

RAPPORTO FINALE 13 LUGLIO 2020

IDEE E PROPOSTE PER UNA SCUOLA CHE GUARDA AL FUTURO

EXECUTIVE SUMMARY

Il mandato del Ministro

Il Ministro dell'Istruzione, On. Lucia Azzolina, ha istituito con proprio decreto un Comitato di 18 esperti per avanzare idee e proposte inerenti alle modalità di riapertura della scuola, dopo la sospensione determinata dal Coronavirus. Il mandato prevedeva anche di formulare idee e proposte sui possibili sviluppi successivi alla riapertura, con uno sguardo al futuro della scuola italiana e con particolare riferimento ai temi dell'edilizia scolastica, dell'utilizzo delle tecnologie digitali, della formazione e del reclutamento dei docenti, del sistema integrato 0-6 anni. Al primo quesito, il Comitato ha risposto con un *Rapporto Intermedio*, consegnato il 27 maggio, che ha trovato riscontro nel "Piano scuola 2020-2021", emanato con decreto del Ministro il 26 giugno, e che ha fornito gli orientamenti per la ripresa delle attività didattiche in tutto il paese dal 14 settembre 2020.

Il Comitato ha apprezzato inoltre come molte delle idee e proposte avanzate nel *Rapporto Intermedio* abbiano trovato riscontro nel decreto "Rilancio" e nel decreto "Semplificazione", in cui sono state allocate nuove importanti risorse per la scuola e per la ricerca.

Il lavoro del Comitato

Il Comitato, fin dal suo insediamento, ha inteso operare anzitutto avendo come riferimento le pagine della Costituzione, che vogliono la scuola italiana aperta, coesa ed inclusiva, in quanto luogo di formazione della persona e del cittadino, radicato nel proprio territorio e sostenuto dalla partecipazione attiva di tutta la comunità: una scuola autonoma capace di essere motore di integrazione civile, di uguaglianza e di sviluppo.

Il Comitato ha pertanto avviato un'approfondita riflessione sullo stato della scuola italiana ed ha contestualmente sentito in audizione le voci di molti protagonisti: studenti, famiglie, associazioni, studiosi e centri di ricerca, rappresentanti delle amministrazioni. A loro va il ringraziamento più sentito.

Dopo la consegna del *Rapporto intermedio*, il Comitato ha approfondito i temi richiesti elaborando proposte a medio termine, atte a rilanciare i processi di miglioramento ed innovazione della scuola italiana.

Sintesi delle proposte

Tra le riflessioni e proposte che il *Rapporto finale* avanza "per la scuola del futuro", merita richiamare le seguenti:

1. Una scuola aperta ed inclusiva che si faccia carico della fragilità delle persone e dei territori

Una scuola aperta a tutti ha come priorità l'attenzione al tema della fragilità e ai bisogni delle persone, a partire dagli alunni disabili, la cui presenza deve costituire un'opportunità di arricchimento per tutti, studenti e docenti. Essa infatti costringe a porre più attenzione anche a quell'educazione all'emotività ed alla affettività che diviene strumento sempre più rilevante per una scuola che si propone di costruire comunità inclusive e partecipate: lo dimostrano le numerose e significative esperienze esistenti e i recenti richiami del D.lgs. 96/2019 (recante misure di integrazione al D.lgs. 66/2017).

Prendere cura degli alunni con disabilità significa perseguire il loro successo formativo e il loro benessere. L'approccio socio-relazionale allo studio della disabilità ha portato infatti negli ultimi vent'anni a rivedere il concetto stesso di disabilità. Ora è inteso come conseguenza o risultato di una complessa relazione tra condizione di salute di un individuo, fattori personali e fattori ambientali che rappresentano le circostanze

in cui egli vive. Gli alunni disabili e le loro famiglie devono pertanto sentirsi parte integrante della comunità educativa e avere assicurato il diritto di un sostegno competente e personalizzato.

Il Comitato ritiene che segno della nostra epoca debba essere la ricomposizione del Paese a partire dalle aree più fragili e marginali, emerse drammaticamente in occasione della pandemia, il che richiede che le esperienze più avanzate e le riforme già in atto giungano ad essere patrimonio realmente acquisito da tutte le scuole e da tutto il paese. Qui un ruolo decisivo possono assumere le alleanze territoriali proposte attraverso lo strumento dei “Patti educativi di comunità,” e sostenute anche dalle risorse dei nuovi Fondi comunitari di cui potrà godere l’Italia nei prossimi anni. Ciò richiede tuttavia nuove risorse economiche insieme a nuovi approcci e competenze da parte dei docenti e dei dirigenti, nonché il ricorso a figure professionali specializzate in grado di supportare il personale scolastico, gli alunni e le loro famiglie in una prospettiva di personalizzazione e di compensazione dei divari esistenti.

2. Una scuola che prepari alle nuove competenze del XXI secolo

Il contesto macroeconomico, in cui si colloca la vicenda SARS-Covid-19 si caratterizza per una profonda trasformazione economica e sociale, fortemente segnata dalla rivoluzione digitale e dalla globalizzazione degli scambi e delle comunicazioni. Le competenze necessarie oggi per crescere come persone e come cittadini, si fondano sulla capacità di utilizzare in modo consapevole e critico i nuovi strumenti di comunicazione e di analisi, la capacità di comprendere e affrontare i cambiamenti continui che quest’epoca ci propone, la capacità di costruire comunità in grado di affrontare l’incertezza, generare innovazione, contrastare l’esclusione, condizioni queste che oggi sono i pilastri di un nuovo sviluppo, socialmente ed ambientalmente sostenibile. In tale prospettiva, le “Competenze per la vita” e le “competenze chiave per l’apprendimento permanente” (riproposte nel maggio 2018 dall’Unione Europea) restano il riferimento guida anche sul piano curriculare sia per il primo che per il secondo ciclo di istruzione

3. Un curriculum essenziale e in grado di integrare cultura scientifica, cultura umanistica e tecnologie digitali

Lo sviluppo delle nuove competenze richiede, in primo luogo, di porre attenzione alla promozione della cultura matematica e scientifica (STEM), in stretta collaborazione con la cultura umanistica. È una scelta ineludibile per poter affrontare, in modo critico, proattivo e senza paura, la sempre più rapida trasformazione delle tecnologie, l’innovazione e i cambiamenti sociali ad essa conseguenti. In questo ambito, la disponibilità delle nuove tecnologie digitali va intesa come una risorsa che può supportare e integrare la didattica in presenza nel rispetto, però, dell’età degli allievi e delle allieve e dei loro percorsi educativi. Tutto questo richiede un rapido completamento della copertura nazionale della rete di connessione, così come una integrazione fra tecnologie di broadcasting.

In secondo luogo occorre procedere ad una forte essenzializzazione del curriculum che va reso più coerente con la centralità delle nuove competenze e più attento alla continuità educativa tra i vari ordini di scuola. Infine il *Rapporto* dedica una speciale attenzione alla fascia di età 0-6 anni. Viene qui ribadita l’importanza fondamentale per la crescita della personalità di una presenza educativa adeguata e mirata proprio dai primissimi anni di vita. Viene tuttavia sottolineata la diversa accessibilità a queste istituzioni educative nelle diverse parti del Paese, con una presenza fortemente diseguale ed insufficiente dei servizi integrati. Il Comitato ha poi riflettuto sui gradi superiori dell’istruzione ed in particolare sulla scuola superiore di primo grado che appare uno dei punti più delicato della scuola italiana, in cui più alti sono i rischi di frattura nella continuità del percorso educativo dei ragazzi e dove si evidenziano anche i molti limiti dell’attuale sistema di orientamento. Egualmente va posta l’attenzione per il recupero degli adulti a bassa scolarità o svantaggiati (esempio: educazione in carcere) rilanciando l’offerta di istruzione in una prospettiva di educazione permanente come indicato dalle politiche comunitarie.

Una speciale attenzione è stata posta all’accesso al sistema universitario e della ricerca e al rilancio della

filiera formativa professionalizzante VET (*Vocational Education and Training*), intesa come strumento necessario sia per garantire ad ognuno competenze per un proprio percorso umano e occupazionale, sia come impegno collettivo al contrasto della dispersione scolastica.

In tale prospettiva il Comitato richiama l'opportunità di riprendere la riflessione sulla riforma complessiva dei cicli scolastici.

4. Una scuola che valorizzi un'autonomia "responsabile e solidale"

Il *Rapporto* pone al suo centro il tema di una "autonomia responsabile", intesa come leva per poter aprire la scuola al territorio, estendendo a tutto il Paese le tante esperienze già presenti nelle diverse realtà territoriali. I "Patti educativi di comunità", già sperimentati con successo in molte realtà territoriali, possono diventare uno degli strumenti chiave in tale direzione. Egualmente il *Rapporto* ha ritenuto di riprendere il tema dell'"autonomia solidale" finalizzata al riequilibrio delle opportunità rispetto ai diritti. In particolare si ripropone il tema delle modalità di definire e assicurare standard curriculari comuni e di servizio (a partire dai previsti ma non ancora attuati "livelli essenziali delle prestazioni", LEP), unitamente ad un rilancio del Sistema nazionale di valutazione (SNV) e ad un "piano di accompagnamento" per le aree più fragili del Paese, a partire dal Mezzogiorno, dove oggi si rilevano i fenomeni più preoccupanti di divario nei risultati scolastici e i dati più preoccupanti in termini di abbandono e di dispersione scolastica e formativa. Un'attenzione particolare è rivolta agli alunni di origine straniera soprattutto a quelli di prima generazione

5. Ambienti di apprendimento e didattiche capaci di superare le "gabbie del Novecento"

Gli ambienti di apprendimento della nuova scuola richiedono un profondo ripensamento degli spazi educativi in cui i bambini, i ragazzi e gli adolescenti debbono crescere. Bisogna superare l'immagine di una aula come spazio chiuso ed obbligato, per approdare verso architetture più flessibili e tali da rispondere a bisogni educativi che possono mutare nel tempo. Ciò comporta un impegno di lungo periodo con un piano per la messa in sicurezza e l'innovazione del patrimonio scolastico italiano. Gli spazi didattici devono poi essere più aperti alle opportunità educative e sociali del territorio, devono assicurare sia un servizio alle comunità locali (compresi i genitori e gli altri adulti), sia una didattica più flessibile e personalizzata che superi le "gabbie del '900". È necessario, pertanto, uscire dai vincoli del gruppo classe e della classe intesa come unità solo "amministrativa". La didattica dei nostri tempi deve infatti poter garantire una formazione che permetta a tutti gli alunni di raggiungere gli stessi traguardi formativi, pur partendo da situazioni talora molto differenziate. Per la trasformazione degli "ambienti di apprendimento" e delle loro architetture, il Comitato propone un apposito "Piano nazionale di architettura scolastica" come intervento strutturato su ampia scala e su base poliennale, ispirato ai criteri di sostenibilità ambientale, sicurezza igienico/sanitaria e flessibilità didattica.

6 Una scuola capace di integrare il diritto alla salute e quello all'educazione

Il Covid ha imposto una nuova attenzione alla salute pubblica, sollecitando più spazio alla educazione alla salute e al benessere. Ciò prevede l'introduzione nella scuola, in termini permanenti e sistematici, di contenuti e di figure professionali specializzate come ad esempio quella di un medico referente per ciascun istituto. D'altra parte, l'educazione alla salute, intesa come "accezione di capacità di trovare un armonico equilibrio funzionale, fisico e psichico da parte di un individuo dinamicamente integrato nel suo ambiente naturale e sociale", richiede attenzione al corpo, alla vita collettiva, alla vita civile, ai rapporti di gruppo, ma anche alla possibilità di dare più spazio alla musica, allo sport, alla cultura del cibo, all'arte, intesi come mezzi di espressione individuale e collettiva, nonché l'uso delle stesse tecnologie digitali a fini ludici, espressivi e di condivisione sociale.

7 Personale sempre più formato e qualificato per affrontare le nuove sfide

Per corrispondere a queste complesse esigenze, è necessario un forte investimento nella formazione e nel reclutamento del personale della scuola, in particolare dei docenti, la cui funzione deve diventare socialmente più “attrattiva”. Si devono assicurare, innanzitutto, le basi culturali e disciplinari, pedagogico-didattiche, psicologiche e gestionali necessarie al superamento proprio dei paradigmi didattici e degli schemi organizzativi ereditati dal passato. Vanno rivisti e ristrutturati i percorsi di formazione iniziale, sviluppati secondo un modello strutturato, organico e articolato. In tale prospettiva è importante instaurare un collegamento più forte con i meccanismi di reclutamento e di selezione, valutando il fabbisogno professionale, presente e futuro. Infine occorre promuovere la ricerca educativa come garanzia di qualità attraverso azioni sistematiche di accompagnamento lungo tutto il ciclo di vita lavorativa, incentivando l’adozione di strumenti quali i bilanci di competenze e i patti per lo sviluppo professionale continuo. Riconoscere, altresì, ai docenti, il tempo dell’impegno, le responsabilità assunte e la qualità della didattica

Il Comitato con questo *Rapporto finale*, letto congiuntamente con il *Rapporto intermedio*, ritiene di aver risposto alle domande poste dal Ministro (D.M. 21 aprile 2020, n. 203).

SOMMARIO

EXECUTIVE SUMMARY.....	2
INTRODUZIONE	8
A – Il mandato ricevuto dal Ministro	8
B – La composizione del comitato	8
C – L’Iter di lavoro	9
D – La struttura del Rapporto finale	10
1. OLTRE LA PANDEMIA: PER UN RILANCIO DELLA QUALITÀ DEL SERVIZIO SCOLASTICO	13
1.1 Le competenze richieste per il nuovo secolo	13
1.2 Le competenze scientifico-matematiche	16
1.3 Educazione alla salute: rafforzare conoscenze per stili di vita e comportamenti corretti.....	18
1.4 Incentivare una nuova articolazione didattica e curricolare	19
1.5 Rilanciare l’Autonomia scolastica e promuovere i patti educativi di comunità	21
1.6 Una comunità educante per una scuola più inclusiva	24
1.7 Una scuola che si prende cura delle disabilità	26
1.8 Le fragilità e i bisogni delle persone.....	28
1.9 Le fragilità dei luoghi, per una scuola più equa in tutto il Paese.....	33
2. LA FORMAZIONE INIZIALE, RECLUTAMENTO E SVILUPPO PROFESSIONALE	39
2.1 Formazione iniziale	39
2.2 Reclutamento e formazione iniziale.....	40
2.3 Anno di formazione e prova.....	42
2.4 Formazione in servizio	43
2.5 Formazione e valorizzazione delle figure a supporto dell’autonomia.....	44
3. IL DIGITALE “SENZA SE E SENZA MA”	50
3.1 Il digitale serve alla scuola: come cambia la didattica	50
3.2 Le piattaforme per la didattica integrata e per la valutazione	51
3.3 La formazione digitale dei docenti e degli studenti	53
3.4 L’accesso alle risorse digitali e le reti sociali.....	54
3.5 Privacy e GDPR, Cybersecurity	55
4. L’ARCHITETTURA SCOLASTICA E NUOVI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO	56
4.1 L’architettura scolastica come scienza del cambiamento.....	56
4.2 Per un piano nazionale di architettura scolastica	57
4.3 Scenari possibili: dall’andare a scuola al fare scuola	61
4.4 Suggerimenti per i nuovi ambienti di apprendimento.....	63
4.5 Dai patti educativi al campus	64

5. UNA SCUOLA CHE ABBIA AL CENTRO GLI ALUNNI FIN DALL'INFANZIA.....	68
5.1 I servizi educativi per i bambini fino a sei anni	68
5.2 La scuola primaria	72
5.3 La scuola secondaria di primo grado	74
5.4 La scuola secondaria di secondo grado.....	77
5.5 Verso un nuovo sistema italiano di VET	79
5.6 Cooperazione tra scuola, formazione, università e ricerca	83
 ALLEGATI	85
I Nota informativa sui convitti.....	85
II Gli ITS (Istituti tecnici superiori).....	87
III Progetto STEAM – Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics	90
IV Audizioni svolte, gli esperti incontrati, i materiali ricevuti	95
V Elenco dei principali contributi pervenuti al comitato.....	98
VI Rapporto intermedio del 27 maggio 20202 “Azioni per l’avvio dell’anno scolastico 20201-2021	103

INTRODUZIONE

A – IL MANDATO RICEVUTO

Con decreto 21 aprile 2020, n. 203, il Ministro dell'Istruzione, On. Lucia Azzolina, ha istituito il Comitato degli esperti con il compito di formulare e presentare proposte per la scuola per l'avvio del prossimo anno scolastico, tenendo conto dell'emergenza sanitaria che ha coinvolto l'intero Paese dai primi mesi dell'anno in corso, ma – come ha precisato il Ministro nella sua presentazione - *“guardando al dopo, al futuro della scuola che è, necessariamente, il futuro dell'Italia”*.

Il decreto istitutivo del Comitato precisa che i temi su cui formulare proposte sono:

1. avvio del prossimo anno scolastico, tenendo conto della situazione di emergenza epidemiologica attualmente esistente;
2. edilizia scolastica, con riferimento anche a nuove soluzioni in tema di logistica;
3. innovazione digitale, anche al fine di rafforzare contenuti e modalità di utilizzo delle nuove metodologie di didattica a distanza;
4. formazione iniziale e il reclutamento del personale docente della scuola secondaria di primo e secondo grado, con riferimento alla previsione di nuovi modelli di formazione e selezione;
5. consolidamento e sviluppo della rete dei servizi di educazione e d'istruzione a favore dei bambini dalla nascita sino a sei anni;
6. rilancio della qualità del servizio scolastico nell'attuale contingenza emergenziale.

Il mandato prevedeva che il Comitato potesse anche coinvolgere, con apposite audizioni, professionalità interne all'Amministrazione, Enti di ricerca, Università, Associazioni di categoria, il Forum Nazionale delle Associazioni Studentesche e il Forum nazionale delle Associazioni dei genitori della scuola, nonché i rappresentanti delle Consulte studentesche. È stata data inoltre la possibilità al Comitato di avviare interlocuzioni e specifiche audizioni con la Conferenza Stato-Regioni, con l'Associazione Nazionale Comuni Italiani, con l'Unione delle Province d'Italia.

Il decreto istitutivo precisava infine che gli esperti avrebbero operato a titolo gratuito e che il gruppo di lavoro sarebbe restato in carica fino al prossimo 31 luglio.

B – LA COMPOSIZIONE DEL COMITATO

Il Comitato è coordinato dal Prof. Bianchi Patrizio, professore ordinario di Economia e Politica industriale presso l'Università di Ferrara, Cattedra Unesco in Educazione, crescita ed eguaglianza; ed è composto dai seguenti membri:

- Prof. Bianchi Patrizio, coordinatore, professore ordinario di Economia e Politica industriale presso l'Università di Ferrara, Cattedra Unesco in Educazione, crescita ed eguaglianza;
- Dott.ssa Carimali Lorella, docente presso il Liceo Scientifico statale “Vittorio Veneto” di Milano;
- Prof. Ceppi Giulio, ricercatore e docente incaricato presso il Politecnico di Milano;
- Dott. Di Fatta Domenico, dirigente scolastico presso l'Istituto di istruzione superiore “Regina Margherita” di Palermo;
- Dott.ssa Ferrario Amanda, dirigente scolastico dell'Istituto di istruzione superiore “Tosi” di Busto Arsizio (Varese);
- Dott.ssa Fortunato Maristella, dirigente dell'Ambito Territoriale di Chieti e Pescara, Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo;
- Prof.ssa Lucangeli Daniela, professore ordinario di Psicologia dell'Educazione e dello Sviluppo presso l'Università di Padova;

- Prof. Melloni Alberto, professore ordinario di Storia del Cristianesimo presso l'Università di Modena-Reggio Emilia;
- Dott.ssa Pozzi Cristina, Ceo & Co-founder Impactscool;
- Dott. Quacivi Andrea, Amministratore delegato di Sogei;
- Dott.ssa Riccardo Flavia, ricercatore presso l'Istituto Superiore di Sanità;
- Prof. Ricciardi Mario, già professore associato di Diritto del Lavoro e delle Relazioni industriali presso l'Università di Bologna;
- Prof.ssa Riva Mariagrazia, professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, presso l'Università di Milano-Bicocca;
- Prof. Salatin Arduino, già professore ordinario di pedagogia presso l'Istituto Universitario Salesiano (IUSVE) e presidente dell'Istituto internazionale di ricerca educativa (ISRE) di Venezia;
- Prof. Sandulli Aldo, professore ordinario di Diritto Amministrativo presso la LUISS Guido Carli;
- Dott.ssa Spinosi Mariella, dirigente tecnico del Ministero dell'Istruzione in quiescenza;
- Dott. Versari Stefano, direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna;
- Prof. Villani Alberto, presidente della Società Italiana di Pediatria.

C – L'ITER DI LAVORO

Il Comitato degli esperti ha presentato anzitutto un *Rapporto intermedio* il 27 maggio 2020, volto a rispondere soprattutto al primo dei temi posti dal Ministro: quello inerente alle condizioni per l'avvio dell'anno scolastico 2020-2021.

Il *Rapporto Intermedio* poneva l'enfasi sulla necessità di offrire linee guida nazionali unitarie, per permettere alle singole scuole di esercitare al meglio la propria autonomia ai fini di affrontare al meglio la riapertura delle attività didattiche rispettando i vincoli sanitari, ma disponendo di una più ampia flessibilità attraverso una semplificazione delle normative esistenti.

Date le misure generali di sicurezza sanitaria disposte dal Comitato tecnico scientifico del Dipartimento della Protezione civile operante presso la Presidenza del Consiglio dei ministri (CTS), poi tradottesi nel "Documento tecnico sull'ipotesi di rimodulazione delle misure contenitive nel settore scolastico" del 28 maggio 2020, il Comitato ha reputato importante riaffermare anzitutto il principio dell'autonomia scolastica come pilastro dell'azione anche in fase emergenziale, delineando le possibili leve organizzative e didattiche in grado di permettere alle scuole di mettere in atto - nella propria specifica realtà - le indicazioni nazionali, proponendo a tal fine una serie di semplificazioni e deroghe normative ritenute necessarie per poter attuare in tempo quelle azioni prima dell'avvio del nuovo anno scolastico.

In particolare, il Rapporto intermedio sottolineava l'assoluta necessità di tornare a svolgere attività in presenza come condizione per ritrovare le funzioni di socialità e di partecipazione alla comunità, che restano uno dei compiti fondamentali della scuola per lo sviluppo della personalità e del diritto alla cittadinanza di tutti e di ognuno.

In tale quadro, il Comitato sottolineava la priorità del ritorno in presenza per i bambini più piccoli e soprattutto per gli alunni con disabilità, in particolare per gli allievi delle prime classi di ogni ciclo. D'altra parte, veniva segnalata la necessità di ripensare e valorizzare appieno le esperienze di formazione a distanza realizzate in questa fase, che avevano visto, nel breve tempo di impiego forzato, un utilizzo delle tecnologie digitali applicate all'educazione senza precedenti, anche se in molti casi molti docenti erano arrivati senza una adeguata preparazione.

Per quanto riguarda la dimensione territoriale, il Rapporto indicava come misura chiave la promozione di "Patti educativi di comunità", da sottoscrivere tra le istituzioni scolastiche, le Regioni, gli Enti locali e le forze vive del territorio per permettere lo sviluppo di attività da svolgersi anche "al di fuori dalla scuola", pur nel rispetto delle regole di sicurezza che verranno stabilite dalle autorità sanitarie.

Fra gli strumenti affidati all'autonomia delle istituzioni scolastiche per permettere l'avvio del nuovo anno in sicurezza venivano indicati:

1. I gruppi di apprendimento con un numero di allievi adeguato agli spazi effettivamente disponibili nella singola struttura scolastica;
2. La rimodulazione del tempo delle lezioni in modo da offrire le attività in presenza per il maggior numero di allievi;
3. La riprogettazione dell'offerta didattica delle discipline, anche in vista di fruire diversamente degli spazi interni ed esterni alla scuola;
4. La promozione di un nuovo rapporto tra attività informali e non formali, anche con un eventuale ricorso a figure esterne al tradizionale organico scolastico.
5. La revisione degli attuali criteri di dimensionamento degli istituti scolastici, per poter disporre anche di istituzioni scolastiche di minori dimensioni, con la garanzia di un numero adeguato di dirigenti scolastici (DS), di direttori dei servizi generali e amministrativi (DSGA) e di personale amministrativo, tecnico e ausiliario (ATA), garantendo soprattutto un supporto alle istituzioni scolastiche operanti nelle aree più fragili.

Il Comitato aveva definito infine una serie di interventi normativi ritenuti necessari per poter avviare in autonomia e piena responsabilità le attività didattiche nel nuovo anno scolastico, esplicitando che taluni di questi interventi avrebbero richiesto l'emanazione di norme primarie, per la definizione di deroghe e semplificazioni necessarie per permettere alle istituzioni scolastiche di organizzare una didattica in sicurezza sanitaria e di elevata qualità.

Diverse indicazioni contenute nel *Rapporto* intermedio hanno trovato poi una ripresa nel "Piano scuola 2020-2021", emanato con il decreto n. 39 del Ministro il 26 giugno, che ha fornito puntuali orientamenti per la riapertura delle attività didattiche in tutto il paese dal 14 settembre 2020.

Come sollecitato dal Ministro nell'incontro del 6 giugno 2020, il Comitato ha poi lavorato per approfondire gli altri temi richiesti e per elaborare proposte a medio-lungo termine per rilanciare i processi di miglioramento ed innovazione della scuola italiana.

Il Comitato, fin dal suo insediamento, ha inteso operare anzitutto avendo come riferimento le pagine della Costituzione, che vogliono la scuola italiana aperta, coesa ed inclusiva, in quanto luogo di formazione della persona e del cittadino, una scuola radicata nel proprio territorio e sostenuta dalla partecipazione attiva di tutta la comunità, una scuola autonoma capace di essere motore di integrazione civile e di sviluppo.

Ha avviato pertanto un'approfondita riflessione sullo stato della scuola italiana ed ha contestualmente sentito in audizione le voci di molti protagonisti, studenti, famiglie, associazioni, studiosi e centri di ricerca, rappresentanti delle amministrazioni., a cui va il nostro ringraziamento più sentito. Di tali incontri viene fornito un dettagliato resoconto in Allegato n. IV.

Nel contempo, il coordinatore del Comitato, prof. Patrizio Bianchi è stato chiamato ad illustrare al Parlamento il contenuto delle proposte in corso di elaborazione, prima alla VII Commissione della Camera dei deputati (il 9 giugno) e poi alla VII Commissione del Senato (il 1° luglio), ricevendo in entrambi i casi un notevole interesse e attenzione.

Il *Rapporto finale* che qui viene presentato assume quindi un'ottica più prospettica e si focalizza sulla fase successiva alla riapertura di settembre.

D – LA STRUTTURA DEL DOCUMENTO

Il *Rapporto* si apre con una introduzione che ricapitola il mandato ricevuto dal Comitato e la prima fase del lavoro condotto.

Seguono cinque capitoli il primo dei quali si apre con una considerazione sul mutamento del contesto macroeconomico, in cui si colloca la vicenda SARS-COVID-19. Questo nuovo contesto si caratterizza per una profonda trasformazione economica e sociale, fortemente segnata dal salto tecnologico dato dalla rivoluzione digitale, trasformazione resa ancora più evidente dai processi di globalizzazione degli scambi e delle comunicazioni.

In tale scenario le stesse competenze che la scuola può offrire agli alunni di questa epoca debbono tener conto non solo delle capacità di poter usare in modo consapevole e critico i nuovi strumenti di comunicazione, ma anche della necessità di disporre di una base culturale così solida da poter comprendere e affrontare i cambiamenti continui che quest'epoca richiede. Inoltre, diventano sempre più decisiva le competenze di cittadinanza attiva e in particolare la capacità di costruire comunità in grado di affrontare l'incertezza e generare innovazione oggi ritenuta essere la chiave dello sviluppo. In tale prospettiva, i valori costituzionali possono essere assicurati solo da una scuola più aperta, coesa ed inclusiva in grado di far crescere i bambini, i ragazzi e gli adolescenti nati in questo secolo e che svolgeranno la loro vita nei decenni a venire.

In questo quadro, va considerato che l'arresto delle attività ordinarie legato alla necessità di bloccare i contagi ha imposto e impone una profonda riflessione sulle modalità di organizzazione della nostra società ed in primo luogo della scuola, che oggi fortunatamente viene riscoperta come pilastro fondamentale della società e della sua crescita economica, sociale, civile.

Le scelte imposte alla scuola dalle esigenze sanitarie, dal dimensionamento delle classi, alla stessa architettura scolastica ereditata dal passato, all'uso obbligato della formazione a distanza, hanno infatti costretto tutti a riflettere sulle basi culturali di riferimento e sui modelli educativi finora seguiti.

Per questo il *Rapporto* approfondisce il tema della formazione degli insegnanti e quindi del loro reclutamento. La scuola è infatti una istituzione ed una comunità dedicata alla educazione di persone in formazione da parte di altre persone, gli insegnanti e tutto il personale direttivo e non docente, che a loro volta debbono essere formati e potersi formare con continuità. La didattica dei nostri tempi deve poter garantire pertanto una formazione personalizzata, che permetta a tutti di raggiungere gli stessi traguardi formativi, pur partendo da situazioni talora molto differenziate. In questo la priorità è nella costruzione di ambienti e di gruppi di apprendimento tali da permettere l'integrazione e la inclusione di ognuno, anche andando oltre agli schemi organizzativi orari e disciplinari ereditati dal passato.

Il *Rapporto* ribadisce inoltre il tema di una "autonomia responsabile", già sottolineato nel *Rapporto intermedio*, come leva per poter aprire la scuola al territorio, estendendo a tutto il Paese le tante esperienze già presenti nelle regioni. Autonomia e Patti educativi di comunità sono le modalità con cui tante scuole italiane sono già state in grado di valorizzare il rapporto con il territorio e con le forze vive che lo animano, promuovendo modelli concreti di una scuola aperta, coesa ed inclusiva. Egualmente si è ritenuto di riprendere il tema dell' "autonomia solidale" finalizzata al riequilibrio e consolidamento di un sistema nazionale di istruzione e formazione in grado di definire e assicurare standard curriculari comuni e di servizio (a partire dai LEP, i livelli essenziali di prestazione, previsti dalla riforma costituzionale del Titolo V°), in particolare attraverso un rilancio del Sistema nazionale di valutazione (SNV), inteso come strumento di sostegno delle autonomie, e di un piano di accompagnamento per le aree più fragili del Paese, a partire dal Mezzogiorno, dove oggi si rilevano i fenomeni più preoccupanti di divario nei risultati scolastici e i dati più preoccupanti in termini di abbandono e di dispersione scolastica e formativa.

In questo ambito, la disponibilità delle nuove tecnologie digitali va intesa come una risorsa e uno strumento, da integrare organicamente nella didattica in presenza e da usarsi in modo differenziato in ragione delle età degli allievi e dei loro percorsi educativi, per costruire una socialità consapevole che la comprensione di un mondo così complesso e mutevole richiede. L'uso di tali tecnologie richiede tuttavia un rapido completamento della copertura nazionale della rete di connessione, così come una integrazione fra tecnologie di *broadcasting* e di comunicazione, così da permettere ad ognuno un pieno accesso e utilizzo.

Gli “ambienti di apprendimento” della nuova scuola richiedono quindi un profondo ripensamento degli spazi educativi in cui i bambini, i ragazzi e gli adolescenti debbono crescere, superando l’immagine di una aula come spazio chiuso ed obbligato, per approdare verso architetture più flessibili e tali da rispondere a bisogni educativi che possono mutare nel tempo.

Una speciale attenzione del *Rapporto* è stata posta alla fascia di età 0-6 anni, di cui viene ribadita l’importanza fondamentale per la crescita della personalità di una presenza educativa adeguata e mirata. Qui viene tuttavia sottolineata la diversa accessibilità a queste istituzioni educative nelle diverse parti del Paese, con una presenza fortemente diseguale ed insufficiente dei servizi integrati, anche per un raccordo insufficiente tra le istituzioni educative statali e non statali.

A questi temi – già presenti nel *Rapporto intermedio* – si è ritenuto di approfondire alcune altre tematiche ritenute, ad avviso del Comitato, rilevanti in una prospettiva di medio-lungo termine.

Anzitutto il tema delle figure professionali di una scuola dell’autonomia che comporta una maggiore complessità di gestione e quindi richiede competenze e profili professionali nuovi e più specializzati, in grado di operare in processi sempre più integrati di servizio.

In secondo luogo, l’attenzione alla promozione della cultura matematica e scientifica (STEAM), non intesa in contrapposizione con la cultura umanistica, ma quale strumento di libertà, in una epoca in cui la rapida trasformazione delle tecnologie e l’innovazione sociale richiedono solide basi culturali e critiche per vivere il cambiamento senza paura.

Il tema del cambiamento impone anche una riflessione profonda sulla questione della fragilità delle persone, perché una scuola aperta, coesa e inclusiva deve poter riconoscere e prendersi cura di tutte le persone a partire dalle più fragili; questa attenzione diviene modalità educativa in grado di rendere ciascuno più consapevole e più capace di affrontare il mondo e di relazionarsi positivamente con gli altri.

Il Rapporto richiama anche un altro tipo di fragilità, quella riferita ai territori. I divari territoriali della scuola italiana sono stati infatti enfatizzati drammaticamente dalla pandemia. Non basta tuttavia essere consapevoli delle diversità esistenti nel nostro Paese, ma è necessario permettere ad ognuno, come cittadino della Repubblica, di avere le stesse opportunità di tutti nel proprio territorio. Qui un ruolo decisivo possono assumere sia le alleanze territoriali proposte attraverso lo strumento dei patti educativi di comunità, richiamati nel Piano scuola 2020-2021, sia una specifica Azione nazionale sostenuta dalle risorse dei nuovi Fondi comunitari.

Un ulteriore tema affrontato riguarda il rilancio della filiera formativa professionalizzante, denominata in Europa con l’acronimo VET (*Vocational Education and Training*), a partire dalla promozione dei percorsi di istruzione tecnica e professionale e di quelli del sistema integrato regionale della IeFP, fino all’istruzione degli adulti (CPIA) e della formazione terziaria facente capo agli ITS. Questa direttrice recepisce sia le indicazioni delle politiche europee in materia di alleanza formativa con il sistema delle imprese e col mondo del lavoro, soprattutto a fini occupazionali e di sviluppo economico, sia l’impegno al contrasto della dispersione scolastica e alla riduzione del fenomeno dei NEET in una prospettiva di inclusione ed equità.

Seguono alcuni allegati, nonché i resoconti e la documentazione dei contributi e delle voci provenienti dal mondo della scuola e della società, frutto delle tante audizioni che hanno accompagnato e stimolato il nostro lavoro in questi mesi. Tali materiali potranno essere utili per un eventuale successivo dibattito a livello nazionale, che il Comitato ritiene necessario per poter riportare la scuola al centro dell’interesse del Paese in una fase così delicata di ripresa e ricostruzione.

1. OLTRE LA PANDEMIA: PER LA QUALITÀ DEL SERVIZIO SCOLASTICO¹

Il tema dell'avvio del prossimo anno scolastico può essere affrontato – secondo il Comitato degli esperti – solo in una prospettiva di più lungo periodo che prevede un rilancio della qualità del servizio scolastico oltre l'attuale contingenza emergenziale. Essa richiede anzitutto una riconsiderazione delle competenze da formare prioritariamente nel medio periodo, secondo quanto raccomandato dall'Unione Europea e da molti organismi internazionali; in particolare diventano centrali “competenze chiave per l'apprendimento permanente”, nonché l'educazione alla salute. In secondo luogo occorre ripensare ai modelli curriculari, didattici ed organizzativi, specialmente in funzione dell'inclusione e del successo formativo di tutti gli studenti. In terzo luogo si richiede un ripensamento della *governance* della scuola, a partire dal rilancio dell'autonomia scolastica.

1.1 LE COMPETENZE RICHIESTE PER IL NUOVO SECOLO

La prospettiva di più lungo periodo in cui collocare il riavvio delle attività scolastiche oltre la fase emergenziale deve necessariamente tener conto delle profonde trasformazioni in corso nella società e nell'economia in cui la scuola è radicata. La scuola non è infatti solo il luogo in cui i ragazzi si formano come persone e come cittadini, ma è anche il luogo in cui si acquisiscono le competenze essenziali per garantire processi di sviluppo, in grado di far crescere la comunità di cui si è parte.

Profonde sono le diversità strutturali fra il Duemila, in cui sono nati e stanno crescendo i ragazzi oggi presenti nella scuola italiana, e la seconda parte del Novecento, in cui si sono formati i loro insegnanti. Dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, dagli anni della ricostruzione prevalsero in tutti i paesi del mondo, ma in particolare in Occidente, modalità di organizzazione economica e sociale che privilegiando la grande dimensione produttiva richiedevano competenze segmentate, ripetitive, fortemente gerarchizzate, secondo schemi di efficienza, che vennero poi estesi a tutti i comparti, compresi i servizi e la pubblica amministrazione, assumendo queste modalità come riferimento per la regolazione sociale dei rapporti di lavoro. A queste modalità organizzative dei sistemi sociali corrispondevano organizzazioni amministrative fortemente centralizzate a livello nazionale.

Queste modalità vennero messe in discussione nella fase finale del secolo, allorché sul piano politico amministrativo si ampliavano gli effetti della integrazione economica a livello europeo e mondiale, e a livello territoriale si manifestavano spinte verso l'autonomia degli Enti locali e delle Regioni, recepite infine nella riforma del titolo V della Costituzione e nelle leggi Bassanini in cui, tra l'altro, sono contenute – nell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 – i riferimenti all'autonomia delle istituzioni scolastiche. Dal punto di vista economico, alla crisi delle grandi imprese di produzioni di massa si sostituì nel caso italiano una diffusione di sistemi integrati territoriali volti a rispondere con produzioni differenziate ad una crescente segmentazione del mercato.

Globalizzazione e diffusione delle tecnologie digitali

A livello internazionale la stessa fine del secolo scorso coincide con una profonda frattura nelle dinamiche strutturali dell'economia e della società. Dal 2001 si sovrappongono due fenomeni che componendosi hanno definito i caratteri della società e dell'economia del nuovo secolo – la globalizzazione degli scambi e la diffusività delle tecnologie digitali – tanto da indurre a individuare questa come una nuova rivoluzione industriale, con tutte le conseguenti implicazioni sociali.

All'inizio del nuovo secolo, contestualmente al completamento dell'Unione europea con l'avvio dell'euro, sono giunti a compimento i processi di apertura commerciali avviati fin dalla fine della Seconda Guerra

¹ Il capitolo fa riferimento al punto 6 del decreto 21 aprile 2020, n. 203: “Rilancio della qualità del servizio scolastico nell'attuale contingenza emergenziale”.

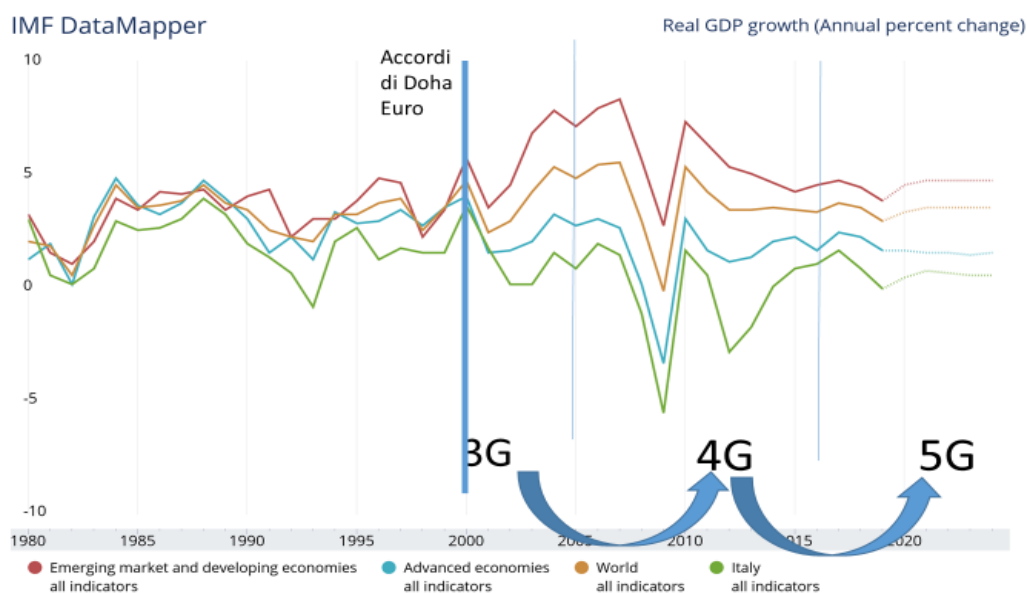
Mondiale, con l'entrata sulla scena mondiale di paesi come la Cina, fino ad allora posti al margine del commercio mondiale. Ne è conseguita una forte accelerazione dei tassi di crescita, a cui poi è seguita una altrettanto profonda crisi finanziaria, determinando un andamento segnato da incertezza e rapida trasformazione dei contesti competitivi. La figura che segue evidenzia fra l'altro che proprio l'Italia è il paese che presenta i minori tassi di crescita annui del prodotto interno lordo almeno dalla fine degli anni Ottanta.

Nello stesso tempo, il rapido processo di diffusione delle tecnologie dell'informazione e delle telecomunicazioni, che si era già affermato fin dagli anni Ottanta del secolo scorso come il principale driver del cambiamento tecnologico, proprio all'inizio del nuovo secolo aveva subito una discontinuità significativa. Con il passaggio alle cosiddette tecnologie 3G, segnate dalla diffusione di internet e delle tecnologie della connessione, si determina una profondissima trasformazione dell'economia mondiale con l'affermazione delle piattaforme di connessione, che divengono non solo il riferimento di una nuova economia, ma i pilastri di una nuova socialità.

Un primo salto tecnologico

L'ulteriore salto tecnologico dato dalle tecnologie 4G, cioè dall'incrocio fra telefonia mobile e tecnologie della connessione, ha portato ad una esplosione degli scambi di informazioni in continuo, non più solo voce, ma dati, immagini, musica, determinando le condizioni di sviluppo delle attività economiche e delle situazioni sociali diverse dal passato, con la conseguente necessità di un ripensamento delle competenze richieste ad ognuno per poter partecipare attivamente e consapevolmente al nuovo contesto sociale.

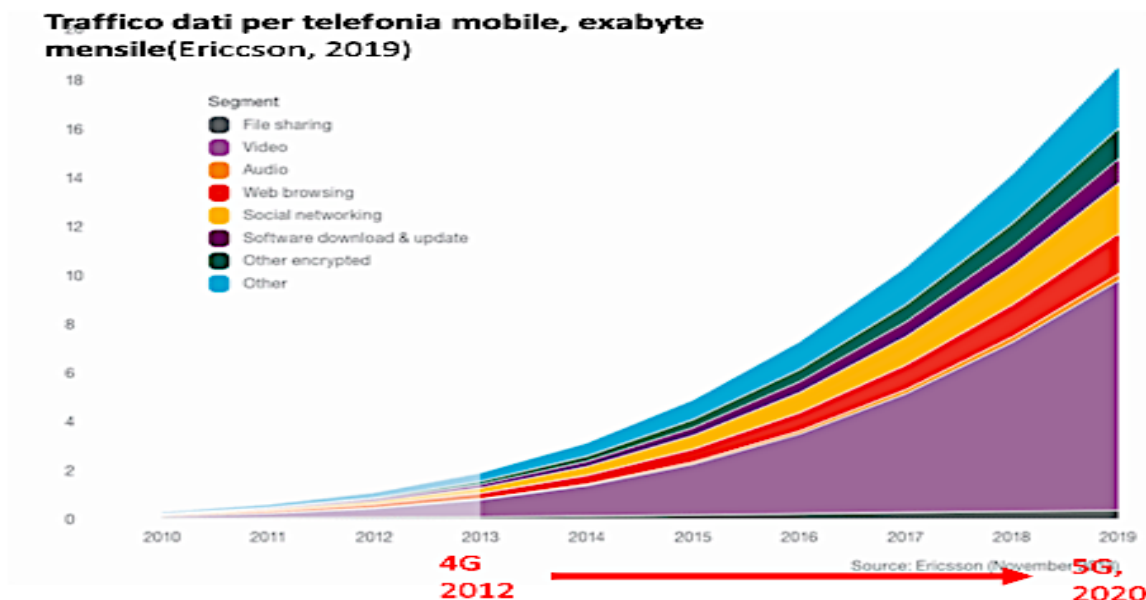
Va sottolineato che proprio nel momento del passaggio tecnologico, nella fase della ripresa successiva alla grande crisi del 2007-2009, l'Italia viveva una crisi straordinaria, legata all'esplosione del costo del servizio del debito pubblico – la crisi dello spread – e quindi non riusciva ad avviare una stagione di investimenti infrastrutturali in grado di adeguare tutto il paese alle nuove esigenze tecnologiche. Non di meno l'avvio nel 2012 dell'Agenzia per l'Italia Digitale poneva il Paese nella prospettiva di garantire una politica per la digitalizzazione di tutte le strutture della pubblica amministrazione e delle attività economiche.



Fonte: Elaborazione P. Bianchi su dati Fondo Monetario Internazionale, 2020

Il passaggio dalle tecnologie 3G a 4G ha coinciso con una profonda trasformazione economica e sociale a livello mondiale. In questi anni sono entrati sul mercato mondiale o si sono riposizionati tutti i grandi operatori che oggi dominano il mercato delle piattaforme di connessione e dei servizi digitali. Contestualmente l'utilizzo della telefonia cellulare, divenuto il principale terminale per la connessione delle persone, è cresciuto esponenzialmente, aggiungendo ai servizi voce una molteplicità di comunicazioni di dati, in

particolare di immagini e di video, che ha modificato sostanzialmente la stessa modalità di relazione sociale fra le persone, generando del resto una sorta di *digital divide* fra i giovani nati nel nuovo millennio e le generazioni che hanno dovuto acquisire questi nuovi linguaggi.



Fonte: Elaborazione P. Bianchi su dati Ericsson, 2019

Questa modifica profonda delle modalità di relazione si è del resto rapidamente diffusa nella stessa produzione industriale, incrociandosi con le tecnologie della robotizzazione, determinando una trasformazione che è stata identificata come IV Rivoluzione industriale, quindi una possibilità di produrre in grandi dimensioni beni e servizi personalizzati, superando quello stesso modello di produzione di grande serie che aveva identificato il secolo precedente e le stesse modalità di organizzazione del lavoro che avevano segnato il '900.

Rischi emergenti: più dispersione, maggiori fragilità, nuove differenze

Le competenze emergenti nel nuovo secolo sono quindi innanzitutto una forte predisposizione alla comprensione dei sempre più complessi contesti in cui viviamo e all'apprendimento delle sempre più rapide trasformazioni degli strumenti tecnologici offerti, una disposizione alla creatività delle soluzioni dei problemi presentati ed ad una disposizione al lavoro di gruppo, in altre parole l'enfasi è su quelle *"collaborative problem-solving skills"* su cui l'OECD nel suo *Programme for International Student Assessment (PISA)*, comparando l'efficienza dei sistemi educativi nazionali, ha valutato il sistema italiano sotto la media, evidenziando come il nostro sistema educativo nel suo insieme non dia ancora sufficiente attenzione allo sviluppo di queste competenze volte all'azione collettiva, che a loro volta debbono potersi giovare di un utilizzo consapevole delle nuove tecnologie di comunicazione. Su questo incide anche il giudizio espresso dall'OECD riguardante la preparazione informatica e digitale degli insegnanti, che pertanto si sono trovati ad affrontare l'emergenza del Coronavirus, riproponendo in molti casi il loro precedente vissuto di didattica in presenza, trasferita per necessità in remoto.

Proprio i dati OECD-Pisa, così come i dati sulla dispersione scolastica ponevano in evidenza già ben prima della pandemia il rischio di una frattura fra le zone più avanzate del Paese e le zone più fragili, le periferie, le aree montane, con l'emergere di una nuova Questione Meridionale, segnata da un maggior rischio di dispersione e povertà educativa. Egualmente si segnalavano fenomeni di fragilità personale di vaste aree

di popolazione, segnate da diverse difficoltà di accesso non solo alle nuove tecnologie ma anche ad una nuova socialità connessa con questa nuova condizione economica e sociale.

Su questo contesto in così rapida trasformazione si pone l'esperienza del Coronavirus che, imponendo la sospensione delle attività in presenza, ha imposto a tutto il Paese un salto nell'organizzazione del lavoro nelle attività produttive, così come di tutte le attività di servizio alla persona ed alla collettività, compresa la scuola, mettendone in evidenza i limiti, i rischi, ma anche le opportunità delle nuove tecnologie di comunicazione.

Si ricordi a tal proposito che nel febbraio 2020 le imprese italiane che adottavano metodi di lavoro a distanza erano meno del 9 per cento, quasi nessuna scuola, e per le università erano state istituite università telematiche, operanti separatamente rispetto agli atenei tradizionali.

1.2 LE COMPETENZE SCIENTIFICO-MATEMATICHE

Lo stato dell'arte

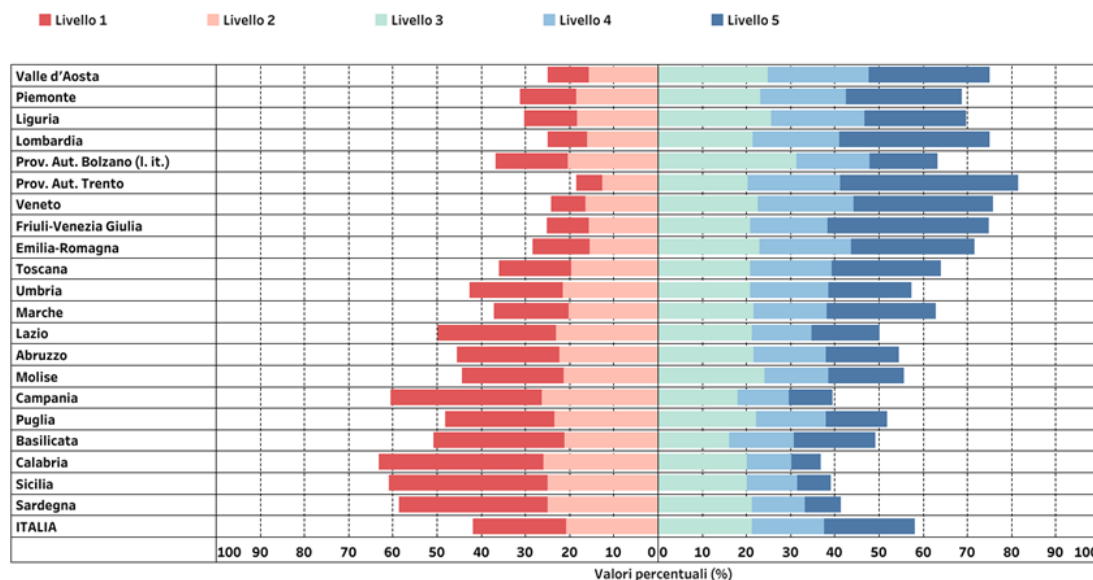
La globalizzazione, i progressi tecnologici con le relative ricadute occupazionali, i cambiamenti demografici, climatici e ora quelli causati dalla pandemia sono alcune delle spinte che stanno dando una forma nuova e ancora incognita al nostro futuro. Gli studenti e le studentesse di oggi dovranno essere capaci domani di affrontare la complessità e di gestire queste sfide facendo un uso intelligente ed etico delle opportunità e allo stesso tempo dovranno essere in grado di superare le tante incognite del presente e del futuro. Essi dovranno affrontare sfide quali il riscaldamento globale, l'inequità economica, la violazione della privacy personale e dovranno confrontarsi con il rapido aumento della quantità d'informazioni e con il continuo sviluppo di nuove tecnologie e diverse modalità di fare ricerca. Sarà quindi necessario che possiedano oltre a solide conoscenze matematiche, scientifiche e tecnologiche anche la capacità di fare collegamenti all'interno e tra le discipline e saperle trasferire non solo al di fuori di sé ma anche in una riflessione sul di sé, sul proprio rapporto con la tecnologia, con le informazioni, con i dati; essi dovranno saper padroneggiare algoritmi che saranno utilizzati. In questo contesto il pensiero matematico, scientifico, ecologico, informatico, digitale, sistemico e progettuale sarà fondamentale per poter essere liberi cittadini e libere cittadine in grado di operare scelte consapevoli per sé e per la collettività.

Le criticità

I dati dimostrano che sul piano delle competenze tecnico-scientifiche e digitali della popolazione, l'Italia appare in grave ritardo rispetto agli altri Paesi europei. Secondo l'indice Desi 2020 elaborato dalla Commissione Europea l'Italia si conferma tra i fanalini di coda dell'Europa e si colloca al venticinquesimo posto in Europa, in una posizione migliore solo di Romania, Grecia e Bulgaria.

La mancanza di conoscenze digitali riguarda sia gli adulti sia i giovani. A livello nazionale, infatti, l'Italia registra ancora una forte divario tra i laureati nell'area scientifica rispetto agli omologhi nell'area sociale. Secondo l'Anagrafe Nazionale Studenti Universitari e dei Laureati (ANSUL), per l'anno accademico 2016/2017, l'ultimo a disposizione, i laureati afferenti all'area scientifica risultano pari al 31,94% sul totale dei laureati, quasi il 6% in meno rispetto a coloro che si sono laureati in discipline sociali (pari al 38,01); lo stesso gap è presente anche a livello di istruzione secondaria: si registra ad esempio una forte carenza di diplomati presso gli istituti tecnici superiori (ITS), in quanto rispetto agli attuali 4.000 diplomati che escono ogni anno, ne sarebbero necessari più di 30.000 per soddisfare le esigenze delle aziende che richiedono le loro specifiche competenze. Gli esiti, poi, dei test Invalsi 2019, che comprendono anche gli studenti che hanno affrontato l'esame di stato, confermano che per quanto riguarda la matematica solo il 58% degli studenti di quinta superiore raggiunge competenze da accettabili in su ma soprattutto il gap di genere e tra le diverse zone del Paese. Queste differenze territoriali sono molto preoccupanti, il divario fra Nord e

sud cresce soprattutto a partire dalla scuola secondaria e in particolare nella scuola secondaria di secondo grado, il divario tra il nord e il resto d'Italia appare in ulteriore aumento, raggiungendo al grado 10 i 33 punti fra il risultato del Nord Est e quello del Sud e Isole, le due aree col miglior e il peggior punteggio, divario che si mantiene invariato al grado 13. Questa differenza è pari a circa un anno di scolarità.



Fonte: Dati Invalsi 2019

La mancanza di consapevolezza, di capacità di lettura dei dati, di *problem solving* e di argomentazione unitamente alla contrapposizione ingiustificata della cultura scientifica, intesa come patrimonio di conoscenze e competenze sulla natura, alla cultura umanistica, ossia al patrimonio di conoscenze e competenze sulla condizione umana rischiano di essere un pericolo per le attuali generazioni e per lo sviluppo di una società democratica ed economicamente sviluppata.

Le proposte

Fondamentale risulta proprio superare questa contrapposizione pensando al notevole impulso dell'innovazione scientifica e tecnologica. I giovani e le giovani sono i principali protagonisti di questo approccio che se da un lato deve puntare alla maggiore sensibilizzazione verso l'apprendimento delle materie scientifiche dall'altro deve includere lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze dei singoli fin da piccoli. I bambini e le bambine hanno l'attitudine a guardare con curiosità le materie scientifiche, soprattutto se le si presenta loro sotto forma di esperimenti e giochi, consentendo di conoscere ed esercitare la propria creatività. In questo modo si può permettere a tutti e tutte di apprendere strumenti e sviluppare competenze tecnologiche, scientifiche e matematiche che permettano loro di possedere gli strumenti culturali e critici per esercitare il proprio diritto di cittadinanza, ossia di essere cittadini liberi e consapevoli e anche di essere "lavoratori critici". Rispondendo in questo modo al dettato costituzionale, per una scuola che sia veramente riscatto sociale poiché come dice Sen "Il concetto di disuguaglianza non consiste solo nella disparità di reddito, ma soprattutto nella disuguaglianza di opportunità, di possibilità di scelta, di libertà individuali".

Sviluppare il pensiero matematico e scientifico

All'interno di questa cornice, risulta fondamentale sviluppare il pensiero STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) e in particolare il pensiero matematico poiché in un mondo dominato da Big data e algoritmi la capacità di comprenderli non è solo fondamentale per l'occupabilità ma lo è come competenza di un cittadino libero e consapevole. Perché parliamo di STEAM? (Cfr. allegato III). Perché oggi è fondamentale avere una mentalità polivalente: uno scienziato, un matematico o un designer

sono pensatori creativi e innovativi che risolvono problemi. L'arte collabora, quindi, attivamente allo sviluppo del pensiero creativo, della competenza di *problem solving* e del pensiero innovativo. D'altra parte, sappiamo che la matematica è una forma di pensiero fortemente creativa. Tenere tutte le discipline dentro una stessa visione integrata significa dare ai ragazzi e alle ragazze il senso di unitarietà del sapere che è uno dei limiti della suddivisione delle discipline in compartimenti stagni. Potremmo parlare quindi di Umanesimo tecnologico/matematico (riferendosi a Leonardo) ed andare oltre le immotivate separazioni tra cultura umanistica e matematico-scientifica. Il tutto però in una visione sistemica.

All'interno di questa visione è necessaria una trasformazione degli ambienti di apprendimento quotidiani. Ambienti che trasformandosi diventano essi stessi "maestri" (L'ambiente maestro, citando Montessori, o lo spazio come "terzo maestro" citando Malaguzzi) per i bambini, che favoriscano l'apprendimento cooperativo e la libertà di scelta. In un ambiente così inteso questo passaggio è fondamentale per trasformare il modo in cui i bambini in particolare (i bias nascono già a quell'età) vedono e pensano alle materie scientifiche e tecniche. Ma questo è un problema di stereotipi anche culturali oltre che di genere che vanno abbattuti sin da subito ed è necessario un cambio di mentalità e di visione di un processo.

Capitale umano e sviluppo umano

La matematica ha un ruolo fondamentale nella formazione di ogni persona, è necessario pertanto che tutti e tutte siano in grado di pensare matematicamente e di avvicinarsi consapevolmente alla complessità. Si tratta di sviluppare negli studenti la capacità di intuire, immaginare, progettare, dedurre e controllare per poi quantificare e misurare fenomeni e fatti della realtà. I nostri studenti, oggi, anche se hanno buone conoscenze e sanno applicare alcune procedure in contesti noti, tendenzialmente non sono in grado di farlo, alla stessa maniera, in contesti meno conosciuti. Ed è ciò che fa la differenza.

Viviamo in un'epoca di grandi trasformazioni e di continua transizione tecnologica; occorrono solide basi per poter affrontare i cambiamenti strutturali, che saranno l'elemento chiave dei prossimi decenni, in cui i nostri ragazzi dovranno vivere, lavorare, crescere. Si pensa ad un'idea di scuola come metafora dell'albero, con tanti rami su cui ogni studente e ogni studentessa può arrampicarsi secondo le proprie potenzialità. In tale logica si supera il paradigma del capitale umano per arrivare a quello di sviluppo umano, che enfatizza la persona nella sua interezza e nelle sue peculiarità, e non solo, come lavoratore/lavoratrice. Come sostiene Massimo Baldacci, un'idea nuova di scuola porta a sintesi i due paradigmi (capitale e sviluppo), dove però lo sviluppo è preminente e costituisce la cornice entro la quale si assimilano criticamente gli elementi del paradigma del capitale umano. Si tratta di una scuola in grado di formare persone capaci di pensare con la propria testa, e che abbiano il coraggio di usarla, sia nel lavoro che nella vita, che sappiano alimentare la ricerca, anima dell'innovazione, in qualsiasi settore. È una scuola, quindi, che riesca a formare "lavoratori, critici" capaci di affrontare i cambiamenti tecnologici senza paura. Consentire lo sviluppo della cultura matematico/scientifica di tutti i cittadini e di tutte le cittadine deve diventare pertanto un obiettivo prioritario e costante di un sistema democratico ed economicamente sviluppato

1.3 L'EDUCAZIONE ALLA SALUTE: RAFFORZARE LE CONOSCENZE PER STILI DI VITA E COMPORTAMENTI CORRETTI

Nel 1995 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) aveva lanciato la *Global School Health Initiative*, dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) con lo scopo di mobilitare e rafforzare le attività di promozione della salute nelle scuole a livello locale, nazionale e globale costituendo le "*Health-Promoting Schools*"². L'iniziativa si poneva l'obiettivo finale di migliorare la salute di studenti, del personale scolastico, delle famiglie e di altri membri della comunità attraverso le scuole.

²Cfr.: https://www.who.int/school_youth_health/gshi/en/#:~:text=The%20Initiative%20is%20designed%20to,%22Health%2DPromoting%20Schools%22.

Una "*Health-Promoting Schools*" è una scuola che rafforza continuamente la sua capacità di essere un ambiente di vita, di studio e di lavoro salutare. Le strategie adottate da OMS sono le seguenti:

- *Ricerca per migliorare i programmi di educazione sanitaria nelle scuole*: con studi di valutazione degli interventi e l'opinione di esperti di materia.
- *Promuovere il miglioramento dell'educazione sanitaria nelle scuole*: con documenti tecnici che consolidano i risultati delle attività di ricerca e delle opinioni di esperti di materia.
- *Rafforzare capacità nazionali*: nella collaborazione tra istituzioni educative e sanitarie allo scopo di promuovere la salute attraverso le scuole e nelle scuole stesse.
- *Creare reti ed alleanze per lo sviluppo di "health-promoting schools"*: su cui esistono esperienze in diverse Regioni/PPAA italiane³.

Iniziative rilevanti nello stesso ambito sono state promosse da diverse Istituzioni internazionali, ad esempio dal Centro per il Controllo delle Malattie Americano (US-CDC)⁴, e rientrano nel quadro generale dei *Sustainable Development Goals* delle Nazioni Unite⁵.

In Italia, la consapevolezza della necessità di pensare alla scuola come momento centrale per la promozione della salute e per la prevenzione, anche a partire dalle infrastrutture, è già stata raggiunta solo in alcune realtà del territorio nazionale, attraverso anche progetti promossi e finanziati dai Ministeri della Salute e dell'Istruzione, oltre che dalle Regioni e gli enti locali. Sono state realizzate esperienze concrete da cui poter partire per costruire ed espandere un modello nazionale condiviso favorendo la collaborazione tra l'istituzione scolastica ed enti/aziende sanitarie in ambito locale, regionale e nazionale.

Questo modello potrebbe essere esteso a molti altri casi anche con il supporto tecnico dell'Istituto Superiore di Sanità, che agisce in coordinamento con il Ministero della Salute.

1.4 INCENTIVARE UNA NUOVA ARTICOLAZIONE DIDATTICA E CURRICOLARE

Il perno della scuola che guarda avanti è il rafforzamento del principio di flessibilità e di autonomia, anche con interventi da parte dell'amministrazione centrale e dell'amministrazione periferica che possano sostenere le situazioni più fragili e, nel contempo, aiutarle a instaurare rapporti attivi e fecondi con il territorio.

Considerare la classe come spazio didattico

Le molte audizioni con pedagogisti e centri di ricerca, le tante testimonianze raccolte hanno enfatizzato la centralità della formazione come funzione fondamentale della scuola, se si vuole una socialità in cui tutti ne facciano parte nella piena consapevolezza. In particolare il Documento della Accademia Nazionale dei Lincei inviatoci il 26 maggio, sottolinea come il diritto alla scolarità sia legato alla capacità di una comunità di trasferire alle generazioni successive la propria eredità culturale. Si genera così le condizioni per rimuovere le disuguaglianze di accesso, economiche e territoriali, che si presentano come vincoli alla stessa ripartenza sul piano economico dell'intero Paese. Così scrive l'Accademia Nazionale dei Lincei: «Il valore di riferimento in vista della ripresa è quello della "Classe", concepita come spazio condiviso di formazione e d'interazione per gli studenti. Non si parla qui del dispositivo burocratico, ovvero di un semplice criterio di frazionamento e raggruppamento delle coorti studentesche. Il riferimento è piuttosto alla "Classe" come cellula micro-sociale, come micro-comunità che favorisce la socializzazione, educa alla convivenza, crea le condizioni per lo sviluppo di cittadinanza attiva».

