luoghi di sosta, nel senso che ogni componente del nucleo familiare vive stando in una stanza. Difficilmente a pranzo o a cena ci si ritrova insieme e ci si racconta, ci si confronta. Tutt'al più si intesse un rapido scambio di informazioni indispensabili, qualche accenno, mezze frasi, ma non si interagisce, non si dialoga: ogni relazione è svuotata di emozioni, e i sentimenti non vengono condivisi perché non c'è tempo, per cui nulla resta dentro a renderci e mantenerci vivi.

Il disagio economico e culturale

Se a tutto ciò si aggiunge poi la provenienza da situazioni familiari critiche, segnate da disagio economico, scarsi strumenti culturali, emarginazione sociale o addirittura vicende di illegalità conclamata tali da determinare nei figli una condotta ribelle e oppositiva, il quadro si completa tragicamente. Spesso, infatti, alle spalle di molti giovani che sfoderano atteggiamenti provocatori, sfidanti e ostili nei confronti delle figure d'autorità, e aggressivi nei confronti dei pari, c'è un passato vissuto nelle comunità, nelle strutture assistenziali, di abbandono da parte della famiglia, con conseguente assenza o inadeguato appagamento del bisogno di ascolto, di comprensione, di armonia, di tenerezza, oltre ad un'insoddisfazione di quelle esigenze di autorevolezza e di disciplina di cui i minori hanno bisogno perché costituiscono per loro veri e propri punti di riferimento.

La famiglia come spazio di dialogo e di autorevolezza

Da qui, l'assoluta necessità per i ragazzi di crescere nella considerazione dei familiari, perché è essenziale per loro sapere di essere ascoltati e compresi, e potersi rispecchiare in loro. Ecco perché alla famiglia, oggi più che mai, viene richiesta la pratica del dialogo e dell'ascolto. Ma per farsi ascoltare, la famiglia deve parlare.

Pertanto, recuperando autorevolezza, energia e mezzi di natura culturale, psicologica e morale, la famiglia che rappresenta la prima e inalienabile composizione educativa e sociale, deve impegnarsi a ritrovare il tempo e lo spirito per dialogare con i propri figli. Perché è il dialogo che sostanzia e conferisce valore alle dinamiche sociali, prime fra tutte quelle agite in famiglia, la cui funzione educativa risulterà tanto più ampia e incisiva, quanto più tornerà a connotarsi come luogo di relazioni autentiche e a rispondere con quotidiana devozione all'incessante bisogno di amore dell'essere umano.

Settimana: 21 giugno 2021: Ritorno al futuro. Il lungo viaggio dopo la pandemia

1. Una scuola a prova di maturità. Una opportunità per migliorare l'insegnamento

Domenico CICCONE - 20/06/2021

Lo sappiamo bene, si dice "Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione"; mai come adesso, tuttavia, la parola maturità lo descrive con completezza e pertinenza. Cinquecentosettantamila giovani, nati tutti nel terzo millennio, la vera incarnazione dei versi di Kalil Gilbran: *"Poiché le loro anime abitano la casa del domani che neppure in sogno potrete visitare"*.

Ma tant'è! Siamo in migliaia, presidenti e commissari, a stare con loro, il tempo di un esame, un tempo che ha il sapore della "durata" di Bergson, perché nessuna ragazza e nessun ragazzo lo dimenticherà, quel tempo trascorso in quell'unica prova, che dura indicativamente sessanta minuti ma che contempla, da una parte, l'apoteosi dell'adolescenza e, dall'altra, l'esaltazione della più autentica burocrazia, incarnata nelle rigide procedure amministrative dentro le quali molti trovano perfino un senso di pace e beatitudine.

Un colloquio per la "maturità"

È il secondo anno che l'esame di Stato si svolge con la modalità emergenziale, dettata dalla pandemia, che fatica a dissolversi, ma sta rivelando una piacevole modalità di relazione educativa con gli studenti, in generale, e soprattutto con quelli dell'ultimo anno di scuola superiore; con loro si è creato un rapporto ancora più compatto e saldo del solito.

Questo modello, nel quale tutti si sono ritrovati, giunge non proprio inaspettato, dopo un lunghissimo anno e mezzo di scuola "trans camerale". La locuzione è per rendere meglio l'idea di un apparato – la scuola – rimasto uguale a sé stesso sebbene abbia dovuto transitare attraverso uno strumento, la camera, capace di convertire un corpo in un'immagine.

Ebbene, alla luce dei fatti, e dopo aver assaporato nuovi modi di stare o non stare insieme a scuola, gli studenti hanno dovuto ripetere il rito conclusivo del loro percorso di studi superiori. A dire il vero è un rituale, quello di quest'anno, non stanco e consunto come nelle annate precedenti, rimasto inattuale anche dopo la riforma del 2017. Questo nuovo modello, legato alla formula transitoria dell'unico colloquio orale esame, appare perfino un modo più realistico e efficace per accertare, mediante una prova, il livello globale di maturazione e di aderenza al proprio profilo educativo culturale e professionale (P.E.Cu.P.) da parte degli innumerevoli candidati.

Una rivoluzione avvenuta con naturalezza

Se pensiamo all'evoluzione degli esami di Stato potremmo, in apparenza, condividere alcune interpretazioni popolari del suo sviluppo che, secondo i più, sembra percorrere una parabola discendente, in termini di complessità, ma anche in termini di quantità di contenuti da memorizzare ed utilizzare durante le prove.

Non molto tempo fa, soprattutto alla prima applicazione del disposto del D.lgs. 62/2017, si sottolineavano l'opportunità e la necessità di evitare qualsiasi rigurgito di nozionismo, in particolare nella complessa conduzione del colloquio. Gli esami di Stato del secondo ciclo hanno sempre sofferto la patologia del "programma" come concentrato di nozioni da restituire a memoria negli scritti e nel colloquio, quasi come una sorta di lasciapassare per accedere all'età adulta.

Il tempo passa ma gli esami restano gli stessi

Sembra che gli anni che separano l'esame di maturità dei componenti della Commissione da quello dei loro candidati non abbiano scalfito minimamente alcuni capisaldi delle nozioni di ogni tempo.

L'attentato di Sarajevo, la poetica del "fanciullino", la marcia su Roma, il pessimismo cosmico e altri punti di riferimento culturali di "tale importanza" da far dimenticare completamente gli ultimi cinquanta anni di storia, di letteratura, di cultura, di tecnologia e di progresso civile, che pure potrebbero essere spunto e sollecitazione per tante intelligenze pronte e sagaci, quelle dei

giovani, che sarebbero ben liete di affiancare al triste "Si sta come d'autunno", il fischio insistente de "I Treni di Tozeur".

Eppure il nostro Paese è cambiato molto anche per effetto della "stagione delle stragi", per l'immigrazione clandestina, per i problemi ambientali; la nostra Letteratura ha conosciuto Gatto, Caproni, Fallaci, Aleramo, Merini; le scienze, le tecnologie, la medicina e il costume sono cambiati più negli ultimi trenta anni che nei precedenti cento... eppure l'Esame di Stato ignora completamente queste persone, questi eventi, queste nuove realtà.

Una prova per la scuola

Fuor di ogni immagine che voglia radicalizzare e generalizzare, non tutti hanno percepito che la vera messa alla prova, in questo delicato e difficile frangente, non è tanto per gli studenti ma per la scuola.

Quest'ultima, ancora una volta arranca, facendo, apparentemente, di necessità virtù, mal sopportando, invero, un modello agile ed efficace di accertamento delle competenze, che potrebbe essere l'esame di questi ultimi due anni, al punto da stravolgerne il senso e le caratteristiche. Lo stesso sbilanciamento a favore del percorso col modello 60 punti credito e 40 punti esame, non ha trovato facile presa nelle liturgie precedenti e susseguenti che hanno caratterizzato tradizionalmente l'esame. Ci sono quelli che auspicano un veloce rientro alle modalità tradizionali di distribuzione dei pesi/punteggi.

Il pur debole contributo che giunge da un'esperienza personale, sia pur alimentata da un continuo confronto professionale, non impedisce di notare che, nell'esame di Stato della transizione pandemica, vi sono alcune potenzialità ed alcune criticità che vanno attentamente scrutate e passate al setaccio della obiettività. Forse è utile che si compia questa analisi per cogliere le opportunità immancabili che, pur sempre, ci sono.

L'elaborato: un vero compito di realtà

L'elaborato sulle discipline caratterizzanti, ma dal sapore multidisciplinare, è una poderosa opportunità, data ai Consigli di classe, per accertare la capacità di *problem solving* da parte del candidato, dato per scontato che non ha dovuto affrettarsi a trovare una soluzione ma, sulla scorta della sterminata disponibilità di materiali reperiti in rete ed a scuola, ha potuto scegliere la migliore soluzione possibile per il compito di realtà, attivando e mobilitando tutte le risorse che possiede. Si opera più o meno da sempre così per le sedute di laurea all'università e nessuno si preoccupa del fatto che il candidato potrebbe copiare. Se dovesse farlo non sarà capace di affrontare il colloquio con padronanza. È parere diffuso che questa modalità, con pochi correttivi e alcune limature, possa sostituire la seconda prova dell'esame di Stato in maniera definitiva.

Un nuovo modo per accertare le competenze linguistiche

Il testo di italiano da analizzare, desunto dai materiali presenti e dichiarati nel documento del Consiglio di classe, come svolti durante l'anno scolastico, rappresenta, per molti, ancora una criticità. Il testo può essere o meno di carattere letterario ma la funzione dell'analisi testuale, che rimane la più importante, rischia di essere fagocitata da modelli obsoleti d'approccio alla letteratura, alla poesia ed alla sterminata produzione linguistica italiana. Piuttosto che leggere qualche verso di autori che, solitamente, viene prescelto tra quelli scomparsi almeno un secolo fa, sarebbe opportuno che attraverso questa fase dell'esame si riuscisse a capire il ruolo della lettura nella vita del candidato e gli influssi che gli autori, anche quelli contemporanei, riescono ad apportare alle coscienze in via di consolidamento. L'inflessibilità di molti docenti di lettere, ancorché alimentata dalla preoccupazione per il dilagante fenomeno dell'analfabetismo funzionale, deve cedere il passo ad un nuovo modo di accertare le competenze linguistiche che superi sia il saggio scritto sia il commento e la parafrasi come modelli di riferimento.

