

Temi commentati da Scuola 7

FEBBRAIO 2024

05 FEBBRAIO 2024

La nostra scuola ... Eppure si muove!

1. *Cattedra inclusiva e cultura professionale. Proposta di legge presentata il 24 gennaio 2024 (Maurizio MURAGLIA)*
2. *Scuola dell'infanzia e sistema integrato 0-6. Un confronto con l'UE (Rosa SECCIA)*
3. *Un nuovo punto di luce... Polo per l'infanzia Zerosei "Giancarlo Cerini" a San Mauro Pascoli (Jaime Enrique AMADUCCI)*
4. *In attesa degli esami di Stato 2024. Calendario, regole e procedure (Marco MACCIANTELLI)*

12 FEBBRAIO 2024

Una scuola equa e competenze per la società di oggi e di domani

1. *Equità e qualità. Questo matrimonio s'ha da fare... (Roberto RICCI)*
2. *Nuovi modelli di certificazione delle competenze. Decreto n. 14 del 30 gennaio 2024 (Maria Teresa STANCARONE)*
3. *Certificazioni di alfabetizzazione informatica. Un requisito che diventerà obbligatorio per il personale ATA (Roberto CALIENNO)*
4. *Filiera formativa tecnologico-professionale. Uno sguardo da una loggetta del Senato (Domenico CICCONE)*

05 FEBBRAIO 2024

La nostra scuola ... Eppure si muove!

1. Cattedra inclusiva e cultura professionale. Proposta di legge presentata il 24 gennaio 2024



Maurizio MURAGLIA

04/02/2024

Lo scorso 25 gennaio è stato presentato, a firma di un gruppo di esperti di chiara fama, un progetto di legge[1] volto a creare la cosiddetta "cattedra inclusiva", ovvero un sistema per il quale "a decorrere dal sesto anno successivo all'entrata in vigore della presente legge, nelle scuole di ogni ordine e grado tutti i docenti incaricati su posti comuni effettuano una parte del loro orario con incarico su posto di sostegno, mentre tutti i docenti con incarico su posto di sostegno effettuano, anche nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa dell'istituto, una parte del loro orario su posto comune" (art. 1 comma 1). Come si legge nel comunicato stampa [2] dei proponenti, "vi sono nella proposta, aperta ad affinamenti successivi, gli elementi portanti ben illustrati in 8 articoli, assieme alle finalità che vedono al centro la reale inclusione anche per reagire a percepibili resistenze e a una cultura dell'esclusione e dell'abilismo difficili da estirpare. La sfida e la tensione ideale sono di migliorare la qualità della scuola, delle prassi, degli esiti, delle relazioni".

Una innovazione dirompente

Si tratterebbe dunque di un'innovazione dirompente per la quale sarebbe previsto un massiccio investimento nella formazione docenti, di cui è possibile avere contezza consultando il progetto di legge nonché le motivazioni ideali che lo hanno ispirato, che trovano il loro *focus* nel seguente passaggio, leggibile in una nota[3] dei proponenti: "Cogliamo sempre più involuzioni che danno luogo a pratiche che tendono a riprodurre modalità didatticamente superate se non anche formalmente illegittime e che non giovano certo alle nuove generazioni, alimentando marginalità, conflitti, perdita di opportunità. Accanto ad esse, però, è possibile cogliere nuove e vivaci esperienze che confermano come la scuola inclusiva si dimostri ancora l'unica realtà davvero capace di assolvere al compito ultimo di valorizzare le differenze e le potenzialità di ciascuno. Ed è proprio questo impulso che ci spinge ad andare oltre spiccando un ulteriore salto verso una qualità ancora più decisamente inclusiva. La visione e l'idea sono di consolidare e rendere strutturale quell'esperienza che ci piace definire 'cattedra inclusiva'. Con essa si può attuare una nuova organizzazione che, nel tempo, veda tutti i docenti della scuola italiana impegnati in un incarico polivalente nel quale una parte delle ore di servizio siano impiegate in attività disciplinari e una parte nelle attività di sostegno, superando malintese deleghe e rendendo effettiva la corresponsabilità".

Tra scetticismo e entusiasmo

Non è il caso di rendere conto qui, nel dettaglio, delle reazioni seguite a quest'iniziativa, soprattutto sul fronte sindacale, apparso alquanto scettico sia per ragioni di ordine finanziario che per motivazioni di carattere didattico, riconducibili queste ultime alla questione delle competenze disciplinari in possesso degli insegnanti di sostegno. Insomma, sembrerebbe che il sogno dell'intercambiabilità annoveri più scettici che entusiasti.

Pur ritenendo più vicini alla realtà della scuola italiana i primi che i secondi, non si può fare a meno di raccogliere quanto meno la sfida concettuale posta da un movimento di tale portata, i cui autori rappresentano l'avanguardia della didattica inclusiva. Essi denunciano una forma di deresponsabilizzazione degli insegnanti curricolari in tema di inclusione, cui corrisponderebbe un atteggiamento di delega nei confronti degli insegnanti di sostegno.

Frenare il rischio della medicalizzazione del disagio

Altrove[4], anche sulla scorta delle considerazioni di Raffaele Iosa[5] (uno dei proponenti) è stata già denunciata la crescente medicalizzazione del disagio scolastico. Dall'esperienza scolastica sul campo si rileva la proliferazione di categorizzazioni e di conseguenti certificazioni, con tutto il corredo burocratico che segue. Tale fenomeno, pur lodevole in fatto di attenzione ad ogni forma di disabilità, ha finito per spingere le famiglie, che diffidano della capacità inclusiva della scuola, a moltiplicare le precauzioni e a cercare il "sostegno" (non tecnicamente inteso) del sistema sanitario.

Non c'è scuola in cui non sia presente un esercito di bisogni educativi speciali afferenti all'area socioaffettiva comunemente rubricati quali "fragilità", un termine che ormai orienta decisamente le politiche scolastiche se si pensa al massiccio investimento del PNRR proprio sulla categoria di "alunni fragili". E le recenti affermazioni di Ernesto Galli Della Loggia [6] su questi temi hanno suscitato giustamente un vespaio di polemiche.

Inclusione: troppo o troppo poco?