Da tempo illustri pedagogisti e molte esperienze hanno del resto superato anche il concetto di classe muovendo verso gruppi di apprendimento, anche a perimetro variabile in ragione delle competenze da

³ <https://milano.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/rete-delle-scuole-che-promuovono-salute/>

⁴ <https://www.cdc.gov/chronicdisease/resources/publications/factsheets/healthy-schools.htm>

⁵ <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>

offrire allo studente. Il tema qui avanzato pone quindi questioni che verranno affrontate di seguito, inerenti alla formazione iniziale, al reclutamento e alla formazione continua degli insegnanti, all'uso delle tecnologie digitali come supporto all'educazione, al tema degli spazi educativi, al tema specifico dell'educazione dei bambini dalla nascita all'età scolare, così come richiede di affrontare gli snodi normativi delineati in precedenza e sviluppati già nel Rapporto intermedio.

Rivedere il dimensionamento delle classi

Evidente è il tema del dimensionamento delle classi al di là delle problematiche di contenimento del COVID-19. Come precisato da un gran numero di interventi ascoltati in audizione il tema del dimensionamento riporta alla possibilità di offrire attenzione personalizzata ai singoli allievi, particolarmente ai più fragili e certamente agli allievi con disabilità, la cui presenza deve essere materia di attenzione per tutto il gruppo "classe". I raffronti statistici ci presentano una situazione italiana che nella sua media non è diversa da quella di altri paesi, in particolare in presenza di fenomeni di rilevante caduta demografica, più presente in talune aree periferiche del Paese. Nondimeno molte sono le situazioni in Italia in cui le presenze in classe di numerosi allievi supera di gran lunga la media nazionale. Un intervento normativo in tal senso, accompagnato da un intervento riguardante il dimensionamento dei plessi scolastici appare, come indicato nel *Rapporto intermedio*, strumento efficace per affrontare il tema in una prospettiva di lungo periodo. Il tema del dimensionamento delle classi ha particolari implicazioni per le attività dei bambini 0-6 anni (nidi e scuole dell'infanzia, gestite ampiamente da enti locali e scuole paritarie, per le quali si pone il problema delle garanzie di sostenibilità finanziaria). Un diverso dimensionamento della classe, intesa come unità amministrativa, favorisce la realizzazione di gruppi di apprendimento flessibili, volti alla personalizzazione e al miglioramento della qualità dei processi di apprendimento.

Ripensare i curricula, rivedere gli orari e la durata degli studi

Eguale diviene rilevante rivedere l'organizzazione dell'offerta didattica agendo sui curricula, ovviamente per gradi ed ordini di istruzione, tenendo conto del progetto educativo di quelle attività, oggi già presenti anche se con poche ore dedicate, che costituiscono l'ambito di una nuova socialità fortemente legata al territorio, in cui la scuola è inserita. La proposta di poter disporre da parte dell'autonomia di un tempo orario per la didattica, con la possibilità di agire anche sulla durata delle lezioni va inserita in una prospettiva di organizzazione che tenda quindi a superare lo schematismo degli orari, che lasci spazio ad attività personalizzate nei confronti di ciascun allievo in una logica di raccordo con attività sul territorio.

Si segnala infine il tema, presentato con forza dal Documento proposto dalla Commissione Nazionale Unesco, riguardante la durata complessiva degli studi a confronto con quanto proposto in altri Paesi, in cui i ragazzi possono entrare nel mercato del lavoro con almeno un anno di anticipo rispetto ai ragazzi italiani.

Rilanciare l'alleanza educativa col territorio

Nel Rapporto intermedio si sottolineava, operando sugli spazi di autonomia didattica e organizzativa riconosciuta alle scuole, la necessità di una "flessibilizzazione" dei curricula, che permetta, attraverso la formulazione di "Patti educativi di comunità", di coinvolgere il territorio in cui la scuola è inserita, dando spazio ad attività informali come la musica d'insieme, l'arte e la creatività, lo sport, l'educazione alla cittadinanza, alla vita collettiva e all'ambiente, l'utilizzo delle tecniche digitali e conoscenze computazionali, che divengono sempre più *driver* della nuova socialità, attività che nel loro insieme definiamo Attività C.A.M.P.U.S.: Computing, Arte, Musica, vita Pubblica, Sport. (Cfr. punto 4.5)

A questo proposito la possibilità di utilizzare spazi culturali esterni alla scuola diviene un modo per riavvicinare gli allievi ad una vita pubblica, in cui la cultura è parte stessa della vita della comunità. I Patti educativi di comunità possono avvalersi di un accordo fra Ministero dell'Istruzione e Ministero per i beni e le attività culturali, per poter disporre dei tanti spazi culturali facenti capo a livello nazionale.

In tal modo attività formali, informali e non formali, possono essere egualmente riunite in un progetto didattico organico proposto dalla scuola, che coinvolge le forze locali, le istituzioni, le forze sociali, il volontariato, pur nel rispetto delle misure di precauzione per diminuire il rischio di trasmissione del virus. Agli insegnanti resta la responsabilità di una adeguata rilevazione delle esperienze e dei saperi acquisiti. A partire dall'immediata urgenza di sicurezza sanitaria, i Patti educativi di comunità da noi proposti contribuiscono a sviluppare negli alunni una maggiore socialità e un più consapevole utilizzo delle tecnologie digitali, e favoriscono lo sviluppo delle "competenze relazionali".

Il ruolo delle Regioni e degli Enti locali costituisce la base della leale collaborazione interistituzionale anche in vista di garantire l'effettiva esecuzione degli impegni assunti. Egualmente cruciale è il coinvolgimento di un volontariato competente la cui azione deve poter essere compresa entro un progetto didattico della scuola, che ne provvede il coordinamento.

1.5 RILANCIARE L'AUTONOMIA DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE E PROMUOVERE PATTI EDUCATIVI DI COMUNITÀ

Lo Stato dell'arte

La Costituzione repubblicana ha disegnato la scuola a misura dello studente. Con la Costituzione del 1948 si è passati dalla scuola in funzione dello Stato alla scuola al servizio della persona.

Al diritto all'istruzione la Carta costituzionale ha conferito un ruolo centrale nella garanzia dei diritti sociali: salute, istruzione, lavoro, protezione sociale sono alla base della crescita della personalità del cittadino (ai sensi dell'art. 2 Cost.) e dell'aspirazione all'eguaglianza sostanziale (ai sensi dell'art. 3, secondo comma).

La formazione di un individuo consapevole, coinvolto nelle dinamiche e nelle formazioni sociali, capace di un pensiero critico è preludio essenziale alla crescita del Paese sia sul piano economico sia su quello sociale. Ecco perché la Costituzione ha richiesto allo Stato (art. 33, secondo comma, Cost.) un'azione positiva, un impegno diretto nella istituzione di scuole per ogni ordine e grado e nel reclutamento del personale idoneo, pur garantendo il diritto a istruire e, quindi, la possibilità per scuole private paritarie di erogare il servizio di istruzione e di rilasciare titoli di studio aventi valore legale.

L'istruzione, pertanto, è essenzialmente e primariamente un servizio pubblico reso alla persona e diviene funzione dello Stato al fine di garantire il percorso formativo agli individui che formano la collettività. Se l'istruzione è servizio e se esso ha quale obiettivo il benessere culturale e sociale dello studente, punto cruciale è quello della costruzione di un sistema di istruzione che abbia al centro proprio lo studente.

Le basi costituzionali qui sintetizzate hanno rappresentato la piattaforma per la codificazione, negli anni Novanta del secolo scorso, dell'autonomia scolastica. Quest'ultima, introdotta con l'art. 21 della l. n. 59/1997 e poi attuata con la legge n. 440/1997 e soprattutto con il D.P.R. n. 275/1999, si è vista riconoscere rango costituzionale, tramite la legge cost. n. 3/2001 di modifica del Titolo V della Costituzione, nell'art. 117, comma secondo, Cost.

Con la riforma intervenuta nell'ultimo decennio del secolo scorso, le scuole sono state trasformate da organi dello Stato in enti pubblici autonomi, per il tramite dell'attribuzione della personalità giuridica alle istituzioni scolastiche. In questo quadro, è divenuto molto importante il ruolo del dirigente scolastico.

L'autonomia che è stata conferita alle scuole è di tipo funzionale. Si tratta di un'autonomia diversa rispetto a quella degli enti territoriali; quest'ultima è a rima aperta, a competenze generali, concentrata alla cura di un determinato territorio. L'autonomia scolastica, invece, è conferita in ragione della funzione ed è perciò finalizzata al perseguimento di uno specifico obiettivo, come avviene anche per le università e per le camere di commercio. È attraverso l'autonomia funzionale e, nel caso di specie, tramite il servizio di istruzione reso alla comunità, che la scuola si connette al territorio ed entra in collegamento con il tessuto

sociale di riferimento. Questa idea dell'autonomia funzionale della scuola è stata sviluppata nell'ottica di formare un cittadino "situato", in armonia con la collettività di riferimento, idoneo a fornire il proprio contributo alla comunità.

Il progetto dell'autonomia scolastica è rimasta però una riforma incompiuta. Con il trasferimento di alcune funzioni alle Regioni e agli Enti locali (legge cost. 3/2001) si voleva sicuramente potenziare le responsabilità delle Istituzioni scolastiche facilitando la possibilità di interventi più mirati ed efficaci in un'ottica di solidarietà e sussidiarietà orizzontale. Tale obiettivo si è realizzato solo in parte per via di forti resistenze interne e anche per l'emergere di un comportamento competitivo tra le stesse scuole.

Le proposte

L'autonomia delle istituzioni scolastiche, considerando i trend europei ed internazionali e sulla base dei rispettivi ordinamenti, può seguire due direzioni. Una prima direzione è quella dell'ottica competitiva e del mercato, una seconda direzione è quella di una autonomia solidaristica.

Il primo modello è stato seguito particolarmente nei Paesi Bassi (e anche in Gran Bretagna e altri paesi di area anglosassone). Tale percorso va nella direzione della forte apertura ai privati, ma nell'ottica del mercato con fini lucrativi; di una valutazione di tipo competitivo, con l'introduzione di meccanismi premiali; con una impronta di sostanziale aziendalizzazione delle prestazioni. Tale direzione pare poco adatta al nostro contesto sociale, alle peculiarità del tragitto evolutivo e culturale della penisola e anche al dettato costituzionale. E nasconde il forte rischio di accentuare le disuguaglianze tra aree del Paese e tra studenti su base reddituale.

Vi è, però, anche un percorso dell'autonomia scolastica che è di tipo solidaristico e che è volto a collegare più strettamente l'istituzione scolastica con il contesto territoriale. In questo senso l'autonomia è, al contempo, integrata nel sistema nazionale di istruzione, ma capace di costruire uno stretto rapporto con il territorio di riferimento. In questo sistema, pubblico e privato paritario procedono insieme e si completano: si tratta però di un privato, per così dire, sociale, con prevalenti finalità educative, più vicino alla nostra tradizione storica e culturale. La combinazione tra assetto autonomo e solidaristico conduce piuttosto (nella consapevolezza delle differenze sociali e sistemiche esistenti tra i due paesi) nella direzione dell'esperienza finlandese, che esalta l'autonoma costruzione scolastica delle competenze nell'ambito della collettività locale. Si tratta di un meccanismo che conferisce una consistente base di autonomia nella definizione dei programmi e dei contenuti e che, di conseguenza, finisce per valorizzare il ruolo e le responsabilità del dirigente scolastico.

La via dell'autonomia solidale parrebbe la direzione più proficua da seguire. Al fine di delineare possibili vie future di consolidamento della autonomia solidale si illustrano, di seguito, alcuni temi, già avanzati dal dibattito internazionale.

Il primo tema riguarda la *governance* complessiva del sistema di istruzione. Al vertice del sistema è, naturalmente, il Ministero dell'istruzione, con funzioni però prevalentemente di pianificazione e di programmazione delle attività e meno di amministrazione attiva. La valorizzazione dell'autonomia delle scuole dovrebbe consentire di snellire e rendere più efficiente l'organizzazione ministeriale, che dovrebbe far fronte, come detto, principalmente alla parte di indirizzo politico della funzione, demandando la gestione amministrativa agli Uffici scolastici regionali. Il Ministero potrebbe concentrarsi sulla elaborazione dell'indirizzo politico, in modo tale che il sistema resti nazionale, ma che al centro vi sia una struttura agile e concentrata sugli obiettivi programmatici e strategici. Con la valorizzazione dell'autonomia funzionale delle scuole, l'*input* programmatico che parte dal centro, dal Ministero, dovrebbe essere in grado di arrivare direttamente alle istituzioni scolastiche. Ovviamente, grande rilievo resterebbe per gli Uffici scolastici regionali, che avrebbero il compito di adattare alla realtà territoriale gli indirizzi politici governativi e di esercitare quei compiti di gestione amministrativa da cui il Ministero deve essere alleggerito. Le Regioni dovrebbero continuare a esercitare le competenze concorrenti e residuali, ai sensi dell'art. 117 Cost.

Alcune questioni aperte

Si segnala che il dibattito internazionale rileva come in un contesto di valorizzazione dell'autonomia scolastica, occorrerebbe dare piena proprietà di mezzi alle scuole, come avviene per le università. Vi è da interrogarsi, al proposito, se ciò non debba significare il trasferimento della proprietà degli edifici (beni patrimoniali indisponibili) dagli enti locali alle istituzioni scolastiche autonome. E, di conseguenza, anche i compiti relativi all'edilizia scolastica verrebbero assolti, in collaborazione con i competenti uffici comunali, direttamente dalle scuole. Gli enti locali sarebbero chiamati a svolgere un compito importante: quello di creare le condizioni perché, in particolare nelle medie e grandi realtà urbane, le scuole possano trovare un *humus* adatto per entrare da protagoniste nella edificazione di un percorso comunitario urbano, connettendosi alle strutture sociali della collettività di riferimento. Le scuole, in tal modo, potrebbero costituire il nucleo essenziale per il riconoscimento di una sorta di cittadinanza sociale.

Vi sono, inoltre, altri temi molto complessi che restano aperti, tra i quali quelli della *governance* interna della istituzione scolastica e della valutazione del sistema. La *governance* interna coinvolge diversi argomenti: il rilievo centrale del dirigente scolastico, il ruolo della figura del DSGA (Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi), il funzionamento degli organi collegiali, la valorizzazione del ruolo del docente scolastico, i compiti del personale ATA. Si tratta di temi molto importanti, che non possono essere declinati qui con completezza.

L'autonomia scolastica si accompagna necessariamente al processo di *valutazione del sistema*. Nel ridisegnare la nuova scuola la valutazione deve essere potenziata e percepita dalle stesse istituzioni scolastiche come atto di responsabilità necessario per poter raggiungere l'obiettivo di una autonomia solidale, come già prefigurato con D.P.R. n. 80/2013 relativo al Sistema nazionale di Valutazione (SNV) che assume un modello di valutazione orientato al miglioramento continuo, e introduce strumenti specifici per la valutazione interna (autovalutazione di istituto) e la valutazione esterna. Sarebbe opportuno potenziare la valutazione di tipo collaborativo, che potrebbe permettere di lavorare sui punti di debolezza degli istituti, con particolare riferimento all'adozione di misure perequative e solidaristiche ivi compresa l'attribuzione di incentivi per lo svolgimento di attività didattiche e strumentali nelle aree disagiate e nelle zone a più alta percentuale di dispersione scolastica.

Resta infine necessaria la funzione di guida nazionale dell'intero sistema formativo nazionale, statale e non statale, con la definizione di standard (a partire dai LEP) che colgano le componenti unitarie del disegno educativo dell'intero Paese, le componenti specifiche di ogni indirizzo ed infine le componenti caratterizzanti l'offerta di ogni scuola, nell'ambito di una visione unitaria e integrata. Proprio per questo il Comitato ritiene necessario che tali azioni siano sostenute da un confronto continuo con le Regioni, a cui sono attribuite funzioni di programmazione nel territorio e con gli enti locali a cui sono demandate le competenze sulle strutture scolastiche.

I patti educativi di comunità come strumento di un'autonomia responsabile e solidale

Elemento fondamentale per il rilancio dell'autonomia deve essere inoltre la possibilità di stipulare Patti educativi di comunità con le istituzioni locali, le organizzazioni produttive e sociali, il volontariato operativo nel territorio, così da predisporre le attività congiunte come parte organica della propria offerta didattica.

Il Comitato degli esperti richiede quindi al Ministro di predisporre, in rapporto dialettico con le autonomie locali e le parti sociali, un piano organico per la promozione di una fase di rilancio dell'autonomia scolastica, definendone gli strumenti normativi, le disposizioni finanziarie per poterne garantire il funzionamento, le modalità per poter disporre delle figure professionali (dirigenti, docenti e ATA) necessarie per raggiungere gli obiettivi formativi, ed in particolare le figure docenti, ed infine le linee di riferimento per la stipula dei Patti educativi di comunità, necessari per integrare le specifiche offerte didattiche.

Assolutamente rilevante è poi la partecipazione delle famiglie e degli studenti a questa fase di rilancio della scuola come perno della propria comunità. Questo implica una valorizzazione degli organi

collegiali, come momento fondamentale di relazione fra la scuola e le famiglie e più in generale la comunità di riferimento.

1.6 UNA COMUNITÀ EDUCANTE PER UNA SCUOLA PIÙ INCLUSIVA

Lo stato dell'arte

Papa Francesco, nell'omelia della messa di Pentecoste del 2020, ha osservato che peggio di questa crisi c'è solo il dramma di sprecarla. Dopo l'emergenza dei mesi scorsi, è necessario che la scuola sappia trasformare in opportunità le difficoltà vissute in questi mesi.

Il punto di ri-partenza, per la scuola, va individuato nella risposta alle vulnerabilità e alle necessità dei propri alunni, come approfondito in altra parte di questo Rapporto. Deve pure tenere in conto le potenzialità, le capacità, le vocazionalità di ogni alunno, considerato come persona anche nell'agire nella comunità scolastica dei pari.

La visione inclusiva della scuola (che è soltanto una parte della visione inclusiva della società) prevede che nella condivisione della quotidianità scolastica, ciascun alunno possa seguire il proprio percorso e trovare le opportunità per sviluppare in pieno le proprie potenzialità, al contempo costruendo comunità cioè divenendo parte integrante di un gruppo (o di più gruppi) di compagni in apprendimento e in divenire.

Secondo la Dichiarazione di Salamanca (1994) *«Il principio fondamentale della scuola inclusiva è che tutti i bambini dovrebbero imparare insieme... senza distinzione di difficoltà o differenze che essi possono avere. Le scuole inclusive devono riconoscere e rispondere ai diversi bisogni dei loro studenti, accogliendo i diversi stili e livelli di apprendimento e assicurando educazione di qualità a tutti attraverso appropriati curricula, preparativi di organizzazione, strategie di insegnamento, uso di risorse e associazioni con le loro comunità»*.

Che questo modello scolastico e sociale sia ancora in via di costruzione, trova conferma nell'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile: *«Garantire un'educazione di qualità, equa ed **inclusiva**, e opportunità di apprendimento per tutti»*.

Una scuola inclusiva richiede, quindi, curricula rivisitati in ottica inclusiva, cambiamenti radicali nell'organizzazione scolastica, nelle strategie di insegnamento (quindi una didattica inclusiva), e richiede risorse e supporto della comunità (perché è la comunità il luogo in cui l'inclusione si attua). La scuola inclusiva non è tale per alcuni (in relazione al disagio, al deficit, all'essere "minus") come troppo spesso si tende a pensare o ancora più spesso a realizzare. La scuola inclusiva è tale solo se lo è per ciascuna delle persone-studenti che la frequentano.

Didattica inclusiva⁶ significa *capacità di collaborazione* (tra i ragazzi, tra gli insegnanti, tra le varie componenti del personale scolastico, delle famiglie tra loro e con la scuola, del territorio con le famiglie e con le scuole, ecc.), *capacità di progettazione* (progettazione dei curricula, dei percorsi di insegnamento/apprendimento individualizzati, dell'organizzazione scolastica, degli spazi e dei tempi, dei materiali, delle risorse del territorio, ecc.), *dimostrazione di efficacia* (i risultati dell'insegnamento devono essere dimostrati e non soltanto affermati); *attenzione alle emozioni e cura delle relazioni* (tra le persone come pure tra le persone e il mondo).

Cogliere l'invito a non disperdere le occasioni fornite dalla pandemia, nella scuola che riparte a settembre guardando al futuro prossimo e remoto, significa certo auspicare risorse economiche e di personale, per poi investire saggiamente, rivisitare i curricula, andare all'essenziale delle competenze, sfondare ciò *«che si fa perché si è sempre fatto e perché è nel libro di testo»*, riassegnare centralità allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, trasformare ogni persona nel primo ingegnere di se stessa (a partire dagli

⁶Annalisa Morganti, Fabio Bocci, *Didattica inclusiva nella scuola primaria*, Giunti Firenze, 2017

insegnanti). Troppo facile demandare questi compiti alla *polis*, piuttosto che assumerli su di sé, per quanto umanamente possibile a ciascuno.

La scuola inclusiva è la scuola che sa di essere uno degli strumenti più potenti che la Costituzione assegna alla Repubblica per adempiere al proprio dovere: “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (art. 3 comma 2).

Il primo compito che attende la scuola al rientro – e anche dopo – è sicuramente il recupero dei *gap* creati dal *lockdown* e dalla sospensione delle lezioni, avendo ben presente che essi derivano da “vuoti” precedenti e più generali: quelli delle disuguaglianze sociali, culturali, tecnologiche, motivazionali, nelle opportunità e nelle possibilità. La crisi economica, che deriva dal *lockdown* e si innesta sull’enorme debito pubblico del nostro Paese, aumenterà sofferenze, disuguaglianze e accentuerà il divario sociale.

Lo si ribadisce: è sbagliato collegare la parola “inclusione” solo alla disabilità. La scuola inclusiva presta grande attenzione alle disabilità, alle diverse difficoltà di apprendimento e alle conseguenze delle iniquità sociali, ma non si esaurisce in esse. La scuola inclusiva è la scuola che valorizza le individualità e le potenzialità: la scuola che supporta le ragazze affinché si occupino di materie tradizionalmente ritenute maschili (le *ragazze STEM*), che non consente atteggiamenti di bullismo o di violenza, che rispetta le persone, che incoraggia l’espressione artistica, e così via.

Una particolare attenzione va infine posta ai ragazzi stranieri di recente immigrazione e a tutti gli alunni che sono risultati penalizzati per la mancanza di strumenti informatici e connessioni adeguate.

Le prospettive: rapporti scuola-territorio

Nella prospettiva delle *capacità di collaborazione* che devono caratterizzare la scuola inclusiva, occorre valorizzare i “patti educativi di corresponsabilità” che non riguardano soltanto i rapporti con le famiglie, ma vanno estesi a tutte le agenzie formative presenti nel territorio.

Un modello cooperativo allargato

È necessario pertanto elaborare programmi educativi (*capacità di progettazione*) con la partecipazione, oltre che di studenti, insegnanti, genitori e familiari, anche di enti territoriali, terzo settore, imprese, mondo dell’associazionismo e delle professioni. Bisogna operare congiuntamente per allestire “*laboratori educativi attivi*” di crescita e di apprendimento continuo. Famiglia, scuola e società civile nelle proprie espressioni organizzative, secondo il principio di sussidiarietà, devono offrire alle nuove generazioni proposte interessanti nel quadro di relazioni educative sostenibili, proficue e costruttive. Nei diversi contesti di vita, in famiglia, nella scuola o nelle aggregazioni sportive, nell’associazionismo o nel volontariato, gli adulti devono riappropriarsi della propria funzione educativa e formativa. Questo vale in modo particolare per le famiglie di origine straniera.

La collaborazione interistituzionale

Ad una nuova relazione educativa efficace, deve oggi corrispondere una collaborazione interistituzionale sostanziale, in grado di fornire servizi e progetti per giovani, utilizzando le risorse presenti sul territorio e i progetti educativi di scuola, famiglia, enti, istituzioni e associazioni. Occorre che gli adulti che abitano lo spazio educativo in cui i ragazzi crescono, non operino attraverso meccanismi di discredito, disistima e sfiducia reciproche, ma piuttosto convogliino i propri sforzi, nel rispetto dei ruoli e delle responsabilità, verso obiettivi comuni. Occorrono pure reti di protezione che contengano e sostengano i nostri giovani. Attenti a che le reti, anziché proteggere, chiudano, soffochino, comprimano lo sviluppo. I giovani necessitano – sempre, in ogni tempo – di adeguata protezione e di altrettanto adeguata propulsione verso il futuro, capacità di credere nelle proprie possibilità, di collaborare con gli altri per un progetto comune per il mondo che abiteranno senza di noi.

Patti educativi di comunità

Per realizzare quanto descritto è necessario il coinvolgimento di tutti gli stakeholder, pubblici e privati, per disegnare, attraverso *Patti educativi di comunità*, le modalità in cui enti locali, agenzie culturali, educative, artistiche, ricreative, sportive, sociali ecc. possono partecipare all'uscita dall'emergenza, gettando le basi per una scuola che non fa tutto, ma in cui tutti fanno. Questo implica che scuola e territorio, insieme, trovino ulteriori spazi e risorse e che si prendano "cura" degli alunni. Una scuola plurale, che senza perdere identità si collochi al centro di una rete di possibilità educative, aperte ai diversi linguaggi, attenta ai tempi di sviluppo e crescita personali, rispettosa delle identità in formazione, capace di ascolto attivo.

Il Patto educativo di comunità consente di censire e rendere praticabili (in termini di barriere, messa in sicurezza, igienizzazione, ecc.) altri spazi educativi che possono temporaneamente entrare nella disponibilità organizzativa della scuola (per es. la biblioteca del quartiere, il campo sportivo, l'oratorio, il museo, l'orto botanico, il giardino pubblico etc.) e di censire la disponibilità dell'associazionismo culturale, sociale, sportivo, il sistema dei beni museali, gli eventi sportivi, teatrali, musicali, il servizio civile, etc. La qualità del patto educativo di comunità deve assicurare che ciò che si va a costruire sia contributo di opportunità educative e formative coese fra loro, non un "vestito di Arlecchino" fatto di tante pezze giustapposte le une alle altre.

L'apporto delle nuove tecnologie

Le nuove tecnologie offrono oggi opportunità positive per l'apprendimento, impensabili anche soltanto pochi anni fa. La scuola, può – e deve – usarle per quanto di importante esse possono fornire in tema di personalizzazione dell'insegnamento, flipped classroom, immensi repertori di materiali multimediali, ecc. Eppure, come ogni strumento, anche le nuove tecnologie sono portatrici di rischi ancora non adeguatamente e diffusamente noti. Molte famiglie non sono affatto consapevoli dei rischi della Rete Internet. L'uso abnorme dei social non deve illudere: non siamo di fronte a reali competenze digitali, ma talora ad un utilizzo superficiale che può generare una moda pressante, che genera comportamenti deteriori e pericolosi, anche negli adulti. Da diversi anni la scuola sta silenziosamente ed operosamente adoperandosi per costruire competenza, negli insegnanti, nelle famiglie e nei ragazzi. Il compito è tuttora immane e, ancora una volta, non si può pensare che la scuola da sola possa bastare.

Oltre l'uso emergenziale della didattica a distanza

Gli insegnanti hanno reagito all'emergenza utilizzando le nuove tecnologie per mantenere i contatti a distanza, dal momento che la presenza non era possibile. Il passaggio è stato repentino e in non molti casi c'è stato il tempo e le competenze di base per realizzare una nuova didattica digitale integrata.

Ora, nel quadro della valorizzazione di ciò che la pandemia COVID-19 ha portato di positivo, l'esperienza del "salto digitale" dei nostri insegnanti, con i limiti accennati, costituisce punto di partenza per una formazione mirata "a fare meglio", nella prospettiva di una modifica radicale delle modalità didattiche tradizionali. Non per fare "scuola a distanza", quanto piuttosto per fare meglio "scuola in presenza".

In ottica inclusiva si deve pure affermare che la didattica digitale integrata, per poter essere sviluppata, deve vedere un forte impegno sociale a dotare ogni allievo dei device e dei collegamenti necessari.

1.7 UNA SCUOLA CHE SI PRENDE CURA DELLE DISABILITÀ

Nel paragrafo precedente si è trattato di scuola (e di didattica) inclusiva, sottolineando come essa riguardi tutti gli allievi, ciascuno con le proprie caratteristiche, difficoltà e potenzialità. Dentro questo quadro, gli allievi con disabilità, molti nella scuola di oggi, rappresentano una sfida che accompagna la scuola almeno dalla Legge 517/1977.

Lo stato dell'arte

Le situazioni degli alunni con disabilità nella scuola sono infinitamente variegate, sia in relazione alle condizioni personali, sia in rapporto al contesto scolastico, familiare e sociale in cui si trovano. Quello che sappiamo con certezza è che queste condizioni sono sicuramente peggiorate durante il *lockdown* e la sospensione delle lezioni, per lo meno in alcuni aspetti, se non in tutti.

Quindi se tutti gli studenti al rientro a scuola avranno bisogno di un consistente tempo di recupero, gli alunni con disabilità dovranno essere personalmente rivalutati in relazione ad ogni aspetto del proprio essere ("il funzionamento"); soltanto sulla base di questo *assessment* pedagogico-didattico sarà possibile definire i nuovi obiettivi di insegnamento del PEI. Oltretutto, occorre considerare che molte procedure ordinarie non sono state svolte, come i progetti di continuità fra ordini di scuola che andranno necessariamente ripristinati e potenziati, i Gruppi Operativi con la sanità e le famiglie, i percorsi interrelati per i giovani verso i centri diurni, e così via. Dalle famiglie vengono pressanti richieste di modifica degli assetti attuali per quanto riguarda, in modo particolare:

1. la continuità degli insegnanti (di sostegno ma non solamente) che richiede il superamento della deroga in applicazione della Sentenza della Corte Costituzionale n. 80/2010;
2. la specializzazione degli insegnanti di sostegno e la loro preparazione sulla didattica speciale anche oltre il titolo in sé stesso, che richiede la formazione di molti più insegnanti di sostegno ogni anno, anche a costo di rivedere le attuali disposizioni che rendono obbligatoria tale formazione a livello universitario (che finora ha assicurato numeri tragicamente insufficienti)
3. la preparazione di tutti gli insegnanti sulla didattica speciale e su quella inclusiva, con revisione dei piani di studio universitari e della formazione continua;
4. la definizione di un nuovo profilo professionale e di un diverso inquadramento del personale educativo-assistenziale, degli assistenti alla comunicazione, e delle altre figure a carico degli Enti Locali (e a volte delle AUSL in relazione a specifiche organizzazioni territoriali);
5. la partecipazione effettiva e costante degli alunni con disabilità alla vita della scuola, a partire dalle attività della classe di iscrizione;
6. lo sviluppo di tutte le potenzialità presenti nell'alunno, con l'uso di didattiche specifiche, con attenzione agli sviluppi della conoscenza scientifica internazionale;
7. la definizione normativa del rapporto tra la scuola e gli eventuali "consulenti" personali delle famiglie (che ne chiedono con sempre maggiore frequenza la presenza nei Gruppi Operativi e a volte anche nelle programmazioni con gli insegnanti e durante le lezioni).

Le proposte per una didattica inclusiva

Uno strumento importante: il lavoro di piccolo gruppo

La didattica inclusiva non si realizza con la lezione frontale: questo è certo. Uno degli strumenti più potenti per realizzarla è il lavoro di gruppo. Per gli alunni con disabilità, essere accompagnati in tante loro attività da gruppi ristretti di compagni è certamente una modalità positiva e, in tempo di suddivisione delle classi per motivi di distanziamento, può rappresentare anche una risorsa organizzativa importante. Conoscendosi meglio e condividendo esperienze formative, gli alunni possono stringere tra loro rapporti più stretti, che più facilmente possono essere trasferiti nel contesto di vita comune, fuori dalla scuola.

Rinnovamento dei locali scolastici in ottica inclusiva

Occorre sfruttare questa crisi per rimodulare e rivedere gli ambienti di apprendimento eliminando non solo le barriere architettoniche, ma rendendo questi ambienti maggiormente inclusivi. Cura particolare deve essere posta alla strutturazione degli ambienti e dei percorsi, nelle luci, nei colori, negli arredi e nelle forme delle aule di tutta la scuola, perché gli studenti – tutti – possano vivere la scuola come un ambiente familiare nel quale star bene e vivere in armonia durante la giornata scolastica. Occorre rispettare con particolare attenzione le indicazioni relative alla sicurezza per il contagio; queste dovranno essere redatte anche in CAA e accompagnate da immagini.

E se fosse di nuovo necessario chiudere le scuole?

Al momento la necessità di una nuova chiusura delle scuole per motivi sanitari appare remota, ma non vi è certezza che ciò non accadrà. Più probabile pare che, come sta accadendo in altri Paesi, ci si possa trovare di fronte a chiusure localizzate, nuove “zone rosse” circoscritte in cui però anche la scuola dovrebbe tornare a funzionare a distanza. È perciò bene che le scuole si preparino a questa evenienza, soprattutto in relazione agli alunni con disabilità che sono quelli che ne hanno patito maggiormente. Alunno per alunno, in relazione stretta con i sanitari e con le famiglie, occorre che i Gruppi Operativi ipotizzino un PEI che potremmo definire “di riserva”, da attivare nel caso in cui la scuola debba sospendere di nuovo le lezioni. Occorrerà valutare in termini didattici cosa e come può essere fatto a distanza, anche predisponendo materiale specifico: è necessario che, con l'aiuto dell'insegnante di sostegno, tutti i docenti mettano a punto materiale personalizzato. In un momento di grande difficoltà è utile ricordare che ancora molto si deve fare per i ragazzi con disabilità:

1. sviluppare l'editoria dei libri tattili e rendere meno costosa la loro pubblicazione;
2. rendere fruibili e disponibili audio libri;
3. attivare piattaforme condivise di fruizione di materiali anche per la didattica a distanza;
4. creare reti di sostegno e condivisione per la formazione dei docenti e non solo di quelli di sostegno.

Le associazioni delle famiglie degli alunni disabili hanno chiesto che le figure educativo-assistenziali e gli assistenti alla comunicazione (come gli interpreti LIS per gli alunni sordi segnanti) possano recarsi a casa anche in caso di sospensione delle lezioni. È ovvio che tale evenienza dipende innanzi tutto dalle condizioni del contagio. È chiaro che in caso di “zona rossa” sarebbe molto difficile ipotizzare un intervento di questo genere.

Ma supporti per le famiglie vanno comunque individuati a livello sociale e i Comuni dovrebbero rivedere gli appalti con le cooperative cui assegnano il servizio e i contratti di lavoro con gli educatori. Un ruolo fondamentale deve essere svolto dalla sanità, che dovrà prevenire come garantire la sicurezza del lavoratore, dell'alunno e della famiglia in caso di utilizzo domestico del personale educativo in tempo di sospensione delle lezioni per recrudescenza del rischio di contagio.

1.8 LA FRAGILITÀ E I BISOGNI DELLE PERSONE

La scuola non è un ecosistema, in cui convivono diversi soggetti in gara fra loro, ma un organismo vivente in cui il malessere del singolo diviene malessere dell'intero corpo sociale. La lunga sospensione dei percorsi di integrazione ha introdotto elementi di fragilità su cui riflettere e dedicare tempo ed attenzione.

La Fragilità a scuola

La scuola è una comunità educante, non un normale luogo di lavoro. La funzione docente non “fa cose” ma ha potere di modificare il potenziale umano. È «*helping profession*», richiede equilibrio, motivazione ed impegno quotidiano.

Proviamo a fare un salto di pensiero etico: a scuola noi (tutti e ciascuno) formiamo un vero e proprio organismo umano-sociale. Ogni elemento che non è integrato, incluso, e condotto al proprio meglio, rappresenta una debolezza nell'intero organismo. E proprio come la ferita al mignolo del piede duole all'intero corpo. Impariamo dal Parroco di Barbiana: “... *Se ognuno di voi sapesse che ha da portare innanzi a ogni costo tutti i ragazzi e in tutte le materie, aguzzerebbe l'ingegno per farli funzionare...*”.

Don Milani ci può aiutare ad affrontare le questioni ancora irrisolte del mondo pedagogico (e non solo) con la pragmaticità risolutiva che la comunità educante quale è la scuola deve poter garantire a famiglie e ragazzi, in questo periodo con ancora più tenacia di intenti.

Che l'emergenza da Coronavirus abbia avuto effetti rilevanti sulla scuola è fatto indiscusso, così come acclarata è la sequela di disagi che la chiusura degli edifici scolastici ha determinato per bambini e ragazzi in termini

di riduzione di opportunità di crescita e apprendimento, ma anche per il personale docente e le nuove sfide didattiche che è stato chiamato ad affrontare. Se per molti di loro la chiusura ha significato quindi la ricerca di nuovi equilibri, tra stravolgimenti di orari, nuovi format di lezione, piattaforme digitali, nuove modalità di comunicazione con insegnanti e compagni, per una parte dei nostri allievi e studenti, questo nuovo equilibrio non è mai stato raggiunto, forse neanche mai pensato. Vale a dire tutti per tutti gli studenti con fragilità di sviluppo che attualmente rappresentano circa il 10% della popolazione scolastica.

Diventa ancor più difficile raggiungere tale equilibrio senza un'attenzione alle importanti ricadute che il confinamento ha avuto e continuerà ad avere sul piano del benessere psicofisico di chi già parte da una condizione di debolezza, che sia essa psichica, fisica, sociale o culturale, debolezza non solo del singolo ma dell'intero sistema di cura circostante, inclusi quindi adulti, genitori, educatori e insegnanti.

La riflessione quindi si connota di diverse sfumature, rendendo necessario affrontarle ciascuna nei propri tratti distintivi, per scoprire molto probabilmente che sono parificate da obiettivi comuni.

Fragilità della Disabilità

L'approccio socio-relazionale allo studio della disabilità ha portato negli ultimi vent'anni a rivedere il concetto stesso di disabilità inteso ora, come conseguenza o risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, fattori personali e fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui egli vive (OMS). L'Italia ha sottoscritto quindi la propria adesione ad una visione inclusiva, umanistica, equa di salute (ICF, 2001). Si accetta il diritto delle persone con disabilità ad essere parte naturale della società stessa e d'altro canto alla scuola spetta la piena garanzia dello star bene a tutti i livelli. La scuola, in qualità di promotrice di una cultura di inclusione secondo la normativa delle leggi italiane, deve portare alla garanzia della salute fisica, psichica e mentale tanto delle situazioni di sviluppo tipico quanto delle persone con atipie di sviluppo. Tuttavia, il riferirsi alla disabilità implica considerare scrupolosamente le diverse manifestazioni cliniche di cui ad esempio una stessa condizione può costituirsi considerando quindi età, eventuali patologie responsabili del deficit, le attese prognostiche, le barriere funzionali intorno alla persona disabile, eventuali fattori protettivi e punti di forza dell'individuo.

Per i bambini con disturbi del neurosviluppo, ovvero atipie evolutive legate al comportamento, ad autismo, iperattività, e per i bambini con disabilità sensoriali, motorie, cognitive (come ad esempio la disabilità intellettiva), al confinamento fra le pareti domestiche si è aggiunta oltre la sospensione dalla scuola, la sospensione di molte delle terapie, aumentando quindi il rischio di veder peggiorare la sintomatologia con pesanti ricadute sul piano psicologico e relazionale. Ma anche nel momento della ripartenza per molti di loro rimettersi in gioco non sarà facile.

Ecco che nell'accezione più odierna, l'operare per la disabilità richiede una analisi meticolosa del contesto dal momento che la ridotta capacità con cui l'individuo disabile è spesso identificato e talvolta ancora stigmatizzato, diviene del tutto relativa se rapportata ai contesti in cui l'individuo stesso si trova. La mancanza di udito in un bimbo ipoacusico ad esempio non lo rende disabile nel momento in cui si allestisce la didattica a distanza prevedendo la mediazione linguistica del suo insegnante mediante LIS. Diversamente, un contesto non modificato accentuerebbe invece i limiti della disabilità e gli impedimenti alla fruizione e alla garanzia all'apprendere con tutto ciò che queste mancanze comportano sul piano delle ricadute emozionali e non solo.

Fragilità come vulnerabilità psichica e comportamentale

Un vaso caduto in terra e ricomposto con ausilio di colla continuerà certamente ad assolvere alla sua funzione ma risulterà molto più vulnerabile a ulteriori colpi anche piccoli e accidentali ed il rischio di ritrovarlo in mille pezzi, forse molti di più della prima rottura, sarebbe altissimo. Accade questo con la fragilità di una persona: perfettamente o sufficientemente funzionante, a cui basta un piccolo evento per determinare scompensi e disequilibri. Chiaro è che le tipologie di fragilità sono molteplici, da quelle sociali e culturali,

a quelle di tipo economico e di salute. Quel che accade però è che tutte si riflettono sul singolo individuo che ne soffre.

In quest'ottica quindi fragilità non è sinonimo di disabilità, intesa come un danno funzionale e stabile, piuttosto identifica una condizione di disturbo o rischio di declino funzionale non definitivo. Per certi versi, la manifestazione clinica del processo di fragilità potrebbe configurarsi come l'inizio di una condizione più grave e stabile di disabilità. Sulla base di tali considerazioni diviene più chiaro e interpretabile l'aumento esponenziale, in questo particolare momento storico, delle situazioni di fragilità in contesto evolutivo e didattico evidenziate dai sistemi di cura dedicati.

Pensiamo solo per un istante agli adolescenti, fisiologicamente occupati in delicati processi di definizione di autonomia e personalità, e categoria più a rischio per insorgenza di ansia, depressione, episodi psicotici, lo scotto per l'isolamento relazionale potrebbe essere davvero alto. Ma c'è dell'altro da considerare. Non essendo solo il luogo dove studiare e rappresentando, invece, uno spazio di confronto con modelli adulti diversi da quello familiare, talvolta assente o dannoso, l'isolamento ha significato per le categorie più vulnerabili perdere uno spazio dove allentare tensioni familiari e domestiche, con conseguenze dannose per lo sviluppo psico-affettivo.

In una visione più ampia, si tratta quindi di bisogni speciali non più solo appannaggio della disabilità in senso stricto, ma che riguardano ciascun componente della comunità scolastica, nessuno escluso, se si pensa che chiunque in questo periodo può aver vissuto e continua a vivere momenti di vulnerabilità che possono in qualche modo lasciare il segno nelle coscienze.

Una comunità pensata come lo è la scuola in Italia, avrebbe quindi da pre-occuparsi nel senso di occuparsi il prima possibile, di perseguire progettualità al fine di vedere tutelata l'integrazione scolastica, quella vera e non solo raccontata tanto di situazioni di disabilità conclamata e tutelata (almeno legislativamente parlando), quanto delle condizioni di fragilità cui tutti potremmo essere esposti.

Peraltro, va dato atto a questa crisi lo smascheramento di altre fragilità, quelle dell'intero sistema scuola, e dello stesso sistema di integrazione dei più deboli. Però sappiamo che una crisi può essere promotrice di progressi e allora vale la pena dare alla scuola la possibilità di riscatto partendo proprio dal cuore della sua mission: accogliere e raggiungere tutti perché *non conta la distanza ma la voglia di raggiungerli*. In che modo? Attraverso le risorse di cui già dispone e che, in realtà, sono molto più preziose di quanto venga loro riconosciuto. Ecco quindi che non è più tempo di demandare l'integrazione all'iniziativa dei singoli più volenterosi, tantomeno ai genitori (non tutti peraltro culturalmente attrezzati e/o predisposti a simili supporti). L'insegnante di sostegno, meglio, l'insegnante a sostegno della classe è chiamato a continuare a garantire il diritto al benessere dell'alunno, in sinergia con l'insegnante di classe che ricordiamo avere piena responsabilità didattica verso tutti gli alunni, dai più fragili ai più autonomi. Ma non basta. Occorre ripensare ed aggiornare le modalità di insegnamento e lo stile di apprendimento, anch'essi non più funzionali ai ragazzi dei nostri tempi, ampliando la gamma di nuove modalità di erogazione delle lezioni, pensate e verificate prima di tutto per le situazioni di disabilità e di fragilità di sviluppo, così come occorre rivedere i linguaggi ed aggiornarli per renderli più vicini ai linguaggi delle nuove generazioni. E a proposito delle generazioni più giovani, si stima che molti adolescenti, in particolare poi coloro che soffrono una difficoltà di apprendimento stiano già vivendo un aumento dell'ansia per il rientro perché il più delle volte la scuola è vissuta come luogo di richiesta di prestazione e di performance. Dopo che per mesi le mura domestiche hanno fatto da cuscinetto, il riesorsi al giudizio, rischia di segnare la salute mentale proprio delle fasce più deboli. L'insuccesso si insinua nelle coscienze lasciando un segno, identificabile e facilmente percorribile dalle fragilità e dai disagi mentali. Apprendimento ed emozioni sono le due facce della stessa medaglia, considerate per troppo tempo appartenenti a mondi distinti, laddove è appurato invece che la benzina della mente che fatica e consuma per apprendere sono proprio le emozioni, ma quelle positive, che incoraggiano e nutrono l'apprendimento, che stimolano l'interesse, la curiosità, il senso di

completezza di sé, la percezione di affrontare una sfida commisurata alle proprie possibilità, la consapevolezza, la voglia di impegnarsi. Tutto non per una scuola facile, ma per una scuola più autentica.

La fragilità adulta

Accanto alle vulnerabilità di bambini e ragazzi, l'emergenza sanitaria e la chiusura delle strutture pedagogiche, dalla scuola ai centri educativi e di riabilitazione, hanno fatto emergere ulteriori fragilità, quelle vissute dagli adulti *caregiver* così come dagli stessi docenti. Da un lato le sensazioni di preoccupazione e angoscia dei genitori per l'impovertimento economico (si stima un aumento della percentuale di povertà assoluta dal 12% al 20%) e per il pericolo concreto di un impoverimento educativo soprattutto per quelle famiglie con scarse o nulle possibilità di accesso a didattiche alternative, dall'altro, i timori misti a sentimenti di rabbia e frustrazione di un corpo docente che ha dovuto dapprima reinventarsi, talvolta scontrarsi con le nuove tecnologie, e immediatamente dopo ha dovuto fare i conti con il cosiddetto *work related stress* (stress lavoro correlato). Basti pensare ai docenti essi stessi madre o padre di famiglia divisi tra collegamenti e compiti dei propri ragazzi a scuola e dei propri figli a casa, il tutto allestito da tentativi di trovare nuovi equilibri in vecchie organizzazioni familiari e personali.

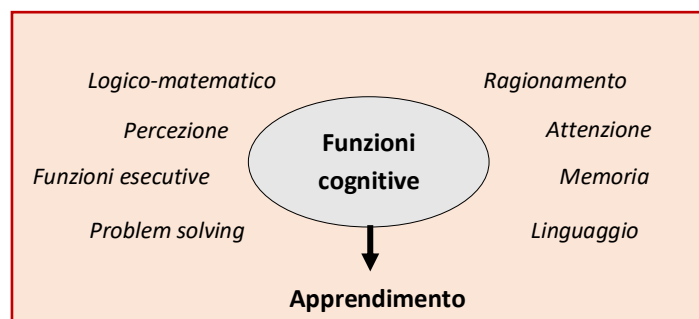
E l'intera comunità educante non può e non deve permettersi di tagliare fuori né lasciare indietro nessuno. Questo fisserebbe un nuovo malessere, non solo del singolo. In più significherebbe il fallimento dell'intero corpo sociale per non aver garantito i diritti dei bambini e delle figure adulte di riferimento, per non aver posto al centro del ragionamento pubblico il futuro.

I Bisogni delle nuove generazioni

La scuola, intesa come una comunità di intelligenze e di emozioni, è volta a promuovere e garantire il benessere e la salute⁷ di bambini e ragazzi in tutte le principali aree dello sviluppo della persona. Lo sviluppo armonico è da intendersi, quindi, come un equilibrio tra aspetti emotivi, psicologici, sociali e fisici, interdipendenti tra loro. È necessario, per una scuola che vuole prendersi cura dei suoi alunni, considerare bambini e ragazzi nella loro interezza e rispettarne i bisogni, che emergono in maniera diversa a seconda della fase evolutiva corrispondente all'ordine scolastico considerato.

Nido e scuola dell'infanzia (0-6 anni)

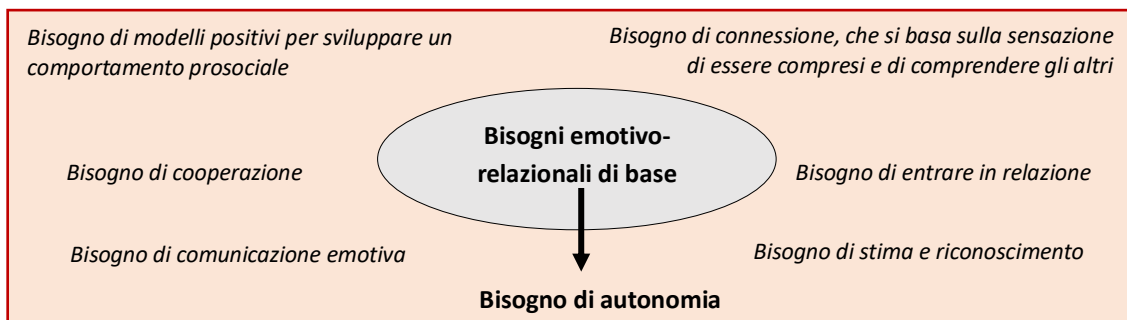
Bisogni in ambito cognitivo – Nei primi anni di vita, periodo di maggiore plasticità cerebrale, è fondamentale che la scuola si configuri come un contesto-comunità di intelligenze ed emozioni. Il bambino ha bisogno di essere inserito in un contesto di apprendimento strutturato nel rispetto delle finestre evolutive e delle individualità di ciascuno. Educatori ed insegnanti, oltre che ad essere figure significative, diventano differenziali di sviluppo per garantire lo sviluppo armonico ed il potenziamento delle funzioni cognitive del bambino



Bisogni in ambito emotivo e relazionale – Le esperienze nei primi anni di vita costituiscono fondamenta per la salute ed il benessere futuro. Diventa oggi necessario modificare il contesto educativo: in questa

⁷ La Salute è definita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) come uno "stato di completo benessere fisico, psichico e sociale".

società fluida, scuola, famiglia, educatori, docenti possono e devono fare un grande cambiamento nel comprendere che le emozioni non sono un fattore psicologico occasionale ma sono la struttura portante per tracciare le nostre memorie. Il principio che deve prevalere è quello dell'incoraggiamento perché il bambino, l'adolescente e l'adulto poi, possa rafforzare le proprie potenzialità e combattere le vulnerabilità. Stimolare interesse ed impegno con un atteggiamento di alleanza dovrebbe essere una delle priorità per la scuola. È di massima importanza il rispetto verso le traiettorie di sviluppo specifiche per la fascia di età considerata.



Scuola primaria (6-11)

Bisogni in ambito cognitivo – Le modalità educative e didattiche devono tener conto dei processi di sviluppo del bambino, avendo cura della variabilità interindividuale. Per questo, è importante promuovere un contesto capace di sostenere la curiosità epistemica e di garantire esperienze positive di apprendimento. Al principio dell'*ingozzamento cognitivo* si contrappone un modello di scuola rispettoso delle modalità di apprendimento del bambino, in cui prevale la qualità dei compiti assegnati alla quantità. È la scuola che si adatta al funzionamento del bambino, e non viceversa.

Inoltre, in questo percorso di crescita, la scuola dovrebbe porre attenzione ad integrare gli apprendimenti delle diverse discipline, riducendo la frammentazione e settorializzazione, sostenendo il flusso dell'*intelligere*. Gli insegnanti assumono, quindi, a tutti gli effetti, il ruolo di differenziali di sviluppo, garantendo lo sviluppo armonico ed il potenziamento delle funzioni cognitive del bambino, in continua evoluzione quantitativa e qualitativa.

Bisogni in ambito emotivo e relazionale – Le emozioni non sono disgiunte dall'attività cognitiva ma sono strettamente legate ai processi di apprendimento: lo stato emotivo influisce concretamente sull'elaborazione cognitiva (*warm cognition*). L'impatto delle emozioni sull'apprendimento cambia a seconda della loro valenza (positiva o negativa) e quelle particolarmente nocive sono la paura, il senso di colpa e la noia. Quindi, se studiando proveremo paura o ansia cercheremo di evitare la situazione che le suscita; al contrario, ricercheremo le situazioni di apprendimento che generano piacere. L'insegnante è rivestito di una forte carica emotiva ed affettiva per il bambino e, conseguentemente, la qualità della relazione ha importanti ricadute sull'apprendimento. I bambini, quindi, hanno bisogno di essere inseriti in un clima di accettazione e valorizzazione, sereno, allegro, dominato da emozioni ed esperienze positive. È importante che l'insegnante assuma un atteggiamento motivante, riconoscendo al bambino il diritto di sbagliare e alleanzandosi con il bambino contro l'errore. La scuola dovrebbe, per questo, porre l'attenzione al processo di apprendimento, piuttosto che alla valutazione delle prestazioni.

Scuola secondaria di primo e secondo grado (12-19)

Bisogni in ambito cognitivo – La maturazione cerebrale, strutturale e funzionale, in atto nel periodo pre-adolescenziale ed adolescenziale, consente di affinare nuove funzioni cognitive. Emergono, ora, il pensiero astratto, ipotetico, deduttivo ed induttivo; nell'affrontare un compito, l'adolescente è in grado di elaborare le informazioni in una modalità nuova ma ancora acerba. Nello stesso tempo, la creazione di nuove sinapsi determina un rallentamento complessivo del sistema e delle funzioni cognitive e questo potrebbe portare

a conseguenti difficoltà nei processi di attenzione e memoria. La riuscita di un compito, inoltre, dipende dal carico cognitivo e dalla complessità della prova: questo sta ad indicare come le caratteristiche specifiche del contesto possono rendere difficile ai ragazzi l'utilizzo delle proprie capacità cognitive.

La scuola dovrebbe, quindi, preoccuparsi di sostenere lo sviluppo di queste nuove abilità di ragionamento e di analisi e, in contemporanea, tenere in considerazione le difficoltà che potrebbero emergere in questa particolare fase di sviluppo. È auspicabile che gli insegnanti stimolino il pensiero critico, creativo e gli interessi epistemici dei ragazzi, garantendo l'integrazione tra le conoscenze teoriche e quelle pratiche. Inoltre, impegnarsi nel promuovere le abilità cognitive di *problem solving* e *decision making* significa favorire l'utilizzo di strumenti che consentono di far fronte efficacemente alle richieste della vita e che permettono uno sviluppo armonico, anche nelle successive fasi dello sviluppo.

Bisogni in ambito emotivo e relazionale – Nella fase adolescenziale i ragazzi si trovano ad affrontare specifici compiti di sviluppo e gli aspetti emotivi e relazionali assumono particolare rilevanza. Questa fase della vita, infatti, è caratterizzata da emozioni e vissuti molto forti e da un maggior investimento e coinvolgimento affettivo nelle relazioni con gli altri, primi fra tutti i pari. A livello cerebrale, infatti, le regioni corrispondenti alle funzioni esecutive calde (responsabili dell'elaborazione affettiva delle informazioni) si sviluppano prima rispetto alle aree corrispondenti alle funzioni esecutive fredde (responsabili dell'elaborazione cognitiva e controllata delle informazioni).

Nel rispondere ai bisogni emotivi di base, la scuola è chiamata a soffermarsi sulle caratteristiche specifiche di questa fase dello sviluppo: la relazione con l'insegnante dovrebbe essere valorizzata perché l'adolescente tenderà a disimpegnarsi da questa, per investire sui pari. Attraverso la relazione, infatti, l'insegnante può diventare un modello adulto che supporta la formazione dell'identità, la regolazione delle emozioni, l'autostima e l'indipendenza. Il contesto classe, nel suo insieme, si configura come una risorsa nel momento in cui fornisce al ragazzo un ambiente sicuro in cui esercitare le proprie competenze emotive e relazionali, sia con l'adulto sia con i pari.

Potenziare la consapevolezza di sé, la gestione delle situazioni stressanti, l'empatia e la comunicazione efficace non solo ha effetti positivi sul benessere dei ragazzi nel contesto scolastico, ma rappresenta una forma di prevenzione dei comportamenti a rischio, con conseguenze sullo sviluppo futuro.

1.9 LA FRAGILITÀ DEI LUOGHI: PER UNA SCUOLA PIÙ EQUA IN TUTTO IL PAESE

Premessa: per non continuare a fare parti uguali tra diseguali

Secondo il Forum Disuguaglianze e Diversità (2020), la crisi del sistema educativo condanna oggi all'emarginazione sociale e all'esclusione culturale almeno un quarto della popolazione all'avvio della vita (0-18 anni) con fortissimi rischi per ciascuna delle persone in crescita interessate. Si tratta di decine di migliaia di bambini e ragazzi, che già vivono una condizione di minorità rispetto a diritti e potenzialità, che sono resi vulnerabili perché non possono emanciparsi dalla situazione di partenza, in quanto il nostro sistema d'istruzione non riesce a raggiungerli e motivarli adeguatamente. Di fronte a questa situazione, la pandemia non si può affrontare semplicemente attendendo un ritorno alla "normalità", ma richiede un "cambio di rotta" verso un futuro di emancipazione sociale che intacchi gli equilibri di potere e i dispositivi che riproducono le disuguaglianze, "legando welfare e sviluppo economico e realizzando un salto di qualità delle amministrazioni pubbliche."

La pandemia ha evidenziato infatti in modo drammatico i divari esistenti nella scuola italiana tra aree più "fragili" e aree più "fortunate", riproponendo la questione della crescita delle disuguaglianze e delle iniquità a livello territoriale e tra le scuole. Tale situazione non è tuttavia ineluttabile e il suo contrasto può e deve trovare un nuovo slancio, anche al di là del "rientro a settembre", a partire dalle numerose pratiche positive sviluppatesi negli ultimi anni. Per realizzare ciò sono necessari tuttavia non solo forti investimenti

finalizzati a ricostruire condizioni di accesso e opportunità più eque per tutti, ma anche una continuità di intenti e di azione di sistema a medio-lungo termine.

Lo stato dell'arte: la povertà educativa in Italia e i diritti negati dei bambini e dei ragazzi

Secondo l'ASVIS1, ancor prima dell'emergenza causata dal virus, le persone a rischio di povertà ed esclusione sociale in Italia "erano di più della media europea (nel 2018 27,3% in Italia, 21,8% nella UE, + 5,5%). La crisi innescata dalla pandemia ha prodotto una drammatica caduta di reddito delle famiglie che colpisce maggiormente le fasce sociali più deboli".

La fragilità in cifre

"Save the children" attraverso i suoi Rapporti periodici e l'ISTAT (aprile 2020) hanno fotografato anche recentemente un preoccupante divario sul piano delle risorse culturali e digitali, rilevando ad esempio che il 33,8% delle famiglie non ha ancora computer o tablet in casa; la quota scende al 14,3% tra le famiglie con almeno un figlio minore. Nel Mezzogiorno il 41,6% delle famiglie è senza computer in casa e solo il 14,1% ha a disposizione almeno un computer per ciascun componente. Il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni non ha un computer o un tablet a casa, quota che raggiunge quasi un quinto nel Mezzogiorno (470 mila ragazzi). Il 52,1% dei bambini e ragazzi di 6-17 anni, nell'ultimo anno ha letto almeno un libro nel tempo libero.

Emergono forti differenze territoriali nell'abitudine alla lettura. Oltre il 60,0% dei bambini e i ragazzi di 6-17 anni residenti nel Nord dichiara di leggere libri, nel Sud la quota si attesta al 39,4%. Nelle Isole, la Sardegna registra un livello di lettori pari al 52,6% (in linea con le regioni del Centro), mentre in Sicilia la quota tocca il 32,7%.

Infine, oltre un quarto delle persone vive in condizioni di sovraffollamento abitativo; quota che sale al 41,9% tra i minori.

Un ulteriore dato riguarda gli studenti di origine straniera; secondo le ultime rilevazioni dell'indagine PISA (che riguarda gli studenti quindicenni), gli svantaggi per i ragazzi stranieri che non dispongono di internet e computer sono ampi e significativi. Il gap negativo in matematica equivale a quasi due anni di scuola per gli studenti italiani, e circa a tre per quelli stranieri; in lettura, il gap negativo è di circa due anni per gli studenti italiani e supera abbondantemente i tre per gli studenti stranieri.

La "geografia" della fragilità educativa: sud, aree urbane e aree interne

Le condizioni di marginalità e di esclusione sociale si concentrano nelle "periferie" del paese. Secondo il Forum Disuguaglianza e Diversità, l'arcipelago del fallimento formativo ed educativo è concentrato lì dove ci sono bambini e ragazzi poveri. Ne sono, così, potenzialmente coinvolti 1.300.000 bambini e ragazzi in povertà assoluta e altri 2.300.000 in povertà relativa che, nella loro vita quotidiana tra casa, quartiere e scuola "conoscono alti tassi di povertà della famiglia, prevalenza di redditi bassi e elevato tasso di disoccupazione, lavoro precario e al nero nella famiglia e nel contesto allargato, bassissimo tasso di donne che lavorano, spesa sociale molto minore della media, alto tasso di genitori con basso livello di istruzione, livelli bassi di consumo, fruizione bassa di servizi culturali e sportivo-ricreativi, bassissime percentuali di bambini tra 0 e 2 anni con accesso ai servizi pubblici educativi per l'infanzia, poche classi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado a tempo pieno, alti tassi di alunni che non usufruiscono del servizio mensa e che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate per l'apprendimento".

Agli ultimi posti in Italia per indice di povertà educativa si trovano la Campania, la Puglia, la Calabria, la Sicilia e la Sardegna. Qui povertà economica e povertà educativa procedono insieme.

Sono molte le periferie degradate, periferie che spesso sono veri e propri dormitori dove convivono criminalità, assenza di servizi e disagio sociale, spesso dei veri e propri "ghetti" dove vivono persone senza lavoro e dove c'è un alto tasso di abbandono o evasione scolastica.

Dai contesti fragili al disadattamento

In tali contesti infatti, gli stati di disagio e di disadattamento talvolta sfociano in un rifiuto nei confronti dell'istituzione scolastica e delle sue regole; si verificano comportamenti aggressivi e provocatori, con scarso rispetto delle persone, degli spazi e dei materiali; c'è una diffusa divergenza tra i principi e i comportamenti comunicati dalla scuola e il codice di regole dominante nel gruppo sociale di appartenenza.

Quando non si hanno a disposizione altri spazi per giocare e per stare con gli altri, anche la strada può andar bene, ma essa risulta pericolosa a causa della presenza di modelli negativi, oltre al fatto che il farne esperienza obbliga gli alunni a "crescere in fretta", ma questo diventare "grandi" spesso si traduce in atti di prepotenza e di vandalismo.

Le scuole in queste aree fragili sono spesso molto attive e propositive, e riescono a creare forme di aggregazione allargata e a promuovere iniziative che coinvolgono gli abitanti. La scuola è anzi spesso l'unico punto di tenuta e l'unico anello di collegamento tra gli abitanti rinchiusi e le istituzioni pubbliche, fungendo da baluardo e presidio di legalità.