Riflettere sui nodi concettuali

Il materiale scelto dalla commissione per accertare le competenze sui nodi concettuali delle discipline non pare abbia destato molte preoccupazioni o creato situazioni conflittuali tra i commissari. Tuttavia è opportuno riflettere sulla funzione di questa fase dell'esame, che appare ancora in bilico tra la suggestione di un'immagine evocativa e l'analisi grandangolare di una frase di Comenio. Eppure questa terza fase del colloquio, inizialmente avviata con il contestato rituale delle tre buste, stile quiz televisivo, sarebbe il vero punto di svolta per

renderlo davvero innovativo. L'idea di sollecitare la riflessione ed il confronto dei candidati sui nodi concettuali disciplinari ed interdisciplinari, infatti, rimanda al costrutto bruneriano che considera le discipline nella loro accezione strumentale, esaltandone il valore formativo e sostenendo il contributo che esse danno e daranno alla persona nel suo percorso evolutivo. Dubito che in questo momento, la poderosa innovatività della fase dell'esame di cui stiamo parlando sia stata colta dalla maggior parte degli attori in scena.

L'importanza delle competenze trasversali

L'esposizione delle esperienze compiute nell'ambito dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) è, in questa fase storica, un momento dell'esame che non desta particolari preoccupazioni. I PCTO, nati come Alternanza scuola lavoro, obbligatoria in tutte le classi degli ultimi tre anni delle scuole secondarie di secondo grado, secondo un gradiente sempre più divaricato tra istruzione professionale, tecnica e liceale, ha subito forti ridimensionamenti a causa della pandemia. Anche per quanto riguarda l'esame di Stato, la momentanea stasi è evidente al punto che, una parte importante delle attività curricolari, come i PCTO, può essere citata o descritta senza eccessive angosce da parte dei candidati per ricercare connessioni significative con la propria esperienza scolastica.

È opportuno ricordare che la matrice delle competenze trasversali rappresenta un aspetto non secondario nel sistema delle competenze chiave europee, non senza sottolineare che la funzione di fulcro costituita dalla quinta competenza — *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare* — non può essere sottovalutata o trattata in maniera superficiale.

Come sempre, due fazioni

Ci sono quelli che non vedono l'ora di tornare al modello di esame consolidato con prove scritte e colloquio e importanza maggiore alle prove piuttosto che al percorso scolastico.

Ci sono anche coloro i quali non hanno disdegnato questa sperimentazione forzata degli ultimi due anni e che, in una visione integrata con il nuovo modo di fare scuola dettato dalla didattica integrata digitale (DDI), intravedono una possibile svolta che renda, nell'insieme, attraverso piccole ma significative riforme, più innovativo ed efficace il secondo ciclo d'istruzione italiano, esame conclusivo compreso.

Mi viene in mente che alcuni modelli descolarizzatori dell'ultimo scorcio del secolo XX rinvenibili nelle pubblicazioni dell'OCSE, paventavano una necessità di cambiamento della scuola entro il primo ventennio del secolo XXI a pena della scomparsa, in maniera critica e repentina, del modello tradizionale. Forse il cambiamento è arrivato, lo stiamo vivendo e non lo abbiamo ancora realizzato?

2. Una scuola de-digitalizzata?. Riflessioni sull'epoca del digitale integrato

Gabriele BENASSI - 20/06/2021

La didattica digitale integrata (DDI) è diventata in breve tempo pane quotidiano per tutti i docenti e gli alunni, assieme alle loro famiglie. Si è imposta come novità necessaria per trovare soluzioni concrete alla pandemia per limitare le possibilità di contagio, consentendo alla scuola di mantenere la sua missione formativa e di offrire percorsi di apprendimento più o meno efficaci per i propri discenti.

La lezione dell'esperienza

Il digitale e la rete internet hanno dato una possibilità reale di "scuola", diversa dalla scuola che fino al 2019 conoscevamo e, si spera, diversa da quella che conosceremo nei prossimi anni. Andando oltre ai dibattiti (pertinenti e necessari per leggere l'attualità) sulla didattica della lontananza, delle classi metà a casa e metà in classe, delle quarantene spot, proviamo a capire cosa ci ha lasciato di positivo questa risposta all'emergenza e cosa dobbiamo imparare dalle buone e cattive pratiche, cercando di ragionare in prospettiva.

La possibilità di sviluppare l'attività didattica attraverso modalità sincrone e asincrone a distanza (anche in modo misto casa/scuola) ha costituito sicuramente una opportunità.

La piattaforma (già ben delineata nel PNSD del 2015 come necessaria nello sviluppo digitale di un istituto) è diventata il luogo di incontro e comunicazione, di lavoro.

Dicono che "piuttosto che niente è meglio piuttosto". Il problema è che il "piuttosto", in questo caso, sono dei bambini e dei ragazzi rimasti indietro per fragilità già presenti. Non che la scuola precedente al 2019 fosse così capace di recuperare i gap cognitivi e le difficoltà di apprendimento (i dati sappiamo non essere così lusinghieri), certamente però questa distanza ha contribuito ad aggravare ulteriormente questa forbice.

Una DDI da migliorare

La DDI è stata e rimane uno strumento imprescindibile per continuare la mediazione didattica, ma ci sarebbero diverse modifiche da operare.

Innanzitutto non si può e non si deve mutuare anche online la lezione frontale in presenza meramente trasmissiva e lineare. Non funziona e soprattutto non intercetta le possibilità immense del digitale (favoriscono: individualizzazione, diversificazione, accessibilità, inclusione, creatività...).

Ancora, la lezione frontale viene disinnescata nelle sue già labili certezze, soprattutto nelle fasi di sviluppo orale dei contenuti, in quella di verifica degli stessi e nella valutazione (come posso essere certo che quell'alunno non abbia letto? Non abbia copiato?).

Occorre progettare unità di apprendimento diverse, che valorizzino l'autonomia dell'alunno e mettano a disposizione strumenti e materiali diversificati, stimolando anche la dimensione creativa ed esecutiva (non compilativa); occorre seguire maggiormente una logica di *palestra di attività* in cui si raggiungono i contenuti e si impara in modo più profondo, legando l'apprendimento ad esperienze e a percorsi/ circuiti graduati.

Monitorare per meglio individualizzare

Si è insistito molto sui gap fisici, materiali (mancanza di connessione e di dispositivi), meno sui gap tecnici, sociali, culturali. Probabilmente diversificare le proposte, aprendo le classi e costruendo gruppi di alunni maggiormente in difficoltà da seguire da subito in modo più supportato, senza chiedere loro autonomie non ancora concretizzabili, avrebbe aiutato a monitorare meglio le fragilità e a costruire percorsi individualizzati e un pronto soccorso più efficace. In questo è mancata la figura dei docenti tutor che avrebbero avuto una funzione di sostegno, di collegamento e monitoraggio dell'andamento di tutti gli alunni in relazione allo sviluppo delle attività a distanza.

Queste modalità sono mancate in buona parte delle esperienze sul campo ed è uno dei principali motivi dei vuoti su cui, professionalmente, dobbiamo riflettere per migliorare come insegnanti la nostra azione educativa in previsione di altre possibili emergenze.

Una polarizzazione senza senso

Il dibattito su questa fase si è come di consueto polarizzato su argomentazioni francamente scontate. Il digitale è uno dei tanti strumenti che dobbiamo utilizzare ma è sicuramente da

preferire una dimensione ampia e integrata di strumenti analogici e digitali nella scuola e nella vita dei nostri ragazzi. È certo che le relazioni e le interazioni autentiche e non mediate su uno schermo siano mancate, che le uscite didattiche siano rimaste un bel ricordo, che le attività fisiche e ludiche all'aperto e in palestra siano state soffocate e mantenute con attività teoriche o pratiche ma distanziate (senza palla, frisbee, vortex e altri attrezzi) ma questo vuoto non ha nulla a che fare con la maggiore o minore presenza del digitale nella scuola.

Sarebbe come dire che, in caso di cattivo tempo, l'umidità sia causa dell'ombrello e del suo utilizzo. Il digitale è stato l'ombrello che ci ha consentito di non inzupparci, ma non è la causa degli eventuali insuccessi formativi e dei bisogni evidenziati in tempo di covid dei nostri ragazzi, perché rimane uno strumento. Certamente meglio una bella giornata di sole, certamente meglio una scuola in presenza, con un contatto fisico e una comunicazione verbale e non verbale quotidiana.

Le piattaforme e la rete: grazie di esserci!

Ribadite queste certezze (che suonano un po' come le famose massime di Catalano), questo utilizzo massiccio dell'*ombrello digitale* qualche risultato positivo lo ha portato: oggi tutti gli insegnanti sanno gestire una piattaforma, inserire contenuti, gestire un meeting online, lavorare su file pdf, costruire moduli, creare learning object. Questo è un cambiamento importante non per l'introduzione in sé del digitale (già ben presente in tante esperienze e realtà scolastiche) ma per la portata della diffusione su tutto il corpo docente. La necessità ha creato l'urgenza di acquisire nuove competenze digitali anche da parte di quegli insegnanti più restii e allergici alla dimensione digitale della didattica. Questo patrimonio ora deve essere valorizzato e lasciato a sistema, ripensandolo in una scuola che recuperi la dimensione della presenza, della socialità, del contatto fisico ma che si rimetta in discussione e rielabori nuovi modelli di insegnamento che rispondano alle esigenze formative ed educative del momento storico che stiamo vivendo.

Dobbiamo riflettere bene su questi aspetti e ragionare mettendo al centro le nuove generazioni, recuperando la centralità dello studente e ripensando agli ambienti di apprendimento, ai processi, agli strumenti, agli obiettivi educativi e formativi. In questa riflessione il digitale non può non essere contemplato.

Un mondo di "acqua salmastra"

Le spinte gentili che ci hanno portato oggi a vivere costantemente in una dimensione iperconnessa attraverso smartphone e dispositivi mobili o indossabili ci stanno man mano abituando ad un approccio diverso con la realtà, estendendo le nostre possibilità di azione nello spazio, nel tempo, nelle relazioni, nella conoscenza e ampliando la percezione di noi stessi nel concetto stesso di identità che si apre anche all'identità digitale. Per vivere in questo mondo, che il noto filosofo Luciano Floridi definisce dell'*onlife*, un mondo di acqua salmastra in cui digitale e analogico si integrano e si mischiano, occorre partire da una conoscenza attenta e consapevole della realtà che stiamo vivendo e favorire lo sviluppo di una vera e propria alfabetizzazione al digitale, sempre più urgente e fondamentale.

