

Temi commentati da Scuola 7

Aprile 2021

Sommario

Settimana: 6 aprile 2021: il curriculum dello studente

1. *Il curriculum dello studente. Una novità dell'esame di Stato (Monica LOGOZZO)*
2. *Una scuola aperta tutto l'anno. In arrivo le risorse per una estate educativa (Massimo NUTINI)*
3. *La scommessa del modello nazionale di PEI. La corresponsabilità dei docenti (Luciano RONDANINI)*
4. *La gestione delle graduatorie di istituto (gps). Aggiornamenti e controlli: facciamo il punto11 (Gianluca DRADI)*

Settimana: 12 aprile 2021: le scuole riaprono

1. *Le scuole riaprono. Nota ministeriale n. 491 del 6 aprile 2021 (Jaime Enrique AMADUCCI)*
2. *Linee pedagogiche 0-6. La campagna nazionale di consultazione ai nastri di partenza (Rosa SECCIA)*
3. *La sfida del digitale. Dal Rapporto del 13 luglio del Comitato degli esperti: capitolo III (Domenico TROVATO)*
4. *Il difficile rapporto tra scuola e famiglia. Verso la costruzione del colloquio empatico (Laura BERTOCCHI)*

Settimana: 19 aprile 2021: c'era una volta il libro di testo

1. *C'era una volta il libro di testo. Dal libro cartaceo ad una pluralità di materiali didattici: come districarsi nel labirinto normativo (Marco MACCIANTELLI)*
2. *Dal voto al giudizio descrittivo. Il piano di formazione per accompagnare i docenti della scuola primaria (Maria Rosa SILVESTRO)*
3. *Progettazione partecipata del PEI. Il vero banco di prova (Luciano RONDANINI)*
4. *Sistema integrato 0-6. Partono gli incontri territoriali per la consultazione delle linee pedagogiche (Rosa SECCIA)*

1. Il curriculum dello studente. Una novità dell'esame di Stato

Monica LOGOZZO - 05/04/2021

Sono state diffuse, con una nota del 2 aprile 2021 (DGOSVI prot. 7116), le indicazioni operative per il rilascio del *Curriculum dello studente*, una novità particolarmente significativa dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione dall'a.s. 2020/2021.

Le indicazioni operative per le scuole

Le scuole e gli studenti attendevano già per lo scorso mese di gennaio informazioni sulle modalità di predisposizione del *Curriculum*, come anticipato dalla precedente nota del 2 settembre 2020 (DGOSV prot. 15598), di trasmissione del D.M. 88/2020 (riguardante l'adozione del modello del diploma e del curriculum dello studente). L'emergenza sanitaria e la crisi politica hanno purtroppo reso più complicata l'introduzione di una novità con un impatto così diffuso come il *Curriculum*. Si è dunque dovuta rimandare ogni iniziativa legata alla sua presentazione, per non gravare ulteriormente sulle incombenze quotidiane di scuole e studenti, in attesa anche dell'emanazione dell'ordinanza ministeriale sugli esami di Stato, per l'opportuno collegamento con le indicazioni relative al *Curriculum*.

Un percorso da documentare

Diversi riferimenti al *Curriculum* sono infatti presenti nell'O.M. 53 del 3 marzo 2021, con cui sono state indicate le modalità di svolgimento dell'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione per l'a.s. 2020/2021. Unica prova d'esame è un colloquio, che prende avvio dalla discussione di un elaborato concernente le discipline caratterizzanti l'indirizzo di studi *"integrato, in una prospettiva multidisciplinare, dagli apporti di altre discipline o competenze individuali presenti nel Curriculum dello studente"* (art. 18, c. 1, lett. a). In sede di riunione preliminare, oltre al *Documento del Consiglio di classe* e ad altri documenti, ogni sottocommissione esamina per quanto riguarda gli studenti *"la documentazione relativa al percorso scolastico degli stessi al fine dello svolgimento del colloquio"* (art. 16, c. 6), sostanzialmente rinvenibile nel *Curriculum*. Il ruolo del *Curriculum* nella prova d'esame è evidenziato anche nell'art. 17, c. 4 della O.M., laddove si afferma che nella conduzione del colloquio la sottocommissione *"tiene conto delle informazioni contenute nel Curriculum dello studente"*, che illustrano quel *"percorso didattico effettivamente svolto (...) al fine di considerare le metodologie adottate, i progetti e le esperienze realizzati, con riguardo anche alle iniziative di individualizzazione e personalizzazione eventualmente intraprese nel percorso di studi"* (art. 17 c. 3) che funge da guida nella predisposizione e nell'assegnazione dei materiali che i candidati devono analizzare.

Come è organizzato il Curriculum dello studente

Prima di entrare nel merito delle attività richieste alle scuole e agli studenti per la predisposizione del *Curriculum*, è bene ricordare rapidamente la sua struttura.

Il *Curriculum* si compone di tre parti: le prime due, *"Istruzione e formazione"* e *"Certificazioni"*, sono precompilate con le informazioni presenti nel sistema informativo del Ministero, mentre la terza (*"Attività extrascolastiche"*) è a totale cura degli studenti.

Nella prima parte, in cui può intervenire per eventuali integrazioni solo la scuola, sono riportate le informazioni sul percorso scolastico dello studente relative al piano di studi, al titolo di studio conseguito, ai PCTO svolti, ad eventuali altri titoli posseduti, ad altre esperienze svolte in ambito formale. Nella seconda parte sono presenti le certificazioni linguistiche, informatiche o di altro tipo conseguite dallo studente, mentre nella terza sono riportate le informazioni inserite dagli studenti e relative alle attività extrascolastiche svolte in ambito professionale, sportivo, musicale, culturale e artistico, di cittadinanza attiva e di volontariato.

Una piattaforma a disposizione

Per lo svolgimento delle operazioni di competenza delle scuole e degli studenti sono state predisposte agevoli funzioni informatiche e sono stati prodotti dettagliati materiali di approfondimento sui semplici passaggi da compiere (guide rapide, FAQ e video tutorial), accessibili dal sito dedicato curriculumstudente.istruzione.it a partire dal 6 aprile 2021.

Per le scuole è stata messa a punto all'interno dell'Anagrafe nazionale degli studenti in ambiente SIDI una nuova sezione (*Curriculum studente*), in cui sono presenti specifiche funzioni per le operazioni di competenza, ossia l'abilitazione di docenti e studenti all'accesso alla piattaforma e il consolidamento del *Curriculum* (da svolgersi in due momenti, prima e dopo l'esame di Stato).

Gli studenti hanno a disposizione una piattaforma informatica semplice e intuitiva, per visualizzare le informazioni presenti nel proprio *Curriculum* e procedere alla compilazione della terza parte.

Cosa devono fare le scuole prima dell'esame di Stato...

Dopo la trasmissione al SIDI dei dati relativi all'ammissione all'esame e prima dell'insediamento delle commissioni, al fine di mettere a loro disposizione il documento in tutte le parti compilate, le segreterie effettuano l'attività di *consolidamento pre-esame* del *Curriculum*. Tale operazione può essere effettuata in maniera massiva a livello di singola classe, in pochi passaggi. È opportuno, ad ogni modo, svolgere (cominciando magari dal momento di apertura delle funzioni) una verifica delle informazioni già presenti, per poter eventualmente integrare quelle incomplete direttamente nei sistemi informativi che alimentano il *Curriculum* (come puntualmente descritto nella specifica guida rapida). Si pensi, ad esempio, alle informazioni relative ai PCTO svolti (importanti da riportare in quanto anche oggetto del colloquio). Molte scuole le hanno registrate sugli applicativi gestionali in uso nelle segreterie ma non nella "*Piattaforma dell'Alternanza*", che dialoga con il SIDI, per cui non sono riportate nel *Curriculum*: perché lo siano, è possibile trasmetterle tramite i flussi predisposti da parte dei fornitori di pacchetti locali certificati. Non è necessaria una verifica per ogni singolo studente: conviene effettuarla a campione in ogni classe o puntualmente nei confronti di studenti con un percorso di studi peculiare.

Una volta consolidato, il *Curriculum* viene automaticamente messo a disposizione dei commissari d'esame tramite "Commissione web" oppure, nel caso la commissione sia impossibilitata ad avvalersene, i *Curricula* degli studenti possono essere scaricati dalle segreterie scolastiche e messi a disposizione della commissione in versione digitale, nelle modalità prescelte.

...e dopo l'esame di Stato

Il *consolidamento post-esame* del *Curriculum* è necessario per recepire nel documento le informazioni relative all'esito conseguito e per collegarlo in maniera univoca al diploma rilasciato tramite l'inserimento del numero identificativo di quest'ultimo. Anche in questo caso è possibile effettuare l'operazione in maniera massiva.

Una volta consolidato in maniera definitiva, il *Curriculum* viene messo a disposizione degli studenti all'interno della piattaforma senza che sia necessario procedere alla stampa e alla consegna del documento assieme al diploma.

Il ruolo dei docenti

I docenti individuati come commissari d'esame, ed in particolare i docenti di riferimento appositamente indicati per accompagnare ciascun candidato nella stesura dell'elaborato, possono essere abilitati alla visualizzazione del *Curriculum* degli studenti delle proprie classi per svolgere un significativo ruolo di accompagnamento, in particolare nell'individuazione delle esperienze extrascolastiche che possono essere messe in risalto sia nell'elaborato sia nel colloquio d'esame.

Cosa devono fare gli studenti candidati all'esame

Le parti del *Curriculum* su cui possono intervenire gli studenti sono la seconda (in cui possono integrare o inserire le informazioni relative alle certificazioni) e la terza (in cui possono descrivere le esperienze extrascolastiche). Per il particolare percorso scolastico seguito, i candidati esterni hanno a disposizione delle sezioni aggiuntive per integrare le informazioni riguardanti anche la parte prima. Dal momento che la commissione tiene conto delle informazioni contenute nel *Curriculum* per la conduzione del colloquio, è importante che i candidati all'esame curino attentamente la compilazione delle sezioni della terza parte, in modo da predisporre una presentazione globale del proprio percorso formativo, mettendo in evidenza le attività più significative svolte e da valorizzare nell'esame.

Quando il *Curriculum* è stato definitivamente consolidato e collegato al diploma, viene messo a disposizione degli studenti all'interno della piattaforma, assieme al *Supplemento Europass al Certificato*.

Nuove modalità di rilascio del Supplemento Europass al certificato

Altra novità di rilievo riguarda proprio il rilascio del *Supplemento Europass al Certificato*, richiesto dalla normativa U.E., che secondo l'art. 24 dell'O.M. 53/2021, come per gli scorsi anni scolastici, sarebbe avvenuto secondo le indicazioni della Nota prot. 5952 del 1° giugno 2016, vale a dire con la stampa e la consegna del documento (collegato al diploma tramite l'inserimento del suo numero) ad ogni studente diplomato da parte delle istituzioni scolastiche. Ben venga che le scuole possano essere sollevate da questa incombenza e che gli studenti possano trovare all'interno della piattaforma anche il *Supplemento Europass al Certificato*, contenente informazioni in parte già presenti nella sezione "Titolo di studio" del *Curriculum*.

2. Una scuola aperta tutto l'anno. In arrivo le risorse per una estate educativa

Massimo NUTINI - 05/04/2021

Nei prossimi giorni le scuole avranno a disposizione indicazioni più chiare sulle modalità di accesso alle risorse destinate, in particolare per il periodo che intercorre tra la fine delle lezioni dell'anno scolastico 2020/2021 e l'inizio di quelle dell'anno scolastico 2021/2022, al potenziamento dell'offerta formativa extracurricolare, al recupero delle competenze di base, al consolidamento delle discipline e al recupero della socialità, della proattività, della vita di gruppo delle studentesse e degli studenti.

Finanziamento per una progettualità integrata

Saranno ripartiti i 150 milioni specificamente destinati a tali attività dal Decreto legge Sostegni (22 marzo 2021, n. 41, art. 31, comma 6) ma, ad essi, potranno affiancarsi parte dei 150 milioni con i quali lo stesso decreto ha già incrementato il fondo per le spese di funzionamento delle scuole (comma 1) oltre ad una cifra non ancora precisata, ma considerevole, proveniente dai fondi del PON "Per la scuola". Le prime anticipazioni stimano una somma disponibile tra i 200 e i 300 milioni di euro. Si aggiunge un ulteriore fondo, tradizionalmente messo a disposizione da ACRI[1] per il contrasto della povertà educativa, che quest'anno potrebbe essere destinato a finanziare proposte progettuali di organizzazioni non profit e di imprese sociali, a condizione che i progetti candidati siano coordinati con le iniziative degli istituti scolastici.

Nel complesso, quindi, una rilevante quantità di risorse che potranno rappresentare una buona occasione per promuovere una nuova progettualità integrata territoriale nella quale l'apporto di tutti i soggetti possa essere utilizzato e valorizzato per realizzare un inedito ampliamento quantitativo e qualitativo dell'offerta formativa[2].

Una norma da perfezionare

La norma, tuttavia, mostra qualche lacuna: dimentica di citare la fonte principale dell'ampliamento dell'offerta formativa nella quale si esorta a tener conto "*delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali [...] coordinandosi con eventuali iniziative promosse dagli enti locali*"[3]. Inoltre tralascia una disposizione nella quale è stabilito che "*nella ripartizione dei fondi per le iniziative che richiedono il coinvolgimento degli enti locali è data la precedenza a progetti conseguenti ad accordi nei quali gli enti locali abbiano dato la concreta disponibilità ad assolvere agli obblighi loro spettanti per legge, ovvero a quelli deliberati da reti di scuole*"[4]. Non ci sono neanche riferimenti al Piano Scuola 2020/2021 nella parte in cui prevede che "*per la più ampia realizzazione del servizio scolastico nelle condizioni del presente scenario, gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali Patti educativi di comunità*"[5]. Nel testo della legge sono citate le imprese sociali e gli enti del terzo settore, ma non gli enti locali[6].

Patti educativi di comunità con gli enti locali

Sicuramente si è trattato di una svista che potrà essere recuperata con un opportuno emendamento in sede di conversione del decreto legge, avendo a mente che lo stesso ministro

Bianchi ha dichiarato: *"Stiamo studiando dei patti educativi di comunità con gli enti locali per permettere a tutti, in particolare ai più fragili, di non essere abbandonati. In molte parti d'Italia ci sono tantissime esperienze di scuole estive. Dobbiamo aumentare questo intreccio e farlo soprattutto laddove questa continuità non c'è"*[7].

Pare comunque necessario che, già nel momento della stesura del decreto interministeriale di prossima emanazione[8], sia recuperata l'indicazione della centralità della relazione con gli enti locali, almeno prevedendo che essa sia obbligatoria in rapporto alle funzioni e ai compiti ad essi attribuiti (pianificazione e programmazione, edilizia, assistenza scolastica, servizi di supporto) e che sia promossa ed incentivata in presenza di accordi più ampi di condivisione di finalità, obiettivi, mezzi, modalità di coordinamento e verifica.

Mirare alla qualità semplificando le procedure

Per far sì che questa bella idea abbia successo sarà necessario dare ampio spazio e grande libertà alla capacità progettuale delle scuole e degli altri soggetti del territorio, sostenendo il coordinamento di tutte le iniziative che si svolgono con le stesse finalità e negli stessi periodi.

L'ingresso della scuola in queste attività potrà favorire un miglioramento nella qualità formativa e nell'*inclusività* anche delle iniziative che già sono tradizionalmente presenti sul territorio.

Perché ciò avvenga è essenziale garantire tempi certi, e rapidi, ai provvedimenti attuativi, per permettere che le risorse siano utilizzate effettivamente nel periodo che intercorre tra la fine dell'anno scolastico 2020/2021 e l'inizio dell'anno scolastico 2021/2022 e non invece dopo l'inizio di tale secondo anno scolastico vanificando, almeno in parte, lo spirito della norma.

Determinante potrà essere, ove contenuta nei provvedimenti attuativi, la semplificazione delle procedure, dall'ammissione ai finanziamenti fino alle modalità di spesa e di rendicontazione, per permettere che la programmazione sia fatta prevalentemente di *progettazioni educative* e solo in minima parte di *adempimenti amministrativi*.

Diversamente si potranno verificare effetti indesiderati e molte scuole saranno scoraggiate nell'organizzare queste attività. Inoltre, laddove gli aspetti amministrativi fossero molteplici e complessi, sarebbero facilitati gli istituti meglio equipaggiati amministrativamente che spesso, però, non sono quelli che operano nelle situazioni di maggior disagio dove più grande è il bisogno della presenza della scuola anche in questo particolare momento.

[1] Associazione di Fondazioni e di Casse di Risparmio Italiane.

[2] Si veda Raffaele Iosa e Massimo Nutini, *Patti formativi per la formazione: dalle parole ai fatti*, in Gessetticolorati.it, 21 marzo 2021, e Raffaele Iosa e Massimo Nutini, *Patti formativi per la formazione: il ristoro educativo*, in Gessetticolorati.it, 28 marzo 2021.

[3] DPR 8 marzo 1999, n. 275 (Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche), art. 9 (Ampliamento dell'offerta formativa).

[4] Legge 18 dicembre 1997, n. 440 (Istituzione del Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi), art. 3 (Progetti integrati).

[5] DM 26 giugno 2020, n. 39 (Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021.), secondo paragrafo (Tra sussidiarietà e corresponsabilità educativa: il ruolo delle comunità).