Appare tuttavia evidente che i problemi di una scuola situata in un'area a rischio sono moltiplicati dal contesto ambientale nel quale la scuola è inserita, perché mentre l'alunno della scuola "normale" può fare ricorso alle risorse familiari (sia in termini economici che culturali) e a quelle del proprio quartiere, l'alunno di una scuola a rischio rimane pressoché solo.

Criticità e prospettive

Le "scuole fragili"

Tutte le ultimi indagini disponibili su vasta scala confermano purtroppo la permanenza di notevoli divari educativi a livello geografico.

Nel Rapporto Invalsi del 2019 non solo emerge che al Sud e nelle Isole i risultati sono più bassi, ma la separazione territoriale tra Nord e Sud nasce e si aggrava con l'avanzare degli allievi nel percorso di studi. Lo dimostra ad esempio un confronto fra risultati degli studenti in seconda (grado 2) e quinta primaria (grado 5): in tutte le regioni del Mezzogiorno il punteggio raggiunto dagli alunni è in media con il resto d'Italia, ma una volta arrivati al grado 5, la distanza tra Nord e Sud è un fatto evidente.

Anche il traguardo della licenza media (grado 8) nel Sud e nelle Isole non sempre corrisponde al raggiungimento degli obiettivi formativi minimi previsti dalle Indicazioni nazionali. Nella macro area Sud e Isole, il 45,9% degli studenti al termine del grado 8 non arriva infatti al livello 3 nelle Prove di Italiano e il 55,7% nelle Prove di Matematica, con punte che sfiorano il 60% in Calabria. La media nazionale è del 34,4% per l'Italiano e del 38,7% per la Matematica. Per quanto riguarda la lingua Inglese, uno studente su due al Sud e nelle Isole non raggiunge il livello B1.

Il Sud e le Isole pagano inoltre una maggiore variabilità tra scuole e tra classi. Ciò significa che i livelli delle competenze sono molto più polarizzati: i risultati migliori/peggiori si concentrano cioè in una scuola piuttosto che in un'altra o in una classe in particolare.

Se si guarda infine alle scuole classificate secondo indicatori di "forte difficoltà" o comunque in "difficoltà", si osserva che il livello di studenti con background socio-economico e culturale sfavorevole è molto concentrato nelle scuole in difficoltà e addirittura identifica la totalità degli studenti nelle scuole in forte difficoltà.

Gli alunni "fragili": la dispersione scolastica e formativa

Secondo l'ultimo studio disponibile sulla dispersione scolastica, predisposto dall'Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica del MIUR (2019), il fenomeno della dispersione risulta molto complesso e articolato ed è strettamente interconnesso con altri fenomeni di carattere sociale ed economico. La prematura uscita dal sistema scolastico e formativo degli alunni è infatti legata, e ampiamente influenzata,

dal contesto sociale in cui essi vivono, nelle molteplici dimensioni che lo caratterizzano. In particolare, i fattori che influiscono sulla dispersione scolastica sono rintracciabili principalmente nella povertà economica e culturale dei territori di appartenenza e delle famiglie di origine.

Per quanto riguarda il tasso di dispersione scolastica la nostra situazione è migliorata lentamente negli ultimi lustri: dal 20,8% del 2006 al 13,3 del 2016. Il miglioramento però è avvenuto in modo disomogeneo, con una differenziazione di genere (donne intorno al 12%, uomini oltre il 16%) e forti differenze tra le diverse regioni rispetto al raggiungimento dell'obiettivo, stabilito dall'UE 3, del 10% entro l'anno 2020; ad esempio, si va dal + 14 % rispetto al traguardo UE (24% di abbandoni) di Sicilia e Sardegna, al + 9 % della Campania (23% di abbandoni), con punte più alte per le aree metropolitane, fino al - 2% del Veneto (con solo 8% di abbandoni).

Confrontando i dati nazionali del 2014 e dati del 2019 è emerso che, dei 515.000 ragazzi che nel 2014 hanno sostenuto l'esame in terza media, ne ritroviamo solo circa 350.000 circa in quinta superiore cinque anni dopo. Se l'aspetto più noto della dispersione è quello esplicito, è la dispersione implicita a preoccupare, dato che i suoi effetti a livello individuale e collettivo sono tutt'altro che irrilevanti. I dispersi "impliciti" sono infatti coloro che, anche se conseguono un titolo o un diploma, non possiedono le competenze adeguate ad affrontare in maniera agevole la vita adulta. Se gli studenti al termine della scuola superiore non raggiungono il livello minimo di competenza previsto per loro e si attestano sui livelli di chi esce dalla scuola media, è come se non avessero portato a termine il loro percorso di studi e si fossero fermati alla fase precedente. I risultati delle Rilevazioni nazionali dell'Invalsi ci dicono che la dispersione scolastica implicita è un problema che riguarda 1 ragazzo su 5. È facile prevedere che questi ragazzi potranno incontrare difficoltà a inserirsi proficuamente nella società, poiché carenti in quelle competenze fondamentali per affrontare le diverse situazioni di vita e di lavoro.

Indirizzare i processi

Le principali direzioni verso cui indirizzare i processi di riforma dovrebbero quindi:

- *privilegiare il ruolo della scuola come fattore di uguaglianza sociale e di legalità*, in quanto principale antidoto non solo al fallimento educativo, ma anche alla negazione dei diritti di cittadinanza. La scuola è infatti il luogo in cui si costruisce il futuro, la scuola è il futuro, la scuola è luogo privilegiato per la formazione della coscienza del cittadino di domani, la scuola è il luogo in cui contrastare la mentalità mafiosa, è il primo luogo nel quale i bambini e i ragazzi incontrano lo Stato, è il luogo in cui, attraverso lo studio, è possibile riscattarsi. Per questo occorre investire massicciamente sulla qualità degli ambienti di apprendimento e sulla loro apertura al territorio, rivedendo da subito e in forma permanente il dimensionamento delle scuole e la rete scolastica territoriale nelle aree considerate più fragili e a rischio;
- *contrastare l'esclusione precoce dall'educazione*, intervenendo sulle cause multi-fattoriali dell'esclusione a partire dalla povertà minorile, concentrando la priorità delle risorse e degli interventi sul primo ciclo di istruzione e investendo sul personale direttivo, docente e non docente, in termini di qualificazione/sviluppo professionale, compresa l'incentivazione economica (collegata ad esempio all'individuazione di "zone prioritarie", come avviene in altri paesi europei);
- *valorizzare il cosiddetto effetto scuola*, cioè il contributo che i singoli istituti scolastici danno al cambiamento del livello di competenze iniziale dei loro allievi indipendentemente dalle caratteristiche del contesto geografico in cui operano. Il "valore aggiunto" dato dalla scuola, da insegnanti e da didattiche virtuose può infatti portare a un miglioramento del livello di partenza dell'istituto, al Nord come al Sud;
- *puntare sull'integrazione tra formale e non formale* (la scuola aiuta la società, la società aiuta la scuola) e sull'alleanza educativa comunitaria nei territori. La "scuola aperta" non si attua tuttavia attraverso un semplice prolungamento di orario, ma diventa un'occasione per ripensare la didattica, per riportare a scuola, se necessario, i genitori delle aree disagiate, perché solo un'azione sul nucleo familiare può modificare condizioni di partenza così diseguali. L'istituzione scolastica da servizio specifico per gli

studenti potrebbe così diventare luogo di costruzione di un tessuto connettivo che, quasi per un processo osmotico, deve raccogliere informazioni e conoscenze dal territorio, elaborarle per analizzare le problematiche del contesto sociale in cui opera e ridistribuirle sotto forma di nuovi contenuti didattici e di nuove modalità di produzione della conoscenza e di partecipazione alla vita civile. Questo può valere anche per lo sviluppo della alfabetizzazione digitale, capace di assumere la prospettiva civica che la rete può contribuire a dare.

Fortunatamente la lotta contro la povertà educativa e la riduzione dei divari territoriali non parte da zero; un ruolo di primo piano dovrà quindi essere affidato *al riconoscimento, alla valorizzazione e all'estensione delle prassi educative esistenti* e al loro supporto concreto, in quanto esse possono essere un potenziale traino anche per altri istituti e territori in difficoltà innescando così una trasformazione più ampia e positiva dei contesti locali. In tal modo, le scuole situate nelle aree più svantaggiate potrebbero assumere anche un ruolo propulsore di innovazione sociale e di sviluppo educativo per tutto il paese.

Le proposte

1. Assicurare l'accesso ai nidi e alla scuola dell'infanzia di qualità e un sostegno competente ai genitori in difficoltà, in primo luogo le mamme povere, giovani e con basso grado di istruzione.
2. Estendere il più possibile il tempo pieno in tutte le regioni più a rischio e ridurre il numero di studenti per classe, potenziando anche il sistema dei trasporti locali, per superare – ove necessario – le pluriclassi.
3. Riadattare, ove possibile, le architetture scolastiche esistenti ai nuovi modelli di insegnamento/apprendimento e costruire nuovi edifici multifunzionali polivalenti che prevedano un assetto più adatto alle attività di tipo laboratoriale con spazi espressivi e creativi, aperti anche alle esigenze delle comunità locali (ad esempio, sale musica e biblioteche aperte fino a sera), superando la tradizionale separazione tra scuola ed extrascuola e favorendo la trasformazione degli edifici scolastici in centri di aggregazione sociale e civica, centri di educazione permanente a sostegno dell'innovazione culturale, sociale e tecnologica, anche per ricucire il rapporto con le famiglie e garantire un utilizzo più proficuo del tempo libero di giovani e adulti.
4. Incentivare un'organizzazione scolastica che contrasti, fin dalla formazione delle classi e dei gruppi di studenti, ogni forma di segregazione e ghettizzazione per origine sociale, provenienza geografica, appartenenza culturale.
5. Sostenere reti di servizi sociali e sanitari efficienti a sostegno delle scuole del territorio, sia ricorrendo a figure professionali specialistiche (quali psicologi, educatori, assistenti, medici), che ad operatori del Terzo settore e dell'associazionismo, oppure attivando organismi ad hoc, come ad esempio gli "osservatori permanenti di ambito" già avviati in alcuni territori, attrezzati con équipe psico-pedagogiche di supporto alle reti scolastiche territoriali, per il contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica. Ciò richiede anche il massimo coinvolgimento possibile dei genitori.
6. Istituire e reclutare nuove figure professionali a livello territoriale, capaci di accompagnare e sostenere le innovazioni (ad esempio, referenti territoriali competenti nella didattica e nella cura del sistema di relazioni educative che sappiano aiutare le scuole e i docenti a rafforzare/consolidare i propri punti di forza e a sfruttare meglio la rete di risorse disponibili nel territorio).
7. Promuovere un approccio più personalizzato all'orientamento, in una prospettiva di continuità educativa dall'infanzia fino al post-diploma (come raccomandato dall'Unione Europea), in modo da sostenere le scelte degli alunni più svantaggiati, tenendo conto dei loro bisogni educativi e delle inclinazioni di ciascuno, in funzione del proprio progetto di vita. Ciò richiede in particolare di introdurre o potenziare forme di *career counseling*, curare il ri-orientamento e la promozione delle *life skills* fin dall'infanzia.

8. Prevedere forme di incentivazione per i dirigenti, gli insegnanti e altro personale che lavora nelle aree fragili in situazioni difficili, soprattutto in funzione del contrasto al fenomeno della dispersione scolastica, della devianza sociale e dello svantaggio. (ad esempio, per favorire la continuità didattica, si potrebbe assicurare un punteggio doppio a chi insegna in queste scuole, come si fa per chi insegna nelle piccole isole).

L'insieme di tali azioni dovrebbe essere ricondotto ad un'*Azione nazionale di sistema pluriennale a carattere interministeriale* (che coinvolga ad esempio, oltre al MI, anche il Ministero della famiglia, il Ministero della coesione territoriale e le Regioni interessate), finalizzata ad integrare le varie iniziative spesso frammentarie aventi come obiettivo il riequilibrio del paese, la riduzione dei divari territoriali e il contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica.

Tale azione potrebbe essere finanziabile con Fondi PON-POR e con le altre risorse messe a disposizione dall'Unione Europea per il nostro paese per la ricostruzione post-COVID 19.

2. FORMAZIONE INIZIALE, RECLUTAMENTO E SVILUPPO PROFESSIONALE⁸

2.1 LA FORMAZIONE INIZIALE

Da diversi anni oramai, la formazione iniziale degli insegnanti si presenta come questione di riflessione e di sviluppo per tutti i paesi occidentali, che intendono adeguare il ruolo dell'insegnante alle esigenze di società sempre più complesse. La formazione degli insegnanti, pur con sfumature differenti nei diversi Paesi, è ritenuta sempre più una priorità per lo sviluppo economico e sociale, e legittimata come fondamentale fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), nonché inserita negli obiettivi di Europe 2020 e dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile.

Lo stato dell'arte

La scuola, proprio per la sua natura di agenzia formativa ed educativa, è il luogo privilegiato per l'acquisizione di competenze indispensabili per affrontare con successo le diverse transizioni, dall'infanzia all'adolescenza, alla vita adulta, per offrire agli studenti gli strumenti intellettuali e culturali per partecipare attivamente alla vita democratica, per contribuire allo sviluppo della società. Il ruolo del docente assume un'importanza fondamentale nell'area delle azioni formative ed educative che il sistema scuola è chiamato a realizzare.

Le criticità

La formazione iniziale dei docenti pertanto necessita di un modello formativo strutturato, articolato e integrato al tempo stesso, volto a sviluppare una consapevolezza teorica, storica e culturale delle finalità e delle funzioni della scuola, e del significato del suo compito formativo e educativo. Tale modello dovrebbe costituire il quadro di riferimento per imparare a insegnare. Non può coincidere con gli attuali 24 CFU (progettati come propedeutici e invece al momento coincidenti con la totalità della formazione degli insegnanti).

Le proposte

Il profilo dell'insegnante che la scuola dei nostri tempi richiede si configura – in coerenza con i referenziali che i documenti europei indicano per descrivere il profilo professionale dell'insegnante – come l'insieme il più possibile integrato e armonico delle seguenti competenze:

- *culturale e disciplinare*, basata sulla conoscenza e sulla padronanza della struttura epistemologica della/e disciplina/e di insegnamento e degli sviluppi della ricerca, con attenzione alle Indicazioni nazionali e alle Raccomandazioni europee;
- *storico-pedagogica*, fondata sulla conoscenza della storia della scuola e dei suoi processi di cambiamento, nonché dei principali modelli pedagogici e didattici che hanno ispirato la nostra scuola; sulla padronanza dei principi e degli strumenti che indirizzano i curricoli per la formazione di cittadini responsabili, capaci di orientarsi con un approccio critico nella complessità sociale, interculturale e economica del nostro tempo, anche attraverso lo studio comparato dei sistemi d'istruzione e della professione insegnante;
- *pedagogica*, volta alla comprensione dell'esperienza educativa, e alla individuazione dei diversi livelli dell'azione educativa: quale idea di educazione (e di educabilità), quali modelli educativi, quale intenzionalità e progettualità educativa; così come all'analisi pedagogica delle trasformazioni dei contesti educativi contemporanei segnati da interculturalità, povertà educative, marginalità sociale;

⁸ Il capitolo fa riferimento al punto 4 del decreto 21 aprile 2020, n. 203: "formazione iniziale e il reclutamento del personale docente della scuola secondaria di primo e secondo grado, con riferimento alla previsione di nuovi modelli di formazione e selezione".

- *psicologica*, fondata sulla conoscenza e sulla padronanza dei processi di apprendimento con riferimento alle funzioni di base attentive, percettivo-motorie, di memoria e linguaggio che orientano i curricula verso lo sviluppo e la valorizzazione delle potenzialità cognitive e socioaffettive dei ragazzi e delle ragazze;
- *metodologico-didattica*, centrata sulla padronanza critica di repertori, anche tecnologici, di modelli e strategie per progettare e organizzare il curriculum, trasformare, anche in direzione interdisciplinare, i molteplici saperi che interpretano il mondo, gestire e condurre il gruppo classe e costruire contesti inclusivi volti a favorire il successo formativo degli studenti e delle studentesse;
- *digitale*, volta alla costruzione di ambienti di apprendimento plurali, innovativi e multidimensionali per la progettazione e realizzazione di attività didattiche collaborative, partecipative ed esperienziali digitalmente aumentate.
- *valutativa e autovalutativa*, tesa a favorire, alla luce dei diversi documenti e strumenti introdotti nel percorso scolastico, la funzione formativa e di orientamento della valutazione; ad accrescere la capacità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti in modo da promuovere sia un'adeguata competenza metodologica sia un uso della valutazione funzionale alla crescita e all'emancipazione del soggetto valutato;
- *organizzativa*, incentrata sulla capacità di gestire risorse per raggiungere obiettivi, di progettare in team con consapevolezza sistemica nell'evoluzione del quadro delle politiche scolastiche e formative in ambito nazionale ed europeo;
- *relazionale e di orientamento*, fondata sulla capacità di porsi in ascolto degli altri (studenti, colleghi, famiglie, ecc.), riconoscendone i bisogni, di saper dialogare instaurando un clima positivo nella promozione di apprendimenti, e di aprirsi al mondo esterno alla scuola;
- *di ricerca e di documentazione*, volta a favorire la tracciabilità dell'agire didattico, la riflessione sulle criticità e la ricerca di nuove modalità didattiche e di approcci educativi, tesi alla generatività di modelli di trasferibilità di buone pratiche.
- *riflessiva*, tesa a favorire la capacità autocritica e di autovalutazione e la dimensione deontologica del lavoro scolastico. Tale competenza va sviluppata in modo costante e, soprattutto, attraverso l'esperienza del tirocinio, momento formativo fondamentale per lo sviluppo dei gesti professionali e per la costruzione di un sapere teorico-pratico.

Punti-chiave qualificanti per l'articolazione del percorso

- La necessità ineludibile di un percorso di formazione sufficientemente strutturato (almeno 1 anno) che faccia riferimento alle aree di competenza sopra descritte.
- Il percorso deve essere articolato in: insegnamenti, laboratori, tirocinio. Facendo tesoro dell'esperienza maturata nei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria, nei corsi SISS e TFA e nei corsi di specializzazione per il sostegno, una formazione di qualità dell'insegnante richiede l'integrazione fra l'approfondimento teorico di contenuti provenienti dalla ricerca più avanzata con la sperimentazione di pratiche in contesti simulati, ed infine con l'immersione nel contesto scolastico corredata da una riflessione sulle pratiche.
- Il percorso deve essere basato sull'integrazione e alternanza 'teoria-prassi'.
- La stretta collaborazione scuola-università e AFAM.
- Il tirocinio articolato in: tirocinio diretto e tirocinio indiretto/riflessivo.

2.2 RECLUTAMENTO E FORMAZIONE INIZIALE

Lo stato dell'arte

Una scuola di qualità non può che basarsi innanzi tutto su un organico di personale pieno, stabile, e adeguatamente formato. Non è questa, oggi, la situazione della scuola italiana, nella quale numerosi posti di

dirigente sono vuoti e occupati attraverso reggenze, vi sono molte decine di migliaia di docenti a tempo determinato, e anche i ruoli del personale DSGA e ATA presentano numerose carenze di personale strutturato. Questa situazione è frutto di decisioni e normative accumulate nel tempo, e non è facilmente affrontabile e risolvibile in tempi brevi. Da troppi anni la ripresa delle attività scolastiche è segnata dalle conseguenze del vastissimo numero di posti di personale docente e ATA non coperti da personale di ruolo. Quello che dai media viene spesso definito il “balletto” delle supplenze racchiude in realtà una situazione di profondo malessere: ansie e malumori degli insegnanti, lavoro frenetico per dirigenti e personale amministrativo, disorientamento degli studenti. Si può tuttavia ritenere che proprio l’attuale situazione possa rappresentare l’occasione per cominciare a riformare le modalità di reclutamento del personale scolastico dando loro finalmente un assetto stabile ed efficace.

Le criticità

Si possono osservare, schematicamente, alcune caratteristiche di ordine generale dei sistemi di reclutamento praticati fin qui.

Innanzitutto, vi è stato un troppo rapido susseguirsi di norme che hanno, anche in tempi recenti, modificato bruscamente e radicalmente le procedure dell’accesso alle carriere della scuola, in particolare per il personale docente (SSIS, TFA, FIT, 24 crediti...).

In secondo luogo, le procedure di bando dei concorsi sono troppo rare, lente e macchinose, con il risultato di avere concorsi troppo affollati, e quindi bisognosi di metodi sbrigativi per sfolire i candidati, almeno in una prima fase, esposti a un vasto contenzioso che, oltre a rendere precari i risultati delle procedure, le espone spesso al discredito da parte degli stessi partecipanti e dell’opinione pubblica.

Infine, ma non certo per importanza, i meccanismi di reclutamento più recenti danno troppo poco rilievo alle competenze acquisite dai candidati, risultando non collegati con il sistema della formazione iniziale, dando quindi troppo poco rilievo alle competenze non solo d’ordine disciplinare, ma alle competenze relazionali, pedagogiche, didattiche, progettuali e valutative acquisite dai candidati.

Le proposte

- Le competenze, acquisite attraverso una formazione universitaria specifica, organica, strutturata, adeguatamente programmata in coerenza con le esigenze del sistema, e all’eventuale esperienza acquisita nell’attività pre-ruolo, da integrare attraverso una formazione successiva, devono invece conquistare un peso fondamentale nel reclutamento.
- L’enorme numero di precari accumulatosi in questi anni richiederà soluzioni anche di natura transitoria, capaci di coniugare la rapidità delle procedure con il rigore delle selezioni. Si può pensare a procedure di stabilizzazione temporanea riservate agli attuali precari cui far seguire percorsi formativi con prove finali selettive da definire con successive disposizioni. Si può tuttavia ritenere che percorsi universitari abilitanti potrebbero costituire, a regime, il canale strutturale di reclutamento per concorsi da effettuarsi con frequente periodicità, in misura tale da soddisfare tempestivamente i fabbisogni, rivedendo al contempo periodicamente, e semplificando, le classi di concorso.
- Inoltre, l’attuale assetto della carriera del personale docente si basa su una progressione retributiva per anzianità. Come è noto vi è da tempo in Italia un dibattito sulla necessità di creare una carriera dei docenti basata non soltanto sull’esperienza acquisita ma anche su altri criteri qualitativi. Auspichiamo che tale dibattito possa essere ripreso e rilanciato con il massimo grado possibile di partecipazione e condivisione. Riteniamo che la formazione in servizio debba avere un ruolo importante tra i requisiti che potranno essere utilizzati nella costruzione della carriera.

2.3 ANNO DI FORMAZIONE E PROVA

Lo stato dell'arte

La formazione degli insegnanti nel suo insieme ha come scopo ultimo lo sviluppo professionale inteso come l'insieme delle trasformazioni individuali e collettive di competenze e attitudini che il docente matura nelle diverse situazioni professionali. Dopo aver conseguito un adeguato percorso di formazione iniziale, diventando un professionista, l'insegnante entra a far parte di una comunità professionale, animata da relazioni e situazioni altamente complesse, che richiedono un processo di apprendimento costante e condiviso. Tale processo consente di sviluppare criticamente le competenze per la progettazione dell'azione e la riflessione sulla pratica. L'anno di formazione e prova è attualmente disciplinato dai commi 115-120 della legge 107/2015 e dal decreto ministeriale n. 850 del 27 ottobre 2015. A livello nazionale sono individuati obiettivi, attività formative, modalità di verifica e criteri per valutare, tutto in un percorso annuale di 50 ore complessive. Si tratta di azioni di accompagnamento a cura di un tutor, di supervisione professionale (peer review), di attività formative a partire da un bilancio di competenza e sviluppo professionale supportato da un portfolio.

I tutor giocano un ruolo fondamentale, connesso alla valutazione degli esiti del percorso di formazione e prova del docente neo-immesso. Il decreto 850/2015 vincola lo svolgimento della funzione di tutor al "possesso di adeguate competenze culturali, comprovate da esperienza didattiche, attitudine a svolgere funzioni di tutoraggio, counselling, supervisione professionale" (art. 12, comma 3). La centralità del ruolo del docente-tutor è stata rimarcata dal MIUR anche successivamente al DM n. 850/2015.

Le criticità

Pur avendo una sua articolazione e strutturazione, l'anno di formazione e prova nel corso degli anni ha presentato alcuni elementi di criticità.

- Il percorso formativo prevede ore destinate ai Laboratori che, in realtà, a causa del rapporto numerico formatore-neoassunti, si trasformano in lezioni frontali.
- Il colloquio finale di fronte al Nucleo di valutazione per essere definitivamente immessi nella prassi è diventato più un momento di rendicontazione del percorso che una prova selettiva.
- Le iniziative di formazione dei tutor, attualmente di competenza decisionale e progettuale degli USR, sono state poco sistematiche ed eterogenee.

Le proposte

- Una buona collaborazione tra Università e sistema scolastico rappresenta una strategia importante per qualificare tale percorso formativo nell'anno di prova, mantenendo un forte legame fra neoassunti, scuola e università, perché questo riduce il senso di spaesamento e il senso di frattura fra la teoria appresa e la realtà scolastica.
- Occorre dare maggiore rilievo al "patto formativo" e alla riflessione professionale conseguente.
- Si suggerisce, anche attraverso apposite norme, di rendere l'attività del Nucleo di valutazione della scuola fondamentale e dirimente al fine di immettere o meno i docenti neoassunti definitivamente nei ruoli della scuola.
- È importante assicurare una formazione dei docenti tutor, al fine di promuovere figure competenti capaci di accompagnare i docenti neoassunti in modo professionale, diventando così un valore aggiunto per la comunità scolastica.
- È necessaria una strategia unitaria e omogenea, capace di qualificare la funzione di "tutor" attraverso la conoscenza di strumenti operativi avanzati e di metodologie di supervisione professionale.
- È poi auspicabile la formazione della figura di docente-tutor-esperto, in grado di svolgere funzioni di supporto e di coordinamento per i docenti tutor all'interno di ciascuna istituzione scolastica.

2.4 FORMAZIONE IN SERVIZIO

Lo stato dell'arte

Il comma 124 della legge 107/2014 sancisce il principio della formazione in servizio dei docenti di ruolo come azione "obbligatoria, permanente e strutturale" e impone, contestualmente, alle scuole di inserire nel PTOF proposte non solo per i docenti ma per tutto il personale della scuola (comma 12). Ci sono, tuttavia, ancora contrapposizioni con le parti sociali, non ancora risolte, rispetto alla collocazione e alla obbligatorietà delle ore da dedicare alla formazione nel quadro complessivo dell'orario previsto per la funzione docente.

La normativa attuale prevede diversi flussi finanziari: alle singole scuole, alle reti (ambiti), alle direzioni regionali, al centro nazionale. Il Ministero dell'Istruzione ha funzione di indirizzo e supervisione scientifica, gli USR di coordinamento qualitativo, gli ambiti quello di gestione efficace sul territorio. La singola scuola ha una funzione strategica per costruire, anche attraverso la formazione, una comunità professionale innovativa. L'armonizzazione tra le diverse istanze dovrebbe poter potenziare maggiormente la qualità delle azioni formative. Da un lato va riconosciuta la capacità di iniziativa delle scuole, dall'altro, il ruolo "compensativo" e di "riequilibrio" svolto dagli Uffici scolastici regionali e dalle reti istituzionali.

Si dovrebbe altresì salvaguardare una sfera di ricerca e promozione di misure innovative con il contributo delle Università, dei centri di ricerca, dell'associazionismo professionale e disciplinare.

Le criticità

La diversità è ricchezza. Ma la ricchezza può diventare anche dispersione di risorse se queste restano ad appannaggio di iniziative frammentarie, così come si è rivelato anche a seguito dell'attuazione del Piano Triennale di Formazione (2016-2019). Oltre a ciò sono emersi ulteriori nodi problematici:

- non sempre ci sono stati collegamenti efficaci tra i corsi effettuati dai docenti e le attività (didattiche e organizzative) realizzate nelle specifiche istituzioni scolastiche;
- i parametri di costo, imposti a livello nazionale, si sono rivelati pressoché inadeguati;
- l'articolazione annuale della formazione non ha permesso una visione prospettica e di ampio respiro.
- da evidenze empiriche, non tutti i percorsi formativi sono risultati di qualità. Non esistono, tuttavia, sistemi qualificati di valutazione di tali percorsi in termini di apprendimenti effettivi.

I contratti di lavoro dell'ultimo decennio, nonché le principali indicazioni ministeriali, hanno sottolineato l'importanza delle collaborazioni con Università, Enti ed Istituti come condizione per migliorare la qualità delle iniziative, ma, dopo alcuni anni di esperienze, bisognerebbe anche ridefinire i criteri di qualità delle proposte formative e prevedere forme più efficaci di monitoraggio e controllo.

Le proposte

Il modello di Snow, Griffin, Burns (2005) presenta tre livelli di professionalità: il *pre-service teacher*, in cui l'insegnante è ancora in formazione iniziale; il *novice teacher*, in cui il docente presenta ancora scarsa consapevolezza situazionale e riflessiva; l'*expert teacher* o *master teacher* che rappresenta il docente con una professionalità consolidata. Altri autori inseriscono anche la figura del *senior teacher*. Una grande quantità di dati dimostra che gli insegnanti migliorano molto le proprie abilità nei primi 5 anni di attività e che successivamente, al di sopra di una certa soglia di competenza percepita, si riscontra invece un certo arrestamento nel livello di sviluppo professionale (Willingham, 2018).

Partendo da queste ricerche, sarebbe importante progettare un piano di formazione che tenga conto anche delle diverse fasi dello sviluppo professionale: per il *Novice Teacher* (primi 5 anni dopo l'anno di prova); per l'*Expert Teacher* (da 5 a 10 anni di servizio); per il *Senior Teacher* (oltre 10 anni di servizio). Inoltre, per

migliorare la qualità degli interventi formativi potrebbero essere necessarie rivedere e migliorare alcune azioni strategiche.

- Stabilire nuovi standard organizzativi, di funzionamento e di costo che siano adeguati e realisticamente applicabili, ma anche facilitare il *procurement* della formazione (bandi, chiamate dirette...).
- Rivedere i tempi e le procedure di rendicontazione che siano più in sintonia con le esigenze delle scuole (e non solo con le regole amministrative e contabili). Per esempio, la triennializzazione dei percorsi garantirebbe una maggiore continuità e una rendicontazione reale, contestualmente aiuterebbe a fare anche buone economie.
- Aiutare le istituzioni scolastiche ad orientare e riorientare le scelte garantendo indagini qualitative, sistematicità e tempestività nel mettere a disposizione i risultati dei monitoraggi nazionali e territoriali.
- Accertare, valutare e certificare, attraverso forme semplici ma efficaci, le competenze acquisite (non bastano i questionari di gradimento o la semplice verifica di poche nozioni).
- Dare rilievo ai processi di autoformazione e alle ricerche metodologiche e didattiche delle comunità di pratiche (formalizzazione dei percorsi, dossier, patti professionali, portfolio...).
- Costruire rapporti con le università attraverso intese, protocolli, convenzioni, tali che alcune azioni formative possano essere riconosciute e spendibili.

Per favorire lo sviluppo professionale bisogna, dunque, facilitare la frequenza ai corsi qualificati e il collegamento con le attività d'aula dei docenti. Bisogna valorizzare la cultura della riflessione sull'esperienza, la capacità di utilizzo delle informazioni e delle nuove conoscenze acquisite, la capitalizzazione delle buone pratiche e delle politiche di successo. Anche i diversi servizi per i docenti (di documentazione, reti di scuola, laboratori di ricerca...) vanno sviluppare e resi più agibili.

È importante che in ogni istituzione scolastica sia istituito (favorito) un team di supporto alla formazione con diverse figure interne (docenti esperti) e un buon coordinatore, ma è altresì importante che si sviluppino servizi di consulenza esterna, proprio ad evitare processi autoreferenziali. Ciò al fine di supportare la riflessione sulle esperienze personali e collegiali, di rendere sempre più condivise le scelte professionali, soprattutto per fare in modo che la formazione di ognuno ricada sulla qualità della didattica e sugli apprendimenti degli studenti.

2.5 FORMAZIONE E VALORIZZAZIONE DELLE FIGURE A SUPPORTO DELL'AUTONOMIA

Introduzione

Con il Regolamento dell'autonomia (DPR 275/1999) si sono modificati i rapporti interni ed esterni alla scuola essendo aumentati gli spazi di decisionalità nel campo organizzativo e didattico, di progettualità dell'offerta formativa, di responsabilità rispetto ai risultati da conseguire. Si è reso allora necessario, da un lato, modificare le tradizionali funzioni del capo d'istituto con l'assegnazione della dirigenza scolastica, dall'altro, chiedere ai docenti di farsi carico, in aggiunta alle responsabilità d'aula, anche di altri compiti, proprio allo scopo di portare a buon fine gli obiettivi della riforma.

Nel tempo gli insegnanti si sono resi disponibili a costruire rapporti proficui con il territorio, a gestire le azioni di orientamento didattico e professionale, ad occuparsi di organizzazione dei progetti, di formazione ed altro. queste professionalità si sono via via identificate con funzioni e nomi diversi, ma non sono state mai oggetto di particolare attenzione, né sul piano istituzionale e neanche sul piano formativo. esse invece rappresentano un pilastro per l'autonomia, ma hanno bisogno di essere ulteriormente formate, valorizzate ed incentivate.

Lo stato dell'arte

La scuola è una “comunità educante”. Lo ricorda lo stesso articolo 24 del contratto scuola 2016-2018. Alla “comunità educante” appartengono il dirigente scolastico, il personale docente ed educativo, il DSGA, il personale ATA, famiglie e studenti.

Dirigente scolastico – Ha oggi come primo obiettivo quello di garantire l'erogazione di un servizio di qualità, coerente e coeso. Le competenze attuali sono ben tratteggiate nei commi 78 e 93 della legge 107/2015. La qualifica dirigenziale nasce con l'autonomia scolastica (comma 16, art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59) mentre il D.lgs. 6 marzo 1998, n. 59 (art. 25/bis) la rende operativa definendone profili e funzioni.

Attualmente il comma 78 della legge 107/2015 (che rilancia l'art. 25 del D.lgs. 165/2001) assegna al dirigente sia funzioni di leadership sia di management. Il comma 14, assegnando al DS la responsabilità dell'atto di Indirizzo, ricorda che il compito del DS è quello di garantire un'efficace ed efficiente gestione di tutte le risorse. Ma c'è anche la richiesta di leadership quando in più punti della legge 107/2015 si ricorda che tutte le azioni del dirigente devono tener conto della comunità professionale e degli organi collegiali. Per esempio, nel comma 12 si sottolinea l'importanza della gestione delle attività formative per il personale. Inoltre, secondo il comma 2, art. 25, comma 2, D.lgs. del D.lgs. 165/2001, il dirigente è anche titolare esclusivo delle relazioni sindacali. A livello di istituto deve definire appositi contratti su specifiche materie o particolari tipologie di relazioni come il confronto e l'informazione (art. 22, contratto 2016-2018).

Direttore dei servizi generali e amministrativi (DSGA) – Il dirigente scolastico è supportato dal DSGA e da tutto il personale ATA. Le competenze e le responsabilità del DSGA sono rinvenibili nell'art. 16 del Regolamento dell'autonomia⁹, ridefinite nel CCNL del 26 maggio 1999, dal D.lgs. 165/2001 (art. 25, comma 5) che le amplia e le approfondisce, e dal successivo CCNL del 29 novembre 2007. Oggi, tali funzioni sono state rilanciate dal regolamento di contabilità (DI 129/2018): “*Il direttore dei servizi generali e amministrativi (...) sovrintende con autonomia operativa e nell'ambito delle direttive di massima impartite e degli obiettivi assegnati dal dirigente scolastico, ai servizi amministrativi ed ai servizi generali dell'istituzione scolastica, coordinando il personale assegnato*” (art. 3, comma 2). Quindi le nuove responsabilità del DSGA si fondano sul fatto che le istituzioni scolastiche sono pubbliche amministrazioni autonome e, avendo obblighi e procedure complesse, necessitano di professionalità in continuo aggiornamento.

Personale Amministrativo Tecnico Ausiliario (ATA) – Per personale ATA si intende generalmente l'assistente amministrativo, l'assistente tecnico, l'addetto alle aziende agrarie, il collaboratore scolastico, il cuoco, il guardarobiere. Il sistema di classificazione attualmente vigente è stabilito dall'articolo 46 del CCNL del 29 novembre 2007, sulla base del quale sono individuati i profili professionali articolati in cinque aree. Sull'evoluzione di tale assetto è oggi in corso un confronto in sede di commissione paritetica tra L'Aran e le Organizzazioni sindacali rappresentative.

I cambiamenti organizzativi e gestionali, a seguito del Regolamento dell'autonomia, hanno coinvolto necessariamente anche il personale ATA, chiamato ad assumere nuove competenze e ad esercitarle in modo più incisivo, più qualificato, con più diretta responsabilità. Le nuove e sempre più articolate esigenze della scuola post COVID-19, la necessità della dematerializzazione e della digitalizzazione richiedono ancor più un affinamento di competenze relative alla gestione amministrativa, contabile e dei servizi tecnici ed ausiliari. In particolare, gli assistenti amministrativi necessitano di una ridefinizione del tradizionale profilo ed una formazione sempre più mirata.

Docenti – Un corpo docente competente è una risorsa importante per una scuola di qualità e fondamentale per superare l'attuale fase di criticità. Ogni Dirigente scolastico è tenuto a curarne costantemente la formazione per “valorizzare appieno le risorse umane” (art. 25 del D.lgs. 165/2001). I docenti costituiscono un “capitale professionale” che è un combinato di tre fattori: capitale umano, capitale sociale e

⁹... assume le funzioni di direzione dei servizi di segreteria nel quadro dell'unità di conduzione affidata al dirigente scolastico.

capitale decisionale. Presuppone competenze collaborative e una comunità professionale che le sviluppi costantemente. È solo, però, una scuola ideale quella in cui tutti i docenti sono egualmente competenti e colti e hanno le qualifiche giuste. Il fabbisogno di insegnanti per tutto il sistema scolastico è talmente elevato che non ci si può aspettare che tutti coloro che insegnano siano all'altezza del compito. Per questo l'impegno istituzionale ad assicurare la cura professionale deve costituire una priorità assoluta.

Figure di sostegno all'autonomia – Nella scuola ci sono docenti che non solo si occupano delle attività d'aula ma affiancano il dirigente nella gestione e organizzazione della scuola. I riferimenti più recenti per analizzare le tali professionalità vanno ricercati nella legge 107/2015. Il comma 83 parla di collaboratori che “coadiuvano” il DS (10% dell'organico), ma dalla lettura di tutti i 212 commi emergono funzioni differenti: laddove si parla di autonomia scolastica, quando si pone l'accento sulle responsabilità dirigenziali, quando si affronta la questione dei rapporti con il territorio o quando infine si enfatizza l'ambiente digitale, il curriculum dello studente, l'alternanza scuola lavoro...

Una certa differenziazione professionale ha radici lontane, prima ancora dell'autonomia. nella scuola ci sono sempre stati i “fiduciari”, che si occupavano dei problemi dei plessi scolastici e delle sedi staccate, come pure alcuni docenti che “davano una mano” al capo d'istituto (in genere era il vicedirettore o il vice-preside).

Poi gli organi collegiali hanno previsto direttamente i collaboratori del capo d'istituto e, indirettamente, hanno anche alimentato la figura dei coordinatori dei consigli di classe (interclasse) e dei dipartimenti (classi parallele). Tra le figure che si sono definite a seguito dell'autonomia (e per effetto contrattuale) vanno ricordate soprattutto le funzioni strumentali, nate, con il contratto nazionale del 1998, come “funzioni obiettivo”.

Infine oggi, sulla base delle attuali esigenze e della normativa più recente, si stanno delineando altre figure: il *Tutor per l'alternanza* (d.lgs. 77/2005); l'*Animatore digitale* (PNSD 2015); il *Coordinatore del piano annuale per l'inclusione* (DM 27 dicembre 2012) i *Responsabili della valutazione* (DPR 80/2013); il *Tutor per l'orientamento* (comma 31; linee guida 2014); il *Tutor per i docenti neoassunti* (comma 117 e DM 850/2015).

Va ricordato che il concetto di “staff del dirigente” nasce dal D.lgs. 30 marzo 2001, n. 165 (art. 25, comma 5) che assegna direttamente al dirigente scolastico la responsabilità di avvalersi di docenti a cui delegare compiti specifici, mentre prima era il collegio a designarli. Sarà poi l'art. 34 del contratto nazionale (29 novembre 2007) a riportare a due unità i collaboratori che possono essere retribuiti con i finanziamenti a carico del fondo per le attività aggiuntive (tramite contrattazione d'Istituto).

Le criticità

La scuola è una organizzazione complessa, perché tutto funzioni è necessario che gli elementi che ne fanno parte siano ben coordinati tra loro, che ci sia coerenza tra tutte le azioni poste in essere, che siano chiari ed esplicitati gli scopi da raggiungere e che si sappiano utilizzare in maniera efficace le risorse disponibili. Una comunità scolastica che funzioni ha bisogno di un dirigente che sappia utilizzare bene tutti i suoi poteri e ne sappia rispondere responsabilmente; di insegnanti che oltre ad essere competenti siano capaci di stare dentro i processi svolgendo anche funzioni diverse; di un personale amministrativo preparato, che sappia condividere le scelte della scuola

Il dirigente scolastico non ignora né sottovaluta questi principi. Egli opera su più fronti e deve saper modulare il dialogo fra i diversi soggetti interni (responsabili dell'offerta formativa) e fra tutti i portatori di interessi: istituzionali e non, genitori degli alunni, mondo del lavoro e delle associazioni del territorio. Nell'organizzazione dei servizi interni il DS deve dare un posto preminente alla qualità del processo di insegnamento-apprendimento, di cui risponde in termini di obiettivi di processo, ma deve anche garantire l'uguaglianza sociale delle opportunità fornite agli studenti. Deve saper gestire il personale e i servizi amministrativi, rapportare con gli organi collegiali, in primis con il consiglio di istituto, in una situazione resa difficile dalla mancata riforma degli stessi e, anche con le parti sociali.

I *docenti* hanno l'obiettivo di assicurare interventi significativi e costruttivi per formare studenti capaci e preparati, autonomi e in grado di realizzare il proprio progetto di vita. Devono, quindi, assicurare un servizio qualitativamente elevato e, per assolverlo pienamente, devono essere in possesso di una professionalità adeguata. "Gli insegnanti lavorano su pezzi unici. Sono come gli artigiani di rango che con le loro mani forgiavano e plasmano oggetti curati a uno a uno, fuori dalla logica di produzioni industriali; con la differenza, di peso, che rispetto agli artigiani gli insegnanti non possono permettersi scarti. Chi lavora nella scuola e nelle classi è come se dovesse produrre ogni giorno un capolavoro"¹⁰. Il "diritto al lavoro" per l'insegnante, quindi, dovrebbe coincidere con il "diritto ad una professione piena".

In questi ultimi decenni abbiamo avvertito un'attenzione massima a garantire i diritti di chi lavora nella scuola, ma abbiamo altresì percepito un'attenzione meno incisiva a mantenere alto il livello professionale e a promuovere lo sviluppo permanente delle competenze. Il danno peggiore è stato subito proprio dai docenti stessi. È necessario conseguentemente: collocare la qualità dell'insegnante al centro delle politiche scolastiche partendo dal recupero e dalla valorizzazione della funzione sociale dell'insegnamento; eliminare la collegialità ritualistica, burocratica e standardizzata chiamando in causa lo scopo morale ed etico della professione; investire sulle relazioni e sulle collaborazioni generose usando la rete e il digitale come presupposto per mettere le conoscenze dei singoli a disposizione di tutti.

A tutte le *figure a supporto dell'autonomia*, sono richieste competenze e responsabilità diverse. Ma non ci sono standard di riferimento, mancano indicazioni per eventuali sviluppi di carriera, gli accordi contrattuali sono assai generici. A fronte di una certa vaghezza giuridica e contrattuale c'è una realtà molto ricca, articolata e complessa che avrebbe bisogno di un nuovo quadro di riferimento (giuridico e contrattuale). Per qualificare ulteriormente le diverse figure professionali sarebbe forse utile prevedere nuovi meccanismi di valorizzazione delle professionalità e processi di reclutamento più funzionali.

Uno degli aspetti più deboli nel sistema scolastico è costituito dal *personale ausiliario e amministrativo*.

- Il personale ausiliario è carente e spesso non sufficientemente professionalizzato.
- La mancanza di concorsi specifici (o di altre forme di reclutamento qualitativamente efficace), accompagnata dalla debolezza del sistema di formazione del personale amministrativo, sta creando una situazione di crisi generalizzata che sta mettendo a dura prova la stessa tenuta dell'autonomia scolastica.

Una scuola per funzionare bene deve poter contare su queste competenze, considerate fino ad oggi marginali, sia rispetto al fabbisogno effettivo sia alla qualità professionale: occorrono investimenti mirati su entrambi i settori.

Le proposte

Non basta investire solo finanziariamente. Servono lungimiranza, assertività e decisioni non ondivaghe. Bisogna, rivedere i meccanismi di reclutamento e selezione considerando con attenzione il fabbisogno professionale di tutte le figure, per il presente e per il futuro, insieme alla promozione di una ricerca educativa permanente. Sono necessarie azioni continue di accompagnamento lungo tutto il ciclo lavorativo, bilanci di competenze e patti per lo sviluppo professionale. È basilare, inoltre, saper valutare l'efficacia reale dei percorsi di formazione.

Ai *dirigenti scolastici* sono richieste molteplici competenze ben riassunte nel comma 93 della legge 107/2014¹¹ e su tali competenze devono continuare ad essere formati. Tuttavia, essendo i dirigenti

¹⁰ Cfr. M.G. Dutto, *Acqua alle funi, per una ripartenza della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano, 2013.

¹¹ In particolare il comma 93 stabilisce che: "[...] Nell'individuazione degli indicatori per la valutazione del dirigente scolastico si tiene conto del contributo del dirigente al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione ai sensi del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, e dei seguenti criteri generali: a) competenze gestionali ed organizzative; b) capacità di valorizzare l'impegno e i meriti professionali del personale sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali; c) capacità di fare apprezzare il proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale; d) contributo al

provenienti dalla carriera docente, si sentono tendenzialmente più deboli sul piano giuridico-amministrativo. Questo comporta che privilegino percorsi di formazione su tali materie proprio per cercare di acquisire una maggiore padronanza. Tendono però, molto spesso, a marginalizzare altre competenze fondamentali come l'attenzione alla comunità scolastica e al clima relazionale, la cura dell'innovazione e della ricerca, la formazione continua e lo sviluppo professionale dei docenti.

La formazione per i dirigenti, alla stessa maniera dei docenti, deve essere “obbligatoria, permanente e strutturale”, deve tener conto di tutte le aree di cui al comma 93 della legge 107/2014, ma con una particolare attenzione al punto e) cioè: *“promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole”*. Non va tuttavia dimenticato che, essendo il DS unico titolare delle relazioni sindacali, ha anche bisogno di una formazione volta a gestire in maniera mirata e proficua tali relazioni.

Ancor più per i **DSGA** e per il **personale amministrativo** la formazione deve essere “obbligatoria, permanente e strutturale”. Per una ri-professionalizzazione completa dell'intero comparto occorrono molte risorse e un reclutamento adeguato. Nella fase intermedia queste figure devono poter fruire di percorsi formativi di qualità, organici e diversificati, soprattutto obbligatori. Anche per il **personale ausiliario** vanno rivisti i sistemi di reclutamento, i profili e la formazione.

In assenza di innovazioni sostanziali per le **figure intermedie a supporto dell'autonomia** si possono prevedere azioni formative mirate e azioni amministrative per affinare, sviluppare e valorizzare le professionalità esistenti.

- i **coordinatori del consiglio di classe e dei dipartimenti** rappresentano nodi strategici per incidere maggiormente sulla qualità dell'offerta formativa, per migliorare la qualità d'aula, sostenere l'innovazione e la ricerca didattica.
- I **coordinatori per l'inclusione** rappresentano figure centrali per affrontare il problema delle fragilità e dell'abbandono.
- Il primo ciclo d'istruzione dovrebbe poter contare su uno o più **animatori digitali** (per la formazione interna, per il coinvolgimento della comunità scolastica e per la creazione di soluzioni innovative).
- Le competenze dei **tutor per i docenti neoassunti** dovranno essere sempre più adeguate ai nuovi bisogni della scuola. Bisogna considerare che, nei prossimi anni, sono previsti numeri molto elevati di neo-docenti.
- Sappiamo che, a seguito del SNV (sistema nazionale di valutazione. DPR 80/2013) tutte le scuole si devono dotare di un **Nucleo interno di valutazione (NIV)** e di un suo **Responsabile** (CM 47/2014). Non risultano a livello nazionale indicazioni mirate per definire gli eventuali profili. Queste figure potrebbero essere professionalizzate attraverso percorsi formativi mirati.
- Inoltre, la scuola post COVID-19 ha bisogno di sviluppare collaborazioni con il territorio in maniera più ampia e proficua e di poter fruire di tutte le opportunità. L'integrazione tra saperi formali, informali e non formali sarà importantissima per costruire progetti di vita. Per questo sarebbe importante formare, per esempio, **figure tutoriali** così come è previsto dal comma 31 della legge 107/2015 che suggerisce alle istituzioni scolastiche di individuare, utilizzando l'organico dell'autonomia, docenti cui affidare compiti di coordinamento per la personalizzazione dei percorsi degli allievi.
- Inoltre, per non perdere il capitale professionale più prezioso, quello dei bravi docenti in uscita dalla professione (**docenti senior**), si potrebbero prevedere interventi mirati, anche sul piano giuridico oltre che formativo, perché queste competenze restino a supporto delle professionalità più fragili, per il coordinamento della formazione o anche a sostegno delle didattiche disciplinari.

Anche il lavoro del **docente “d'aula”** sta rapidamente cambiando per la complessità della gestione delle classi, l'impatto con la cultura giovanile e il mondo digitale, le nuove forme dell'apprendimento e della

miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti; e) direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole”.

comunicazione, le difficoltà dei rapporti educativi tra le generazioni... Questo scenario “in movimento” richiede insegnanti capaci di gestire un ambiente di apprendimento *al di là* della cattedra, perché il lavoro a scuola non è più rappresentato solo dall’orario frontale di lezione, ma dall’interazione con gli allievi sul web, dalla preparazione di materiali didattici digitali, dall’apprendimento out door, dal tutoraggio individuale, dalla gestione di relazioni sociali complesse. Si rendono quindi necessarie alcune scelte volte ad accompagnare il loro sviluppo professionale:

1. la definizione di un monte ore strutturato (comprensivo di ricerca, studio e pratica in classe) da dedicare alla cura della propria preparazione, con margini di libertà di scelta, ma anche con l’obbligo di partecipare a momenti specifici di formazione all’interno del proprio contesto di lavoro.
2. la definizione di forme di valutazione/apprezzamento dell’insegnamento, nonché di feed-back circa la sua qualità. La ricerca OCSE-TALIS segnala che i docenti italiani usufruiscono di pochi momenti di autoanalisi, confronto, verifica esterna sul proprio modo di insegnare e sulla sua efficacia;
3. l’avvio, quindi, di un processo attento all’autovalutazione (capacità di documentazione e riflessione critica sul proprio operato in classe) accompagnato da una valutazione/validazione “esterna” (ad esempio, un riesame della propria attività didattica con un soggetto “terzo”, da individuare);
4. la predisposizione di un *dossier professionale* ove far confluire gli esiti delle attività professionali particolarmente significative.

Tali ipotesi potrebbero essere messe alla prova attraverso una fase sperimentale in cui venga coinvolto un numero considerevole di istituzioni scolastiche individuate percentualmente nelle macroaree geografiche.

3. IL DIGITALE “SENZA SE E SENZA MA”¹²

3.1 IL DIGITALE SERVE ALLA SCUOLA: COME CAMBIA LA DIDATTICA

Lo stato dell'arte

L'innovazione digitale è ineludibile per la scuola del XXI secolo che ha la responsabilità di dare strumenti e linguaggi adeguati ad affrontare la nostra epoca per dare un senso al mondo, comprenderlo e interagire con esso con responsabilità e spirito critico e, non ultimo, al fine permettere a studentesse e studenti di sviluppare le competenze necessarie ad un inserimento nel futuro mondo del lavoro. Parimenti i docenti hanno la grande opportunità di utilizzare nuovi strumenti che permettono di rivoluzionare le modalità didattiche e sviluppare competenze essenziali rese possibili dagli strumenti tecnologici.

L'emergenza attuale ha stimolato un grandissimo passo avanti della scuola tutta verso questa rivoluzione, avendo reso necessaria una rapida adozione di nuovi strumenti, ma ha anche evidenziato le fragilità e la diffusione disomogenea delle competenze tecniche e didattiche necessarie per cogliere l'opportunità che il digitale ci offre. Si ritengono dunque necessarie una serie di azioni che permettano di colmare il gap digitale di docenti e studenti e di diffondere le competenze necessarie ad un rilancio che sappia valorizzare l'esperienza, gli errori e le buone pratiche che abbiamo visto in questi mesi.

La scuola opera nel presente per costruire il futuro: la società del 21° secolo le chiede di mettere al centro la persona e renderla capace di vivere consapevolmente una realtà in continuo cambiamento, con sfide quotidiane sempre più complesse. In questo tempo la parola “competenza” assume un significato cruciale. Compete alla scuola contribuire a darvi risposta, rendendo le nuove generazioni capaci di vivere in modo soddisfacente una realtà multisfaccettata e mutevole in cui il digitale, nelle sue varie forme, ha un ruolo determinante.

In questa prospettiva, appare chiaro che la didattica deve cambiare per consentire ai ragazzi di vivere esperienze atte a sviluppare, allenare e accrescere sul campo quelle competenze che li renderanno adulti capaci e consapevoli. Il digitale e la rete sono già strumenti del quotidiano. Si stanno diffondendo senza grandi resistenze perché semplificano la vita e rendono più efficaci e facili operazioni prima complesse. Anche nella didattica il digitale diventa strumento per facilitare accessibilità, inclusione, collaborazione, condivisione, creazione, rielaborazione. A supporto della didattica trasmissiva tradizionale, come pure di una didattica innovativa e attiva. Inutile censurare le potenzialità del digitale in ragione dei possibili rischi. Molto più intelligente utilizzarla pienamente ponendo attenzione ai rischi correlati.

Le proposte

Gli investimenti del piano nazionale scuola digitale, le esperienze maturate attraverso le reti collaborative internazionali, la formazione dei docenti e i tanti progetti realizzati in questi ultimi anni, hanno permesso il rapido sviluppo del digitale in molte scuole. Vanno salvaguardati i percorsi consolidati finora realizzati, sviluppandoli coerentemente e in continuità, evitando discontinuità. Le istituzioni scolastiche, nella loro autonomia funzionale, sono chiamate a definire le modalità di acquisizione e d'uso delle strumentazioni, le potenzialità ed i limiti del loro impiego nella didattica. Gli animatori digitali ed i team dell'innovazione occorre divengano ancor più riferimento nelle scuole: catalizzatori di esperienze, in rete con altre scuole del territorio o più ad ampio raggio, dovranno co-progettare e sostenere attività coerenti con il profilo della scuola, proponendo allo stesso tempo soluzioni innovative.

¹² Il capitolo fa riferimento al punto 3 del decreto 21 aprile 2020, n. 203: “Innovazione digitale, anche al fine di rafforzare contenuti e modalità di utilizzo delle nuove metodologie di didattica a distanza”.

Accanto al necessario potenziamento delle infrastrutture, particolare attenzione andrà posta alle specifiche competenze acquisite dai docenti anche in questa situazione di emergenza pandemica, facendo tesoro ed implementando le soluzioni risultate più idonee e funzionali.

Se si considera il modello di diffusione dell'innovazione SAMR (acronimo di *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*), il sistema scuola, anche in un prossimo futuro, sarà costituito da singole istituzioni scolastiche collocate in modo eterogeneo in diversi gradi di transizione al digitale. Un'azione efficace di accompagnamento all'innovazione può solo partire dalle diverse situazioni e puntare ad incrementi costanti, in una logica differenziale, sempre considerando i tempi necessari ed evitando forzature ed accelerazioni imposte. L'idea del raggiungimento uniforme su tutto il sistema scolastico del massimo grado di realizzazione di una didattica digitale costituisce un obiettivo non realistico anche nel medio termine. Valgono piuttosto, e parecchio, i concreti passi in avanti che si andranno a realizzare, nei singoli contesti.

3.2 LE PIATTAFORME PER LA DIDATTICA INTEGRATA E PER LA VALUTAZIONE

Lo stato dell'arte

L'attività amministrativa delle scuole è gestita con l'utilizzo di più piattaforme che, allo stato, comunicano con difficoltà tra loro, determinando diseconomie e inefficienze. Occorre pensare ad un unico ambiente interoperabile con le principali piattaforme della pubblica amministrazione, che semplifichi le procedure e la gestione dei molteplici dati amministrativi e contabili.

Gestione delle piattaforme didattiche

Diversa e maggiormente articolata è la gestione delle piattaforme didattiche: le garanzie costituzionali (libertà di insegnamento e autonomia delle istituzioni scolastiche), le condizioni di mercato (i sistemi piattaforma sono proposti da operatori commerciali in regime di concorrenza) e le molteplici e ricche esperienze maturate dalle scuole, impongono di continuare ad assicurare l'eterogeneità di soluzioni e la convivenza a livello di sistema di piattaforme diverse. L'eterogeneità ben si adatta anche all'uso diversificato di strumenti e device da parte di docenti e studenti, che possono in questo modo sperimentare vari approcci e soluzioni all'interno di ambienti comunque protetti a livello istituzionale. Considerata anche la velocità con la quale vengono sviluppati sempre nuovi strumenti digitali, risulta ragionevole assicurare la piena libertà di sperimentare nuove formule e di introdurre nella scuola con un processo di continua ricerca e aggiornamento tipico del digitale.

La didattica integrata

Il digitale non è di per sé elemento di innovazione didattica. Una lezione frontale condotta in modo interattivo e coinvolgente può essere più efficace di una lezione laboratoriale mal condotta, e viceversa. Il digitale è strumento che può facilitare la didattica per competenze e consentire di adottare un approccio metodologico orientato all'azione, permettendo di realizzare con maggior facilità attività creative, di realtà. Si tratta quindi di progettare percorsi didattici tenendo conto delle nuove possibilità operative, cercando di utilizzare il digitale là dove esso aiuti realmente i processi di apprendimento e non per un'aura di innovazione fine a sé stessa; favorendo la contaminazione fra strumenti nuovi e vecchi, tra digitale ed analogico, senza contrapposizioni ideologiche e con un approccio pragmatico.

Vi è la necessità di superare la sterile dicotomia tra didattica tradizionale e didattica innovativa; occorre che le scuole (e tutti i docenti) siano consapevoli della necessità di una didattica integrata in cui, accanto ai momenti - assolutamente necessari - di sistematizzazione e trasmissione di contenuti da parte del docente, si dia spazio ad attività centrate sugli studenti che divengono protagonisti nella costruzione dei propri processi di apprendimento e del proprio sapere.

Le proposte

Per una scuola centrata sullo studente e sulle competenze

Una scuola *student centered* e *competence oriented* ha bisogno di insegnanti metodologicamente preparati, in grado di facilitare situazioni di apprendimento agito in cui il sapere incontra la realtà e in essa si rinnova. Insegnanti che promuovano esperienze di crescita, atte a costruire competenze durature e a trasformare gli alunni in consapevoli *Lifelong Learner*. In quest'ottica, il digitale, integrato in tutte le discipline, diviene *booster* dell'apprendimento, mezzo di uso quotidiano naturalmente integrato alla didattica attiva, così da divenire "trasparente".

La *digital transparency*, già presente nella società, dovrà divenire normale anche in una scuola in cui l'allievo, supportato dall'uso del digitale, fonda e amplia il proprio sapere sulla ricerca, sul **confronto di mappe cognitive**, sulla costruzione di saperi condivisi, sulla progettazione e la realizzazione concreta. Una scuola luogo in cui poter allenare creatività e pensiero critico; in cui portare ai pari il proprio contributo originale e nei pari ritrovare slancio e possibilità di crescita.

Il mondo accademico e la scuola insieme hanno, sempre più, il compito di sperimentare, razionalizzare, elaborare metodologie per affrontare al meglio le sfide con cui la realtà mette in discussione gli apprendimenti. La scuola è chiamata ad interagire e mettere in discussione critica le molteplici formalizzazioni via via elaborate. Oggi si parla ad esempio di:

- Learning by doing;
- Project based learning e Authentic Learning;
- Cooperative learning;
- Problem solving;
- Game based learning;
- Design Thinking / Design based learning;
- Inquiry based learning;
- Challenge based learning;
- Peer education.

Queste appena elencate, come tutte le altre possibili diverse metodologie, sono valutabili nella misura in cui consentono la personalizzazione degli apprendimenti, tenendo conto delle esigenze didattiche per fascia di età e dei diversi bisogni educativi speciali.

Un nuovo paradigma della valutazione

Il dibattito sulla valutazione degli apprendimenti, da sempre "vivace", si allarga ora al tema della valutazione "di" e "con" il digitale. Le attività realizzate con questi strumenti necessitano di indicatori e descrittori specifici, concentrando il focus, ovviamente, sulla competenza e non sul mero uso di app e strumenti.

Fondamentale rafforzare ulteriormente la formazione dei docenti in questo ambito. Essi devono divenire capaci di adottare strumenti valutativi coerenti, chiari e condivisi sia a livello collegiale che con gli studenti e le famiglie.

Oggi più che mai, l'uso del digitale nella didattica deve aiutare i docenti e gli studenti a capire che la valutazione non può essere unicamente valutazione di prodotto, ma anche valutazione di processo. Le modalità di lavoro collaborativo, le possibilità di condivisione, l'accesso alla mole di contenuti facilmente reperibili in rete devono spingere i docenti a prestare la massima attenzione a tutte le fasi dell'apprendimento. Per questo sarà utile familiarizzare con strumenti valutativi di vario tipo: checklist, performance list, schede di osservazione, diari di bordo, questionari fino ad arrivare ovviamente a rubriche di valutazione strutturate e condivise a livello collegiale. In un contesto di valutazione formativa, strumenti quali le checklist e le rubriche di valutazione possono inoltre incentivare il processo di autovalutazione degli studenti stessi.

È importante notare che, con l'utilizzo del digitale, si apre la possibilità di muoversi verso approcci più personalizzati, basati sui dati raccolti durante la fruizione della didattica. Così, sarà possibile comprendere quali siano i punti che i singoli studenti hanno trovato più difficili e che quindi richiedono un approfondimento individuale. Dall'altro i dati potrebbero evidenziare l'efficacia della lezione stessa, fornendo un importante feedback al docente rispetto alla propria attività. Questo fattore è importantissimo per consentire un approccio alla didattica che sia in grado di sperimentare nuove forme, con un costante monitoraggio dei risultati.

3.3 LA FORMAZIONE DIGITALE DEI DOCENTI E DEGLI STUDENTI

Lo stato dell'arte

L'attività amministrativa delle scuole è gestita con l'utilizzo di più piattaforme che, allo stato, la formazione in tema di didattica con il digitale deve necessariamente andare nelle due direzioni, non sempre conciliabili nel breve periodo, data la complessità e la rapidità dell'evoluzione delle tecnologie: i) della conoscenza delle tecniche e degli strumenti disponibili; ii) della conoscenza delle metodologie didattiche che da questi vengono valorizzate e potenziate.

Una formazione tradizionale, frontale, seminariale, può svolgere solo un ruolo marginale: devono prevalere soluzioni laboratoriali, di confronto, flessibili, asincrone, in grado di guidare oltre la mera formazione di base, a supporto della sua messa in pratica.