Le digital skills

Da un lato, quindi, se la dimensione digitale da sola (non solo come è stata vissuta in epoca covid) non favorisce una crescita armonica ed efficace di un ragazzo, dall'altro sono sempre più necessarie le competenze digitali perché la crescita di un ragazzo e di una ragazza di oggi sia armonica. Le cosiddette Digital skills intersecano aree di interesse e processi ad ampio spettro e in modo trasversale; hanno a che fare con la comunicazione, lo spirito critico, il problem solving, la sicurezza, l'identità/privacy, la ricerca/conoscenza, la creatività, la collaborazione, la condivisione, la progettazione, la cittadinanza, il computational thinking, il computational tinkering, la programmazione.

Basta leggersi con attenzione il Digicomp 2.1 e il Digicomp Edu per comprendere la trasversalità e l'urgenza di queste competenze che tutti continuiamo a chiamare del XXI secolo come sinonimo di "futuro" quando di questo secolo stiamo già vivendo il quinto lustro.

Quale digitale nella scuola dei prossimi anni?

Nella scuola del dopo Covid vorremmo un digitale trasparente, inserito e integrato in ogni attività didattica, con esplicitate le competenze trasversali messe in campo, già nella prima

fase progettuale di ogni modulo di apprendimento. Un digitale pratico, creativo, che riporti nelle scuole attività pratiche del fare, del costruire. Un digitale che porti la realtà in classe e la classe fuori dalle mura scolastiche, anche solo come sfida autentica, come compito di realtà. Un digitale che permetta una fruizione varia dei contenuti, più accessibile e multimediale. Un digitale che sia nell'astuccio dello studente e nelle proposte di lavoro del docente in modo strutturato e abituale, come lo è già nella nostra vita quotidiana.

Oltre a ciò, sono urgenti dei percorsi di sensibilizzazione ed educazione ai rischi connessi al web, per costruire una educazione vera e propria alla rete. Questo filone può essere sviluppato attraverso il curriculum di educazione civica, ma va ben pensato e proposto in tutte le classi in modo strutturato e non episodico.

Occorre che i docenti facciano i docenti, che integrino la dimensione digitale nella loro pratica quotidiana ma che non la improvvisino, che la pianifichino anche in base agli strumenti a disposizione.

Alcuni problemi da affrontare e risolvere

In questa prospettiva, la piattaforma rimane uno strumento essenziale di raccordo, di condivisione e documentazione delle attività e delle pratiche e i dispositivi mobili propri degli studenti (anche in Byod) e della scuola diventano strumenti sempre più necessari.

Anche in questa ottica il Ministero dell'istruzione con i fondi del Recovery fund e quelli del PNSD continuerà nel lancio di bandi per l'acquisto di materiali specifici per il digitale in classe.

Rimane il problema di chi se ne potrà concretamente occupare, perché questo lavoro di messa a sistema e di manutenzione non può gravare sulle sole spalle degli animatori digitali e dei loro team e non ci sono sufficienti competenze diffuse, fra i docenti, di risoluzione dei problemi tecnici. Non è un problema banale perché rischia di vanificare uno degli investimenti più significativi in termini di tecnologie mai fatto sulla scuola, in un momento di forte ricettività da parte di docenti e alunni.

Una certezza l'abbiamo: la scuola non potrà non essere che digitale. Non per questo non più analogica, sempre aperta e incline alle attività all'aperto, a quelle manuali, laboratoriali, di realtà. Una scuola della mente, del cuore e delle mani in cui si vive e si impara a vivere in quella dimensione ibrida a cui siamo già abituati nel quotidiano.

3. Una scuola che guarda al futuro. Un manifesto contro i nostalgici del passato

Reginaldo PALERMO - 20/06/2021

Nel corso di un incontro on line svoltosi il 16 giugno più di 50 insegnanti, dirigenti scolastici, dirigenti tecnici e ricercatori hanno discusso il documento "Per una nuova scuola che guarda al futuro"[1] promosso dalla Associazione Gessetti Colorati di Ivrea.

La questione delle competenze

Il documento è stato firmato da quasi 300 persone ed è stato sottoscritto da noti pedagogisti italiani come Dario Ianes, Andrea Canevaro, Cristiano Corsini, Elisabetta Nigris e Francesco Tonucci oltre che da Dario Missaglia, presidente nazionale Proteo e Anna D'Auria, segretaria nazionale MCE. Senza dimenticare la firma del decano dei pedagogisti italiani, l'ultracentenario Francesco De Bartolomeis.

L'iniziativa dell'Associazione è anche una presa di posizione nei confronti del "Manifesto per la nuova scuola" dell'aprile scorso, redatto da un gruppo spontaneo di docenti di varie parti d'Italia e condiviso da intellettuali di fama, tra cui Massimo Recalcati, Alessandro Barbero e Gustavo Zagrebelsky. In questo manifesto si parte dal presupposto che la scuola incentrata sulle competenze sia profondamente sbagliata perché applica a un ambito, quello scolastico, categorie nate in tutt'altro ambito.

Il rischio della deriva produttivistica

Tale Manifesto affronta sicuramente temi cruciali del nostro sistema formativo denunciando una deriva produttivistica del sistema formativo. Il modello produttivistico, a seguito del forte impatto delle prime indagini PISA, ha condizionato le politiche educative degli Stati a partire dai primi anni Duemila. Questo modello manageriale e tecnocratico ha imposto i suoi principi e orientato l'applicazione dell'autonomia scolastica: valutazione delle "competenze", competizione tra scuole e tra Stati, pilotaggio dei risultati. In questo quadro, l'insegnante rischia di non essere più colui che ha la responsabilità della trasmissione delle conoscenze attraverso l'organizzazione di situazioni di apprendimento ma può diventare l'anello di una catena meccanizzata orientata al *teaching to test*. Il rischio è evidente: una formazione direttamente addestrativa che si ritiene (ma a ragione?) funzionale al sistema produttivo.

No alla scuola della nostalgia

"Nel dibattito culturale e politico sul nostro sistema formativo – sostengono invece i promotori del documento di Gessetti Colorati – ritorna periodicamente la nostalgia della scuola passata di quando cioè 'gli studenti studiavano davvero' e 'insegnanti facevano belle lezioni seduti alla cattedra'. Talora i nostalgici fanno analisi del tutto ragionevoli".

Negli ultimi decenni il nostro sistema ha effettivamente conosciuto una deriva 'produttivistica' indulgendo eccessivamente ad alcune parole chiave non ben esplicitate o volutamente fraintese (competenze e valutazione, per esempio): la confusione ancora esistente fra la funzione di "regolazione del sistema" che le prove Invalsi dovrebbero avere e la valutazione degli apprendimenti è una delle ambiguità più clamorose.

Il fatto è che gli "intellettuali" che criticano le derive produttivistiche pensano anche che il problema si possa risolvere con il ritorno a lezioni trasmissive fatte da docenti ben preparati nel loro ambito disciplinare.

Sì alla scuola che parte dalla vita reale

Come tutta la ricerca pedagogica del secolo scorso ci ha però dimostrato, l'insegnamento non si riduce alla semplice trasmissione di contenuti disciplinari, ma deve partire dalla motivazione ad apprendere da parte degli alunni.

D'altronde – è stato ricordato da più parti nel corso dell'incontro del 16 giugno – questo è un anno molto importante per la storia della scuola: ricorrono i 70 anni dalla nascita del Movimento di Cooperazione educativa che da sempre opera per una scuola a misura di bambino e propone una didattica che parte dalla vita reale e non dalla lezione trasmissiva; e ricorre anche il centesimo anniversario della nascita della Lega dell'Educazione Nuova da cui ha avuto origine tutto il movimento della scuola attiva.

Secondo Gessetti Colorati il Manifesto per una nuova scuola contiene giustificate critiche all'evoluzione dei sistemi formativi, ma sbaglia nell'indicare i responsabili e le possibili

soluzioni. Infatti, spiega l'Associazione, il Manifesto attribuisce gravi responsabilità addirittura alla ricerca pedagogica e didattica per aver dato troppo peso al tema delle competenze, a scapito delle conoscenze.

La competenza non è una procedura

Su questo, però, sarebbe necessaria una difesa molto ferma della pedagogia: "Quando si parla di competenze come procedure scollegate dall'autentica formazione si ha di mira una possibile declinazione del concetto, quella di un mero saper fare esecutivo che sarebbe separato dalle conoscenze. Ora, è pur vero che una parte della ricerca didattica, più legata a una declinazione letterale della pedagogia per obiettivi e in linea con le esigenze poste da alcune politiche scolastiche, rischia una deriva comportamentista di questo tipo. Bisogna però fare alcune distinzioni. La ricerca più attuale in psicologia dell'apprendimento ci dice che la conoscenza autentica non è separabile dalla sua competenza a utilizzarla in contesti pratici o cognitivi. Il sapere (le conoscenze disciplinari) non è un insieme di oggetti, di nozioni, ma un campo di problemi la cui soluzione si evolve continuamente nella *storia*. Conoscere un concetto, dunque, non è solo conoscerne la definizione o automatizzare le procedure del suo utilizzo ma conoscere il suo potere operativo. È questa l'autentica competenza, da non confondersi con la semplice procedura che si potrebbe definire una competenza di basso livello epistemologico, routinaria ed esecutiva. Quindi è giusto e necessario che la scuola abbia come obiettivo l'apprendimento delle competenze, intese come strumento per pensare il transfer".

La centralità della didattica

Il fatto è che – soprattutto nella secondaria di secondo grado – la scuola continua a funzionare secondo il modello consolidatosi più di 150 anni fa: insegnamento simultaneo e collettivo, classi omogenee per età, separazione dal mondo esterno, lavoro individuale dell'insegnante, valutazione con i voti (di tipo "bancario", direbbe Paulo Freire con il voto usato come strumento per premiare/punire). Questo modello, definito anche "forma scolastica" dal sociologo Guy Vincent, si è così radicato nel sistema scolastico da essere ormai considerato un dato "naturale".