Insomma, pare di poter intuire da svariati indizi che la questione della didattica inclusiva si muova tra due opposti versanti: tra chi ritiene che c'è troppa inclusione e chi ritiene che ce ne sia troppo poca.

La verità esperibile nella vita scolastica è che la didattica inclusiva ha come presupposto due polarità forti: fragilità/solidità e specialità/normalità, che devono essere messe a fuoco prima di qualsiasi discorso sull'inclusione. Infatti, al netto di una quota di allievi portatrice di disturbi davvero *specifici* dell'apprendimento o anche di veri e propri handicap organici, esiste una platea ormai sempre crescente di discenti portatori di "disagio" (quadri familiari difficili, ansie da prestazione, irrequietezza, introversione ecc.), per la quale occorrerebbe una didattica a forte cifra di empatia umana e culturale capace di tener dentro ogni tipo di allievo, rinunciando a categorizzazioni quali fragile/solido e speciale/normale che incoraggiano la medicalizzazione del disagio scolastico.

Rimuovere gli ostacoli

I docenti curricolari ricevono un preciso mandato dalla Costituzione (art. 3). In estrema sintesi: *rimuovere ostacoli*. Ma per farlo occorre che sia chiaro lo *statuto* di questi ostacoli. Se l'ostacolo ha una base clinica per la quale risultano indispensabili misure compensative e dispensative, sarà necessario il supporto di competenze specialistiche e di figure aggiuntive per rendere ancora più inclusivo il lavoro curricolare. Ma quel che è ormai sotto gli occhi di tutti è uno scenario ben più complesso. Infatti quel che stiamo definendo "ostacolo" si può dire riguardi la quasi totalità dei ragazzi, che occupano la scena delle nostre aule portandosi dietro disagi, inquietudini, sofferenze, talora vere e proprie tragedie dinanzi a cui le stantie ripartizioni tra fragili o meno oppure tra speciali o meno lasciano il tempo che trovano.

Pertanto, per *questo* genere di ostacoli, quel che servirebbe è una rinnovata capacità dei docenti curricolari di reinterpretare i propri saperi in chiave inclusiva, così come effettivamente accade in talune esperienze virtuose.

È una questione di personalizzazione...

Non c'è consiglio di classe che non veda la presenza di una quota di docenti capace di coinvolgere tutta la classe nei propri percorsi didattici. E ciò si vede bene in fase di valutazione, quando si osserva la differenza di voti o giudizi tra le discipline. Non raramente, l'insegnante di sostegno, che ha un osservatorio privilegiato poiché trasversale, è in grado di riconoscere quali colleghi sono capaci di tenere tutti dentro l'esperienza di apprendimento.

La questione, quindi, non è quella di far diventare i docenti curricolari, in parte, docenti di sostegno e viceversa. La questione riguarda la capacità dei docenti curricolari di superare inutili dicotomie – o di crogiolarsi sulla presenza di allievi presunti "solidi" – e quindi di proporre in classe itinerari differenziati di lavoro, menù didattici che mettano ciascuno nelle condizioni di esprimere senza ansie le proprie risorse. Se così fosse, probabilmente andrebbe in soffitta anche l'equazione *non incluso uguale disorientato*, che ha finito per generare la gigantesca macchina pedagogico-organizzativa dell'orientamento.

... e anche di valutazione

In questo quadro – è bene ripeterlo – la valutazione ha un ruolo cruciale. Si sa che le fragilità o presunte tali esplodono di fronte alla valutazione. Si parla comunemente di allievi ansiosi davanti alla prestazione. Ma è proprio certo che la valutazione in classe debba avere caratteristiche ansiogene? Non è immaginabile un contesto di apprendimento in cui ogni intervento dal banco, ogni autonarrazione informale, ogni momento di un dibattito possano ricevere un *feedback* sapiente e ben registrato da chi insegna e da chi impara? Si sa bene che riescono meglio le foto in cui non ci si mette in posa...

Quando le discipline sono inclusive

L'esperienza d'aula, insomma, mostra che tanta ansia da prestazione si scioglie dinanzi ad un clima di classe coinvolgente perché disponibile ad accogliere ogni contributo attorno all'oggetto culturale che sta tra chi insegna e chi impara. Le discipline scolastiche hanno in sé un forte potenziale inclusivo, a patto che, con adeguata mediazione didattica, se ne smantelli la sintassi superficiale accademica formalizzata nei libri di testo e se ne rinvergano le possibilità euristiche, di indagine sulla realtà e sull'esperienza personale. Ogni disciplina è una risposta ai bisogni di base: comunicare, ricordare, confrontare, calcolare, misurare, ragionare, ipotizzare, creare, regolare, applicare, e via dicendo, continuando fino a coprire tutto l'arco dei saperi. È una risposta che chiama ad ulteriore ricerca, che risulterà tanto più inclusiva quanto più risponderà a bisogni cognitivi primari dei ragazzi. Di *tutti* i ragazzi.

Un problema reale che risiede nella cultura professionale

Gli estensori della proposta di legge hanno colto un problema reale. Ma non è un intervento legislativo che può risolverlo. È la cultura professionale ed epistemologica dei docenti che va interrogata, e con essa la cultura valutativa che va di pari passo: dimmi come interpreti la tua disciplina in classe e ti dirò cosa ti interessa valutare. Quel che invece sembra prevalere, come già rilevato in altro contributo [7], è un approccio dualistico, che separa il versante socioaffettivo (più disponibile all'inclusività) da quello cognitivo, inchiodato, soprattutto nella secondaria di secondo grado, al lessico della prestazione e della competizione. Dove chi non riesce a nuotare come gli altri non può che affogare.

[1] [Progetto di legge](#) per l'introduzione della cattedra inclusiva nelle scuole di ogni ordine e grado – revisione 25.01.2024.

[2] [Comunicato stampa](#). "Verso la cattedra inclusiva: Presentata la proposta di legge".

[3] [La cattedra inclusiva per andare oltre](#).

[4] [M. Muraglia](#), *Una torsione del concetto di inclusione*, *Insegnare*, 9 gennaio 2023.

[5] Alunni con disabilità in aumento. [Raffaele Iosa](#): "E' in atto un processo di medicalizzazione di qualunque forma di disagio".

[6] [E. Galli della Loggia](#), *La strana amnesia sulle mire di Tito, la falsa inclusività della scuola*, in *Corriere della sera* 24 gennaio 2024.