[6] Il testo integrale del comma in questione è il seguente: *"6. Al fine di supportare le istituzioni scolastiche nella gestione della situazione emergenziale e nello sviluppo di attività volte a potenziare l'offerta formativa extracurricolare, il recupero delle competenze di base, il consolidamento delle discipline, la promozione di attività per il recupero della socialità, della proattività, della vita di gruppo delle studentesse e degli studenti anche nel periodo che intercorre tra la fine delle lezioni dell'anno scolastico 2020/2021 e l'inizio di quelle dell'anno scolastico 2021/2022, il Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi, di cui all'articolo 1 della legge 18 dicembre 1997, n. 440, è incrementato di 150 milioni di euro per l'anno 2021. Tali risorse sono assegnate e utilizzate sulla base di criteri stabiliti con decreto del Ministro dell'istruzione, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, anche al fine di ottimizzare l'impiego dei finanziamenti di cui al Programma operativo nazionale «Per la Scuola» 2014-2020, da adottarsi entro quindici giorni dall'entrata in vigore del presente decreto-legge. Le istituzioni scolastiche ed educative statali provvedono entro il 31 dicembre 2021 alla realizzazione degli interventi o al completamento delle procedure di affidamento degli interventi, anche tramite il coinvolgimento, secondo principi di trasparenza e nel rispetto della normativa vigente, di enti del terzo settore e imprese sociali"*.

[7] Askanews, Roma, 31 marzo 2021.

[8] Il decreto legge 41/2021 prevede che le risorse siano *"assegnate e utilizzate sulla base di criteri stabiliti con decreto del Ministro dell'istruzione, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze"*.

3. La scommessa del modello nazionale di PEI. La corresponsabilità dei docenti

Luciano RONDANINI - 05/04/2021

Gli impegni professionali legati alla predisposizione del modello nazionale di PEI su base ICF (decreto interministeriale 182/2020) devono essere ricondotti al significato dell'inclusione rispetto a quello di inserimento e di integrazione.

Non è solo un problema lessicale

Come evidenziato nello schema, l'inclusione è strettamente collegata alla natura del contesto, che risulta centrale nel modello ICF e di conseguenza nella definizione del piano educativo individualizzato, la cui progettazione chiama in causa "l'intera comunità scolastica".

Inserimento

È il Riconoscimento di un principio fondamentale: ogni bambino ha il diritto di essere educato ed istruito insieme a tutti i coetanei nelle classi comuni.

Integrazione

Si riferisce prevalentemente al contesto scolastico; prevale la concezione dell'adattamento del singolo alle caratteristiche dell'organizzazione scolastica.

Inclusione

Interessa l'intera comunità politica, civile, sociale, scolastica. Guarda a tutti gli alunni, intervenendo allo stesso tempo sul contesto e sulla persona

Infatti, se l'ambiente di apprendimento risulta scarsamente inclusivo, anche il piano educativo individualizzato seguirà inevitabilmente la medesima direzione.

Un po' provocatoriamente si potrebbe coniare l'ennesimo acronimo, PIC (Piano Inclusivo di Classe), in assenza del quale anche un buon PEI rischierà prima o poi di evaporare.

Il piano educativo individualizzato, infatti, rispecchia le caratteristiche dell'organizzazione educativa e didattica della sezione e della classe; pertanto, la prima preoccupazione degli insegnanti (e questo aspetto è centrale nelle *Linee guida* allegate al decreto interministeriale 182/2020) deve essere quella di promuovere tutte le possibili condizioni di una classe in grado di "sostenersi" autonomamente.

PEI selettivo e priorità delle azioni

Di fronte agli impegni richiesti dalla progettazione e dall'organizzazione del nuovo PEI, è buona norma non agire a 360 gradi, ma stabilire delle priorità.

Il PEI è la *documentazione* di un percorso che inizia nella scuola dell'infanzia e si sviluppa lungo un arco temporale che si conclude con l'uscita dal sistema di istruzione o formazione con gli appuntamenti della vita adulta (lavoro, lavoro assistito, laboratori protetti, attività nelle cooperative sociali, centri di assistenza educativa, ...).

La documentazione per sua natura è selettiva. Per questa ragione, la trama narrativa della vita di una persona presuppone la capacità di dare forma ad una biografia in grado di far risaltare "tracce", esperienze, pratiche che evidenzino i momenti di crescita che hanno contribuito a connotare particolari conquiste. Non si può documentare tutto: questo criterio risulta fondamentale per l'organizzazione del portfolio o del dossier di ogni alunno; vale, a maggior ragione, per l'elaborazione e la "tenuta" del PEI di un allievo per il quale è stato predisposto un percorso "su misura". Il PEI, dunque, non è un "lenzuolo" comprendente tutto ciò che lo studente fa, ma uno strumento che risalti particolari evidenze.

Nello schema sotto riprodotto, sono state sintetizzate alcune peculiari connotazioni di un PEI essenziale e tre fasi che costituiscono le priorità sulle quali concentrarsi in questa fase di passaggio: *la valutazione iniziale, la gestione inclusiva dell'aula e la valutazione degli apprendimenti* nell'ottica della personalizzazione.

UN BUON PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

Non deve essere omnicomprensivo ma selettivo

Va declinato seguendo una sezione in cui si stabiliscono ineludibili prioritari obiettivi condivisi

* *Collegialità della progettazione iniziale*

* *Gestione inclusiva della sezione classe*

* *Valutazione personalizzata*

L'anello mancante: la collegialità della valutazione iniziale

Una delle affermazioni più rilevanti delle Indicazioni per il curricolo 2012, trasferibile anche all'istruzione superiore, è la seguente: "Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione (...) La valutazione *precede, accompagna e segue* i percorsi curricolari".

Spesso la valutazione iniziale (*precede*) viene scarsamente attivata e/o preferibilmente delegata al docente di sostegno. Le norme più recenti (dai decreti legislativi 13 aprile 2017, nn. 62 e 66, al decreto legislativo 14 settembre 2019, n. 96, al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182) riaffermano la centralità di questa funzione diagnostico-iniziale. Nelle Linee guida del dicembre 2020 si dice espressamente che "*l'osservazione è il punto di partenza*" della predisposizione del PEI (*osservazione collegiale*, non di un insegnante a ciò delegato!).

Che cosa (e come) si può fare allora per promuovere operativamente un'efficace valutazione iniziale che impegni tutti i docenti della classe?

Chi ben comincia...

Partire con il piede giusto significa determinare le premesse di un buon cammino. Il decreto 182/2020 pone a presidio della collegialità della progettazione del PEI il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), che ha il compito di promuovere un costruttivo confronto tra soggetti diversi (docenti, genitori, figure professionali interne e d esterne, studenti) che operano per conseguire obiettivi comuni.

A questo proposito, nelle Linee guida viene fornita una mappa per orientare la collegialità della gestione complessiva del PEI, a partire dalla *valutazione iniziale*. Tale bussola è articolata in quattro dimensioni: della relazione, della comunicazione, dell'autonomia, degli aspetti cognitivi neuropsicologici dell'apprendimento. Questi rappresentano il *filo rosso* del modello nazionale.

LA COLLEGIALITÀ DELLA VALUTAZIONE INIZIALE (DA "LINEE GUIDA 2020")

Osservazione sistematica

- La dimensione della relazione, della interazione e della socializzazione: fa riferimento alla sfera affettivo relazionale, considerando l'aria del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, anche con il gruppo dei pari, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento.
- La dimensione della comunicazione del linguaggio: riguarda la competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, produzione verbale, uso comunicativo del linguaggio verbale e di linguaggi alternativi o integrativi; considera anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati.
- La dimensione dell'autonomia e dell'orientamento interessa l'autonomia della persona, l'autonomia sociale, le dimensioni motorio-prassiche (motricità globale, motricità fine prassi e semplici e complesse) e sensoriali (funzionalità visiva, uditiva, tattile).
- La dimensione cognitiva neuropsicologica e dell'apprendimento fa riferimento alle capacità mnestiche, intellettive e all'organizzazione spazio temporale; al livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia di età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi.

È possibile tradurre le quattro dimensioni succitate in un protocollo osservativo che coinvolga l'intero team o consiglio di classe in vista di una progettazione collegiale del piano educativo individualizzato? Certamente sì; anzi, stante la "filosofia" del decreto 182/2020, è indispensabile.

4. La gestione delle graduatorie di istituto (gps). Aggiornamenti e controlli: facciamo il punto

Gianluca DRADI - 05/04/2021

L'emanazione del DM 50 del 3 marzo 2021, relativo all'aggiornamento delle graduatorie di circolo e di istituto di terza fascia del personale ATA, nonché due recenti sentenze[1], suggeriscono l'opportunità di provare a fare il punto sulla questione della natura giuridica del procedimento di formazione delle graduatorie, e conseguente giurisdizione, nonché sulle diverse problematiche nascenti dai controlli sulle stesse.

Natura giuridica del procedimento di formazione delle graduatorie

Sul contenzioso nascente dalle Graduatorie ad esaurimento (GAE) la giurisprudenza è da tempo concorde nel ritenere la competenza del giudice ordinario, in funzione di giudice del lavoro, sulla base della circostanza che l'art. 63, co. 4, D.Lgs. 165/2001 limita la giurisdizione amministrativa alle controversie inerenti le procedure concorsuali per l'assunzione dei dipendenti delle pubbliche amministrazioni che tale qualifica deve riferirsi ai concorsi intesi *stricto sensu*, quindi «limitata a quelle procedure, dirette alla assunzione di pubblici impiegati, che iniziano con l'emanazione di un bando e sono caratterizzate dalla valutazione comparativa dei candidati e dalla compilazione finale di una graduatoria, la cui approvazione, individuando i "vincitori", rappresenta l'atto terminale del procedimento» (Cons. St., ad. plen., 11/2011).

Tali caratteristiche non si ravvisano nelle GAE in quanto si tratta di «inserimento in graduatoria di coloro che sono in possesso di determinati requisiti, anche sulla base della pregressa partecipazione a concorsi, graduatoria preordinata al conferimento di posti che si rendono via via disponibili; è esclusa comunque ogni tipologia di attività autoritativa sulla base di valutazioni discrezionali» (sent. cit.).

Trattandosi quindi di atti che esulano da quelli compresi nelle procedure concorsuali per l'assunzione, né potendo essere ascritti ad altre categorie di attività autoritativa (identificate dal D.Lgs. 165/2001, art. 2, co. 1), gli stessi non possono che restare compresi tra le determinazioni assunte con la capacità e i poteri del datore del lavoro privato (D.Lgs. 165/01, art. 5, co. 2), di fronte ai quali sono configurabili soltanto diritti soggettivi e la conseguente competenza del giudice ordinario.

GPS e graduatorie di istituto

Sul tema delle graduatorie provinciali per le supplenze (GPS) e delle graduatorie di istituto, viceversa, la giurisprudenza è divisa e si assiste ad un frequente rimpallo di competenze tra autorità giudiziaria ordinaria e amministrativa.

In una recente pronuncia, il Consiglio di Stato (sent. 2007 del 9.03.2021), dopo aver ribadito che per le GAE la giurisdizione appartiene al Giudice Ordinario, ha affermato che, di contro, «nelle controversie riguardanti le graduatorie di istituto ... ricorrono tutti gli elementi caratteristici della procedura concorsuale pubblica: il bando iniziale, la fissazione dei criteri valutativi dei titoli, la presenza di una Commissione incaricata della valutazione dei titoli dei candidati, la formazione di una graduatoria finale» e pertanto la giurisdizione appartiene al Giudice Amministrativo.

Propendono per la competenza del Giudice Amministrativo, oltre al citato Cons. St. n. 2007/2021, anche CGA Sicilia n. 102 e n. 237/2021, TAR Basilicata n. 272/2021, TAR Emilia-Romagna n. 840/2020, Cass. civ. ord. 21198/2017.

Critica della sentenza

L'autorevolezza della pronuncia non fa, tuttavia, venir meno la sensazione che si tratti di un principio tratteggiato che prescinde dall'analisi delle effettive caratteristiche dei due procedimenti (quello volto alla formazione e aggiornamento delle GAE e quello volto alla formazione delle GPS e conseguenti graduatorie di istituto) che, diversamente da quanto affermato, sono sostanzialmente identiche.

Infatti sia nella procedura di aggiornamento delle GAE (l'ultima è stata effettuata sulla base del DM 374/2019), sia in quella di formazione delle GPS (sulla base dell'OM 60/2020), così come in quella di aggiornamento delle graduatorie di istituto[2], ritroviamo i medesimi elementi caratterizzanti. Siamo, infatti, in presenza di un atto amministrativo generale che dà avvio alla procedura, ad una valutazione dei titoli e servizi che non implica un esercizio di discrezionalità, ma il semplice riscontro tra quanto dichiarato ed i punteggi contenuti negli allegati dei decreti ministeriali che danno avvio alla procedura, l'assenza di commissioni, la redazione finale di una graduatoria.

La principale fonte normativa che regola le supplenze è l'art. 4 della legge 124/1999 che, relativamente alla procedura di individuazione delle persone abilitate a svolgere supplenze scolastiche, incluse quelle temporanee, prevede che il Ministro dell'Istruzione emani un regolamento per la disciplina del conferimento delle supplenze annuali e temporanee nel rispetto dei criteri indicati nei commi seguenti della norma[3].

Il regolamento, così come i decreti che prevedono l'aggiornamento periodico delle graduatorie, sono corredati da appositi Allegati che provvedono ad individuare la corrispondenza tra i titoli dichiarati dagli aspiranti ed i punteggi che devono essere attribuiti in corrispondenza dell'uno o dell'altro di tali diversi titoli.

La procedura non è assimilabile ad un concorso

Pertanto, come ha puntualmente osservato il Consiglio di Stato nella sent. n. 5847/2017, nella disciplina di cui al citato art. 4 non si rinvengono elementi che conducano a ritenere che vi sia una procedura concorsuale in senso tecnico, infatti *«la determinazione del punteggio massimo conseguibile da ciascun aspirante, in relazione ai titoli che il medesimo indichi di possedere con la sua domanda di inserimento in graduatoria – alla luce di tale allegato – è estremamente semplice e, soprattutto, praticamente meccanica, dato che l'Amministrazione non deve far altro che abbinare a ciascun titolo indicato il punteggio per esso previsto e, quindi, procedere alla sommatoria dei vari punteggi.*

In questo tipo di attività non si ravvisa, dunque, alcun tipo di discrezionalità né certamente essa ricorre nel momento in cui l'Amministrazione procedere a riconoscere, fra i titoli indicati dagli aspiranti, quelli soli che possono essere utilmente presi in considerazione.

Dato ciò allora, per quanto l'elenco degli aspiranti (valutati nel modo anzidetto) possa essere definito graduatoria, lo stesso resta nei fatti null'altro, appunto, che un elenco di nominativi, al cui interno la posizione di ciascun individuo non è determinata (ad esempio) dal loro ordine alfabetico ovvero da altri parametri analogamente discretivi, sebbene dal punteggio massimo conseguito da ciascuno in funzione della natura e quantità dei titoli (tra quelli soli che possono essere presi in considerazione) indicati[4].

In sostanza, e conclusivamente, escluso che ricorra nella procedura per cui è causa una predeterminazione di criteri valutativi (oltre che di punteggi) affidata alla amministrazione attiva (dato che gli stessi risultano predeterminati a livello normativo) ed escluso che, pertanto, l'organo valutatore (il dirigente scolastico, ove non si debba – come non è nella fattispecie – costituire un'apposita commissione giudicatrice) disponga di spazi discrezionali nell'attività di computo del punteggio da attribuire ai titoli esposti da ciascun candidato, i pur eventualmente residui indici che connotano la procedura (bando e graduatoria) non risultano essere tali da far iscrivere la procedura stessa fra quelle qualificabili concorsuali in senso stretto».

La competenza del Giudice Ordinario

Aderiscono alla tesi della competenza del giudice ordinario in tema di controversie riguardanti le graduatorie di istituto (per il personale docente ed Ata) come delle GPS, le seguenti recenti pronunce: TAR Lombardia-MI n. 128/2021, TAR Toscana n. 236/2021, TAR Campania n. 2026/2021, TAR Lazio n. 10388/2020, Corte App. Genova n. 247/2020, sulla base di una distinzione operata da Cass. civ., SU, con sent. n. 5454/2019 e ord. n. 17123/2019, che in una causa avente ad oggetto la graduatoria di istituto, ha stabilito che la giurisdizione si determina in base al *petitum sostanziale*, e pertanto *«occorre distinguere – alla luce dei principi enunciati da questa Corte (Cass., S.U., n. 22805/2010; Cass., S.U., n. 27991/2013; Cass., S.U., n. 16756/2014; Cass., S.U., 25840/2016; Cass., S.U., 21196/2017) – a seconda che la questione, involgente un atto di gestione delle graduatorie, riguardi in via diretta la posizione*

soggettiva dell'interessato e il suo diritto al collocamento nella giusta posizione nell'ambito della graduatoria ovvero l'oggetto del giudizio sia l'accertamento della legittimità della regolamentazione stessa delle graduatorie ad esaurimento quale adottata con atto ministeriale, in quanto in tal caso viene contestata la legittimità della regolamentazione, con disposizioni generali ed astratte, delle graduatorie ad esaurimento al fine di ottenere l'annullamento di tale regolamentazione in parte qua, e non già la singola collocazione del docente in una determinata graduatoria, eventualmente previa disapplicazione degli atti amministrativi presupposti, anche eventualmente di natura normativa sub primaria.». Dello stesso tenore Cass. civ., SU, sent. n. 8098/2020.

E pertanto ove non si contestino i criteri di attribuzione dei punteggi fissati dall'atto amministrativo generale (DM o OM), ma semplicemente la corretta applicazione degli stessi da parte del soggetto incaricato di formare la graduatoria, sussiste la giurisdizione del giudice ordinario che può anche verificare, in via incidentale, la legittimità degli atti generali di autoregolamentazione dell'ente pubblico (per eventualmente disapplicarli).

Peraltro milita a favore della competenza del giudice ordinario la circostanza che lo stesso DM 50/21 all'art. 8, co. 4, preveda che la graduatoria sia impugnabile con ricorso al giudice ordinario in funzione di giudice del lavoro.