Ma non è così. "Il mondo della scuola – scrivono i firmatari del documento di Gessetti Colorati – sembra spesso ignorare il ruolo centrale dell'organizzazione e dei materiali nella didattica. Una buona azione d'insegnamento/apprendimento è possibile solo in presenza di un'adeguata organizzazione del lavoro che dovrebbe essere responsabilità dei gruppi di insegnanti. Solo una nuova e miglior organizzazione può contrastare il modello tecnocratico che il documento denuncia. La 'forma scolastica' va superata perché non si fa carico dei problemi dell'apprendimento degli allievi e produce abbandoni. Il buon insegnante, in collaborazione con i suoi colleghi, dovrebbe proporsi di organizzare situazioni in cui l'allievo sia messo nelle condizioni migliori per apprendere, mobilitandolo, mettendolo in azione (pratica e cognitiva). Tutto ciò non si può fare con la lezione trasmissiva, per quanto sia accattivante".

La "buona pedagogia"

L'Associazione ha intenzione, per i prossimi mesi, di sviluppare e approfondire i temi evidenziati nel documento e discussi durante l'incontro del 16 giugno.

Molti degli intervenuti, infatti, hanno evidenziato le numerose attività di "buona pedagogia" che si stanno sviluppando in molte realtà (esperienze di scuola all'aperto, esplorazione del territorio, orti didattici, corrispondenza interscolastica, pratiche di "democrazia" da parte degli alunni, e molte altre). Uno dei problemi che è emerso riguarda il contesto normativo e istituzionale: l'attuale modello di autonomia scolastica favorisce o inibisce le pratiche didattiche che si rifanno all'attivismo pedagogico e che mettono al centro l'alunno e non i problemi organizzativi? Molte delle iniziative rivolte ai docenti per il prossimo anno scolastico saranno dedicate proprio a questi temi, a partire da un convegno già in programma per il 9 settembre prossimo (finalmente in presenza, si augurano tutti) al quale parteciperà Pietro Lucisano, docente di pedagogia all'Università di Roma. È possibile saperne di più consultando il sito www.gessetticolorati.it dove è disponibile anche il documento integrale che può ancora essere sottoscritto.

[1] Vedi anche il documento del 13 luglio 2020 "Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro" del comitato degli esperti, costituito dall'allora Ministra Azzolina, coordinato dall'attuale Ministro dell'istruzione Patrizio Bianchi.

4. Una scuola per i più piccoli. Consultazione nazionale 0-6: a che punto siamo?

Laura DONÀ - 20/06/2021

Lo scorso 31 marzo il Ministero dell'istruzione[1] ha organizzato, via webinar, il lancio delle Linee pedagogiche 0-6. Era presente Giancarlo Cerini, Presidente della Commissione nazionale, che oltre a lasciarci in eredità da alimentare e far crescere, questo documento nazionale, aveva anche predisposto il piano per una consultazione pubblica allargata, con l'obiettivo di diffondere le proposte, far condividere le idee, raccogliere i suggerimenti allo scopo di migliorare il documento.

Un testo da mettere alla prova

La sua idea, espressa negli ultimi incontri da lui coordinati, era quella di poter disporre di linee pedagogiche a larga diffusione e di un documento che potesse fungere da cerniera per l'effettiva realizzazione del sistema integrato 0-6. Una visione ad ampio respiro con un testo che potesse fungere da riferimento per i soggetti istituzionali, il mondo pedagogico, i servizi per l'infanzia e le scuole, i decisori politici nazionali e locali.

Il gruppo nazionale allargato alle figure di collaborazione[2] ha preso il testimone e fin da subito ha proseguito le azioni disegnate da Giancarlo avviando, con diverse modalità, la consultazione. La Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici del Ministero dell'istruzione e l'ufficio II, specifico per gli Ordinamenti della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione[3], hanno assunto la regia d'insieme per delineare le diverse modalità di ascolto e di raccolta di pareri, idee, commenti.

Come raccogliere dati quantitativi e qualitativi

Una prima strada è quella volta a raccogliere i dati quantitativi, iniziata il 31 marzo 2021 e attiva fino al 10 luglio 2021, con due diversi link di accesso[4] riservati a singoli operatori, genitori, ad organizzazioni. In questo caso si tratta di una raccolta quantitativa su un questionario e una qualitativa su schede a domande aperte. Al momento attuale sono pervenuti più di mille questionari e circa 70 schede di osservazione pur mancando ancora diverse settimane per la conclusione della consultazione.

Una seconda strada, di particolare rilevanza, consiste nella consultazione di tipo qualitativo a soggetti privilegiati, i cosiddetti stakeholder. Sono stati individuati otto gruppi di interesse, a partire dalle OO.SS., agli Enti Locali, alle Associazioni professionali compresi i Forum, gli Enti privati, le Università, i Coordinamenti Pedagogici Territoriali e le Associazioni dei Pedagogisti, le Associazioni dei soggetti con disabilità, le Associazioni degli Psicologi e dei Pediatri. Questa opzione ha dato luogo alla produzione di documenti liberi a corredo delle testimonianze raccolte da parte di soggetti appartenenti alle diverse categorie consultate ad integrazione delle sintetiche riflessioni raccolte nei gruppi di ascolto attivati. Sulla metodologia degli audit anche in questo caso la regia è stata svolta dall'ufficio II della DGOSVI[5] del Ministero.

Come diffondere ad ampio raggio la proposta

Ma c'è anche una terza via, è di carattere più divulgativo: gli USR si fanno carico di presentare le linee pedagogiche nei territori regionali. Anche in questo caso il Presidente Cerini aveva messo a punto il modello di incontro che è stato adottato dall'Ufficio II e divulgato nelle sedi regionali. Consiste in una parte iniziale di saluti istituzionali, utile per chiamare alla presenza oltre che i Direttori Generali degli USR, gli Assessori regionali all'istruzione e al welfare, i rappresentanti dell'ANCI e degli enti privati più significativi del territorio. La parte centrale è quella della presentazione del documento, affidata a componenti del gruppo nazionale allargato, nella misura di due persone. Questi hanno il compito di tratteggiare gli aspetti istituzionali e le parole chiave delle linee pedagogiche. Lo scopo è quello di portare l'attenzione sui sei capitoli del testo e sul valore dello stesso in raccordo alle Indicazioni del 2012 e al documento in corso di elaborazione sugli Orientamenti per lo 0-3. Poi deve seguire da parte delle scuole e dei servizi per l'infanzia della regione la presentazione di alcune esperienze significative per far conoscere progettualità e iniziative innovative sullo 0-6. La conclusione è poi affidata nuovamente al Direttore dell'USR e ai rappresentanti della Regione o degli Enti locali.

Questa azione divulgativa è iniziata il 13 maggio in Veneto[6] e si concluderà nei primi giorni di luglio con l'obiettivo di far conoscere il testo e divulgare l'utilizzo del questionario e della

scheda di lettura e di osservazioni affinché tutte le regioni possano esprimersi sul documento avvicinando la base dei docenti, degli educatori, degli enti e delle associazioni locali.

Una questione di governance

Monitorare un documento per definirlo è una novità all'interno dell'amministrazione scolastica, tale azione denota una visione strategica di lungo respiro, necessaria per poter rendere attivo il sistema integrato zero-sei. Già il D.lgs 65/2017, che l'ha avviato, si è posto in chiave innovativa sullo scenario del sistema educativo, per raccordare i servizi per l'infanzia e le scuole gestite da due soggetti diversi: le Regioni e gli Enti locali da un lato, lo Stato dall'altro, in conformità ai compiti derivanti dal titolo V della Costituzione.

I due segmenti 0-3 e 3-6, per essere saldati in forma di dialogo attivo e di scambio di pratiche, richiedono un lavoro di governance a vario livello: da quello nazionale a quello dei territori, nel rispetto del dettato costituzionale e delle esigenze di aumento della percentuale di presenza di questi servizi in tutte le regioni italiane. È richiamata la priorità di raggiungere il benchmark europeo del 33% per lo 0-3, in forma di equa distribuzione tra le diverse aree del paese e del 95%, meglio del 100% di frequenza, nelle scuole dell'infanzia.

La raccolta e il rilancio

Su questi presupposti si stanno raccogliendo i materiali finora pervenuti dalla consultazione pubblica, si stanno impostando le modalità di lavoro per l'analisi dei contributi sia di tipo quantitativo che qualitativo. Sui prodotti qualitativi, ossia gli esiti delle consultazioni nazionali con gli stakeholder individuati e dai documenti pervenuti dalle organizzazioni, è già iniziata la lettura da parte del gruppo di lavoro nazionale. L'orientamento è quello di cogliere gli elementi di apprezzamento sui contenuti delle linee pedagogiche e gli apporti volti a segnalare integrazioni e miglioramenti come pure aspetti da sfumare o da modificare.

Questo lavoro di lettura ragionata si sta mettendo a punto con una metodologia condivisa per ottimizzare la sintesi dei contributi e proseguirà nei mesi estivi, una volta chiusa la raccolta entro il 10 luglio prossimo.

Il cronoprogramma, già definito dal Presidente Cerini, prevede l'uscita del testo definitivo entro l'autunno, al fine di supportare anche gli investimenti contenuti nel PNRR.

Dagli incontri e dai dibattiti: un grande apprezzamento del documento

Nei mesi di aprile e maggio si sono registrati numerosi incontri e dibattiti sulle linee pedagogiche che hanno fatto registrare un apprezzamento generalizzato sul documento e sulla sua impostazione. Una prima considerazione attiene alla centralità data ai bambini e ai loro diritti dai quali far discendere i servizi e le azioni pedagogico-organizzative. Una seconda sottolineatura viene posta dai servizi 0-3 e dai soggetti coinvolti nella loro gestione, per la valenza educativa assegnata al lavoro di cura ed educazione, ritenuta indispensabile nella percezione collettiva per generare un effettivo investimento della società sui cittadini di domani. La consapevolezza che usufruire precocemente di interventi educativi intenzionali, come pure del valore della relazione di cura e delle esperienze rielaborate dei bambini, garantisce un benessere globale, contribuisce a costruire una società vitale, attenta ai soggetti, alle diversità e alla tutela dell'ambiente.