[7] M. Muraglia, *Sapere disgiunto e rischio educativo*, in [Scuola7-362](#), 3.12.2023.

2. Scuola dell'infanzia e sistema integrato 0-6. Un confronto con l'UE



Rosa SECCIA

04/02/2024

Con l'avviso pubblicato da INDIRE il 24 gennaio scorso, sono state illustrate le finalità e le modalità organizzative di una interessante esperienza professionale, offerta a venti docenti di scuola dell'infanzia del nostro Paese, o a dirigenti scolastici, da parte dell'Unità nazionale eTwinning della Lettonia.

Si tratta di un percorso professionale articolato in quattro incontri pomeridiani di 90 minuti ciascuno, nel periodo tra il 19 febbraio e il 10 maggio. Il corso consentirà di confrontarsi scambiando idee e metodologie, di conoscere i sistemi educativi dei Paesi coinvolti, ma anche di coinvolgere, fin dalle prime fasi, i propri allievi.

eTwinning nella scuola dell'infanzia

Il principale obiettivo è quello di pianificare ed attuare un progetto internazionale eTwinning, con il supporto degli esperti delle Unità nazionali dei sei Paesi aderenti (Lettonia, Spagna, Romania, Italia, Lituania e Georgia). Infatti, ai partecipanti è richiesta la disponibilità a realizzare progetti eTwinning con una o più scuole partner incontrate durante il percorso online, oltre ad impegnarsi a disseminare nella propria scuola quanto appreso grazie all'attività formativa fruita.

Agli insegnanti o dirigenti coinvolti è richiesto inoltre:

- un livello di esperienza eTwinning da principiante o intermedio;
- l'aver già concluso un progetto in piattaforma;
- una buona conoscenza dell'inglese, sia parlata, sia scritta, essendo la lingua utilizzata nel corso dell'esperienza;
- la garanzia della presenza durante tutti gli incontri online.

Promozione dell'internalizzazione a partire dalla scuola dei piccoli

Si tratta di un'opportunità molto significativa, specialmente perché rivolta alla scuola dell'infanzia. È un palese segnale di attenzione anche a questo grado di scuola nell'ambito della dimensione di internazionalizzazione, da promuovere a livello di ogni grado scolastico. D'altra parte, è ormai ben nota in ambito europeo (e non solo) l'interesse per *l'educazione e cura* a partire dall'infanzia, racchiusa nell'acronimo ECEC (Early Childhood Education and Care)[1]. Qualsiasi sistema regolamentato che offra educazione e assistenza ai bambini, dalla nascita all'età della scuola primaria dell'obbligo, consente di gettare le basi per un successivo successo nella vita, sia in termini di istruzione, sia in termini di benessere, ma anche di integrazione sociale e di occupabilità. Specialmente per i bambini provenienti da contesti svantaggiati. Difatti, garantire un'istruzione e una cura della prima infanzia di alta qualità rappresenta un investimento efficiente ed efficace nell'istruzione e nella formazione [2].

Avere, pertanto, uno sguardo orientato ad una formazione aperta alla dimensione europea e internazionale a partire dalla scuola dei piccoli è, ormai, imprescindibile.

Opportunità di confronto tra sistemi scolastici diversi

Il processo di internazionalizzazione consente, ovviamente, di misurarsi con realtà scolastiche e sociali differenti dalle proprie. È questo un aspetto peculiare, che, in esperienze come quella promossa dall'Unità nazionale lettone a favore di docenti della scuola dell'infanzia, assume una valenza molto particolare, perché permette un confronto immediato con strutture organizzative a livello di sistemi scolastici diverse da quelle italiane. Basti pensare alla differenza che vi è tra la Lettonia e l'Italia in merito all'ECEC, comparando i rispettivi ISCED 0[3]:

- nel sistema lettone, tale livello va dai 18 mesi ai 7 anni, come percorso unitario e senza distinzioni interne;
- il nostro ISCED 0 comprende i primi sei anni di vita dei bambini, secondo la prospettiva unitaria del sistema integrato di educazione e istruzione declinata dal

D.lgs. 65/2017, ma distinguendo al suo interno i servizi educativi 0-3 anni (ISCED 01) e scuola dell'infanzia 3-6 anni (ISCED 02).

Anche in Spagna, altro Paese coinvolto nell'esperienza internazionale, ritroviamo la distinzione tra ISCED 01, per i bambini tra i 3 mesi e i 3 anni, e l'ISCED 02, corrispondente pienamente alla nostra scuola dell'infanzia.

Se consideriamo il livello ISCED 0 anche degli altri Paesi aderenti all'iniziativa, scopriamo che per la Lituania il livello ISCED 0 è completamente differente, poiché l'ISCED 01 comprende il periodo 0-6 anni, mentre l'ISCED 02, corrisponde ad una "scuola dell'infanzia pre-primaria" obbligatoria di un anno. In Romania, invece, nonostante ci sia una suddivisione tra ISCED 01 e ISCED 02 identica a quella italiana, riscontriamo che, dal 2023, è stato fissato l'obbligo a 4 anni, ovvero a metà del percorso corrispondente alla nostra scuola dell'Infanzia[4]. È interessante anche prendere in esame il sistema scolastico della Georgia, quale Paese non dell'UE coinvolto nell'esperienza, in cui è previsto un ciclo prescolare (ISCED 0) non obbligatorio rivolto ai bambini di età 1-6 anni, con asili nido che accolgono bambini d'età 1-3 anni e scuole dell'infanzia che accolgono quelli d'età 3-6 anni [5].

Stato dell'arte della nostra scuola dell'infanzia nel sistema integrato zerosei

L'attenzione rivolta alla scuola dell'infanzia, in un'iniziativa che rimanda all'importanza in generale dell'ECEC in un sistema educativo di qualsiasi Paese d'Europa (e del mondo), fa rimbalzare lo sguardo in casa nostra, per verificare lo stato di salute del grado di scuola che funge da cerniera tra i servizi educativi e il primo ciclo di istruzione.

Attualmente, la scuola dell'infanzia italiana è parte fondante, assieme ai servizi educativi, del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni, come chiaramente definito dal D.lgs. 65/2017, in attuazione di una delle deleghe della legge 107/2015.