La natura giuridica dell'attività di formazione delle graduatorie

Poiché la corretta individuazione della giurisdizione dipende dalla qualificazione della natura giuridica degli atti volti alla formazione delle graduatorie, la questione, per quanto molto tecnica, non interessa solo chi deve gestire il contenzioso successivo alla formazione delle graduatorie stesse, ma investe anche l'esercizio del potere dirigenziale di apportare correzioni alle graduatorie già formate. Infatti, ritenere che la giurisdizione sia del giudice amministrativo implica assumere che l'attività di formazione/aggiornamento delle graduatorie sia regolata dal diritto amministrativo e possa quindi applicarsi anche l'istituto dell'annullamento in autotutela, previsto dall'art. 21 nonies legge 241/1990. Invece, propendere per la giurisdizione del giudice ordinario, significa riconoscere l'esercizio del potere di gestione tipico del datore di lavoro, regolato dal diritto privato. In tal caso diviene più complessa l'individuazione del potere di modificare l'atto errato. E così veniamo al secondo aspetto della questione.

Le problematiche nascenti dai controlli delle graduatorie di istituto

Come previsto anche dal citato DM 50 del 3.03.21, spetta al dirigente dell'istituzione scolastica ove l'aspirante stipula il primo contratto di lavoro, effettuare i controlli delle dichiarazioni presentate[5].

Dai controlli possono emergere dichiarazioni mendaci sul possesso dei titoli oppure sulla mancata presenza di precedenti penali. Come previsto dal citato DM, può prospettarsi la necessità di rideterminare il punteggio assegnato, da cui poi può conseguire l'obbligo di risolvere il contratto allorché risulti che l'errato punteggio abbia alterato il corretto posizionamento in graduatoria dell'aspirante, che conseguentemente ne ha impropriamente beneficiato al momento dell'individuazione dell'avente diritto alla supplenza.

Del pari può rendersi necessaria la risoluzione del contratto in presenza di determinate condanne penali non dichiarate o dal mancato possesso di titoli essenziali per l'ammissione.

L'iter procedurale

In entrambe le circostanze, l'iter procedurale da seguire dipende, come detto, dall'inquadramento giuridico del potere di gestione delle graduatorie.

Se, infatti, si inquadra l'attività come procedimento amministrativo, il dirigente adotterà la procedura dell'annullamento in autotutela, opportunamente preceduta dalla comunicazione di avvio del procedimento (artt. 7-8 della legge 241/1990).

Qualora, invece, si propenda per la natura privatistica degli atti di gestione delle graduatorie, il modulo dell'autotutela diviene inapplicabile e, come precisato da Cass. civ. SU, n. 27197/2017, «*Il comportamento della P.A. nella veste di datrice di lavoro, va valutato alla stregua dei principi civilistici in ordine all'inadempimento delle obbligazioni (art 1218 c.c.), anche secondo i parametri della correttezza e della buona fede con la conseguenza che se l'amministrazione, res melius perpensa, modifica o ritira l'atto di conferimento esercita un potere organizzativo e non il potere amministrativo di autotutela, inconcepibile nei confronti di atti di tutela privati»*.

Si può sostenere che la fase volta alla rideterminazione del punteggio e della conseguente posizione in graduatoria non deriva da un potere amministrativo di riesame, ma dall'obbligo di rispettare la previsione contenuta nei decreti ministeriali che procedimentalizzano l'attività dirigenziale di diritto privato.

Inoltre, come già chiarito da Cass. civ. n. 24216/2017 – n. 13800/2017 – n. 19626/2015, *«qualora l'atto adottato risulti in contrasto con norma imperativa, l'ente pubblico può tuttavia sottrarsi unilateralmente all'adempimento delle obbligazioni che trovano titolo nell'atto illegittimo, alla stregua del contraente che non osservi il contratto stipulato, ritenendolo affetto da nullità»*.

Qualora l'atto adottato risulti in contrasto con una norma imperativa, infatti, la pubblica amministrazione, che è tenuta a conformare la propria condotta alla legge, può sottrarsi all'adempimento di obbligazioni che trovino la loro fonte nell'atto illegittimo e la condotta è equiparabile a quella del contraente che non osservi il contratto stipulato ritenendolo inefficace perché affetto da nullità ex art. 1418 c.c.

Le casistiche prevalenti possono raggrupparsi in due fattispecie: le dichiarazioni mendaci su titoli o qualità dell'aspirante oppure l'omessa dichiarazione di precedenti penali.

Cause di esclusione

L'art. 7 del DM 50/2021 prevede che sia disposta l'esclusione dalla graduatoria degli aspiranti che risultino privi dei requisiti di accesso e di ammissione[6], come di coloro che abbiano reso dichiarazioni non corrispondenti a verità e non riconducibili a mero errore materiale. Precisa inoltre che *«le autodichiarazioni mendaci o la produzione di certificazioni false comportano l'esclusione dalla procedura di cui al presente decreto per tutti i profili e graduatorie di riferimento, nonché la decadenza dalle medesime graduatorie... e comportano, inoltre, l'erogazione delle sanzioni di cui alla vigente normativa, come prescritto dagli artt. 75 e 76 del DPR 445/2000»*. Tra i requisiti che precludono l'ammissione, la norma indica, oltre ai reati indicati nell'art. 25-bis del DPR 313/2002[7], le condanne *«per reati che costituiscono un impedimento all'assunzione presso una pubblica amministrazione»*.

La locuzione è innovativa rispetto ai precedenti decreti ministeriali che, di norma, facevano un rinvio recettizio alla legge 16/1992 o, come invece ha fatto l'OM 60/2020 (sulle GPS), un rinvio al D.lgs. 235/2012, contenente norme sull'incandidabilità alle elezioni amministrative.

Le condanne nel DM 50/2021

Nel DM in commento, invece, a parte il richiamo ad un articolo del DPR 313/2002, si lascia all'interprete individuare quali siano le condanne preclusive all'instaurazione di un rapporto di pubblico impiego e quindi anche all'inserimento in graduatoria. Compito, invero, non semplicissimo per i dirigenti scolastici. Si reputa che la fonte di riferimento debba essere il Codice penale e quindi quelle condanne (definitive) che, ai sensi degli artt. 28 e ss. c.p., comportano l'interdizione dai pubblici uffici, l'interdizione legale, l'incapacità a contrarre con la pubblica amministrazione.

Dal confronto tra l'elencazione cui fa rinvio l'OM che regola la formazione delle GPS e quella che, in via interpretativa, può desumersi dal DM che regola le graduatorie ATA, si noterà che si riduce il numero dei reati, scomparendo, ad esempio, le condanne relative all'ipotesi di spaccio di stupefacenti, previsto dall'art. 73 DPR 309/1990[8]!

L'intervento della Cassazione di febbraio 2021

Con recente pronuncia (sent. n. 4057 del 16 febbraio 2021), la Suprema Corte, dopo aver stigmatizzato *«la patologica inversione procedimentale, che sovente si sostanzia nella prassi della verifica postuma all'immissione in ruolo»*, prassi che può comportare un obbligo risarcitorio per chi abbia fatto affidamento sul comportamento dell'Amministrazione (Cass. civ. n. 8236/2020), ha chiarito che, dopo la conclusione del contratto, la PA non esercita poteri di carattere autoritativo, ma agisce con le capacità proprie del datore di lavoro privato e pertanto *«non può far valere la mancanza o il vizio della procedura concorsuale attraverso lo strumento tecnico-giuridico dell'autotutela. Ciò però non significa che le norme inderogabili di legge che disciplinano le modalità e le forme del reclutamento non condizionino la validità del contratto concluso, bensì solo che (...) il vizio del negozio deve essere necessariamente ricondotto ad una delle categorie note al diritto civile ed assoggettato alla relativa disciplina»*.

Pertanto, quale che sia l'inquadramento giuridico dell'iter relativo alla formazione delle graduatorie, l'atto col quale -dopo la stipula del contratto- si revochi l'assunzione, a seguito dell'annullamento della procedura concorsuale o dall'inosservanza dell'ordine in graduatoria, equivale in ogni caso alla condotta del contraente che non dia esecuzione ad un contratto nullo.

La Corte ricorda che l'art. 36. co. 5, del D.lgs. 165/2001 sanziona la violazione delle norme imperative riguardanti l'assunzione o l'impiego dei lavoratori con la nullità e che tale norma *«ha una portata generale che va oltre il più ristretto ambito di applicazione indicato nella rubrica dell'articolo ed è idonea ad attrarre nella sfera della nullità anche il mancato rispetto delle procedure imposte per le assunzioni a tempo indeterminato dell'art. 35 del decreto»*.

Quindi ribadisce che *«la regola che impone l'individuazione del contraente sulla base di una graduatoria formulata all'esito della procedura concorsuale nel rispetto dei criteri imposti dalla legge e dal bando si riflette necessariamente sulla validità del negozio, perchè individua un requisito che deve imprescindibilmente sussistere in capo al contraente»*.

In buona sostanza, nel caso di attribuzione di un punteggio improprio in virtù della dichiarazione di titoli inesistenti, come nel caso della presenza di condanne ostative al rapporto di lavoro, il dirigente potrà direttamente procedere alla revoca dell'individuazione con conseguente risoluzione del contratto di lavoro.

A corroborare questa conclusione soccorrono, peraltro, le norme dei contratti collettivi di lavoro: l'art. 25, co. 5, e l'art. 44, co. 7, del CCNL 2007, come l'art. 41, co. 1, del CCNL 2018, prevedono, infatti, che siano causa di risoluzione dei contratti di lavoro l'annullamento della procedura di reclutamento o l'individuazione di un nuovo avente titolo a seguito dell'intervenuta approvazione di nuove graduatorie.

No agli automatismi

L'ultima questione che appare necessario affrontare è l'automatismo o meno dell'esclusione dalla graduatoria nel caso di dichiarazioni mendaci.

Il DM 50/2021 all'art. 6, co. 1, precisa che alle autodichiarazioni non veridiche si applicano le decadenze previste dall'art. 75 DPR 445/2000[9] ed all'art. 7, co. 1, prevede l'esclusione di coloro che abbiano reso, nella compilazione della domanda, dichiarazioni non corrispondenti a verità e non riconducibili a mero errore materiale.

Anche in questo caso la giurisprudenza si divide tra chi ritiene sempre necessario procedere all'esclusione senza margini di discrezionalità (Cons. St. n. 8920/2019, TAR Roma n. 7140/2019, Cons. St. n. 1172/2017, Corte App. BO n. 234/2017) e chi rifugge da ogni automatismo.

Quest'ultima, preferibile, impostazione interpretativa si fonda su un ragionamento più articolato che, prendendo in esame anche l'art. 127 lett. d) del DPR 3/1957[10], consente di rilevare come sia tale norma sia l'art. 75 DPR 445/2000 facciano riferimento alla derivazione causale certa dell'accesso all'impiego dai documenti o dalle dichiarazioni false prodotte.

Se ne può desumere che, solo allorquando la legge (o il bando), rispetto ad un certo requisito, tra cui quello relativo alle pregresse condanne penali, stabilisca una regola certa di incompatibilità con l'accesso al pubblico impiego, la decadenza operi di diritto, al di fuori di un procedimento disciplinare, quale effetto del manifestarsi di un vizio "genetico" del contratto. Quindi *«è solo la falsità sui dati sicuramente decisivi per l'assunzione che comporterà la decadenza, senza possibilità di qualsivoglia valutazione di diverso tipo»*.

Ciò consente di impostare su tale base la portata differenziale del D.lgs. n. 165 del 2001, art. 55-quater, norma che, per i falsi documentali e dichiarativi resi in relazione all'accesso al pubblico impiego prevede il licenziamento ma quale effetto di procedimento disciplinare e quindi previa valutazione di gravità dell'accaduto» (Cass. civ. n. 18699/2019).

Analogamente si è espressa Cass. civ. n. 22673/2020.

Occorre, in sostanza, distinguere tra vizi "genetici" e vizi "funzionali": allorquando le falsità non riguardino circostanze certamente ostative al rapporto, esse, a rapporto instaurato, vanno valutate in concreto come possibili, ma non automatiche, ragioni di risoluzione, allorché cioè siano tali da comportare, in un giudizio di proporzionalità, la lesione del vincolo fiduciario.

Come si può quindi agevolmente comprendere al termine di questa disamina, le problematiche giuridiche che attendono i dirigenti scolastici, nell'imminente formazione e successiva gestione delle graduatorie di istituto di terza fascia per il personale ATA, sono estremamente complesse

ed il lavoro non è certo agevolato da una giurisprudenza ondivaga, che non è ancora riuscita ad assestarsi su un'interpretazione univoca dei principali aspetti.
Del resto nella "società liquida" di Bauman, l'incertezza è l'unica certezza.

[1] Ci si riferisce a Cons. St., VI sez., sent. n. 2007 del 9.03.2021 e Cass. Civ., sez. lav., sent. n. 4057 del 16.02.2021.

[2] Per i docenti, precedentemente all'OM 60/20, si effettuò sulla base del DM 374/2017; per gli ATA si effettua ora sulla base del DM 50/2021.

[3] Il comma 6 del medesimo articolo ha disposto che per il conferimento delle supplenze annuali e delle supplenze temporanee, sino al termine delle attività didattiche, si utilizzano le graduatorie permanenti, mentre il successivo comma 7 aggiunge che *"Per il conferimento delle supplenze temporanee di cui al comma 3 si utilizzano le graduatorie di circolo o di istituto. I criteri, le modalità e i termini per la formazione di tali graduatorie sono improntati a principi di semplificazione e snellimento delle procedure con riguardo anche all'onere di documentazione a carico degli aspiranti"*. Le norme menzionate hanno poi trovato loro attuazione con il decreto 13 giugno 2007, n. 131, del Ministro della pubblica istruzione. In esso l'art. 5, la cui rubrica si è riferita alle graduatorie di circolo e di istituto, prevede tra l'altro – in relazione a quanto qui più specificamente interessa – che: "1. Il dirigente scolastico, ai fini del conferimento delle supplenze (...), costituisce, sulla base delle domande prodotte (...) apposite graduatorie in relazione agli insegnamenti o tipologia di posto impartiti nella scuola, secondo i criteri di cui al comma 3.

2. I titoli di studio e di abilitazione per l'inclusione nelle graduatorie di circolo e di istituto sono quelli stabiliti dal vigente ordinamento per l'accesso ai corrispondenti posti di ruolo.

3. Per ciascun posto di insegnamento viene costituita una graduatoria distinta in tre fasce, da utilizzare nell'ordine, composte come segue: (...). III Fascia: comprende gli aspiranti forniti di titolo di studio valido per l'accesso all'insegnamento richiesto.

4. (...) Gli aspiranti inclusi nella III fascia sono graduati secondo la tabella di valutazione dei titoli, annessa al presente Regolamento (Allegato A). Per la valutazione dei titoli artistici dei docenti di strumento musicale (cl. 77/A) sono costituite apposite commissioni presiedute dal dirigente dell'ufficio scolastico provinciale o da un suo delegato e composte da un dirigente scolastico di una scuola media, ove sia presente l'insegnamento di strumento musicale, da un docente di Conservatorio di musica dello specifico strumento e da un docente titolare di strumento musicale nella scuola media per strumento diverso da quello cui si riferisce la graduatoria. La commissione è nominata dal competente dirigente dell'ufficio scolastico provinciale. (...)

9. Avverso le graduatorie di circolo e d'istituto è ammesso reclamo alla scuola che ha provveduto alla valutazione della domanda entro il termine di 10 giorni dalla data di pubblicazione della graduatoria all'albo della scuola e la scuola deve pronunciarsi sul reclamo stesso nel termine di 15 giorni, decorso il quale la graduatoria diviene definitiva. La graduatoria diviene, altresì, definitiva a seguito della decisione sul reclamo".

[4] Unica eccezione a tale principio può rinvenirsi, sempre a parere del Cons. Stato, lì dove il regolamento n. 131/2007 all'art. 5 co. 4, prevede che *"Per la valutazione dei titoli artistici dei docenti di strumento musicale (cl. 77/A) sono costituite apposite commissioni presiedute dal dirigente dell'ufficio scolastico provinciale o da un suo delegato"*.

[5] Prevede l'art. 6 che *«L'istituzione scolastica ove l'aspirante stipula il primo contratto di lavoro, sulla base della graduatoria di circolo o d'istituto di terza fascia nel periodo di vigenza delle graduatorie effettua, tempestivamente, i controlli delle dichiarazioni presentate. Tali controlli devono riguardare il complesso delle situazioni dichiarate dall'aspirante, per tutte le graduatorie in cui il medesimo è risultato incluso. All'esito dei controlli di cui al comma 11, il dirigente scolastico che li ha effettuati convalida a sistema i dati contenuti nella domanda e ne dà comunicazione all'interessato. In caso di esito negativo della verifica, il dirigente scolastico che, ai sensi del comma 11, ha effettuato i controlli, adotta il relativo provvedimento registrando a sistema l'esclusione di cui all'articolo 7, ovvero la rideterminazione dei punteggi e delle posizioni assegnati all'aspirante. Il dirigente scolastico comunica il provvedimento di esclusione o di rideterminazione del punteggio all'aspirante e alle scuole da quest'ultimo individuate in fase di presentazione dell'istanza. Restano in capo al dirigente scolastico che ha effettuato i controlli la valutazione e le conseguenti determinazioni ai fini dell'eventuale responsabilità penale di cui all'articolo 76 del citato DPR 445/2000»*.

[6] Tra i requisiti di accesso indicati nell'art. 2 del DM 50 vi sono, ad esempio, i titoli di studio; mentre tra i requisiti di ammissione indicati nell'art. 3 vi sono, tra gli altri, l'assenza di provvedimenti di destituzione o dispensa o decadenza dall'impiego e l'assenza di condanne penali definitive *«per reati che costituiscono un impedimento all'assunzione presso una pubblica amministrazione»* o i *«provvedimenti giudiziari indicati nell'art. 25 bis del DPR 14.11.2002 n. 313»*.