Per gli studenti, la formazione digitale è pilastro di una scuola che sia in grado di fornire gli strumenti necessari per l'apprendimento nel contesto attuale e futuro. Le nuove tecnologie e la trasformazione digitale sono un tassello fondamentale del nostro mondo e devono essere apprese come veri e propri linguaggi utili ad interpretarlo e viverlo nella massima libertà possibile.

Le proposte

Per i docenti

Occorre una formazione:

1. di prossimità (alfabetizzazione digitale e di accompagnamento iniziale – ruolo fondamentale dell'animatore digitale e del team dell'innovazione)
2. metodologica (apprendere / insegnare CON il digitale - prevedere anche, ad esempio, soluzioni di "porte aperte" tra colleghi cioè di osservazione e interscambio di esperienze realizzate durante l'attività didattica quotidiana)
3. aperta, accessibile, con modalità e tempi flessibili e differenziati per i partecipanti (*mooc, webinar, piattaforme di raccolta di best practice, reti e hub di condivisione a livello nazionale ed internazionale*)
4. di esplorazione: esperienze di job *shadowing* all'estero per i team digitali. In questo senso è fondamentale una parallela formazione alla progettualità europea, sia come realizzazione di progetti collaborativi online (es. piattaforma *eTwinning*) sia come piano europeo di sviluppo per le singole istituzioni scolastiche (es. programma Erasmus+).
5. laboratoriale, imparando facendo, anche in attività con gli alunni assieme ad un docente mentor che osservi, guidi, orienti alle soluzioni pedagogiche, metodologiche e strumentali più opportune. L'azione di formazione deve mutarsi in azione di accompagnamento.

Per gli studenti

Si ritiene utile fin dalle scuole primarie, modulando gli strumenti in base all'età, apprendere nuove competenze digitali come ad esempio il coding, a fondamento dello sviluppo del pensiero computazionale. Una didattica che utilizza strumenti digitali e nuove tecnologie ha dunque un duplice obiettivo, da un lato

quello di sfruttare le possibilità che le nuove tecnologie offrono al fine di stimolare la creatività, la collaborazione, la sperimentazione e le competenze di comunicazione e artistiche. Dall'altro, sviluppare competenze digitali e acquisire linguaggi fondamentali per il XXI secolo.

Sulla base di numerose esperienze italiane e internazionali è possibile delineare una grande varietà di strumenti che possono essere impiegati in progettualità che rispondano a questi obiettivi. A titolo di esempio possiamo citare:

- il *gaming* e gli *eSport* come strumento per sviluppare le capacità di collaborazione non solo durante il gioco ma anche in percorsi che progettano e programmano videogames in lavori di gruppo, la sua progettazione e programmazione;
- le *realità* immersive (*virtuale* e *aumentata*) come strumenti che stimolano un approccio STEAM e le capacità di comunicazione e *storytelling*;
- la robotica;
- il mondo dei maker (stampante 3D).

Attività di questo tipo andranno affiancate dalla formazione ai temi di cittadinanza digitale come quelli della *cybersicurezza*, dell'uso consapevole dei *social network*, della protezione dei dati (*privacy*) e dei rischi connessi alla diffusione, anche inconsapevole, di dati riservati, del *cyberbullismo*, delle *fake news*.

Si suggerisce di progettare attività di *peer education* al fine di diffondere le competenze digitali e sviluppare percorsi di crescita personale per gli studenti coinvolti come educatori.

Si ritiene inoltre indispensabile un approccio umanistico alle tecnologie che, nelle scuole secondarie di secondo grado, trasmetta anche concetti base riguardo alle *tecnologie emergenti*, all'*Etica delle tecnologie*, all'*Intelligenza Artificiale*. Quest'ultima accompagnata anche da percorsi tecnici di programmazione, più o meno approfonditi in base al percorso di studi.

In generale si raccomanda un approccio che trascende il semplice uso dello strumento digitale, per spingere nella direzione di una riflessione più ampia al fine di sviluppare una capacità critica e di imparare a valutare le potenzialità d'uso, le implicazioni etiche, economiche sociali delle nuove tecnologie. Utili a questo fine, ad esempio, percorsi di *Futures Literacy* che spingano gli studenti a esplorare futuri alternativi e a valutare i possibili cambiamenti innestati da fattori economici, sociali, demografici, climatici, tecnologici, politici ed etici.

3.4 L'ACCESSO ALLE RISORSE DIGITALI E LE RETI SOCIALI

Lo stato dell'arte

L'offerta editoriale svolge da sempre un ruolo essenziale per la scuola. Continuerà ad averlo anche in un contesto digitalizzato. Gli ambienti digitali degli editori sono però a tutt'oggi poco utilizzati per la rigidità e le complicazioni di accesso alle piattaforme proprietarie sui quali sono distribuiti. Occorre renderli più agilmente fruibili, interoperabili e integrabili sulle piattaforme scolastiche più utilizzate. Le risorse dovrebbero essere sempre più orientate all'aspetto metodologico, piuttosto che presentarsi come mero repository di contenuti integrativi rispetto al libro di testo o applicativi per lo sviluppo di specifiche micro-abilità. Più la scuola è legata al territorio da reti sociali di collaborazione, più l'offerta formativa sarà ricca di competenze capaci di integrare quelle proprie del corpo docente.

Le proposte

Alleanze con i nuovi player

In un contesto di tutela dei diritti d'autore, occorre favorire l'effettiva usabilità dei numerosi contenuti elaborati da variegati produttori di contenuti che il digitale sta facendo emergere. La scuola deve fare ogni sforzo per realizzare e valorizzare alleanze di sistema con i nuovi player (a partire dai produttori di contenuti audio video, si prenda ad esempio l'interazione con la RAI in occasione dell'emergenza COVID-19) e

con le più importanti realtà del mondo della costruzione di conoscenza, su basi di scambio e di libera condivisione (come Wikipedia o i movimenti dell'Open Data).

Reti di collaborazione

Occorre favorire la costruzione di reti di collaborazione anche per il digitale, facendo entrare nelle attività delle scuole maker, programmatori, *storyteller*, scienziati, architetti, artisti, speaker, divulgatori. È possibile sviluppare percorsi significativi attraverso i PCTO per le scuole secondarie di II grado. In quelle del primo ciclo si potrà far leva su eventuali PON e su progettualità specifiche. È possibile costruire collaborazioni anche con associazioni di volontariato impegnate nei temi dello sviluppo digitale attraverso vere e proprie "adozioni" e tirocini.

Adotta una scuola: sotto questo slogan sono state realizzate negli ultimi anni virtuose interazioni fra scuola e volontariato in situazioni di emergenza (calamità, situazioni ambientali contingenti di particolare difficoltà). Queste esperienze positive è bene vengano implementate in questa fase di contenimento dell'epidemia, ampliando le attività fuori dalla scuola, incrementando percorsi non formali e Informali, integrati con i percorsi scolastici formali. Ai medesimi fini, utile incrementare stage nelle scuole, curriculari o non curriculari, di studenti in percorsi universitari nel mondo ICT, per sostenere la crescita di competenze di docenti e studenti, svolgendo allo stesso tempo un servizio essenziale per la ripresa delle attività scolastiche. Necessario a questi fini il riconoscimento di crediti e attestazioni riconosciute per le attività svolte a supporto delle scuole.

3.5 PRIVACY E GDPR, CYBERSECURITY

Lo stato dell'arte

Tematiche oggettivamente complesse, in cui si intrecciano supercompetenze tecniche (*cybersecurity*) e applicazione di norme e corpus giuridici a loro volta in divenire. Il GDPR, la normativa di tutela della privacy, il codice digitale delle pubbliche amministrazioni interessano in modo diretto le istituzioni scolastiche. Complessità applicative e correlate norme sanzionatorie, possono risultare paralizzanti per la realizzazione e lo sviluppo di una 'scuola digitale'.

Le proposte

Necessita, prima possibile, ampliare a tutto il personale scolastico (dirigente, docenti, personale non docente) la conoscenza di base di questi elementi, attualmente ristretta ad alcune figure decisionali e di staff. Solo competenze allargate possono evitare comportamenti e scelte operative, in contrasto con le normative vigenti, erroneamente considerate corrette.

Le scuole dovranno inoltre essere in grado di scegliere gli strumenti digitali con un framework di valutazione che tenga conto anche degli aspetti etici relativi all'uso di determinate soluzioni tecnologiche per la didattica. In particolare, con riguardo a piattaforme che fanno utilizzo di tecnologie di Intelligenza Artificiale, si ritiene necessario che le scuole siano informate adeguatamente rispetto al loro funzionamento, alle possibili criticità e quindi agli aspetti che vanno monitorati costantemente al fine di evitare discriminazioni nei confronti degli studenti. Da questo punto di vista potrebbe essere utile la redazione di linee guida ministeriali su parametri fondativi di scelta degli strumenti.

Allo stesso tempo urgono semplificazioni normative. È indispensabile la traduzione dei principi e della normativa in regole operative semplici, chiare e di facile applicazione per tutti. La semplificazione in un contesto digitalizzato è essenziale anche nei rapporti con le famiglie, che devono essere messe al corrente dei risvolti in termini di sicurezza e di responsabilità delle scelte compiute dall'istituzione scolastica e delle interazioni *digitali* che alla famiglia vengono richieste. Lo sviluppo della conoscenza e consapevolezza in materia, va guidata dalla dirigenza scolastica e mediata con le figure tecniche di coordinamento dei docenti (animatore digitale, staff) e i consulenti esterni a cui la specificità delle tematiche impone di far ricorso.

4. ARCHITETTURA SCOLASTICA E NUOVI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO¹³

Il rischio che oggi la scuola italiana corre è di dover immaginare una nuova scuola adeguata al tempo in cui viviamo, ma ingabbiata all'interno di strutture edilizie pensate e realizzate per la scuola del secolo scorso, una scuola bloccata attorno ad uno spazio-aula, chiuso non solo all'esterno della scuola, ma anche alle altre componenti della stessa comunità scolastica.

Bisogna quindi passare da una “edilizia scolastica” ad una “architettura scolastica”, che possa corrispondere agli obiettivi di una scuola aperta, coesa ed inclusiva, attenta alla promozione della salute fisica e psicologica ed alla influenza che gli aspetti strutturali possono avere sull'apprendimento, sul benessere e sulla socializzazione, in cui la proposta educativa formulata in autonomia dalla singola istituzione scolastica possa realizzarsi in spazi di apprendimento adeguati e flessibili, così da poter “fare scuola” e non più solo “stare a scuola”

4.1 L'ARCHITETTURA SCOLASTICA COME “SCIENZA DEL CAMBIAMENTO”

Lo stato dell'arte: farsi domande giuste per avere risposte appropriate

Dall'infanzia all'università è necessario ripensare il processo di educazione alla cittadinanza, alla libertà, alla diversità, alla responsabilità, all'inclusività, al pensiero critico, alla creatività, all'immaginazione... al fine di creare cittadini capaci, competenti che si incamminano ad essere “cittadini del mondo” (o per lo meno europei).

In questo processo di profonda messa in discussione della attuale struttura scolastica è possibile riprogettare i luoghi e la loro organizzazione, quel mix tra *hardware*, *software* e *humanware* che definiamo come gli “ambienti di apprendimento”?

Dal punto di vista della progettazione architettonica, ovvero da chi deve tradurre il probabile in possibile, occorre porsi domande sull'idea di scuola e sulla sua organizzazione. Non soltanto un'altra scuola è possibile, ma auspicabile, necessaria, urgente: per la cultura del progetto sappiamo l'importanza del “fare domande che ci aiutino a trovare “nuove risposte”.

Le criticità: verso una nuova architettura scolastica

Negli ultimi anni il ruolo dell'architetto e del progettista urbano si è modificato radicalmente ed ancora più si trasformerà nel decennio a venire. Anche la cultura degli architetti è destinata a contaminarsi positivamente e ibridarsi con altre dimensioni progettuali e gestionali, da troppo tempo relegate in secondo piano, come qualcosa di successivamente necessario al progetto, ma comunque tecnico e specialistico

Oggi la qualità dell'architettura non può stare solo in una scelta di tipo linguistico ed espressivo, nella formulazione di uno stile o di un modello formale: definiamo questa architettura compositiva e astratta come “retinica”, ovvero limitata ad una percezione bidimensionale e puramente figurativa dello spazio, senza la volontà di concepirne la vita e le trasformazioni nel tempo, le dinamiche attive e complesse che lo rendono poi di fatto abitabile.

In tal senso l'architetto e il progettista delegavano il loro ruolo a quello di specialisti della forma, senza voler comprenderne i contenuti e le implicazioni a diversi livelli, da quello sociale e comportamentale, alle

¹³ Il capitolo cerca di dare alcune risposte al punto 2 del decreto 21 aprile 2020, n. 203: “Edilizia scolastica, con riferimento anche a nuove soluzioni in tema di logistica”.

problematiche ambientali ed energetiche, alle questioni legate ai servizi e alla gestione temporale. Oggi, a fianco delle tradizionali figure professionali specifiche, si rende necessaria una nuova figura di progettista che catalizzi e coordini diverse professionalità e diversi attori sociali coinvolti nel progetto, in particolare quando si parla di una comunità quale è la scuola

Sua principale funzione sarà sempre più quella di rispondere alla crescente domanda di benessere riducendo l'impatto ambientale delle attività umane, rigenerando e valorizzando la qualità sociale delle città: in altre parole un professionista che già a monte del progetto sappia visualizzare e materializzare le qualità relazionali implicite nell'architettura scolastica.

Tale approccio implica il superamento delle scale disciplinari e dimensionali dell'urbanistica, dell'architettura e del design, e propone invece una dimensione in cui la piccola e la grande scala coincidono.

Problema di questa nuova figura strategica non è tanto "fare", rispondendo alle quantità in gioco, ma piuttosto "proporre ed organizzare", interpretare la qualità degli scambi in un mondo dove lo spazio delle mediazioni simboliche è in continua crescita.

L'architettura è da intendersi allora come strumento di gestione, un mezzo di analisi qualitativa e di regolazione attiva di processi, di organizzazione della complessità: l'architettura scolastica è necessariamente da praticarsi come una sorta di nuova "scienza del cambiamento".

Le proposte: ambienti di apprendimento come spazi olistici e fortemente relazionali

All'interno del lavoro di questa commissione abbiamo suggerito che l'espressione "edilizia scolastica", venisse, non solo terminologicamente, innalzata ad "architettura scolastica" o meglio ancora, che si parlasse di "ambienti di apprendimento". Non è una questione puramente nominale, ma ontologica e concettuale.

L'architettura nella sua "accezione strategica" diventa infatti un mezzo di analisi e regolazione attiva di processi, di organizzazione della complessità.

Gli spazi di apprendimento che dobbiamo progettare "non derivano da un progetto unitario, ma piuttosto da un modo di intendere la realtà, da un modo di smontarla e rimontarla, e dalla coscienza della caduta definitiva dei sistemi figurativi (e narrativi) dell'architettura in quanto tale".

Occorre che l'architettura scolastica sappia cogliere ed interpretare il cambiamento e che in tal senso si doti anche di nuovi strumenti e mezzi di rappresentazione e visualizzazione. Gli architetti devono cominciare a ragionare in termini di processi e possibilità, rinunciando all'idea del controllo totale, dell'irrigidimento formale e linguistico che tutto congela e sistematizza.

Fluidificazione funzionale, progettazione della diversità, design dei servizi e delle qualità ambientali, uso sociale del territorio, impiego attivo dei nuovi media, sono alcune delle nuove condizioni capaci di attivare qualità relazionali.

L'architettura non è solo spazio, ma fundamentalmente tempo, tanto quanto lo è l'apprendimento appunto: parlare di ambienti di apprendimento vuol dire coniugare spazio e tempo come un continuum, e prevedere strumenti, pratiche che coinvolgono studenti e docenti. Solo all'interno di questa visione olistica si può pensare di fare innovazione all'interno della cosiddetta architettura scolastica: la scuola si apre al territorio che si apre al mondo. Dentro questa spazialità allargata stanno i nuovi "ambienti dell'apprendere", reali o virtuali che siano, non altrove.

4.2 PER UN PIANO NAZIONALE DI ARCHITETTURA SCOLASTICA

In linea di massima un Piano Nazionale per l'Architettura Scolastica (PNAS) deve comprendere riflessioni progettuali, normative e operative, in modo di abbracciare in senso rotondo il concetto di "edilizia scolastica" e trasformarlo non solo in "architettura scolastica", ma in principi e valori che consentano poi applicazioni specifiche e autonome, che la complessità socioculturale, geografica e politica del nostro territorio ci impone di necessità.

Una riflessione che va poi articolata su azioni specifiche e concrete nell'arco dell'immediato (1 anno), del breve periodo (3 anni) e del lungo periodo (10 anni), tenendo conto anche delle responsabilità delle Regioni e degli Enti Locali e potendo ricorrere alle risorse dei decreti "Rilancio" e "Semplificazioni".

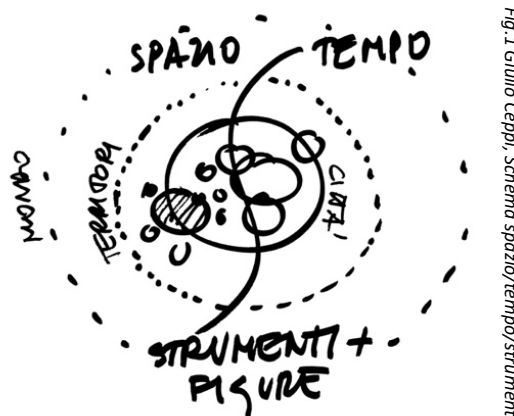


Fig. 1. Giulio Ceppi, Schema spazio/tempo/strumenti

Valutazioni territoriali e considerazione del contesto ambientale

Fondamentale è inquadrare la scuola nel suo contesto territoriale, rispetto a diversi fattori, tangibili ed intangibili. La scuola è parte di un territorio e produce una comunità, vive di un contesto allargato, sia sul piano fisico e materiale, quanto relazionale. Inoltre, si collega a una dimensione locale in termini di tradizioni costruttive quanto di fattori paesaggistici, sia che sia collocata in ambito urbano o che sia parte di un paesaggio più vasto. La scuola va sempre vista come parte di un sistema, dinamico e mobile, fatto di ambienti quanto soprattutto di persone. Si suggerisce pertanto di valutare attentamente:

- Morfologia del contesto
- Salvaguardia paesaggistica
- Fattori identitari e tipologici
- Tecniche e tradizioni locali
- Considerazioni sulla mobilità

Fattori strutturali e costruttivi

Ogni edificio (se preesistente) ha una propria storia e vuole (se nuovo) comunque raccontarne una a venire, rinnovandosi nel tempo. Così facendo deve garantire sicurezza e protezione, ma al tempo stesso non essere risultato di uno standard universale, ma costituire una risposta locale e specifica, attenta al contesto territoriale e climatico locale.

La scuola protegge e interpreta una dimensione locale, pur consapevole che viviamo su un unico pianeta e che le minacce possono arrivare, improvvise e violente, anche da lontano. I seguenti criteri progettuali possono aiutare a meglio comprendere e prevedere tali dinamiche:

- Stabilità e criteri sismici
- Resistenza al fuoco
- Tenuta agli agenti atmosferici
- Protezione da azioni e fattori esterni
- Tecnologie costruttive

Criteri ambientali, spaziali e cognitivi

Un'architettura scolastica è uno spazio di relazioni, un luogo sociale dove imparare a comportarsi rispetto agli altri e a conoscere sé stessi: a maggior ragione una scuola deve saper rispondere alle evoluzioni nel

tempo, alla crescita e alla trasformazione. Non è un luogo immutabile ed eterno: è uno spazio per la trasformazione, a sua volta in trasformazione.

Oggi sappiamo bene quanto la relazione tra analogico e digitale, tra reale e virtuale, sia una dimensione culturalmente e cognitivamente connotante i nostri tempi, e quelli a venire: la scuola deve esserne interprete e gestore, educarne alla comprensione critica e consapevole.

Si suggerisce di valutare attentamente alcuni obiettivi e qualità architettoniche e spaziali, esprimibili in due grandi gruppi, tra loro assolutamente complementari:

Presenza fisica	Presenza digitale
▪ Fruibilità e accessibilità ▪ Flessibilità e riconfigurabilità ▪ Aggregabilità e correlatività ▪ Riconoscibilità e identità ▪ Permeabilità con l'esterno	▪ Affordance e friendliness ▪ Inclusione ▪ Multimodalità e multimedialità ▪ Convergenza ed immersività

Aspetti energetici, economici e requisiti di sostenibilità

Un edificio è un organismo, una struttura viva e dinamica, sensibile a fattori endogeni ed esogeni: va pensato e gestito con tale attenzione, prendendosi cura del suo metabolismo e comprendendone le modalità di funzionamento. Va pensato fin dalla sua nascita come parte di cicli di natura energetica e materiale, capace di allungare la propria vita fino attraverso operazione di implementazione e trasformazione il più possibili accessibili e flessibili nel tempo. La sua sensibilità e resilienza vanno gestite e comprese, sia da chi progetta, ma anche e soprattutto da chi gestisce e abita l'edificio. Vi sono due macro-gruppi di pratiche e logiche gestionali che vanno assolutamente considerate:

Monitoraggio cicli energetici e materiali	Funzionamento e gestione
▪ Materiali e ciclo di vita; ▪ Certificazioni ed ecoincentivi	▪ Regolabilità e stagionalità ▪ Manutenibilità, riparabilità e sostituibilità ▪ Demolibilità e dismissibilità

Qualità sensoriali e variabili del benessere psico-fisico

Una scuola è un luogo di benessere, fisico, cognitivo, culturale e sociale. Aiutare a favorirne le condizioni positive per tutti i suoi abitanti è fondamentale ed è risultato indiscusso di un'attenta regia e di una continua osservazione nell'uso degli spazi.

Diverse solo le soglie sensoriali e percettive che si combinano e stratificano nello spazio, a seconda delle ore del giorno, delle stagioni, delle attività dei suoi occupanti: importante è prevederne e comprenderne le logiche sottili e riuscire a favorirne la combinazione dolce e progressiva, lasciando gli individui liberi di esplorare e valutare, di suggerire modifiche o migliorie.

Tra i numerosi principi qualitativi, a seguire una descrizione di massima delle variabili progettuali da valutare, qui a volte espresse come polarità entro le quali andare a ricercare varianti e gradazioni:

N.	PRINCIPI QUALITATIVI	VARIANTI E GRADAZIONE
1.	Benessere termico e igrometrico	▪ Temperatura e isolamento ▪ Ventilazione ▪ Tenuta acqua
2.	Benessere acustico	▪ Assorbimento ▪ Rumorosità ▪ Fragilità/secchezza ▪ Nitidezza/rimbombo ▪ Intimità/diffusione ▪ Monocromia
3.	Benessere visivo	▪ Luce naturale e illuminazione ▪ Diffusione, riflessione, rifrazione, assorbimento ▪ Texture e grana ▪ Trasparenze ▪ Spazialità e orientamento ▪ Dinamicità ▪ Contrasto ▪ Controlli e regolazioni
4.	Trattamenti cromatici e superficiali	▪ Freddo/caldo ▪ Omogeneo/discontinuo ▪ Naturale/artificiale ▪ Armonico/contrastante ▪ Lucido/opaco ▪ Stabile/interferenziale
5.	Qualità tattili	▪ Grane/decori ▪ Texture aptiche ▪ Temperature superficiali ▪ Pressioni e resistenze ▪ Attriti e scivolamenti ▪ Manipolabilità ▪ Scabrosità ed eccedenze
6.	Paesaggio olfattivo	▪ Connotazione osmica ▪ Tenuta alle polveri ▪ Controllo emissioni in ambiente

Abaco di possibili materiali e tecnologie

La scuola ha bisogno di una maggior dialogo con la materia di cui è fatto il mondo e deve aprirsi a materiali e tecnologie che per troppo tempo le sono state negate a causa di logiche amministrative e burocratiche, limiti questi che hanno reso le nostre scuole obsolete tecnicamente sul piano edilizio quanto povere sul piano linguistico e progettuale. Occorre sovvertire tali attitudini e rendere accessibili soluzioni costruttive, materiali, arredi e forniture ad oggi impraticabili.

Inoltre la recente emergenza legata al COVID 19 ci ha mostrato quanto sia necessario introdurre materiali e trattamenti che innalzino il livello di sicurezza degli ambienti, oggi possibili con materiali e finiture con qualità antibatteriche, autopulenti e igienizzanti, oltre che capaci di una minor manutenzione e maggior

durata. Inoltre si pone il tema degli spazi esterni e della creazione di nuovi spazi interni alla scuola, generati ad esempio dalle pratiche del distanziamento sociale, che possono avvalersi di strutture temporanee e kit di edilizia leggera, a secco, reversibile e flessibile, come i tempi ci richiedono.

Tutti i materiali devono poter mostrare soluzioni diverse ma fattibili, relativamente a finiture, tecnologie che toccassero i seguenti punti e di relative sottovoci:

1. Superfici orizzontali e pavimentazioni (con barriere antiscivolo)
2. Finiture e prodotti antibatterici
3. Divisori e superfici verticali (con pareti mobili, arredi e sistemi 3D)
4. Soffitti e controsoffitti
5. Decorazioni e comunicazione interna
6. Illuminazione (puntuale, ambientale)
7. Display e superfici interattive
8. Arredi (anche arredi bagni)
9. Spazi esterni (Sistemi volumetrici, Arredi, Schermi e protezioni, Pavimentazioni)
10. Verde e arredi vegetali
11. Strumenti e navigatori

4.3 SCENARI POSSIBILI: DALL'ANDARE A SCUOLA AL FARE SCUOLA

Bisogna pensare ad una scuola che non siano solo il luogo fisico, il nome istituzionale, l'esistenza fissa e rigida a darle l'identità e la riconoscibilità, ma sia invece quanto muove dentro ognuno di noi, quanto cambia e trasforma nelle persone, quanto le coinvolge, andando loro amichevolmente incontro. Pensiamo ad una scuola e i suoi spazi come un insieme di "architetture relazionali", congegni e strumenti in parte fisici in parte intangibili, fatti di reti e scambi, che garantiscano il senso di esistenza ad una comunità, anzi a diverse comunità: gli studenti, i docenti, i genitori... e gli altri.

interfacce invece di muri

Si pensa ad una scuola dove i muri non siano confini, ma interfacce, sistemi di scambio tra dentro e fuori, superfici dinamiche ed interattive, che sappiano reagire al sole, al caldo, al vento... quanto alle informazioni che arrivano dal mondo, dal passato e dal futuro. A guardarli bene non sono muri, ma sono filtri, polmoni, fronde, che fanno respirare e garantiscono un metabolismo dell'edificio ed il benessere, sensoriale e cognitivo, di chi vi abita dentro

Una scuola che fa del fuori il dentro

Il perimetro di questi edifici non è troppo chiaramente definito: a volte il fuori si trova dentro ed il dentro diventa fuori, come accade per certi paguri, ma anche osservando da vicino i celenterati, che non sono tutti urticanti come si crede... Vi sono giardini, serre, orti sensoriali, ma anche pergolati, terrazze, balconi, tetti forse verdi... un sistema di spazi articolati e mobili, che segue le stagioni, la notte ed il giorno, il sole o la pioggia. Inoltre, la scuola affitta spazi esterni, forse ha anche strutture mobili, come un circo, ed ospita sotto il suo tendone eventi temporanei e attori stagionali: le piazze possono essere coperte o scoperte, le biblioteche fatte anche di alberi, i boschi diventare verticali. La scuola sperimenta e gioca con lo spazio, lo genera, non lo subisce.

Circolare anche quando la pianta è quadrata

La scuola è un sistema di energie in entrata ed in uscita ed ha un suo metabolismo, diverso a seconda delle ore del giorno e di quanto accade dentro e fuori dalla scuola stessa, quindi vi sono sistemi per raccogliere le acque piovane, per fare fitodepurazione, per accumulare energia elettrica o calore col sole e produrre aria di raffrescamento dal sottosuolo: l'edificio è "bio", compatibile, sostenibile, gioca con le energie ed insegna ai suoi abitanti a gestirlo, come fossero tutti sull'Amerigo Vespucci, ma ad impatto zero. Una scuola quindi "circolare" che non produce rifiuti, che metabolizza e trasforma ogni energia, che fa del terzo principio della termodinamica la sua genesi: una scuola maieutica, che insegna ai propri studenti come si abita il pianeta in maniera sostenibile e pulita.



Fig.2 Giulio Ceppi, Schema scuola/casa/altri luoghi

Polivalente ed ubiqua

Ma la scuola si muove, non è fissa in un punto. La scuola ha le sue antenne, le sue protesi, e sa comunicare e connettersi, unendo i punti invisibili di un sistema fatto dai suoi alunni: la scuola viene da te, ti raggiunge a casa. *School delivery?* come i compagni che ti portano a casa i compiti quando sei ammalato. Ma qui nessuno è ammalato e la scuola ti viene invece a trovare, virtualmente, fisicamente anche di quando in quando, evitando il costo e l'aggravio di lunghi spostamenti, se non quando utile e necessario. La scuola è porosa, mobile, osmotica, dotata di tentacoli, sensori e baffi, pulsa e si articola, inviando messi e messaggeri, creando connessioni, usando schermi e finestre virtuali per parlare con te quando sei lontano, difficile da raggiungere.

Non universale, ma fatta di differenze

Non è una scuola di matrice ancora ottocentesca, fintamente filantropica, come frutto ingenuo della visione utopica della "democratizzazione del sapere", dell'alfabetizzazione forzata, ma una scuola come "strumento di ricerca delle differenze", che parli finalmente di grammatiche e di linguaggi, non solo di alfabeti, e che si percepisca e strutturi come capacità dinamica di servizio e di relazione, diversa per ognuno di noi.

La scuola come "ecosistema", come galassia di persone, cose e luoghi che si sanno organizzare in base alle differenze: differenze geografiche, differenze culturali, differenze di genere, differenze insomma... Nel design si parla da anni di personalizzazione e il nostro strumento più potente è il PC (personal computer): e nessuno ha ancora fatto la *Personal School*, molto più interessante dell'essere Pubblica o Privata.

Una scuola in cui le materie sono anche materiale da costruzione

È una scuola in cui i pavimenti raccontano geometrie e formule matematiche, dove i materiali sono chimica e fisica da toccare, dove le finestre parlano di climatologia e questioni ambientali, dove i muri raccontano storie antiche e sussurrano letteratura... Un edificio costruito e arredato con i contenuti delle attività didattiche, diffusi nell'ambiente, alla portata degli studenti per ragionare. È anche un tappeto che racconta di Fibonacci attraverso un suo decoro, un vetro che mi parla di Galileo perché mi visualizza con uno schermo la rotazione del globo terrestre rispetto al sole... forme diffuse e discrete, quasi invisibili, ma incorporate e nascoste nell'edificio e nei suoi arredi e che si possano svelare al momento opportuno e con le tecniche narrative utili ai docenti. È una scuola come la tavolozza del pittore, fatta dei colori che formuleranno il

quadro, miscelandosi da loro, inaspettatamente, discretamente, inconsapevolmente a volte, un edificio con una sua poesia...

Una scuola che sappia venire a patti con la comunità

Sappiamo che la scuola italiana oggi è dispersa sul territorio, ma chiusa dentro i propri muri; troppi cortili, troppi campanili... serve invece che la scuola dialoghi con il territorio, partecipi alla comunità e viceversa. Servono allora dei patti, delle alleanze, dei dialoghi efficaci ed efficienti con il terzo settore, con le famiglie, compensando il tema della “didattica a distanza” con una “didattica (in diversa) presenza”. Una comunità in apprendimento, come quella scolastica, si muove dentro altre comunità, ci si relaziona e dialoga dinamicamente: “distanza e presenza” sono condizioni che possono avere alternative e complementarità con l’essere in altri luoghi, che non siano solo l’aula o la casa. Cortili, piazzali, porticati, volumi... siano essi in musei, caserme, fabbriche, uffici... diventano luoghi per portare la scuola fuori, con pertinenza, puntualità, attenzione: non per andare a fare una “gita”, ma per attivare un viaggio inteso come esplorazione perenne, come ricerca del diverso.

Una scuola di cui “prendersi cura” con nuove professionalità

Nella scuola non entrano più solo maestri e docenti, ma professionisti come medici, biologi, architetti, educatori, informatici... che portano l’evoluzione continua della conoscenza dentro la scuola, che costruiscono ponti organici e vivi con il mondo esterno, che creano alleanze e patti con i territori. La scuola torna ad essere peripatetica, esce dai suoi muri, perché altri vi entrano, ma prendendosene cura, creando un dialogo pacato e aperto nel tempo.

4.4 SUGGERIMENTI PER I NUOVI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO

Un’architettura scolastica è definita anche da ambienti specifici e mirati, con vocazioni pedagogiche e didattiche precise, implementabili e modulabili nel tempo. Tra le diverse opzioni possibili, diverse per fascia didattica e livelli di apprendimento, si vogliono suggerire alcune: possibili innovazioni, 4 tra le tante:

S.T.E.M. LAB – Il tema *Science, Technology, Engineering and Mathematics*, richiede per certo nuove modalità di apprendimento e spazi mirati e specifici. Le scienze oggi sono fondamentali, basi per comprendere la velocità cui si muove la tecnoscienza e con cui evolve conseguentemente la società: l’acquisizione della competenza matematica diventa forma di pensiero, modo di affrontare la vita quotidianamente. Occorre insegnare a pensare matematicamente e quando il pensiero matematico diventa automatismo, si impara ad intuire e immaginare, a dedurre e controllare, per quantificare, misurare e ordinare i fatti della realtà, siano anche dimensioni apparentemente complesse come le geometrie non euclidee o invisibili allo sguardo, come le nanotecnologie o la genetica.

M.E. T. S. ROOM – Se da un lato esiste STEM, dialetticamente proponiamo uno spazio dedicato al METS: *Motion, Environment, Talent, Sustainability*, ovvero una serie di discipline e pratiche che facciano crescere la coscienza creativa dell’individuo rispetto ad una dimensione etica e sociale, considerando la scala dei valori planetari e di rispetto del contesto che la globalizzazione ci impone necessariamente.

DIGITAL GYM – Si potrebbe trattare di uno spazio per attività neuromotorie, in cui al classico concetto di palestra, necessariamente voluminosa e ingombrante, si sostituisce uno spazio molto più ridotto e contenuto, che attraverso sistemi digitali con luci e suoni, consenta attività di esercizio fisico e motorio, ma fortemente integrato sul piano cognitivo e neuronale. Le attività sono possibili in sincrono e a distanza sono tutte monitorabili in modo di creare una scheda personale e un programma mirato per ogni singolo allievo.

FOOD TRACK – Uno spazio dedicato alla comprensione del concetto di filiera alimentare e a capire, come dice Carlo Petrini, che “Mangiare è un atto agricolo”: quindi non celebrazione spettacolarizzante della

gastronomia in sé, ma comprensione dei concetti di tracciabilità, di territorialità e di tipicità. Un luogo per celebrare semmai i sensi ed esplorarli attraverso aggettivazioni e mappature, comprendendo che cucina e territorio, sapori e cultura, società e nutrizione sono concetti interrelati (Cfr. Allegato III)

4.6 DAI PATTI EDUCATIVI AL CAMPUS

Ampliare i tempi e i luoghi per apprendere

In un contesto di ripensamento della scuola, dettato dalle necessità emergenziali, risulta ancora più evidente la necessità di esplorare le modalità di integrazione di tutte le attività che rappresentano i luoghi della socialità dei ragazzi: sport, musica, arte, fino all'area dell'educazione alla cittadinanza e la conoscenza stessa della vita quotidiana dell'ambiente di vita.

I Patti educativi di comunità rappresentano un'assunzione di responsabilità collettiva nella cura degli alunni oltre le aule e i tempi strettamente scolastici, attraverso una rete di azioni, per garantire il servizio d'istruzione, ma anche il supporto e l'assistenza alle famiglie: tempo didattico e tempo sociale. La complementarietà dei contesti di apprendimento non formali, informali e formali, può costituire un'importante fonte di innovazione delle strategie di insegnamento-apprendimento attraverso la progettazione di nuovi setting didattici. I contesti informali e non formali dell'apprendimento sono rappresentati dall'associazionismo culturale, sociale, sportivo, dai mass-media e new-media, dal sistema dei beni paesaggistici, artistici, museali, dagli eventi musicali, teatrali, ludici e sportivi, dal volontariato, dal servizio civile nazionale e dalle attività svolte nel privato, nel sociale e nelle imprese. La necessità di aprirsi al territorio, di attribuire una funzione educativa ai diversi contesti in cui l'apprendimento si sviluppa, non è più una necessità contingente, legata all'emergenza COVID-19, è la risposta pedagogica e didattica alle nuove domande sociali e culturali.

La capacità delle scuole di co-progettare e co-organizzare gli spazi e gli scenari educativi con gli altri attori del territorio è determinante per scoprire la vocazione educativa di molti contesti e per ripensare in maniera innovativa alle strategie per il processo di insegnamento-apprendimento.

Tutti gli attori del territorio possono essere una grande risorsa per le scuole. L'associazionismo sportivo, culturale e solidale può mettere a disposizione professionalità, energie e competenze che possono diventare un grande patrimonio a disposizione degli studenti. La scuola potrà così organizzare attività di varia natura con esperti delle associazioni di basket, pallavolo, calcio, rugby, tennis, atletica..., con esperti delle associazioni musicali, bandistiche e corali. I rapporti positivi che si creeranno tra scuola e associazionismo, tra piccoli e adulti, tra adulti e adulti, svilupperanno le possibilità formative, educative, esperienziali di tutti gli studenti e le loro opportunità di crescita: essi potranno essere meglio riconosciuti, ascoltati e gratificati nei propri talenti in un sistema di aggregazione territoriale che si fa carico del proprio presente e del proprio futuro.

La rete di protezione e cura dei giovani deve dunque essere declinata a diversi livelli: istituzionale, relazionale, organizzativo, formativo, di controllo e prevenzione.

L'obiettivo è quello di immaginare:

- un *tempo-scuola formale*, l'insieme, cioè, di lezioni e attività dei docenti secondo le forme note ed usuali;
- un *tempo-scuola informale o non formale*, costituito dalle attività e percorsi educativi che nascono dai Patti di comunità di cui sono garanti i Comuni, le Città Metropolitane, le Province e le Regioni e i cui contenuti sono comunque validati dalla scuola.

Il modello C.A.M.PU.S: apprendere nella comunità

Il C.A.M.PU.S è inteso qui come acronimo che sta per **C**omputing, **A**rte, **M**usica, vita **P**ubblica, **S**port, strumenti, cioè, per realizzare condizioni efficaci di integrazione tra scuole e territorio.

Aprire la scuola a questo approccio permette di realizzare un'educazione situata nel tempo e nello spazio, locale e globale, generale e specializzata, connessa e radicata nella comunità di riferimento, in grado di offrire le opportunità per crescere e vivere nel mondo di oggi e di domani. Un'educazione in cui la scuola è una comunità di persone che è impegnata nel proprio territorio, aperta e che collabora. In questa parola chiave sono inclusi anche i temi della diversità, dell'inclusione e dell'accessibilità. Solo una comunità che è in grado di rappresentare tutte le parti sociali è davvero inclusiva, diversa ma che non fa differenze donando pari opportunità a tutti i generi, a tutte le etnie e culture, a tutti i corpi.

Le attività di C.A.M.PU.S promuovono un'educazione:

- *applicata*, tutti gli oggetti di apprendimento vengono presentati in un contesto in cui i diversi elementi si interconnettono al suo interno;
- *multidisciplinare* avvalendosi dell'apporto di più campi del sapere favorisce la trasferibilità delle conoscenze apprese in nuovi contesti;
- *pratica e utile*, perché le attività che si propongono permettono lo sviluppo di competenze trasversali e di realizzare un'educazione abilitante;
- *personalizzata*, le iniziative sono costruite in modo da favorire l'apprendimento in relazione alle caratteristiche e alle potenzialità di ciascuno;
- *motivante*, in quanto sono attività che incuriosiscono, divertono, stupiscono, permettono di sbagliare e di imparare dall'esperienza e dagli errori;
- *continua*, perché le esperienze non si esauriscono in un ciclo scolastico, perché escono dall'edificio scolastico e accompagnano studentesse e studenti nella loro vita.

Il C.A.M.PU.S risponde ad una educazione a più dimensioni: conoscenze, carattere, abilità, autoriflessione... permette di allenare la resilienza, il coraggio, l'empatia, l'etica e la leadership; contribuisce ad insegnare ai giovani a osservare, riflettere, comprendere, decidere, immaginare, analizzare, ragionare, criticare, costruire, collaborare, mettersi in gioco, agire, apprezzare il bello; alimenta l'autoefficacia, l'autoprotezione e l'autorealizzazione, la speranza.

Le esperienze nel C.A.M.PU.S favoriscono l'acquisizione dei linguaggi del mondo contemporaneo: lingue, tecnologie, scienze, arti, culture.

Le componenti del C.A.M.PU.S

“C” di Computing – Le nuove tecnologie possono essere lo strumento per lo sviluppo di una didattica in grado di stimolare la creatività, l'innovazione, la sperimentazione, le competenze di comunicazione, le competenze artistiche, il pensiero computazionale e l'imprenditorialità. Se ben utilizzate possono indurre l'acquisizione di un nuovo sapere scientifico e di una nuova forma mentis responsabile e consapevole, oltre che permettere l'acquisizione delle fondamentali competenze digitali per vivere nel nostro tempo. Computing significa dunque innanzitutto un linguaggio, un modo di pensare, che abilita alla comprensione della realtà del nostro tempo. Parliamo quindi di pensiero computazionale in senso più ampio, come strumento di libertà e responsabilità.

“A” di Arte – Le istituzioni scolastiche possono realizzare un modello organizzativo flessibile e innovativo, perché la scuola stessa diventi un laboratorio permanente di conoscenza, pratica, ricerca e sperimentazione del sapere artistico e dell'espressione creativa; così da valorizzare le differenti attitudini di ciascuno anche nel riconoscimento dei talenti. Le scuole si possono così avvalere del gigantesco patrimonio culturale dei nostri territori e della nostra nazione, incentivando le competenze pratiche e storico-critiche, relative alla musica, alle arti, al patrimonio culturale, al cinema, alle tecniche e ai media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni; la pratica delle arti visive e performative rende possibile una decodifica della

realtà e darne una lettura attiva e critica. Le arti in ogni forma dalla pittura alla scultura, dal teatro al balletto dal coro alla musica strumentale rendono possibile, in una dimensione sociale, processi conoscitivi e comunicativi alti, sviluppano il pensiero critico e promuovono la dimensione affettiva e l'intelligenza emotiva in una fondamentale educazione alla bellezza e all'armonia.

“M” di Musica – L'educazione musicale mette in moto una feconda interazione tra i due emisferi del cervello umano e che in questo modo essa concorre a migliorare, in generale, le capacità di apprendimento e a facilitare, in particolare, lo svolgimento di operazioni complesse della mente e del corpo. In Italia la tradizione musicale contribuisce in modo determinante a definire l'identità del nostro Paese e rappresenta un patrimonio culturale apprezzato e goduto dal mondo intero

L'apprendimento musicale pur essendo a pieno titolo attività di insegnamento nelle indicazioni per il curriculum del primo ciclo, tuttavia non è ancora divenuto patrimonio della nazione. La musica è per tutti, perché è di tutti. È un bisogno culturale di tutti, e quindi un diritto di tutti, in quanto è componente essenziale della formazione di base della persona umana

La presenza della musica nella scuola italiana è grazie alla competenza professionale di alcuni docenti, allo spirito di iniziativa di molti dirigenti, ma anche grazie a genitori appassionati, a musicisti generosi e ad enti esterni che hanno messo a disposizione risorse e opportunità. Malgrado ciò l'educazione musicale resta ancora episodica. Occorre potenziare l'insegnamento musicale nella scuola del primo ciclo, promuovere l'acquisizione di competenze in tutte le tipologie della scuola secondaria di secondo grado, ampliare i Licei musicali a livello territoriale e favorire un'alleanza proficua con i conservatori e le associazioni musicali che raccolgono expertise e talenti. È un modo per diffondere in maniera sempre più ampia la nascita di cori, orchestre e bande di scuole. La musica è un elemento che aggrega generazioni diverse, favorisce l'esperienza del territorio e lo sviluppo di nuove dimensioni formative e sociali.

“PU” di vita pubblica – Public Life è un concetto che va oltre l'idea di educazione civica, ma lo include. Bisogna educare i giovani alla cittadinanza globale, europea e locale e al rispetto per il nostro pianeta come ecosistema complesso e fragile.

La componente Public Life mira ad affrontare sia le grandi sfide globali che il nostro secolo ci impone, come ad esempio quella del cambiamento climatico, sia le dimensioni locali, permettendo a studentesse e studenti di diventare parte attiva della propria comunità con progettualità che hanno un impatto tangibile e misurabile. Ad esempio, si suggerisce di affrontare un progetto interdisciplinare legato al cambiamento climatico non solo dal punto di vista di educazione teorica, ma con ricerche, analisi, lavori di gruppo, dibattiti, sfide locali volte a conoscere le particolarità del proprio territorio, ad esplorare le abitudini individuali diffuse nella comunità, a sviluppare progetti per risolvere i piccoli o grandi problemi. Un progetto siffatto potrebbe trovare il proprio collegamento locale con l'introduzione del tema dell'educazione alimentare e alle eccellenze territoriali, così come la creazione di un orto scolastico o altre iniziative in grado di permettere un approccio esperienziale di apprendimento.

Acquisire le competenze della Public Life significa divenire consapevoli e responsabili in tutte le dimensioni della vita pubblica: quelle offline, ma anche quelle online, o semplicemente *Onlife*, come spiega il prof. Luciano Floridi. Questo tipo di attività si integrerà dunque con l'educazione digitale necessaria ad utilizzare con sicurezza e serenità gli strumenti in rete e a sfruttarne al meglio le grandi potenzialità. Ai programmi di educazione civica già in essere, si aggiunge la componente progettuale e attiva. La dimensione della Public Life non può prescindere da una profonda riflessione critica ed etica riguardo al futuro. I progetti in questo campo potranno dunque includere dibattiti, approfondimenti filosofici e l'acquisizione di strumenti di Futures Literacy.

“S” di Sport – Facendo sport si è coinvolti in modo totale: a livello fisico, intellettuale, emotivo, sociale e morale, in un continuo confronto con i nostri limiti, con l'altro, con i valori e la società. Lo sport è educativo perché aiuta a crescere con esperienze concrete e sviluppando tutte le nostre potenzialità.

Lo sport fa stare con gli altri e conduce i protagonisti ad instaurare rapporti reali, concreti, fatti di fisicità, emozioni, stanchezze, tensioni, adattamento, ricordi, speranze. Lo sport aiuta a sviluppare amicizie e ci insegna a stare insieme, a organizzarsi e a impegnarsi per un obiettivo comune. L'impegno nello sport è un impegno non personale ma collettivo, non momentaneo ma duraturo nel tempo che richiede organizzazione, distribuzione dei ruoli e del lavoro: persone che decidono e persone che realizzano, condividendo obiettivi, valori e speranze. È così che nascono i nuovi cittadini. Lo sport aiuta a dotarci di senso, a conoscerci e riconoscerci, a trovare significati e a promuovere valori. Per questo lo sport va protetto da tutto e da tutti quelli che vogliono trasformare in tecnicismo, professionismo, business e antagonismo con tutte le conseguenze che ciò implica in termini di esclusione, contrapposizione, violenza e corruzione.

L'alleanza tra le Istituzioni Scolastiche e lo sport, attraverso le principali Associazioni Sportive e tutte le espressioni del territorio può anche essere uno strumento di prevenzione verso alcune particolari patologie sociali quali la solitudine, le paure, i timori, i dubbi, le devianze dei più giovani. Un'attività sportiva organizzata, continuativa, seria, promossa da educatori, allenatori, arbitri, dirigenti consapevoli del proprio "mandato" educativo, infatti, aiuta i giovani ad andare oltre, ad abbandonare gli egoismi e ad affrontare la strada della condivisione, della sperimentazione del limite, della conoscenza di sé.

5. UNA SCUOLA CHE ABBA AL CENTRO GLI ALUNNI FIN DALL'INFANZIA¹⁴

5.1 I SERVIZI EDUCATIVI PER I BAMBINI FINO A SEI ANNI

Con l'educazione precoce prima dei sei anni (e ancora di più, sotto i tre anni) si gettano le basi per sviluppare pienamente le potenzialità di ciascuno, per contrastare i condizionamenti sociali e culturali negativi, ma soprattutto le vecchie e le nuove forme di povertà. È un programma che richiede, quindi, attenzione e investimenti, come indicato dalle Raccomandazioni della Commissione Europea del 22 maggio 2019. Gli investimenti nella primissima infanzia influenzano gli esiti nel corso della vita, le performance scolastiche, i guadagni sul mercato del lavoro e possono contribuire a prevenire e a ridurre le disuguaglianze, come ha scritto James Heckman, premio Nobel per l'Economia, già nel 2000.

Lo stato dell'arte

Alle bambine e ai bambini devono essere garantite, dalla nascita fino ai sei anni, pari opportunità per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo (D.lgs. 65/2017, art. 1).

I servizi educativi per l'infanzia e le scuole dell'infanzia, statali e paritarie, costituiscono, un "Sistema educativo integrato"; contribuiscono, ciascuno in base alle proprie caratteristiche funzionali, alla completa attuazione di tali finalità.

L'articolazione dei servizi esistenti

I servizi educativi per l'infanzia (0-3) sono articolati in:

- a) *nidi e micronidi* che accolgono le bambine e i bambini tra tre e trentasei mesi di età;
- b) *sezioni primavera* che accolgono bambine e bambini tra ventiquattro e trentasei mesi di età. Esse sono aggregate, di norma, alle scuole per l'infanzia statali o paritarie o inserite nei Poli per l'infanzia;
- c) *servizi integrativi*, distinti in:
 - *spazi gioco* per bambini da dodici a trentasei mesi di età (non prevedono il servizio di mensa e consentono una frequenza flessibile per un massimo di cinque ore giornaliere);
 - *centri per bambini e famiglie* per bambini dai primi mesi di vita con un adulto accompagnatore (non prevedono il servizio di mensa e consentono una frequenza flessibile);
 - *servizi educativi in contesto domiciliare* prevedono un numero ridotto di bambini affidati a uno o più educatori in modo continuativo.

Fa parte del Sistema integrato di educazione e di istruzione la scuola dell'infanzia (3-6 anni) che svolge una funzione strategica e opera in continuità da un lato con i servizi educativi per l'infanzia e dall'altro con il primo ciclo di istruzione.

I servizi educativi e le scuole dell'infanzia sono entrambi strutture di valore educativo. I primi (0-3) sono regolati da *Orientamenti educativi*, di carattere locale ma che dovrebbero diventare nazionali, prevedono la figura *dell'educatore*. Per il settore 3-6 ci sono le *Indicazioni Nazionali* che si richiamano ad un curriculum verticale 3-14 e prevedono la figura *dell'insegnante*.

La rete, le strutture, la domanda

In Italia, l'investimento pubblico nei bambini nella prima fase del ciclo di vita (0-3) è più basso sia nel confronto europeo che nel confronto con altre classi di età. La rete dei servizi educativi consiste in circa 13.000 strutture e accoglie il 24,7% dei bambini, mentre il target proposto dall'Europa è del 33% (cui si potrebbe aggiungere circa il 5% che anticipano impropriamente, a 2 anni, il passaggio alla scuola

¹⁴ Il capitolo cerca di dare alcune risposte al punto 2 del decreto 21 aprile 2020, n. 203: "Edilizia scolastica, con riferimento anche a nuove soluzioni in tema di logistica".

dell'infanzia, soprattutto al Sud¹⁵). La percentuale della frequenza è assai differente tra il Nord, il Centro e il Sud (dal 47,1% della Valle D'Aosta all'8,6% della Campania¹⁶). L'offerta di nidi pubblici è ancora più critica: solo il 17% dei bambini sotto i 3 anni ha un posto garantito contro il 35-55% della Francia e dei Paesi nordici.

È interessante il dato relativo alla domanda. In Italia la richiesta di iscrizione al nido è del 47% di genitori laureati, del 40% di genitori diplomati e solo del 13% di genitori con licenza media inferiore. Questo dato va intrecciato con le motivazioni: 44,3% sono di tipo educativo; 35,3% come sostegno all'attività di cura e 20,4% per la socializzazione¹⁷.

La scuola dell'infanzia, invece, è più generalizzata. Ci sono circa 23.000 scuole (con 50.000 sezioni), in genere di piccole dimensioni e molto vicine alle comunità e ai genitori, con diverse forme di gestione (60% scuole statali; 10% comunali; 30% private paritarie). È anche la più frequentata in Europa (96%), seppure con tempi scuola e modelli organizzativi differenti.

Le indicazioni legislative

Il D.lgs. 65/2017 propone un sistema integrato 0-6 anni a guida pubblica, per coordinare e potenziare sia la rete degli asili nido (50% circa privata, 50% comunale) sia quella delle scuole dell'infanzia (60% statale, 10% comunale, 30% privata). Mette a disposizione delle Regioni e dei Comuni un fondo annuale (art. 13) di circa 250 milioni, consentendo di sperimentare sistemi di garanzia della qualità, come per esempio il coordinamento pedagogico, l'idea di una supervisione professionale utile per gli educatori, gli insegnanti e per tutte le figure che operano nelle strutture 0-6.

Il Decreto si propone di dare una risposta ai diritti all'educazione come impegno "etico", oltre che "educativo", della società nei confronti delle nuove generazioni, partendo dal presupposto che una rete estesa di strutture educative sia la migliore garanzia per la coesione sociale, per il supporto alle giovani coppie, per invertire la tendenza alla natalità. Investire nelle giovani generazioni diventa indispensabile per una società che guarda al futuro.

Le criticità e le prospettive

La rete dei servizi educativi (nidi, micronidi, sezioni primavera e servizi integrativi) e delle scuole infanzia è una risorsa preziosa del nostro Paese per alimentare questa consapevolezza, ma richiede di essere sostenuta con provvedimenti adeguati. L'emergenza Covid-19 ha avuto anche sullo zero-sei lo stesso effetto che ha dispiegato in tutti i settori della vita pubblica e privata lasciando affiorare i problemi già esistenti; ha messo altresì a nudo che i servizi per l'infanzia non sono ancora stati identificati come un diritto del bambino e dell'infanzia e come un bene comune. Tale questione dovrebbe richiamare non solo il sistema pubblico, ma la società nelle sue diverse articolazioni (produttive, terzo settore...) a dare un contributo per espandere i servizi per l'infanzia: è uno degli obiettivi ben evidenziati nel D.lgs 65/2017.

Le carenze del Sud

La copertura del servizio educativo 0-3 (al 50% privato, l'altro 50% comunale) è fortemente carente nelle regioni del Sud (in particolare Calabria, Campania e Sicilia) ove raggiunge a fatica il 10% di utenti. In alcune regioni (Sicilia, Campania, Lazio) la stessa scuola dell'infanzia (3-6) funziona spesso con orari ridotti, solo antimeridiani, senza mensa e senza doppio organico docente per ogni sezione come avviene invece nella quasi generalità dei casi.

Occorre coinvolgere l'opinione pubblica, i decisori, gli educatori, sul significato altamente educativo della frequenza di un nido d'infanzia (0-3) o di una scuola dell'infanzia (3-6), come opportunità di crescita, di

¹⁵ In Calabria, per esempio, i bambini di 2 anni inseriti in strutture organizzate per la fascia di età successiva, raggiunge il 31% (Rapporto 2020 Istat, Dipartimento per le politiche della famiglia, Università Ca' Foscari Venezia, Consorzio Mipa).

¹⁶ Rapporto 2020 Istat, Dipartimento per le politiche della famiglia, Università Ca' Foscari Venezia, Consorzio Mipa.

¹⁷ Idem.

benessere, di gioco, di sviluppo cognitivo, per rimuovere ogni ostacolo al successo formativo che derivi da condizioni sociali, territoriali, famigliari.

Per una riprogettazione integrata dei servizi

Nella fase di riprogettazione di servizi educativi e di cura è necessaria una stretta e responsabile collaborazione tra più aree: familiare, sanitaria, educativa, sociale, gestionale (Raccomandazione della Commissione Europea 112/2013, Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea 22 maggio 2019). È richiesto un grande sforzo creativo e collettivo per ripensare in parte alle diverse organizzazioni dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia messe in atto fino ad ora. È auspicabile agevolare lo scambio di esperienze, facendo conoscere quanto già avviene in numerosi servizi educativi e scuole dell'infanzia caratterizzati dal lavoro in piccoli gruppi e in cui anche le routine non hanno una contemporaneità massiva ma seguono i bisogni diversi dei singoli bambini, grazie anche ad apprestamenti e organizzazione di tutti gli spazi pensati, o ripensati ad hoc, per accogliere piccoli gruppi di bambini.

Verso i poli formativi

Un'idea innovativa, individuata nel D.lgs. 65/2017, e già prevista dalla legge 107/2014 (comma 181, punto e) 7)¹⁸, è quella del polo formativo.

“I Poli per l'infanzia accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo (...) si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali” (art. 3, D.lgs. 65/2017). Al tal fine il medesimo decreto stanziava 150 milioni di euro per la costruzione di circa 60 poli per l'infanzia a livello nazionale (comma 4, art. 3). Si tratta di una struttura organizzativa di carattere innovativo, che mette alla prova la capacità di accogliere l'infanzia e di predisporre le migliori condizioni per il suo sviluppo.

Il polo educativo non è tuttavia solo uno un nuovo contenitore edilizio, ma uno spazio *culturale, architettonico, pedagogico, didattico, organizzativo, professionale e sociale*¹⁹.

- *Culturale*: assicurare le condizioni di “autonomia, creatività, benessere” e la costruzione di contesti educativi caratterizzati da un clima affettivo, emotivo, ludico, cognitivo di qualità.
- *Pedagogico*: lo spazio progettuale del polo permette di approfondire il lessico comune dalla cura, benessere, esplorazione, relazione educativa, all'apprendimento, al curriculum, ai linguaggi, alle competenze. Concetti rinvenibili già negli Orientamenti del 1991 e nelle Indicazioni Nazionali del 2012, ove sono evidenziati termini come contesto educativo e curriculum implicito, nello stesso schema di RAV-infanzia dove, tra le finalità, si evidenziano quelle della cura del “benessere” dei bambini.
- *Didattico*: Il dispositivo “campo di esperienza” costituisce la forma didattica più coerente con lo zero-sei, perché parte dalla corporeità facendo affiorare la dimensione evocativa della conoscenza. Il filo della continuità potrebbe coagularsi attorno ad un asse prevalente, come la musica, la lingua straniera, i linguaggi espressivi, l'esplorazione nell’“outdoor” ambientale.
- *Architettonico*: la collocazione spaziale deve collegare strettamente un servizio educativo 0-3 anni ed una scuola dell'infanzia (3-6). Deve prevedere strutture separate ma funzionalmente collegate da spazi comuni, zone di raccordo, aree verdi o servizi (mensa, piccola palestra, atelier) comuni.
- *Organizzativo*: garantire soluzioni sostenibili ed economie di scala per una gestione integrata (tra nidi e scuole dell'infanzia) di spazi articolati e polifunzionali, spazi verdi, laboratori variamente attrezzati, ma anche della stessa gestione del personale. La progettualità del polo infanzia si potrà

¹⁸ “(...) la promozione della costituzione di poli per l'infanzia per bambini di età fino a sei anni, anche aggregati a scuole primarie e istituti comprensivi”.

¹⁹ Le riflessioni sul polo formativo sono state elaborate sulla base dei materiali messi a disposizione dalla Commissione nazionale Infanzia 0-6 (D.lgs. 65/2017) nel corso delle audizioni del Comitato.

ispirare ad una comune piattaforma pedagogica, offrendo esperienze progressive e occasioni di scambi produttivi tra bambini di età diverse.

- *Professionale*: il polo è anche il luogo della collaborazione e della condivisione tra operatori di diversa provenienza attraverso una regia ben mirata. Le esperienze collaudate del coordinamento pedagogico di molti servizi educativi gestiti dai comuni delle grandi regioni del Nord possono essere estese anche nel settore dello Stato, valorizzando le risorse presenti nell'intero sistema integrato.
- *Sociale*: Il polo per l'infanzia stimola la presenza dei genitori e della comunità, attorno alla cultura dell'infanzia e dell'educazione. Generazioni di genitori e di insegnanti si ritrovano attorno al nuovo servizio educativo, per collaudare forme di collaborazione e di partecipazione. Nei nidi e nelle scuole dell'infanzia i bambini escono dal loro ambiente familiare per incontrare un nuovo lessico, più ampio e aperto di quello "privato", per osservare e praticare diversi modelli educativi, per vivere prime esperienze di cittadinanza attiva. È attorno a questo tipo di servizi educativi che la comunità cresce e con essa la coesione sociale.

Le proposte

Al momento le proposte contenute nel D.lgs. 65/2017 non sono ancora in fase di piena attuazione. Permangono alcune difficoltà di fondo e non sono state ancora realizzate linee guida pedagogiche nazionali per il settore 0-3 in coerenza con le Indicazioni per il curriculum riferite al settore 3-6. Il primo obiettivo, quindi, è quello di dare risposte operative al decreto.

La riapertura e il rilancio dei servizi per il sistema integrato 0-6 non potrà che tener conto di alcune leve organizzative come la organizzazione dei gruppi di bambini; la organizzazione dello spazio; la programmazione delle esperienze; la gestione esperta degli aspetti igienico-sanitari; la ricerca dell'equilibrio fra domanda e offerta; la formazione degli insegnanti; la costruzione di poli funzionali. In particolar modo bisogna:

1. provvedere nell'arco di un decennio alla costruzione di una rete di nuovi nidi di infanzia a partire, soprattutto, da zone prive di servizi, anche in forma di poli per l'infanzia (0-6 anni);
2. organizzazione dei servizi con orari articolati e flessibili in modo da tener conto delle esigenze di "Conciliazione" dei tempi di vita, di lavoro e di cura dei figli;
3. promuovere la frequenza ai nidi di infanzia come diritto universale, come servizio gratuito (riducendo le quote di contribuzione ed esonerando le fasce sociali più deboli e le aree difficili del paese);
4. avviare un piano di reclutamento, inserimento lavorativo e formazione in servizio per un numero adeguato di pedagogisti, educatori, assistenti e altre figure per il funzionamento ed il potenziamento dei servizi educativi 0-3 anni, anche con significativi contributi al sistema privato, previo convenzionamento ma con rigoroso controllo dei parametri di qualità;
5. favorire la qualificazione del servizio educativo attraverso l'attivazione di equipe pedagogiche, la formazione obbligatoria del personale, l'acquisto di arredi, materiali, strutture ludiche;
6. Riorganizzare almeno il 10% delle strutture educative 0-6 esistenti in forma di polo funzionale con una architettura a campus: nidi + scuola infanzia + centro giochi + spazi verdi/ludoteche, funzionalmente collegati in un'area verde dedicata.

L'attivazione dei poli può rappresentare un banco di prova per la cultura dello 0-6, perché diventa un luogo fisicamente connotato in cui tutte le questioni assai complesse per il raccordo nidi-infanzia e per la continuità educativa 0-6 anni possono trovare una realizzazione concreta ed operativa.

Tale possibilità, comunque, vanno preparate con una accurata progettazione pedagogica e organizzativa e sottoposta, eventualmente, anche ad un attento vaglio sperimentale: occorre che emerga in maniera diffusa e condivisa la consapevolezza delle opportunità che si aprono per i bambini, per la continuità e la crescita della loro esperienza educativa tra zero e sei anni.

5.2 LA SCUOLA PRIMARIA

Lo stato dell'arte

La scuola primaria nel territorio nazionale si articola attraverso diversi modelli organizzativi che si fondano sia sulle flessibilità del Regolamento 275/1997, sia su leggi e ordinamenti precedenti e successivi.