Continuare il lavoro di Giancarlo Cerini

La prematura scomparsa del Presidente Giancarlo Cerini proprio subito dopo il lancio delle linee pedagogiche ha rinforzato lo svolgimento di numerosi momenti di incontro e dialogo sullo zero-sei, come se si sentisse di restituire valore all'impegno di questo lascito generazionale. Si può parlare quasi di un momento d'oro per la cultura dell'infanzia per rilanciare le attività, le iniziative, i progetti che Giancarlo non si stancava mai di valorizzare e far crescere.

Proprio per continuare la sua opera ci sono già state diverse iniziative:

- il 10 giugno all'Università di Lecce: "Incontro seminariale sul sistema integrato zero-sei" a cura di Piergiuseppe Ellerani;
- nella stessa giornata: "La ballata popolare di Giancarlo e il sistema integrato 0-6" organizzato da Jaime Enrique Amaducci del CIDI;
- precedentemente, il 3 giugno, un seminario di formazione "Ricordando Giancarlo. L'intelligenza che sa parlare al cuore", da Proteo e CGIL per l'Abruzzo e Molise;

- un ciclo di incontri organizzati da Arianna Lazzari e Lucia Balduzzi dell'Università di Bologna sul tema del "promuovere la continuità educativa all'interno del sistema integrato 0-6";
- diverse iniziative del gruppo nazionale Nidi e infanzia, la più recente il 18 giugno sul Coordinamento pedagogico territoriale.

In tutti questi momenti si è colta la forte attenzione a costruire il sistema integrato: implicitamente è anche un segno di riconoscimento all'ispettore Cerini e al suo impegno perché la scuola diventi sempre di più un luogo dalle luci sempre accese.

[1] <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>

[2] <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/commissione.html>

[3] Si ringrazia il Direttore Generale della DGOSV Maria Assunta Palermo e il Dirigente dell'Ufficio II Gianluca Lombardo

[4] <https://questionari.pubblica.istruzione.it/questionariV3/index.php/362996?newtest=Y&lang=it> per il questionario; <https://questionari.pubblica.istruzione.it/questionariV3/index.php/398328?newtest=Y&lang=it> per la scheda di lettura

[5] Direzione generale degli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione.

[6] L'inizio con il Veneto era anche questa una indicazione del presidente Cerini, rivolta alla scrivente per poter 'tarare' il modello degli incontri regionali, cfr. https://istruzioneveneto.gov.it/20210430_10993/

Settimana: 28 giugno 2021: Formazione e professionalità. Due leve per la scuola

1. Fascino discreto dell'ispettore scolastico. Perché la scuola e il Paese hanno bisogno di dirigenti tecnici

Nilde MALONI - 27/06/2021

"Lineamenti della funzione ispettiva" è il titolo della pubblicazione Tecnodid in vista del bando di concorso per il reclutamento dei nuovi dirigenti tecnici. Un impegno costante e coerente, quello della casa editrice, nell'accompagnare la preparazione di chi decida di diventare un professionista della scuola.

Come tracciare i lineamenti di una funzione

Tracciare lineamenti per le funzioni della dirigenza tecnica non è così semplice. Nel volume è stata affidata ad esperti che dei mestieri educativi hanno percorso (o stanno percorrendo) un *cursus honorum* tale da poter legittimare una visione di scuola all'altezza delle domande sociali.

Già nell'utilizzo ragionato della parola *ispettore*, e Giancarlo Cerini avrebbe aggiunto *della Repubblica*, e quella di *dirigente tecnico*, c'è l'attenzione ad un lessico di scuola come lessico familiare che non produce una storia antiquaria della professione, anzi invita a leggere in modo critico ciò che si conserva e ciò che si innova nella professione sicuramente meno conosciuta e valorizzata del mondo scolastico[1].

Contenuti e senso

Tutto il volume, proprio a partire dalla cura meticolosa dei *saperi professionali del dirigente tecnico*, ha l'ambizione di sottolineare l'impulso all'innovazione in un contesto sociale che interroga la qualità della scuola in funzione dello sviluppo del Paese. La struttura del testo, infatti, nella pluralità dei punti di vista approfonditi dagli autori e nella integrazione dei settori di cura e studio del lavoro ispettivo, accompagna costantemente il lettore (chi si prepara al concorso) ad una sorta di doppio sguardo: quello sui contenuti e quello sul senso degli stessi. Una buona palestra metacognitiva, per non perdere mai di vista che un capitale professionale ad alto spessore tecnico non prescinde mai dalla *Weltanschauung* che lo fonda[2].

Motivare e dare risposte

L'efficacia comunicativa e formativa dei Lineamenti andrebbe verificata su due fronti: la capacità di motivare l'insegnante e/o il dirigente scolastico a cambiare il proprio status professionale (cioè a diventare ispettore); la capacità di fornire adeguate risposte sui saperi nuovi da padroneggiare e sulle funzioni da svolgere.

Mariella Spinosi e Mario G. Dutto, con la sapiente fondazione giuridico amministrativa di Sergio Auriemma, hanno costruito un percorso che individua i capisaldi motivazionali della *professione del dirigente tecnico* nel ruolo stesso affidato alla scuola dalla Costituzione repubblicana, in cerca di attuazione attraverso l'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche. Tale percorso si evidenzia, in tutta la sua complessità, sia attraverso le sei parti del volume, sia nella Prefazione e nella Postfazione: i due saggi, curati da M.G. Dutto disegnano il presente e il futuro di una funzione di pregio importante non solo per la scuola ma anche per tutto il Paese.

Un professionista con molte responsabilità

Il fascino del dirigente tecnico, discreto e ancora in progress, sta dunque nell'essere un *consulente*, un *esperto in educazione*, un *professionista responsabile* prevalentemente di azioni in solitaria, capace però di *sostenere* il lavoro di rete delle scuole, attraverso la presa in carico degli esiti degli studenti e la cura della collegialità docente. Un professionista che sa *valorizzare* le professionalità per poter *valutare* la qualità della scuola; un *analista* che costruisce contestualmente la filiera professionale di una prospettiva fertile per l'innovazione.

Il nuovo identikit del dirigente tecnico

Su questo particolare aspetto, l'essere radicati in un territorio regionale, poter fruire e confrontare la qualità della propria scuola con quella di altre realtà nazionali e sovranazionali,

insistono tutti i contributi dei molti autorevoli esperti (prevalentemente dirigenti tecnici) che hanno co-costruito il mosaico dell'identikit professionale proposto dal volume.

A rendere più *significativo* l'apprendimento di un dirigente tecnico contribuisce un contesto, forse meno stabile dal punto di vista delle relazioni umane e professionali, ma, proprio per questo, sicuramente più ricco di informazioni e confronti da elaborare. Si potrebbe dire che *Lineamenti della funzione ispettiva* motiva ad affrontare il concorso, dando per scontate le dieci *life skills* del cittadino competente, esaltando il ruolo ideativo, anticipativo e responsabilizzante di nuovi contesti per l'esercizio della professione.

Dal quadro giuridico ai megatrend della globalizzazione

La fruibilità del volume è facilmente individuabile dalla lettura dell'Indice: i saperi professionali non vengono mai elencati, ma sono strutturati e organizzati nelle diverse *funzioni ispettive* (di accertamento, di valutazione, di promozione, di studio e ricerca), in modo da rendere agevole al lettore il riconoscimento della specificità dei saperi di ogni determinata funzione con i possibili legami con altri contenuti. Il punto di partenza è il quadro giuridico amministrativo (Sergio Auriemma) su uno sfondo che ricostruisce la storia dell'ispettore, a partire dalla legge Casati (Mariella Spinosi), con la descrizione puntuale delle specifiche attività e responsabilità (Parte I). Tali aspetti vanno però collegati con i grandi temi di attualità per la scuola che il dirigente tecnico deve dominare e presidiare come i megatrend europei e internazionali. Ciò proprio nella consapevolezza che la qualità del nostro sistema dipende pure da come riusciamo a leggere ed interpretare le forze del cambiamento sociale, demografico e tecnologico che stanno trasformando il nostro mondo (Parte VI).

Dalla burocrazia tradizionale al New Public Management

Nel campo dell'educazione si applicano le misure di carattere generale proprie dell'agire amministrativo dai diversi punti di vista che toccano settori differenti: dalle ispezioni sulla regolarità della gestione finanziaria alla verifica sulla sicurezza, dall'analisi di praticabilità delle proposte politiche all'esame dell'impatto delle decisioni. Nella Parte II (*La funzione di accertamento: inchieste e ispezioni*) si affrontano tali problemi. Lucrezia Stellacci ritaglia sartorialmente l'abito sulla responsabilità *da* dirigente all'interno del sistema educativo; Paola di Natale ne evidenzia le fondamenta pedagogiche e valoriali; Biancarosa Iovine delinea le caratteristiche delle principali tipologie di accertamento; Cinthia Buonopane ripercorre l'iter degli atti procedurali che sostanziano la funzione di accertamento dalla lettera d'incarico alla relazione finale; Giorgio Cavadi evidenzia il ruolo del dirigente tecnico negli Esami di Stato dalla consulenza per la costruzione delle prove all'assistenza e vigilanza; Sergio Auriemma analizza, entrando nel dettaglio, i compiti di accertamento nei confronti delle scuole paritarie e affronta, sempre dal punto di vista giuridico, la delicata questione dei rapporti tra scuola e famiglia.

Dalla valutazione alla promozione

Da sempre, parte integrante della funzione ispettiva è la valutazione, che si raccorda però con il contributo al miglioramento e con la consulenza.

La Parte III (*La funzione di valutazione: scuola e professionalità*) riassume le articolazioni della funzione valutativa, attraverso la messa a fuoco e la trattazione dei singoli temi. Sergio Auriemma analizza gli assetti normativi attuali per cogliere le prospettive possibili; di Giancarlo Cerini si utilizzano riflessioni importanti e già edite sull'autovalutazione e il miglioramento delle scuole; Mariella Spinosi si concentra sullo stato dell'arte della valutazione dei dirigenti e dei docenti; Paolo Mazzoli ragiona sul ruolo affidato al dirigente tecnico nel Sistema Nazionale di Valutazione; Teresa Stancarone approfondisce il rapporto tra valutazione delle scuole e rendicontazione.