[7] Sono i reati a sfondo sessuale in danno di minori: artt. 600 bis- ter- quater- quinquies- art. 609 undecies c.p.

[8] I fatti di lieve entità di cui all'art. 73, co. 5, DPR 309/1990 non prevedono una pena che possa giungere a cinque anni di reclusione, e quindi -stante quanto previsto dall'art. 29 c.p.- all'interdizione perpetua dai pubblici uffici; al più, ma nella prassi assai raramente, si potrebbe giungere alla pena di tre anni di reclusione, che comporta un'interdizione temporanea.

[9] La norma prevede che *«il dichiarante decade dai benefici eventualmente conseguenti al provvedimento emanato sulla base della dichiarazione non veritiera»*.

[10] Norma che pure prevede la decadenza *"quando sia accertato che l'impiego fu conseguito mediante la produzione di documenti falsi o viziati da invalidità non sanabile"*.

Settimana: 12 aprile 2021: le scuole riaprono

1. Le scuole riaprono. Nota ministeriale n. 491 del 6 aprile 2021

Jaime Enrique AMADUCCI 12/04/2021

Mentre martedì sera, 6 aprile 2021, leggevo la prima e tanto attesa nota ministeriale firmata dal neo Capo Dipartimento per il sistema educativo d'istruzione e formazione, Stefano Versari [1], fulmineo è stato il collegamento ad un piccolo grande libretto che ci ha "donato" lo scorso giugno un caro e saggio Maestro che giunge al compiere i suoi primi... cento anni di vita, l'8 di luglio prossimo venturo: Edgar Morin.

Cambiamo strada: le quindici lezioni del coronavirus

Il suo ultimo pamphlet riposa accanto a me, sul comodino. Spesso e volentieri, già dallo scorso ottobre, al termine delle giornate annerite dal coronavirus mi dà la buonanotte. Nelle oramai sdrucite centoventuno pagine di *"Cambiamo strada. Le quindici lezioni del coronavirus"* [2], scritte con la collaborazione della moglie Sabah Abouessalam, le *sage grand-père* Edgar Morin ha sintetizzato il suo lunghissimo e luminoso percorso di ricerca. Il cammino di una vita che possiamo ripercorrere nell'ultracentenaria raccolta di libri, saggi, articoli e convegni. Una sintesi che riprende quanto già aveva anticipato in un altro prezioso libretto del 2015 *"Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione"*[3], ovviamente tenendo conto della tragedia pandemica che stiamo affrontando.

Così come Edgar Morin ci ricorda che *"l'esperienza del confinamento deve anzitutto aprirci all'esistenza di coloro che lo subiscono (nell'indigenza e nella povertà)"*[4] anche Stefano Versari si raccomanda affinché tutti ci *"doniamo il tempo necessario per la riflessione critica e per l'elaborazione dei complessi e dolorosi momenti che viviamo"*[5].

Con questa frase, il forlivese sembra quasi rilanciare le parole ed i pensieri del *grand-père*... *"Le costrizioni del confinamento hanno portato ciascuno di noi a interrogarsi sul proprio stile di vita, sui veri bisogni, sulle proprie aspirazioni, represses in coloro che subiscono una condizione chiusa tra casa e lavoro, dimenticate in coloro che godono di una vita meno asservita e mascherate in genere dall'alienazione del quotidiano o rimosse nel divertissement pascaliano che ci distoglie dai veri problemi della nostra condizione umana"*[6].

La virtù della prudenza

Già dalla data dell'insediamento di Stefano Versari (subentrato a Marco "Max" Bruschi) da più parti si poteva cogliere la curiosità e l'attesa della sua prima comunicazione nelle nuove vesti ministeriali.

Il nuovo Capo Dipartimento è stato chiamato da Bologna a Roma dal Ministro Patrizio Bianchi, suo affiatato "compagno di viaggio" sin dai tempi in cui era Assessore della Regione Emilia-Romagna per Scuola, Formazione Professionale, Università, Ricerca e Lavoro nei due mandati amministrativi (compiuti prima con il Presidente Vasco Errani, 2010/2014, poi con Stefano Bonaccini, 2014/2018).

A ritroso, dal 6 aprile sino alla toccante *lettera di saluto del 12 marzo 2021* indirizzata ai Dirigenti scolastici, ai Docenti, al Personale delle scuole dell'Emilia-Romagna di cui, per dieci anni, è stato Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale, erano passati venticinque giorni.

C'è chi si è lamentato per le giornate silenziose, chi ha tirato un respiro di sollievo. Altri, come il sottoscritto, non sono rimasti sorpresi, anzi. Gli abiti che ha vestito Versari nei primi venticinque giorni, sono come le foglie primaverili degli alberi di Viale Trastevere, dalle quali si può cogliere il senso leggendo l'ultimo paragrafo della sua nota. Il nostro già Direttore regionale, così come ci ha per anni abituato, ha infatti continuato a muoversi facendo affidamento a quella... *"virtù della prudenza, che non è lentezza, ma fare nel tempo dovuto"*[7]. Una virtù che *raccomanda* a tutti di recuperare.

Fare nel tempo dovuto

Ad alcuni non è inoltre passato inosservato il fatto che il *"tempo dovuto"* è necessario per la pubblicazione della nota, forse in maniera casuale o forse no (chissà) ha implicitamente risposto all'invito fatto dal Presidente Antonello Giannelli dell'ANP con il comunicato del 13

marzo scorso, scritto a seguito della nota ministeriale n. 662 del 12 marzo 2021 di Antimo Ponticiello. Pur condividendo l'affermazione del principio di inclusione richiamato dalla nota medesima (che lo stesso Versari conferma pienamente con la sua nota 491) il Presidente dell'Associazione Nazionale Presidi segnalava al Ministro che *"nell'arco di undici giorni (ndr. prima dell'arrivo di Versari) il Ministero ha emanato ben tre note riguardanti il medesimo tema – l'organizzazione delle attività in presenza nelle cosiddette zone rosse – offrendo di volta in volta ricostruzioni del quadro normativo parzialmente diverse e talvolta contraddittorie"*. Un richiamo senz'altro fermo e doveroso che, nel confermare la totale disponibilità della professionalità dei dirigenti scolastici, pronti in ogni loro momento alla raccomandata versariana *"doverosità dell'azione"*[8], si chiudeva auspicando che *"non subentrino ulteriori chiarimenti, tanto più in un momento drammatico come l'attuale che impone indicazioni certe e univoche"*.

Perché la nota ministeriale

Una prima risposta è già possibile trovarla nel titolo stesso della nota che si pone come *"quadro sintetico e note di supporto per le istituzioni scolastiche"*. Basta leggere le sue precedenti note per capire che non è sua l'abitudine di dare *"ulteriori chiarimenti"*. Negli anni che ha vissuto operosamente sin dal 2002 all'USR Emilia Romagna (istituito venti anni fa) sia al fianco dei Direttori Generali Emanuele Barbieri (2001/2002), Lucrezia Stellacci (2002/2006), Luigi Catalano (2006/2009), Marcello Limina (2009/2011), sia al vertice apicale (che lo ha visto dal 2011 al 2014 come reggente e dal 2014 al 2021 come Direttore Generale), Stefano Versari ha avuto ben chiara la necessità e la ferma volontà di porsi come un *civil servant*, per le scuole dell'Emilia Romagna. Al riguardo, basta scorrere le pagine del suo ultimo libro *"La scuola della nostra fiducia. Materiali per il tempo del Covid e oltre"*[9] che raccoglie le riflessioni, gli strumenti, elaborati nel "tempo del coronavirus" ed offerti alle scuole come una *"serie di note di supporto, contenenti informazioni, valutazioni e suggerimenti tecnici, non prescrittive né sostitutive delle disposizioni emanate dalle Autorità Sanitarie. Denominate "materiali per la ripartenza", le note sono state emanate nei mesi estivi, dal 15 giugno al 18 settembre 2020, in numero totale di venti"*[10].

Onorando l'autonomia delle Istituzioni scolastiche e sulla base dei principi di *responsabilità, rispetto e dialogo*, l'aiutare, il far luce, il mettere in ordine il mare magnum normativo scolastico e il promuovere nuovi percorsi operativi e progettuali, possono essere considerate come le azioni che hanno contraddistinto il percorso professionale del Versari prendendo corpo anche nella nota n. 491 di martedì 6 aprile scorso, quasi giunta alle comunità scolastiche come una metaforica torcia donata e racchiusa nell'uovo pasquale. Utile sia per non perdere di vista l'orizzonte nella navigazione tra gli atti legislativi, sia per proseguire il cammino di ri-nascita che vede il mondo della scuola *"già da più di un anno pesantemente interessato dagli effetti della pandemia, anche per la vasta entità di studenti e personale che compongono la comunità educativa"*[11].

Il cammino professionale del nuovo Capo Dipartimento

Il cammino professionale di Stefano Versari, come si evince dalla sua *lettera di saluto del 12 marzo* sopra citata, si riconduce in maniera diretta e immediata allo *"sforzo enorme di tutta la Scuola emiliano-romagnola in occasione delle due grandi crisi che ci hanno colpito: il terremoto dell'Emilia nel 2012 e la pandemia che sta colpendo tutti da oltre un anno. Nel terremoto, affrontare l'emergenza, gestirla, uscirne e ricostruire fu uno sforzo di tutti, espressione della dedizione di una comunità. L'esperienza della crisi, della morte, della paura si rinnova nei tempi che siamo chiamati ora ad affrontare, in cui la pandemia lascia intatte le case, le fabbriche, le strade, ma ruba vite umane e porta l'ansia di un nemico che non si vede, che non conoscevamo"*. Ma non solo.

Per diversi motivi, già a partire dal delicatissimo e importantissimo tema dell'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali, il bilancio amministrativo e pedagogico di Versari può distinguersi, come un modello a livello nazionale ed il suo cammino professionale (e umano) è ben rappresentato sia dall'*intervista concessa a Repubblica* sia dal *video con cui saluta le scuole emiliano romagnole* che ha diretto per dieci anni. Mentre gli orizzonti di senso per il cammino del futuro che verrà, oltre che dalla nota 491, si possono senz'altro intuire leggendo il documento *"Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro"* elaborato dalla Commissione di lavoro dei 18 esperti (a cui ha portato i propri contributi in qualità di componente) istituita

dal Ministro Lucia Azzolina e presieduta dal Prof. Patrizio Bianchi prima che, a sua volta, divenisse Ministro.

Una nota che accompagna e sostiene l'agire responsabile

Leggendo i nove punti della prima nota ministeriale di Versari possiamo senz'altro ritrovare linee di continuità con il suo già noto stile, attraverso il quale offre alle scuole note di supporto, informazioni, valutazioni e suggerimenti tecnici sul *Decreto Legge 1° aprile 2021, n. 44*. A tutti gli effetti, si potrebbe anche considerare come una vera e propria dichiarazione di intenti che si configura nella volontà, da parte dell'Amministrazione, di *"accompagnare, sostenere e favorire per quanto possibile l'agire responsabile delle istituzioni scolastiche nel quotidiano divenire della realtà"*[12]. E ciò a partire dalla raccomandazione di una *"costante rivisitazione secondo il principio di prudenza, delle modalità di contenimento del contagio adottate in ciascuna singola istituzione scolastica"*[13]. Senza però smettere di *"continuare a promuovere il valore educativo di comportamenti rispettosi delle regole e attenti alla salute dell'altro"*[14].

Equilibrio tra cura del sé e dell'altro da sé

Versari conferma perciò l'invito al mondo della scuola al mantenere una tensione continua alla ricerca di equilibrio tra gli aspetti correlati alla cura del sé e dell'altro da sé, tra gli aspetti sanitari e quelli educativi ed al *"costruire con costanza e responsabilità, spazi di relazionalità paziente"*[15] nei tempi di una *"scuola pesantemente interessata dagli effetti della pandemia"*[16].

Oltre alle piene competenze sugli aspetti giuridici ed amministrativi, dalle righe della nota si coglie il grande interesse e la conoscenza delle scuole da parte del nuovo Capo Dipartimento, nonché la necessità di essere vicino alle stesse, così come ha fatto lungo il corso del suo cammino come Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale in Emilia-Romagna.

Una vicinanza che anche Mario Giacomo Dutto (uno tra i maggiori conoscitori del mondo scolastico e dell'amministrazione pubblica, nonché già Direttore Generale del Miur), in un incontro organizzato nel 2014 dall'*ANDIS regionale dell'Emilia-Romagna*[17], raccomandava al Ministero di curare, riducendo con la massima urgenza possibile le eventuali distanze esistenti tra l'ordinarietà apicale di Viale Trastevere e la quotidianità basale delle scuole.

Un abbraccio educativo da viale Trastevere

Una quotidianità verso la quale, come fa presente Versari nel paragrafo *"Una conclusione di metodo"* della nota 491, l'intero Paese è *"particolarmente e comprensibilmente "sensibile". Una sensibilità che va accolta come pure, per certi aspetti, contenuta. Il contenimento, che è comprendere e che si realizza con l'abbraccio educativo, è quanto di cui ogni essere umano sente maggiormente la necessità. Soprattutto oggi, in cui l'abbraccio fisico è impedito"*[18].

Com-prendere, prendere con sé attraverso una relazionalità paziente, abbracciare educativamente *"per essere meglio attenti e dediti alla cura del vissuto, non poche volte sofferto, dei nostri studenti"*[19].

In varie occasioni, il nostro ex Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale invitava i Dirigenti Scolastici a proseguire il cammino di fronte alle difficoltà secondo il principio di *"spes contra spem"*. Oggi non dobbiamo dimenticare che *"il post-coronavirus è inquietante tanto quanto la crisi stessa. Potrebbe essere sia apocalittico sia portatore di speranza"*[20]. Ciò starà ad ognuno di noi, ad ogni persona nella propria semplice e complessa quotidianità straordinaria. *"Sapremo trarre una lezione da questa pandemia che ha rivelato a tutti gli umani una comunità di destino e strettamente connessa con il destino bioecologico del pianeta? Eccoci entrati nell'era delle incertezze. L'avvenire imprevedibile è oggi in gestazione. Auspichiamo che sia per una rigenerazione della politica, per una protezione del pianeta e per un'umanizzazione della società: è tempo di cambiare strada"*[21].

[1] Stefano Versari, *"Decreto Legge 1° aprile 2021, n. 44 "Misure urgenti per il contenimento dell'epidemia da COVID-19, in materia di vaccinazioni anti SARS-CoV-2, di giustizia e di concorsi pubblici". Quadro sintetico e note di supporto per le istituzioni scolastiche."* Nota del Capo del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione nr. 491 del 6 aprile 2021.

[2] Edgar Morin, *"Cambiamo strada. Le quindici lezioni del coronavirus"*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2020.

[3] Edgar Morin, *"Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione"*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.

[4] Edgar Morin, *"Cambiamo strada. Le quindici lezioni del coronavirus"*, p. 27.

[5] Stefano Versari, già citato, p. 4.

[6] Edgar Morin, già citato, p. 27.

- [7] Stefano Versari, già citato, p. 4.
- [8] Stefano Versari, "Anno scolastico 2020/21 e covid-19. Materiali per la ripartenza. – 1 – Riflessioni introduttive circa i principi e la doverosità dell'azione", Nota dell'USR Emilia-Romagna, nr. 8355, 15 giugno 2020.
- [9] Stefano Versari, "La scuola della nostra fiducia. Materiali per il tempo del Covid e oltre", Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna", Quaderno n. 45, Tecnodid Edizioni, Napoli, febbraio 2021.
- [10] Ibidem, p. 18.
- [11] Nota del Capo del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione nr. 491 del 6 aprile 2021, p. 4.
- [12] Ibidem.
- [13] Ibidem, p. 24.
- [14] Ibidem.
- [15] Ibidem.
- [16] Ibidem.
- [17] ANDIS Emilia-Romagna, 3 novembre 2014 "La BUONA SCUOLA: la politica ascolta i dirigenti scolastici". Confronto su professionalità, organico funzionale, cicli scolastici, ruolo del dirigente. Ospiti: Giancarlo Cerini, Maurizio Tiriticco, Paolo Ferratini, Giuseppe Pedrielli, Mario Giacomo Dutto, Francesca Puglisi (attualmente capo della Segreteria Tecnica del Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi) Alessandra Francucci.
- [18] Stefano Versari, Nota nr. 491 del 6 aprile 2021.
- [19] Ibidem, p. 4.
- [20] Edgar Morin, già citato, pp. 24-25.
- [21] Ibidem.

2. Linee pedagogiche 0-6. La campagna nazionale di consultazione ai nastri di partenza

Rosa SECCIA - 12/04/2021

Lo scorso 31 marzo, con un evento organizzato dal Ministero dell'Istruzione in diretta su YouTube, sono state presentate ufficialmente le *Linee Pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, a cui sono già state dedicate precedenti riflessioni [1].

Un evento lancio per una "ballata popolare"

A partire dall'evento lancio[2], il "documento base" elaborato dalla Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e istruzione, viene ora sottoposto all'attenzione e al vaglio di tutti i possibili stakeholders.

Lo scopo dell'iniziativa è stato duplice: da un lato, presentare nel dettaglio il documento, focalizzandone alcuni aspetti peculiari con un contributo a più voci [3]; dall'altro, annunciare e dare avvio alla campagna nazionale di consultazione e condivisione in vista della sua predisposizione finale.

L'obiettivo è ambizioso e, come ha ricordato, in veste di moderatrice, Francesca Puglisi (attuale Capo della Segreteria tecnica del Ministro), vuole diventare una *ballata popolare*, nei termini illustrati dal Presidente della Commissione Nazionale G. Cerini (e da lui stesso ripresi anche in riferimento alla riforma sottesa al D.lgs. 65/2017) quando, qualche anno fa, scrisse che essa è tale «*se diventa una narrazione a più mani, ove anche gli ascoltatori possono diventare narratori, ove i ruoli si intrecciano e si scambiano, in una impresa corale, che viene dunque sentita come propria*»[4].