La legge 24 settembre 1971, n. 820 aveva già istituito il tempo pieno “statale”. Il modello prevedeva fino ad un massimo di 40 ore di scuola, due docenti contitolari con la suddivisione equilibrata degli insegnamenti, tendenzialmente per l’area linguistico-umanistica e per quella matematico-scientifica.

Ufficialmente con la legge 5 giugno 1990, n. 148, poi trasfusa nel Testo Unico del 1994 (D.lgs. 16 aprile 1994, n. 297), viene adottato il modulo organizzativo: tre docenti su due classi, oppure 4 docenti su tre classi. Il modello prevedeva una flessibilità del tempo scuola dalle 27 alle 32 ore comprensive dell’insegnamento della lingua straniera.

È il DPR 89/2009 (Regolamento per l’ordinamento del primo ciclo), tuttora vigente, nel delineare la nuova organizzazione didattica e professionale della scuola primaria, propone un modello imperniato sulla figura di un docente (tutor) di riferimento per ogni classe (ad esclusione del tempo pieno, ove viene confermata l’assegnazione di due docenti per classe). Ciò non esclude la possibile presenza di altri docenti cui sono affidati settori più limitati di insegnamenti curricolari. Viene confermata una certa autonomia progettuale che consente alle istituzioni scolastiche ulteriori forme di utilizzazione degli insegnanti nell’ambito dell’organico funzionale di istituto.

La scuola primaria è quella più capillarmente diffusa sul territorio. Costituisce il 36,6 dell’intero sistema. La maggior parte fa parte dell’istituto comprensivo, solo una piccola percentuale resta ancora autonoma nella “direzione didattica” (385). Ci sono 14.896 sedi scolastiche statali più 1385 per le scuole paritarie. È anche la scuola che accoglie il maggior numero alunni stranieri: 303.680 su un totale di 789.066 (fonte: Ministero Istruzione²⁰). C’è una maggioranza di piccoli plessi (nei paesi, nelle zone di montagna, nei borghi) con capacità di auto organizzarsi. Circa il 42% degli allievi frequenta il tempo pieno. La configurazione della scuola dipende, comunque, oltre che dalla tipologia dei plessi anche dalle competenze effettivamente disponibili tra i docenti; dalla previsione di continuità nell’istituto; dalla qualità effettiva degli insegnanti; dalle tradizioni didattiche di ogni singola realtà.

Nella scuola primaria non esiste una struttura per “cattedre”. Tutti i docenti sono virtualmente in grado di insegnare le diverse discipline del curriculum obbligatorio, ad esclusione della lingua inglese per cui sono richieste specifiche competenze. Oltre agli insegnanti cui viene assegnata la titolarità della classe ci sono quelli di sostegno; in forma residuale c’è ancora il docente specialista di lingua inglese (che dovrebbe essere progressivamente assorbito dal docente di classe); si aggiunge il docente di religione cattolica per il quale è previsto uno stato giuridico pari a quello dei colleghi delle altre discipline.

Le criticità

Nella scuola primaria di oggi si trovano ad operare, dunque, più figure con tempi e responsabilità differenziate. Tuttavia, l’insieme delle figure non costituiscono sempre ed ovunque una vera “comunità professionale”, fondata sul senso di appartenenza, identità condivisa, responsabilità della casa comune, gioco di squadra. Sono questi i principali fattori per migliorare la qualità della scuola e, soprattutto, i risultati degli apprendimenti. Serve un’attenzione particolare a costruire e diffondere forme di coordinamento sempre più efficaci, considerando che i modelli, gli orari, gli assetti organizzativi sono assai articolati e differenti. Per esempio:

- orario di funzionamento settimanale: 24, 27, 30, 40 ore (tempo pieno);

²⁰ Le iscrizioni al primo anno dei percorsi di istruzione e formazione Anno Scolastico 2019/2020, MIUR, Giugno 2019: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola++avvio+anno+scolastico+2019-2020.pdf/5c4e6cc5-5df1-7bb1-2131-884daf008088?version=1.0&t=1570015597058>.

- struttura della settimana: su 5 o 6 giorni (tempo pieno: 5 giorni);
- servizio pomeridiano: nessun rientro o più rientri pomeridiani (tempo pieno: 5 pomeriggi);
- insegnamento della religione cattolica: docente di classe disponibile o docente esterno (2 ore settimanali);
- insegnamento della lingua inglese: docente di classe (o di classe abbinata) specializzato oppure presenza esterna di specialista (1, 2, 3, 3, 3 ore settimanali, rispettivamente in 1^a - 2^a - 3^a - 4^a - 5^a classe);
- presenza del servizio di mensa: in relazione al servizio offerto, assistenza al pasto durante la fascia di erogazione (pari a 1 ora, 1,30, 2 ore ogni giorno di erogazione).

Ma oltre a queste condizioni strutturali, che vanno negoziate con le famiglie e con gli enti locali, ci sono le scelte pedagogiche del collegio dei docenti e alcune specifiche responsabilità che sono a carico del dirigente scolastico come, per esempio, quella dell’assegnazione dei docenti alle classi (tenuto conto anche dei criteri del collegio).

La differenziazione può costituire sicuramente una risorsa importante, ma va gestita in maniera efficace, diversamente produce disuguaglianze e disparità di trattamento.

Le proposte

La ripartenza a settembre può costituire una grande opportunità per rivedere alcuni aspetti ancora deboli che attengono al personale, agli spazi, ai curricula.

- Tutti i docenti a disposizione della scuola (organico curricolare, organico di sostegno, organico di potenziamento...) vanno riorganizzati sistematicamente secondo la logica di *team teaching* (o *équipe pedagogica*): un sistema che permette una più mirata programmazione delle azioni di individualizzazione, personalizzazione, recupero e potenziamento.
- Tutti gli spazi della scuola si devono trasformare in ambienti di apprendimento inclusivi e idonei a sviluppare al massimo le potenzialità di ciascuno.
- Vanno ricercati altri spazi alternativi ed integrativi anche fuori dalla scuola. Tutta la città, il borgo, il quartiere... può trasformarsi in una comunità educante in cui gli allievi vengono accompagnati alla conoscenza della realtà che li circonda.
- È necessaria un ripensamento sul rapporto tra organizzazione e apprendimento, tra tempi scolastici e tempi di apprendimento, soprattutto diventa ineludibile una riflessione su come far interagire i saperi formali, informali e non formali, su come valutarli e su come certificarli.

Sono obiettivi ambiziosi, seppure da più parti già indicati (es: Nuovi Scenari delle Indicazioni Nazionali, MIUR 2018) che hanno bisogno della riprogettazione di un curriculum multidimensionale ed integrato. I docenti sono chiamati a prendersene carico anche attraverso percorsi di formazione mirata e continua. Tali percorsi devono mettere al centro la riflessione su temi quali: *il curriculum, la didattica per competenze, la valutazione formativa*.

Rivedere il curriculum di base

Occorre abbandonare una visione enciclopedica delle discipline di studio e inoltrarsi verso un curriculum essenziale che metta al centro i contenuti e gli strumenti fondamentali del conoscere, che promuova processi e metodi per l’apprendimento, che sviluppi competenze per la vita. Non significa fare “meno” scuola, ma andare più in profondità, utilizzando meglio tempi e spazi disponibili. La revisione del curriculum richiede anche di espandere la proposta educativa nelle esperienze fuori della scuola, nel contatto con i beni culturali e ambientali di ogni comunità, nelle occasioni di incontro e conoscenza attraverso le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie. Alla luce di ciò sarebbe auspicabile una rivisitazione delle “Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione” collegandoli con una lettura attenta dei curricula realmente praticati.

Incentivare la didattica per competenze

Nella DAD, sperimentata nella fase di sospensione delle attività in presenza, non sempre ha trovato spazio la didattica per competenze. È opportuno quindi promuovere una didattica innovativa problematizzando l'insegnamento, contestualizzando l'apprendimento, sviluppando il pensiero divergente, curando la padronanza del linguaggio, promuovendo esperienze di cittadinanza, responsabilizzando gli alunni a partecipare alla vita della comunità e a prendersi cura del bene comune

Promuovere la valutazione formativa

La valutazione è inevitabile nelle azioni umane come nell'apprendimento, ma è importante che sia prima di tutto una valutazione formativa e proattiva. Una valutazione che fornisca all'alunno informazioni sul suo processo di apprendimento; che indichi gli aspetti da migliorare e le modalità per ottenere il miglioramento; che motivi l'alunno ad apprendere attraverso l'apprezzamento dei progressi effettuati; che incoraggi l'autovalutazione; che si trasformi alla fine in indicazioni dei livelli di apprendimento raggiunti.

È necessario, inoltre, salvaguardare una corretta distribuzione del tempo scuola (e potenziarlo, specialmente al Sud) come tempo di cura, di accoglienza, di studio, offrendo una giornata educativa "integrata", con la fruizione del pasto a scuola, con momenti di attività sociale, sviluppo di esperienze opzionali e a scelta dei ragazzi.

5.3 LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Lo stato dell'arte

Il 90% delle scuole secondarie di primo grado rappresenta il terzo anello dell'istituto comprensivo: una soluzione "organizzativa" voluta dalla legge 97/1994 per i comuni montani che univa l'allora scuola materna, elementare e media. Da una motivazione prettamente sociale (era quella di evitare lo spopolamento delle montagne italiane), l'istituto comprensivo è diventato un modello di grande efficacia sul piano pedagogico, culturale e professionale.

La configurazione attuale ha, comunque, origine con la legge 31 dicembre 1962, n. 1859 con la quale viene introdotta la scuola media unica. Riordinata poi con la legge 16 giugno 1977, n. 348 prende il nome di scuola "secondaria di I grado"²¹. Con il DM 22 luglio 1983 e con la CM 12 dicembre 1983, n. 341 a partire dall'anno scolastico 1984-1985 viene introdotta la possibilità di istituire classi a tempo prolungato, anche se negli anni precedenti erano già state avviate esperienze sperimentali di tempo pieno. Tali classi assorbivano sia le precedenti esperienze di integrazione scolastica a tempo pieno sia le classi con doposcuola. Il modello a tempo prolungato rimase però concentrato solo in alcuni contesti sociali, soprattutto nel Nord.

I tempi

A partire dagli anni Novanta incominciò a diffondersi l'esigenza di maggiore libertà di scelta da parte delle famiglie enfatizzando lo stesso articolo 30 della Costituzione. Conseguentemente, nasce la necessità di offrire più opzioni alle richieste degli utenti insieme all'idea di allargare i contesti di apprendimento e fornire ulteriori opportunità formative. Sarà il D.lgs. 19 febbraio 2004, n. 59 (che scaturisce dalla legge di riforma del 28 marzo 2003, n. 53) a interpretare tale esigenza. Di conseguenza, l'orario istituzionale non sarà più scandito attraverso quadri settimanali, ma verrà indicato complessivamente con 891 ore annuali più ulteriori 198 ore per attività volte alla personalizzazione dei percorsi la cui scelta diventerà facoltativa e opzionale per gli allievi (art. 10, commi: 1, 2, 3 e 5), ma non per la scuola che dovrà comunque garantirle.

A distanza di alcuni anni si incominciò di nuovo ad avvertire l'urgenza di risistemare ulteriormente il quadro orario. A ciò provvederà il DPR 20 marzo 2009, n. 89 portando l'orario a 29 ore settimanali obbligatorie (990 annuali) più 33 annuali "da destinare ad attività di approfondimento riferite agli insegnamenti di

²¹ Una denominazione riconfermata con la più recente legge 28 marzo 2003 n. 53.

materie letterarie” (art. 5, comma 1). Contestualmente nel medesimo DPR verrà confermato il tempo prolungato con un monte ore mediamente di 36 ore settimanali, elevabili fino a 40, comprensive delle ore destinate agli insegnamenti e al tempo dedicato alla mensa. Oggi, il tempo prolungato è frequentato dal 13% degli studenti²².

Di fatto la scuola, oggi, potendo contare su più ampi spazi di autonomia, rilanciati dalla legge 107/2015 e, soprattutto, su maggiori risorse, è in grado di organizzare il tempo scolastico in maniera differente, adeguando l’offerta della scuola alle richieste dell’utenza, ma tenendo anche conto della qualità delle scelte formative.

I numeri

Nell’anno scolastico in corso 2019/2020²³ le classi di scuola secondaria di primo grado statale sono 76.376 con 21,02 alunni per classe. In totale gli alunni per questo grado di scuola sono 1.628.889, di cui 69.021 alunni con disabilità (pari al 4,25%) e 195.400 stranieri (12%). Gli alunni con DSA certificati nell’a.s. 2017-2018 sono 94.587, pari al 5,6% (decisamente più che nella primaria, 2%, e nelle secondarie di II grado, 4,6%).

Per quanto riguarda i docenti, nell’a.s. 2018-2019 sono 196.770 (155.258 su posto comune e 41.512 di sostegno, pari al 21%) con ampie differenziazioni percentuali su base regionale. Si ricorda che il totale degli studenti è di 822.723, di cui 141.412 di sostegno (pari al 17,19%). Va sottolineato che nel quadriennio 2015-2019, a fronte di un decremento degli alunni del 3,16%, (da 1.682.082 a 1.628.889, -53.193), c’è stato un aumento di alunni con disabilità dal 3,9 al 4,25% (da 67.690 a 69.021, +1.331).

Le criticità

Se negli anni Sessanta e Settanta la scuola media unica è servita a garantire l’obiettivo di fare crescere la scolarità italiana, attraverso il completamento dell’obbligo, oggi non riesce a dare a tutti i ragazzi le medesime possibilità di successo negli apprendimenti. Lo stesso tempo pieno, contrariamente a ciò che è accaduto per la scuola primaria, non è mai decollato. Anzi, in molte regioni è prevalso un modello che ha “concentrato” tutte le attività scolastiche durante la mattinata (8-14) anche con una sovrapposizione, non sempre funzionale, di insegnamenti.

In questo ordine di scuola cala anche il rendimento. I dati Invalsi mettono in evidenza che il 28% dei ragazzi che esce dalla Scuola media risulta già affetto da analfabetismo funzionale e che il 35% non è in grado di comprendere un testo in italiano.

Aumentano le differenze che si protraggono inesorabilmente anche negli anni a seguire. Incomincia a delinearsi il fenomeno della dispersione che si accresce nel biennio successivo e va a riempire l’alveo dei NEET. Cala il piacere di studiare insieme alla reazione emotiva positiva nei confronti dell’ambiente scolastico e degli apprendimenti. Aumenta contestualmente, rispetto alla scuola primaria, la presenza di comportamenti antisociali e atti di bullismo.

Tutto ciò deve essere collegato, da un lato, alle difficoltà tipiche della preadolescenza e, dall’altro, alle risposte inadeguate che ha dato fino ad oggi la scuola. In questa età le ragazze e i ragazzi si trasformano rapidamente sotto molteplici aspetti cambiando interessi e punti di attrazione. La scuola secondaria di primo grado è frequentata da studenti mossi dal desiderio di uscire dal mondo dell’infanzia ed entrare in quello reale. La scuola, per loro, non fa parte del mondo reale e non si presenta particolarmente “seduttiva”. D’altra parte, l’approccio didattico non è stato, in questi anni, sempre e ovunque incoraggiante: distante da quello della scuola primaria, molto simile al modello liceale. I percorsi pressoché identici per tutti, le lezioni troppo astratte e frontali, una serie di vincoli organizzativi hanno reso la scuola secondaria

²² Cfr. Le iscrizioni al primo anno dei percorsi di istruzione e formazione Anno Scolastico 2019/2020, MIUR, giugno 2019.

²³ Focus “*Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2019-2020*”, Pubblicazione del settembre 2019 – MIUR, Gestione del Patrimonio Informativo e Statistica.

di primo grado poco adatta a rispondere alle esigenze degli studenti, alla diversità delle domande sociali, alle tante differenze individuali.

Il preadolescente necessita invece di un approccio centrato sui nessi che dalla cultura si connettono alle proprie esperienze, che egli percepisce in maniera immediata, non intellettuale, in cui fattori biologici, emotivi, sociali e simbolici risultano mescolati insieme e, spesso, anche confusi.

I ragazzi forse stanno male a scuola perché la scuola non li riconosce e non riesce a parlare nella maniera adeguata ai loro bisogni più profondi.

Le proposte

Oggi che, con l'autonomia, l'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra pienamente nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, la scuola ha anche strumenti in più per intercettare i desideri e le domande dei preadolescenti, le loro insicurezze, ma soprattutto le loro potenzialità. Deve farli sentire a loro agio in un ambiente inclusivo e incoraggiante, in un contesto di apprendimento che non trascuri benessere, cura e responsabilità.

I preadolescenti hanno bisogno di percorsi altamente personalizzati che richiedono differenziazione e specializzazione della funzione educativa e docente. Hanno bisogno di essere accompagnati nelle loro scelte vocationali mentre imparano a differenziare le conoscenze e incominciano, molto gradualmente, a capire la logica della segmentazione disciplinare.

I debiti, che la scuola ha contratto nei confronti degli studenti delle scuole secondarie di primo ciclo sono notevoli. È necessario trovare soluzioni efficaci. Per esempio, si possono introdurre, nel percorso triennale, elementi di flessibilità e opzioni che permettano agli studenti di effettuare, nel corso degli anni, scelte più mirate. Si può essenzializzare i curricula prevedendo un *nucleo fondamentale* di discipline vincolanti per tutti e l'intero il percorso; un *nucleo complementare*, rappresentato da discipline intrinsecamente motivanti, da proporre esclusivamente in forma di *laboratori* modulari; un *nucleo integrativo* di discipline o di attività anche opzionali, da sviluppare sia in ambito scolastico, sia nel territorio, che vadano ad arricchire, attraverso percorsi alternativi, il curriculum personalizzato. Ciò vale per tutti gli studenti ma, a maggior ragione, per gli allievi più demotivati o in difficoltà.

Essere una scuola orientativa significa anche dare spazio ad attività di tutoraggio che sostengano il preadolescente nelle proprie scelte. È necessario che ci sia una costante valutazione del processo di apprendimento e dei risultati conseguiti, condotta secondo una metodologia di tipo riflessivo. Quindi bisogna aiutare lo studente a mettersi alla prova, a capire meglio cosa può realizzare, ad autovalutarsi, a realizzare le proprie aspettative.

Investire molto sul primo ciclo vuol dire bloccare all'origine la dispersione e intervenire in maniera più efficace sulle fragilità. È auspicabile che, anche per la scuola secondaria di primo grado, ci possa essere una diversa configurazione delle cattedre, delle classi di concorso e delle abilitazioni, che si possa rivedere il quadro degli insegnamenti (meno segmentati), ripensare all'organizzazione del modello scolastico, degli spazi, degli arredi, delle tecnologie, degli stessi orari della scuola. Potrebbe essere anche utile ricorrere ad incentivare forme di *full time* (fermo restando gli accordi con le parti sociali).

5.4 LA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Lo stato dell'arte

La scuola secondaria di secondo grado è stata oggetto nel 2010 (tramite i DPR 87, 88 e 89) di un “riordino” che ha interessato rispettivamente gli indirizzi degli **istituti professionali**, degli **istituti tecnici** e dei **licei**. Tale riordino è stato alla base – negli anni successivi – dell’emanazione da parte dell’allora MIUR di apposite *Indicazioni nazionali* (per i licei) e di *Linee guida* (per gli istituti tecnici e professionali) che hanno coinvolto molte reti di scuole e molti docenti, sostituendo i vecchi “programmi”.

Il recepimento di queste indicazioni e Linee guida da parte delle scuole è stato a sua volta oggetto dopo il primo quinquennio di applicazione di un monitoraggio di sistema (2015-16), coordinato da due distinti gruppi di lavoro istituiti dal MIUR, uno per i licei e uno per l’istruzione tecnica e professionale. Gli esiti sono stati trasmessi al Parlamento, come previsto dai Decreti, ma non sono diventati poi oggetto di riflessione da parte del mondo della scuola, né di un dibattito pubblico.

Nel 2017 si è poi proceduto ad una ulteriore riforma degli indirizzi professionali, attraverso il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, nel quadro delle deleghe previste dalla legge 107/2015. Tale riforma ha preso avvio con le prime classi dall’anno scolastico 2018-2019 e concluderà il suo primo quinquennio nell’anno scolastico 2022/2023, con la definitiva abrogazione del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 (Cfr. punto 5.5).

I tempi

A seguito del riordino sopra menzionato, il monte ore annuo dei diversi indirizzi del secondo ciclo varia da 990 ore di alcuni indirizzi liceali a 1056 ore degli indirizzi tecnici e professionali.

È tuttavia ampiamente risaputo che i piani orari inseriti nei Regolamenti del riordino del 2010 (e anche quelli allegati al decreto 61/2017) riportano le ore per ciascuna disciplina su base annuale, calcolando una media di 33 settimane per ciascun anno scolastico. Questo approccio in “base 33” costituisce un elemento comune a tutto il secondo ciclo, e determina l’assegnazione degli insegnamenti.

I numeri

Gli istituti scolastici del secondo ciclo sono 2.684 e rappresentano il 13,1% di tutte le sedi scolastiche in Italia. Le scuole paritarie in questo ordine di scuola sono invece 1.600 e sono frequentate da 109.701 alunni.

Nell’anno scolastico in corso 2019/2020²⁴ le classi di scuola secondaria di secondo grado statale sono 121.392. In totale gli alunni per questo grado di scuola (a livello statale) sono 2.626.226 di cui 73.041 con disabilità e 195.400 di origine straniera. In termini di indirizzi, quasi la metà degli studenti frequenta un percorso liceale (49,8%), mentre i tecnici si attestano al 31,5% e i professionali al 18,7%.

Le criticità

Nel corso del 2018, il MIUR aveva istituito un “Comitato tecnico scientifico per le indicazioni nazionali e le linee guida del secondo ciclo di istruzione” col compito di fare un bilancio a distanza di otto anni dal riordino sui tre canali del secondo ciclo e fornire qualche indicazione prospettica volta ad assicurare “un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva, garantendo opportunità di apprendimento permanente per tutte le studentesse e gli studenti in coerenza con le finalità dell’Agenda 2030 dell’ONU”.

Il “documento di riflessione” elaborato dal Comitato non è stato oggetto di pubblicazione, ma conteneva comunque interessanti indicazioni che mantengono una buona attualità. In particolare, esso segnalava un quadro di luci ed ombre rimarcando che:

- in questo arco di tempo, le scuole secondarie di secondo grado, pur coinvolte fortemente dai processi di riforma, si sono sentite poco supportate ed accompagnate da adeguate “misure di sistema”,

²⁴ Focus “*Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2019-2020*”, Pubblicazione del settembre 2019 – MIUR, Gestione del Patrimonio Informativo e Statistica.

- talvolta anzi alcuni provvedimenti dell'Amministrazione hanno posto rilevanti vincoli all'esercizio dell'autonomia degli istituti, rallentando la trasformazione prevista,
- inoltre, alcune misure non sono state accolte come spunti innovativi, bensì come richiesta di ulteriori gravosi adempimenti burocratici.

A ciò si aggiungeva il rilievo, ampiamente suffragato da riscontri empirici, delle *indubbie differenze tra l'impostazione didattico/metodologica delle Linee Guida per i Tecnici e i Professionali e quella delle Indicazioni Nazionali per il Liceo*, situazione accentuatasi con la successiva riforma dell'Istruzione Professionale del 2017. I punti nodali che il riordino aveva delineato come caratterizzanti l'innovazione del secondo ciclo erano i seguenti:

- L'idea di un curriculum "in verticale", in grado di assicurare una adeguata continuità col primo ciclo di istruzione;
- Una progettualità ed una didattica orientata alla promozione integrata delle competenze e non solo di singoli saperi disciplinari, nel quadro di un'alleanza educativa tra insegnanti, studenti, genitori e comunità sociale
- L'incentivazione di approcci di tipo laboratoriale e di nuove metodologie (es. Alternanza scuola-lavoro, CLIL, ...), anche verso una maggiore apertura alla realtà sociale e del mondo del lavoro,
- Un rilancio della collegialità dei docenti, a partire dai Dipartimenti e dai Consigli di classe, anche a supporto dei processi di personalizzazione e di contrasto alla dispersione,
- Una revisione dei modelli di valutazione degli apprendimenti, nella prospettiva anche di un nuovo Esame di Stato.

Tale cambio di paradigma ha tuttavia incontrato molte resistenze, sia nei docenti che in molti dirigenti, configurando una situazione di processi "a pelle di leopardo" nelle varie realtà del paese. La situazione concreta delle scuole ha mostrato di essere spesso ancora lontana dalla convinta e diffusa assunzione di un modello di progettazione e valutazione "per competenze", lasciato spesso alla sola buona volontà dei docenti. In particolare, ha pesato molto l'incoerenza tra questi orientamenti generali e le forme via via assunte dall'esame di Stato, rimasto ancora impostato in modo tradizionale. La mancanza di coerenza tra la progettazione e la valutazione ha influito a sua volta negativamente sulla sperimentazione di metodologie didattiche innovative, sulla promozione della didattica laboratoriale e per progetti, lasciando spesso sullo sfondo il coinvolgimento attivo e la presa in carico dei processi di apprendimento degli studenti (oggi caratterizzati con nuove specificità generazionali, *millennials*, *generazione z*, ...).

Le proposte

La situazione sopra richiamata richiede di convergere, verso un approccio più attento:

- *alla dimensione di un "curricolo per la vita"*, a partire da una maggiore *continuità con il primo ciclo, soprattutto nel primo biennio* in cui si concentra il grosso della dispersione scolastica. Ciò richiede di puntare sul "curricolo verticale" e sulla centralità delle competenze di cittadinanza (in particolare sull'educazione alla sostenibilità, sulla Costituzione, sul pensiero computazionale e sulla cultura digitale, sulla padronanza delle lingue), la cui padronanza risulta fondamentale anche per **il proseguimento degli studi** (verso l'istruzione terziaria, Università, AFAM e ITS) e per **il futuro inserimento lavorativo**,
- *alla essenzializzazione* (a partire dall'identificazione dei nuclei fondanti dei saperi), nella prospettiva di una maggiore *personalizzazione dei percorsi* (sia per gli studenti più svantaggiati che per quelli eccellenti), ad esempio attraverso l'aumento della quota di opzionalità a disposizione degli studenti, l'arricchimento degli scambi tra scuole e delle esperienze all'estero, *il service learning*,
- *alla flessibilità didattica e organizzativa*. Lavorare ad esempio a classi aperte e per gruppi di livello, incentivare il *peer learning*, superare l'uniformità monolitica dei calendari dell'anno scolastico, potrebbe meglio rispondere alle nuove esigenze e stili di apprendimento degli studenti, ben oltre la contingenza dettata dall'attuale pandemia.

5.5 VERSO UN NUOVO SISTEMA ITALIANO DI VET²⁵

Premessa

La pandemia pone all'Italia una sfida molto impegnativa sul terreno economico e sociale. Per affrontarla con buone possibilità di successo, occorre investire molto su una modernizzazione del sistema formativo in senso più europeo. In tale prospettiva, si apre un'opportunità particolare per la filiera dell'istruzione tecnica e professionale e per il sistema dell'istruzione e formazione professionale (leFP), filiera che tuttora è apparsa negli ultimi tempi sempre meno attrattiva per i giovani, a fronte invece di una crescente domanda da parte del mondo economico e produttivo. Per non sprecare una simile opportunità, da un lato vanno accelerati i processi di riforma già intrapresi chiamando a raccolta tutti gli stakeholders (a partire dalle Regioni e dalle imprese), dall'altro vanno incoraggiate e portate a regime le innovazioni didattiche ed organizzative introdotte dalla recente riforma dell'istruzione professionale e dalla sperimentazione della "via italiana al sistema duale".

Lo stato dell'arte

C'è un ritardo in Italia nel campo dell'istruzione tecnica e professionale rispetto ai sistemi europei più evoluti.

Nonostante i processi di riforma tentati nell'ultimo decennio dal "riordino" dell'istruzione tecnica e professionale del 2010 alla riforma dell'istruzione professionale del 2017, l'Italia non è ancora riuscita, contrariamente a gran parte degli altri paesi europei, a rilanciare una moderna offerta di "filiera professionalizzante" in grado di attrarre i talenti dei giovani e a corrispondere alle richieste del mondo del lavoro. Ciò si deve anche alla lunga tradizione di separazione tra scuola e mondo del lavoro e alla debolezza del sistema di orientamento, non ancora in grado di promuovere una adeguata immagine di reputazione e di qualità di questi canali formativi, come avviene ad esempio nel caso del sistema "duale" tedesco.

Un sistema integrato mai realizzato

In particolare, il rapporto tra il sistema dell'istruzione professionale (regolato dallo Stato) e quello della leFP (regolato dalle Regioni) non si è tradotto finora nel "sistema integrato" previsto dalla "legge quadro" n. 845/1978, ma – essendo la leFP diventata costituzionalmente materia di competenza primaria delle Regioni – i ritardi verso una efficace *governance* di sistema si sono accresciuti nel tempo. Ciò ha contribuito ad una progressiva ghettizzazione verso il basso di molti indirizzi tecnici e professionali, ambiti in cui oggi si concentra sia il più alto tasso di dispersione, sia la percentuale maggiore di studenti di origine straniera.

A partire tuttavia dalla legge 53 del 2003 ("riforma Moratti"), la leFP è stata ripensata come parte integrante dell'offerta del secondo ciclo di istruzione; ciò si è rafforzato ulteriormente nel 2007 con l'introduzione dell'"obbligo di istruzione" fino al sedicesimo anno di età. Dal 2010 poi, con il riordino del secondo ciclo di istruzione e con gli accordi Stato-Regioni in materia di sussidiarietà, tale processo è stato ulteriormente spinto verso il riconoscimento della "pari dignità" tra i due sistemi (regionale e statale).

La recente riforma dell'istruzione professionale (voluta dalla legge 107/2015 e tradottasi nel D.lgs. 61/2017), con i relativi accordi Stato-Regioni sui passaggi e sui raccordi tra l'offerta di leFP e quella dell'IP, ha ridisegnato ancora i rapporti tra i due sistemi e lo stesso modello di "sussidiarietà", in funzione di assicurare agli studenti che accedono a questi percorsi la massima flessibilità di opzioni e di opportunità, in vista del loro successo formativo, anche per favorire la progressiva riduzione della dispersione scolastica. Inoltre si è determinata una certa spinta verso la "verticalizzazione" del sistema, promuovendo l'accessibilità all'offerta terziaria non accademica (ITS).

²⁵ *Vocational education and training*. Verso un sistema di Istruzione tecnica e professionale più europeo, cioè più integrato e più inclusivo.

In parallelo, il Ministero del lavoro e le Regioni hanno promosso l’iniziativa denominata “via italiana al sistema duale”, soprattutto attraverso l’incentivazione dei modelli di formazione “in assetto lavorativo” (alternanza formativa rafforzata e apprendistato di primo livello).

In tale scenario va interpretato anche il raccordo dell’offerta di leFP al “Sistema nazionale di valutazione” (SNV) – introdotto dal DPR 80 del 28 marzo 2013 – in particolare per quanto riguarda il biennio dell’obbligo di istruzione.

La riforma dell’istruzione professionale

Il D.lgs. 61/2017 si è proposto un ambizioso piano di rilancio dell’offerta di istruzione e formazione professionale in un senso più europeo, intervenendo sul piano curriculare (in una prospettiva di “filiera verticale” professionalizzante da co-progettare con gli eco-sistemi territoriali), sul piano didattico (attraverso il ricorso a metodologie innovative e alla personalizzazione dei percorsi) e sul piano organizzativo (attraverso un forte flessibilizzazione e integrazione dei percorsi statali e regionali e una maggiore cooperazione col sistema delle imprese).

Inoltre, tali misure sono state pensate per garantire il successo formativo degli alunni più ‘deboli’, e quindi per contenere la dispersione scolastica che in molti indirizzi dei professionali supera – nel primo biennio – il 30%.

I dispositivi attuativi previsti risultano tuttavia incompleti o non avviati, come ad esempio:

- gli Accordi USR-Regioni per i passaggi e i raccordi con la leFP regionale,
- il ripensamento del ruolo dell’alternanza scuola-lavoro (rivista e ridotta nel monte ore a seguito dell’istituzione dei PCTO nel 2018),
- l’emanazione del modello nazionale di “certificazione delle competenze”, particolarmente utile per tradurre in pratica le opportunità di personalizzazione e di passaggio da un sistema all’altro.

Inoltre, rimane aperto il recepimento e l’armonizzazione del nuovo “Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi” (approvato l’1.8.2019 dalla Conferenza Stato Regioni), il che richiede anche un rapido aggiornamento di alcuni provvedimenti attuativi del Dlg.61/2017 e delle relative intese Stato-Regioni.

Le criticità e le prospettive

C’è un crescente mismatch di profili professionali di tipo tecnico-professionale nei settori tipici del made in Italy.

Secondo l’ultimo Rapporto di Symbola (2019)¹, nel panorama comunitario europeo, l’Italia si conferma seconda per numero di imprese innovatrici (38.361) dietro alla sola Germania (41.793). Un quadro destinato a migliorare ulteriormente, considerando le oltre 345.000 imprese italiane dell’industria e dei servizi che hanno investito nel periodo 2014-2018 in prodotti e tecnologie green. Queste caratteristiche, insieme alla flessibilità e alla vocazione “sartoriale” delle imprese industriali (saper modificare i propri prodotti e servizi sulla base delle esigenze della clientela) e alla grande e radicata capacità produttiva, fanno dell’Italia uno dei protagonisti europei e mondiali della manifattura che colloca il nostro paese tra i primi cinque al mondo per attivo manifatturiero, grazie ad un tessuto produttivo fatto soprattutto di piccole e medie imprese.

Anche la nostra agricoltura e il nostro sistema agroalimentare sono tra i più competitivi al mondo: secondo l’indice delle eccellenze competitive nel commercio internazionale redatto dalla Fondazione Edison, nel 2017, su un totale di 798 prodotti agroalimentari mondiali, l’Italia sale sul podio in 80 casi. Siamo inoltre un grande hub turistico: con 5 milioni di posti letto totali il nostro paese risulta subito alle spalle della Francia, e copre l’16,3% dell’intera offerta alberghiera dell’Ue.

In sintesi, l’Italia è un paese la cui competitività risiede prevalentemente nella contaminazione tra valore economico e valore sociale, nella relazionalità, nelle dinamiche partecipative e nella cultura della cittadinanza, nel numero sempre maggiore di imprese sociali.

A fronte di questo scenario economico positivo, negli ultimi trent'anni si assiste invece ad un depotenziamento del canale professionalizzante (ritenuto a torto meno “nobile”), con calo costante dell’offerta di profili e di competenze collegati ai mestieri del made in Italy e con un crescente skill mismatch in cui la richiesta delle imprese viene vanificata dalla mancanza di qualificati e diplomati.

Tale mismatch risulta ulteriormente confermato se si considera:

- la dinamica diacronica negativa degli iscritti al quinto anno dei percorsi di istruzione tecnica e professionale, come risulta dai resi disponibili dal MI per il periodo 2015-2018;
- la distribuzione dei diplomati iscritti ai percorsi post-diploma facenti capo agli ITS (istituti tecnici superiori) che mantengono una bassa consistenza numerica rispetto ai fabbisogni complessivi delle imprese italiane (Cfr. Allegato II);
- il deficit di competenze relative ai settori emergenti come quello digitale e della green economy.

Questo trend è ancor più evidente se si analizza il trend delle iscrizioni agli istituti tecnici e soprattutto agli istituti professionali (che rappresentano – almeno potenzialmente – il principale bacino di preparazione per i mestieri del made in Italy).

Le principali direzioni verso cui indirizzare i processi di riforma del sistema italiano di VET richiedono pertanto un’accelerazione verso:

- una maggiore integrazione dell’offerta formativa a regia statale con quella a regia regionale (verso una vera e propria “pari ordinazione”), in funzione di corrispondere sempre meglio ai diversi bisogni dei giovani e del mondo del lavoro; ciò va fatto attuando la definizione dei LEP (livelli essenziali delle prestazioni), finora sempre rimasta sulla carta;
- l’innalzamento della qualità formativa complessiva della filiera professionalizzante in chiave europea, potenziandone la verticalità fino alla formazione terziaria (con speciale attenzione ai percorsi degli ITS), rafforzando la padronanza dei saperi culturali e scientifici di base (STEM),
- una maggiore permeabilità tra scuola e mondo del lavoro, a partire dalla estensione dei modelli di formazione “in assetto lavorativo” (alternanza e apprendistato); tutto ciò anche come condizione per una “svolta reputazionale” della filiera professionalizzante in Italia, con il conseguente superamento della funzione compensativa (remedial) finora prevalentemente assunta presso molti giovani e famiglie. Il miglioramento dell’attrattività dei percorsi può essere rafforzato in particolare promuovendo i mestieri del “saper fare italiano”, con un’attenzione specifica alle competenze tecniche e alle soft skill ritenute di prioritario interesse delle organizzazioni aziendali (sia profit che non profit);
- una maggiore corresponsabilizzazione degli studenti, attraverso un’innovazione didattica ed organizzativa che riesca a valorizzare meglio i loro diversi talenti ed intelligenze, anche favorendo le opportunità di integrazione interculturale (data l’alta percentuale di studenti di origine straniera),
- il rafforzamento delle azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e formativa, anche rafforzando la collaborazione organica col sistema della leFP, dei CPIA e dei servizi dell’impiego (anche in una prospettiva di lifelong learning).

Le proposte

1. **Completamento e rilancio degli Accordi istituzionali tra USR e Regioni**, in particolare per quanto riguarda il rafforzamento dei “percorsi integrativi” previsti dalla riforma, il consolidamento delle azioni di orientamento e ri-orientamento, le iniziative di formazione congiunta per docenti e tutor, la messa a regime dei dispositivi di accertamento e attestazione delle competenze acquisite nei contesti non formali.
2. **Avvio della rete nazionale delle “scuole professionali”**, intese come “scuole del lavoro” comprendenti sia gli istituti professionali che i Centri di formazione professionale regionali accreditati (secondo quanto già prevista dalla legge 107/2015), anche valorizzando l’esperienza delle reti formative nazionali e territoriali degli istituti professionali e dei CFP.

3. **Estensione del modello “duale”**, a partire dalle sperimentazioni finora realizzate a livello territoriale o settoriale con il sostegno del MI e/o delle Regioni, e dalle partnership formative con il sistema delle imprese, le associazioni di rappresentanza e con altri soggetti istituzionali (come ad esempio le Camere di commercio). Ciò richiede un contestuale potenziamento e/o rinnovo dei laboratori interni e un incremento di accesso ad ambienti di apprendimento esterni (come quelli resi disponibili dai poli formativi territoriali, dai laboratori territoriali per l’occupabilità, dai centri di trasferimento tecnologico, dalle academy aziendali, ...). In tale quadro, va ripresa anche l’incentivazione dei modelli di “impresa formativa non simulata”, a partire dall’estensione a tutti gli indirizzi dell’istruzione tecnica e professionale delle normative finora riservate alle aziende annesse agli istituti degli indirizzi agrari (anche in funzione di promuovere le competenze di intraprenditorialità).
4. **Estensione al sistema regionale della leFP dei dispositivi e degli strumenti del SNV**, ad esempio verso la generalizzazione delle prove Invalsi da somministrare nei percorsi triennali di qualifica e la condivisione dei modelli di autovalutazione di istituto (RAV), come già avviato in via sperimentale nell’ambito di un progetto realizzato in collaborazione tra Invalsi-Inapp-Tecnostuttura delle Regioni-Enti di leFP. Ciò richiede anche la messa a sistema di un’anagrafe nazionale degli studenti della leFP, integrata col sistema informativo del MI (SIDI e “scuola in chiaro”), del Ministero del Lavoro, a partire dall’estensione degli accordi già esistenti con alcune Regioni.
5. **Riconoscimento delle nuove funzioni organizzative a supporto della personalizzazione e delle alleanze territoriali**, in particolare quelle di tutorship, progettazione territoriale, orientamento, assistenza ai laboratori, coordinamento di rete, prevedendo anche opportune incentivazioni sul piano economico e di progressione di carriera.
6. **potenziamento dei PCTO** (anche con un incremento del monte ore minimo), a fronte dell’importanza che questi percorsi rivestono per l’acquisizione delle competenze professionali e personali necessarie all’inserimento lavorativo e sociale, con i conseguenti aumenti della dotazione delle risorse economiche pro-capite;
7. **Rilancio dei percorsi di istruzione professionale collegati all’ Istruzione degli adulti** (IdA e CPIA). Questi percorsi attualmente sono frequentati in gran parte da studenti di origine straniera o da giovani adulti (drop out), ma sono erogati anche in situazioni speciali come quella dei detenuti delle carceri. Tale eterogeneità richiede un puntuale lavoro di adattamento dell’offerta formativa a tali utenti e contesti (tra cui ad esempio le certificazioni linguistiche rilasciate dai CPIA).
8. **Valorizzazione dei servizi educativi di comunità** (a partire dai *convitti annessi* agli istituti professionali). Il servizio offerto dai convitti rappresenta infatti una ricchezza significativa che concorre al perseguimento dei traguardi di crescita umana, civile e professionale degli studenti frequentanti. Essi possono assicurare ospitalità delle convittrici e dei convittori secondo le regole della corretta convivenza e con attività di tempo libero formativo orientate alla convivialità. Per questo va sostenuto lo sforzo della rete nazionale dei convitti annessi verso degli standard comuni di qualità del servizio nonché la formazione in servizio degli educatori.

5.6 COOPERAZIONE FRA SCUOLA, FORMAZIONE, UNIVERSITÀ E RICERCA

Stato dell’arte

Nell’attuale fase storica il ruolo della conoscenza assume una centralità sostanziale nei processi di vita e fonda la propria crescita e competitività sul sapere, sulla ricerca e sull’innovazione. Lo sviluppo del Paese diviene pertanto sempre più strettamente legato alla capacità di diffondere e permeare tutta l’organizzazione sociale ed economica con una maggiore e più adeguata informazione ed appropriazione delle

tendenze e dei risultati che il sistema della ricerca e dell'alta formazione possono mettere a disposizione per la crescita umana ed economica.

Le università e il sistema della ricerca sono inoltre, per loro natura, parte costitutiva di reti nazionali, europee ed internazionali, che nel loro insieme costituiscono la comunità scientifica internazionale; in tale prospettiva, esse possono diventare una grande opportunità di accesso, di apertura e di cooperazione internazionale anche per le istituzioni scolastiche e formative, ben oltre il proprio territorio.

Nell'ambito di una visione ispirata al principio dell'uguaglianza delle opportunità, il Comitato ritiene che un elemento fondamentale per il rilancio del Paese sia dunque una più stretta cooperazione fra il sistema dell'istruzione e della formazione, il sistema delle università e quello della ricerca, rappresentato dagli enti nazionali di ricerca e della vasta area di centri di ricerca pubblici e privati, che nel loro insieme hanno il compito di portare in avanti le frontiere della conoscenza e delle loro applicazioni per il bene comune.

Criticità

In quest'ultimo decennio la collaborazione con il sistema universitario e della ricerca, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, si è molto diffuso nel nostro paese, in particolare in collegamento con le azioni di orientamento scolastico e professionale. Tale collaborazione tuttavia non ha assunto una dimensione consolidata e di sistema e registra ancora una notevole eterogeneità e discontinuità a livello territoriale.

La separatezza tra i cicli scolastici e i percorsi universitari e post-diploma resta ancora piuttosto diffusa e tende a perpetuare la segmentazione anche reputazionale esistente tra indirizzi di studi senza peraltro riuscire a rimuovere le difficoltà di accesso dovute alla provenienza socio-culturale degli studenti. Inoltre, come segnalano da tempo molti studi comparati internazionali, permane una ancora scarsa permeabilità in Italia alle logiche formative di tipo *lifelong learning*, che rendano il sistema dell'istruzione superiore (accademica e non accademica) accessibile anche agli adulti.

Proposte

Questa cooperazione deve coinvolgere tutti i livelli dell'organizzazione del sistema educativo, partendo da nuovi accordi istituzionali fra Ministero dell'istruzione, Ministero dell'Università e della ricerca, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane e Conferenza delle Regioni, ai fini di delineare le condizioni affinché a livello regionale e territoriale si possano concretizzare o estendere partenariati più forti fra scuole, università, centri di ricerca, anche nell'ambito della proposta avanzata dal Comitato circa i "patti educativi di comunità".

A livello regionale, tale cooperazione può essere sostenuta da specifiche intese fra Regioni, USR, Università ed enti e centri di ricerca pubblici e privati, anche per definire le condizioni di sicurezza per eventuali presenze degli allievi in luoghi deputati alla ricerca.

In particolare, il Comitato ritiene opportuno che siano da privilegiare i seguenti ambiti di collaborazione:

1. quello della formazione iniziale, del reclutamento e della formazione in servizio del personale della scuola ed in particolare del personale docente. A tale ambito di fondamentale importanza è dedicato il capitolo 2 del presente Rapporto;
2. quello della comunicazione e utilizzo dei risultati della ricerca, a partire dalla condivisione - da parte delle università e degli enti di ricerca - delle modalità di organizzazione di una attività di ricerca, delle proprie relazioni nazionali, europee ed internazionali, delle proprie linee di ricerca e delle loro ricadute sulla società. Tale attività può assumere sia la forma di partecipazione di docenti universitari e ricercatori alle attività scolastiche, sia di organizzazione di seminari e stages di studenti delle scuole all'interno delle strutture universitarie e di ricerca;

3. quello dell'orientamento, in particolare quello "in uscita", da svolgersi fin dal terzo o quarto anno delle scuole secondarie di secondo grado, per facilitare le scelte post-diploma verso l'università, verso i percorsi di ITS o verso l'inserimento lavorativo, in una prospettiva di formazione permanente e continua.- In questo ambito vanno potenziate le iniziative relative ai tirocini curriculari, con particolare riferimento ai PCTO, in modo da rafforzare i posti messi a disposizione dalle Università e dagli enti di ricerca agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, nonché le opportunità di collaborazione virtuosa con i docenti, anche coinvolgendo in forma sinergica altre istituzioni del territorio e le imprese.

ALLEGATI

ALLEGATO I

NOTA INFORMATIVA SUI CONVITTI ANNESSI AGLI ISTITUTI TECNICI E PROFESSIONALI

1. Convitti annessi agli istituti scolastici

Su tutto il territorio nazionale sono presenti **92 Convitti annessi** a vari Istituti di Istruzione Superiore Secondaria:

Istituti Professionali Alberghieri	31
Istituti Professionali Agrari	30
Istituti Tecnici Agrari	28
Istituti Professionali Industriali	1
Istituti Tecnici Nautici	1
Istituti Tecnici Industriali	1
TOTALE	92

Gli Istituti Professionali sono **62** (67%) mentre gli Istituti Tecnici sono **30** (33%). Si evidenzia come la presenza dei Convitti annessi agli Istituti Professionali costituisca un'importante risorsa educativa e formativa fortemente coerente con il principio di tutoraggio personalizzato indicato dalle "Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale".

2. Gli studenti iscritti

Gli iscritti ai Convitti annessi sono stimati in **9.500 studenti**, il cui diritto all'istruzione ed alla formazione è garantito dalla contestuale offerta di un servizio di residenzialità prossimo alla scuola scelta.

3. I servizi offerti

L'esistenza dei Convitti è strettamente legata alla possibilità degli studenti di usufruire del servizio di vitto, alloggio, e semiconvitto per i seguenti motivi:

- Logistica
- Distanza
- Trasporti
- Plessi e sedi distaccate.

Il dato è stato ricavato da una ricerca empirica, quindi si tratta di una stima attendibile, confermata dal controllo incrociato dei dati relativi alle dotazioni organiche provinciali a.s.2019-2020 del Personale Educativo dei Convitti annessi. È stata inoltre effettuata la media ponderata sulla base del 36% dei convitti annessi, applicata al totale delle 92 istituzioni: risulta anche in questo caso confermato il dato di cui sopra.

Possiamo inoltre stimare come **equivalente il numero dei convittori e dei semiconvittori**.

Gli ultimi tre quesiti, data la brevità dei tempi di rilevazione, sono stati gestiti tramite sondaggio veloce riferito ad un campione rappresentativo dell'universo dei Convitti annessi. Si presentano i valori percentuali segnalando che le risposte indicano che diversi Convitti presentano una complessità di tipologie di servizi.

Dati principali emersi dalla rilevazione in funzione degli scenari per il rientro a settembre

	CONDIZIONI DELLE MENSE	Sì ora	Sì con integrazione del personale	No
3.1	Servizio in camera / al sacco	10%	60%	30%
3.2	Servizio a tavola con distanziamento tra i tavoli	40%	40%	20%
3.3	Turnazione in mensa di gruppi di ospiti con self-service	70%	30%	–

La soluzione corrispondente al criterio di distanziamento più severo, ovvero il *servizio in camera* oppure al sacco, è operativa solo per il 10% dei Convitti. Il 60% è in grado di realizzarla mediante un'integrazione del personale, mentre il 30% non è in grado di perseguirla neppure con questa ultima soluzione.

La soluzione intermedia, con il *servizio in tavola* garantendo il giusto distanziamento è già fattibile per il 40% dei casi, mentre necessita di integrazione del personale per il 40%. Il 20% dei Convitti, per motivi strutturali, non può garantire neppure quest'ultimo esito.

La soluzione più blanda, con la *turnazione in mensa* di gruppi di ospiti con self-service è immediatamente operativa per il 70% dei casi e realizzabile con integrazione del personale per il restante 30%.

Quindi in grande maggioranza (7-8 su 10) è possibile, con le necessarie integrazioni del personale, erogare un servizio mensa adeguato a condizioni di distanziamento significativo e intermedio.

	CONDIZIONI DEGLI ALLOGGI	Sì ora	Sì con interventi ad hoc	No
4.1	Disponiamo già di camere per piccoli gruppi	50%	50%	–
4.2	Abbiamo camerate che possiamo adattare per sottogruppi distanziati	–	60%	40%

Metà dei convitti presenta già una strutturazione dell'accoglienza alberghiera basata su camere per piccoli gruppi. Il 60% degli altri possono effettuare interventi ad hoc per fare in modo che le camerate possano essere adattate ad accogliere sottogruppi distanziati; i rimanenti non sono in grado di farlo per limiti strutturali; in questi ultimi casi si potrebbe immaginare il ricorso a strutture alberghiere esterne.

	CONDIZIONI DEI SERVIZI IGIENICI	Sì ora	Sì con interventi ad hoc	No
5.1	Disponiamo già di bagni che possiamo riservare tramite chiave a specifici gruppi di ospiti	40%	50%	10%
5.2	Abbiamo diversi bagni in comune che possiamo riservare esclusivamente a gruppi di ospiti, con adeguata vigilanza	20%	60%	20%

La disponibilità di bagni riservati per mezzo di chiavi a specifici gruppi di ospiti corrisponde al 40% dei casi; questa soluzione può essere resa possibile dal 50% dei convitti tramite interventi ad hoc, ma non nel restante 10%. Circa i bagni in comune, questi possono essere già riservati esclusivamente a gruppi di ospiti con adeguata vigilanza nel 20% dei casi, mentre per il 60% necessitano di interventi ad hoc, ad esclusione del restante 20% che – per i bagni in comune - non può procedere in tal senso per motivi strutturali.

ALLEGATO II

GLI ITS (ISTITUTI TECNICI SUPERIORI)

Da dieci anni è stato avviato nel nostro Paese un segmento di istruzione terziaria professionalizzante fortemente collegato al sistema produttivo territoriale: gli Istituti Tecnici Superiori (ITS). Esso si proponeva di rispondere al *mismatch* tra la domanda e l'offerta di lavoro che caratterizza il nostro paese in particolare per coprire l'esigenza che l'istituto europeo Cedefop ha definito come "tecnici intermedi forniti di una solida base culturale e di robuste competenze tecnico scientifiche, flessibili ed in grado di gestire i processi produttivi promuovendone l'innovazione" (Cedefop 2018). Tale intento si è ulteriormente aggiornato data la fase storica che stiamo vivendo, caratterizzata dai profondi mutamenti tecnologici legati alla cosiddetta "rivoluzione tecnologica 4.0", che stanno spingendo le imprese verso la digitalizzazione e l'automazione dei processi produttivi. Questi mutamenti che stanno scompaginando la natura del lavoro saranno molto presumibilmente accelerati dalla crisi da coronavirus, il che rende sempre più necessario lo sforzo di potenziamento della filiera formativa professionalizzante in Italia.

Lo stato dell'arte

Istituiti nel 2010 dal Ministero dell'Istruzione (articolo 13, comma 2, della Legge 2 aprile 2007, n. 40, D.P.C.M. del 25 gennaio 2008), gli ITS si ispirano a modelli consolidati in altri paesi europei come a esempio le *Fachhochschulen* tedesche, le "Scuole Universitarie Professionali" svizzere, i percorsi per il *Brevet Technicien Supérieur* o per il *Diplôme Universitaire de Technologie* in Francia.

Gli ITS sono gestiti da "fondazioni di partecipazione" con un sistema di governance multilivello (Miur/Regioni) nel quale il Ministero dell'Istruzione finanzia e supporta il sistema e attraverso l'Indire ne monitora i percorsi. Il modello di gestione è di natura pubblico-privata tipica di attività no profit, è generalmente appoggiato su un istituto tecnico o professionale e prevede la collaborazione con imprese, università/centri di ricerca scientifica e tecnologica, enti locali, sistema formativo. Le Regioni hanno competenza esclusiva nella costituzione e programmazione degli ITS sui territori e ne co-finanziano i percorsi. Anche il Mise contribuisce al finanziamento di alcuni percorsi: quelli ad indirizzo 4.0²⁶.

Agli ITS possono accedere, a seguito di una selezione, giovani in possesso di diploma di istruzione secondaria superiore e coloro che siano in possesso di un diploma quadriennale di istruzione e formazione professionale e che abbiano frequentato un corso annuale integrativo di istruzione e formazione tecnica superiore.

I percorsi hanno una durata biennale o triennale, lo stage è obbligatorio per almeno il 30% delle ore complessive e almeno il 50% dei docenti proviene direttamente dal mondo del lavoro.

Il titolo rilasciato dagli ITS è quello di "Diploma di Tecnico Superiore" corrisponde al V livello del Quadro Europeo delle qualifiche (EQF); esso è corredato dall' *EUROPASS diploma supplement*, ai fini di favorire la circolazione in ambito nazionale ed europeo. Ciascun diploma corrisponde a figure nazionali, a piani di studi definiti con le imprese e a competenze sviluppate nei luoghi di lavoro.

Le Fondazioni ITS attualmente presenti in Italia sono 104 e coinvolgono quasi 16.000 studenti; esse offrono percorsi correlati a 6 aree tecnologiche considerate "strategiche" per lo sviluppo economico e la competitività del Paese: efficienza energetica, mobilità sostenibile, nuove tecnologie della vita, nuove tecnologie per il made in Italy (servizi alle imprese, sistema agro-alimentare, sistema casa, sistema meccanica, sistema moda), tecnologie dell'informazione e della comunicazione, tecnologie innovative per i beni e le attività culturali-turismo.

Gli ITS implementano una partnership territoriale e interregionale, con un modello organizzativo a rete, flessibile, in cui uno dei nodi più significativi è rappresentato dalle imprese: il 43% dei soggetti partner è composto da imprese e associazioni di imprese (fig. 2); a seguire gli istituti secondari di secondo grado

²⁶ Fondo previsto dalla L. 27 dicembre 2006, n. 296 è stato incrementato con la L. 27 dicembre 2017, n. 205 di 10 milioni di euro nell'anno 2018, 20 milioni di euro nell'anno 2019 e 35 milioni di euro a decorrere dall'anno 2020. La L. 27 dicembre 2019, n. 160 ha previsto che 15 milioni di euro del citato fondo, sono destinati per l'anno 2020 a investimenti in conto capitale non inferiori a euro 400.000 per la infrastrutturazione di sedi e laboratori coerenti con i processi di innovazione tecnologica 4.0.

(18,2%), le agenzie formative (13,5%) e i dipartimenti universitari (4,3%). Una organizzazione agile, caratterizzata da modelli gestionali ispirati prevalentemente dal mondo produttivo, con una forte capacità di gestire con spirito imprenditoriale relazioni e processi e a responsabilità distribuita.

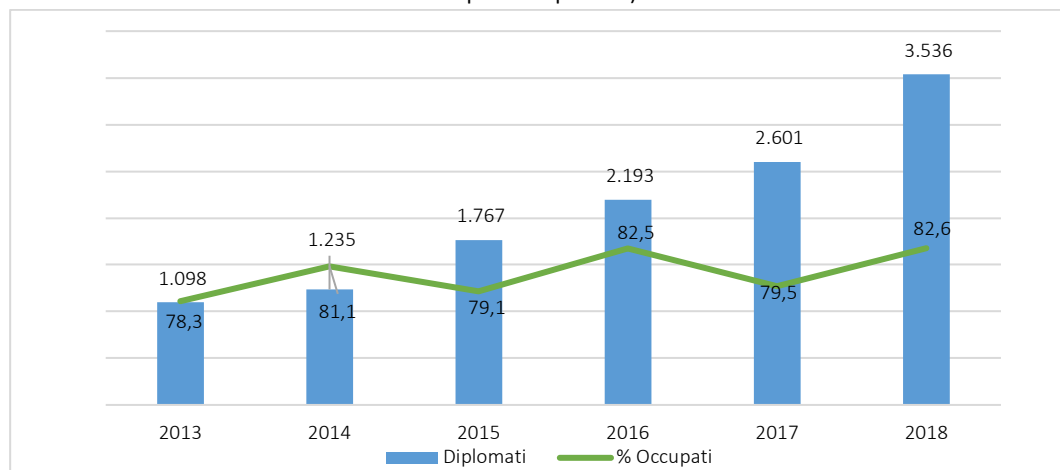
Un altro punto di forza è rappresentato dall'attività laboratoriale, imperniata su spazi dedicati (aule, laboratori 4.0, laboratori di imprese, stage nelle imprese), modalità diversificate dell'attività didattica (aula/stage, stage/aula, aula/laboratorio/ stage) in base all'area tecnologica di riferimento. Molti ITS che fondano la propria attività sul laboratorio hanno trovato, ad esempio, anche in questa fase di pandemia, modalità per fare attività a distanza attraverso l'uso di piattaforme di progettazione integrata che hanno consentito agli studenti, in collaborazione con i docenti e con diversi professionisti, di lavorare in maniera collaborativa e simultanea sullo stesso prodotto, come ad esempio esercitazioni di robotica industriale attraverso software di progettazione, piattaforme e ambienti di programmazione, simulazione di sistemi e macchine virtuali utilizzate dagli studenti sul proprio pc.

Criticità

Secondo l'ultimo monitoraggio condotto dall'Indire (aprile 2020)²⁷, gli ITS riescono a garantire all'83% dei propri diplomati un lavoro a un anno dal diploma (nel 92% dei casi coerente con i percorsi di studio seguiti) collegato, soprattutto, a un bisogno reale espresso dal sistema produttivo. I dati raccolti dimostrano anche che gli ITS contribuiscono a far fronte alla domanda da parte del mercato del lavoro di nuove professionalità e nuove competenze (hard e soft).

Tra i diplomati ITS trova più occupazione (85,4%) chi ha frequentato un percorso progettato con le tecnologie abilitanti 4.0. L'utilizzo di queste tecnologie rappresenta un grande fattore di interesse delle imprese e di maggior impatto per la trasformazione del mercato del lavoro.

Figura 1 – Diplomati e tasso % di occupati a 12 mesi dei percorsi terminati negli anni 2013 – 2018 (valori assoluti e % occupati su diplomati)



Fonte: Indire, Banca dati Nazionale ITS

Nonostante queste ottime performances, gli ITS non riescono ancora ad attrarre un numero significativo di studenti, soprattutto se si confrontano i dati relativi alle istituzioni formative equivalenti presenti in altri paesi europei, come ad esempio la Germania (800.000 studenti) o la Francia (600.000 studenti).

In secondo luogo, i percorsi ITS presentano talora un tasso di abbandono non trascurabile, soprattutto in alcune regioni e in alcune aree tecnologiche. Le regioni più interessate secondo il Rapporto Indire 20202, sono la Calabria (con un tasso di abbandono del 46,2%) e la Sicilia (con il 37,5%). Tra le aree tecnologiche,

²⁷ Indire, ai sensi dell'art. 13 del D.P.C.M. 25 gennaio 2008, progetta, realizza e sviluppa la banca dati nazionale ITS. Su incarico del Ministero dell'Istruzione realizza il monitoraggio nazionale degli ITS i cui esiti concorrono all'assegnazione delle premialità www.indire.it/its.

la più critica è quella dell'“Efficienza energetica” che presenta un picco pari al 30,1%.

In terzo luogo, si nota che molti ITS, a causa di alcuni bandi regionali, non riescono ad erogare percorsi con una adeguata continuità, restituendo in tal modo alle famiglie e ai giovani un'immagine di un canale formativo ancora poco strutturato in cui l'opzione formativa appare come una “seconda scelta” rispetto all'Università.

In sostanza l'obiettivo di strutturare un canale solido di istruzione terziaria ad orientamento professionalizzante, competitivo con l'Università, rimane ancora da raggiungere.

Proposte

Secondo il monitoraggio dell'Indire, per lo sviluppo degli ITS occorrerebbe intervenire su diversi aspetti, tra cui merita segnalare in questa sede i seguenti²⁸:

- Innovare l'offerta formativa in una prospettiva di rete territoriale regionale o di distretto produttivo, ponendo attenzione alla rapida evoluzione tecnologica in atto e alla domanda di competenze espressa dalle singole filiere produttive.
- Rivedere le “Figure nazionali” e le competenze di riferimento, soprattutto in relazione alla capacità del sistema di integrare le nuove competenze abilitanti 4.0, e alle nuove allocazioni dei lavori (post-covid 19), ma prevedendo spazi di adattabilità a livello territoriale,
- Potenziare la strumentazione coerente con i processi di innovazione tecnologica 4.0, orientando al meglio le risorse al fine di potenziare sedi e laboratori diffusi e interconnessi con i contesti esterni agli ITS, anche in contesti di formazione a distanza,
- Potenziare il sistema di organizzazione interna agli ITS attraverso il ruolo delle imprese ricorrendo a modelli organizzativi capaci di gestire leadership più imprenditive e più organiche rispetto alle filiere formative e alle culture aziendali del territorio,
- Garantire una stabilità nei finanziamenti delle risorse, attraverso una programmazione più integrata a livello nazionale e regionale,
- Potenziare le azioni di orientamento soprattutto nel secondo ciclo di istruzione (in particolare verso l'istruzione tecnica e professionale, nella prospettiva della “verticalizzazione” della filiera professionalizzante), contribuendo a far riconoscere il valore anche reputazionale del titolo di studio offerto dagli ITS.

²⁸ Cfr. Zuccaro A., *Un bilancio dell'esperienza degli ITS in Italia*, paper, 2020.

ALLEGATO III

PROGETTO STEAM (SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, ARTS AND MATHEMATICS)

Gran parte delle indagini comparate relative agli studenti italiani rileva un deficit non trascurabile relativo alla padronanza delle competenze STEM. Tale deficit non è un fenomeno ineluttabile, ma può essere superato con un'azione sistematica di medio periodo che coinvolga sia l'organizzazione dell'amministrazione, sia i fondamenti culturali dell'insegnamento sia l'innovazione delle metodologie e delle pratiche didattiche.

Nel mondo di oggi è vitale avere una mentalità polivalente, per questo motivo parliamo di STEAM, cioè di STEM più arte. Infatti uno scienziato, un matematico o un designer sono pensatori creativi e innovativi che risolvono problemi e l'arte collabora attivamente allo sviluppo del pensiero creativo, della competenza di problem solving e del pensiero innovativo. D'altra parte, sappiamo che la matematica stessa è una forma di pensiero fortemente creativa. Tenere tutte le discipline insieme significa dare ai ragazzi e alle ragazze il senso dell'unitarietà del sapere.