Certamente, la sua storia ultra-cinquantennale (dalla sua istituzione con la legge 444/1968) ci dice che nel tempo essa si è consolidata come grado di scuola attento al raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze di bambine/bambini dai 3 ai 6 anni, secondo l'impianto prescritto dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (DM 254/2012) e come aggiornato dalle Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari (febbraio 2018).

È un impianto programmatico articolato intorno a sei campi di esperienza, la cui concettualizzazione risale ad un precedente documento degli inizi degli anni '90 (DM 3 giugno 1991, Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali), che aveva a suo tempo avviato un ripensamento complessivo della scuola dell'infanzia (a cominciare, appunto, dalla sua denominazione) e che era stato ispirato dall'intreccio multidimensionale delle migliori teorie psicopedagogiche, secondo un approccio sistemico ed ecologico.

La scuola dell'infanzia nostrana si è guadagnato l'appellativo di "gioiello di famiglia" della scuola italiana, con esperienze all'avanguardia (v. Reggio Children) apprezzate e studiate in tutto il mondo. Eppure, nonostante la generalizzazione sempre più crescente, almeno fino alla pandemia da Covid-19, che aveva toccato una quota che superava in media il 95% di frequenza di bambine/bambini dai 3 ai 6 anni, non si può dire che la situazione sia stata e sia a tutt'oggi la stessa in tutta la nostra penisola: persistono comuni criticità che si ripercuotono, però, in misura differente e maggiorata al Sud d'Italia.

Fenomeni con effetti negativi per la scuola dell'infanzia

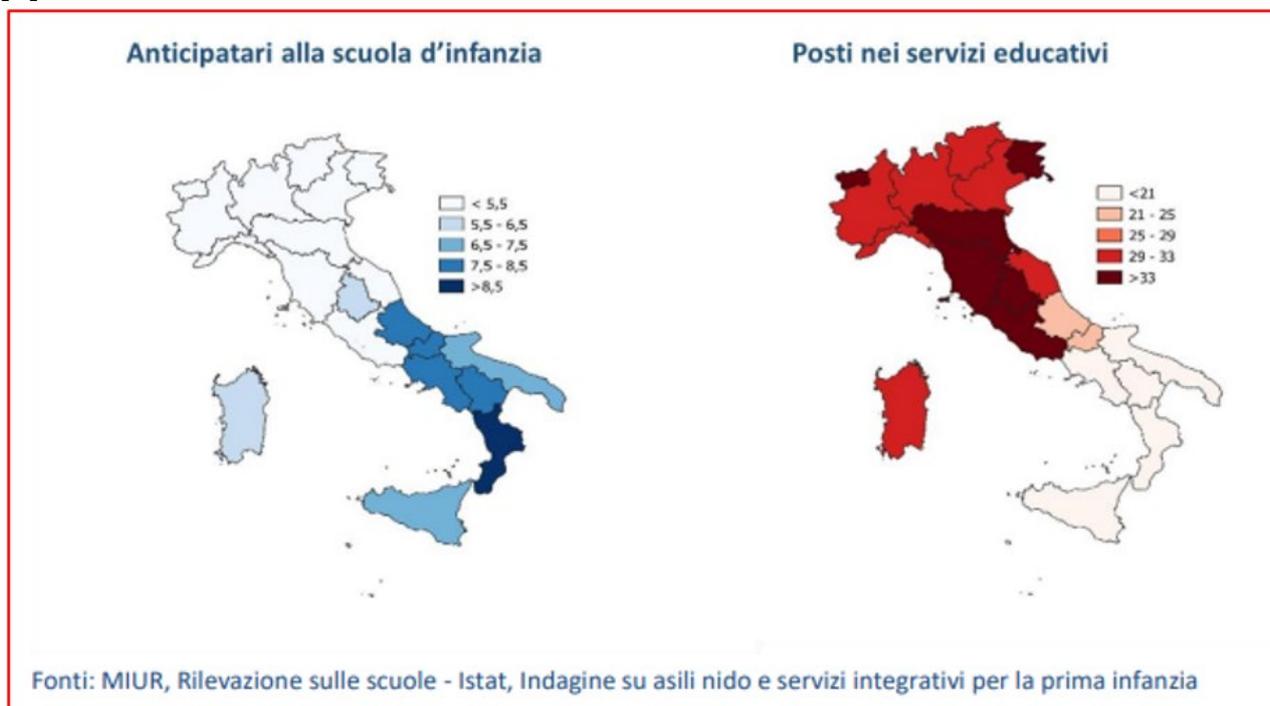
Negli ultimi anni stiamo assistendo ad alcuni fenomeni che, a dirla con Giancarlo Cerini, «*stanno impoverendo la scuola dell'infanzia*» [6]. Sono fenomeni che destano preoccupazione, soprattutto perché evidenziano le differenziazioni tra territori. Tre fenomeni sono stati rilevati, in tempi non sospetti, proprio dallo stesso Cerini, relativi a:

- un tempo scuola non sempre disteso, con strutture inadeguate (come in regioni come la Sicilia e il Lazio);
- un crescente turnover di docenti, con una formazione iniziale e in servizio sempre più debole;
- un abbandono della scuola pubblica da parte di ceti sociali forti (specie nelle città del Nord), con conseguenti discriminazioni sociali nell'accesso[7].

Un altro fenomeno che continua a depauperare la valenza della scuola dell'infanzia è relativo agli anticipi in ingresso ed in uscita.

Anticipatari in ingresso alla scuola dell'infanzia: perché?

La percentuale di anticipatari in ingresso[8] è maggiore nelle regioni meridionali, per una macroscopica carenza di servizi educativi. Invero, il fenomeno degli anticipi alla scuola d'infanzia risulta inversamente connesso alla diffusione territoriale dei servizi educativi per la prima infanzia [9].