Una "narrazione a più mani" quale "cornice di senso" e "architrave pedagogico" dello zerosei

Ed è in questa prospettiva che Giancarlo Cerini nel suo intervento ha sottolineato la soddisfazione *più come cittadini che come tecnici*, per l'attenzione che si sta sviluppando intorno a tutti i temi che afferiscono alla cultura dello zerosei, specialmente in questo particolare periodo di pandemia.

Nell'attuale scenario caratterizzato da alcuni punti di fragilità con cui fare i conti (come la preoccupazione di una percentuale considerevole di genitori che non fanno frequentare i propri figli nei due distinti segmenti e l'aumento del calo demografico del 3,8% nel 2020), le Linee Pedagogiche si incuneano in una realtà emergenziale che ha comunque visto la "scuola dei piccoli" aperta con maggiore continuità.

Il documento rappresenta, una *cornice di senso al sistema zerosei* elaborata con un approccio volutamente non accademico, sulla base degli esiti della ricerca scientifica e pedagogica, delle migliori esperienze sul campo e dei documenti europei.

È una cornice di riferimento che ha un ruolo determinante nella realizzazione del sistema integrato zerosei, pur nella consapevolezza che i documenti pedagogici non siano sufficienti ad incidere su una prospettiva di riforma reale delle pratiche educative. Ma proprio per questo,

probabilmente il Direttore Generale degli Ordinamenti Scolastici, Maria Assunta Palermo nel suo discorso introduttivo, ha definito il testo un *architrave pedagogico*, quale punto cardine per la costruzione del sistema integrato 0-6, così come declinato nel D.lgs. 65/2017.

Il sistema integrato 0-6 come sfida educativa e sfida sociale

Il Ministro Patrizio Bianchi ha poi sottolineato quanto il sistema 0-6 rappresenti oggi la più importante *sfida educativa e sociale del nostro paese*. Una *sfida*, perché basata sul presupposto che *la scuola è luogo dell'uguaglianza* da costruire fin dalla più tenera età. La situazione attuale sta facendo toccare con mano i rischi che si corrono, quando la stessa scuola può accentuare le disuguaglianze a causa dei fattori esterni come quelli derivanti dall'emergenza sanitaria in atto. Le *Linee pedagogiche* hanno messo *al centro i diritti dei bambini*, in coerenza con il dettato costituzionale. Il diritto di partecipare a pieno titolo alla vita della Repubblica necessita di un'assunzione di responsabilità e il dovere inderogabile di garantire solidarietà economica, civile e sociale.

Nel caso dei bambini si tratta di una responsabilità a carico degli adulti, che hanno il dovere di rispondere adeguatamente ai loro bisogni e alle loro esigenze. In questa prospettiva, in documento indica la via per realizzare l'unità, la democrazia e la partecipazione alla vita della Repubblica e guida a riflettere sul ruolo imprescindibile del sistema integrato ma anche su come gestire le strutture destinate alla fascia 0-6.

Il sistema integrato 0-6 come orizzonte culturale

Dalla lettura dell'intero documento emerge con chiarezza la responsabilità che tutti hanno nella costruzione e nell'implementazione del sistema integrato 0-6.

Ognuno nel proprio ruolo, di politici, educatori, docenti, genitori, opinione pubblica, amministratori, etc., ha la responsabilità di contribuire *ad orientare con prudenza e con coraggio lo sviluppo di questo progetto educativo e la conseguente adeguata attenzione all'infanzia*. È quanto ha sottolineato Susanna Mantovani membro della Commissione Professore Onorario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Milano-Bicocca.

L'obiettivo è la ricomposizione del mosaico dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia; il superamento di quella frammentarietà che esiste tra le diverse tipologie del sistema zero-sei, benché comincino ad esserci buone pratiche che sul campo stanno dimostrando le potenzialità sottese al sistema integrato. Si tratta di rafforzare l'identità di ciascun segmento, con lo scopo di mettere al servizio dell'altro la propria specificità, creando un'alleanza e una rete solida di strutture.

È questa la via per alimentare una *prospettiva culturale di uno 0-6 italiano* costituito da circa 12.000 nidi e 23.000 scuole dell'infanzia, ma che debbono aspirare a divenire *35.000 punti di luce accesi sul futuro* (così come metaforicamente definiti da G. Cerini e ripresi da S. Mantovani) capaci di dialogare e di riconoscersi l'uno con l'altro, nella specialità della propria specificità, contribuendo a qualificare sé stessi nell'alveo unitario del sistema integrato 0-6.

Un sistema integrato 0-6 basato sulla sinergia tra istituzioni diverse

Il dialogo, il confronto e la concreta sinergia tra i diversi soggetti che debbono occuparsi di realizzare il sistema integrato 0-6, così come declinato nel D.lgs. 65/2017, è la chiave di volta ineludibile.

È una chiave di volta che dovrebbe consentire di passare dal ruolo della pedagogia a un ruolo preminente della dimensione organizzativa finalizzata alla *costruzione del sistema territoriale 0-6*. Lo ha sottolineato, nel corso dell'evento, Sara Mele, del Coordinamento Tecnico della Conferenza delle Regioni, Commissione Istruzione, Formazione e Lavoro, in rappresentanza delle Regioni. Stato, Regioni, EE.LL. debbono, infatti, riuscire ad agire su questo terreno comune, superando i limiti dei propri confini di competenza tra lo 0-3 da un lato ed il 3-6 dall'altro, anche con l'ausilio della Cabina di Regia costituita dal Ministero dell'Istruzione. Soprattutto, è necessario investire su quegli elementi strategici che sono anche alla base del Piano di Azione Pluriennale, tra cui i *coordinamenti pedagogici territoriali*, quali promettenti contesti di sintesi delle diverse realtà esistenti nel settore 0-6.

Si tratta di rimettersi tutti in gioco, per essere parte attiva di un processo di innovazione *prudente e coraggiosa* (a dirla con S. Mantovani), che deve puntare all'obiettivo concreto del sistema integrato 0-6.

Il volano dell'attivismo dal basso

Per questo sono necessari precisi interventi a supporto, soprattutto per dare gli strumenti necessari affinché ci sia un "attivismo dal basso", che coinvolga direttamente gli educatori dei servizi educativi e i docenti delle scuole dell'infanzia.

Le Linee Pedagogiche suggeriscono la costituzione di una "Unità di Missione", che potrebbe avvalersi anche della collaborazione della Commissione Nazionale per il sistema integrato, per supportare la governance multilivello e le azioni da mettere in campo, a sostegno del ruolo di cerniera della scuola dell'infanzia, tutto da ipotizzare, sperimentare ed agire.

Ci vorrebbero iniziative mirate. Come lo furono ai tempi d'oro della scuola dell'infanzia, le esperienze sperimentali di ASCANIO, ORME, ALICE. Sarebbero da incentivare momenti formativi comuni; gemellaggi anche a distanza (visto quanto abbiamo guadagnato nella capacità di comunicazione virtuale in questo periodo), pure con l'ausilio di spazi già esistenti (v. la piattaforma eTwinning, poco praticata dai docenti di scuola dell'infanzia). Sarebbero da diffondere buone pratiche già esistenti, per un confronto più immediato e proficuo.

In questo scenario di possibilità, un ruolo determinante e propulsivo, anche per riuscire a favorire un dialogo reale sui territori tra i diversi attori, può essere rivestito senz'altro dagli Uffici Scolastici Regionali, così come già indicato con la Nota MIUR 404/2018[5].

Di sicuro, la consultazione pubblica, appena avviata, chiama in causa anche gli uffici periferici del Ministero dell'Istruzione sia per la fase di lancio e di riflessione sul documento; sia per la raccolta dei contributi e delle eventuali esperienze già in atto; sia per riunire intorno al prefigurato tavolo interistituzionale nella nota succitata tutti i protagonisti istituzionali che hanno sui territori regionali la responsabilità di rilanciare non solo il dibattito culturale, ma azioni concrete per la realizzazione del sistema integrato 0-6.

Gli strumenti della consultazione pubblica sulle Linee Pedagogiche

È un'opportunità davvero da ottimizzare al massimo. La scelta di riservare spazi dedicati anche all'interno del sito ministeriale[6], oltre che strumenti specifici per sostenere il dibattito intorno allo zerosei e alle sue Linee Pedagogiche, rende chiara la linea di impegno e di coordinamento centrale assunta dal Ministero dell'Istruzione nella costruzione di un reale sistema integrato 0-6.

A conclusione dell'evento, il Direttore Generale per gli Ordinamenti scolastici ha illustrato gli strumenti e le modalità operative messi a punto per l'avvio della fase di consultazione pubblica.

Sono stati ideati due diversi strumenti, consultabili nella sezione rinnovata del sito ministeriale riservata al sistema 0-6, destinati a tipologie diverse di stakeholders. Il primo strumento è costituito da un *questionario*[7] utilizzabile dagli insegnanti, dagli educatori, dai coordinatori didattici e pedagogici, dai gestori pubblici e privati. L'altro si presenta come una *scheda di lettura e osservazioni*[8], messa a disposizione di gruppi organizzati di portatori di interesse.

Seguiranno, nel corso del mese di maggio, incontri nazionali tematici, rivolti a gruppi limitati di partecipanti su invito del Ministero dell'Istruzione, con lo scopo di focalizzare temi di specifico interesse, su cui approfondire e aprire un confronto aperto. Tra fine aprile e metà giugno, si svolgeranno anche incontri regionali, organizzati di concerto, su precise indicazioni ministeriali, da USR, Regione e ANCI regionale, con lo scopo di coinvolgere direttamente chi opera sul campo, tra dirigenti scolastici, coordinatori pedagogici, educatori e insegnanti.

Si apre, dunque, una stagione di riflessione, di dibattito e di confronto che accende con vigore l'attenzione di tutti sul sistema integrato 0-6, non più da considerarsi un'utopia, ma un dato di realtà possibile e concreto, benché rappresenti una sfida epocale.

[1] Cfr. G. Cerini, *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei. Elaborato il documento*, [10.01.2021](#), [Scuola7-217](#); M.T. Stancarone, *Una cornice pedagogica per lo 0-6. La bozza sottoposta a consultazione pubblica*, [08.02.2021](#), [Scuola7-221](#).

[2] V. [Programma dell'evento](#).

[3] Cfr. *Report sulla presentazione nazionale delle Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, a cura del Coordinamento del Servizio Ispettivo dell'USR per il Veneto, https://istruzioneveneto.gov.it/20210406_10558/

[4] Cfr. G. Cerini, *Se la riforma fosse una ballata popolare*, [Educazione&Scuola](#)

[5] Cfr. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.404+del+19+febbraio+2018/a15c0ca4-8e58-4c51-94c0-da5635f0b9d6?version=1.1>

[6] V. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>

[7] V. <https://questionari.pubblica.istruzione.it/questionariV3/index.php/362996?newtest=Y&lang=it>

[8] V. <https://questionari.pubblica.istruzione.it/questionariV3/index.php/398328?newtest=Y&lang=it>

3. La sfida del digitale. Dal Rapporto del 13 luglio del Comitato degli esperti: capitolo III

Domenico TROVATO - 12/04/2021

Con questa riflessione sul digitale completiamo l'analisi del Rapporto del comitato degli esperti presieduto dall'attuale ministro Patrizio Bianchi. Ne abbiamo parlato in alcuni numeri di Scuola7 ([223](#)–[225](#)–[228](#)). La questione del "digitale" viene affrontata nel Rapporto nella sua duplice funzione di strumentazione tecnologica (tablet, PC, cellulari...) e di paradigma formativo[1]. Un apposito capitolo ("*Digitale senza se e senza ma*", pp. 50-55) affronta con molta attenzione le diverse articolazioni del tema che attengono specificatamente alla vita della scuola: didattica digitale, piattaforme per la DDI, formazione digitale di docenti e studenti, valutazione, accesso alle risorse digitali, cybersecurity. Per ognuno di esse descrive le condizioni attuali di contesto e formula correlate proposte operative.

Una strada ancora lunga da percorrere

Nella *Relazione di monitoraggio UE su istruzione e formazione 2020* (ET 2020, par. 3) si delinea un quadro non esaltante della situazione italiana. Anche se i dati del monitoraggio non sono ancora pubblici, sappiamo che le 35 azioni del PNSD-2015 (oltre 1 miliardo di fondi, quasi 150 iniziative) hanno dato esiti parziali[2].

L'Italia si colloca al di sotto della media europea rispetto ad una serie di questioni: connessione ad alta velocità, accesso ad Internet, preparazione dei docenti nell'uso delle TIC, loro utilizzo per l'insegnamento, disponibilità di *device* e di spazi idonei nelle famiglie[3].

Le criticità di DAD e DDI

Il *digital divide* ancora incombe nelle periferie urbane e nel centro sud. Né sono del tutto confortanti le notizie che provengono dalle esperienze di DAD e DDI avviate durante l'emergenza Covid-19[4], seppur all'interno di scenari in positiva evoluzione[5]:

- tendenza a riprodurre il *modello trasmissivo della lezione frontale* (video-lezione);
- *declinazione fiscale dell'e-learning* (intasamento di prove, webinar raffinati per meglio controllare gli studenti, misurazione vs valutazione...);
- *uso parziale delle risorse di rete e di metodiche innovative* (nonostante, ad es., i materiali disponibili su www.invalsiopen.it);
- *combinazioni non adeguate di attività in modalità sincrona e asincrona*;
- *organizzazione didattica non sostenibile, causa di disagi psicologici* (quadri orari faticosi, livelli attentivi prolungati, interazioni residuali, controllo immanente...);
- *una generale insoddisfazione di studenti e famiglie, emersa in indagini, report, studi*[6].

Le soluzioni lungimiranti delineate nel Rapporto

Eppure ci muoviamo verso questo futuro di "connubio" tra didattica e TIC, come il Rapporto mette in evidenza in più passaggi (pp. 50-55). Si parte dal presupposto che il digitale sia ormai un "linguaggio" di grande versatilità che supporta sia la didattica tradizionale sia quella innovativa. Utilizzarlo, gestendone i rischi correlati[7], non è una "moda", ma un "investimento" intelligente per affrontare una società sempre più complessa.

- *I mille animatori digitali* assegnati nel 1° ciclo con i relativi *team dell'innovazione* e la *nuova strumentazione* acquistata con i fondi stanziati nel 2020 e 2021 (in tot. 485 mln), costituiscono preziosi catalizzatori di soluzioni innovative, da preservare rispetto al rischio che ancora una volta si consumino logiche formative "stagionali" (adesso sospinte dall'emergenza sanitaria), senza prospettive di continuità.
- *La didattica integrata, con la contaminazione tra digitale ed analogico, rappresenta una sfida e una risorsa, così pure l'uso abituale del digitale (digital transparency), integrato in tutte le discipline e con la didattica attiva, costituisce il volano per una scuola student centered e competence oriented, che voglia fondare i saperi su ricerca e sperimentazione*[8] e adottare metodiche coerenti (*problem solving; learning by doing; cooperative learning*...).
- *La valutazione* deve tener conto di tale nuovo contesto didattico e privilegiare i fattori processuali (feed-back continui, rimodulazione del percorso didattico, approccio autovalutativo...), utilizzando appropriati mediatori (diari di bordo, rubriche di valutazione, checklist...).

- Per alfabetizzare in modo adeguato i *docenti* occorre una *formazione* di prossimità e di accompagnamento, laboratoriale ed esperienziale, magari anche di *job shadowing* all'estero (come attività di osservazione in situazioni pratiche di lavoro, ad esempio durante un Erasmus+).
- Per gli studenti risulta fondamentale lo sviluppo di *competenze digitali* attraverso strumenti come il *coding*, le *realtà immersive* (virtuali e aumentate), la *robotica...*, sostenute da un approccio critico all'uso delle tecnologie e dei *social network* (cybersicurezza, privacy, cyberbullismo, fake news...).
- L'*accesso alle risorse digitali e alle reti sociali* deve essere facilitato e potenziato, in un sistema di alleanze con i nuovi player (programmi che hanno la funzione di eseguire dei file musicali, video, presentazioni), permettendo inoltre il coinvolgimento, nei percorsi didattici, di programmatori, *storyteller*, divulgatori.

Le questioni ancora aperte

Dopo aver ripercorso il disegno formativo del Comitato, introduciamo ora qualche elemento che attiene alle questioni tuttora aperte.

1. A quali condizioni le *esperienze di DAD e DDI* realizzate in emergenza, potranno diventare "*soluzioni strutturali e non congiunturali*", rilasciando benefici effetti permanenti nei processi didattici? Come contrastare il potere di una "*scuola digestiva*" (F. Dolto, 1989) che tutto ingoia e assimila (così, nel tempo, l'uso "*a singhiozzo*" della TV, della LIM, del videoproiettore...), per ripristinare l'inossidabile "*mediazione vocale*"?
2. Il consolidamento del digitale può forse prescindere da una rivisitazione degli *ambienti di apprendimento*, intesi come spazi polifunzionali e come leve di innovazione metodologica?[9].
3. Il fatto che la DAD abbia parzialmente favorito strategie didattiche diverse da quelle tradizionali[10] non deve sollecitare i decisori politici ad un *consistente investimento in formazione dedicata*?
4. Se non pensiamo ad un *nuovo profilo, anche giuridico, dell'insegnante*, come facciamo a rimettere in discussione il totem del docente che dispensa a coorti di giovani "*in apprendimento*" i suoi saperi, spesso senza cornici ideali e culturali di riferimento? Non si tratta di qualche "*ritocco*", ma di una *rifondazione* di questa professione da porre al vertice del planning per un sistema-scuola rinnovato[11].
5. Il coinvolgimento in azioni di *sensibilizzazione-acculturazione delle famiglie*, non deve costituire una priorità per il nostro Ministero dell'Istruzione e per tutte le Istituzioni, nell'ottica di quell'*educazione permanente* ritenuta da parte dell'UE ancora di modesto livello?[12].