La proposta di istituire laboratori "STEAM space", che valorizzino le pratiche più significative sviluppatesi negli ultimi 15 anni nel nostro paese, può rappresentare uno stimolo operativo in tale direzione e costituire un esempio molto utile a trasformare l'attuale pandemia in una opportunità diffusa di innovazione di sistema. Questa azione prevede una riorganizzazione degli spazi di apprendimento dedicati e riconoscibili anche sul territorio, valorizzando la figura del docente come professionista-ricercatore. Gli studenti e le studentesse devono essere considerati attori e non spettatori e collegati con la ricerca e il mondo del lavoro.

Lo stato dell'arte

Dall'analisi OCSE 2018 emerge che uno studente italiano su quattro non raggiunge il livello base di competenze sia in matematica sia in scienze. Risulta inoltre esserci una forte differenza territoriale: circa 70 punti separano infatti gli studenti del Nord da quelli del Sud. In matematica sono *low performer* circa il 15% di studenti del Nord e 30% del Sud, in scienze sono *low performer* il 15-20% di studenti del Nord, mentre nel Sud sono il 35%.

I risultati in matematica sono migliorati nel 2009, ma poi purtroppo sono rimasti stabili. In scienze, tra il 2006 e il 2018 i sono invece peggiorati.

Lo studio dimostra, ancora, che l'ascensore sociale si è rotto e che nel nostro sistema non c'è equità. Infatti, gli studenti con alto livello di rendimento che si aspettano di conseguire un titolo di studio superiore al diploma sono 9 su 10 di quelli che provengono da realtà socioeconomiche avvantaggiate; mentre sono solo 6 su 10 quelli che provengono da realtà svantaggiate.

In matematica, risulta anche esserci una differenza nella questione di genere: i ragazzi ottengono un punteggio superiore alle ragazze di 16 punti e questa differenza è più del doppio della media Ocse.

Si osserva, inoltre, che tra gli allievi con risultati migliori in matematica o scienze solo uno studente su quattro e solo una studentessa su otto prevedono di andare a lavorare come ingegnere o come professionista nelle scienze all'età di 30 anni.

La stessa indagine fotografa infine una situazione di impreparazione delle ragazze e dei ragazzi a muoversi consapevolmente nel mondo delle tecnologie. Sul fronte del divario di genere, la situazione si mostra addirittura in leggero peggioramento nelle competenze digitali di base. Inoltre, solo il 7% dei ragazzi e quasi nessuna ragazza in Italia prevede di lavorare nelle professioni legate all'ICT.

Sono motivi sufficienti per invertire la rotta, ridando centralità alla scuola e agli studenti e alle studentesse, attraverso politiche mirate e profonde azioni di sistema. Pensiamo ad una scuola che sappia sviluppare intelligenze flessibili, sistemiche ed ecologiche, capaci, cioè, di cogliere le questioni nella loro totalità. Pensiamo ad una scuola che riesca a formare “lavoratori, critici” e proattivi, cittadini e cittadine in grado di affrontare con intelligenza e senza paura i cambiamenti tecnologici.

Costruire una nuova idea di scuola che porti al superamento dell'opposizione tra le “due culture”

È fondamentale sottolineare l'importanza di uno sviluppo integrato della cultura scientifica e della cultura umanistica a partire dalle caratteristiche individuali di ciascuno, dalla loro curiosità, dagli aspetti vocazionali, dalla loro naturale tendenza all'esplorazione e alla ricerca.

Per creare una nuova generazione di ricercatori è necessario che le Università, che costituiscono la sede istituzionale della ricerca scientifica in Italia, stabiliscano un rapporto stretto e produttivo con le istituzioni scolastiche, le imprese ad alto contenuto innovativo, le fondazioni pubbliche e private attente alle problematiche della ricerca.

Particolare attenzione va posta al collegamento tra ricerca e scuola. È importante infatti far acquisire solide conoscenze scientifiche e matematiche di base, focalizzando l'attenzione dei giovani sulle tematiche più all'avanguardia e far loro percepire l'importanza dell'impatto che le scienze hanno nella società attuale.

Criticità e condizioni di base da assicurare

Per una scuola più attenta alle competenze matematiche e scientifiche, bisogna sicuramente agire sugli studenti e le studentesse, coinvolgendo, però, anche i loro insegnanti, che devono diventare co-protagonisti di ogni progetto innovativo. È utile, soprattutto, per operare secondo una visione di sistema, poter contare su una cabina di regia e di coordinamento a livello nazionale che tenga insieme le diverse iniziative territoriali anche nell'ottica di una visione culturale in cui tutti i saperi interagiscono all'interno di un quadro plurale di lingue e culture.

Innovare la scuola significa saper affrontare le problematiche fondamentali portando le persone a pensare matematicamente e scientificamente a partire dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria: sono queste le fasi della vita in cui si formano i bias e le paure infondate. La matematica è una scienza per tutti, tutti e tutte possono imparare la matematica ad alto livello: lo hanno dimostrato le più recenti ricerche delle Neuroscienze (se qualcuno ne dubita!). Ma perché tutti se ne convincano è necessario che ci sia un cambio di passo anche rispetto alla formazione iniziale dei docenti della primaria e dell'infanzia che, al momento, non prevede percorsi matematici e scientifici mirati. Ci deve essere altresì un'attenzione maggiore alla formazione continua nei settori scientifici: allenarsi con la matematica significa sviluppare il ragionamento e la creatività, trovare soprattutto la chiave per attivare le intelligenze degli studenti.

A questo si associa anche la carenza delle cattedre di matematica e fisica. L'insegnamento di tali discipline deve diventare attrattivo, e questo è possibile farlo, anche e soprattutto, rilanciando lo status docente come professionista competente in grado di insegnare con efficacia, di padroneggiare tutti gli strumenti didattici, ivi compresi i manuali, di diventare contestualmente co-costruttori di spazi e di ambienti di apprendimento.

Gli insegnanti competenti sono quelli che sanno anche rimuovere i bias di genere: le bambine alla scuola primaria partono motivate nei confronti delle attività scientifiche, ma alla fine dell'obbligo la matematica diventa fra le materie meno amate. Questo fenomeno si evidenzia anche attraverso le scelte alle scuole superiori: c'è una percentuale molto bassa di studentesse che si iscrivono agli istituti tecnici e ai licei scientifici con opzione scienze applicate. È un problema culturale che va combattuto con tenacia.

Tutti questi temi risultano tra loro interconnessi. Bisogna agire, quindi, su più fronti, iniziando dalla progettazione di ambienti di apprendimento dedicati a queste discipline che diventino punti di riferimento non solo all'interno dell'istituzione scolastica ma anche per tutto il territorio. Come oggi non c'è scuola o

quartiere che non abbia una biblioteca così allo stesso modo, ogni quartiere deve poter fruire di un'architettura scolastica appositamente creata per agevolare la didattica delle discipline STEAM, per la formazione culturale più ampia e per favorire l'espressione della creatività.

La proposta di STEAM SPACE

Uno spazio di esplorazione e scoperta

Gli spazi non sono mai neutri e devono essere pensati in coerenza con l'idea di benessere formativo, di innovazione didattica, di qualità delle relazioni educative. Ridisegnare gli ambienti scolastici significa andare oltre il concetto di aula tradizionale con cattedra e banchi allineati.

Gli STEAM SPACE dovranno quindi essere pensati in modo da essere duttili, componibili e multifunzionali per potersi adattare meglio agli itinerari didattici che si andranno a delineare con i diversi gruppi di apprendimento dentro e fuori la scuola. È il ridisegno dello spazio della scoperta e dell'esplorazione dell'ambiente educativo, del luogo in cui si impara facendo. Gli studenti e le studentesse, in uno spazio dedicato, sviluppano competenze per risolvere problemi, osservano fenomeni con strumenti dedicati, applicano strategie di intervento, si abituano ad analizzare e descrivere gli esiti delle loro sperimentazioni.

Può trattarsi di un atelier per attività di manipolazione, di un laboratorio disciplinare, di un *maker space* o un ambiente immersivo, potenziato da dispositivi elettronici e contenuti digitali. Pensiamo ad esempio alle geometrie di *Mondrian*, alle infinite possibilità aggregative delle superfici colorate, alle combinazioni di linee che possono anche essere riproposte su carta - la geometria appresa anche con il corpo. Tutto si integra fino ad arrivare, ad esempio, anche alla trasposizione tridimensionale con attività di coding con kit di elettronica educativa. Gli ambienti, trasformandosi diventano essi stessi "maestri" per i bambini e le bambine e favoriscano l'apprendimento cooperativo, la libertà di scelta, il rapporto tra le discipline.

Naturalmente occorre tener presenti i diversi ordini di scuola. Nella scuola primaria e per l'infanzia lo spazio deve essere pensato con gli/le insegnanti anche nelle *forme matematiche*. Molte sono le buone pratiche messe a sistema da cui prendere ispirazione. Nella scuola secondaria di primo grado è bene invece enfatizzare il *pensiero scientifico sperimentale*. Nella scuola secondaria di secondo grado è opportuno privilegiare l'*educazione imprenditoriale*, il pensiero progettuale, cioè, declinato in modi diversi a seconda delle specificità degli indirizzi.

Il ruolo degli insegnanti

Gli insegnanti devono co-progettare questi spazi insieme agli esperti in modo che possano considerarli come casa loro. Questo è fondamentale per superare la logica del "contenitore" e della didattica che si deve adattare al contenitore. Lo STEAM space ha la stessa funzione della "biblioteca" e diventa riconoscibile anche sul territorio. Il primo punto, nonché condizione necessaria per qualunque proposta, è che si valorizzi la professionalità docente togliendola dal ruolo impiegatizio. Gli insegnanti sono i protagonisti della scuola e sono chiamati a guidarne i processi di innovazione e cambiamento. Le attività di ricerca e azione e di formazione sono fondamentali. Esse si devono basare:

- sulla circolarità tra ricerca, formazione, pratica didattica, riflessività professionale;
- sui raccordi con le sedi scientifiche, universitarie, associative e professionali;
- sull'attivazione di figure, esperti, tutor, espressi anche dal mondo della scuola, per garantire una supervisione professionale continua sul campo;
- sulla valorizzazione del lavoro in équipe e della cultura pedagogica espressa dalla scuola

In tale prospettiva è decisivo un lavoro di formazione e autoformazione. I "formatori" non devono, infatti, essere solo "esperti esterni" ma docenti che "imparano" ad essere formatori sul campo; docenti capaci di mettere in moto una ricerca-azione continuativa basata sulle esperienze reali e di condividere la responsabilità con i partner esterni territoriali. I docenti formatori devono padroneggiare tutti gli strumenti di lavoro, devono saperli condividere nella comunità professionale, facendo emergere i nuclei fondamentali

delle discipline. La selezione dei formatori potrà avvenire sulla base di accertate esperienze e sulla disponibilità ad impegnarsi nella ricerca e nella formazione continua²⁹.

Gli studenti da spettatori ad attori

L'obiettivo principale dello STEAM space è quello di sviluppare nei giovani e nelle giovani fin dall'infanzia conoscenze e competenze trasversali e multidisciplinari. In realtà gli studenti e le studentesse della scuola secondaria di secondo grado svolgono già moduli del loro percorso con logiche collaborative, anche con l'ausilio di docenti e volontari aziendali che a loro volta sono inseriti nelle dinamiche di programmazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Importante incentivare ancor di più ed estendere l'utilizzo di una didattica esperienziale e digitale, che consenta agli studenti di lavorare in gruppo, di confrontarsi con i fatti, di analizzare ed elaborare i dati, co-creando e superando barriere geografiche, economiche e sociali.

Bisognare portare gli studenti a pensare matematicamente, cioè a sviluppare la capacità di intuire, immaginare, progettare, dedurre e controllare per poi quantificare e misurare fenomeni e fatti della realtà. I nostri studenti conoscono infatti spesso le procedure e le sanno applicare in contesti noti, ma non le padroneggiano adeguatamente, quindi spesso non sanno scegliere quale procedura utilizzare in contesti meno noti. Inoltre, è importante condividere l'idea che in ogni errore giace anche un'opportunità; l'errore è parte essenziale del processo formativo, non certamente un limite.

In tutti i cicli scolastici, tale approccio diventa fondamentale per sviluppare anche un nuovo civismo, maggiormente interiorizzato perché praticato con costanza e consapevolezza fin da bambini. Gli studenti e le studentesse diventano così protagonisti perché generatori di proposte innovative, calibrate sul proprio sviluppo personale e di gruppo, e capaci di interagire in maniera positiva sulla comunità educante e territoriale di cui fanno parte e su quella nazionale ed europea in senso più ampio.

Il partenariato con le imprese e il mondo della ricerca

L'approccio laboratoriale è un elemento fondamentale nell'insegnamento delle scienze e della tecnologia, che sono punti chiave anche per formare persone che si possano poi inserire in modo proattivo nelle imprese. Il laboratorio è inteso anzitutto come un luogo della mente (pensiero critico, riflessione...), come un "apprendimento significativo", come spazio unificante tra pensiero e azione, deduzione e induzione, tra teoria e prassi. Con l'attività laboratoriale si riesce anche a superare la tentazione dell'enciclopedismo, evitando la "gabbia disciplinare"; cogliendo i nessi che collegano le discipline, si aiuta ad interpretare in maniera più puntuale la realtà³⁰.

In questo contesto, un punto chiave è rappresentato dai percorsi PCTO ex alternanza scuola-lavoro, su cui bisognerà investire di più dal punto di vista qualitativo, in quanto elemento di collegamento o con il mondo del lavoro o con la ricerca aziendale e/o universitaria. Il rapporto con le imprese e/o con l'università è pertanto fondamentale per sviluppare le competenze STEAM: tali competenze si strutturano infatti lungo il processo che dalla formulazione delle domande iniziali (per il versante scientifico) e dalla definizione di problemi (per il versante tecnologico) si spinge allo sviluppo ed utilizzo di modelli, alla programmazione e realizzazione di indagini scientifiche, all'analisi e interpretazione dei dati raccolti, sino alla costruzione di spiegazioni (scienza) ed al progetto di soluzioni (tecnologia), utilizzando le risorse matematiche ed il pensiero computazionale.

²⁹ Anche per realizzare i previsti "patti educativi di comunità" sarà importante valorizzare figure "ponte" tra scuola ed extra-scuola, ossia insegnanti specializzati nell'orientamento scolastico, nelle competenze STEAM e in tutte le azioni in grado di connettere la scuola italiana alle innovazioni Industria 4.0.

³⁰ Ad esempio, il *National Science Education Standard 2012* degli USA propone come nessi i "concetti e processi unificanti", atti a stabilire più solide connessioni tra le discipline scientifiche in quanto riconosciuti fondamentali, comprensibili e utilizzabili durante l'intero percorso di studi. Esempi di concetti e processi unificanti sono: *sistemi, ordine e organizzazione; evidenza, modelli e spiegazione; costanza, cambiamento e misurazione; evoluzione ed equilibrio; forma e funzione*.

In tale ottica si può pensare anche di costruire e poi ricorrere ad una banca data esperti che rafforzi ed integri il lavoro dei docenti.

Le azioni previste per lo sviluppo del pensiero matematico

1. Inserire la matematica tra le priorità nazionale mobilitando tutti gli attori della catena formativa istituzionale (rettori, dirigenti scolastici, formatori, insegnanti, educatori...).
2. Prevedere un "ufficio dirigente" di riferimento per l'educazione matematica presso il Ministero dell'istruzione, che sia responsabile del monitoraggio e dell'attuazione del piano (con libertà di scegliersi un gruppo di lavoro e una task force che possa andare nelle scuole), con un'attività di valutazione triennale effettuata in collaborazione con l'Invalsi. Si può creare un portale dedicato anche avvalendosi di quello dell'Indire e utilizzare la Rai per sensibilizzazione culturale con modalità nuove
3. Creare reti, anche in collaborazione con istituzioni extrascolastiche, istituire un albo di esperti, realizzare progetti condivisi con aziende e/o università e centri di ricerca.
4. Ripensare la formazione matematica di base degli insegnanti (statuto epistemologico della disciplina, conoscenza di alcuni elementi fondamentali matematici), sia iniziale sia in servizio, soprattutto per i docenti della scuola primaria. Sviluppare la formazione continua tra pari nelle discipline scientifiche (comunità di pratiche). Si potrebbero creare figure professionali di "referente matematico", magari condiviso tra più scuole, e di insegnanti e supervisori su questioni specifiche (uguaglianza di genere in matematica, stereotipi, orientamento professionale, successo...)
5. Approfondire gli studi di Carol Dweck, Feuerstein, le nuove teorie anche delle neuroscienze ed implementare un apprendimento della matematica basato su:
 - manipolazione e sperimentazione;
 - verbalizzazione;
 - astrazione;
 - attività laboratoriali;
 - apprendistato cognitivo;
 - attività progettuali anche in modalità smart working per le regioni in cui non ci sono aziende);
 - PCTO (anche in modalità smart working per le regioni in cui non ci sono aziende).
6. Sviluppare e rafforzare gli scambi tra la matematica e le altre discipline (percorsi pluridisciplinare).
7. Offrire agli studenti delle scuole superiori una volta all'anno un modulo didattico di "riconciliazione" con la matematica basato su temi e approcci nuovi (esempio: connubio teatro e matematica, scrittura di testi teatrali su argomenti matematici e successiva rappresentazione).
8. Sviluppare automatismi computazionali a tutte le età attraverso pratiche rituali (tabelline, calcoli mentali e intelligenti, ecc.) per favorire la memorizzazione al fine di lasciare libera la mente degli studenti per affrontare problemi stimolanti.
9. Sperimentare, finanziare e valutare progetti triennali di laboratori matematici intesi come luoghi di formazione e di riflessione (disciplinare, didattica e pedagogica) di incontro tra scuola, università e mondo del lavoro.
10. Rivedere i manuali di matematica creando sinergie con le case editrici.

ALLEGATO IV

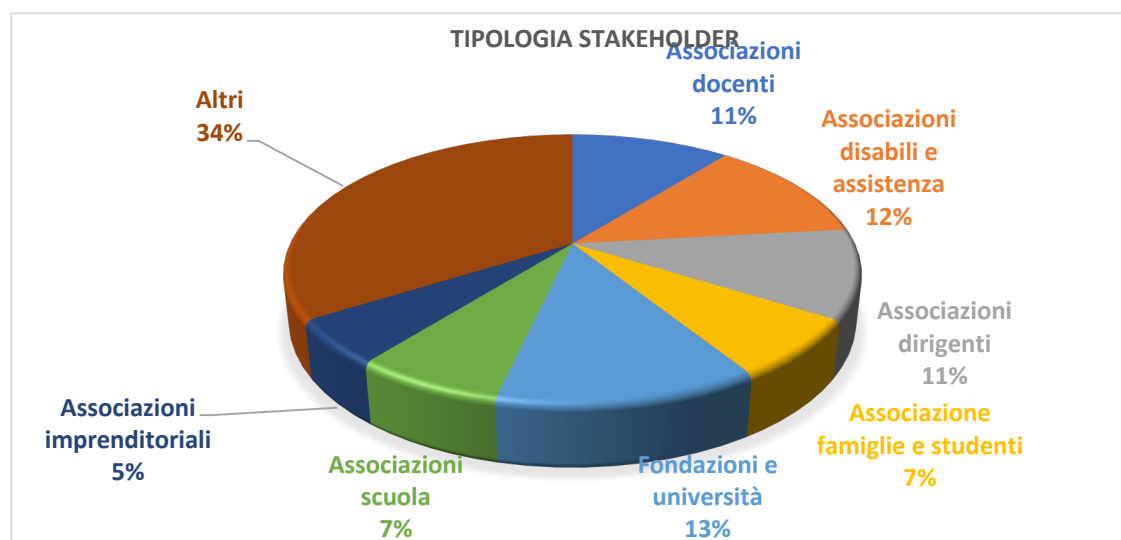
ATTIVITÀ DEL COMITATO: AUDIZIONI STAKEHOLDER³¹

1. I numeri

Stakeholder individuati	Stakeholder auditi	Audizioni effettuate con gli stakeholder	Audizioni effettuate (ore dedicate)	Numero di documenti consegnati dagli stakeholder (report, lettere, draft ...)
56	56	57	55 ORE	136

2. La tipologia degli Stakeholder

Associazioni docenti	6
Associazioni disabili e assistenza	7
Associazioni dirigenti	6
Associazione famiglie e studenti	4
Fondazioni e università	7
Associazioni scuola	4
Associazioni imprenditoriali	3
Altri	19
TOTALE	56



³¹ A cura dello staff ufficio di gabinetto - supporto strategico - 29 giugno 2020.

3. Mappa delle audizioni con gli Stakeholder

n.	Tipologia	Data
1	Forum Nazionale Associazioni studentesche	28 APRILE 2020
2	Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola (FONAGS)	29 APRILE 2020
3	UNICEF	5 MAGGIO 2020
4	Federazione italiana rete sostegno e tutela dei diritti delle persone con disabilità (FIRST)	
5	Coordinamento nazionale associazioni delle persone con sindrome di down (CoorDown)	
6	Dirigenti USR	6 MAGGIO 2020
7	Associazione Italiana Editori	6 MAGGIO 2020
8	Scuole Naturali	8 MAGGIO 2020
9	CO2 Onlus	
10	Maestri di strada	
11	EFM Engaging people	
12	CRESPI – UniBO	11 MAGGIO 2020
13	Rete dei convitti	11 MAGGIO 2020
14	Associazione Nazionale Presidi	12 MAGGIO 2020
15	Associazione Docenti e Dirigenti scolastici Italiani	
16	Associazione Italiana Maestri Cattolici	
17	Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici	
18	Centro Iniziativa Democratica Insegnanti	
19	Associazione Diesse	
20	Associazione DISAL Dirigenti Scuole Autonome e Libere	
21	Federazione Italiana degli insegnanti	
22	Legambiente	
23	Unione Cattolica Italiana. Insegnanti Dirigenti, Educatori, Formatori	
24	Associazione Professionale Proteo Fare Sapere	
25	Forum Disuguaglianze Diversità	15 MAGGIO 2020
26	GARTNER	18 MAGGIO 2020
27	RAI cultura/educational	19 MAGGIO 2020
28	Commissione Infanzia 0 – 6	19 MAGGIO 2020
29	Consulta per la disabilità Municipio XI Roma	20 MAGGIO 2020
30	Consulta per la disabilità Municipio VIII Roma	
31	Consulta per la disabilità Municipio VII Roma	
32	Prof.ssa Clotilde Pontecorvo Università Sapienza Roma	

33	prof. Bertagna - Università di Bergamo	
34	prof. Andrea Gavosto- Fondazione Agnelli	
35	prof. Guido Saracco- Rettore Politecnico di Torino (o delegato dal rettore)	
36	SIPES	26 MAGGIO 2020
37	CNUD	
38	DIRIGENTI USR (2°INCONTRO)	
39	ANPAL	27 MAGGIO 2020
40	Associazione Genitori Scuole Cattoliche	
41	Associazione aderente a Compagnia delle Opere e a Cdo Opere Sociali	
42	Centro Nazionale Opere Salesiane Scuola	
43	Centro Italiano Opere Femminili Salesiane	
44	Associazione Famiglia e Scuola	
45	Federazione Istituti di Attività Educative Scuole Cattoliche	
46	Federazione Italiana Scuole Materne	
47	Fondazione Gesuiti Educazione	16 GIUGNO 2020
49	Associazione culturale SApIE (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza)	
50	SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale)	
51	Wikimedia Italia (Associazione per la diffusione della conoscenza libera - WMI)	
52	ANUPI - Associazione Professionale di Psicomotricisti.	17 GIUGNO 2020
53	INDIRE	
54	INVALSI	19 GIUGNO 2020
55	Assessore Coordinamento Regioni	
56	Forma Nazionale	
57	CENFOP	

ALLEGATO V

ELENCO PRINCIPALI CONTRIBUTI PERVENUTI ³²

n.	Stakeholder (Associazioni, comitati...)	Tipologia Documento (Documenti, nota, schemi...)	Breve sintesi delle proposte pervenute
1	Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici (ANDIS)	Nota del 12 maggio 2020 Nota del 13 maggio 2020	- Attività didattiche in presenza - Aumento locali scolastici - Assunzioni di personale - Interventi di edilizia scolastica.
2	Autorità per le Garanzie nelle comunicazioni (AGCOM)	Lettera del 4 maggio 2020	- Interventi per la didattica a distanza; - Disponibilità di Sistemi per il collegamento - Disponibilità per device, rete internet.
3	Comitato Educhiamo	Documento del 29 aprile 2020	- Mappatura delle esigenze familiari e dei bambini - Didattica nei parchi e giardini - Elaborazione di un piano educativo 0-6 anni - Alleanza con le famiglie - Progettazione educativa.
4	Regione Toscana Assessorato Istruzione Formazione e Lavoro	Documento di aprile 2020	- Organizzazione dei gruppi di bambini - Organizzazione dello spazio - Programmazione delle esperienze - Interventi igienico-sanitari - Attenzione all'equilibrio fra domanda e offerta.
5	Commissione Nazionale Infanzia	1° Documento del 12 maggio 2020 2° Documento del 12 maggio 2020	- Attivazione offerta educativa estiva; - Attenzione alle famiglie - Analisi impatto protocolli sanitari - Emanazione Linee Guida.
6	Accademia Nazionale dei Lincei	Documento del 26 maggio 2020	- Attenzione disuguaglianze di accesso ai servizi e disuguaglianze territoriali - Attenzione alle donne e al lavoro femminile - Proposte ritorno in classe.
7	Sindacato CISL	Lettera del 13 maggio 2020	- Stabilizzazione precari - Assunzione nuovo personale.
8	Comitato La Scuola	Lettera del 13 maggio 2020	- Apertura scuole in presenza - Stipulazione di un Patto educativo - Investimenti a medio-lungo termine - Dialogo con gli stakeholder.

³² A cura dello staff ufficio di gabinetto - supporto strategico - 7 luglio 2020

9	Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome	Documento del 23 aprile 2020	- Proposte emendamenti modifica decreto scuole.
10	Rete convitti	Documento del 26 maggio 2020	- Sicurezza sanitaria - Supporto allo studio e cooperazione con le scuole - Convivenza educativa e cooperazione con le famiglie.
11	Coordinamento Genitori Democratici	Documento del 12 maggio 2020	- Superamento classi pollaio - Attenzione socialità bambini - Incentivo uso tecnologia.
12	Centro di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante – CRESPI	Documento del 3 giugno 2020	- Formazione degli insegnanti - Costituzione di gruppi di ricerca - Allestimento impianto di formazione.
13	Federazione Italiana Scuole Materne	Documento del 15 maggio 2020	- Divisione gruppi bambini - Frequenza scaglionata - Protocolli di sicurezza e buone pratiche.
14	Forum delle associazioni professionali dei Docenti e Dirigenti – FONADDS	Documento del 15 maggio 2020	- Ridurre le disuguaglianze - Dotazione di nuovi strumenti - Costruire alleanze educative - Didattica in presenza - Misure straordinarie di formazione.
15	Associazione Proteo Fare Sapere	Nota del 14 maggio 2020	- Emanazione di un protocollo di sicurezza - Attenzione sulle attività degli alunni di età inferiore.
16	Lega delle autonomie locali	Nota del 5 giugno 2020	- Collaborazione enti locali - Didattica in presenza.
17	Forum Nazionale dell'educazione musicale	Documento del 3 maggio 2020	- Rafforzare le sinergie per migliorare il potenziale educativo - Espandere Piano delle Arti - Formazione insegnanti - Cooperazione enti territoriali - Dotazione strumentale didattica a distanza.
18	Associazione Regionale Confservizi Emilia-Romagna	Documento del 15 maggio 2020	- Investimenti a medio-lungo termine; - Immettere liquidità nel sistema - Innovazione Tecnologica - Semplificazione amministrativa.
19	Società Italiana Pediatria	Documento del 4 maggio 2020	- Creazione di una scuola a tempo pieno - Incremento delle attività sportive anche con il supporto del CONI - Insegnamento di arti figurative, individuando come partner il Ministero dei Beni Culturali - Insegnamento della musica e del teatro.

20	Comitato La Scuola	Documento del 13 maggio 2020	- Definizione di un protocollo sanitario - Interventi di edilizia - Zone di filtro negli istituti scolastici - Utilizzo di spazi verdi scolastici e comunali - Potenziamento organico - Telelavoro personale sopra i 60 anni - Potenziamento trasporto pubblico. - Consulenza psicologica.
21	Scuola Materna L'Ape che ronza snc	Documento del 12 maggio 2020	- Ambienti sicuri - Presenza di psicologi - Presenza di educatori specializzandi.
22	Gruppo di alcuni Asili nido della Lombardia	Linee guida 12 maggio 2020	- Limitazioni entrata genitori - Igiene interna - Suddivisione dei bambini in gruppi; - Distanziamento banchi - Controllo temperatura all'entrata.
23	Istituto Superiore Orio Vergani Ferrara	Linee guida per la didattica a distanza del 3 giugno 2020	- Proposte nuovo modello di didattica - Ripensamento del sistema di valutazione - Nuove competenze disciplinari.
24	Docenti scuole primarie IC 19 di Bologna	Documento dell'11 maggio 2020	- Collaborazione con le famiglie - Dotazione informatica - Ristrutturazione edifici scolastici - Finanziamenti.
25	Federazione italiana per il superamento dell'handicap FISH Federazione delle associazioni dei disabili FAND	Documento del 24 aprile 2020	- Dotazione informatiche adeguate - Accesso libri - Favorire il tutoraggio - Trasporti accessibili.
26	Associazione Modifica 81 Associazione italiana dei Direttori amministrativi nelle scuole Comitato nazionale tecnici istruzione	Documento del 5 maggio 2020	- Implementazione piattaforme digitali - Fornitura dispositivi di protezione individuale - Limitazione responsabilità operatori scolastici - Emanazione di linee guida e protocolli - Istituzione di Commissioni tecnico ispettive.
27	Centro Iniziativa Democratica Insegnanti Movimento di Cooperazione Educativa	Documento del 6 maggio 2020	- Richiesta di ordinanza per gestione scrutini ed esami di Stato.
28	Assessorato della Valle d'Aosta	Documento del 12 maggio 2020	- Collaborazione famiglie - Protocolli sanitari - Nuova edilizia scolastica - Innovazione e sostenibilità - Nuove strategie educative basate su una pedagogia attiva.

29	Comune di Empoli	Documento del 13 maggio 2020 Documento del 21 aprile 2020	- Progettazione attività educative estive.
30	Comitato spontaneo partecipanti al concorso DSGA	Documento del 12 maggio 2020	- Sbloccare la situazione di stallo venutasi a creare in relazione al concorso DSGA.
31	UNIBZ	Documento del 13 maggio 2020	- Indagine conoscitiva didattica a distanza.
32	Legacoop	Documento del 13 maggio 2020	- Attenzione sul valore della mensa e della ristorazione scolastica.
33	Randstad The Adecco Group Manpower Group	Documento del 28 aprile 2020 Documento del 18 maggio 2020	- Condivisione protocolli di sicurezza - Partecipazione con gli stakeholder.
34	Sindacati del settore scolastico CISL, CGIL, SNALS, UIL SCUOLA, GILDA UNAMS	Documento del 28 aprile 2020	- Ridurre il precariato nelle scuole - Cambiamento modelli di selezione del personale.
35	Ricostruire Italia.IT	Documento del 10 maggio 2020	- Protezione sanitaria; - Piano generale del Ministero dell'istruzione - Costituzione di task force nazionali e regionali - Modifica contratto nazionale - Maggiore autonomia scolastica.
36	Cooperativa "Il calabrone"	Documento del 10 giugno 2020	- Ridurre fattori di stress.
37	Fondazione Andreoli	Documento del 12 maggio 2020	- Progetti di didattica musicale.
38	Centri Istruzione per Adulti	Documento del 14 maggio 2020	- Validazione certificazioni rilasciate dai CPIA - Sedi proprie - Incrementare organico - Abilitazione docenti - Attivare percorsi di secondo livello.
39	Giunta del Comune di Calliano	Documento del 4 maggio 2020	- Ritorno a scuola in presenza - Uso della didattica a distanza solo in emergenza - Collaborazione scuola ed enti locali.
40	Politecnico di Torino	Rapporto del 30 aprile 2020 Rapporto del 14 maggio 2020	- Rapporto "Scuole aperte, Società protette."
41	CISL Scuola	Documento del 2 maggio 2020	- Piano per rientro a scuola.

42	Salesiani Don Bosco Italia	Documento del 7 maggio 2020	- Contributi per ripartenza graduale scuola.
43	Scuola 7	Documento del 4 maggio 2020	- Ripartenza a settembre.
44	Casa editrice la tecnica della scuola	Documento del 13 maggio 2020	- Migliorare la scuola e la didattica on line.
45	Cittadini, soggetti istituzionali...	Numero 31 Lettere pervenute al coordinatore, al comitato o altri soggetti istituzionali	- Varie proposte.
46	Ex CSN (comitato scientifico nazionale) Indicazioni nazionali per il curriculum	Documento del 16 giugno 2020	- Ripartire dalla scuola di base - Essenzializzare i curricoli - La città come aula didattica innovativa - Nuova alleanza con il territorio - impegno pluriennale consistente per rinnovare il nostro parco scuole - Ampliare gli spazi educativi - Dalle classi ai gruppi di apprendimento - Una nuova cultura per l'educazione alla responsabilità
47	Associazione Forma Cenfop	Documento del 17 giugno 2020	- Creazione di gruppi di classe di dimensioni ridotte - Sanificazione degli ambienti - Ristrutturazione della DAD - Interventi normativi - Deroa agli ordinamenti
48	Cooperativa "Il Calabrone"	Documento del 10 giugno 2020	- Progetto di sostegno psicologico a distanza per gli insegnanti.

RAPPORTO INTERMEDIO 27 MAGGIO 2020

AZIONI PER L'AVVIO DELL'ANNO SCOLASTICO 2020/2021

INDICE

PRIMA PARTE

Autonomia, inclusione, solidarietà per la ripartenza del sistema nazionale d'istruzione

IL COMITATO E IL SUO MANDATO	5
IL PUNTO DI PARTENZA: LA COSTITUZIONE	6
LE PRIME AZIONI	7

SECONDA PARTE

Gli strumenti per ripartire

DI COSA SI TRATTA NEL PRESENTE DOCUMENTO, DI COSA NON SI TRATTA	13
A. PROTEGGERE, PROTEGGERSI: SALUTE E STAR BENE A SCUOLA	15
1. Covid-19: il rischio differenziato di contagio su base territoriale ai fini della definizione delle condizioni di "rientro a scuola"	16
2. Una nuova alleanza con la scuola per "stare bene" tutti. Allievi, famiglie e personale della scuola: costruire un processo sociale di presa in carico educativa	18
3. La partecipazione delle famiglie nel contenimento del rischio	20
4. Materiali formativi e informativi per studenti, docenti e personale ATA	20
5. Il medico competente nelle istituzioni scolastiche	21
B. "SI TORNA A SCUOLA" IN PRESENZA E CON DISTANZIAMENTO: LE LEVE DELL'AUTONOMIA, FLESSIBILITÀ E PARTECIPAZIONE	23
6. La priorità: gli alunni con disabilità	24
7. L'organizzazione pedagogica e didattica: cosa evitare e su cosa puntare	25
8. Ragionare per ordini di scuola: suggerimenti per l'infanzia e la primaria	27
9. Ragionare per ordini di scuola: suggerimenti per la scuola secondaria	29
10. La formazione subito, per consolidare le nuove esperienze	30
11. Gli spazi "aula" necessari in relazione ai distanziamenti	31
12. I "Patti educativi di comunità"	32
13. Spazi di apprendimento complementari aggiuntivi, esterni agli edifici scolastici	34
14. Impegno didattico dei docenti e dialogo con le parti sociali	35
15. Un attore del sistema nazionale d'istruzione: la scuola paritaria	36
16. L'impegno degli Uffici scolastici regionali e dei Dirigenti scolastici	37

C. SEMPLIFICARE PER RIPARTIRE SUBITO E ANDARE OLTRE: IPOTESI NORMATIVE PER RENDERE CONCRETE LE NOSTRE AZIONI.....	39
17. La pandemia come un terremoto: deroghe agli ordinamenti scolastici	40
18. Meno spazi, più insegnanti: incremento temporaneo personale docente.....	40
19. Responsabili, ma senza angosce. Parziale esimente di responsabilità per il Dirigente scolastico e per il personale dell'istituzione scolastica	41
20. <i>Procurement</i> facilitato per la scuola	43
21. Costruire rapidamente! Semplificazioni procedurali transitorie per interventi di edilizia scolastica	44
22. Più continuità didattica: superare la <i>deroga</i> per i posti di sostegno agli studenti con disabilità.....	46
23. Anche scuole più piccole? Nuove norme per il dimensionamento delle istituzioni scolastiche.....	47
24. In cattedra prima possibile: esonero dal servizio per commissioni di concorso.....	48

PRIMA PARTE

AUTONOMIA, INCLUSIONE, SOLIDARIETÀ PER LA RIPARTENZA DEL SISTEMA NAZIONALE D'ISTRUZIONE

IL COMITATO E IL SUO MANDATO

Il Comitato degli esperti ed il mandato ricevuto

Il 23 aprile 2020, il Ministro dell'Istruzione Lucia Azzolina, ha istituito, presso il Ministero, un Comitato di esperti con il compito di formulare e presentare idee e proposte per la scuola con riferimento all'emergenza sanitaria in atto, ma anche nell'ottica del miglioramento del sistema di Istruzione nazionale.

Istituendo il Comitato la Ministra ha precisato: *“Abbiamo voluto questo tavolo di lavoro per mettere a punto il nostro Piano per il mondo dell'Istruzione. Chiederemo agli esperti di formulare proposte che poi valgheranno con attenzione. Lavoreremo anche guardando al dopo, al futuro della scuola che è, necessariamente, il futuro dell'Italia”*.

I temi su cui formulare proposte

1. avvio del prossimo anno scolastico, tenendo conto della situazione di emergenza epidemiologica attualmente esistente;
2. edilizia scolastica, con riferimento anche a nuove soluzioni in tema di logistica;
3. innovazione digitale, anche con lo scopo di rafforzare contenuti e modalità di utilizzo delle nuove metodologie di didattica a distanza;
4. formazione iniziale e reclutamento del personale docente della scuola secondaria di primo e secondo grado, con riferimento alla previsione di nuovi modelli di formazione e selezione;
5. consolidamento e sviluppo della rete dei servizi di educazione e di istruzione a favore dei bambini dalla nascita sino a sei anni;
6. rilancio della qualità del servizio scolastico nell'attuale contingenza emergenziale.

La composizione del comitato

- Prof. Bianchi Patrizio, coordinatore, professore ordinario di “Economia e Politica industriale” presso l'Università di Ferrara, Cattedra Unesco in “Educazione, crescita ed eguaglianza”;
- Dott.ssa Carimali Lorella, docente presso il Liceo Scientifico statale “Vittorio Veneto” di Milano;
- Prof. Ceppi Giulio, ricercatore e docente incaricato presso il Politecnico di Milano;
- Dott. Di Fatta Domenico, dirigente scolastico presso l'Istituto Magistrale “Regina Margherita” di Palermo;
- Dott.ssa Ferrario Amanda, dirigente scolastico dell'Istituto di istruzione superiore “Tosi” di Busto Arsizio (Varese);
- Dott.ssa Fortunato Maristella, dirigente dell'Ambito Territoriale di Chieti e Pescara, Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo;
- Prof.ssa Lucangeli Daniela, professore ordinario di “Psicologia dell'Educazione e dello Sviluppo” presso l'Università di Padova;
- Prof. Melloni Alberto, professore ordinario di “Storia del Cristianesimo” presso l'Università di Modena-Reggio Emilia;
- Dott.ssa Pozzi Cristina, Ceo & Co-founder Impactscool;
- Dott. Quacivi Andrea, Amministratore delegato di Sogei;
- Dott.ssa Riccardo Flavia, ricercatore presso l'Istituto Superiore di Sanità;
- Prof. Ricciardi Mario, già professore associato di “Diritto del Lavoro e delle Relazioni industriali” presso l'Università di Bologna;
- Prof.ssa Riva Mariagrazia, professore ordinario di “Pedagogia Generale e Sociale”, presso l'Università di Milano-Bicocca;
- Prof. Salatin Arduino, presidente Istituto internazionale salesiano di ricerca educativa - ISRE;
- Prof. Sandulli Aldo, professore ordinario di Diritto Amministrativo presso la LUISS Guido Carli di Roma;
- Dott.ssa Spinosi Mariella, dirigente tecnico del Ministero dell'Istruzione in quiescenza;

- Dott. Versari Stefano, direttore generale del Ministero dell'Istruzione - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna;
- Prof. Villani Alberto, presidente della Società Italiana di Pediatria.

Interlocuzioni e ascolto

Il mandato prevede che il Comitato possa coinvolgere, con apposite audizioni, professionalità interne all'Amministrazione, Enti di ricerca, Università, Associazioni di categoria, il Forum Nazionale delle Associazioni Studentesche e il Forum Nazionale delle Associazioni dei genitori della scuola (Fonags), nonché i rappresentanti delle Consulte studentesche.

È data possibilità al Comitato di avviare interlocuzioni e specifiche audizioni con la Conferenza Stato-Regioni, con l'Associazione Nazionale Comuni Italiani, con l'Unione delle Province d'Italia.

Gli esperti opereranno a titolo gratuito. Il gruppo di lavoro resterà in carica fino al prossimo 31 luglio.

In questo rapporto intermedio vi è una Prima Parte di visione prospettica, denominata “Autonomia, inclusione, solidarietà per la ripartenza del sistema nazionale di istruzione”, nell’ambito della quale individuare le azioni concrete da avviare subito, per giungere in condizioni di sicurezza all’inizio dell’anno scolastico 2020/2021.

Segue una Seconda Parte, “Strumenti per la ripartenza”, in cui si identificano le condizioni organizzative per garantire un’attività didattica in condizioni di sicurezza sanitaria. Si delineano le leve per poter gestire un’offerta educativa adeguata e soddisfacente e le ipotesi normative per semplificare e rendere gestibili le proposte organizzative indicate.

Si aggiunge un’appendice per dar conto delle attività di ascolto in audizione, svolte fino ad oggi, attività che proseguirà fino alla conclusione del mandato ricevuto.

IL PUNTO DI PARTENZA: LA COSTITUZIONE

I presupposti di fondo

Il Comitato ha avviato i lavori condividendo l’assunto che nessuna proposta potrà risultare efficace:

- se non si fonda sulla conoscenza della scuola reale. Per questo lo studio permanente di ipotesi di soluzione è affiancato dall’ascolto di tutte le componenti della scuola. Sono gli studenti, gli insegnanti, le famiglie, i dirigenti, le comunità che costituiscono gli attori e i motori della crescita del nostro Paese;
- se non si fonda sui principi costituzionali dell’eguaglianza e della solidarietà. È compito quindi del Comitato suggerire modalità e strategie per rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana, nella consapevolezza che questo tempo “elastico e sospeso” della pandemia ha accentuato le disuguaglianze e ha creato nuove fragilità.

Tali aspetti sono di fondamento per tutte le proposte che dovranno, comunque, tener conto dei vincoli dati dalle condizioni di sicurezza sanitaria disposti dal Ministro della Salute e dai suoi organi tecnici, per affrontare e scongiurare ogni possibile ritorno dei contagi.

I principi costituzionali

In questo delicato compito è il dettato costituzionale che ci guida. La Costituzione italiana asserisce al suo articolo 34 che *“La scuola è aperta a tutti”*, dichiarando la natura di un’istituzione pubblica, in cui l’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento e di cui la Repubblica detta le norme generali sull’istruzione (art. 33), che assume come proprio compito essenziale quello di garantire a tutti – nessuno escluso – il diritto all’educazione.

Il mandato di questa scuola *“aperta a tutti”* è dichiarato nell’articolo 3: *“È compito della Repubblica*

rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”, così da rendere concreta l'affermazione per cui *“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali”*. Fra questi ostacoli vi sono le condizioni di accesso al sapere, alle conoscenze, alla loro espressione che costituiscono limiti al pieno sviluppo della persona umana e alla partecipazione alla vita della Repubblica.

La scuola, come istituzione fondamentale della vita democratica, si riconosce nell'art. 2 della Costituzione: *“La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale”*.

La solidarietà politica, economica e sociale

È nei momenti più difficili della Repubblica che si richiede l'esercizio dell'inderogabile dovere della solidarietà politica, economica e sociale. Ed è in questi drammatici giorni della diffusione del Coronavirus che vanno ricordati i diritti inviolabili dell'uomo, in particolare il diritto ad un'educazione per tutti, che garantisca il pieno sviluppo della persona umana e la sua partecipazione come cittadino consapevole alla vita della Repubblica e quindi anche ad un esercizio della solidarietà come atto consapevole di adesione alla vita della nostra comunità.

La scuola come comunità

È da qui che il Comitato delinea proposte: una scuola aperta a tutti, che si dà come propria missione il pieno sviluppo della persona umana, della partecipazione alla vita della propria comunità, una scuola in cui si coltivano i futuri possibili per gli alunni, le alunne, i giovani cittadini e le giovani cittadine della nostra Repubblica fondata sul lavoro.

Come istituzione pubblica la scuola condivide la logica delle relazioni, delle regole e dei principi della più ampia comunità che è la società di appartenenza. A scuola si mette in comune ciò che vogliamo sia veramente “comune” e per questo la scuola è centrale nella nostra società, poiché diventa non solo lo specchio di come questa si evolverà negli anni, ma anche il luogo in cui attuare quei principi che descrivono il senso democratico della nostra Repubblica.

La scuola come organismo vivente

La scuola aperta, voluta dal dettato costituzionale, si fonda su una ricerca comune, in cui insegnante e alunni praticano il dialogo come valore e come metodo, in cui la “verità” insegnata è nel percorso stesso di ricerca e di apprendimento. Per questo l'educazione, fondamentale per lo sviluppo dell'uomo e diritto inalienabile, diventa un elemento indispensabile per la costruzione della democrazia.

La scuola aperta è un organismo vivente, una comunità educante consapevole del proprio ruolo, delle proprie relazioni e delle dinamiche che la caratterizzano. È fatta di persone, di emozioni, di relazioni e cura reciproca. Una società che vuole un futuro investe nella scuola e nella valorizzazione dell'importante ruolo dei “Maestri”: guide cui affidiamo i nostri giovani per la scoperta del mondo, perché acquisiscano il giusto equipaggiamento per affrontare il cambiamento, a volte anche difficile, che come persone e come comunità dovranno gestire con fiducia per poter costruire il proprio futuro.

LE PRIME AZIONI

Il presente e il futuro

Il Comitato ha ritenuto fin dai suoi primi atti che le proposte riguardanti l'avvio del prossimo anno scolastico debbano fondarsi su iniziative concrete, da attivare fin da subito e che verranno illustrate nella

seconda parte di questo documento. Tali iniziative devono, tuttavia, costituire la base per migliorare la qualità della scuola. Bisogna superare le rigidità usuali e costruire quei nuovi modelli (tempo scuola, gruppi di apprendimento, didattica *blended*, uso degli spazi, rapporto con il territorio), che proprio la nostra lunga tradizione di esperienze educative ha avviato nei 75 anni della Repubblica, fino a farne un punto di riferimento nel mondo.

Le azioni di oggi devono prefigurare scenari futuri, tali che tutto il Paese possa ritrovare le modalità per offrire ai propri allievi ed alle proprie comunità una scuola adeguata ai nuovi bisogni di comprensione di un mondo così complesso, nel pieno e consapevole utilizzo delle tecnologie a nostra disposizione. Soprattutto, la scuola oggi deve contribuire alla costruzione di una nuova socialità adeguata ad una comunità che deve essere aperta, coesa e solidale, come vuole la nostra Costituzione.

Confrontandoci anche con le esperienze internazionali più significative, riteniamo che il piano di ripartenza debba basarsi su tre fasi, fra loro anche parzialmente sovrapposte:

1. una *fase emergenziale*, in cui fin da subito si propongano azioni concrete per giungere alla riapertura a settembre, tenendo conto delle restrizioni sanitarie necessarie per evitare un ritorno pandemico;
2. una *fase di recupero e riassetto* delle istituzioni scolastiche, delle loro risorse umane ed ambientali, che coprirà l'intero anno a partire da settembre 2020;
3. una fase di *progettazione-attuazione di un piano a lungo periodo* - da finanziare anche con fondi europei - la cui programmazione per il periodo 2021-2027 è prevista entro quest'anno. Con questo piano si vuole dotare la scuola italiana delle condizioni proprie ed adeguate a rispondere alle esigenze della nostra epoca.

Dall'ascolto alle proposte

In questo rapporto intermedio rendiamo conto delle operatività che proponiamo al Ministro per affrontare fin da subito, concretamente, il difficile compito di avviare i prossimi anni scolastici, in considerazione di una situazione di emergenza sanitaria di cui non conosciamo la durata e avendo chiara la visione entro cui porremo tali proposte, che articoleremo meglio nel corso del nostro mandato (entro il 31 luglio).

Momento fondamentale di questa fase e dei giorni che ci porteranno al rapporto conclusivo è per noi l'ascolto delle voci della scuola. Tutte le audizioni che abbiamo avuto (e che abbiamo deciso di avere per tutto l'arco del nostro lavoro) ci presentano un Paese in grado di sviluppare una progettualità ed una tensione costruttiva che pone la scuola al centro della nostra società. Tale approccio genera le condizioni per una riflessione che coinvolge tutti e aiuta tutti ad affrontare i nodi che da tempo segnano la vita della nostra scuola e quelli che il Coronavirus ha esaltato e messo a nudo.

La scuola di fronte all'emergenza

Per sua dimensione, la scuola è l'istituzione che coinvolge il maggior numero di persone nel Paese. L'apertura delle scuole (come hanno dimostrato gli studi del Politecnico di Milano, del Politecnico di Torino e delle istituzioni di ricerca pubbliche e private messi fin da subito a disposizione del Comitato) ha il maggior impatto sul funzionamento dell'intera società. Ne consegue che le scelte riguardanti la riapertura delle istituzioni scolastiche devono necessariamente essere condivise dalle amministrazioni centrali, dalle Regioni, dagli Enti Locali e dalle rappresentanze degli interessi sociali per poter riattivare un'organizzazione che coinvolge direttamente o indirettamente tutto il Paese. Un italiano su tre è oggi coinvolto a vario titolo nella realtà del sistema nazionale di istruzione.

In merito all'organizzazione interna delle istituzioni scolastiche va ricordato che le scuole hanno dovuto affrontare uno *shock* senza precedenti per estensione, se non ritornando ai tempi lontani della fine della seconda guerra mondiale. Nei decenni gravi lutti hanno funestato l'Italia con tragiche alluvioni e devastanti terremoti, tuttavia mai si era verificata una pandemia che avesse coinvolto l'intero Paese. Nei giorni della sospensione delle attività in presenza, resasi indispensabile per limitare la diffusione dei contagi, è stato necessario ridisegnare le attività didattiche e mantenere aperto il filo del rapporto con gli allievi, pur con tutti i limiti evidenziati dalla pratica quotidiana ed evidente sacrificio delle famiglie, a cui va riconosciuto quell'esercizio della solidarietà che la Costituzione impone come dovere collettivo.

Nei giorni del confinamento sanitario si è ricorsi ad una didattica a distanza che non aveva precedenti esperienze nella scuola italiana. In tale situazione, ad una scuola che – tranne i casi di sperimentazioni sulla valorizzazione delle competenze – si basava essenzialmente sulla didattica frontale, in presenza e destinata a classi numerose, si è sostituita un’attività didattica da remoto che, però, non poteva non fondarsi che sui modelli tradizionali. Da tale prolungata esperienza sono derivate evidenti conseguenze per gli allievi e le allieve, generando rischi ulteriori di dispersione e di disuguaglianza all’interno del Paese. L’alto tasso di abbandono e dispersione ci è stato segnalato anche a livello internazionale come un problema proprio del nostro Paese.

Per superare la fase emergenziale

Rilancio del sapere scientifico – Il superamento di questa fase richiede un profondo ripensamento sia delle attività in presenza, sia dell’utilizzo delle nuove tecnologie digitali nella scuola.

In tutti i Paesi si sta affrontando questa difficile prova con la coscienza che ad interventi d’emergenza dovranno seguire strategie di rilancio. Tali strategie devono mettere al primo posto il rilancio del sapere scientifico: dall’approfondimento delle discipline *Steam*, alle modalità di utilizzo dell’intelligenza artificiale e dei trattamenti dei dati, ricorrendo anche all’utilizzo di modalità di *broadcasting* che il nostro servizio pubblico ha già approntato e reso disponibile su base nazionale. È la condizione per accelerare la crescita personale e del Paese.

Digital capabilities – Diviene necessario sviluppare una consapevole appropriazione da parte degli allievi, fin dalle prime scuole, delle cosiddette “*digital capabilities*”, cioè non solo delle competenze tecniche di utilizzo degli strumenti digitali, ma anche delle capacità espressive e creative sviluppabili con tali mezzi, disponendo egualmente di fasi in presenza in cui sviluppare una socialità attiva e condivisa e fasi in cui la distanza non sia surrogato di una “vecchia” presenza, ma possibilità di procedere ad una personalizzazione delle attività didattiche e più ancora alla capacità di rispondere ai bisogni individuali, rendendo maggiormente concreta una “scuola dell’apprendimento”.

Valorizzazione dei saperi umanistici e sociali – In questo modello di educazione, rivolto a dotare gli allievi di quelle “*collaborative problem-solving skills*” misurate dalle statistiche internazionali, deve necessariamente trovare un posto centrale l’approccio che mantiene forte lo sviluppo dello spirito critico, affidato allo studio delle discipline dell’uomo e della società, che permettono all’allievo di collocare sé e la propria comunità nell’evoluzione umana.

Mettere a disposizione i patrimoni – La definizione in tempi brevi di una nuova convenzione con la RAI per la messa a disposizione delle scuole, degli insegnanti, dei ragazzi e delle loro famiglie di tutti gli strumenti in *broadcasting*, internet e social, richiede un ulteriore sforzo di formazione dei docenti, chiamati sempre più al ruolo di mediatori delle diverse culture che oggi strutturano un sistema educante, spesso non interconnesso e spesso dissonante. Gli archivi del servizio pubblico radiotelevisivo, così come le piattaforme degli editori di libri e sussidi didattici, divengono oggi un patrimonio di cultura che deve poter essere accessibile alle istituzioni scolastiche, come sostegno ad una progettualità didattica da realizzarsi dentro la scuola e nell’ambito di Patti educativi di comunità, con cui coinvolgere il territorio in cui la scuola è radicata.

Mettere al centro i bambini e il loro bisogno di socialità. I nostri bambini ci hanno insegnato che la scuola è – oggi più che mai – “la maestra e i compagni”, cioè l’espressione del bisogno di ritrovare le proprie figure di riferimento, non surrogabile dalla didattica a distanza. Per i ragazzi più grandi le forme di distanza debbono prevedere la necessità di tutoraggio, per poter valutare costantemente gli apprendimenti, favorendo il consolidamento, anche in piccoli gruppi, di modalità di condivisione degli studi.

Priorità per la ripartenza

Autonomia e responsabilizzazione – Il Comitato degli esperti ritiene che il pilastro del processo di avvio dell'a.s. 2020/2021 debba essere il principio di “autonomia” e, conseguentemente, di “responsabilizzazione” delle singole istituzioni scolastiche, nel quadro di unitarietà del sistema nazionale di istruzione e nel riequilibrio delle aree più fragili del Paese. Diviene opportuno che il Ministero garantisca un accompagnamento alle istituzioni scolastiche operanti nelle situazioni più fragili. Egualmente, si sottolinea la necessità di coinvolgere al massimo le famiglie e gli studenti – in ragione del loro progressivo livello di maturazione – nella “nuova partenza”, che dovrà essere caratterizzata dalla diffusa e responsabile partecipazione di tutti i soggetti della scuola e della società civile. Il ruolo degli organi collegiali diviene assolutamente cruciale in questa fase in cui l'autonomia, per poter operare pienamente, richiede flessibilità degli strumenti e partecipazione di tutti gli attori che animano il grande mondo della scuola. Per favorire le attività, in contingenze complesse quali l'attuale, occorre prevedere nuove regole per il dimensionamento delle istituzioni scolastiche, sulla base di un numero medio regionale di studenti definito d'intesa fra Stato e Conferenza delle Regioni; in tal modo sarà possibile, ove necessario, anche il mantenimento di istituzioni con numero ridotto di studenti, evitando per queste il ricorso alle reggenze.

Sarà pure importante definire con urgenza l'incremento del contingente di organico dell'autonomia da assegnare alle istituzioni scolastiche nell'a.s. 2020/2021.

Più attenzione alle fragilità – Siamo consapevoli di come questa crisi abbia esasperato le condizioni dei ragazzi più fragili, in particolare dei ragazzi disabili. Riteniamo quindi che le istituzioni scolastiche debbano poter fornire a tutti, anche in questo momento, un'offerta didattica soddisfacente e mirata. Pensiamo che un tale sforzo organizzativo richieda una fattiva collaborazione degli Enti Locali e di tutte le istanze del territorio, con cui definire Patti educativi che possano sorreggere la scuola in questo straordinario impegno per la ripartenza. Egualmente, va riconosciuto lo sforzo compiuto da Regioni ed Enti Locali per garantire i servizi assistenziali ai ragazzi disabili anche in questa difficile situazione, ancor più drammatica proprio per coloro che più avevano necessità di una presenza continua nella scuola, luogo di integrazione attiva.

Un piano straordinario di sostegno e formazione degli insegnanti. Riteniamo inoltre che si debba sostenere tutto il personale della scuola garantendo – nelle dovute sedi di confronto – condizioni di lavoro in sicurezza, ma anche un piano straordinario di sostegno e formazione, che possa rafforzare i nostri dirigenti, i docenti ed il personale amministrativo, tecnico e ausiliario nello svolgimento delle loro attività dopo una sospensione così traumatica della vita scolastica. Egualmente è necessario che i dirigenti possano gestire con serenità questa difficile fase. Nella seconda parte vengono delineate alcune proposte.

Lo sguardo oltre – Riteniamo infine di dover evidenziare come molti dei problemi che oggi affrontiamo fossero presenti da tempo; siamo convinti che tali problematiche possano oggi essere affrontate solo collocando le azioni di intervento emergenziale in una prospettiva di più lungo periodo, che ponga l'intero sistema educativo nazionale ai livelli europei più avanzati. In questo siamo sorretti dal lavoro che i nostri insegnanti e tutto il mondo della scuola hanno fatto nel corso di molti decenni per affermare una scuola dell'inclusione, che in molti casi ha saputo essere anche presidio di legalità e democrazia.

Patti educativi di comunità – Il Comitato degli esperti avanza dunque proposte per una gestione delle attività didattiche che accordino priorità ad attività in presenza per i bambini ed i ragazzi più fragili, operando – come tutti i paesi del mondo – sugli spazi di autonomia didattica e organizzativa. In questo senso diviene rilevante sottolineare la necessità di una “flessibilizzazione” dei curricula che permetta, attraverso la formulazione di “Patti educativi di comunità”, di coinvolgere il territorio in cui la scuola è inserita, dando spazio ad attività informali come la musica, l'arte e la creatività, lo sport, l'educazione alla cittadinanza, alla vita collettiva e all'ambiente, l'utilizzo delle tecniche digitali e delle conoscenze computazionali, che divengono sempre più *driver* della nuova socialità. In questo modo attività formali ed informali e non

formali possono ridefinire proposte didattiche innovative a partire dall'immediata urgenza di sicurezza sanitaria, predisponendo i bambini ed i ragazzi ad una maggiore socialità e ad un più consapevole utilizzo delle tecnologie digitali. Rilevante quanto mai è il ruolo delle Regioni e degli Enti Locali, nonché la leale collaborazione interistituzionale che deve animare questi Patti, avendo ben chiare le rispettive responsabilità e l'attribuzione delle risorse, a garanzia dell'effettiva esecuzione degli impegni assunti.

Gruppi di apprendimento – Posti i vincoli di distanziamento che le autorità sanitarie definiranno, si determinerà la necessità di riduzione dei “gruppi classe” e la conseguente necessità di rendere disponibili ai Dirigenti scolastici una serie di “leve” sulle quali potere agire; una serie di proposte a tal riguardo viene avanzata nella seconda parte di questo rapporto. Non andranno pure trascurati gli effetti del distanziamento sul funzionamento delle scuole paritarie, sulle attività educative gestite dai Comuni e sulle attività della formazione professionale, a sua volta gestita da una varietà di organismi operanti nel territorio, in particolare in aree che presentano forti rischi di dispersione.

Edilizia e spazi di apprendimento – È importante sviluppare fin da subito piani “a breve” sulla messa in sicurezza degli edifici, ma anche avviare azioni di reperimento di spazi egualmente sicuri (*indoor* e *outdoor*) da parte degli Enti Locali, ai quali garantire semplificazioni normative già sperimentate in precedenti condizioni emergenziali per accelerare opere la cui realizzazione richiede tempi vincolati. Contestualmente è necessario avanzare proposte per un ampio piano innovativo di edilizia che risponda alle nuove esigenze didattiche e formative. Entro il 2020 diviene necessario formulare altresì i nuovi Programmi Operativi Nazionali e Regionali per la programmazione europea 2021-2027, avanzando anche la possibilità di un *Education Compact* da proporre alla presidenza dell'Unione Europea come parte determinante del Programma della Commissione von der Leyen. Straordinario è certamente a questo proposito il ruolo dei Comuni e degli Enti Locali nel garantire le condizioni materiali per l'attivazione dei servizi educativi, a partire dai trasporti, anch'essi sottoposti a regole di distanziamento a fini di sicurezza sanitaria. Occorre ricordare del resto l'intero insieme di attività, gestite largamente in assegnazione a gara, per la ristorazione, le pulizie ed i servizi che in generale garantiscono il funzionamento delle istituzioni scolastiche, per i quali è necessario stabilire – come per le altre attività economiche e sociali – condizioni di garanzia produttiva e lavorativa.

Semplificazione e applicabilità delle norme in situazioni emergenziali da proporre per la riapertura – La difficile situazione della ripartenza richiede una serie di interventi per garantire le condizioni di contenimento dei rischi connessi con la pandemia, una serie di proposte di linee di indirizzo per permettere alle istituzioni scolastiche di organizzare una didattica efficace tenendo conto dei vincoli esistenti, un pacchetto di interventi di semplificazioni e deroghe necessarie a permettere alle scuole, all'Amministrazione centrale, alle Regioni e agli Enti Locali di poter effettivamente avviare le attività didattiche. Nella seconda parte di questo rapporto queste proposte vengono delineate puntualmente.

Il Comitato degli esperti ritiene che la scuola sia il motore del rilancio reale dell'intero Paese e come tale debba ricevere risorse finanziarie ed umane e tutta l'attenzione adeguata a garantire un'effettiva ripartenza, avendo ben chiaro che “ripartire” significa non solo rimettersi in marcia, ma anche redistribuire risorse, che permettano realmente a tutti di rimettersi in marcia, insieme.

Dalla presentazione di questo rapporto intermedio fino al rapporto finale il Comitato degli esperti svilupperà i temi fin qui delineati e definiti nel mandato assegnatoci.

Questo rapporto intermedio verrà seguito, fino al rapporto finale, da un ampio programma di ascolto e da un approfondimento delle tematiche inerenti alle condizioni di apprendimento, di partecipazione e condivisione sociale, oltre che alle attività da avviare fin a subito per giungere non solo all'apertura di un nuovo anno scolastico, ma ad una fase costituente, che definisca un nuovo inizio per tutta la Scuola italiana.