L'impegno promozionale dell'azione ispettiva si traduce in pratiche professionali specifiche e diversificate che possono migliorare la qualità della scuola e far crescere le potenzialità degli studenti. Nella Parte IV (*La funzione di promozione: innovazione, formazione, miglioramento*) Sergio Auriemma ragiona sull'autonomia scolastica tra competenze statali e regionali; Franca Da Re mette in evidenza l'importanza del compito di sostegno all'innovazione affidato ai dirigenti tecnici, ancorché all'interno di logiche valutative e accertative; Laura Donà sviluppa un altro compito essenziale di tipo promozionale, quello della formazione in servizio del personale scolastico; Paolo Davoli affronta nei dettagli l'importante contributo dell'ispettore al

miglioramento delle istituzioni scolastiche, dal modello weberiano a quello veicolato dall'autonomia; Paolo Mazzoli offre strumenti preziosi di sviluppo della funzione a partire dalla capacità di lettura e uso dei dati Invalsi.

I temi da presidiare e padroneggiare

Lo studio e la ricerca costituiscono l'area di maggior impegno. La sfida per chi svolge un'attività progettuale o di consulenza è quella di conoscere bene tutti i temi che attengono alla sua professione ma anche di cogliere i segni dei tempi e le domande del futuro, sapendo leggere i segnali che ci proiettano sul domani.

Molti sono gli argomenti da presidiare per accompagnare le transizioni. La Parte V (*La funzione di studio e ricerca*) compendia le più importanti questioni: le povertà educative e l'inclusione nel contributo di Luciano Rondanini; il Sistema integrato 0-6 in quello di Giancarlo Cerini; il delicato rapporto tra scuola e lavoro nella filiera professionalizzante tracciata da Arduino Salatin; il futuro dell'istruzione artistica tra creatività e progetto nell'analisi di Flaminia Giorda; i difficili cambiamenti della transizione ecologica e le nuove competenze per il XXI secolo affrontati da Roberto Baldascino, senza dimenticare la centralità della governance nazionale e territoriale con gli ormai ineludibili patti educativi di comunità, tema assai caro a Giancarlo Cerini.

Lo scenario europeo e internazionale

Lo sviluppo dei contenuti si chiude con la Parte VI, in cui lo scenario europeo e internazionale aiuta a collocare il capitale professionale del dirigente tecnico tra gli investimenti più importanti delle politiche scolastiche: di questo ci convincono le ampie argomentazioni e le analisi sui megatrend e la globalizzazione di Mario G. Dutto. Rosa Seccia ci accompagna nella ricognizione della professione ispettiva nei più importanti paesi europei, descrivendone peculiarità e differenze. La panoramica si chiude con l'analisi dell'evoluzione dei significati di diritto all'istruzione (Nilde Maloni): la pratica di una dimensione europea dell'istruzione, sempre più basata sulla condivisione di strumenti di classificazione e comparazione dei sistemi educativi e dei risultati degli studenti, ha bisogno di una professionalità critica e riflessiva come quella del dirigente tecnico.

Una guida che serve

Il volume offre dunque un quadro completo ed esaustivo per una preparazione che faccia tesoro dei contributi autorevoli presenti nel testo, in cui ciascuno saprà collocare la propria storia professionale e il proprio portafoglio peculiare di competenze da quelle disciplinari a quelle gestionale-organizzative a quelle giuridiche.

A ciascuno che voglia misurarsi con un concorso pubblico spetta comunque, e a maggior ragione in questo caso, l'autonoma capacità di approfondimento delle tante piste suggerite dai Lineamenti.

[1] Cfr. M. Spinosi, *Una storia che viene da lontano* e S. Auriemma, *Genesi di una funzione* in Lineamenti della funzione ispettiva, Parte I "Il quadro giuridico-amministrativo".

[2] Cfr. M.G. Dutto, *Un capitale professionale per la scuola e per il Paese*, ibidem, Postfazione

2. Educazione civica: una questione di coordinamento. Facciamo il punto sulla formazione dei referenti

Lucrezia STELLACCI - 27/06/2021

La messa a sistema dell'insegnamento dell'educazione civica (EC) nelle istituzioni scolastiche (Legge 92/2019) a partire dall'anno scolastico 2020-2021, ha posto alle scuole alcune sfide importanti e sfide innovative.

Trasversalità e coordinamento

La trasversalità dell'insegnamento rispetto alle discipline e la conseguente contitolarietà di tutti i docenti che le hanno ceduto ore del loro programma disciplinare impone la necessità di un buon coordinamento da parte di uno dei docenti contitolari.

Le attività didattiche devono essere contenute in un curriculum non inferiore a 33 ore annuali. Le Linee guida suggeriscono di articularle su tre ambiti tematici: Costituzione, Cittadinanza digitale, Sostenibilità, all'interno di una cornice valoriale unitaria.

Curricolo e valutazione

Si tratta di costruire un curriculum, da aggiungere al curriculum di Istituto, che risulti funzionale al raggiungimento dei traguardi anche se, di fatto, gli obiettivi e le competenze degli studenti sono già presenti nei profili finali di entrambi i cicli di d'istruzione. Le Linee guida aggiungono ulteriori suggerimenti inserendo nel documento due allegati B e C.

Il primo allegato (B) propone in 12 punti gli spetti del profilo specifico di EC che dovrebbero integrare il profilo generale al termine del primo ciclo d'istruzione (così come è definito dal DM n. 254/2012). Il secondo allegato (C) elenca 14 punti di EC da coniugare con quelli già indicati, per il secondo ciclo d'istruzione, dal D.lgs. 226/2005 (all. A).

L'insegnamento di Educazione civica richiede anche una valutazione periodica e finale che verifichi le conoscenze, ma anche i progressi nei comportamenti delle studentesse e degli studenti. Si richiede alle scuole, in particolare ai Collegi dei docenti, un impegno straordinario per una sperimentazione triennale (2020-2023) sugli obiettivi specifici e sui risultati di apprendimento per ciascun percorso scolastico di tutti gli ordini di scuola.

Innovazioni sfidanti

Questo percorso per l'insegnamento dell'EC racchiude tante innovazioni che sfidano le scuole sia come amministrazione sia come organizzazione didattica. Tutte le istituzioni scolastiche si fondano su procedure e assetti ormai consolidati e difficili da scardinare per un effettivo miglioramento della qualità dell'offerta formativa. Perché ciò accada è necessario partire dagli insegnanti e dalle loro professionalità.

Era proprio questa l'intenzione di coloro che hanno elaborato il Piano di formazione nazionale quando hanno deciso di impegnare risorse importanti: circa 4 milioni di euro solo per l'anno scolastico 2020-2021. Il modello di formazione proposto è quello a cascata, affidato alle 319 "Scuole polo per la formazione" che, opportunamente coordinate dagli UU.SS.RR., hanno dovuto organizzare un percorso dedicato ai referenti di plesso di ciascuna istituzione scolastica afferente al rispettivo ambito territoriale.

Costruire nuove professionalità

Si tratta, quindi, di formare docenti cui affidare il compito di favorire l'attuazione dell'insegnamento dell'educazione civica nelle classi, attraverso azioni di tutoring, di consulenza, di accompagnamento, di formazione e supporto alla progettazione nei confronti dei colleghi coinvolti nei Consigli di classe (CM 16 luglio 2020, n. 19479).

Due filiere formative: il Ministero e gli Enti accreditati

Ovviamente a questo piano ministeriale di formazione, si sono aggiunte le molteplici iniziative, degli Enti e Associazioni accreditate per la formazione, che hanno reso più ricca e diversificata, ma anche più disomogenea l'offerta accessibile da parte del personale docente delle scuole di ogni grado. Ad un primo monitoraggio di quanto fin qui realizzato, entrambe le filiere formative presentano pregi e difetti.

Difformità nell'applicazione del piano nazionale

Al piano nazionale è mancata la *governance ministeriale* e, in alcune aree territoriali, è mancata anche quella regionale, tra l'altro ben raccomandata nella stessa circolare. Va sottolineato che la *governance* costituisce una delle principali funzioni degli Uffici scolastici regionali.

Di fatto ciascuna scuola polo ha deciso per sé. Considerando poi le limitazioni delle relazioni imposte dal Covid, molte di esse si sono limitate a garantire solo il rispetto formale delle istruzioni ricevute e alcune non sono neanche riuscite a spendere le risorse accreditate.

Va rilevato, però, che alcune Regioni, con Uffici scolastici attenti e consapevoli dell'importanza della innovazione, sono state in grado non solo di programmare bene le attività, ma anche di realizzare in maniera efficace corsi di formazione in linea con le istruzioni ministeriali. Il risultato è la produzione di curricula originali sulle tematiche affrontate e sulla base delle metodologie didattiche applicate.

L'offerta formativa non formale

L'offerta formativa non formale, nella maggior parte dei casi ha cavalcato l'onda dei tre canali tematici distinti (Costituzione, Cittadinanza digitale, Sostenibilità) offrendo alla platea dei corsisti l'opportunità di approfondire sia temi di base, magari già affrontati nella preparazione iniziale e poi trascurati perché non direttamente coinvolti nelle discipline insegnate, sia approfondimenti specifici, sia percorsi didattici per mettere alla prova le indicazioni delle Linee guida. Tali percorsi hanno permesso di approfondire e di mettere alla prova i concetti di pluri o trans-disciplinarietà.

Rare sono state le proposte che hanno puntato l'attenzione su curricula trasversali ai nuclei tematici da esplorare, prima ancora che alle discipline.

Come migliorare il piano di formazione

Dopo questo primo anno di prova, occorrerebbe dare una sterzata al piano di formazione del prossimo anno, che trovi i suoi punti cardine in una efficace azione di coordinamento e vigilanza da parte del Ministero sugli Uffici scolastici regionali e da parte di questi ultimi sulle scuole polo per la formazione, magari arrivando a ipotizzare possibili Linee Guida sulle connotazioni essenziali che devono avere i corsi di formazione.

Tale azione di coordinamento, specie in fase preventiva, sarebbe auspicabile anche in senso orizzontale, nei confronti delle proposte formative degli Enti e Associazioni accreditate, al fine di poter imprimere a tutto il sistema della formazione in servizio un andamento omogeneo, pur nel rispetto delle libertà riconosciute nelle finalità statutarie di ciascuno.