[1] Per approfondimenti cfr. INVALSIopen, *L'educazione digitale e scuola*, 22 maggio 2020.

[2] Cfr. www.agendadigitale.eu, con analisi e proposte e G. Benassi su [Scuola7](https://www.scuola7.it), n.172/2020: *PNSD: tempo di bilanci*.

[3] Per i dati cfr. le pp. 6-8 della Relazione, https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_it.

[4] Cfr. ad es. *l'Indagine su famiglie e DAD*, UniBicocca, MI, 2021, le indagini CENSIS, *La scuola e i suoi esclusi*, (campione: 2.812 D.S.), 2020 e INDIRE, *Pratiche didattiche durante il lockdown*, (campione: 3774 docenti), su Invalsiopen.it, 2020, *l'indagine nazionale* (target: docenti universitari e di scuola), di cui riferisce R. Trincherò, su RIS, n.6, 2020, pagg.78-81.

[5] Cfr. Nota MI 388/2020 e D.L. 22/2020 sulla DAD, il D.M. 39/2020, *Piano scolastico per la DDI*, le *Linee Guida MI sulla DDI* del 7 agosto 2020; L. Sidoti, *Io+*, Giunti 2020; Bicocca con le scuole, *La DAD*, 2020; www.fieradidattica.indire.it.

[6] *Indagine di Ipsos per "Save the children", I giovani ai tempi del Coronavirus, target 2.5000.000 studenti 14-18enni, 2021.*

[7] Cfr. Baldascino R. (2018), *Insegnare e dirigere nella scuola digitale*, Tecnodid, NA.; Gui M. (2019), *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Il Mulino.

[8] Pratiche purtroppo rare, almeno quelle formalizzate, nelle nostre scuole e ancora ritenute "*appannaggio*" del mondo universitario, con una implicita ammissione di "*minorità*" professionale da parte del corpo docente. Vds. Benvenuto G. 2018, *Giornale Italiano della ricerca educativa*, L. Mortari, 2009, R. Trincherò, 2017, rist., www.edurete.org.

[9] Sul tema, cfr. il monografico della RIS, *Rivista dell'istruzione*, n. 6/2020, Maggioni e il cap. 4° dello stesso Rapporto Bianchi.

[10] Cfr. esiti dell'indagine nazionale SIRD e Associazioni Professionali docenti, 2020, in RIS, n. 6-2020, pag. 78).

[11] Cfr. Urbani C. (2018), *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione*, F. Angeli, MI. Cenerini A. *La docenza nella legge 107/2015*, ADI 2016 + *I nodi irrisolti della professione docente*, ADI, 2007; opere di N. Bottani, 1994, 2013; Bertagna G., Xodo C. (2011), *Le competenze dell'insegnare*, Rubbettino; Bertagna G., art. in www.ricostruireitalia.it; rivista *Fare l'insegnante*, EuroEdizioni TO.

[12] *Relazione di monitoraggio UE (Quadro ET 2020)*: obiettivo del 15% non raggiunto.

4. Il difficile rapporto tra scuola e famiglia. Verso la costruzione del colloquio empatico

Laura BERTOCCHI - 12/04/2021

Com'è noto l'art. 29 del CCNL 2006-2009 Scuola (interamente richiamato dall'ultimo CCNL 2016-2018 Istruzione e Ricerca) dettaglia le attività funzionali all'insegnamento tra le quali, al comma 2, troviamo i rapporti individuali con le famiglie. Il comma 4 precisa poi che "per assicurare un rapporto efficace con le famiglie e gli studenti" è il consiglio d'istituto, sulla base delle proposte del collegio dei docenti, a definirne modalità e criteri di svolgimento, "assicurando la concreta accessibilità al servizio".

L'interazione tra genitori e docenti

La frequenza e le condizioni organizzative dei colloqui individuali e generali sono quindi definite all'interno di ogni singolo istituto. Lo scopo di questi incontri è chiaro: la nostra Costituzione assegna alla famiglia e alla scuola il compito di educare e istruire i giovani. La continuità rappresenta un'alleata preziosa per garantire il successo formativo di ogni studente e la corresponsabilità scuola-famiglia nell'educazione assume un'importanza fondamentale: lo ha rimarcato, peraltro, anche lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria (DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007 art. 5-bis.). Sia i genitori che gli insegnanti, inoltre, traggono beneficio da questa alleanza, in quanto la costruzione di un ambiente collaborativo, sereno e stimolante rappresenta una condizione fondamentale per favorire i processi di apprendimento e di socializzazione degli allievi. Cooperare, naturalmente, non significa confondere i ruoli che, al contrario, devono sempre rimanere ben distinti nello svolgimento ciascuno della propria specifica funzione educativa.

Il rischio di una relazione disfunzionale

C'è però il rischio che la relazione scuola-famiglia possa assumere anche una forma non adeguata. Parafrasando l'incipit di Anna Karenina, tuttavia, possiamo dire che i colloqui felici si somigliano un po' tutti, mentre quelli "infelici" lo sono ognuno a modo proprio. Ci sono famiglie con le quali il dialogo e il confronto si instaurano senza problemi e con le quali è facile costruire da subito una vera alleanza educativa. È anche da supporre che queste situazioni siano più diffuse di quanto si possa immaginare, nonostante il livello di conflittualità tra scuola e famiglia, notevolmente cresciuto negli ultimi anni, e nonostante la diffusione mediatica delle cattive notizie.

Proviamo qui ad individuare le tipologie di relazione disfunzionale di maggiore frequenza tra, genitori e docenti, tralasciando però le situazioni in cui i rapporti degenerano a tal punto da entrare in un campo che potremmo definire "patologico".

Le famiglie che non ci sono

Tra le relazioni disfunzionali, vanno innanzi tutto citate quelle con le famiglie che non rispondono ad alcuna comunicazione, nemmeno alle convocazioni ufficiali, famiglie che, praticamente, "non ci sono". Gli insegnanti non hanno altra possibilità se non quella di provarci e riprovarci, chiedendosi il perché di tali silenzi. Indifferenza? Forse. O più probabilmente sfiducia nell'istituzione scolastica. È un risultato, comunque, di un percorso che – in chissà quale momento e in chissà quali circostanze – si è deteriorato. Spesso, inoltre, questo atteggiamento è espressione di situazioni socio-culturali deprivate che determinano una generale sottovalutazione del ruolo formativo svolto dalla scuola. Ripristinare una qualunque relazione tra scuola e famiglia è, in questi casi, un'impresa davvero ardua.

I genitori che difendono il figlio a prescindere

Ci sono poi colloqui che iniziano con un esordio che mette subito in allarme il docente esperto, della serie: "*non sono il tipo di genitore che difende il proprio figlio, ma...*". Dietro quel "ma" si cela un'innegabile verità: il genitore difenderà a spada tratta il proprio figlio. Qualunque sia il problema posto, ci sarà sempre una motivazione più che plausibile a giustificarlo:

- *Non ha portato i compiti? Li aveva fatti, ma ha dimenticato di metterli nello zaino.*
- *L'interrogazione è andata male? Aveva studiato ma le domande erano troppo incalzanti e non è riuscito/a ad esprimersi adeguatamente.*

- *La verifica è risultata insufficiente? Quel giorno non si sentiva molto bene.*
- *Copiava? No, non ha copiato, è stato il compagno/a a chiedere le risposte.*
- *Chiacchiera in continuazione? Strano perché a casa è molto riservato.*
- *Ha risposto male ad un compagno? Si è sentito minacciato.*
- *Ha risposto male ad un docente? Incredibile, perché ha grande rispetto degli adulti e dei ruoli.*
- *Ha danneggiato qualche arredo scolastico? Mai successo prima.*

L'apparente ingenuità di questi genitori e la veemenza con la quale difendono i propri figli sono quasi commoventi, quasi fossero avvocati durante un processo. In questi casi, le chance che ha l'insegnante di sentirsi dare ragione sono praticamente pari a zero. Qualunque fatto possa portare a supporto delle proprie parole sarà accuratamente smontato. Al termine del colloquio il docente, stremato, potrebbe arrivare anche a pensare di essersi immaginato tutto.

I grafomani che comunicano solo per iscritto

Sempre comparabili a questa categoria sono i genitori che rispondono per iscritto alle note. Certo, il registro elettronico ha notevolmente ridotto questa possibilità ma, soprattutto alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado, permane la consuetudine di trascriverle sul diario. In tre righe sinteticamente il docente informa la famiglia dell'accaduto. Non sia mai. Il giorno successivo il malcapitato può trovarsi a dover leggere pagine e pagine in cui il genitore spiega, con dovizia di particolari, perché quanto detto dal docente non sia veritiero. Una rara, fortunatamente, declinazione di questa categoria, è quella di coloro che passano direttamente alle minacce, saltando ovviamente dal "Lei" al "tu": *"Ti denuncio, mi rivolgerò a chi di competenza, non ti devi permettere..."*, come se il figlio fosse stato accusato di un crimine e sottoposto a forme di umilianti punizioni. Ovviamente c'è da dire che, sbollita la rabbia, questi genitori non passano quasi mai dalle parole ai fatti.

I rigoristi che difendono sempre la scuola

Agli antipodi troviamo invece genitori severissimi. Sono quelli che credono fermamente nella scuola quale ascensore sociale, sono ligi al dovere, estremamente rispettosi delle regole e pretendono che i figli lo siano altrettanto. Apparentemente sono le famiglie con le quali è più facile instaurare un dialogo educativo proficuo, in realtà, invece riescono a mettere molto spesso in difficoltà anche il più intransigente dei docenti. Il problema è che anche la più piccola infrazione diventa tragedia. Non tanto per l'insegnante, che si sente appoggiato, ma per l'allievo, che magari viene messo in punizione solo per aver dimenticato di portare a scuola il materiale occorrente. Senza voler entrare nel merito delle modalità educative che ogni famiglia ha legittimamente il diritto di scegliere, chi vive nel mondo della scuola sa che a tutti può capitare di dimenticare qualcosa, di studiare nel modo sbagliato, di prendere una valutazione insufficiente. Se i docenti sono consapevoli delle reazioni esagerate delle famiglie, si trovano in bilico tra la necessità di informarle di quanto è successo in classe e il timore di condannare lo studente a rimproveri eccessivi.

Il colloquio come sfogatoio

Di tutt'altro tenore sono poi i colloqui nei quali i genitori riversano tutti i problemi e le frustrazioni della propria vita. Succede molto spesso di essere testimoni di situazioni delicate, di incontrare persone che sono sull'orlo di una crisi di nervi. Le osservazioni del docente possono diventare la classica goccia che fa traboccare il vaso e scatenare pianti, lacrime e confessioni davanti ai quali poco si può fare se non restare in rispettoso silenzio. Per quanto empatico, un insegnante non è un terapeuta e poco deve dire di fronte ad ingarbugliate situazioni di vita che coinvolgono l'intera famiglia e affondano le radici in chissà quali dissapori passati. Dopo lo sfogo, quando il genitore si è ricomposto, spesso la ragione iniziale del colloquio finisce nel dimenticatoio e, quand'anche il docente l'abbia ancora ben presente, fatica a ricondurre il confronto, oramai degenerato, al motivo originario.

L'importanza del rapporto empatico

Da queste brevi annotazioni si comprende l'importanza che assume nei rapporti interpersonali l'empatia, che può aiutare il docente a trovare la strada giusta per costruire un'intesa capace di favorire il successo formativo di ogni studente. Per empatia intendiamo la capacità di entrare nell'universo mentale ed emotivo dell'interlocutore con il quale si intrattiene una relazione

(l'allievo o la sua famiglia). Saper decodificare questo universo è un passaggio indispensabile per stabilire una relazione proficua e genuina.

Sapersi mettere nei panni di un genitore è importante: a differenza del passato, oggi ci sono tanti tipi di famiglie caratterizzate tutte da problemi di varia natura; spesso entrambi i genitori lavorano e hanno meno tempo da dedicare all'educazione; molti ragazzi sono figli unici caricati di tutte le ambizioni e le speranze delle loro famiglie. Le classi sono sempre più multiculturali: ognuno ha tradizioni, consuetudini e regole che possono variare da quelle maggiormente diffuse. È evidente come tutti questi aspetti influenzino il modo in cui i genitori interagiscono con la scuola e i suoi operatori ed è quindi indispensabile che i docenti siano adeguatamente attrezzati, sul piano culturale ed emotivo, a gestire situazioni così complesse.

L'alleanza educativa come ricerca di consapevolezza

Inoltre, al di là di tali constatazioni, accettare che il proprio figlio possa avere problemi – di qualsiasi natura e di qualunque grado – non è sempre facile. Nella nostra società l'errore è stigmatizzato come qualcosa di negativo, l'insuccesso non è percepito quasi mai anche come un'opportunità per riflettere e per cambiare, quasi come una vergogna. Esserne consapevoli è il primo passo per capire che la ricerca di un'alleanza educativa non può mai passare dalla colpevolizzazione, ma piuttosto dalla condivisione della consapevolezza che la scuola e la famiglia devono e possono collaborare, nel rispetto delle diverse competenze e con le proprie peculiarità, per educare e far crescere i cittadini di domani.

Settimana: 19 aprile 2021: c'era una volta il libro di testo

1. C'era una volta il libro di testo. Dal libro cartaceo ad una pluralità di materiali didattici: come districarsi nel labirinto normativo

Marco MACCIANTELLI - 18/04/2021

Di norma, entro la seconda decade del mese di maggio, si procede all'adozione dei libri di testo, con conferma o rinnovo, in un'istruttoria che coinvolge dapprima i Consigli di classe, quindi il Collegio dei docenti. Anche quest'anno la nota ministeriale n. 5272 del 12 marzo 2021 impartisce le necessarie direttive.

Passo indietro. Da tempo non c'è più solo il tradizionale libro scolastico, ma una pluralità di materiali didattici. Da circa un decennio la legislazione scolastica insiste sull'opportunità di orientare la scelta verso nuovi sussidi digitali.

Testi didattici in formato digitale e opere d'intelletto

La *didattica laboratoriale* aveva fatto la sua prima timida comparsa nell'art. 2 della legge 517/1977. Già nel DPR 275/1999 la documentazione educativa è stata contemplata fra le forme dell'*autonomia di ricerca e sperimentazione*.

È un cammino che approda sino al *Piano nazionale per la scuola digitale* (comma 56 della legge 107/2015), al DM 851 del 27 ottobre 2015, non senza lo sprone della Raccomandazione europea del 18 dicembre 2006 riformulata il 22 maggio 2018. Si ricorda che nella Legge 107/2015, al comma 58, lettera h), si indicava tra gli obiettivi del Piano Nazionale Scuola Digitale la "definizione dei criteri e delle finalità per l'adozione di testi didattici in formato digitale e per la produzione e la diffusione di opere e materiali per la didattica, anche prodotti autonomamente dagli istituti scolastici".

Non sempre si tiene conto del fatto che una scuola può farsi promotrice di *manufatti culturali*, ovvero di *opere dell'intelletto*, come spiega il nuovo Regolamento di contabilità, D.I. n. 129 del 28 agosto 2018, all'art. 32.

A sua volta, l'art. 36, comma 1, tratta del "diritto d'autore sulle opere dell'ingegno di carattere creativo prodotte nello svolgimento delle attività scolastiche...".

Possono essere ritenute questioni di ordine pratico, tuttavia non meno rilevanti nel definire un contesto nel quale si può legittimamente operare, anche nell'ambito della produzione di materiali didattici e culturali.

Innovare i materiali didattici: una legge di oltre dieci anni fa

Fatte queste premesse, la questione da considerare è riferita ad un'innovazione nella metodologia didattica che coinvolga anche i libri di testo, evitando ogni possibile allarmismo da parte del mondo editoriale (in realtà più avvertito e consapevole di quanto comunemente si creda) e con il quale occorre rafforzare, aggiornandola, la collaborazione: stiamo parlando, per lo più, di strumenti integrativi, non sostitutivi, rispetto al libro tradizionalmente inteso in formato cartaceo.

Titolare della decisione per l'adozione dei libri di testo è il Collegio dei docenti, insieme ai Consigli di classe, in una filiera arricchita, nella scuola secondaria di secondo grado, dai Dipartimenti.

A questo proposito, occorre riprendere un passaggio del Decreto Legge del 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, che all'art. 64 ha previsto un *Piano programmatico del MIUR*, di concerto con il MEF. Un piano predisposto in data 4 settembre 2008, enunciato nel comma 3, dettagliato nel comma 4.

Con tale atto si formula l'indirizzo verso una progressiva *migrazione* dai libri cartacei a quelli in versione digitale, o meglio, si sollecita una ponderata riflessione del Collegio dei docenti al fine

di individuare i libri di testo disponibili, in tutto o in parte, sul web. Ciò a partire dall'a.s. 2008-2009, quindi oltre dieci anni fa.

Dematerializzazione, tetto di spesa e responsabilità dei collegi

Poi, dall'anno scolastico 2011-2012, il Collegio dei docenti è stato nuovamente chiamato ad adottare libri utilizzabili in versione *online* scaricabile da Internet o mista.

Negli anni successivi si sono affastellate disposizioni che non sempre hanno contribuito alla chiarezza. Va segnalato in particolare il Decreto Legge 179/2012, convertito dalla legge 221/2012, secondo il quale un libro scolastico può essere prodotto in parte in forma cartacea, in parte in forma elettronica, senza sovrapposizione dei contenuti.