27 maggio 2020

SECONDA PARTE

GLI STRUMENTI PER RIPARTIRE

DI COSA SI TRATTA NEL PRESENTE DOCUMENTO, DI COSA NON SI TRATTA

Analizzando le richieste del Ministro dell'Istruzione³³, è risultata evidente al Comitato la necessità di realizzare due percorsi distinti, entrambi fondamentali e necessariamente fra loro intersecati:

- a. l'avvio dell'anno scolastico 2020/2021 nelle condizioni rinnovate determinate dall'emergenza sanitaria e dalle correlate esigenze di sicurezza di studenti, personale della scuola, famiglie;
- b. la riflessione pedagogico-didattica, educativa, organizzativa, strutturale per nuovo modo di fare e di essere scuola al tempo della pandemia ed oltre.

Entrambi i percorsi sono essenziali per il futuro della scuola. Tuttavia – dati gli alti “numeri” della scuola (studenti, personale, edifici scolastici), le molte istituzioni coinvolte (Ministeri, Uffici scolastici regionali, Istituzioni scolastiche, Enti Locali, INAIL, ISS, Regioni, OO.SS., famiglie, società civile) e la complessità generale del sistema scolastico e formativo – il Comitato ha valutato necessario dare assoluta precedenza ai temi correlati all'avvio del nuovo anno scolastico 2020/2021 e al necessario adeguamento in termini organizzativi del servizio scolastico, da collocare nella visione, così profondamente ispirata alla nostra Costituzione, presentata nella prima parte di questo rapporto intermedio.

Per maggiore chiarezza, preme sottolineare cosa questo documento non intende essere.

Innanzitutto non è un documento definitivo, non è il prodotto finale del lavoro del Comitato che verrà redatto, secondo quanto previsto dal Decreto Ministeriale citato, entro il mese di luglio 2020. Non è neppure una piattaforma contrattuale, per la quale vi sono sedi istituzionali dedicate, seppure comprensibilmente alcune delle questioni trattate presuppongono il necessario confronto con le parti sociali. In questo documento intermedio non trovano spazio le possibili declinazioni sui diversi gradi ed ordini di scuola, seppure in futuro necessarie, o relative a situazioni specifiche, quali scuole in ospedale, scuole in carcere, CPIA, convitti, Istruzione e formazione professionale che, anche a seguito delle prossime audizioni, verranno trattate nel rapporto finale. Neppure vi si trovano indicazioni concernenti la chiusura dell'anno scolastico 2019/2020, non ricomprese nel mandato ricevuto dal Ministro.

Trovano qui spazio una serie di contributi atti a concretizzare gli interventi già ora possibili nel quadro del DPR 275/1999³⁴ concernente l'autonomia delle istituzioni scolastiche, allo scopo di realizzare quanto da decenni si va auspicando, lo stabilirsi di collaborazioni virtuose fra scuola e territorio, in attuazione dei principi costituzionali di sussidiarietà, per lo svolgimento di attività di interesse generale (ex art. 118 della Costituzione Italiana) e l'autonomia delle istituzioni scolastiche (ex art. 117 della Costituzione Italiana) che costituiscono i criteri guida assunti dal Comitato.

Questo rapporto intermedio è un documento di servizio, che mette a disposizione suggerimenti ed indicazioni che, come tali, debbono essere vagliati dal Ministro allo scopo di predisporre fin da subito quanto necessario alla ripartenza in sicurezza della scuola. L'ipotesi su cui abbiamo ragionato ha l'orizzonte temporale del 2021 e dunque è riferita a due anni scolastici (2020/2021 e 2021/2022).

Il Comitato ritiene che la sicurezza e la salute degli allievi e del personale della scuola siano un obiettivo sociale, che in quanto tale sia possibile ricercare e raggiungere solo mediante l'assunzione di responsabilità, distinte eppure fra loro cooperanti, dei diversi soggetti che animano la vita della scuola e della società civile. L'invito è rivolto a tutti coloro che possono farsi carico del bene dei bambini e dei giovani impegnati nei percorsi di istruzione e formazione scolastica.

Il nostro compito oggi è quello di compenetrare con equilibrio due diritti che non possono essere contrapposti fra loro: il diritto all'istruzione e il diritto alla salute. I nostri bambini necessitano pure di essere aiutati

³³ Decreto del Ministro dell'istruzione 21 aprile 2020, n. 203, “Istituzione comitato di esperti”.

³⁴ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, “Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59”.

a ricercare la gioia di essere di nuovo insieme, pur con prudenza; sostenuti a ritrovare il gusto di imparare cose nuove, di aprirsi alla curiosità; accompagnati a credere nuovamente nel futuro, a vedere come compagni gli adulti che collaborano per il loro bene e quindi per il bene comune.

L'auspicio è che ognuno, nei territori di vita e di azione possibili, sia sollecito ad offrire il proprio contributo per tornare a "fare scuola insieme". Il Comitato, come è stato finora, continuerà a prestare ascolto ad ogni suggerimento che giunga formulato in questi termini. Riportare a scuola i ragazzi in sicurezza è, in definitiva, un atto di amore nei loro confronti, un mezzo per aprire le porte al futuro e per ricominciare a sperare e a credere che sia possibile governare le cose per il bene comune. Riaprire la scuola è anche un modo per risarcire le nostre ferite di adulti.

A. PROTEGGERE, PROTEGGERSI

SALUTE E STAR BENE A SCUOLA

1. Covid-19: il rischio differenziato di contagio su base territoriale ai fini della definizione delle condizioni di “rientro a scuola”

Alla data in cui la presente scheda viene definita, l'andamento dei contagi da virus SARS-CoV-2 a livello nazionale presenta dati incoraggianti. Tuttavia, non vi sono al momento certezze sull'andamento del contagio nel medio/lungo periodo, trattandosi di un virus nuovo. Inoltre, gli effetti delle progressive riaperture delle attività personali e produttive potranno essere valutati dalla Sanità solo successivamente. Di conseguenza, al momento attuale, non è possibile prevedere quali saranno le condizioni della pandemia in Italia all'avvio del prossimo anno scolastico. Tuttavia, in previsione del fatto che oltre 11 milioni di persone, tra studenti e personale della scuola, verranno a trovarsi in ambienti chiusi per lunghe ore al giorno, nel percorso di prevenzione ci si deve attenere, ad ogni livello, al principio dell'estrema prudenza.

Non è possibile sottovalutare i rischi, perché la letalità del virus e la sua contagiosità sono già ampiamente dimostrate dai dati sia italiani, sia di quegli Stati che non hanno adottato tempestivamente severe misure di contenimento. Le attività scolastiche non rilevano soltanto sulla popolazione di studenti, insegnanti, personale ATA e dirigenti, ma anche, fuori dall'orario scolastico, su tutti coloro che entrano in contatto con questa popolazione, quali i familiari e, ad esempio, coloro che usano gli stessi trasporti pubblici.

Anche per questo, l'impatto indiretto delle attività scolastiche è particolarmente rilevante, considerando il *mixing* sociale che determina. Infatti, il rischio di manifestazioni cliniche gravi e di decesso è molto più elevato in soggetti che contraggano l'infezione in età superiore ai 50 anni (l'età media dei docenti è di circa 51 anni), in soggetti con comorbidità come ad esempio patologie cardio-vascolari o respiratorie (anche di giovane età). Infine, soggetti affetti da altre co-morbidità (ad esempio disabili con deficit dello spettro autistico³⁵) potrebbero avere necessità assistenziali specifiche e con complessità distinte in caso di infezione rispetto alla popolazione generale.

Particolare preoccupazione destano poi gli oltre 300.000 alunni con disabilità che frequentano le aule scolastiche, in ragione dell'alto rischio per le condizioni di salute, complessivamente intesa.

Si sottolinea inoltre che il Comitato Tecnico Scientifico istituito presso il Dipartimento della Protezione Civile ha affermato, anche di recente: *“I risultati mostrano che riaprire le scuole innescherebbe una nuova e rapida crescita di epidemia di Covid-19. In particolare, la sola riapertura delle scuole potrebbe portare allo sfioramento del numero di posti letto in terapia intensiva attualmente disponibili a livello nazionale”*³⁶.

Dall'esame dei bollettini diffusi dall'Istituto Superiore di Sanità si ricavano i dati sull'andamento dell'epidemia da Covid-19 in riferimento alle fasce d'età – studenti e personale – di interesse per il mondo della scuola. Al 28 aprile 2020, risultavano 199.470 casi di contagio (di cui 25.515 mortali). Di questi, 3.989 contagi nella fascia d'età compresa tra 0 e 19 anni, con una percentuale pari al 2% e con 2 decessi nella fascia d'età 0-9 anni. Per la fascia d'età compresa tra i 20 e i 69 anni, i casi sono stati 114.794, con una percentuale pari al 57,6% e con notevoli differenze sia in termini di contagiosità sia in termini di letalità:

- Fascia 0 - 19 anni: 2% dei casi, con un tasso di letalità pari al 0,1%
- Fascia 20 - 29 anni: 5,2% dei casi, con un tasso di letalità pari allo 0,1%
- Fascia 50 - 59 anni: 18% dei casi, con un tasso di letalità pari al 2,6%
- Fascia 60 - 69 anni: 14% dei casi, con un tasso di letalità pari al 9,8%
- Fascia 70 - 79 anni: 15,1% dei casi, con un tasso di letalità pari al 24,2%

L'evoluzione delle evidenze scientifiche ha consentito di classificare il rischio territoriale, ai sensi dell'articolo 2, comma 11 e dell'allegato 10 al Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 26 aprile 2020, e del Decreto del Ministero della Salute del 30 aprile 2020, “Emergenza Covid-19: attività di monitoraggio

³⁵ Il tema è così rilevante che l'ISS ha reso pubblico un rapporto contenente “Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno delle persone nello spettro autistico nell'attuale scenario emergenziale SARS CoV2”

<https://www.iss.it/documents/20126/0/Rapporto+ISS+COVID-19+n.+8+autismo+%282%29.pdf/c558b34e-1bc9-c868-0c75-0030f8299bca?t=1585757457709>

³⁶ <http://www.regioni.it/newsletter/n-3831/del-29-04-2020/coronavirus-le-osservazioni-del-comitato-tecnico-scientifico-21143/>

del rischio sanitario connesse al passaggio dalla fase 1 alla fase 2A di cui all'allegato 10 del DPCM 26/4/2020”.

Nella sostanza, le Regioni calcoleranno giornalmente gli indicatori di probabilità e di impatto, consentendo alla cabina di regia costituita da Ministero della Salute, Istituto Superiore di Sanità e Regioni/PPAA di classificare il rischio di una epidemia da Covid-19 non controllata e non gestibile con misure di contenimento sub-regionale, mediante la seguente matrice, tratta dal citato Decreto del Ministro della Sanità 30 aprile 2020.

TABELLA 4 – MATRICE DI ATTRIBUZIONE DEL RISCHIO IN BASE AGLI ALGORITMI DI VALUTAZIONE DI PROBABILITÀ ED IMPATTO

Probabilità Impatto	Molto Basso	Basso	Moderata	Alta
Molto Basso	Rischio Molto basso	Rischio Basso	Rischio Basso	Rischio Moderato
Basso	Rischio Basso	Rischio Basso	Rischio Moderato	Rischio Moderato
Moderato	Rischio Basso	Rischio Moderato	Rischio Moderato	Rischio Alto
Alto	Rischio Moderato	Rischio Moderato	Rischio Alto	Rischio Molto Alto

La definizione dei parametri di protezione e distanziamento da rispettare nei locali scolastici e l'uso dei DPI dipendono, inevitabilmente, dal livello di rischio del territorio in cui ciascuna scuola si trova. Dalla definizione di questi parametri discendono le decisioni fondamentali che saranno assunte sia a livello centrale, sia a livello territoriale e delle singole istituzioni scolastiche: quanti spazi-scuola dovranno essere reperiti oltre a quelli attualmente disponibili, l'acquisizione di arredi e dotazioni per tali spazi, la revisione degli spazi interni di ciascuna istituzione scolastica (oltre 41.000 plessi soltanto nella scuola statale), l'acquisto di determinati DPI piuttosto che di altri (le quantità di mascherine necessarie per il personale scolastico, se sempre necessarie, sarebbe di diversi milioni alla settimana), l'utilizzo di ulteriore personale, e così via elencando. È quindi evidente l'assoluta urgenza della definizione di tali parametri, affinché sia possibile avviare immediatamente la complessa macchina dell'adeguamento in sicurezza del servizio scolastico.

In conclusione il Comitato ritiene indispensabile vengano, con assoluta urgenza, elaborati i seguenti documenti:

- predisposizione, da parte del Comitato Tecnico Scientifico, di linee guida concernenti i parametri di sicurezza da adottare nelle scuole;
- redazione – da parte di INAIL – di un *“documento tecnico sulla possibile rimodulazione delle misure di contenimento del contagio da SARS-CoV-2 nelle istituzioni scolastiche e strategie di prevenzione”*, (nell'analogo Documento del 9 aprile 2020, era già indicata la necessità di *“una attenta riflessione su quei settori lavorativi che comportano intrinsecamente aggregazioni che possono veicolare il contagio, come ad esempio la scuola”*);
- sottoscrizione con le Organizzazioni Sindacali di un *“protocollo condiviso di regolamentazione delle misure per il contrasto e il contenimento della diffusione del virus Covid-19 nelle istituzioni scolastiche”*, in analogia a quello firmato dal Governo con le parti sociali il 14 marzo ed integrato il 24 aprile 2020.

2. Una nuova alleanza con la scuola per “stare bene” tutti. Allievi, famiglie e personale della scuola: costruire un processo sociale di presa in carico educativa.

Prendere in carico il rientro a scuola degli alunni e del personale scolastico in esito ad una grave pandemia implica una serie molteplice di processi e di responsabilità, non solo formali. Le conseguenze della pandemia sono certo quelle, gravi, a carico di chi si è ammalato o di chi ha perso il lavoro. Ne è derivato un forte impatto sociale, economico, sulla salute e sul sistema di sanità pubblica e, nello specifico, un enorme impatto sul sistema-scuola nel suo insieme, che si è all'improvviso destrutturato nelle sue molteplici articolazioni a livello di istituti scolastici, singoli insegnanti, singoli allievi e gruppi classi. Di punto in bianco, tutti i riferimenti abituali del fare scuola sono saltati, generando spiazzamento, disorientamento, incertezza su come continuare le attività scolastiche, il processo di insegnamento-apprendimento e il supporto adulto alla crescita dei bambini e dei ragazzi. Tutto questo ha generato un forte disagio, condizione del tutto normale e non patologica quando ci si trova di fronte a eventi che destrutturano le routine quotidiane. Si può quindi rilevare come si siano sommate più forme di disagio, da quello educativo e didattico a quello legato all'ansia e alla paura per la propria salute, quella dei propri cari e quella degli allievi.

Come ha ricordato lo stesso Istituto Superiore di Sanità³⁷, esaminando l'impatto dell'epidemia sulla salute mentale, *“Durante eventi epidemici vi è un elevato rischio di sviluppare disturbi d'ansia, depressione, comportamenti auto ed etero-aggressivi. Le misure di contrasto si associano a maggior rischio di abuso di alcool e sostanze, violenza domestica e abusi sui minori. Aumentano inoltre vari fattori di rischio psicosociale come stress economico, disoccupazione, lutto, perdita del ruolo e del lavoro, rottura delle relazioni”*.

L'impatto indiretto della pandemia è diversificato in relazione ai contesti: una famiglia nella zona più colpita, che ha perso amici, parenti e conoscenti, avrà da rielaborare anche più lutti, al contrario di una residente in un territorio sostanzialmente risparmiato dal contagio. Una famiglia con buone possibilità economiche, risparmi, lavoro non a rischio, una casa ampia, risorse per i collegamenti a distanza, interessi culturali e buone relazioni interne ed esterne, avrà subito conseguenze minori dall'isolamento e dalla conseguente crisi economica e i figli sicuramente avranno vissuto meno paura e meno sconforto negli adulti di riferimento.

Le conseguenze della pandemia, come evidente, riguardano non soltanto gli adulti ma anche bambini e adolescenti. Il Rapporto ONU sulle conseguenze della pandemia sui bambini³⁸ del 15 aprile 2020 individua i seguenti effetti derivati: aumento della povertà, anche dell'estrema povertà; aumento della crisi dell'apprendimento; aumento dei problemi di salute e diminuzione della sopravvivenza; diminuzione della sicurezza. L'UNICEF a sua volta rileva³⁹ che *“Se non agiamo da subito per mitigare l'impatto della pandemia sui bambini, l'ombra del Covid-19 danneggerà in modo permanente il nostro futuro comune”*.

Niente autorizza a pensare che queste conseguenze non si avverteranno nel nostro Paese, in cui già in precedenza vi erano situazioni gravi di cui tenere conto: il 10° rapporto (2019) di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia⁴⁰ osserva che, in epoca pre-pandemia, i minori in condizioni di povertà in Italia erano 1.260.000 con una fascia di maggior deprivazione nell'età 7-13 anni. Lo stesso rapporto ricorda che, alla data di pubblicazione, i minori fuori dalla famiglia di origine erano 26.615. Inoltre, i minori figli di stranieri irregolari spesso non vengono iscritti al SSN e quindi non possono fruire del pediatra di libera scelta (affollando i pronto-soccorso degli ospedali), aumentando

³⁷https://www.iss.it/documents/20126/0/RAPPORTO+ISS+COVID-19+23_2020.pdf/a5d4cf5e-f4cc-072e-0c43-d14ae920a2ca?t=1589209649628

³⁸ <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children>

³⁹ <https://www.unicef.it/doc/9821/fore-direttore-unicef-impatti-nascosti-pandemia-peggiori-del-coronavirus.htm>

⁴⁰<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-diritti-dellinfanzia-e-delladolescenza-italia-10deg-rapporto-crc.pdf>

enormemente il rischio di contagio, anche per scarsa conoscenza delle norme e per l'impossibilità di rispettarle (come lavarsi le mani se non si ha acqua? Come rispettare le distanze se si vive in un accampamento di baracche di lamiera?). Tra le molte ricerche condotte, ne è stata svolta una in Sardegna, intitolata "Trauma e Pandemia"⁴¹, coinvolgendo 5.989 genitori residenti con figli dai 4 i 10 anni. Tra i dati emersi, alcuni sono particolarmente significativi. Oltre il 48% dei bambini che dormivano da soli nel proprio letto ha chiesto di tornare a dormire con i genitori. Quasi il 3% ha cominciato a soffrire di enuresi notturna. Il 5,5% ha peggiorato il linguaggio, soprattutto tra i 4 e i 5 anni. Oltre il 18% ha cominciato a manifestare paure che prima non avevano. Oltre la metà dei bambini è diventata più irritabile e insofferente. Oltre il 21% ha manifestato frequenti cambiamenti di umore e il 20% ha avuto problemi di sonno.

In questa fase in cui si progetta il rientro a scuola nel prossimo a.s. 2020/2021 e si ipotizzano nuovi modelli organizzativi, pedagogici e didattici per affrontare le conseguenze della pandemia, le istituzioni responsabili (scuola, comune, sanità), come anche il tessuto della società civile (parrocchie, servizi educativi, centri di aggregazione, volontariato, terzo settore, ...), sono chiamate a creare occasioni in cui si possano intessere nuovi e più forti legami sociali, proattivi, fiduciosi e collaborativi, affinché nessuno sia lasciato solo, secondo il principio dell'inclusione e della rimozione degli ostacoli alla crescita delle persone.

L'adulto che "torna a fare scuola" è innanzi tutto persona che porta a scuola non soltanto quanto conosce, ma anche e soprattutto quello che è. Tornare a scuola e riprendere da dove si era lasciato, come se nulla fosse successo, sarà sicuramente una tentazione, anche delle istituzioni, perché prendere atto del dolore ed elaborarlo è un processo difficile e la rimozione sembra più facile. Per questo sarà utile che genitori e insegnanti trovino cose da fare insieme, per il bene di sé stessi come persone e per far star bene i bambini e i ragazzi. Diventa prioritario prestare la massima cura al vissuto individuale di ogni alunno con lo scopo di incoraggiare, sostenere, assicurare. Mettere insieme uno spettacolo teatrale, fare musica, costruire burattini, fare una gara di torte o una di corsa di uova con il cucchiaino, fare una scuola di mosaico, tanto per fare esempi apparentemente sciocchi, sono mezzi per aumentare la parte luminosa della vita, per potenziare la spinta positiva in ciascuno, piccolo e grande.

In conclusione il Comitato formula le seguenti raccomandazioni:

promuovere relazioni adulte autorevoli nella comunità educante: segnalare al mondo adulto (genitori, docenti, personale educativo, operatori sanitari, terzo settore, ...) la necessità in primo luogo di attivare al suo stesso interno modelli relazionali autorevoli, autentici, di mutuo aiuto e collaborazione, prendendo coscienza della necessità di curare e prendersi cura di sé stessi per poter avere cura degli studenti. Ciò vale per la comunità educante di ciascun territorio perché, secondo il vecchio detto africano, "per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio";
supportare la presa in carico educativa da parte degli insegnanti, fornendo loro gli strumenti pedagogici, didattici e psicologici di cui possano necessitare per rispondere ai bisogni degli studenti attraverso una formazione mirata. Aiutare gli insegnanti a ripensare la struttura e la organizzazione della scuola, l'attività didattica e le metodologie messe in atto, così da creare un contesto di esperienze di apprendimento, crescita e intelligenza emotiva nel nuovo sistema di spazi 'connessi': dentro-fuori l'aula e anche virtuale. Fare appello al patrimonio artistico, monumentale, ambientale ora è più che mai prezioso e conveniente per rendere significative proposte curricolari che hanno bisogno di spazi e tempi "nuovi", rintracciabili in ogni realtà territoriale italiana piccola o grande;

⁴¹<https://www.ifos-formazione.com/ifos/news/21/120/Ricerca-e-Supporto-psicologico-per-Emergenza-COVID19/?page=news/21/120/Ricerca-e-Supporto-psicologico-per-Emergenza-COVID-19/https://www.unicef.it/doc/9821/fore-direttore-unicef-impatti-nascosti-pandemia-peggiori-del-coronavirus.htm>

- **ricorrere ad accordi territoriali per la presa in carico del disagio, con l'attivazione di supporti personali per insegnanti e famiglie e gruppi di ascolto e di aiuto. Utile a questi fini la valorizzazione del contributo competente delle professionalità che si prendono cura dei bambini e dei ragazzi: insegnanti, dirigenti, famiglie, educatori, animatori, pedagogisti, psicologi dell'età evolutiva, pediatri, neuropsichiatri infantili, medici competenti. La più grande forma di alleanza in questa fase di emergenza è il raccordo tra la scuola che rileva il disagio e le possibili reti professionali per la presa in carico personalizzata.**

3. La partecipazione delle famiglie nel contenimento del rischio

Il rientro a scuola, nei servizi educativi e nella formazione professionale, comprendendo lavoratori, bambini e ragazzi, riguarda oltre 11 milioni di persone che si ritroveranno per più ore, e per più mesi, in ambienti perlopiù chiusi. Nel novero degli alunni delle scuole del sistema nazionale di istruzione (poco meno di 9 milioni), vanno considerati con particolare attenzione gli oltre 300.000 alunni certificati, ciascuno dei quali pone peculiari questioni in ordine alla sicurezza del rientro in contesto sociale e alle potenziali criticità delle loro condizioni di salute e/o di comportamento. E' impensabile governare il processo di messa in sicurezza di un insieme così vasto ed eterogeneo di alunni, senza la stretta collaborazione delle famiglie e di chi detiene la responsabilità genitoriale.

La pandemia Covid-19 impone il ripensamento della struttura della vita sociale: seppure "distanziati", nessuno può salvarsi da solo dal contagio, occorre che tutti seguano indicazioni di comportamento responsabile, accantonando superficialità ed egoismi, pena il diffondersi di un virus tanto elusivo quanto potenzialmente letale. Ciascuno è chiamato a rivedere il proprio ruolo e la responsabilità verso la propria comunità territoriale, non in nome di astratte petizioni di principio, ma per un interesse immediato che è insieme personale e sociale: fermare il contagio, anche nel rientro a scuola. Anche in questo la famiglia è chiamata a ripensare le modalità stesse di rapporto con la scuola, in termini partecipativi, collaborativi e solidali.

Per queste ragioni il Comitato valuta opportuno che le istituzioni scolastiche si adoperino per favorire il maggior coinvolgimento possibile dei genitori nella vita scolastica rinnovata dall'emergenza sanitaria, anche rivedendo il *Patto scuola-famiglia*, al fine di considerarvi gli impegni da assumere in relazione alla prevenzione del contagio e ai correlati comportamenti.

4. Materiali formativi e informativi per studenti, docenti e personale ATA

Fino all'identificazione di terapie farmacologiche specifiche e di un vaccino, la prevenzione della trasmissione del virus SARS-CoV-2 si baserà su misure comportamentali, non farmacologiche; per tale ragione occorre investire nell'assicurare la consapevolezza della popolazione sulle caratteristiche del virus, della patologia che causa e degli accorgimenti comportamentali per ridurre il rischio di trasmissione.

Sarà importante che gli studenti delle scuole siano coinvolti in un processo di apprendimento finalizzato ad aumentare la loro consapevolezza sulla situazione in corso ed a permettere che siano resi partecipi

personalmente e come gruppi di pari nelle attività di prevenzione, in particolare tra la fine del presente anno scolastico e l'inizio del prossimo in cui, per le caratteristiche del periodo estivo, potrebbero essere dimenticate le misure comportamentali di protezione dal contagio o potrebbe ridursi la percezione del rischio dell'epidemia.

L'informazione pare avere fatto presa sulle persone che hanno una propria struttura etica pre-esistente, basata sul rispetto di sé e degli altri, e sul principio che "il diritto discende dal dovere compiuto". A fronte del rischio, tuttora evidenziato dalle autorità sanitarie di tutto il mondo, occorre che l'intera società civile ripensi i propri stili educativi ed i propri principi, dunque la propria cultura, così che l'imperativo della responsabilità personale torni predominante.

Per questi motivi, in vista della ripresa scolastica, nel corso dell'estate, occorre venga avviata una campagna di formazione e informazione e formazione, che sappia parlare ai giovani nei linguaggi comunicativi loro più consoni.

Occorrerà altresì prestare particolare attenzione a personale docente, ATA, educatori, le cui competenze culturali e disciplinari sono assai diversificate. La "paura del contagio" non ha lasciato indenne alcuno, vanno perciò promosse e sostenute tutte le possibili azioni informative e formative perché questo considerevole numero di lavoratori (oltre 1,5 milioni fra statali, paritarie, formazione professionale, nidi, educatori) possa svolgere in sicurezza e con consapevole serenità le attività cui è destinato.

Il Comitato raccomanda pertanto che:

- **venga attivata una vasta campagna mediatica a favore del rispetto delle regole di contenimento del rischio di contagio alla ripresa delle scuole, sollecitando a tal fine interventi dei personaggi pubblici amati e ascoltati dai giovani, personaggi che già sono ampiamente intervenuti in materia;**
- **a questi interventi, di portata comunicativa, siano associati materiali destinati agli insegnanti, anche attraverso tecniche di formazione a distanza, così come siano sviluppati strumenti multimediali rivolti agli studenti;**
- **siano predisposti strumenti informativi e formativi rivolti specificamente al personale della scuola, della formazione professionale, dei servizi educativi e dell'infanzia.**

Si auspica altresì sia rafforzata ulteriormente la collaborazione fra Ministero dell'Istruzione e Istituto Superiore di Sanità affinché, per gli aspetti relativi al contenuto tecnico scientifico, ci si possa avvalere delle competenze di quest'ultimo per lo sviluppo di materiali didattici sulla Pandemia Covid-19, secondo i principi metodologici e didattici indicati dal Ministero stesso.

5. Il medico competente nelle istituzioni scolastiche

Fra gli "obblighi" non delegabili del datore di lavoro (art. 17), il Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81, pone la "*valutazione di tutti i rischi con la conseguente elaborazione del documento previsto dall'art. 28*", documento di valutazione dei rischi (DVR). La pandemia da SARS-CoV-2, ai rischi comunemente rilevati nei contesti scolastici - videoterminali, chimico, rumore, movimentazione manuale dei carichi, lavoratrici in stato di gravidanza, stress lavoro-correlato - aggiunge quello biologico connesso al virus e, fra le altre, la necessità conseguente di aggiornamento del DVR.

Fra gli “obblighi” del medico competente (art. 25): *“collabora con il datore di lavoro (...) alla valutazione dei rischi, anche ai fini della programmazione, ove necessario, della sorveglianza sanitaria, alla predisposizione della attuazione delle misure per la tutela della salute e dell’integrità psico-fisica dei lavoratori, all’attività di formazione e informazione nei confronti dei lavoratori (lettera a) (...) programma ed effettua la sorveglianza sanitaria (lettera b) (...) visita gli ambienti di lavoro almeno una volta all’anno o a cadenza diversa che stabilisce in base alla valutazione dei rischi (lettera l)”*.

Secondo condivisibile e prevalente interpretazione⁴², desumibile dal combinato disposto degli articoli 2, 18, 25, 28 e 29 del richiamato Testo Unico, anche nel luogo di lavoro “scuola”, il medico competente ha sia una funzione “preventiva e collaborativa”, sia una funzione di “sorveglianza sanitaria” dei lavoratori (tant’è che il DVR deve riportare “l’indicazione del nominativo (...) del medico competente che ha partecipato alla valutazione del rischio”).

Il Ministero della Salute ha recentemente diffuso *“Indicazioni operative relative alle attività del medico competente nel contesto delle misure per il contrasto e il contenimento della diffusione del virus SARS-CoV-2 negli ambienti di lavoro e nella collettività”*⁴³, recependo i contenuti del *“Documento tecnico sulla possibile rimodulazione delle misure di contenimento del contagio da SARS-CoV-2 nei luoghi di lavoro e strategie di prevenzione”*⁴⁴ ed evidenziando il duplice obiettivo che, nella fase di riapertura, hanno le misure di cui al Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81, sia ai fini della salute e sicurezza del lavoratore, che a tutela della collettività. Per il contrasto e il contenimento della diffusione del virus, il medico competente, *“consulente globale del datore di lavoro”*, è chiamato ad una *“collaborazione attiva ed integrata”* per l’organizzazione degli spazi, la formazione ed informazione, l’igiene e sanificazione degli ambienti, la sorveglianza sanitaria e la tutela dei lavoratori *“fragili”*.

Il citato Documento tecnico INAIL *“sulla possibile rimodulazione delle misure di contenimento del contagio da SARS-CoV-2 nei luoghi di lavoro e strategie di prevenzione”*, risaltando l’evidenza dei dati epidemiologici riguardo la maggiore incidenza del virus sulla fasce della popolazione con età elevata, suggerisce l’introduzione di una *“sorveglianza sanitaria eccezionale”* per i lavoratori con più di 55 anni e per quelli resi fragili da patologie pregresse o in atto, per i quali prevedere – in ragione dell’andamento epidemiologico alla ripresa delle attività didattiche – un possibile *“giudizio di inidoneità temporanea”*. Evidente il possibile riverbero sulla scuola: secondo i dati OCSE, il 49% dei docenti italiani è over 50 (il 30% di quelli in servizio potrebbe essere sottoposto a sorveglianza sanitaria eccezionale) e il 46% dei Dirigenti scolastici ha più di 60 anni.

In ragione di quanto sopra richiamato ed essendo invalsa, in alcune aree del Paese, la mancata nomina da parte dei Dirigenti scolastici/datori di lavoro (per l’asserita assenza di rischi tali da rendere necessaria la sorveglianza sanitaria), il Comitato raccomanda che le Istituzioni scolastiche provvedano alla nomina del medico competente⁴⁵.

Il Comitato auspica altresì che la pandemia in atto costituisca occasione per l’emanazione del lungamente atteso decreto che tenga conto delle “effettive particolari esigenze connesse al servizio espletato o alle peculiarità organizzative” degli “istituti di istruzione ed educazione di ogni ordine e grado” (art. 3, comma 2, Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81).

⁴² Fra gli altri: http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo14822_13/; <http://istruzioneer.gov.it/2018/11/20/salute-e-sicurezza-a-scuola-dispensa-ufficio-scolastico-regionale-e-r/>

⁴³ Nota 29 aprile 2020, prot. 14915:

<http://www.trovanorme.salute.gov.it/norme/renderNormsanPdf?anno=2020&codLeg=73956&parte=1%20&serie=null>

⁴⁴ Documento tecnico aprile 2020: <https://www.inail.it/cs/internet/docs/alg-documento-tecnico-coronavirus-fase-2.pdf>

⁴⁵ Dal *“Documento tecnico sulla possibile rimodulazione delle misure di contenimento del contagio da SARS-CoV-2 nei luoghi di lavoro e strategie di prevenzione”* (<https://www.inail.it/cs/internet/docs/alg-documento-tecnico-coronavirus-fase-2.pdf>): *“Relativamente alle aziende dove non è già presente il medico competente, in via straordinaria, va pensata la nomina di un medico competente ad hoc per il periodo emergenziale o soluzioni alternative, anche con il coinvolgimento delle strutture territoriali pubbliche.”*

B. “SI TORNA A SCUOLA” IN PRESENZA E CON DISTANZIAMENTO

LE LEVE DELL'AUTONOMIA, FLESSIBILITÀ E PARTECIPAZIONE

6. La priorità: gli alunni con disabilità

Con l'art.2 della Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità, viene introdotto il diritto dell'*accomodamento ragionevole*. Lo stesso trova poi spazio nella normativa italiana sull'integrazione e inclusione scolastica, con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, poi modificato dal Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96: *"L'inclusione scolastica ... si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita"* (comma 1, art. 1).

*"Per accomodamento ragionevole si intendono le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su basi di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali"*⁴⁶.

Sono varie le modalità di interpretazione di questo diritto a livello internazionale, in relazione ai diversi contesti culturali, politici ed economici. Sono tuttavia diffusamente condivise le seguenti considerazioni:

- *"il rifiuto di un accomodamento ragionevole è (...) una discriminazione"* (art. 2, Convenzione ONU cit.);
- *"provvedere ad un accomodamento ragionevole è un dovere ex nunc che sorge nel momento in cui una persona con disabilità ha bisogno in una data situazione, ad esempio, sul posto di lavoro o a scuola, al fine di godere dei suoi diritti"*⁴⁷;
- l'accomodamento ragionevole è un percorso personalizzato, che non può essere definito in modo standardizzato o centralizzato. È altresì un percorso dialogico, cioè si realizza nel dialogo tra chi deve realizzare l'intervento e il soggetto che ne fruirà.

Il Comitato, pertanto suggerisce quanto segue:

- **il rientro a scuola degli alunni con disabilità in fase di pandemia Covid-19, si realizzi con modalità personalizzata per ciascun studente, dialogica tra le Istituzioni interessate: Famiglia, Scuola, Sanità, Ente Locale, in relazione ai rischi specifici di contagio degli studenti disabili, correlati alle personali condizioni di salute.**
- **l'attività predetta necessita, per il compiuto svolgimento, che la situazione sanitaria personale degli alunni con disabilità venga riesaminata dai referenti sanitari e che questi individuino formalmente i rischi potenziali in relazione alle peculiari condizioni di ciascuno, in termini clinici come pure comportamentali e comunicativi; da questa analisi dovranno derivare le indicazioni alla scuola in ordine all'aumento del livello di rischio, alla specificità della singola situazione, ad esempio rispetto all'utilizzo di DPI ulteriori o diversi rispetto a quelli previsti per la popolazione scolastica del territorio;**
- **utili, ai predetti fini, intese territoriali volte ad indirizzare, con modalità coordinate e nei tempi ristretti a disposizione, l'azione dei singoli Dirigenti scolastici;**
- **gli Enti locali valuteranno a loro volta l'eventuale necessità di soluzioni specifiche per ciascuno studente disabile, correlate alle personali condizioni di salute di questi, in relazione al rischio di contagio, valutando ove necessari intervenire in relazione agli ambiti di competenza (con riferimento, ad esempio, alla necessità di interventi specifici sulle aule scolastiche, sui trasporti scolastici);**
- **andrà pure valutata l'eventuale necessità di personale addetto alla vigilanza, di personale educativo assistenziale, di ore di sostegno, di dotazioni strumentali.**
- **Si raccomanda che, in ossequio al principio costituzionale di sussidiarietà, ciascun contesto territoriale si faccia parte attiva nel favorire e nel sostenere le istituzioni scolastiche nel complesso processo di individuazione degli accomodamenti ragionevoli necessari e nella loro realizzazione.**

⁴⁶G. Griffo, F. Ortali, *Manuale di informazione su diritti umani delle persone con disabilità*, AIFO
http://www.aifo.it/upl/ckuploads/files/142826573_4312.pdf

⁴⁷UNITED NATIONS - Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General comment on Article 9: Accessibility
https://tbineternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/2&Lang=en

7. L'organizzazione pedagogica e didattica: cosa evitare e su cosa puntare

Le condizioni delle scuole in Italia sono diversissime e, al momento, sono pure estremamente differenziate i rischi pandemici, tra regioni e zone esenti da contagi rilevati e zone in cui nonostante tutto il virus continua a circolare. Pensare a modelli che possano andare bene ovunque sarebbe perciò privo di senso. Forse per la prima volta dalla sua applicazione, appare evidente il significato del concetto di “personalizzazione” del processo di insegnamento-apprendimento introdotto dalla Legge delega 28 marzo 2003, n. 53, in sinergia (e non in contrapposizione) con il principio dell’individualizzazione dell’insegnamento. Lo scopo da proporsi sarà quello di offrire il miglior servizio scolastico, nelle condizioni date. Occorrerà pure l’impegno della Repubblica per far sì che le “condizioni date” siano le migliori possibili, ricercando con ogni sforzo l’obiettivo di fornire “più scuola”.

Pare utile qui richiamare alcuni principi esperienziali, la cui fondatezza deriva da lunghi anni di applicazione concreta nelle scuole, con tentativi riusciti ed errori di cui occorre fare tesoro:

- evitare pratiche che, sotto la veste del principio di compensazione, risultino nei fatti emarginanti come ad esempio la formazione di gruppi di soli alunni disabili o in ritardo negli apprendimenti, invece di puntare sull’interazione nei gruppi in base all’interdipendenza positiva e allo sviluppo prossimale attivabile, e così via. Il tempo ha dimostrato che le politiche compensative nella scuola, quando comportino isolamento e separazione dal nucleo misto dei compagni, non danno i risultati attesi, al contrario le pratiche inclusive fanno spesso emergere potenzialità e *soft skills* degli alunni;
- ciò non significa che non si possano comporre, per brevi periodi, gruppi di recupero con mobilità tra i partecipanti. Supportando ogni percorso con progettualità condivise, intenzionali, flessibili e rigorose che privilegino l’apprendimento collaborativo, il pensiero critico e creativo, la capacità di pianificare e gestire itinerari di apprendimento, favorendo la co-partecipazione degli studenti, anche dei più piccoli;
- pensare alla nuova organizzazione basandosi non sulle “mancanze” degli alunni ma sulle loro risorse e potenzialità, intese anche come ricchezza da offrire agli altri (ricchezza di affetti, di stimoli, di supporto, di compagnia, di saperi alternativi magari...); implementando azioni di *scaffolding* per coinvolgere gli studenti a rischio di fallimento formativo, che vivono situazioni di povertà educativa, che sperimentano insuccessi ripetuti, che non dispongono di solide reti sociali extra-scolastiche;
- tenere sempre a mente che le competenze non sono soltanto la somma di conoscenze teoriche applicate alla realtà, ma un agire sapiente, responsabile e autonomo a cui si perviene attraverso esperienze di apprendimento significative, sfidanti e motivanti e non solo attraverso la lezione frontale;
- occorrerà monitorare l’andamento di ciascuna attività e dello sviluppo di ciascun allievo, per evitare percorsi che si manifestino inefficaci o confusivi, per correggere immediatamente gli eventuali errori anche di progettazione e per controllare che il percorso di sviluppo unitario (olistico) dell’allievo si realizzi nella pluralità degli interventi e non ne venga invece frammentato e spezzato. Tutto questo organizzando con rigore il lavoro plurale, attraverso il continuo confronto dialogico tra gli adulti;
- organizzare le attività di ciascun gruppo e/o di laboratorio con modalità condivise e formalizzate, valorizzando le capacità epistemiche degli alunni che attraverso la partecipazione e i propri contributi favoriscono la costruzione di un sapere condiviso anche con modalità divergenti, non programmate. Ciò significa che quanto proviene dagli studenti o dalle diverse situazioni di apprendimento, deve diventare oggetto di riflessione, condivisione e ricondotto a sintesi;
- la “didattica del fare” è il fondamento di un vero apprendimento; non soltanto per il rapporto inscindibile che unisce nell’essere umano le mani, agli occhi e al cervello, ma proprio per la curiosità, l’interesse e l’impegno che la pratica può suscitare nei giovani, oggi troppo immersi nel mondo virtuale (non sempre virtuoso). Quanta fisica e quanta meccanica si possono imparare riparando una bicicletta! È necessario forse ricordare l’*expérience tâtonnée* della didattica di Freinet, accanto alle esperienze di Montessori, Freinet, Don Milani, Ciari e Lodi;
- rinnovare la fiducia nella forza dei bambini e dei ragazzi. In loro la spinta della vita è sorgiva e, nei momenti difficili, saranno loro ad aiutare gli adulti. I giovani possono affrontare molto e superare

tanto se sono certi dell'amore degli adulti, del loro impegno, se gli adulti sanno ottenerne la fiducia e la stima. Sono pure ottimi giudici, ma anche giudici compassionevoli;

- recuperare, nella relazione educativa in presenza, che tornerà prevalente nel prossimo anno scolastico, le esperienze positive maturate in questi mesi con l'utilizzo dei *device* digitali, ovviamente riportandole alle diverse età degli studenti. Non si tratta di "rinnegare" il vissuto, seppure talora assai faticoso, della didattica a distanza, non solo perché potrebbe accadere che vi sia necessità di farvi ancora ricorso (in misura al momento non definibile), ma soprattutto perché le esperienze fin qui maturate diventino patrimonio consolidato: *device*, *formazione*, *competenze* sono gli assi su cui costruire le nuove professionalità. Il digitale non è più strumento estraneo alla scuola. È piuttosto strumento necessario per realizzare la didattica ordinaria. Quello che sembrava superfluo o residuale per molte scuole, oggi è diventato essenziale e dovrà diventare sempre più efficace e formativo.

L'organizzazione pedagogica e didattica, di cui sono stati sopra ricordati alcuni capisaldi nel tempo dell'emergenza sanitaria e non solo, sarà chiamata ad una non semplice declinazione operativa, con il ritorno della scuola "in presenza". Come più volte segnalato in queste pagine, la necessità del distanziamento fisico determinerà l'impossibilità, in più casi, che le attività vengano svolte nei medesimi spazi precedentemente in uso. Non avrebbe senso, come già ribadito, ipotizzare schemi centralistici per risolvere problematiche assai diverse fra loro a livello territoriale, anche perché diversi a livello locale saranno i rischi di contagio, gli spazi scolastici disponibili, gli studenti frequentanti.

A parere del Comitato, al fine di consentire l'organizzazione degli apprendimenti, del tempo e degli spazi scuola, in mix differenziati a livello locale, in ragione del contesto, dovranno essere rese disponibili alle istituzioni scolastiche, fra le altre, le seguenti "leve" operative:

- adattamento del numero di alunni per classe in ragione degli spazi d'aula disponibili e dei distanziamenti che saranno previsti dalla Sanità;
- riduzione dell'orario annuale obbligatorio fino a un massimo del 20%;
- riduzione dell'unità oraria fino a un minimo di 40 minuti;
- incremento dell'organico docenti a.s. 2020/2021;
- incremento del personale ATA, in particolare collaboratori scolastici ed assistenti tecnici;
- impegno didattico dei docenti mediante il ricorso alle ore aggiuntive;
- ricorso agli spazi di flessibilità organizzativa del servizio scolastico;
- utilizzo innovativo e in gruppi di apprendimento dei *device* e delle nuove tecnologie;
- attivazione di gruppi di auto-aiuto tra studenti con individuazione di tutor fra pari;
- incremento spazi di apprendimento, interni oppure esterni agli edifici scolastici;
- riprogettazione dei percorsi per le competenze trasversali;
- rivisitazione dei nuclei essenziali delle discipline;
- innovazioni didattiche (*flipped-classroom*, *coding*, *steam*,);
- valorizzazione dei nuclei integrativi delle discipline mediante l'istruzione non formale ed informale;
- valorizzazione del capitale sociale positivo espresso dal territorio (genitori, terzo settore, istituzioni pubbliche e private).

Le "leve" sopra suggerite – diverse delle quali comportano maggiori oneri di finanza pubblica ed accordi con le Parti Sociali – sono approfondite nelle pagine che seguono, con possibili declinazioni anche in relazione ai gradi di scuola.

8. Ragionare per ordini di scuola: suggerimenti per l'infanzia e la primaria

La scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione rappresentano una sfida nella sfida, per quanto riguarda l'organizzazione per la ripartenza in sicurezza. Soprattutto, l'età e le caratteristiche socio-cognitive, affettive e psicologiche impongono vincoli che non possono essere sottovalutati. I bambini necessitano di un ambiente sereno, di relazioni stabili nel tempo, di adulti di riferimento responsabili della relazione educativa, che definiscano "routine" nel fluire delle attività e sappiano compiere scelte adeguate in tempi rapidi. Il docente sarà quindi la figura di riferimento che progetta e accompagna tutto il percorso educativo e didattico dei bambini, concordando con le altre risorse del territorio, selezionate per competenza, destinate ad un ruolo complementare.

Per la scuola dell'infanzia (3-6 anni)

Nell'emergenza Covid-19, tutte le linee guida dei Paesi europei sono basate sull'organizzazione delle attività in piccoli gruppi, sempre con la stessa composizione e, possibilmente, con gli stessi insegnanti, eventualmente riducendo le ore e alternando i gruppi. Al fine di limitare il più possibile i contatti occorrerà ridurre al massimo le attività di intergruppo e incrementare le attività all'aperto, prevedendo aree distinte nei momenti di ingresso e di uscita, con il divieto di accesso dei genitori all'interno degli spazi educativi. Restano ferme tutte le disposizioni che riguardano l'igiene personale e la sanificazione (aule, corridoi, laboratori, materiali vari...).

L'organizzazione dei gruppi dovrà tener conto dell'età dei bambini, degli spazi disponibili e della presenza di personale ausiliario. Pur nell'autonomia dettata soprattutto dalle esigenze del territorio (la rete delle scuole dell'infanzia è molto disomogenea), il servizio educativo dovrebbe rispondere ad alcuni requisiti metodologici, come quello di prediligere gli spazi esterni, potenziando attività manipolative, espressive, creative e di costruzione, volte allo sviluppo motorio, socio-cognitivo e relazionale dei bambini attraverso la scoperta, l'esplorazione e la sperimentazione individuale e di gruppo, ecc... È importante far diventare la limitazione del contagio un progetto e un'esperienza da condividere con i bambini, attraverso un dialogo assiduo (*on-line*) con i genitori, prima dell'inizio dell'anno scolastico.

Bisogna considerare anche che i comportamenti e gli atteggiamenti dei genitori potranno essere assai diversi tra loro: quanti lavorano e non dispongono di aiuti familiari potranno chiedere che la scuola svolga anche una funzione di cura oltre all'orario dedicato alle attività educative rivolte a tutti i bambini. Fra i genitori che invece dispongono di aiuti nel contesto familiare, potranno esser non pochi coloro per i quali prevalga il timore di mandare i figli a scuola. Nel primo caso sarebbe opportuno sostenere la libera scelta delle famiglie mediante "bonus babysitter" e congedi parentali. Nel secondo caso diventa necessario mantenere *legami educativi a distanza*.

Per la scuola primaria (6-11 anni)

In questa fascia di età, il progetto educativo volto al perseguimento degli obiettivi di apprendimento e ai traguardi di competenza, come espresso dalle Indicazioni Nazionali, si intreccia con la formazione del cittadino ("saper stare al mondo"), inserendo l'azione didattica in un contesto di accoglienza e cura e in una cornice relazionale che garantiscano, al tempo stesso, il benessere del bambino e l'efficacia dell'azione educativa. La presenza dell'insegnante ed il lavoro in gruppo sono insostituibili per uno sviluppo graduale, completo e armonico. Sarà compito dei Dirigenti scolastici e degli Organi Collegiali esaminare le risorse umane e strutturali disponibili e riorganizzare il servizio nel modo più funzionale, tale da garantire, se e per quanto possibile, almeno 20 ore settimanali (per esempio: 4 ore per 5 giorni). A tali fini occorrerà flessibilizzare l'orario, utilizzare l'organico dell'autonomia (insegnanti di sostegno assegnati alle classi, di lingue straniere, ...), potendo contestualmente nominare supplenti (anche per un solo giorno). Per attività ulteriori (arte, musica, attività motorie, esplorative e ricreative) potranno anche essere previsti specifici accordi con il terzo settore.

Sarà ovviamente importante, sempre per quanto possibile, cercare di mantenere gli attuali tempi scuola, ipotizzando di agire sulla leva di una diversa declinazione delle ore disciplinari o sulla durata oraria delle attività scolastiche ed extra-scolastiche. Nell'organizzazione settimanale potranno alternarsi i gruppi che svolgono diverse attività, anche ricorrendo al supporto di personale educativo. Attenzione andrà rivolta ad assicurare la frequenza regolare degli alunni con particolari difficoltà personali o familiari.

Si ritiene, dunque, necessario rivedere il fabbisogno dell'organico docente, come pure quello del personale ausiliario addetto alla sorveglianza e alle pulizie, stante l'età degli alunni, che non consente una completa adesione a codici di comportamento rigorosi.

Sostegno alla professionalità

Va sostenuta la professionalità del personale della scuola (educatori, insegnanti, collaboratori), a partire dalla rielaborazione dell'esperienze vissuta durante l'emergenza, volte ad acquisire nuove competenze relazionali con genitori e studenti, capacità di ascolto e di osservazione nella relazione scuola-famiglia. Accanto a queste andranno promosse azioni formative volte ad acquisire competenze connesse alla prevenzione del rischio di contagio e alla cura dell'igiene personale ed ambientale.

Una specifica formazione dovrà essere rivolta anche a tutte le figure (appartenenti alle associazioni genitori, al terzo settore, ai servizi del territorio, alle agenzie culturali...) con cui la scuola avrà stabilito rapporti di collaborazione. Pertanto, è necessario che le istituzioni scolastiche:

- predispongano al più presto piani di formazione in servizio, da attuare prima dell'eventuale riapertura delle scuole, già nei mesi di giugno e luglio o nelle settimane immediatamente precedenti, a distanza o in presenza. Una particolare attenzione dovrà essere rivolta alla formazione per le figure professionali alla prima esperienza scolastica;
- predispongano un piano di formazione più ampio ed esteso che accompagni i docenti - e il personale delle diverse agenzie educative - nella progettazione curricolare e nella conduzione di attività didattiche, tenendo presente le specificità dei diversi contesti educativi e ripensando la scuola secondo un modello di educazione diffusa.

Spazi e trasporto

Stante il fatto che la maggior parte del tempo scolastico è collocato nella stagione invernale, è bene che le eventuali proposte del territorio di integrazione dell'offerta formativa e del tempo scuola prevedano l'utilizzo di aree il più possibile prossime alla sede scolastica, così da limitare per quanto possibile l'utilizzo di mezzi pubblici di trasporto o di servizi scuolabus.

Priorità

Tutto ciò mantenendo una priorità: gli alunni con disabilità. Sulla base delle esigenze educative e degli obiettivi di integrazione, sarà necessario per questi predisporre attività sempre più personalizzate, così che la loro frequenza scolastica si svolga in relazione con i compagni, mediante una partecipazione sempre più organizzata e senza barriere.

9. Ragionare per ordini di scuola: suggerimenti per la scuola secondaria

Ripensare alla didattica e riorganizzare i tempi e gli spazi della scuola impone di tenere presente che vi sono soluzioni possibili in alcuni ordini di scuola e impossibili in altri. Così come che alcune proposte possono essere arricchenti per alunni più grandi e non essere tali per i più piccoli. Si presentano di seguito alcune ipotesi organizzative, senza pretesa di esaustività, da valutarsi volta a volta.

Si può pensare alla strutturazione di diversi tipi di tempo dedicati all'insegnamento/apprendimento:

- un tempo-scuola formale, fatto di lezioni e attività dei docenti secondo le forme note ed usuali;
- un tempo-scuola informale o non formale, con attività e percorsi che nascano da "Patti educativi di comunità", in contesti plurimi oltre la scuola. L'articolazione varierà da luogo a luogo, in ragione del tessuto urbano, sociale, produttivo: in ogni caso occorre fornire a tutti un tempo di presenza a scuola e un tempo ulteriore che non sia in alcun modo riempitivo.

Ipotesi di organizzazioni che prevedono una modifica ordinamentale emergenziale

1. Riduzione del monte ore annuale delle discipline e/o aumento della possibilità di rimodulazione dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche. Potrebbe, infatti, risultare impossibile mantenere, per tutti gli allievi e in tutto il Paese, il monte ore delle discipline, in relazione al livello locale di rischio. Conseguenze anche la possibilità di suddividere le classi in gruppi. In tali casi potrebbe essere utile fruire dell'apporto di risorse del territorio;
2. Ampliamento del numero dei docenti (aumentando l'organico) in relazione alla situazione creata dal distanziamento. Ci saranno scuole con meno spazi e/o collocate in zone più a rischio, in cui il distanziamento produrrà effetti più pesanti;
3. Rimodulazione della durata dell'ora di scuola fino a un minimo di 40 minuti. Questa ipotesi potrebbe necessitare dell'aggregazione fra loro di più ore della medesima disciplina, pensando, ad esempio, a "coppie" di due ore di attività;
4. Riprogettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PTCO) in relazione alle contingenze del rischio contagio. Rimodulare anche per l'a.s. 2020/2021 gli aspetti di obbligatorietà e di vincolo per i percorsi citati, consentendo che vengano svolti per quanto possibile ed in quanto possibile, in relazione alla situazione del contagio, alla crisi economica di molte aziende, alla ristrettezza delle disposizioni in termini di distanziamento fisico, ecc.;

Ipotesi di organizzazioni possibili a legislazione vigente

1. Identificare, per ciascuna disciplina, i nuclei di contenuto essenziali, definendo anche argomenti e contenuti aggiuntivi, di arricchimento e di approfondimento. Partendo dai nuclei fondanti delle discipline potrà essere riorganizzato il curriculum intorno a problemi sfidanti, aperti e quindi suscettibili di soluzioni multiple, per affrontare i quali si attivano processi cognitivi complessi. Le situazioni problematiche del mondo reale mobilitano una pluralità di competenze, di ambiti e di traguardi disciplinari, che valorizzano l'interconnessione del sapere. I nuclei essenziali saranno prerogativa della funzione docente;
2. Fruire delle risorse per la didattica a distanza (ad esempio le offerte del servizio radiotelevisivo nazionale) per affrontare i nuclei "integrativi" delle discipline, anche ricorrendo a *focus group*, eventualmente guidati da volontari esperti nei diversi ambiti oggetto di ricerca e studio;
3. Ove possibile, fruire dei servizi offerti dal territorio, anche ricorrendo a figure adulte responsabili, quali ad esempio: servizi didattici nei musei; visite guidate a monumenti, a luoghi come gli Archivi di Stato, a siti di produzione, a studi professionali... con vigilanza di adulti competenti;
4. Attivare gruppi di auto-aiuto tra gli studenti, con vigilanza di docenti o adulti responsabili, favorendo staffette generazionali e forme di tutoraggio di allievi più grandi nei confronti di allievi più piccoli;
5. Organizzare *flipped classroom* in cui una parte degli allievi si prepara, fuori dall'aula, sui materiali forniti dall'insegnante, per poi riprendere quanto studiato nel confronto studente/docente nelle ore di insegnamento formale;

6. Avviare, nell'ambito dei Patti educativi di comunità e nel rispetto del Piano dell'Offerta Formativa di ciascuna Istituzione Scolastica, protocolli con le associazioni di volontariato, per supportare le scuole con specifiche *expertise* in particolare negli ambiti quali lo sport, la musica, l'arte e l'espressività artistica, i nuovi driver della socialità, nonché per l'educazione civica intesa come educazione alla cittadinanza sociale, alla vita quotidiana del proprio territorio, ai problemi dell'ambiente, all'uso interattivo delle nuove tecnologie, anche come occasione di gioco che diventa opportunità di apprendimento;
7. Sostenere il ruolo della musica, volano di apprendimento di linguaggi universali e di inclusione anche di ragazzi con disabilità, a cui offrire occasioni di una socialità guidata e partecipata.

Tutto ciò mantenendo una priorità: gli alunni con disabilità. Sulla base delle esigenze educative e degli obiettivi di integrazione, sarà necessario per questi predisporre attività sempre più personalizzate, così che la loro frequenza scolastica si svolga in relazione con i compagni, mediante una partecipazione sempre più organizzata e senza barriere.

10. La formazione subito, per consolidare le nuove esperienze

La scuola è luogo centrale per l'istruzione e la formazione delle generazioni più giovani, grazie al rapporto significativo con la generazione adulta, gli insegnanti, i dirigenti e i professionisti che mediano attraverso la relazione educativa, i saperi, le abilità e le competenze. La formazione e l'apprendimento non si realizzano con "input e output", ma costituiscono un processo complesso, carico di emozioni, esperienze vitali, relazioni con gli insegnanti e i gruppi di pari, l'incontro con i saperi e le metodologie. Il cuore dell'esperienza scolastica è il rapporto educativo che si instaura tra docente e discente. È questo rapporto che deve essere sostenuto e supportato, attraverso strumenti pedagogici, didattici e psicologici che, in questa fase, devono essere rinforzati proprio per aiutare gli insegnanti a gestire nel migliore dei modi l'eccezionalità della situazione.

Il confinamento ha inizialmente permesso a tutti di riappropriarsi dei tempi e degli spazi personali e familiari e anche di affrontare i problemi con grande disponibilità e responsabilità civile e sociale. Ciò che nei primi giorni poteva essere visto come un momento di pausa, tutto sommato positivo, con il prolungarsi della situazione di isolamento ha fatto emergere vulnerabilità e fragilità in adulti, ragazzi e bambini: genitori sempre più in difficoltà a seguire i figli nella didattica a distanza; studenti affaticati, se non annoiati o distratti; insegnanti alla ricerca di strategie efficaci, in una realtà professionale nuova e, soprattutto, sconosciuta, unita alla preoccupazione, propria di tutto il mondo adulto, per il rischio di contagio.

Molte sono state le esperienze positive, unite ad alcune criticità, ad esempio: la riproposizione dei modi e dei tempi della didattica in presenza nella didattica a distanza o il far coincidere l'attività di insegnamento con la spiegazione e l'assegnazione dei compiti. Queste esperienze di reinvenzione della didattica hanno consentito a molti docenti di sperimentare in maniera nuova il senso della comunità professionale. Il collegio, il consiglio, il dipartimento non sono sempre comunità professionale, ma lo diventano ogni qual volta condividono un insieme di fattori: il *know how* di base, i processi di lavoro, i compiti che si svolgono, il contesto organizzativo, obiettivi e responsabilità, un itinerario di formazione coerente e progressivo.

C'è comunità professionale quando gli insegnanti si sentono partecipi nella costruzione dell'identità della scuola e quando condividono l'affronto e il superamento di un problema. Per queste ragioni è necessario favorirli e accompagnarli nel processo di riflessione sulle nuove esperienze professionali maturate (personali e dunque uniche e irripetibili), aiutandoli a trasformarle in strumenti culturali riproponibili, per tutti. Gli insegnanti hanno sperimentato che l'apprendimento avviene più velocemente di fronte ad uno stato di necessità, rendendosi anche conto che, con un supporto formativo, l'apprendimento diventa ancora più veloce e consolidato.

Il Comitato propone di intervenire, quanto prima possibile, per rendere disponibili:

- **supporto professionale.** Sostenere, mediante attività formative mirate, la riflessione sugli eventi educativi e professionali di questi mesi, riconducendoli criticamente agli effetti sugli apprendimenti. Alcuni tra i possibili temi di approfondimento potranno essere: formazione sulla relazione e la cura educativa; DAD: analisi delle pratiche per una didattica integrata; DAD: modelli, metodologie, strumenti innovativi della didattica digitale e *technology enhanced*; modelli di pratiche e protocolli deontologici (rapporti tra insegnanti, insegnanti-alunni, rapporti scuola-famiglia), in particolare per gestire le implicazioni etiche e didattiche poste dall'uso delle nuove tecnologie; elementi di igiene personale e pubblica connessi all'emergenza sanitaria;...;
- **supporto psicologico.** Facilitare la tolleranza psichica alle situazioni di frustrazione professionale e personale, attraverso materiali qualificati *on demand*, oppure tramite consulenze telefoniche, on-line, o altra modalità messa a disposizione delle scuole. Percorsi rivolti a tutto il personale della scuola così come a studenti e genitori.

Per una riflessione efficace sulle proprie esperienze personali e collegiali e per rendere sempre più condivise le scelte professionali, si suggerisce di costituire/promuovere/incentivare in ogni istituzione scolastica sia percorsi di formazione con supervisione esterna, sia la valorizzazione e l'implementazione di un team di supporto alla formazione, in grado di generare un processo di sviluppo di comunità di pratica professionale, costituito da diversi docenti esperti che possono variare in relazione al tema scelto.

11. Gli spazi “aula” necessari in relazione ai distanziamenti

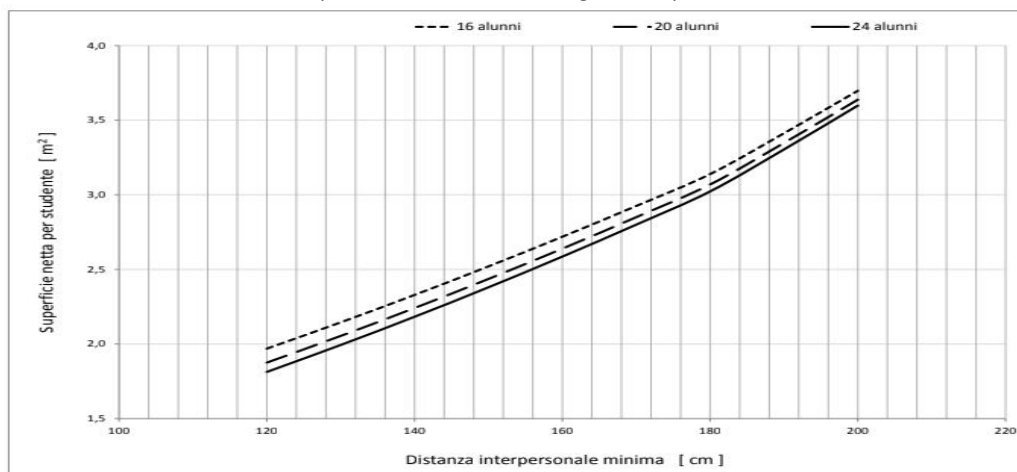
In vista della riapertura delle scuole, si impone l'attenta riflessione circa la disponibilità di spazi adeguati, in relazione al persistere di un elevato rischio biologico di contagio e alla correlata necessità di distanziamento sociale. Sulla base delle indicazioni che verranno fornite dal Comitato Tecnico Scientifico sarà possibile modulare l'organizzazione scolastica nelle diverse realtà locali in considerazione della numerosità degli studenti, della disponibilità organica del personale docente e non docente, della situazione logistica (caratteristiche strutturali degli edifici, in particolare della disponibilità di aule e loro dimensione) e delle ulteriori “leve” indicate nel presente Rapporto.

Con riferimento ai distanziamenti, l'Organizzazione Mondiale della Sanità⁴⁸ ha suggerito la distanza di almeno 1 m. Il Politecnico di Milano⁴⁹ ha a sua volta elaborato uno studio, con simulazioni degli spazi necessari nelle aule scolastiche, dal quale è stato ricavato il seguente grafico che mostra, al crescere della distanza richiesta fra studenti, gli effetti sulla superficie netta a ciascuno di questi destinata.