Non possiamo commettere errori

L'insegnamento dell'educazione civica assume oggi una rilevanza strategica nel percorso formativo di ciascuno studente, e non è possibile commettere errori che ne ritardino la corretta attuazione. Il Piano di transizione ecologica e culturale delle scuole, denominato "Rigenerazione Scuola", ne rappresenterà il contesto ideale ed un acceleratore di sicuro effetto.

3. Convitti ed educandati statali. Il docente educatore: una professionalità da curare e valorizzare

Alessandra BATTISTA - 27/06/2021

Nel panorama scolastico statale c'è un'offerta formativa a tutto tondo, che coniuga gli aspetti della cura dell'educazione e dell'intelligenza sociale ed emotiva, facendo dell'alunno, denominato "Convittore", il centro di tutte le attività didattiche ed educative che la scuola può proporre. Rimanda alla suggestiva idea dei College americani, ma non disdegna l'attenzione dedicata ai bisogni speciali.

Scuole di formazione alla vita

I Convitti e gli Educandati statali, sono le "Scuole di formazione alla vita", binomio unico nel suo genere, di antica e prestigiosa tradizione, unita ad un modello formativo innovativo e completo.

Una proposta per una preparazione culturale che esalti tutte le potenzialità del tempo scuola prolungato, in strutture monumentali, con residenzialità accogliente e funzionale.

Essi, pur arricchendo l'offerta scolastica statale, sono e rimangono, tuttavia, ordinamenti peculiari, direi a "formazione integrata" (nel senso di didattica+educazione) impegnati a garantire pari opportunità nello studio ed inclusione per allievi fuori sede o con disagi.

Si articolano nelle tre tipologie: Convitto Nazionale, Convitto Annesso, Educandato Statale.

Che cosa sono i Convitti nazionale per sordi

I Convitti Nazionali per Sordi e l'Istituzione Educativa Statale per Audiofonolesi di Marsala (unica struttura del sud d'Italia) operano anche attivando ausilio logopedico e psicomotorio. Qui educatori specializzati, esperti in LIS (la lingua dei segni), guidano la formazione dei giovani ospiti affetti da sordità, anche protesizzati o con disturbi del comportamento.

Le loro carte vincenti sono:

- Il tempo pieno strutturato, caratterizzato dall'attività educativa con un approccio pedagogico a 360 gradi e lungo un orario 24 ore, reso possibile grazie all'organizzazione convittuale;
- La figura professionale dei docenti educatori (classe di concorso L030) esperti in «Pedagogia e didattiche speciali dell'insegnamento», collocata dall'articolo 3 del DPR 23 agosto 1988 n. 399 nell'area funzione docente. Gli Educatori operano, per ruolo e per funzione, in collegialità con i docenti di disciplina, in tutte le iniziative formative destinate agli allievi convittori e semiconvittori.

Scuola come comunità educante

I convitti rendono concreta il rapporto virtuoso tra "individualità" e "comunità" e dimostrano come la relazionalità collegiale conduca più lontano di ogni rigido approccio gerarchico.

Sono scuole che si possono definire come 'comunità educante', molto più delle altre, proprio per la ricchezza di professionalità tutte, pariteticamente e sinergicamente, impegnate nella cura e nella crescita dell'alunno; ma anche per l'articolata composizione della sua offerta formativa, che si dispiega in verticalità e continuità rispetto ai percorsi curricolari.

Costituiscono, con orgoglio, un modello di autonomia 'ante litteram' nel contesto scolastico moderno, preso poi a prestito anche da altri ordini di scuola.

Scuola autonoma ante litteram ed inclusiva

In particolare, nei Convitti nazionali, grazie alle prerogative di autonomia amministrativa, giuridica e contabile, già preesistenti alle disposizioni sulla autonomia scolastica delle Istituzioni statali, (Regio decreto 1054/1923 antesignano sull'autonomia della legge 59/1997 e del DPR 275/1999) vengono opportunamente scelte e ospitate le diverse 'scuole statali annesse'.

Nel segmento della Scuola Secondaria di II grado, i Convitti Nazionali offrono una formazione strategica quanto più fedele alla filosofia educativa perseguita nel Piano educativo individualizzato (PEI).

Gli Educatori nella peculiarità delle loro mansioni, rispondono alla richiesta di allievi e famiglie circa la presenza preziosa di persone adulte di riferimento che siano, al contempo, qualificate

nella costruzione e nella cura di un rapporto educativo emulativo, non giudicante, ma inclusivo e umanizzante.

Un impianto strutturale solido

Unitamente alla valorizzazione del personale educativo, anche il rispetto della peculiare configurazione giuridica delle Istituzioni stesse, contribuisce a dispiegare le potenzialità di questo modello organizzativo in modo 'efficace e proprio'.

Infatti è dimostrato che il successo e la longevità di queste tipologie di scuole sono strettamente subordinate alla sopravvivenza e all'implementazione del loro autentico e tradizionale impianto strutturale. Laddove i convitti e gli educandati sono stati 'snaturati' e forzatamente equiparati a "comuni scuole ordinarie con l'aggiunta degli educatori", si è assistito ad un progressivo svilimento della loro vera "mission" e al declino della loro attrattività da parte delle famiglie e degli alunni.

Rinunciando al riconoscimento della prestigiosa e antica "cultura dei convitti", c'è il pericolo di sovrapporsi, con uno schema non autentico e poco lungimirante, alla già tanto fragile e generalista offerta della scuola di ieri, risultando in tal modo, un contenitore vuoto o un inutile duplicato. Nel caso dei Convitti la tradizione vale come innovazione

Un rilancio intelligente

Esistono buone possibilità e prospettive, alla luce delle indicazioni europee del Next Generation EU e in linea con gli obiettivi del PNRR sulla scuola, focalizzato su tempo pieno, digitalizzazione, lotta alla dispersione, rafforzamento delle competenze di base, per un'esportazione del modello virtuoso di "convitto" anche nel segmento delle altre scuole statali. Una sfida di avanguardia educativa, che, qualora vinta, porterebbe all'introduzione del personale docente educativo in tutto il nostro panorama scolastico.

Di convitti, dunque, dovrebbe più generosamente dotarsi tutto il sistema scolastico attuale, o, quanto meno, dovrebbe replicarsi il suo modello educativo, perché, opportunamente governato da Rettori illuminati, contribuirebbe certamente, al rilancio dell'intera istruzione pubblica, proiettandola in una dimensione più prettamente pedagogica ed educativa.

Il ruolo centrale del docente educatore

Le prerogative dell'educatore, enunciate nel relativo contratto collettivo, risultano spesso poco considerate nelle loro potenzialità funzionali, andrebbero urgentemente aggiornate, sia pure partendo dal fatto che tale ruolo si presenta in tutta la sua complessità e delicatezza. Ai docenti educatori sono assegnate funzioni molto articolate e di alta professionalità, non sempre adeguatamente riconosciute e valorizzate. Basti pensare che, non potendo fruire della carta docente, essi si aggiornano investendo risorse personali nel tentativo di mantenere vivo e attuale il patrimonio cognitivo e strumentale indispensabile nell'assistenza agli allievi.

Queste figure si occupano, in modo professionale e tecnico, del funzionamento del processo cognitivo, padroneggiano la matematica (la scienza degli apprendimenti), applicano quotidianamente le metodologie più adeguate, guidano i ragazzi allo studio in maniera personalizzata.

Alcune criticità da evidenziare

C'è, tuttavia, una eccessiva difformità e genericità nello status del personale educativo. Tale personale viene utilizzato in maniera diversa a seconda delle singole realtà operative: si passa dal ruolo di "sorvegliante" a quello di "assistente di cattedra". È una situazione che occorre rivedere e conformare in modo inequivocabile, in ossequio al contratto di disciplina, declinandolo nell'ambito della funzione docente, nella sua più specialistica dimensione educativa e psico-pedagogica.

Altro punto critico è la partecipazione dell'educatore ai momenti collegiali della vita scolastica degli allievi a lui affidati e all'organizzazione della offerta educativa loro proposta. È ancora troppo marginale e non sistematica. Si tratta di compiti e responsabilità che hanno bisogno di nuovi interventi giuridici e contrattuali.

Rimettere mano alla normativa

Tali problematiche devono essere affrontate, in primo luogo, attraverso il riordino della normativa di riferimento, che è ferma alle poche e troppo generaliste prescrizioni dei decreti

delegati del 1974 (confluite nel Testo Unico del D.lgs 297/1994), ancor più ai Regi Decreti del passato ventennio. Neanche la legge 107/2015 è riuscita a mettere mano su questo difficile problema. Lo stato normativo attuale degli educatori preclude funzionalità e diritti come formazione, bonus docenti, partecipazioni collegiali, crescita professionale.

L'educatore come "geografo dell'umano"

Il potenziamento dei momenti collegiali e del ruolo educativo sarà garanzia di longevità ed eccellenza per queste Istituzioni.

Possiamo considerare l'educatore come "geografo dell'umano", figura che perlustra e crea, avventuroso scopritore di nuovi spazi per l'emancipazione, tutor per la realizzazione personale. Nelle attività di studio, l'educatore promuove e presiede quel processo che porta dall'elaborazione degli apprendimenti e alla maturazione di esperienze di vita significative.

La sua più autentica funzione è proprio quella dell'insegnare, nel senso etimologico di "incidere, imprimere segni", ma anche nell'aulica accezione di indirizzare verso 'valori della humanitas' in quella difficile missione che porta alla mente la definizione freudiana di "lavoro impossibile".

Un educatore autorevole ed esperto

La presenza di un educatore autorevole ed esperto può realmente fare la differenza nel vissuto di ciascun alunno, se egli riesce, con la naturalezza del suo esempio ad ispirare sani e validi modelli esistenziali.

Il tempo convittuale poi fa il suo corso e la sua parte, funzionando come acceleratore di processi di sviluppo e di socializzazione. È questa una condizione particolarmente importante nell'età dell'adolescenza: è una condizione che aiuta a riconoscere la propria identità personale, a ricercarla nell'imprescindibile esperienza del gruppo, dove l'"Io" può diventare "Sé" e, nel contesto condiviso dei pari, può diventare "Noi". In questo passaggio l'educatore c'è, è presente, è guida, mediazione strategica, presidio.