La delibera del Collegio dei docenti è chiamata al rispetto del tetto di spesa di cui al comma 3-bis e al controllo contabile di cui all'articolo 11 del D.lgs. n. 123 del 30 giugno 2011.

Poi successivamente, il Decreto Legge 12 settembre 2013, n. 104, il cui art. 6 ha chiarito che "I testi consigliati possono essere indicati dal Collegio dei docenti solo se hanno carattere di approfondimento o monografico", stanziando risorse, anche tra reti di scuole, da distribuire per l'acquisto di libri di testo e dispositivi per la lettura di materiali didattici digitali da concedere in comodato d'uso a studenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, individuati sulla base dell'ISEE (Indicatore della situazione economica equivalente), di cui al D.lgs. n. 109/1998.

Stato e cultura digitale

Al contenimento dei costi relativi ai libri scolastici fa riferimento, a decorrere dall'a.s. 2014/2015, sempre l'art. 6. In esso, con una certa solennità, si afferma che: "Lo Stato promuove lo sviluppo della cultura digitale, definisce politiche di incentivo alla domanda di servizi digitali e favorisce l'alfabetizzazione informatica anche tramite una nuova generazione di testi scolastici preferibilmente su piattaforme aperte che prevedano la possibilità di azioni collaborative tra docenti, studenti ed editori, nonché la ricerca e l'innovazione tecnologiche, quali fattori essenziali di progresso e opportunità di arricchimento economico, culturale e civile come previsto dall'articolo 8 del codice dell'amministrazione digitale...".

Come si può osservare, tutto questo ben prima dell'apparizione sulla scena del mondo del Covid-19.

Risorse educative aperte

Le istituzioni scolastiche devono provvedere ad affiggere all'Albo dell'istituto e a pubblicare sul sito e su *Scuola in chiaro* l'elenco dei libri di testo adottati, distinguendo i testi obbligatori di ogni singola classe/sezione da quelli consigliati, evidenziando che, per questi ultimi, l'eventuale acquisto non costituisce un obbligo, ma rientra nella libera scelta delle famiglie e degli studenti.

Il DM 781 del 27 settembre 2013, a cui dobbiamo, nell'allegato, anche la promozione dell'utilizzo delle *Risorse educative aperte* (sigla in inglese OER), rende possibili tre opzioni per l'adozione dei libri di testo e delle risorse digitali integrative:

- libro di testo in versione cartacea accompagnato da contenuti digitali integrativi;
- libro di testo in versione cartacea e digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi;
- libro di testo in versione digitale accompagnato da contenuti digitali integrativi.

Il rispetto dei vincoli normativi

La nota 3503/2016 ha confermato per l'a.s. 2016/2017 le istruzioni impartite con nota prot. 2581/2014, con le seguenti precisazioni: le adozioni dei testi scolastici, da effettuarsi nel rispetto dei tetti di spesa stabiliti per le scuole secondarie di primo e di secondo grado, sono deliberate dal Collegio dei docenti nella *seconda decade di maggio* per tutti gli ordini e gradi di scuola. I dirigenti scolastici esercitano la necessaria vigilanza affinché le adozioni dei libri di testo di tutte le discipline siano deliberate nel rispetto dei vincoli normativi, assicurando che le scelte siano espressione della libertà di insegnamento e dell'autonomia professionale dei

docenti. La nota Miur n. 5371/2017 ribadirà poi che l'adozione dei libri di testo nelle scuole di ogni ordine e grado per l'a.s. 2017/2018 continua a essere disciplinata dalle istruzioni impartite con nota prot. 2581 del 9 aprile 2014.

L'attuale ineludibile doppio binario

Questo doppio binario – cartaceo e *online* – è un tratto del nostro tempo, che coinvolge la scuola anche nella programmazione di uno strumento didattico fondamentale come il libro di testo.

Nel corso dell'ultimo anno abbiamo sperimentato le preoccupazioni, le fatiche, ma anche le necessarie innovazioni che ha comportato la pandemia provocata dal Covid-19, in un contesto che, in ambito scolastico, ha determinato il passaggio, fissato dal DM 89 del 7 agosto 2020, da una didattica esclusivamente in presenza, ad una didattica integrata, in presenza e a distanza, sempre di più fondata sulla competenza digitale. Dopo la pandemia il valore dell'integrazione è destinato a rimanere come un acquisto culturale didattico ed educativo. Contestualmente nel corso degli ultimi due anni scolastici, le scuole hanno cercato di cogliere l'opportunità di progetti, come quello, tra gli altri, relativo alle *Smart Class*, che consentano di acquisire nuovi strumenti digitali.

Alleggerire gli zaini, contenere la spesa

Anche quest'anno dunque, puntualmente è uscita la nota ministeriale n. 5272 del 12 marzo 2021, avente ad oggetto *L'Adozione dei libri di testo nelle scuole di ogni ordine e grado per l'a.s. 2021/2022*, a firma del Direttore Generale Maria Assunta Palermo. Ci sono tutte le condizioni per evitare che la scelta, come talvolta accade, sia derubricata come secondaria rispetto ad altre urgenze ed emergenze. Si tratta, invece, di qualcosa di fondamentale nell'accompagnare la trasformazione in atto, tenendo ben presenti due esigenze che si rendono complementari: da un lato far fare un ulteriore passo avanti alla competenza digitale, alleggerendo gli zaini che, non sempre utilmente, gravano sulle spalle degli studenti; dall'altro prendendo sul serio il tema di un risparmio economico, a favore delle famiglie, che non escluda affatto l'arricchimento dell'offerta formativa, specie in presenza di una questione sociale come quella che si sta delineando.

2. Dal voto al giudizio descrittivo. Il piano di formazione per accompagnare i docenti della scuola primaria

Maria Rosa SILVESTRO - 18/04/2021

Le iniziative nazionali di formazione

Per accompagnare l'attuazione delle nuove modalità di valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria con i giudizi descrittivi sono state avviate una serie di iniziative a livello nazionale e territoriale.

L'impossibilità di effettuare corsi di formazione in presenza, a causa della pandemia, ha comportato la scelta di una modalità di approccio che, attraverso webinar registrati e rilanciati anche dai canali social, ha consentito di raggiungere una platea veramente vasta, che mai sarebbe stato possibile intercettare in situazioni di "normalità".

Grande è stato il risultato, in termini di accesso, ai webinar nazionali che si sono succeduti da gennaio a marzo. Addirittura l'evento di lancio, svoltosi a dicembre 2020, ha ottenuto oltre 110 mila visualizzazioni sul canale Youtube del Ministero dell'istruzione.

Ora, però, dopo i primi approfondimenti nazionali, occorre organizzare momenti di formazione territoriali che, rivolgendosi a numeri più contenuti di docenti, possa dare maggiore spazio alle attività laboratoriali finalizzate a sostenere e supportare la cultura della valutazione e degli strumenti valutativi ad essa connessi nella scuola primaria.

Le ragioni del Piano

Perché avviare un'azione formativa così intensa, anche in tempi difficili come quelli attuali? Occorre partire dall'assunto che i docenti immessi in ruolo nell'ultimo decennio, ma anche quelli in servizio dagli anni precedenti al 2008, quando la riforma Gelmini sostituì i giudizi sintetici con i voti in decimi, non hanno avuto modo di confrontarsi con i giudizi descrittivi, né con strumenti di valutazione che ne potessero favorire la costruzione.

Ecco perché il Ministero dell'istruzione ha pensato ad una seconda fase delle misure di accompagnamento attraverso la realizzazione di momenti formativi territoriali, in sinergia tra il gruppo di lavoro che ha predisposto le Linee guida per la valutazione nella scuola primaria e gli Uffici scolastici regionali. Questa seconda fase prevede la realizzazione di Webinar formativi, rivolti a gruppi di docenti, attraverso piattaforme digitali individuate dagli Uffici scolastici regionali in collaborazione con le scuole polo regionali per la formazione.

La formazione di primo livello

Si tratta di una formazione di primo livello, per gruppi di lavoro costituiti ciascuno con un massimo di 250 docenti, sia di posto comune che di sostegno, che si siano già occupati, a vario titolo, di valutazione: referenti, funzioni strumentali, docenti appartenenti ai nuclei interni di valutazione delle istituzioni scolastiche, ovviamente appartenenti ai ruoli della scuola primaria. Tali docenti sono individuati dalle singole istituzioni scolastiche, secondo quantità indicate dal Ministero dell'istruzione (un docente se l'istituto ha fino a 30 docenti di scuola primaria, due se i docenti raggiungono le 60 unità, tre se i docenti di primaria superano le 60 unità).

Per ciascun gruppo di docenti così costituito sono previsti due interventi formativi della durata di tre ore ciascuno; in questi incontri saranno analizzati i materiali prodotti nelle diverse istituzioni scolastiche.

Possono essere analizzati i criteri di valutazione che le istituzioni scolastiche hanno deliberato, i modelli di documento di valutazione elaborati tenendo a riferimento le Linee guida e, soprattutto, le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, gli esempi di prove per la definizione dei giudizi descrittivi, gli esempi di registro elettronico per la nuova modalità valutativa.

Le figure coinvolte: tutor e documentatori

Per ciascun gruppo di docenti, la scuola polo per la formazione regionale che organizza ed attua il piano formativo individua un "tutor d'aula tecnologico", che ha il compito di gestire la

piattaforma attraverso cui si svolgono le attività laboratoriali e di supportare il lavoro dei formatori e due “documentatori” che devono raccogliere ed organizzare la documentazione prodotta dalle istituzioni scolastiche, relativa alle diverse fasi e modalità della valutazione.

Diffusione delle iniziative di formazione

I video dei webinar che saranno realizzati – il Ministero ha fissato al 15 marzo scorso il termine ultimo per l’avvio delle attività – verranno pubblicati sul sito web degli Uffici scolastici regionali. Questo consentirà anche ai docenti che non potranno partecipare alle prime attività laboratoriali, di accedere ai percorsi formativi.

Si tratta, come è facile intuire, di un’importante e necessaria azione formativa, che può consentire ai docenti di effettuare un reale cambio di passo nel processo di valutazione, per evitare che il passaggio dal voto ai giudizi sia la mera traduzione dell’uno nell’altro, ma sia espressione di giudizi descrittivi orientati al miglioramento.

3. Progettazione partecipata del PEI. Il vero banco di prova

Luciano RONDANINI - 18/04/2021

Una delle innovazioni più significative, che impegnerà gli insegnanti a cominciare dal prossimo mese di giugno, è rappresentata dalla progettazione del *PEI provvisorio* (o meglio, dal *PEI redatto in via provvisoria*), rivolto ad una duplice tipologia di destinatari:

- bambini e alunni neo-iscritti, con particolare riguardo alle bambine e ai bambini della scuola dell'infanzia che iniziano il loro percorso scolastico;
- alunni per i quali la diagnosi di disabilità è stata prodotta in corso d'anno, quindi già frequentanti.

Un paziente lavoro di tessitura

Nel primo caso, gli insegnanti non hanno avuto modo di poter osservare il bambino o la bambina in un contesto educativo e dovranno pertanto avvalersi del contributo dei genitori e degli specialisti che li hanno seguiti. In tal caso, la definizione del PEI provvisorio assume la sua accezione più propria, in quanto la progettazione educativa non può che essere svolta "sulla carta"; è pertanto "provvisoria" ossia attende di essere perfezionata a seguito dell'osservazione reale che verrà svolta in presenza in classe. È tuttavia necessario che sia effettuata una previsione circa le necessità del bambino per consentire che l'ingresso a scuola sia supportato da tutte le misure di sostegno di cui ha bisogno.

Nella seconda situazione, invece, la bambina o il bambino sono conosciuti dagli insegnanti, in quanto alunne/i già frequentanti.

In entrambi i casi, i genitori e le altre figure professionali, interne ed esterne presenti nel Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), potranno arricchire un quadro già delineato sulla "carta", pur nelle differenze che connotano le due situazioni.

Come esplicitato nelle Linee guida allegate al decreto interministeriale 182/2020, il modello nazionale del piano educativo individualizzato è articolato su dodici sezioni. (vedi schema sotto riprodotto).

PEI : l'articolazione del modello nazionale

N.	Sezioni	Da riempire nella versione provvisoria
0	Indicazioni dei componenti del GLO	X
1	Quadro informativo (a cura dei genitori e degli studenti)	X
2	Elementi desunti dal profilo di funzionamento (diagnosi funzionale)	X
3	Raccordi con il progetto individuale	
4	Osservare per progettare	X
5	Obiettivi educativi e didattici	
6	Barriere e facilitatori	X
7	Ambiente di apprendimento inclusivo	
8	Percorso curricolare	
9	Organici e risorse	
10	Certificazione delle competenze	
11	Verifica finale. Proposte per le risorse professionali	
12	Pei provvisorio	X

Progettare insieme

Nei precedenti contributi pubblicati su *Scuola 7* è stato più volte sottolineato che la valutazione iniziale, svolta da tutti gli insegnanti del team o del consiglio di classe, costituisce la *conditio sine qua non* della qualità della progettazione del PEI. Questa fase osservativa rappresenta un momento decisivo, in quanto esplicita la natura dell'effettiva collegialità da parte di tutti i componenti del GLO, in primis degli insegnanti.

In particolare, la valutazione iniziale, nell'ottica della classificazione ICF, dovrà rilevare i punti di forza e di debolezza del *contesto-classe*, facendo emergere la specificità di bisogni educativi speciali dell'alunna/o con disabilità all'interno del gruppo di appartenenza.

I vantaggi che derivano da una corretta attività diagnostico-valutativa nella fase di predisposizione del progetto individualizzato sono molteplici. Una delle prerogative più importanti consiste nel mettere in primo piano le dinamiche relazionali all'interno:

- del gruppo docente
- del gruppo classe
- dell'interscambio che si determina tra gli insegnanti e gli alunni.

In linea di massima, un'accurata valutazione iniziale contribuisce ad evidenziare gli snodi che consentiranno di porre le basi di un buon PEI. Nello schema sotto riprodotto, sono indicate alcune delle possibili evidenze che possono essere rilevate da un'attenta osservazione iniziale, sulla base delle quali i componenti del GLO potranno sviluppare i collegamenti tra le diverse voci.

Evidenze rilevabili in fase di valutazione iniziale

n. La valutazione iniziale, se collegiale, permette di:	
1	Individuare problemi specifici all'interno della classe
2	Cogliere i bisogni di alunni con disabilità, DSA e BES
3	Valorizzare i punti di forza sia del gruppo sia dei singoli
4	Progettare, da parte di ciascun docente, gli adattamenti della propria attività all'insegnamento
5	Arricchire il repertorio didattico di gestione della classe: impiegare particolari strumenti (compensativi...), utilizzare tecnologie digitali, di software specifici...
6	Individuare misure dispensative
7	Attivare processi di aiuto reciproco, di peer tutoring, di coppia
8	Rafforzare i legami professionali tra i docenti del team o del CDC
9	Consolidare i legami tra gli insegnanti e gli alunni
10	...

Il protocollo di osservazione

Come rilevare i bisogni educativi dell'alunna/o con disabilità nel gruppo-classe e nel più ampio contesto scolastico? Un possibile strumento di osservazione, utilizzabile da ogni insegnante del team o del CdC, potrà comprendere alcune domande che concretizzino le quattro dimensioni del PEI, come ad esempio: i rapporti che ogni docente stabilisce con i genitori dell'alunno con disabilità, l'integrazione delle competenze professionali degli insegnanti, la qualità delle relazioni tra gli allievi, le "curvature" del docente relative al proprio insegnamento, l'individuazione delle condizioni e degli strumenti facilitanti, ... (vedi schema sotto riprodotto).

La valutazione iniziale da parte di ogni docente del team o del CDN

Rapporto dei docenti con i genitori dell'alunno con disabilità	Rapporto di ogni docente con gli alunni della classe	Qualità delle relazioni degli alunni tra loro	Adattamenti disciplinari condivisi dal gruppo	Organizzazione educativo-didattica della classe
Valorizzare i contributi di conoscenza della famiglia e gli apporti concreti che essa potrà offrire	Esplicitare le dinamiche relazionali che ogni insegnante vive all'interno della classe	Esprimere difficoltà, timori e possibilità di intervento per rafforzare positive relazioni alunno/docente	Indicare concretamente le modalità che verranno adottate per migliorare l'apprendimento nella/e disciplina/e o in eventuali aree	Evidenziare le forme di gestione della classe (attività frontali, di gruppo, di coppia...) e il livello di partecipazione degli alunni con disabilità
DIMENSIONE DELLA COMUNICAZIONE	DIMENSIONE DELLA RELAZIONE	RISORSA "COMPAGNI"	DIMENSIONE DELL'APPRENDIMENTO	DIMENSIONE DELLA SOCIALIZZAZIONE

Una particolare attenzione dovrà essere riservata alla "risorsa compagni". L'inclusione, infatti, riguarda tutti. Non può essere una "riserva" per gli alunni con disabilità! La classe diventa inclusiva nel momento in cui tutti gli attori coinvolti (adulti e studenti) hanno imparato a sostenersi reciprocamente. Soprattutto, i compagni di classe![1]

Ogni insegnante esercita un ruolo estremamente rilevante nel promuovere un clima di classe rispettoso, solidale, improntato all'apprendimento e all'aiuto reciproci.

Il "protocollo" osservativo sopra riprodotto potrà essere declinato in varie forme (ad esempio, ognuno dei cinque "titoli di testa" potrà essere trasformato in 4-5 quesiti a risposta multipla). Potrebbe anche essere utilizzato dai membri del GLO come base di progettazione in vista dell'elaborazione sia del PEI provvisorio sia di quello definitivo.

[1] Rondanini L. (2019), *L'ICF e la progettazione partecipata del PEI*, Tecnodid, Napoli.