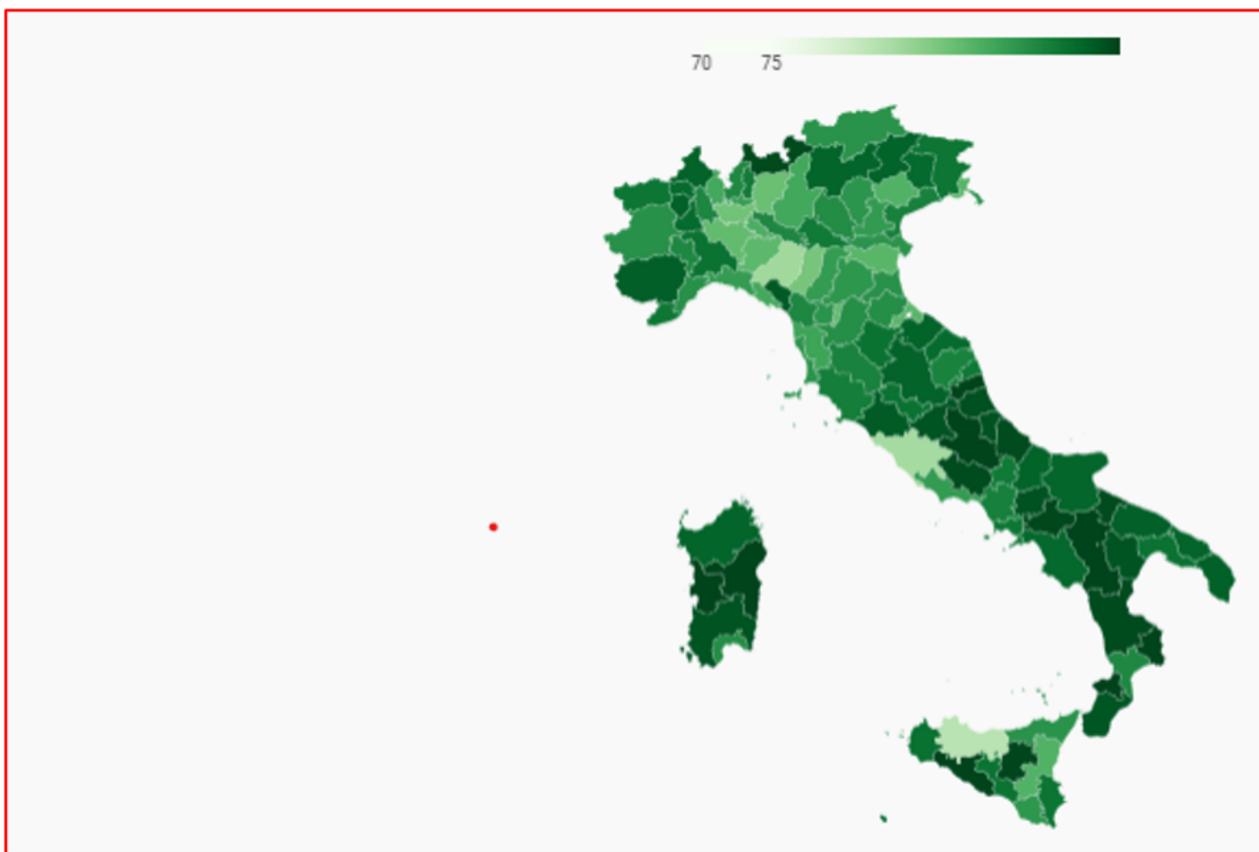
Vi sono regioni, come l'Emilia-Romagna e la Valle d'Aosta, che sono tra quelle con maggiore copertura di posti nei servizi educativi per i bambini da 0 a 2 anni (superiore al 40%) e che, pertanto, hanno le quote di anticipatari più basse rispetto ai residenti di questa fascia di età (rispettivamente il 2,3% e il 2,4%). Regioni, invece, come la Calabria e la Campania, registrano il 9,9% e l'8,5% di anticipi, a fronte di una dotazione di posti nei servizi educativi che resta ancora al di sotto del 15% di copertura. Campania, Sicilia e Calabria sono ad una copertura di posti rispettivamente pari all'11,7%, 13% e 14,6%[10], ben lontana sia dal target europeo fissato già al 2010 (33%), sia da quello da raggiungere entro il 2030 (45%).

Gli iscritti alle scuole dell'infanzia

Nel 2021, nel nostro Paese, la percentuale di iscritti alla scuola dell'infanzia si è attestata al 91%. Un dato in calo rispetto alle percentuali di frequenza prima della pandemia, ma che resta comunque positivo, se confrontato con il primo obiettivo previsto a livello europeo nel Consiglio europeo di Barcellona del 2002, in base al quale era necessario garantire, entro il 2010, un'assistenza all'infanzia per almeno il 90% dei bambini di età compresa fra i 3 anni e l'età dell'obbligo scolastico.

Nell'anno scolastico 2021/2022, dunque, si è registrata la frequenza di 1,3 milioni di bambini iscritti alle oltre 22.400 scuole dell'infanzia sul territorio nazionale, afferenti a gestori differenti. Infatti, circa il 63% dei bambini si è iscritto a scuole statali, mentre all'incirca il 10% a scuole comunali e il 27% a scuole dell'infanzia private. Sulla totalità degli iscritti si registra anche una percentuale di bambini con cittadinanza non italiana, ma che risulta inferiore (11,5%) alla percentuale di residenti tra 3 e 5 anni (14,1%)[11].

Interessante confrontare i dati relativi al numero di iscritti alla scuola dell'infanzia per provincia rispetto ai residenti della fascia 3-5 anni:



FONTE: elaborazione openpolis – Con i Bambini su dati Mim e Istat
(consultati: giovedì 16 Marzo 2023)

Si rileva che, specialmente nei territori del Sud, vi è un rapporto più elevato tra iscritti e residenti tra 3 e 5 anni. Tale tendenza conferma la maggiore presenza di anticipatori e come le scuole dell'infanzia, per lo più statali e maggiormente capillari sul territorio e con un'accessibilità superiore rispetto ai nidi d'infanzia, si siano fatte carico della latente domanda di servizi per la prima infanzia, ma anche, indirettamente, di una problematica di costi che peserebbero sui bilanci di famiglie non abbienti.