4. Apprendere per la vita: scenari internazionali ed italiani. Skills Outlook 2021. Learning for life

Domenico TROVATO - 27/06/2021

Il 5 giugno 2021 è stato presentato a Parigi il più recente 'punto di vista' che l'Ocse dedica all'apprendimento per la vita. Si tratta del Rapporto "Skills Outlook 2021. Learning for life". Questa recente pubblicazione consente di avere, anche per l'Italia, un quadro aggiornato della situazione in questo settore[1].

Ricordiamo che l'apprendimento permanente (lifelong learning-LLL) consiste in "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale" (legge 92/2012, art. 4, c. 51). Al suo interno si colloca la *formazione continua* finalizzata al mantenimento delle condizioni di occupabilità lungo l'arco della vita.

Gli scenari dopo la pandemia

Lo studio, dedicato alle competenze da sviluppare in età adulta (Lifelong learning, LLL), nel presente e nel futuro e alle deboli abilità di base su cui spesso poggiano, tratteggia, a livello dei 36 Paesi membri, scenari non esaltanti, soprattutto in seguito alla pandemia[2]:

- 8 adulti su 10 con un basso livello di istruzione *non partecipano ad attività di formazione* e neppure lo fanno 4 adulti su 10 con un alto livello scolastico (indagini OCSE-PIAAC per la popolazione 16-65 anni);
- il tasso medio di disimpegno, cioè la *non disponibilità* a partecipare alle occasioni di apprendimento fruibili nel contesto sociale di riferimento, si attesta nell'area OCSE al 50%;
- la capacità di affrontare le sfide del futuro (la transizione verde e digitale, l'automazione, il telelavoro, lo sviluppo sostenibile, i servizi per la popolazione anziana...) è ancora ridotta e le pratiche di LLL non sono sempre adeguate ai nuovi obiettivi sia formativi, che del mercato del lavoro, come pure a quelli dell'Agenda Onu 2030[3];
- durante l'emergenza sanitaria Covid-19 si è manifestata una flessione del 18% dell'*apprendimento informale* (quello praticato nel lavoro, nella famiglia, nel tempo libero)[4], con tempi di "esercizio" intorno alle 0,7 ore settimanali.

I rischi della transizione

Nei processi di transizione scuola-mondo del lavoro e di riqualificazione-formazione continua la situazione non è poi così soddisfacente: il 25% dei 15enni dei Paesi Ocse nel 2018 ambiva a lavorare in occupazioni destinate a contrarsi nell'arco di un decennio, con una percentuale del 43% in Giappone e poco sotto il 24% in Italia, equivalente comunque a 1 ragazzo su 4. Secondo le stime dell'Ocse del 2019, per circa il 14% dei lavoratori c'è l'alto rischio di vedere il proprio lavoro automatizzato (e quindi di perderlo) e per un altro 32% di doversi misurare con cambiamenti radicali, perché alcune mansioni saranno eseguite da robot o da software.

Lo stato dell'arte in Italia: analfabetismo di ritorno?

Nel nostro Paese lo sviluppo dell'apprendimento permanente procede *lento pede* da sempre: siamo agli ultimi posti per la *formazione degli adulti*, con una quota pari solo al 23% contro percentuali del 40% OCSE, in media, e quasi del 60% nei Paesi scandinavi. Secondo l'OCSE, durante la pandemia, la diminuzione del tempo dedicato all'*apprendimento informale* è stata di n. 1 ora settimanale (da 4,1 ore a 3,1 ore). Tale calo è risultato totale soprattutto tra i lavoratori con qualifiche medio-basse, mentre più contenuto tra i lavoratori più qualificati, ampliando in ogni caso la forbice tra le due categorie.

L'Italia inoltre ha quasi 13 milioni di adulti con un basso livello di istruzione (categoria Isced 0-2, equivalente alla terza media)[5], il 39% di tutti i 16-65enni (ca. 33 mln di individui) e il 20% di tutti gli adulti europei.

Di questi molti manifestano bassi livelli di *literacy*, ovvero riescono, con difficoltà, a leggere testi brevi su argomenti familiari e a individuare informazioni specifiche, e, soprattutto, non sono in grado di associarle ai testi esaminati. Infine più del 60% dei cosiddetti *low skilled* (analfabeti funzionali) si concentrano nelle regioni del Sud e del Nord-Ovest.

Sono troppo pochi gli adulti che si formano

I soggetti «*potenzialmente bisognosi di riqualificazione*» sono quelli che hanno competenze "obsolete", o che le avranno a fronte dell'innovazione tecnologica in atto, oppure perché, nonostante la laurea, possiedono modeste capacità digitali, di alfabetizzazione e di calcolo. Qui la percentuale sale a più di un adulto su due (tra il 53-59% dei 25-64enni). Eppure, questo è il paradosso, queste persone si formano molto poco: infatti, pur con qualche progresso negli ultimi anni, la quota di adulti che partecipa ad attività di istruzione e di formazione[6] è tra le più basse a livello internazionale, con un 24% contro il 52% della media Ocse (indagini PIAAC), e riguarda in netta prevalenza gli occupati (81%), che dichiarano di svolgere la formazione per motivi legati al miglioramento della carriera.

Alle "radici" dell'apprendimento permanente

Il Rapporto, a proposito dei deficit che molti soggetti incontrano in età adulta, individua nella *qualità della scolarità pregressa* uno dei fattori per un LLL di livello apprezzabile. Infatti lo vediamo già a 15 anni nel buon esito di alcuni processi: l'atteggiamento verso lo studio, il piacere della lettura, i fattori motivazionali, meglio se sostenuti dalla famiglia e dagli insegnanti, costituiscono significativi segnali perché, da adulti, venga maggiormente coltivato l'interesse per l'aggiornamento delle conoscenze. Certamente la provenienza socio-economica incide molto sulle loro aspettative e quindi sui loro obiettivi. Per esempio c'è una differenza sostanziale di aspettative tra gli studenti che hanno almeno un genitore laureato e quelli che hanno genitori meno istruiti. Per esempio, il 77% dei primi prevede di completare l'università contro il 57% dei secondi, così pure l'84% degli studenti con genitori in professioni di status elevato prevedono di accedere a professioni qualificate quando avranno 30 anni, mentre ad avere la stessa ambizione è solo una netta minoranza degli studenti svantaggiati. La pandemia poi ha rallentato i progressi nell'apprendimento e ampliato le disparità sociali rispetto allo scenario usuale[7].

E poi ci sono i NEET che aumentano

Da non dimenticare infine la numerosa platea dei NEET in fascia adulta (25-34 anni) cresciuta, causa la pandemia, da 2,94 mln a 3,085 mln di unità, con un peggioramento non solo in ambito lavorativo, ma anche nella disponibilità a rientrare in formazione (cfr. *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 21*, Istituto Toniolo, 2021).

Traiettorie per futuri sostenibili

Rispetto alle inadeguatezze dell'attuale sistema, dobbiamo comunque segnalare tre importanti interventi:

1. *Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta, 2020*, elaborato e predisposto dal Tavolo Interistituzionale per l'Apprendimento Permanente, che individua come priorità la predisposizione di azioni di contrasto contro l'analfabetismo funzionale, in un'ottica di sistema integrato;
2. *Lettera-appello al Governo* (gennaio 2021), di alcuni esperti ed Enti di ricerca (ENAIIP NET, (INDIRE, INAPP, RUIAP, CEDEFOP, EVTA, ETF, LLP) *per sostenere l'obiettivo Europeo di far partecipare entro il 2025, almeno una volta ogni 12 mesi, il 50% di adulti ad attività di LLL;*
3. *PNRR, versione aprile 2021*, che nelle Missioni 4 e 5 affronta la problematica del LLL con il potenziamento dei servizi per la fascia 0-6, con investimenti sulle competenze di base (*basic skills*), con la promozione di attività di *upskilling*, *reskilling*[8] e *lifelong learning* (pag. 198), con il rafforzamento del welfare di prossimità (pag. 219).

Tuttavia non si prefigura un *Sistema nazionale integrato per l'apprendimento permanente* che possa misurarsi con gli obiettivi dell'*Agenda europea per le competenze 2020-2025*[9].

[1] Per approfondimenti sulle matrici teoriche e sui risvolti operativi del LLL vedi. L. Galliani, *Contesti formale, non formale, informale di apprendimento*, riv. online Nuova Didattica, 2012; programma Epale dell'UE; Invalsi open, giugno 2021.

[2] Vedi articolo di G. Licini, *Sole24ore-scuola*, 16.06.2021. Adattamento.

[3] A tal proposito vedi. le proiezioni effettuate sui mega trend del mercato del lavoro tra il 2019 e il 2029 dall' U.S. Bureau of Labor Statistics, l'Ufficio governativo USA che si occupa di statistica del lavoro.

[4] Il modello delineato da Marsick e Watknis, 1990 e rielaborato da Cseh, 1999, mette in evidenza la riduzione da quasi 5 ore la settimana a 3,7 ore (25% dell'*apprendimento non-formale o involontario* cioè interazione sociale, volontariato, sport, associazionismo culturale...)

[5] E i tempi sono cambiati, come notava T. De Mauro nel 2016, chiarendo che saper leggere, comprendere, elaborare calcoli, risolvere problemi, anche attraverso l'uso delle TIC, sono oggi abilità di base quanto mai indispensabili.

[6] Da menzionare a tal proposito l'azione dei CPIA che gestiscono i corsi di IT L2 per stranieri, ma anche i percorsi di alfabetizzazione funzionale per gli italiani (vds. articoli in *Scuola 7* /2021, n. 225 e n. 235). Tali realtà con oltre 163.000 iscritti (Indire,2021), soddisfano però una parte esigua del fabbisogno di LLL.

[7] Vedi. C. Tucci e G. Licini in *Sole 24 ore-scuola*, 30 gennaio 2021 e 21 giugno 2021. Adattamento.

[8] *Upskilling* processo che indica lo sviluppo di competenze aggiuntive per riqualificare una persona nel ruolo ricoperto; *Reskilling* invece indica l'incremento di abilità differenti, per far sì che una persona possa ricoprire un ruolo diverso.

[9] Vedi. Lettera-Appello al Governo, già cit., tabella pag.2, con i target previsti nel LLL per il 2025.