4. Sistema integrato 0-6. Partono gli incontri territoriali per la consultazione delle linee pedagogiche

Rosa SECCIA - 18/04/2021

Lo scorso 15 aprile, con una nota mirata (n. 8249) il Ministero dell'Istruzione (Ufficio II della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici) ha formulato una serie di suggerimenti e ha fornito materiali di supporto per l'organizzazione degli incontri territoriali, finalizzati alla consultazione pubblica sulle Linee Pedagogiche 0-6.

Una Nota per gli Uffici Scolastici Regionali

La nota suddetta è stata indirizzata ai Direttori Generali e ai Dirigenti titolari degli Uffici Scolastici Regionali, per conoscenza, anche alle Regioni (per il tramite del Coordinamento della Conferenza delle regioni sullo zerosei) e alle A.N.C.I. regionali, attraverso l'organismo nazionale.

Nella nota, che lascia la più ampia libertà a strutturare gli incontri e a individuare gli esperti da coinvolgere, viene ribadito l'importante ruolo di coordinamento che gliUSR devono assumere in stretta collaborazione con le Regioni e le ANCI regionali.

Il duplice obiettivo degli incontri territoriali

Gli incontri a carattere regionale hanno un duplice compito. Il primo riguarda la possibilità di dare massima diffusione al documento, specialmente tra gli addetti ai lavori: per sollecitarne la piena conoscenza e per stimolare il dibattito e la riflessione pedagogica, con l'intento principale di rendere realmente operativi, nella prassi quotidiana, i principi enunciati all'art. 1 del D.lgs. 65/2017[1].

Il secondo mira a raccogliere osservazioni e suggerimenti per migliorare il testo delle Linee pedagogiche 0-6, partendo anche dalla conoscenza e condivisione delle buone pratiche realizzate sul territorio, da diffondere e replicare.

Durante le iniziative territoriali è necessario riservare uno spazio adeguato alla presentazione dei due strumenti elaborati dal MI per la consultazione pubblica[2], soprattutto per coglierne le differenze, sulla base dei destinatari. Invero, il *questionario strutturato* è rivolto ai singoli e ai team[3], mentre la *scheda di lettura e raccolta di osservazioni* è a disposizione di gruppi strutturati di stakeholder[4].

Tempi e modalità della consultazione pubblica

La consultazione pubblica dovrà terminare nella prima decade di luglio. Sicché, gli incontri territoriali dovranno essere realizzati a stretto giro, tra fine aprile e non poco oltre la metà di giugno. Viene suggerito di realizzarli di pomeriggio, per garantire la massima partecipazione di educatori, docenti, operatori dei servizi educativi e delle scuole statali, paritarie (comunali e private), coordinatori pedagogici (laddove presenti), raggiungendo almeno un'unità di personale per ogni punto di erogazione.

Gli incontri devono caratterizzarsi per essere *plurali nelle rappresentanze* e il più possibile *partecipati*. In ragione di ciò, si auspica la massima collaborazione traUSR, Regioni ed ANCI in ogni fase (programmazione, ideazione, etc.) necessaria alla realizzazione delle iniziative territoriali.

Nella nota suindicata, a cui è allegato anche un modello di report finale di ogni iniziativa ad uso degliUSR, si offrono spunti operativi per la definizione della scaletta degli incontri. Il dettaglio dei vari punti elencati forse ha un intento preciso: creare i presupposti di una modalità organica ed unitaria su tutto il territorio nazionale, pur nel rispetto delle specificità territoriali.

E non manca la disponibilità di personale qualificato del Ministero e dei componenti della Commissione nazionale ad intervenire come relatori a titolo gratuito, soprattutto per entrare nel merito delle Linee pedagogiche così come state elaborate, nonché di alcuni aspetti peculiari, relativi alle parole chiave della proposta educativa in esse contenuta.

L'architettura delle Linee Pedagogiche 0-6

Il documento è composto da sei parti strettamente interconnesse, con una loro insita coerenza logica. Ciascuna parte è anche definita e compiuta in sé, con un indice molto articolato, che esplicita il filo dei ragionamenti e delle riflessioni condotte dalla Commissione, a cui anche chi scrive ha avuto l'onore e l'onere di apportare il proprio contributo, collaborando da esterna, su individuazione dello stesso Presidente.

Pensando alla struttura del documento viene alla mente una doppia immagine: il documento nel suo insieme evoca l'immagine di un *sasso nello stagno*, le cui parti si propagano come cerchi concentrici, sempre più dilatati ed estesi; al contempo, rimanda all'idea di una *mappa complessa*, i cui vari nuclei tematici delle sei parti si intersecano, si intrecciano e si riannodano in un continuum che unisce e dà senso a tutto l'insieme.

Ogni parte ha una sua precisa collocazione all'interno del documento: la progressività dei nuclei tematici tiene conto dello sviluppo di una riflessione, che parte da principi di base e si snoda a mano a mano nel dettaglio di ciò che deve caratterizzare il sistema integrato 0-6 e di ciò che è necessario a qualificarlo e a renderlo fattibile nella sua realizzazione. Come ha fatto notare il Presidente della Commissione 0-6 nel suo intervento all'evento lancio del 31 marzo scorso[5], la prima e l'ultima parte focalizzano aspetti più prettamente "istituzionali", mentre le parti centrali si occupano di aspetti maggiormente pedagogici.

Parte I – I diritti dell'infanzia

È la parte che traccia l'inquadramento generale istituzionale e normativo a partire dai principi base, concernente i diritti dei bambini come declinati nella Convenzione dei diritti dell'Infanzia e che rimandano ai principi fondamentali della nostra Costituzione (art. 2, 3 e 31). Non mancano i riferimenti ai principali documenti europei e nazionali che hanno dato impulso ad una visione educativa, superando quella meramente assistenzialistica e conciliativa delle esigenze familiari in relazione alla fascia di età 0-6 anni.

Nella prima parte sono trattate *in nuce* tutte le altre e ne rimanda lo sviluppo in ciascuna di esse. Il punto di riferimento certo è, inevitabilmente, il diritto soggettivo di ogni bambino/a all'educazione e all'istruzione in luoghi adeguati alle diverse fasce d'età e di elevata qualità, tali da promuovere lo sviluppo di tutti attraverso la formazione, intesa in termini di *bildung*, ovvero di "ambiente" che sa accoglierli ed accompagnarli nel percorso di crescita.

Servizi educativi e scuole dell'infanzia rappresentano per antonomasia questi luoghi. In ragione di ciò, devono sempre più essere in grado di accogliere tutti i bambini e le bambine nella loro unicità e diversità, nessuno escluso. Devono essere in grado di riconoscere ciascun bambino nella propria individualità, rispondendo ai suoi bisogni ed esigenze, facendosi promotori di uguaglianza educativa, integrazione sociale, diffusione culturale[6]. Sono i contesti in cui è possibile garantire una prospettiva di educazione e cura di lunga durata, secondo un'ottica di investimento che va a beneficio dei singoli e della collettività.

Fare riferimento alla dignità dell'essere bambino/a, rimanda la riflessione a quanto difficile sia oggi essere bambini, per la complessità dell'ecosistema in cui essi vivono, su cui ci si sofferma nella seconda parte del documento.

Parte II – Un ecosistema formativo

In questa parte sono tratteggiati i grandi cambiamenti che riguardano la nostra società, i cambiamenti nelle famiglie, nella cultura, nelle tecnologie, negli stili di vita che si riverberano all'interno delle sezioni. I bambini arrivano ai servizi educativi e alle scuole dell'infanzia con il proprio vissuto. Sono lo specchio di contesti familiari caratterizzati sempre più da differenze a più livelli. Si tratta di differenze culturali non solo legate alle origini dei genitori, ma spesso riferite a diverse culture educative, a differenti scelte familiari che investono ogni dimensione della vita infantile.

L'infanzia è immersa in una realtà sociale in continuo movimento e sottoposta ad una serie di sfide, che nel documento vengono indicate e illustrate in dettaglio. Sono le disuguaglianze e le povertà; le famiglie plurali e senza reti; la dimensione interculturale e multilingue; i media e la cultura digitale; i cambiamenti del mercato del lavoro. Naturalmente non può mancare il riferimento anche alla situazione che stiamo vivendo ormai da oltre un anno, con un evento pandemico che ha stravolto il mondo e soprattutto il mondo infantile stesso.

Nel documento traspare un dialogo aperto con le famiglie, finalizzato alla costruzione di un rapporto di fiducia verso le istituzioni, che prende avvio proprio da una delle prime istituzioni che le famiglie possano incontrare. È un'occasione che può permettere ai genitori di accrescere la consapevolezza del proprio ruolo, ma anche in termini di partecipazione ad una comunità, in cui sperimentare concretamente il passaggio, non scontato, dall'io al noi.

Questa seconda parte fa da *train d'union* tra la prima e tutte le altre, poiché indica tutti gli aspetti e i valori dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia (che saranno illustrati poi, nel dettaglio, nelle altre quattro parti), tra cui la centralità della dimensione infantile, l'inclusione e la coesione sociale, ma anche la promozione della cittadinanza democratica.

Parte III – La centralità del bambino

È il capitolo in cui emerge quanto nelle Linee Pedagogiche si miri a riscoprire il bambino. Non in termini di una riscoperta generica e buonista, ma cogliendo le loro caratteristiche dinamiche ed evolutive. Vi fa riferimento in termini sintetici lo stesso articolo 1 del D.lgs. 65/2017, laddove si sottolinea che debbono essere garantiti e rispettati i diritti, i bisogni di sviluppo e di potenzialità di tutti i bambini. Pur se nel documento non ci sono citazioni, si coglie "*un DNA pregiato*", poiché ci sono concetti che rimandano ai padri fondatori della pedagogia infantile. Ne sono un esempio lampante: il concetto di *potenzialità*, che rimanda a Gardner; i concetti di *socialità* e di *relazione adulto-bambino* che rinviano a Winnicott; il concetto di *autonomia*, che fa pensare alla Montessori; quello di *creatività* dei cento linguaggi di Loris Malaguzzi; di *apprendimento* di Bruneriana memoria; o ancora, il concetto di *campo di esperienza* molto vicino al pensiero di John Dewey.

In questa terza parte si guarda, invero, alla centralità della "bambinità", quale dimensione infantile che ha di per sé valore e piena dignità e va vissuta compiutamente, in contesti adeguati al dispiegarsi delle potenzialità e aspetti peculiari dell'infanzia, quali:

- intrecciare l'educazione e la cura;
- alimentare le relazioni tra pari;
- garantire una dimensione inclusiva;
- promuovere e sostenere l'apprendimento come elaborazione di significati;
- riconoscere nel gioco la voce dei bambini e la leva privilegiata per esprimersi, per scoprire e conoscere il mondo.

In tale prospettiva, questa parte rimanda alla successiva, che nello specifico riflette sulle scelte organizzative che sostanziano la progettualità per questa fascia di età, a partire dagli scopi e dai processi sottesi all'educazione 0-6 anni

Parte IV – Curricolo e progettualità: le scelte organizzative

Benché vi sia un approccio *cauto* nel parlare di curricolo per lo zero-sei[7], in questa parte si rimanda alla sua definizione secondo la delineazione concettuale presente nella Raccomandazione del Consiglio UE del 2019[8] e che si associa al concetto di "progettualità educativa" in termini unitari e alle scelte organizzative in grado di accogliere e sostenere tutte le dimensioni dei bambini, favorendo l'incontro con i sistemi simbolico-culturali, per scoprire, interpretare e amplificare le loro esperienze.

Nel documento si parla di un *curricolo del quotidiano* in termini di *trama visibile*, che va a sostanziare e supportare una *progettualità intenzionale*, a partire dall'"*alta intensità relazionale*" che deve caratterizzare l'*ambiente* in cui si accoglie ogni bambino. Non a caso, come ha ricordato anche G. Cerini, nel suo intervento, nell'incontro di lancio delle Linee pedagogiche, una delle parole-chiave è il concetto di *cura*, intesa come *sguardo attento*, di

responsabilità etica e di attenzione a tutte le manifestazioni infantili significative, che esprimono un bisogno di crescita, di autonomia, di iniziativa[9].

Per questo motivo, l'organizzazione di spazi, tempi e gruppi di apprendimento sono alla base di ciò che deve caratterizzarsi come "*ambiente educativo*", nel testo definito "*terzo educatore*". In esso ogni scelta – in termini di spazi, arredi, strutture, materiali, tecnologie, routine, etc. – implica e sottende una intenzionalità pedagogica garantita solo da personale altamente qualificato, capace di svolgere un *accompagnamento competente*. Come viene esplicitato nella penultima parte delle Linee Pedagogiche.

Parte V – Coordinate di professionalità

Progettazione e organizzazione di nidi e scuole dell'infanzia presuppongono professionalità di alto profilo, in grado di lavorare collegialmente in una prospettiva di lavoro di team, orizzontale e verticale, e di raccordo con agenzie educative diverse presenti in un territorio e con le famiglie.

Contesto e bambino sono, dunque, le coordinate di riferimento per il personale educativo e docente. *Osservazione, documentazione e valutazione*, invece, sono gli ineludibili "*ferr* del mestiere", che si caratterizzano come "strumenti professionali" strettamente interconnessi, in una dimensione sistemica, ricorsiva e che, pertanto, rappresentano l'indispensabile terreno di confronto tra gli educatori, tra i docenti, tra gli educatori e i docenti.

Il carattere riflessivo della dimensione professionale riferita allo 0-6 (e non solo!) è connotato all'esercizio della professione stessa. Una professione che deve tenere ben presente quali siano le dimensioni, le "posture" che la connotano, in termini di *adulto accogliente, incoraggiante, regista, responsabile e partecipe*. Un tale profilo di professionalità necessita di essere sostenuto con una *formazione robusta e continua*, soprattutto attraverso precise scelte politiche, amministrative e culturali. Scelte che necessitano di un quadro istituzionale certo, responsabile e che il documento illustra nel dettaglio nell'ultima parte, come *modello di governance multilivello*, così come delineato dal D.lgs. 65/2017.

Parte VI – Le garanzie della governance

La complessità dell'articolazione di una governance come declinata nel D.lgs. 65/2017 e opportunamente esaminata nelle Linee Pedagogiche – anche con l'intento di essere propulsive verso i vari livelli istituzionali coinvolti (Stato, Regioni, Enti Locali, Uffici Scolastici Regionali) – mette in luce un elemento da tenere bene presente: *i servizi educativi e le scuole dell'infanzia sono beni fragili*. Ecco perché necessitano di attenzioni costanti, di scelte oculate e determinate, di investimenti adeguati, di un dialogo e di un confronto che superino i compartimenti stagni dei diversi livelli istituzionali.

Da questo punto di vista la scelta di una governance così articolata rappresenta una sfida epocale: presuppone un cambiamento culturale, una rivoluzione copernicana nelle relazioni tra soggetti che, in virtù di una differenziazione di ruoli e funzioni (riforma del Titolo V della Costituzione!), sono notoriamente sui propri livelli di competenza, pur se con spazi definiti di confronto (v. Conferenza Unificata). Quegli spazi di confronto sono ora essenziali, vitali e a garanzia di una reale governance da rendere dinamica, per mettere a sistema le prospettive dello 0-6 che necessita di:

- *Coordinamento pedagogico territoriale*, che parte dalla valorizzazione delle migliori esperienze di coordinamento pedagogico esistenti, ma che è tutto da definire;
- *Formazione del personale*, sia specifica in ingresso, sia adeguata e costante in servizio.

A questi elementi si aggiunge la necessità di investire su tutte le strutture caratterizzanti lo zero-sei, puntando a che siano davvero accoglienti, belle, luminose.

In particolare, gli opportuni investimenti vanno indirizzati verso i Poli per l'infanzia, da caratterizzarsi come *centri risorse educative*; come veri e propri *campus*, in cui alle famiglie è data la possibilità di ritrovare un nido, una sezione primavera, una scuola dell'infanzia, dei

servizi comuni di alta qualità. Tali da far accrescere anche la domanda e, con essa, *l'immaginario positivo* e quella *narrazione emozionale* che danno risposte concrete ai diritti dei bambini e sono coerenti con gli standard fissati a livello europeo.

[1] Al comma 1 dell'art. 1 del [D.lgs. 65/2017](#) si legge: "*Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali*".

[2] Cfr. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html> e anche: <https://www.scuola7.it/2021/230/linee-pedagogiche-0-6/>

[3] educatori, insegnanti, equipe, Consigli di intersezione, coordinatori didattici e pedagogici, dirigenti scolastici, funzionari e singoli uffici regionali/comunali, personale ausiliario, singoli gestori pubblici e privati, genitori.

[4] organizzazioni sindacali, associazioni professionali, associazioni del terzo settore, associazioni di gestori pubblici o privati, U.S.R, singoli enti locali, etc.

[5] V. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-lanciata-la-campagna-di-consultazione-sulle-linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-0-6-anni-bianchi-e-sfida-educativa-e-sociale->

[6] Cfr. S. Bigi, Le caratteristiche del modello zerosei, in *Linee Pedagogiche zero-sei* (a cura di G. Cerini), *Notizie della Scuola* 11/12, anno XLVIII, 1/28 febbraio 2021.

[7] Cfr. G. Cerini, [Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei. Elaborato il documento, 10.01.2021, Scuola7-217.](#)

[8] Cfr. [Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia.](#)

[9] Il concetto di *cura* rimanda alla definizione che ne dà Luigina Mortari – docente di pedagogia generale e sociale dell'università di Verona – in alcuni suoi saggi, laddove spinge a riflettere e a considerare l'*aver cura* come atto imprescindibile dal nostro essere umani, poiché ***ricevere cura significa sentirsi accolti dagli altri nel mondo; la cura autentica è umana e umanizzante sia per chi la riceve sia per chi la offre; l'intera opera educativa può essere letta come aver cura dell'altro perché l'altro impari ad aver cura di sé.*** Cfr. Mortari, L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.