Rilanciare la scuola dell'infanzia nel sistema integrato zerosei

La scuola dell'infanzia italiana è caratterizzata oggi da luci ed ombre. Sono palesi i tanti problemi che ancora permangono, per esempio la qualità non ben distribuita nei diversi territori, in particolare l'insufficienza di servizi specialmente nelle regioni del Sud. Sarebbe sufficiente, forse, cercare di realizzare in pieno quanto previsto dal D.lgs. 65/2017. Ciò significa potenziare l'offerta e, soprattutto, l'accessibilità, in termini sia di costi, sia di servizi educativi per questa fascia di età. Forse bisognerebbe anche avere il coraggio di investire sulle "Sezioni primavera", pensate specificatamente per la fascia tra 2 e 3 anni e con un cruciale ruolo di cerniera tra i due segmenti che costituiscono il percorso unitario zerosei. In questa prospettiva bisognerebbe incentivare la realizzazione di Poli per l'infanzia, quali luoghi in cui dovrebbe potersi concretizzare la progressività del percorso dal nido alla scuola dell'infanzia.

Ma la strada da percorrere, affinché sia possibile realmente attuare tutto ciò, appare ancora incerta e tutta in salita.

Incertezza di un prossimo futuro

Viene da chiedersi cosa sarà della scuola dell'infanzia e, in generale, del sistema integrato zerosei con l'avanzare di un'autonomia differenziata, così come se ne sta discutendo in Parlamento.

In particolare, rispetto ai ragionamenti in corso, a proposito della imprescindibile necessità di definire i LEP[12]. C'è chi teme il rischio di una autonomia differenziata che evolva verso scenari

fortemente frammentati, specialmente in ragione del fatto che vi sono Regioni che presentano un diverso peso finanziario e servizi con livelli più bassi di fornitura. Una situazione che necessiterebbe – proprio nel fissare i LEP – di un incremento di spesa, andando ad impattare inevitabilmente sui conti pubblici. Il maggiore fabbisogno da parte di Regioni deficitarie comporterebbe un aumento dei costi per lo Stato connessi ai LEP, ma ciò sarebbe in contrasto con la prevista clausola della “spesa pubblica invariata”[13].

Il livello di preoccupazione resta, dunque, alto, per l’incertezza di un futuro che potrebbe incidere non positivamente sulla già impervia implementazione del sistema integrato zerosei.

Nel frattempo, non si può che plaudire ad opportunità di ampio respiro europeo ed internazionale che sicuramente permettono di consolidare le professionalità della scuola dell’infanzia, anche in una prospettiva zerosei. Con la speranza che i venti docenti che avranno la possibilità di avvalersi dell’esperienza formativa e di ricerca-azione proposta dall’Unità nazionale eTwinning della Lettonia, possano divenire propagatori di rilancio dal basso, ognuno dal proprio territorio, della scuola dell’infanzia e non solo, in termini di reali contesti a “misura di bambini”.

[1] Cfr. Educazione e cura della prima infanzia. Una sintesi delle politiche e delle pratiche in Europa”, [Bollettino Eurydice dicembre 2015](#)

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

[3] Lo standard ISCED viene introdotto dall’Unesco fin dagli anni Settanta come strumento statistico, utile per facilitare l’analisi comparativa dei livelli di istruzione della popolazione mondiale. In merito, per approfondimenti, si rimanda a: L. Maloni, R. Seccia, *Sistemi educativi dei Paesi dell’Unione Europea*, [Tecnodid](#), 2024, pp. 6-7.

[4] Per un approfondimento sui diversi sistemi educativi dei Paesi dell’unione Europea, cfr. L. Maloni, R. Seccia, op. cit.

[5] Cfr. “Un mondo di scuole” Strumenti per la comprensione dei sistemi scolastici stranieri, RUE, Risorse umane Europa. [Regione autonoma Friuli Venezia Giulia](#).

[6] Cfr. G. Cerini, *L’Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid, 2021, p, 11 e sg.

[7] Cfr. G. Cerini, op. cit.

[8] Il Dpr 89/2009 (art. 2, co. 2), disciplina la possibilità per i bambini che compiono tre anni entro il 30 aprile dell’anno scolastico di riferimento di iscriversi come anticipatari alla scuola dell’infanzia.

[9] Cfr. [Report Nidi e servizi educativi per bambini tra 0 e 6 anni: un quadro d’insieme](#), Istat, Università Ca’ Foscari Venezia, Consorzio MIPA, per la Presidenza del Consiglio dei Ministri Dipartimento per le Politiche della Famiglia, settembre 2022.

[10] Cfr. [Report Istat 2023](#), in riferimento ai dati relativi all’anno educativo 2021/2022.

[11] Cfr. [Openpolis](#), *L’accesso all’istruzione pre-primaria in Italia e in UE*, 27 giugno 2023

[12] Cfr. S. Consolo, *Autonomia differenziata. È una questione di LEP?*, [Scuola7-368](#), 29.01.2024

[13] L’allarme arriva dall’Ufficio parlamentare di bilancio, cfr. *Autonomia differenziata, con i nuovi Lep necessarie più spese nelle Regioni con servizi carenti*, [fanpage.it](#), 2 febbraio 2024.

3. Un nuovo punto di luce... Polo per l'infanzia Zerosei "Giancarlo Cerini" a San Mauro Pascoli



Jaime Enrique AMADUCCI

04/02/2024

Con grande soddisfazione e orgoglio... ce l'abbiamo fatta. È stato un esemplare lavoro collettivo. All'insegna di quella pedagogia interistituzionale di cui Giancarlo Cerini è stato alfiere, l'impegno di tante persone ha permesso di arrivare alla posa della prima pietra del polo Zerosei a San Mauro Pascoli. Ognuno ha fatto la sua parte, il Presidente della Regione Emilia-Romagna Stefano Bonaccini, quello della Provincia di Forlì-Cesena Enzo Lattuca e, ovviamente, prima ancora, il Sindaco di San Mauro Pascoli Luciana Garbuglia insieme alla sua Giunta, senza dimenticare (anche se parrebbe superfluo ricordarlo...) la Scuola.

La passione e la professionalità di Luciana Garbuglia (già insegnante di sostegno di scuola primaria per oltre trent'anni, ora sindaco) hanno accompagnato in questi ultimi anni, il processo che ha visto l'avvio della costruzione della nuova scuola intitolata: "Polo Scolastico ZEROSEI Giancarlo Cerini". La determinazione, ostinata e in controtendenza, direbbe qualcuno, considerando il calo di nascite, di Luciana Garbuglia porterà alla Comunità Educante Sammaurese, una nuova serie di importanti opportunità. Tutto ciò in piena sinergia con l'Istituto Comprensivo di San Mauro Pascoli.