⁴⁸ <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>

⁴⁹ Si veda a tale proposito il documento “Analisi sul rischio organizzativo per le scuole. Simulazioni per la gestione delle scuole in presenza di rischio Covid-19” realizzato dal BIMGroup del Politecnico di Milano. Dall'elaborazione grafica della simulazione risulta che, ove fosse richiesto un distanziamento di 2 metri fra ciascun studente, ne deriverebbe una superficie netta pro-capite di 3,6 mq. Paragonando con quanto fissato dal D.M. 18 dicembre 1975⁴⁹ (1,8 m²/studente nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado e 1,96 m²/studente per il 2° grado), per ottenere 3,6 m² pro-capite studente, occorrerebbe raddoppiare gli spazi delle classi attualmente esistenti

Grafico – Simulazione di incremento della superficie netta per studente in m² necessario in funzione della distanza interpersonale e del numero degli alunni per classe



In conclusione, il Comitato auspica che il Ministero dell’Istruzione, recependo le indicazioni del Comitato Tecnico Scientifico, interloquisca con lo stesso allo scopo di fornire alle istituzioni scolastiche indicazioni generali praticabili per l’avvio del nuovo anno scolastico.

12. I “Patti educativi di comunità”

Programmare e progettare le attività didattiche, laboratoriali, di approfondimento e di recupero, è compito degli Organi Collegiali delle scuole. Si è tuttavia consapevoli che le istituzioni scolastiche si troveranno di fronte, nel programmare la ripresa del prossimo anno scolastico, ad una serie di condizioni che mai si erano verificate su così vasta scala a livello nazionale (e internazionale) e che non possono essere lasciate sole a trovare soluzioni. Il problema centrale è quello delle condizioni di sicurezza, soprattutto il distanziamento dei banchi nelle classi, che in molti luoghi obbligherà a suddividere le classi attuali in gruppi, con conseguente necessità di rivedere tutta l’organizzazione scolastica per assicurare il diritto all’istruzione dei bambini e dei ragazzi.

Occorre perciò pensare ad una scuola flessibile e capace di adattarsi alla realtà, cosa peraltro che da molto tempo veniva invocata non soltanto dagli insegnanti, ma anche da parti importanti della società civile. Bisogna pensare anche ad una scuola di cui il territorio si fa carico, sollecitando l’Amministrazione centrale, gli Uffici scolastici regionali, gli Uffici scuola dei Comuni, gli Assessorati Regionali, i Quartieri, il Terzo settore, il mondo culturale e imprenditoriale, il volontariato organizzato e competente affinché, sfruttando a pieno ogni possibilità, possano attivare azioni di supporto alle scuole. Si tratta, in buona sostanza, di dare applicazione ai principi costituzionali di solidarietà (articolo 2), comunanza di interessi (articolo 43) e sussidiarietà orizzontale (articolo 118, comma 4), per irrobustire l’alleanza educativa, civile e sociale di cui la scuola è il perno ma non l’unico attore.

È richiesto il coinvolgimento di molteplici attori, pubblici e privati, per disegnare, attraverso dei Patti

educativi di comunità⁵⁰, il modo in cui agenzie culturali, educative, artistiche, ricreative, sportive, le parti sociali e produttive, possano partecipare all'uscita dall'emergenza, gettando le basi per una scuola che si avvale del capitale sociale espresso dal territorio. Ciò mediante protocolli di reciproco impegno, in cui ciascun attore mette a disposizione tempo, capitale umano, spazi, risorse economiche, conoscenze, pratiche, strumenti. I Patti di comunità potrebbero consentire di censire e rendere praticabili (in termini di barriere, sicurezza, sanificazione, ecc.) altri spazi educativi che entrerebbero nella disponibilità organizzativa della scuola (per es. la biblioteca del quartiere, il teatro, il campo sportivo, il teatro, la piscina, l'impresa, il bene monumentale, l'oratorio, il museo, l'orto botanico, il giardino pubblico etc.) e di censire la disponibilità dell'associazionismo culturale, sociale, sportivo, il sistema dei beni museali, gli eventi sportivi, teatrali, musicali, il servizio civile nazionale, le parti sociali e produttive come espressione di una comunità locale che vuole farsi carico della propria scuola, che ne riconosce il valore e che in essa vede il "battito della comunità" per adottare l'espressione usata per ricostruire le scuole dopo il terremoto dell'Emilia del 20 maggio 2012.

Ai soggetti pubblici spetta il compito di coordinare ed integrare, verificandole, la capacità effettiva e la credibilità di chi sottoscrive il Patto, al fine di evitare anche rischi di *overload* (con realtà troppo piccole che si caricano di compiti troppo grandi) ed evitare che possano innescarsi fenomeni speculatori sul bisogno delle scuole, presta particolare attenzione alla gratuità dei servizi offerti alle scuole.

Sarà compito della scuola dare senso ed unitarietà ad un progetto organizzativo, pedagogico e didattico ancorato al territorio. Il tempo dell'estate è un tempo proficuo, che andrà utilizzato per programmare e organizzare, non soltanto da parte delle scuole ma anche e soprattutto da parte di tutte le istituzioni, le organizzazioni e gli enti, attività, personale volontario, risorse di materiali e di strumenti, esperienze e approfondimenti.

Una particolare attenzione deve essere rivolta alle aree più fragili del Paese, in cui lo sviluppo di Patti educativi di Comunità può diventare lo strumento per una ricostruzione di tessuti sociali fragili. L'esperienza condotta nelle aree interne del Paese e promossa dal Comitato Nazionale Strategia Aree Interne ha portato ad esiti straordinariamente efficaci per questa ricomposizione che ripartiva proprio dalle scuole. Del resto le molte esperienze condotte dalle molte associazioni di volontariato – tra cui ricordiamo fra le tante le audizioni dei Maestri di Strada, del Forum sulla disegualianza, e le tante testimonianze raccolte – dimostrano che proprio laddove il tessuto sociale è più fragile possono risultare efficaci azioni mirate e condotte "fuori dalla scuola" ma all'interno di una progettazione scolastica condivisa. In questa prospettiva si propone alle Regioni di verificare come sostenere queste iniziative con azioni sul Fondo sociale europeo e di prospettare fin d'ora sulla prossima programmazione un programma integrato PON-POR su quest'approccio di integrazione scuola-territorio, proprio partendo dalle tante esperienze già avanzate ed in grado di fornire riferimenti utili a quanti vogliano avviarsi su questa strada.

Del resto si propone al Ministero di accompagnare le istituzioni scolastiche in queste azioni complesse.

Il Comitato suggerisce pertanto che vengano al più presto attivati a livello locale tavoli per la stesura dei Patti educativi di comunità.

⁵⁰ Già sviluppati a livello teorico – ad es. C. Iaione, *"Le città come bene comune"*, in Aedon, n. 1/2013 – e largamente sperimentati sul territorio nazionale (Torino, Milano, Roma, Reggio Emilia), i c.d. patti di uso civico delle scuole si possono collocare nell'alveo dell'art. 9 del Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275

13. Spazi di apprendimento complementari aggiuntivi, esterni agli edifici scolastici

La distanza sociale richiesta da Covid-19 impone necessariamente di individuare o creare nuovi ambienti di apprendimento in spazi complementari e alternativi a quelli già in uso alla scuola italiana. Si tratta – come peraltro da tempo auspicato – di estendere il “fare scuola” oltre lo spazio fisico dell'edificio scolastico, valorizzando l'apprendimento formale, non formale e informale, mediante la definizione di patti di comunità e alleanze con altri soggetti, pubblici quanto privati. In altri termini, occorre fare apprendimento di natura scolare in una scuola divenuta “scuola della società civile”, che in quanto tale amplia la propria presenza sul territorio.

L'emergenza sanitaria esige ora di testare nuovi modelli, cogliendo l'occasione per compiere i primi passi verso un modello di “formazione aperta”, diffusa e situata nella comunità. Una scuola che non solo “riapre”, ma che pure si apre alle realtà del territorio valorizzando il patrimonio del terzo settore, del privato sociale, degli spazi di comunità come i centri sportivi, le sale civiche, le biblioteche, gli oratori, i parchi.

Gli spazi utilizzabili per “fare scuola, fuori da scuola” possono essere distinti nelle seguenti quattro tipologie:

- *spazi verdi aperti*: giardini, orti, parchi, luoghi con vegetazione, non coperti, non protetti dagli agenti atmosferici, con percorsi parziali o liberi;
- *superfici aperte calpestabili*: corti e cortili, piazzali e piazze interne, con pavimentazioni artificiali;
- *spazi coperti semichiusi*: chioschi e cortili con porticati e loggiati, *dehors* e coperture con un solo lato chiuso o nessuno, tensostrutture, tende o pergolati, strutture per spettacoli, aperti lateralmente agli agenti atmosferici;
- *volumi coperti e perimetrati*: ambienti chiusi con serramenti e infissi, di volume architettonico finito e destinazioni di varia natura (civile, militare, produttiva, commerciale, ...).

Si identificano le seguenti quattro macro categorie di criteri atti a dichiarare l'idoneità dei possibili spazi sopra descritti:

1. CRITERI GEOREFERENZIALI e di ACCESSIBILITÀ

Parametri che indicano l'accessibilità dello spazio aggiuntivo rispetto alla sede scolastica ed eventuali problemi di mobilità e trasporto: distanza e viabilità dall'edificio scolastico; contesto urbano o territoriale in cui è ubicato lo spazio aggiuntivo; raggiungibilità con la rete esistente dei mezzi pubblici di trasporto o con altri mezzi privati; accessibilità per studenti con disabilità motorie o fisiche; fascia climatica e condizioni stagionali influenzanti il raggiungimento e l'utilizzo dello spazio aggiuntivo.

2. CRITERI DI SICUREZZA ARCHITETTONICA e AMBIENTALE

Parametri di sicurezza dello spazio aggiuntivo: stabilità strutturale dell'edificio/anti-sismicità/carico neve; sicurezza/classificazione al fuoco/verifica via di fuga; assenza di sostanze o emissioni nocive in ambiente, materiali esplosivi; tenuta all'acqua, all'aria, alle polveri, agli agenti inquinanti; rischi di cadute, scivolamento, scarsa illuminazione; barriere architettoniche; percorribilità degli spazi.

3. FATTORI DI BENESSERE FISICO e SENSORIALE

Elementi che descrivono le caratteristiche qualitative e percettive dello spazio, rispetto alle attività di apprendimento: benessere termico e igrometrico tra cui controllo della temperatura, dell'irraggiamento solare, della tenuta ad aria, acqua; ventilazione ed areazione dei locali; benessere acustico tra cui verifica dell'isolamento acustico, del rimbombo o della diffusione, della presenza di fattori esterni disturbanti; benessere visivo e qualità della luce naturale, riflessioni, interferenze, dominanti cromatiche, contrasti, trasparenze; verifica dell'impianto di illuminazione artificiale, qualità della luce, orientamento, temperatura, illuminamenti; qualità del paesaggio cromatico, sua neutralità o dominanza, toni freddi/caldi, omogeneità/discontinuità, colori naturali/artificiali, armonici/contrastanti, lucidi/opachi, stabili/interferenziali; qualità tattili dell'ambiente, presenza di umido/secco, attriti/scivolamenti,

spigolosità e forme contundenti, grane e scabrosità, texture aptiche e decori; benessere olfattivo dell'ambiente con assenza di odori o dominanti sgradevoli, agenti allergenici o irritanti delle mucose o vie respiratorie, polveri.

4. CRITERI DI USABILITÀ

Fattori che qualificano lo spazio rispetto alle singole attività didattiche e pedagogiche che si intendono svolgere al suo interno: Flessibilità spaziale; Arredabilità e modularità; Servizi igienici; Accesso alla rete elettrica/connettività; Replicabilità condizioni di sicurezza sui luoghi di lavoro e protocolli; Proposta di eventuali revisioni normative ritenute necessarie per la risoluzione del problema.

Il Comitato suggerisce che a livello centrale e territoriale siano avviati rapidi percorsi per l'individuazione di spazi formativi aggiuntivi, nei quali sviluppare attività didattiche con modalità formali, non formali o informali, mediante:

- a livello centrale: accordi quadro del Ministero dell'Istruzione con il Ministero della Difesa, Ministero Interni, Ministero dei Beni Culturali, Ministero Economia e Finanza, livelli nazionali di Associazioni imprenditoriali, cooperative, Conferenza Episcopale Italiana, per acquisire disponibilità a rendere fruibili a livello locale spazi formativi aggiuntivi;
- a livello regionale: accordi quadro degli Uffici Scolastici Regionali con Regioni, associazioni di categoria, terzo settore, con le medesime finalità di cui sopra;
- a livello locale: declinazione operativa delle intese generali di cui sopra o di ulteriori intese locali volte all'utilizzo - in un arco di tempo definito che si suggerisce prudenzialmente non inferiore a due anni scolastici - di spazi formativi aggiuntivi che posseggano i requisiti sopra delineati.

14. Impegno didattico dei docenti e dialogo con le parti sociali

L'orario di lavoro del personale docente è regolato dai contratti collettivi di lavoro e si articola in orario d'insegnamento e in attività funzionali all'insegnamento. Le attività di insegnamento "frontale" sono diversificate a seconda del livello di scuola. Sono 25 ore settimanali nella scuola dell'infanzia, 22 ore (più due ore da dedicare alla programmazione didattica) nella scuola primaria, 18 ore nella scuola secondaria. Nell'ambito delle 22 ore d'insegnamento previste per la scuola primaria, la quota oraria eventualmente eccedente l'attività frontale e l'eventuale assistenza alla mensa venga destinata ad attività di arricchimento dell'offerta formativa e di recupero per alunni con ritardo nei processi di apprendimento. Negli istituti di istruzione secondaria, si preveda l'eventuale completamento dell'orario cattedra per il potenziamento dell'offerta formativa.

Le attività funzionali all'insegnamento sono costituite da ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai vari ordinamenti scolastici, sia di carattere collegiale che individuale (ad es, partecipazione alle riunioni degli oo.cc., ma anche preparazione delle lezioni e rapporti individuali con le famiglie), per un impegno orario che il CCNL determina in 80 ore annue complessive.

Gli impegni del docente possono poi derivare dall'attribuzione di particolari funzioni comprese nel piano dell'offerta formativa e finalizzate all'autonomia scolastica: si tratta delle funzioni strumentali, identificate con delibera del Collegio dei docenti. La Legge 13 luglio 2015, n. 107 prevede che il dirigente scolastico possa individuare, nell'ambito dell'organico dell'autonomia, fino al 10 per cento di docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico dell'istituzione scolastica. Occorre sottolineare insomma che l'impegno di lavoro del personale docente, anche a seguito dei molteplici compiti connessi con l'autonomia scolastica, va ben oltre il semplice orario previsto per l'attività frontale.

Si può tuttavia considerare che l’eccezionalità della congiuntura epidemiologica possa rendere necessario – in via transitoria, in casi ben determinati, nel quadro di un mix di strumenti adottabili – l’intensificazione dell’attività didattica. L’obiettivo fondamentale non sarebbe, in primo luogo, quello di aumentare la “quantità” delle ore di insegnamento, quanto piuttosto quello di valorizzare la funzione docente in termini di qualità dell’insegnamento.

A questo fine, il Comitato suggerisce che tale ipotesi sia sottoposta alle Organizzazioni sindacali nell’ambito del rinnovo del Contratto collettivo nazionale di lavoro, scaduto il 31 dicembre 2018.

15. Un attore del sistema nazionale d’istruzione: la scuola paritaria

Le scuole paritarie degli enti locali e private compongono, con la scuola statale, il sistema nazionale di istruzione, ai sensi della Legge 10 marzo 2000 n. 62. Ad esse vengono annualmente destinati, in sede di manovra finanziaria, contributi variamente quantificati in relazione ai diversi ordini e gradi di istruzione e per l’accoglimento degli alunni con disabilità. Tali contributi costituiscono, insieme alle rette versate dai genitori, le fonti economiche che consentono il funzionamento delle scuole paritarie. Nell’anno scolastico 2018-2019 la scuola paritaria accoglieva in Italia il 10.13% della popolazione scolastica, ovvero 866.805 studenti (in 12.564 scuole), con la seguente ripartizione: infanzia, circa 524.000 alunni; primaria, circa 168.000 alunni; secondaria 1° grado circa 65.000 studenti; secondaria 2° grado circa 110.000 studenti. La maggior concentrazione di scuole paritarie sul territorio nazionale si registra nelle regioni maggiormente colpite dalla pandemia (il 36,6% delle paritarie è nelle regioni del nord ovest e il 23,3% nel nord est).

La lunga sospensione delle lezioni, determinata dall’emergenza sanitaria, per molte scuole paritarie, ha significato una rilevante perdita in termini economici, considerato che non sono state versate molte rette, in ragione di un servizio che non poteva essere pienamente goduto. La crisi economica che ne è conseguita, è stato valutato⁵¹, potrebbe determinare la chiusura di almeno il 30% delle scuole paritarie. Questo anche in ragione delle riduzioni del numero delle rette e dei contributi statali (per alunno), determinati dalla riduzione delle iscrizioni per distanziamento, e dei costi aggiuntivi di gestione per igienizzazione, DPI, ecc. In tal senso, il c.d. “Decreto rilancio”, del corrente mese di maggio 2020, ha previsto alcuni aiuti per i nidi e per le scuole dell’infanzia paritarie.

Il Comitato suggerisce sia prestata particolare attenzione alla circostanza che ove, per ipotesi, si determinasse la chiusura del 15% delle scuole paritarie no profit (circa l’85% del totale di scuole paritarie), occorrerebbe accogliere nelle scuole statali o paritarie degli enti locali circa 100.000 nuovi studenti. Questo proprio in coincidenza con l’esigenza di distanziamento anche in queste ultime e dunque di reperimento di maggiori spazi.

⁵¹ <http://www.rainews.it/dl/rainews/articoli/Coronavirus-bancarotta-paritarie-1-su-3-non-riapira-978203ef-274d-4747-bb74-bb8872418f8b.html>

16. L'impegno degli Uffici scolastici regionali e dei Dirigenti scolastici

Il Comitato ritiene utile suggerire una serie (non esaustiva) di azioni utili alla riapertura delle attività didattiche nell'a.s. 2020/2021.

Uffici Scolastici Regionali

1. Rilevazione on-line: a) del fabbisogno di massima e indicativo di DPI per il personale scolastico, al fine di comunicare alla Protezione Civile i dati sul quantitativo mensile che deve essere procurato per assicurare il funzionamento del servizio scolastico, ripartito per territorio; b) del fabbisogno indicativo e di massima di materiali per la pulizia e la disinfezione, tenendo conto, nella scelta della tipologia, delle indicazioni INAIL di cui sopra; c) dell'avvenuta nomina, entro giugno 2020, del medico competente da parte delle Istituzioni Scolastiche;
2. Organizzare d'intesa con Sanità ed INAIL regionali percorsi on-line dedicati alla sicurezza in condizioni di emergenza sanitaria, per il personale scolastico (lezioni per docenti, lezioni per il personale ATA, in particolare per quanto riguarda le pulizie, lezioni per i tecnici di laboratorio, per gli istituti alberghieri, per gli istituti agrari, per le officine, ecc). Per questo ci si potrà utilmente valere di lezioni già a disposizione o realizzate in collaborazione con ISS e INAIL;
3. Istituire sede di confronto con la Regione di riferimento: a) per delineare percorsi di supporto alla messa in sicurezza dei locali scolastici e per l'adeguamento del servizio scolastico e del servizio di trasporto pubblico; b) per la revisione delle situazioni degli alunni con disabilità e la definizione delle condizioni per il rientro a scuola in sicurezza di ciascuno di loro (ivi compresi il sistema del trasporto scolastico e pubblico); c) per formalizzare (sulla base delle indicazioni del Comitato Tecnico Scientifico operante presso il Dipartimento di Protezione Civile) le azioni da svolgere in caso di sospetto contagio a scuola e di correlato intervento del personale di soccorso a scuola, prevedendo anche la possibilità di dover soccorrere un alunno con disabilità complessa;
4. Per le zone particolarmente colpite dalla pandemia: a) convocare specifiche conferenze di servizio on-line con i Dirigenti scolastici per definire il fabbisogno di supporto psicologico per il personale scolastico, per le famiglie e per gli alunni; b) istituire sede di confronto con la Regione di riferimento, per assicurare il servizio di supporto psicologico al personale scolastico, alle famiglie e agli alunni nelle zone in cui la pandemia ha causato alto numero di contagi e decessi, con conseguente stress correlato; c) convocare conferenze di servizio e realizzare percorsi on-line per illustrare ai Dirigenti scolastici, al personale tutto e alle famiglie il supporto psicologico assicurato d'intesa con la Regione, di cui alla precedente azione; d) ove il servizio sanitario regionale non fosse in grado di fornire il supporto psicologico di cui sopra, gli USR competenti avanzeranno richiesta al Ministero dell'Istruzione di uno specifico finanziamento alle Istituzioni Scolastiche dei territori colpiti, affinché possano provvedere a stipulare contratti con psicologi e psicoterapeuti di libera professione iscritti all'Ordine.

Dirigenti scolastici

1. Organizzare assidui incontri periodici, almeno per la prima fase preparatoria della riapertura delle attività didattiche, con RSPP, Medico competente, RLS, RSU, collaboratori specificamente incaricati per il supporto nell'emergenza sanitaria, per vagliare le molteplici azioni da attivarsi per il contenimento dei rischi di contagio e correlati;
2. In relazione al rischio di contagio e alle possibili azioni di prevenzione, formazione e informazione, frequente e diffusa, indirizzata a tutti i lavoratori, anche con diffusione capillare del materiale informativo prodotto dall'ISS e da INAIL; inserimento del materiale informativo nel registro elettronico, sui siti delle istituzioni scolastiche, invio alle caselle e-mail di tutto il personale scolastico e alle famiglie per quanto di competenza;

3. Affissione: a) in uno o più punti visibili della sede di lavoro, nonché nei servizi igienici e nelle mense e/o zone ristoro, delle istruzioni ricavabili dal sito del Ministero della salute, costantemente aggiornate; b) nei servizi igienici aziendali, nei pressi dei lavamani, nonché nelle mense e/o zone ristoro ove siano presenti lavandini, delle “istruzioni grafiche per il lavaggio delle mani” pure estraibili dal predetto sito istituzionale; c) all’esterno della scuola, delle regole di distanziamento sociale e dell’uso dei DPI e del loro smaltimento con predisposizione di appositi contenitori, ben segnalati e chiudibili, in cui gettarli;
4. Calcolo indicativo del fabbisogno giornaliero di DPI per le diverse categorie di personale scolastico e del fabbisogno settimanale di materiali di pulizia e disinfezione;
5. Predisposizione delle indicazioni per l’ordinato ingresso a scuola, anche mediante affissione di specifiche indicazioni e/o di segnalazioni a terra;
6. Controllo delle macchine per erogazione di merende, bevande calde/fredde per regolarne/ disciplinarne l’uso, anche segnalando a terra le distanze per l’attesa; prima dell’uso sarà necessario disinfettare le mani con soluzione a disposizione accanto alla macchinetta (obbligo sia per gli adulti sia per gli allievi);
7. Rilevazione di particolari allergie presenti nel personale scolastico e negli allievi rispetto all’uso delle soluzioni disinfettanti per le mani o dei disinfettanti per i locali scolastici (l’allergia all’alcol è tutt’altro che rara, ad esempio) per poter procedere con l’acquisto di materiali alternativi o di soluzioni alternative secondo le indicazioni del medico responsabile;
8. Valutazione dei varchi di ingresso/uscita da scuola che siano utilizzabili per diluire il flusso degli studenti e calcolo del fabbisogno di personale di vigilanza per questi varchi per la durata della fase di ingresso/uscita; predisposizione della segnaletica per condurre i flussi degli studenti dai varchi alle classi senza affollamento e senza incroci o riducendoli al minimo;
9. Ove per le diverse classi di ciascun plesso scolastico vengano individuati varchi di ingresso/uscita da scuola, avviso alle famiglie tramite il registro elettronico e via e-mail, nonché pubblicazione sul sito della scuola, in modo che fin dal primo giorno di scuola ciascuno sappia dove deve andare e come;
10. Diffusione delle molte esperienze già in atto con associazioni di volontariato, che potranno collaborare per ordinare le fasi di entrata ed uscita da scuola, anche orientando gli alunni rispetto agli ingressi individuati, accompagnando le operazioni di disinfezione delle mani all’ingresso, e così via;
11. Revisione del documento di analisi, prevenzione e gestione dei rischi, non soltanto per la parte del rischio biologico ma anche per l’eventualità di evacuazione della scuola: dovendosi comunque rispettare la norma di distanziamento fisico e il divieto di assembramento, sarà necessario verificare se le aree di raccolta sono o no adeguate alle nuove regole o se occorre reperirne altre; allo stesso modo sarà necessario valutare la capienza delle vie di fuga;
12. Verifica con l’ente competente che venga effettuata, prima del mese di ottobre 2020, la disinfezione dei sistemi di riscaldamento, soprattutto ove prevedano circolazione di aria, come nei termoconvettori o simili;
13. Prenotare i servizi di pulizia e disinfezione periodica dei sistemi di condizionamento d’aria ove presenti;
14. Valutare l’adozione di semplici sistemi di segnalazione visiva, per evitare situazioni di affollamento (ad esempio nei servizi igienici e spazi comuni);
15. Revisione della situazione dei locali adibiti a mensa scolastica, delle vie di accesso e di uscita (valutare ad esempio se si possa creare un circuito unidirezionale con un ingresso e una uscita separati); nel caso i locali mensa siano insufficienti, valutare se possano essere usati locali aggiuntivi da destinare allo scopo;
16. Valutare se e come sia praticabile durante le lezioni l’areazione dei locali, in relazione alle necessità di non interrompere continuamente l’attività didattica e in ragione del possibile raffreddamento dei locali scolastici in relazione al clima;
17. Stabilire regole per l’accesso delle famiglie agli uffici amministrativi, di norma, per ragioni di sicurezza, su appuntamento (salvo casi di urgenza non derogabili); indicazione a pavimento della distanza da tenere dalle scrivanie e dal banco dell’accoglienza; apposizione delle regole d’uso delle mascherine e della disinfezione delle mani prima dell’accesso.

C. SEMPLIFICARE PER RIPARTIRE SUBITO E ANDARE OLTRE

**IPOTESI NORMATIVE PER RENDERE
CONCRETE LE NOSTRE AZIONI**

17. La pandemia come un terremoto: deroghe agli ordinamenti scolastici

Il corretto svolgimento del prossimo anno scolastico, con rientro a scuola in presenza e conseguente distanziamento sociale, pone di fronte alla difficoltà di rispettare i parametri e gli standard fissati da atti normativi o derivanti dalla contrattazione collettiva. Il problema, ad esempio, si pone in relazione alla composizione delle classi (soprattutto per quanto concerne il numero minimo di studenti, che il Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81, individua in modo diverso a seconda degli ordini e gradi di scuole); alla definizione dell'orario e della durata delle lezioni (con riferimento anche alla qualificazione del modulo orario); dell'adattamento del calendario scolastico, precipuamente per quanto concerne il monte ore complessivo da garantire.

Una soluzione possibile potrebbe essere quella già utilizzata in passato in eventi calamitosi e, cioè, l'adozione di misure normative emergenziali in deroga, che possano permettere a livelli regionali del Ministero dell'Istruzione di intervenire, in modo flessibile, anche con la possibilità di differenziazione territoriale, a seconda del più o meno circoscritto livello di diffusione dell'epidemia. L'adozione di misure flessibili e derogatorie, da adattare di volta in volta alla fonte sulla quale si va ad incidere, ovviamente, in via del tutto eccezionale e limitatamente agli anni scolastici 2020/2021 e 2021/2022.

Il Comitato suggerisce, pertanto, l'adozione di una o più norme di legge con le quali consentire, ai diversi Uffici scolastici regionali, previe intese con le singole Regioni e sulla base delle situazioni epidemiologiche "certificate" dalle Regioni medesime, l'adozione di misure di adattamento anche con differenze tra province e territori diversi del calendario scolastico, del monte ore complessivo da assolvere, dell'orario scolastico e della durata delle lezioni, di articolazione e di composizione di classi o sezioni.

Alla luce di quanto sopra, si ritiene opportuno disciplinare con apposite norme di legge:

- *quanto al numero di alunni per classe*: la possibilità per gli Uffici Scolastici Regionali di adottare interventi di adattamento con riguardo all'articolazione ed alla composizione delle classi della scuola del primo e del secondo ciclo, nonché delle sezioni di scuola dell'infanzia, avuto riguardo anche agli ulteriori spazi resi disponibili dagli enti locali competenti e derogando ai parametri minimi del numero di alunni per classe o per sezione previsti dal citato Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81;
- *quanto alla definizione del calendario scolastico, dell'orario e della durata delle lezioni*: la possibilità per gli Uffici scolastici regionali di adattamento del calendario scolastico, del modulo orario (con lezioni fino a 40 minuti) e dell'orario annuale obbligatorio, con riduzione fino ad un massimo del 20%.

Le determinazioni di cui sopra andranno assunte, per espresso disposto normativo, dal Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale o dal dirigente titolare per gli Uffici scolastici regionali della Basilicata, del Molise e dell'Umbria ovvero, in caso di loro assenza o impedimento, dal dirigente con funzioni vicarie o dal dirigente da questi delegato, sentito il parere della Regione di riferimento e sempre avuto riguardo alla situazione epidemiologica anche differenziata tra province o territori diversi della stessa regione.

18. Meno spazi, più insegnanti: incremento temporaneo personale docente

Nel periodo di emergenza epidemiologica, come oramai diffusamente chiaro, la questione del distanziamento sociale costituisce la problematica di maggiore rilevanza, ai fini del contenimento del rischio da contagio nel "fare scuola" in presenza, e, al contempo, di maggiore complessità nell'individuazione delle possibili soluzioni.

Con l'emergenza in atto e il necessario distanziamento, infatti, la capienza degli ambienti sarà

significativamente ridotta rispetto a quella possibile in “condizioni normali”. Le classi potranno così trovarsi ad essere sovradimensionate, rispetto alla capienza delle aule o degli spazi a disposizione. Diverrà pertanto necessaria, in più casi, la “disarticolazione” delle classi in due o più gruppi classe, avendo previsto a questi fini le necessarie deroghe normative al numero minimo di studenti, fissate nel Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81.

Per questo motivo, nelle pagine precedenti, si è in più occasioni fatto riferimento alla necessità di adottare mix-organizzativi didattici differenziati, in relazione allo specifico contesto territoriale. Pur contemperando gli effetti di questi ultimi, per realizzare l’obiettivo del distanziamento sociale – avendo riguardo agli spazi resi disponibili per le istituzioni scolastiche dagli enti locali competenti e derogando ai parametri minimi del numero di alunni per classe o per sezione previsti dal DPR n. 81/2009 – occorrerà in qualche misura incrementare le dotazioni organiche del personale docente, limitatamente all’anno scolastico 2020/2021. L’assegnazione aggiuntiva, destinata agli Uffici scolastici regionali, consentirà a questi di gestire le situazioni più problematiche, sulla base della popolazione scolastica e del rischio sanitario individuato dalle Regioni. Sarà in tal modo possibile comporre classi con un numero di studenti inferiore rispetto a quello previsto dalla normativa vigente, in relazione alle esigenze sanitarie e sulla base dell’andamento epidemiologico.

Pertanto, al fine di assicurare il distanziamento e la correlata possibilità di realizzare i mix organizzativi della didattica già passati in rassegna, il Comitato valuta necessario che, nell’anno scolastico 2020/2021 sia autorizzato l’incremento dei posti di personale docente, posto comune, in organico di fatto. L’incremento dovrà riguardare, in particolare, le sezioni di scuola dell’infanzia, le classi di scuola primaria e il primo biennio della secondaria di I grado, ove, in considerazione della ridotta età degli alunni, si ritiene educativamente necessario, quanto più possibile e sempre commisurata al rischio, realizzare una didattica in presenza.

Si valuta che, pur considerando le comprensibili esigenze di contenimento della spesa, per le ragioni fin qui esposte, potrebbe essere opportuno un incremento tra il 10% e il 15% dell’organico di diritto già autorizzato per l’anno scolastico 2020/2021 (organico dell’autonomia, posti comuni), rivedibile in ragione delle effettive condizioni di rischio epidemiologico e di distanziamento, al momento non note.

19. Responsabili ma senza angosce. Parziale esimente di responsabilità per il Dirigente scolastico e per il personale dell’istituzione scolastica

Con Circolare del 3 aprile 2020, l’INAIL, nel fornire interpretazione di alcuni articoli del Decreto Legge 17 marzo 2020, n. 18 ha qualificato l’infezione da Coronavirus in occasione di lavoro, come infortunio sul lavoro. Ciò significa che l’INAIL, a seguito di erogazione di indennizzo al lavoratore per aver contratto la malattia sul luogo di lavoro, si potrebbe rivalere sul datore di lavoro, pubblico e privato.

Si tratta soltanto del più recente profilo emerso in ordine alla possibile responsabilità dei Dirigenti scolastici (nonché dei suoi delegati, dei DSGA, dei responsabili del servizio di prevenzione e protezione dai rischi) per la diffusione del Covid-19 alla riapertura delle istituzioni scolastiche. Le ipotesi dalle quali potrebbero sorgere responsabilità sono, in particolare, quelle relative alla commissione di un errore nell’attuazione delle linee guida e dei protocolli ministeriali ovvero quelle legate a una valutazione successivamente rivelatasi non corretta nell’esercitare l’eventuale margine di apprezzamento che le linee guida e i protocolli dovessero lasciare al dirigente scolastico.

I profili di responsabilità che potrebbero concretizzarsi sono quello penalistico e quello civilistico, anche in ordine alle prescrizioni di cui al Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81. Per la responsabilità amministrativa si pongono meno problemi, perché la rivalsa dello Stato nei confronti del pubblico dipendente per danno erariale interviene per dolo e colpa grave. La possibile responsabilità penale e civile, nel periodo di persistenza dello stato di emergenza, potrebbe comportare, per Dirigenti scolastici, personale docente e personale ATA, lavorare senza la necessaria serenità, in un momento di particolare gravità e delicatezza. Va precisato che si tratta di un problema che non investe esclusivamente le istituzioni scolastiche, ma che concerne tutti i luoghi di lavoro, sia pubblici sia privati e, quindi, tutti i datori di lavoro. Anche all'interno delle pubbliche amministrazioni, tale questione riguarda il complesso dei dirigenti pubblici e dei dipendenti che sono chiamati ad attuare le linee guida e i protocolli ministeriali. Si potrebbe addirittura pensare, al proposito, a una soluzione normativa unitaria, che investa tutta la dirigenza pubblica. Ma è evidente che le istituzioni scolastiche siano tra i luoghi nei quali tali problematiche rivestiranno particolare rilievo e i Dirigenti scolastici tra i datori di lavoro maggiormente "sotto pressione".

Per tentare di ovviare al problema innanzi esaminato, il Comitato propone un intervento normativo primario volto a circoscrivere il perimetro di responsabilità che dovrà essere assunto, al momento della riapertura delle scuole, dal personale di vertice degli istituti scolastici a seguito dell'emergenza causata dall'epidemia da Covid-19. Sotto il profilo temporale, l'eventuale disposizione dovrebbe essere legata alla durata del periodo di emergenza sanitaria pandemica. Sotto quello soggettivo, la norma riguarderebbe il dirigente scolastico e il personale della istituzione scolastica. La soluzione che si propone è motivata dalla particolarmente accentuata opinabilità tecnico scientifica delle attuali conoscenze in tema di epidemia da Covid-19. A seguito di ciò, si propone di poter considerare punibile, in sede di eventuale commissione di illeciti, esclusivamente il dolo e la colpa grave.

La *ratio* della norma dovrebbe mirare a correlare il perimetro di responsabilità a due passaggi sequenziali, collegati alla adozione di linee guida adottati dall'amministrazione centrale. Innanzitutto, la norma in questione dovrebbe individuare l'obbligo al quale siano tenuti i Dirigenti scolastici dell'istituzione scolastica: tale obbligo consiste nell'osservare e applicare le linee guida emanate con decreto del Ministro dell'Istruzione, da approvare con decreto ministeriale di natura regolamentare.

Una volta fissato l'obbligo, occorrerebbe introdurre una parziale esimente in relazione alla possibile responsabilità penale. Andrebbe evocata, sotto questo profilo, ai fini della punibilità, una *scriminante* che in realtà è già rinvenibile nell'ordinamento, precisamente nell'art. 51 codice penale. Non vi sarebbe bisogno, quindi, di creare una nuova esimente o di forzare il dato giuridico, ma semplicemente di far emergere alla superficie con chiarezza ciò che è già presente nel nostro ordinamento. Questo è un profilo importante, perché la norma che si propone di introdurre non costituisce uno scudo mirante alla impunità del dirigente scolastico e dei suoi collaboratori: non si farebbe altro che chiarire, ai sensi di norme già in vigore nel nostro ordinamento, quali siano le forme di responsabilità nelle quali potrebbe incorrere colui che sia chiamato a prendere decisioni in una istituzione scolastica.

Tornando alla esimente di cui si è accennato, attraverso essa si escluderebbe l'antigiuridicità dell'attività posta in essere. Il citato art. 51 codice penale, come è noto, esclude la punibilità laddove «l'esercizio del diritto o l'adempimento di un dovere» sia «imposto da una norma giuridica o da un ordine legittimo della pubblica Autorità». Nel caso di specie, il dirigente scolastico, i suoi collaboratori, i DSGA dovranno osservare gli atti prescrittivi e i protocolli adottati a livello ministeriale e, pertanto, non potranno sottrarsi all'adempimento dei doveri d'ufficio. Nel fare ciò, saranno chiamati a rispondere delle eventuali responsabilità penali e civili esclusivamente per dolo e colpa grave.

Compiuto questo passo sotto il profilo della responsabilità penale, sarebbe opportuno prendere posizione anche in senso più lato, in modo da considerare profili connessi anche a ipotesi di responsabilità civile, che

potrebbero essere soprattutto legate a forme di non adeguata applicazione delle prescrizioni e dei protocolli nelle singole istituzioni e plessi scolastici. Anche sotto questo profilo non si farebbe altro che porre in rilievo ciò che è già presente, *in nuce*, nel nostro ordinamento. A tal fine, sovrviene, in particolare, l'art. 2236 codice civile, relativo alle prestazioni professionali e, in particolare, alla responsabilità del prestatore d'opera. Tale articolo, come è noto, stabilisce che «Se la prestazione implica la soluzione di problemi tecnici di particolare difficoltà, il prestatore d'opera non risponde dei danni, se non in caso di dolo e colpa grave». Un processo logico simile è seguito anche dall'art. 15, comma 1, lett. c), del Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81. In tal modo, da un lato, si consentirebbe ai Dirigenti scolastici, ai loro collaboratori e al personale della scuola di poter operare con un quadro di responsabilità più certo e chiaro, in un clima più disteso e sereno. Dall'altro, si avrebbe il vantaggio di fornire un contesto normativo di riferimento non suscettibile di eccessivi spazi interpretativi e orientamenti ondivaghi della giurisprudenza, con la presumibile conseguenza della deflazione del contenzioso in ordine a eventuali illeciti penali e civili.

20. *Procurement* facilitato per la scuola

Nei prossimi mesi continuerà la necessità, per le istituzioni scolastiche, di acquisire device tecnologici, connettività, così come altre apparecchiature e materiali di consumo correlati all'emergenza sanitaria. Occorrerà perciò attivare strumenti che ne semplifichino le azioni amministrative in tema di acquisti di beni e servizi. Le esperienze positive maturate in questi mesi suggeriscono che lo strumento migliore da adottare sia quello già individuato dall'art. 231 del DL rilancio, che lascia ampia autonomia ai dirigenti scolastici. L'alternativa sarebbe quella della centralizzazione degli acquisti tramite Consip S.p.A., ma la positiva sperimentazione degli ultimi mesi fa propendere per la prima ipotesi.

In merito il Comitato ritiene di offrire i seguenti suggerimenti:

- siglare una Intesa fra Ministero dell'Istruzione e Commissario straordinario all'emergenza sanitaria (con specifica previsione normativa) con la quale Consip venga individuata soggetto attuatore dei procedimenti di acquisizione nel periodo di emergenza sanitaria (aa.ss. 2020/2021 e 2021/2022) per l'acquisto di beni e servizi e per la dotazione di strumenti digitali per la didattica. Questo favorirebbe la semplificazione e la standardizzazione con la definizione "di Piano acquisti nazionale per la scuola". Possibili categorie merceologiche sulle quali far sviluppare acquisizioni a Consip: beni ICT; dematerializzazione (es. acquisizione sim prepagate); dotazioni informatiche per aule digitali, strumenti digitali individuali; licenze Software per la gestione delle lezioni da remoto; arredi e impiantistica per l'utilizzo con modalità innovative ed in sicurezza dei nuovi device negli spazi formativi; servizi di connettività; formazione; consulenti ed esperti di settore; dispositivi di protezione sanitaria e di protezione individuale (mascherine, guanti, igienizzanti, disinfettanti, etc.); servizi di igienizzazione; termoscanner e termometri; ecc...;
- assicurare che gli strumenti messi a disposizione da Consip consentano tempi minimi di espletamento del processo di approvvigionamento e garantiscano margini di flessibilità. Si potrebbe pure consentire l'acquisto di beni accessori o complementari a quelli presenti nel catalogo, previa quotazione da parte dell'operatore economico, senza riapertura del confronto competitivo;
- ipotizzare lotti riservati alle scuole nelle gare bandite da Consip sulle merceologie utilizzate anche in ambito extra-scolastico (es lotti ad hoc per i dispositivi sanitari necessari anche alle aziende ospedaliere, Forze dell'Ordine, etc.);
- indirizzare la realizzazione di una APP per la erogazione dei voucher alle famiglie per l'acquisto di tecnologia, connettività e libri di testo (vedi esperienza APP 18 e Carta del docente);

- **stabilire intese fra Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'innovazione affinché le iniziative in atto ("Solidarietà Digitale" - <https://solidarietadigitale.agid.gov.it/#/>) così come le eventuali future, assicurino alle scuole, a studenti e al personale, la totale gratuità per gli anni scolastici 2020/2021 e, auspicabilmente, per il 2021/2022;**
 - **stabilire intese fra Ministero dell'istruzione e AGCOM per regolamentare le Telco (TIM, Fastweb...), così da favorire, se possibile, l'azzeramento dei costi di allaccio in fibra e il comodato d'uso gratuito per gli apparati wi-fi nelle scuole e nelle case degli studenti e docenti;**
- confermare le priorità di esecuzione nel 2020 del Piano Rete pubblica Banda Ultra Larga, per le scuole secondarie e nelle "aree bianche" per le scuole primarie e dell'infanzia.**

21. Costruire rapidamente! Semplificazioni procedurali transitorie per interventi di edilizia scolastica

L'emergenza sanitaria da Covid-19 impone l'accelerazione dei tempi di realizzazione degli interventi di edilizia scolastica. Questo il problema che qui ci si pone: nell'ipotesi in cui si decidesse di adattare gli edifici scolastici ai parametri e standard sanitari fissati da nuovi protocolli tecnici, come realizzare le condizioni, sotto il profilo procedurale, per svolgere i lavori in tempi rientranti nei due anni scolastici 2020/2021 e 2021/2022?

Si prescinde, qui, da una importante questione preliminare, relativa alla effettiva disponibilità di risorse finanziarie, tali da permettere di effettuare i lavori edilizi necessari. Si aprono due possibili strade.

Da un lato, il decisore politico potrebbe pensare di intervenire in misura minima sugli attuali spazi, per realizzare primi adeguamenti agli standard sanitari che verranno fissati dai protocolli. In tal caso, laddove gli interventi edilizi dovessero ricadere nell'edilizia libera e riguardare cifre inferiori ai 40mila Euro, non dovrebbero esserci problemi di esecuzione in tempi brevi e comunque nell'arco del biennio 2020/2022. Questo allevierebbe il problema delle procedure, comporterebbe però l'attivazione di un *mix* di interventi didattici per consentire di realizzare le attività scolastiche.

Dall'altro, il decisore politico potrebbe invece valutare di intervenire massicciamente sugli attuali spazi (o quelli nuovi che dovessero essere acquisiti o messi a disposizione da enti pubblici e privati), per adeguarli ai parametri fissati dai protocolli sanitari, in modo da consentire a tutti gli studenti, con priorità per quelli della scuola dell'infanzia e della primaria di primo grado, la didattica in presenza. In questa seconda ipotesi sarebbero certamente necessarie attività edilizie più consistenti e anche dotazioni di forniture significative. E si richiederebbe lo svolgimento di procedure amministrative articolate, che potrebbero richiedere mesi per il loro espletamento. In tal caso, il problema dei tempi delle procedure e della individuazione di un percorso emergenziale e derogatorio diverrebbe tema prioritario e urgente.

Laddove la strada da seguire fosse la seconda, occorrerebbe adottare, sul piano procedurale, misure di carattere fortemente derogatorio. Innanzitutto, sarebbe consigliabile individuare un responsabile unico, eventualmente a livello regionale, in modo da poter avere un più stretto radicamento con il territorio.

Un primo passo di immediata urgenza dovrebbe consistere nel monitoraggio degli interventi da operare presso ciascun plesso scolastico, elaborando una sorta di anagrafe dell'edilizia scolastica emergenziale presso ciascuna regione (o, comunque, presso ciascuna area territoriale) per adeguare gli edifici e gli spazi agli standard sanitari. In ordine alla progettazione e al taglio dei tempi ad essa connessi, il decisore unico potrebbe, ad esempio, decidere di avvalersi, dei tecnici che coadiuvano le competenti strutture pubbliche a livello centrale (es., presso il Ministero dell'istruzione o presso i provveditorati ai lavori pubblici),

regionale (uffici tecnici) e locale (nonché, eventualmente, in via residuale, di soggetti privati anch'essi tecnicamente competenti sul piano professionale).

Laddove le attività edilizie da realizzare dovessero richiedere l'indizione della conferenza di servizi, si suggerisce l'introduzione di una disposizione normativa emergenziale in deroga, mirante ad eliminare o semplificare in modo consistente, in via eccezionale, i vincoli procedurali fissati dal T.U. dell'edilizia, per gli interventi di adeguamento che verranno posti in essere. I diversi nullaosta e pareri richiesti dalla normativa potrebbero essere sostituiti da autocertificazioni di tecnici e professionisti accreditati. Ciò consentirebbe di tagliare *ab origine* e *in toto* quella parte di procedure amministrative che, alle volte, richiede molti mesi per l'espletamento.

Laddove i lavori da realizzare dovessero essere superiori ai 40mila Euro o addirittura ai 150mila Euro, si porrebbe la questione delle modalità di affidamento degli stessi. In particolare, i problemi maggiori potrebbero porsi per lavori di entità consistente, superiore ai 150mila: il c.d. Decreto "Sblocca cantieri", infatti, ha fissato tale soglia per l'affidamento diretto, previa valutazione di tre preventivi (attuale art. 36, comma 2, lett. b, del Codice dei contratti pubblici, per come modificato dal cd. Decreto "Sblocca cantieri"). Nell'ipotesi in cui i lavori fossero di entità superiore, vi sarebbe necessità di introdurre una norma in deroga, volta a elevare, in via eccezionale e limitatamente al periodo emergenziale, la suddetta soglia, in modo da consentire di procedere tramite affidamento diretto (eventualmente richiedendo la valutazione di un numero superiore di preventivi, cinque o dieci). Si suggerisce, in tal caso, di introdurre anche una disposizione in deroga per quanto riguarda i ricorsi di imprese non aggiudicatrici, volta a stabilire l'effetto esclusivamente risarcitorio per equivalente dell'esito degli eventuali ricorsi.

Per quanto concerne, invece, la dotazione delle forniture necessarie (non si parla qui di quelle digitali, cui è dedicata apposita scheda), sono due le ipotesi di soluzione possibile: da un lato, si potrebbe decentrare e semplificare in direzione dei dirigenti scolastici, i quali potrebbero operare gli acquisti tramite accordi quadro; dall'altro, si potrebbe pensare di accentrare le operazioni di acquisto in capo alla centrale di committenza nazionale Consip S.p.A., la quale, sul piano tecnico, ha la competenza e l'expertise per poter definire accordi quadro e concludere le procedure di acquisto nei tempi utili per consentire la riapertura a settembre.

Il Comitato pertanto suggerisce, laddove il decisore politico dovesse ritenere di seguire la seconda soluzione e, cioè, di adattare tutti gli spazi scolastici ai parametri fissati da nuovi protocolli sanitari, i seguenti interventi in deroga, di diversa fonte e grado normativo:

- **individuazione di un responsabile unico, auspicabilmente a livello regionale, per la gestione degli interventi di edilizia scolastica volti a fronteggiare l'emergenza epidemiologica;**
- **immediato monitoraggio presso ciascuna istituzione scolastica degli interventi di edilizia scolastica da realizzare con urgenza per adeguare gli edifici agli standard sanitari;**
- **qualificazione emergenziale e derogatoria, con eliminazione o semplificazione di vincoli procedurali, per i lavori di edilizia scolastica nel periodo di crisi;**
- **ove si rendesse necessario, elevazione della quota sottosoglia per l'affidamento diretto di lavori, previa valutazione di preventivi, da parte dei dirigenti scolastici;**
- **circa gli acquisti di forniture, massimo decentramento ai dirigenti scolastici ovvero massimo accentramento in capo alla centrale di committenza nazionale, Consip S.p.A.**

22. Più continuità didattica. Superare la “deroga” per i posti di sostegno agli studenti con disabilità

La Corte costituzionale, con la Sentenza 22-26 febbraio 2010, n. 80, relativa all’art. 2 della Legge 24 dicembre 2007, n. 244, ha stabilito l’illegittimità costituzionale del comma 413, nella parte in cui fissa un limite massimo al numero dei posti degli insegnanti di sostegno e del comma 414, nella parte in cui esclude la possibilità, già contemplata dalla Legge 27 dicembre 1997, n. 449, di assumere insegnanti di sostegno in deroga.

La cancellazione delle disposizioni sopra citate ha generato un “vuoto” normativo in ordine alle modalità attraverso cui giungere alla definizione dell’organico di sostegno. È rimasta, in tal modo, in capo a ciascun Direttore generale degli Uffici scolastici regionali del Ministero dell’Istruzione, la responsabilità di individuare e autorizzare l’istituzione di posti di sostegno ulteriori rispetto a quelli assegnati in organico di diritto. Questi posti sono stati pertanto indicati come “posti di sostegno in deroga”, intendendo con la dizione “autorizzati in applicazione della sentenza della Corte costituzionale n. 80/2010”.

La scelta del legislatore di non dare seguito alla predetta sentenza della Corte costituzionale ha determinato una serie di effetti, la cui gravità si è venuta pienamente evidenziando nel corso dei dieci anni trascorsi. Le principali fra queste sono:

1. diversità, fra regione e regione, dei tempi e delle modalità di analisi “di gravità” e attivazione dei posti in deroga. Si determinano conseguentemente condizioni diverse, a seconda della regione di residenza, nel riconoscimento delle ore di sostegno agli studenti disabili;
2. i posti di sostegno in deroga sono, per loro natura, “provvisori”, valutati annualmente anche in relazione al gruppo classe di inserimento. Sono pertanto assegnati a docenti a tempo determinato, con conseguente annuale discontinuità didattica e correlato aumento esponenziale del precariato nella scuola;
3. l’assegnazione dei posti di sostegno in deroga avviene in diverse fasi, stante il fatto che, anche dopo l’inizio dell’anno scolastico vi possono essere necessità (anche ingenti) di ulteriori posti per nuove certificazioni, per aggravamenti, in applicazione di Sentenze, per trasferimento di alunni, e così via. Questo comporta che le scuole avviino l’anno scolastico con dotazioni incomplete di posti di sostegno e che questo processo possa prolungarsi nei primi mesi di attività didattica;
4. i posti in deroga vengono in prevalenza ricoperti da personale non in possesso del titolo di specializzazione, in quanto annualmente insufficiente il numero di percorsi di specializzazione sul sostegno avviati dalle Università.

Nella sostanza, l’annuale variabilità del quadro dei posti di sostegno in deroga mina profondamente la continuità dell’azione educativa nei confronti degli alunni con disabilità. La relazione alunno/insegnante è un aspetto di particolare complessità: stabilire fiducia, arrivare a comprendere anche i segnali più sottili, creare empatia, individuare e promuovere capacità inesprese di un allievo, coltivarle, far sì che l’allievo accetti il legame, che si “affidi” al docente, sono aspetti fondamentali in ogni rapporto educativo ma divengono vitali quanto si tratta di alunni con disabilità. Tagliare di netto, ogni anno (e spesso anche più volte in un anno), questo tenue filo significa distruggere quanto meno una parte del lavoro svolto e, anno dopo anno, implica il rischio concreto che l’allievo smetta di investire e di fidarsi di adulti che arrivano e se ne vanno. Si tratta di una sorta di “tela di Penelope”, che continuamente si tesse e poi si disfa.

La variabilità descritta mina anche la capacità e la possibilità, per l’Istituzione scolastica, di programmare la propria attività di inclusione in prospettiva di tempi lunghi. Diviene arduo ogni proponimento di andare oltre l’orizzonte dell’immediato, per mettere in campo una propria, originale “visione” dell’inclusione. Il respiro annuale (e a volte anche più breve) del precariato sui posti di sostegno in deroga rende “asmatica” la progettazione scolastica.

Nel decennio intercorso dalla sentenza citata della Corte costituzionale, la percentuale dei posti di sostegno in deroga rispetto ai posti in organico di diritto è significativamente e costantemente aumentata, a

fronte di posti di sostegno in organico di diritto nella sostanza invariati. Di seguito il quadro nei soli ultimi tre anni scolastici:

Anno scolastico	% posti in deroga su posti in organico di diritto
2017-2018	38,7%
2018-2019	41,3%
2019-2020	50,5%

Come evidente, l'aumento dei posti di sostegno in deroga è tale da rendere estremamente precario tutto il quadro del sostegno agli alunni con disabilità; l'illogicità e dannosità di tale situazione va ora a sommarsi alle gravi disfunzionalità scolastiche determinate dall'emergenza Covid-19. Ciascuno dei 300.000 alunni con disabilità avrà bisogno di imparare con urgenza a vivere con nuove regole di distanziamento fisico, diverse regole sociali, diversissimi comportamenti in pubblico. Questo costituirà elemento essenziale per vivere in sicurezza, a scuola come negli altri luoghi di vita.

Il Comitato ritiene necessario un intervento legislativo risolutivo della problematica segnalata, urgente in questo tempo pandemico. L'obiettivo è che gli insegnanti di sostegno siano posti in condizione di assicurare, in ragione delle personali condizioni di salute di ciascuno degli studenti disabili, il recupero dei livelli di competenza e relazionali perduti dagli alunni stessi nel corso del lungo periodo di assenza da scuola.

23. Anche scuole più piccole? Nuove norme per il dimensionamento delle istituzioni scolastiche

Il Regolamento⁵² del 1998 recita: *“Il raggiungimento delle dimensioni ottimali⁵³ delle Istituzioni scolastiche ha [tra le altre] la finalità di garantire ... [il] conseguimento degli obiettivi didattico-pedagogici programmati mediante l'inserimento dei giovani in una comunità educativa culturalmente adeguata e idonea a stimolare le capacità di apprendimento e di socializzazione ... ha l'ulteriore finalità di assicurare alle istituzioni scolastiche la necessaria capacità di confronto, interazione e negoziazione con gli enti locali, le istituzioni, le organizzazioni sociali e le associazioni operanti nell'ambito territoriale di pertinenza”*. Nonostante gli anni trascorsi e ancor più nella contingenza dell'oggi si impone - come in altre parti di questo contributo suggerito - una strategia per la ripartenza che punti sulla scuola *nella* comunità, sulle collaborazioni operose, sui patti civici, sulla valorizzazione di apporti di capitale sociale positivo che il territorio, a partire dai genitori, può offrire alla scuola.

La pandemia da SARS-CoV-2 - nonostante l'eccellenza mondiale di alcuni realtà ospedaliere - ha costretto il Paese a prendere atto delle drammatiche conseguenze di progressivo disinvestimento sulla sanità dei territori, di politiche sanitarie differenziate da regione a regione, con reattività assai diversificate in relazione all'epidemia, e del ritardo su fronti relativamente nuovi, come ad esempio quello della telemedicina.

⁵² “Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59” adottato con Decreto del Presidente della Repubblica 18 giugno 1998, n. 233.

⁵³ “...la dimensione ottimale di ciascuna istituzione scolastica è definita in relazione agli elementi di seguito indicati: a) consistenza della popolazione scolastica residente nell'area territoriale di pertinenza ...; b) caratteristiche demografiche, orografiche, economiche, socioculturali del bacino d'utenza; c) estensione dei fenomeni di devianza giovanile e criminalità minorile; d) complessità di direzione, gestione e organizzazione didattica ...”, secondo le previsioni del citato Regolamento del 1998.

“Quando perdi, non perdere la lezione⁵⁴”. L'avvio dei prossimi anni scolastici esige la presenza, in ogni scuola del territorio, giorno per giorno, di un dirigente scolastico pronto a gestire le tante questioni, più o meno grandi, che si accompagnano ad una emergenza sanitaria di cui non è possibile, al momento, ipotizzare la data di termine. Questo anche considerato che è in gioco la ripartenza di un *unicum* fra le amministrazioni pubbliche, che ha “regole di governo” del tutto proprie.

Il numero degli alunni ad oggi necessario⁵⁵ perché all'istituzione scolastica possa essere assegnato un dirigente scolastico – e un DSGA – con incarico a tempo indeterminato, sono minimo 600 unità, ridotte fino a 400 per i comuni montani, le piccole isole, le aree caratterizzate da specificità linguistiche.

Considerati i rischi pandemici, come pure il progressivo calo demografico destinato a cambiare oltre i numeri anche la geografia della scuola italiana⁵⁶ (inevitabili nel tempo le ripercussioni oltretutto sul personale anche sul numero dei plessi scolastici⁵⁷) affinché quanto fin qui richiamato e ritenuto strategico possa trovare concretezza;

Considerato che il Decreto Legge 12 settembre 2013, n. 144, convertito in Legge 8 novembre 2013, n. 128 (art. 12⁵⁸, dimensionamento delle istituzioni scolastiche), prevede *“A decorrere dall'anno scolastico 2014-2015, i criteri per la definizione del contingente organico dei Dirigenti scolastici e dei direttori dei servizi generali e amministrativi, (...) sono definiti con decreto, avente natura regolamentare, del Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, previo accordo in sede di Conferenza unificata (...)Le regioni provvedono autonomamente al dimensionamento scolastico sulla base dell'accordo di cui al periodo precedente... ”*;

Considerato che l'articolo 1 del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81, prevede *“Alla definizione dei criteri e dei parametri per il dimensionamento della rete scolastica e per la riorganizzazione dei punti di erogazione del servizio scolastico, si provvede con decreto, avente natura regolamentare, del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, adottato di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, previa intesa in sede di conferenza unificata, di cui all'articolo 64, comma 4-quinquies, del Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133”*.

Per fronteggiare le straordinarie conseguenze della pandemia in corso, il Comitato ritiene necessario rivedere con ogni urgenza la disciplina del dimensionamento della rete scolastica. A tali fini, propone che i “parametri” da assumersi per individuare le istituzioni scolastiche con dirigente scolastico e DSGA “effettivi” facciano riferimento alla popolazione scolastica del territorio regionale,⁵⁹ piuttosto che a quella della singola scuola. Così da potere valutare, in relazione a specifiche esigenze territoriali, la possibilità di istituzioni scolastiche anche con parametri numerici di popolazione scolastica ridotti.

⁵⁴ Dalai Lama Bhikshu Tenzin Gyatso, “La mente aperta”, Pickwick, 2014.

⁵⁵ Commi 5 e 5-bis, art. 19, Decreto-Legge 6 luglio 2011, n. 98, convertito con modificazioni dalla Legge 15 luglio 2011, n. 111

⁵⁶ Il comma 7, articolo 2, del Decreto del Presidente della Repubblica 18 giugno 1998, n. 233 - mai abrogato prevede che: *“Nelle province il cui territorio è per almeno un terzo montano, in cui le condizioni di viabilità statale e provinciale siano disagiate e in cui vi sia dispersione e rarefazione di insediamenti abitativi sono concesse deroghe automatiche agli indici di riferimento ...”*. Il Decreto Ministeriale 24 luglio 1998, n. 331 - anch'esso mai abrogato - prevede in analogia la possibilità di deroghe per le *“Zone colpite da eccezionali avversità atmosferiche ed eventi sismici”*.

⁵⁷ Il Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112, attribuisce alle Province e ai Comuni (art. 139), fra gli altri, compiti e funzioni concernenti il *“piano di utilizzazione degli edifici e di uso delle attrezzature, d'intesa con le istituzioni scolastiche”*.

⁵⁸ Aggiungendo il comma 5-ter, all'articolo 19 del Decreto-Legge 6 luglio 2011, n. 111, come modificato dalla Legge 15 luglio 2011, n. 111.

⁵⁹ Successivamente all'approvazione della Legge 13 luglio 2015, n. 107 e ai fini delle operazioni connesse al dimensionamento delle istituzioni scolastiche, il Ministero dell'Istruzione ha invitato le Regioni a tener conto degli ambiti territoriali previsti dal comma 66, art. 1, dell'anzidetta Legge

24. In cattedra prima possibile: esonero dal servizio per commissioni di concorso

Nella Gazzetta Ufficiale n. 34 del 28.4.2020 sono stati pubblicati i bandi di concorso relativi a tre procedure per l'immissione in ruolo di personale docente. Nello specifico:

- procedura straordinaria, per titoli ed esami, per l'immissione in ruolo di personale docente della scuola secondaria di primo e secondo grado (Decreto n. 510);
- concorso ordinario, per titoli ed esami, finalizzato al reclutamento del personale docente per posti comuni e di sostegno, della scuola dell'infanzia e primaria (Decreto n. 498);
- concorso ordinario, per titoli ed esami, finalizzato al reclutamento del personale docente per posti comuni e di sostegno, nella scuola secondaria di primo e secondo grado (Decreto n. 499).

Il Bando di concorso (per la procedura straordinaria), il Decreto Ministeriale 9 aprile 2019, n. 329, l'Ordinanza Ministeriale n. 330 del 9 aprile 2019 ed il Decreto Ministeriale 20 aprile 2020, n. 201 (per le procedure ordinarie) disciplinano la composizione delle commissioni ed i requisiti necessari per coloro i quali aspirano ad essere nominati presidenti o componenti delle commissioni medesime.

L'esperienza degli ultimi concorsi ha evidenziato una serie di problematiche riconducibili sostanzialmente alla difficoltà nel reperimento di commissari e alle ricorrenti dimissioni di questi ultimi dalla funzione, con conseguente rallentamento della procedura e difficoltà nella gestione complessiva della medesima. Le problematiche di cui sopra sono da ricondursi fondamentalmente, prima ancora che alla esiguità dei compensi dei commissari, alla difficoltà di conciliare l'impegno richiesto con le normali attività di docenza e dirigenza. Il problema è indubbiamente più rilevante per il personale docente, posto che l'orario di lavoro di detto personale è meno flessibile rispetto a quello dei Dirigenti scolastici.

In considerazione dell'emergenza in atto si rende necessario garantire l'urgente conclusione delle procedure avviate - e delle ulteriori che dovessero essere a breve disposte - per consentire il più semplice utilizzo dei docenti.

Al fine di assicurare una celere conclusione delle procedure concorsuali, il Comitato auspica che nell'a.s. 2020/2021 sia autorizzato l'esonero dal servizio per il personale della scuola chiamato a far parte delle commissioni di valutazione dei concorsi.