Alfiere della pedagogia... interistituzionale

Come si legge nell'Atlante delle riforme (im)possibili[1], la sinergia interistituzionale tra scuola, enti locali e territorio è più che mai necessaria al fine di costruire un ponte tra le generazioni. "Come ci dicono infatti da troppi anni le indagini governative e non governative sullo stato di salute delle nostre scuole, la situazione è al limite dell'emergenza: edifici troppo datati, patrimonio invecchiato e bisognoso di radicali trasformazione, tipologie architettoniche per lo più legate ad una idea ottocentesca di istruzione, scarsità di servizi accessori (mense, spazi verdi, laboratori, palestre). Norme di sicurezza spesso disattese, questioni non risolte di responsabilità e competenze".

Le scuole in Italia sono un vero patrimonio da ricostruire e curare, "Ma per farlo è necessario un impegno pluriennale consistente (come riportato anche nel Rapporto della Fondazione Agnelli) per rinnovare il nostro parco scuole: quasi 41.000 punti di erogazione di scuole statali e circa 20.000 nidi e scuole paritarie. La prima grande infrastruttura del Paese sono le scuole: è necessario gettare un ponte ardito (modello Renzo Piano) tra le generazioni, andando oltre i rattoppi, le leggine, il semplice decoro di superficie. Terminata (o quasi) la fase pandemica negli scenari che si prospettano alcune operazioni diventano urgenti: la ricognizione sincera di tutti gli spazi ora disponibili negli edifici attuali per una piena funzionalizzazione; tutti gli interventi possibili di edilizia leggera; il reperimento di altri spazi disponibili nelle città. I Comuni e le Province (in genere) sanno bene quello che c'è da fare e che si può fare: devono essere messi nelle condizioni di poterlo fare, con procedure semplificate e sicurezza di investimenti. Ma serve anche un progetto a lungo termine per ripensare agli spazi delle scuole per le nuove generazioni, perché possano vivere in spazi belli, decorosi, pensati per loro, funzionali allo sviluppo armonico dei talenti, alla cooperazione, al laboratorio".

Polo per l'infanzia Zerosei sammaurese

Proprio per questi motivi venerdì 19 gennaio, insieme al Presidente della regione Stefano Bonaccini, al Sindaco Luciana Garbuglia, alla presenza di un numero festoso di bambini delle Scuole dell'Infanzia di San Mauro Pascoli e della Scuola Primaria intitolata a Gianfranco Zavalloni e di tanti cittadini è stata posata la prima pietra di una nuova scuola, di un nuovo punto di luce, così come Cerini amava definire le scuole. L'evento si è realizzato cercando di avere il pieno coinvolgimento dell'opinione pubblica. Al riguardo, "i decisori e gli educatori sono pienamente consapevoli del significato altamente educativo della frequenza di un nido d'infanzia o di una

scuola dell'infanzia, come opportunità di crescita, di benessere, di gioco, sviluppo cognitivo, per rimuovere ogni ostacolo al successo formativo che derivi da condizioni sociali, territoriali, famigliari"[2].

Nulla succede per caso o per coincidenza... Il nuovo punto di luce inizia a brillare a gennaio del 2024, nel buio delle passioni tristi, ma proprio nel giorno in cui si commemora il cinquantesimo anno di un giorno speciale. Ovvero quando Gianni Rodari venne nella città di Forlì, portando la forza visionaria di un "*pensiero che non perde smalto*"[3], di un pensiero che ci accomuna e che è alla base della realizzazione di quelle utopie che hanno caratterizzato la ricerca e l'impegno da "utopisti della realtà" come lo fu, a suo tempo, Adriano Olivetti. A cinquant'anni da quell'evento forlivese che vide coinvolte le istituzioni locali e la cittadinanza, in quel di San Mauro Pascoli nasce un nuovo punto di luce. Ciò senza dimenticare che, insieme al polo per l'infanzia, è stata posta la prima pietra anche per la nuova mensa della Scuola primaria Montessori.

Un polo per l'infanzia: come, perché, per chi?

Il polo ospiterà l'asilo nido comunale (due sezioni) e la scuola dell'infanzia (tre sezioni). Ma, in una fase così marcata di detanaltà, che senso può avere costruire un polo per l'infanzia?

Un articolo di Iacopo Baiardi sul Corriere Romagna del 20 gennaio, riporta che, al 31 dicembre 2023, i bambini di San Mauro Pascoli tra 0 e 3 anni sono 281. Ad oggi l'unico asilo comunale accoglie 42 bambini su 51 domande mentre altri 45 bambini sono iscritti in un asilo privato convenzionato. La nuova struttura metterà a disposizione altri 22 posti ed è progettata per essere a consumo energetico quasi nullo grazie alle caratteristiche costruttive ed impiantistiche finalizzate al risparmio energetico ed alla riduzione di emissioni di CO₂.

L'edificio avrà l'esterno dipinto con i colori dell'arcobaleno, proprio come la Scuola primaria a cui sarà prossimale. Il nuovo polo scolastico avrà una superficie di quasi 1.300 metri quadrati. L'intervento è stato finanziato con quasi tre milioni di euro di risorse provenienti dal PNRR. Le aule del nido confineranno con quelle della scuola dell'infanzia creando un unico percorso, sulla base delle indicazioni suggerite nelle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei"[4].

Lo storytelling del progetto zerosei

Giancarlo Cerini ha sempre sostenuto che il progetto "zerosei" assomiglia ad uno storytelling: è un termine evocativo che fa immaginare un futuro migliore, un valore aggiunto rispetto all'oggi, perché costruisce una narrazione positiva per una città più vivibile, qualificata dalla coesione sociale e dalla qualità della vita. Gran parte della normativa, soprattutto quella che attiene al sistema integrato e alla scuola primaria, reca numerose tracce che Giancarlo Cerini ha lasciato, dietro le quinte. Tracce più che mai attuali perché testimoniano una visione prospettica per costruire un futuro migliore. Cerini sosteneva che la legge, nel nostro caso il D.lgs. 65/2017, svolge "una funzione di accompagnamento, di guida competente verso un welfare di comunità, che rende attrattivo il vivere, il crescere, l'aver figli, il rendersi indipendenti". Con passione convinta ed utopisticamente attuabile, sosteneva che lo "zerosei" ha un grande scopo "nobile": Contrastare la povertà minorile e addirittura invertire l'inevitabile declino del nostro Paese, depresso da un vertiginoso calo delle nascite".

Un nido "quasi" gratuito e una scuola dell'infanzia di qualità

"Non basta costruire un nuovo polo per l'infanzia", anche se si tratta certamente di un passo significativo ed importante "pur se rappresentano (i poli) la nervatura educativa nel nostro paese, noi possiamo rigenerare, ristrutturare, ammodernare una parte dell'attuale patrimonio edilizio, in una ottica di connessione di strutture e servizi e beati siano i costruttori di scuole! Ma... i mattoni non bastano, perché ci vogliono idee, motivazioni, un curriculum per sperimentare modelli pedagogici innovativi."

Come si legge nell'Agenda per lo zerosei, dobbiamo auspicare che ci sia in tutti i territori un nido "quasi gratuito" per tutti i genitori che lo chiedono, "il polo infanzia può essere visto come un laboratorio che usufruisce di una ambientazione coordinata di spazi comuni, di occasioni di scambi, di diverse sfumature nella relazione educativa tra i bambini. Ma non possiamo pensare che sia una prospettiva generalizzabile, sia per la diversa presenza di strutture, sia per il dislivello nella frequenza dei due tipi di servizi educativi. Il divario tra l'accoglienza a 2 anni (nei nidi) e quella a 3 anni (nelle scuole dell'infanzia) è troppo evidente, dunque conviene considerare i poli dell'infanzia come punti di attrazione di una nuova consapevolezza pedagogica"[5].

Costruire e far crescere una nuova consapevolezza pedagogica, è questa la nuova sfida, la nuova tappa della Ballata Popolare[6].

[1] Giancarlo Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili* (opera postuma), Tecnodid, 2021, p. 59 e seguenti.

[2] Ibidem, p. 29.

[3] Maria Teresa Indelicati, *Corriere Romagna*, 19 gennaio 2024.

[4] DM 22 novembre 2021, n. 334.

[5] I pensieri di Giancarlo Cerini riportati nel testo, oltre a quelli ripresi da "Atlante delle riforme (im)possibili" sono tratti da "[Agenda per lo zerosei](#)", pubblicata e rinvenibile sull'archivio del Centro Iniziativa Democratica Insegnanti.

[6] "Ballata popolare" è una delle più importanti metafore di Giancarlo Cerini. Non credeva alle imprese solitarie, né alle idee risolutive architettate da pochi pensatori seppure geniali. Credeva che un'idea poteva andare a buon fine solo se diventava patrimonio di tutti. "Un'idea deve diventare 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. In attesa degli esami di Stato 2024. Calendario, regole e procedure



Marco MACCIANTELLI

04/02/2024

Mancano quattro mesi e mezzo agli esami di Stato, giorno più, giorno meno. Ma i preparativi sono in atto da tempo. Già l'Ordinanza ministeriale n. 128 del 6 luglio 2023, all'art. 2, comma 1, annunciava le date: "L'esame di Stato conclusivo dei percorsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado per l'anno scolastico 2023/2024 (...) ha inizio, per l'intero territorio nazionale, con la prima prova scritta, il giorno 19 giugno 2024 alle ore 8.30".

Da qui, la seconda prova avrà luogo il 20 giugno, ore 8:30, mentre l'insediamento delle Commissioni avverrà necessariamente qualche giorno prima (lunedì 17 giugno, sempre alle ore 8:30).

Poi la Nota n. 33701 del 12 ottobre 2023[1], precisava anche che: "Ai sensi dell'articolo 13 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, sono ammessi a sostenere l'esame di Stato in qualità di candidati interni, gli studenti che hanno frequentato l'ultimo anno di corso dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado presso le istituzioni scolastiche del Sistema nazionale di istruzione". Termine presentazione domande: 30 novembre 2023.

Oltre la metà del guado

Siamo nel bel mezzo dell'anno scolastico, ormai oltre la metà. Prossimi al *count-down*, la clessidra può dirsi rovesciata mentre scivolano via velocemente i granelli di sabbia del tempo che rimane. Dove c'è, finisce il quadrimestre, iniziano i primi scrutini. Un termometro sull'andamento didattico-disciplinare, in vista del secondo quadrimestre e dello scrutinio finale. Un'occasione preziosa per una prima ricognizione sulla qualità dell'offerta formativa, sui frutti delle strategie per gli apprendimenti, sulla verifica della loro efficacia, da consegnare alla riflessione del Collegio dei docenti di febbraio.

Assecondando l'attitudine alla metaforica calcistica, vi sono partite che si decidono oltre il 90° minuto. Emozionanti rimonte grazie alle quali una squadra, da sconfitta nel primo tempo, esce trionfante nel secondo. Ma in genere, purtroppo, i presagi negativi del primo quadrimestre risultano confermati nel secondo. Anche se la scuola deve adoperarsi per promuovere, in ogni modo, rinforzi motivazionali, dialogo con le famiglie, personalizzazione degli apprendimenti, sportelli per i recuperi, lasciando nulla di intentato. Questo è anche un anno scolastico favorito dalle risorse, non solo materiali, messe a disposizione dal PNRR contro la dispersione. Inoltre i Consigli di classe delle prossime settimane, previsti dal Piano Annuale delle Attività, possono procedere all'individuazione dei docenti titolari delle discipline coinvolte nella seconda prova scritta.

Discipline della seconda prova

Infatti, il Decreto Ministeriale n. 10 del 26 gennaio 2024, all'art. 1, comma 1, lettera a, ha definito le "discipline oggetto della seconda prova scritta dell'esame di Stato conclusivo dei percorsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado, a eccezione degli istituti professionali del vigente ordinamento, per i quali le seconde prove vertono sulle competenze in uscita e sui nuclei fondamentali di indirizzo correlati".

All'art. 2, comma 1, trattando del *Colloquio*, si rammenta che esso "è disciplinato dall'articolo 17, comma 9, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, e ha la finalità di accertare il conseguimento del profilo educativo, culturale e professionale della studentessa o dello studente (PECUP). Nello svolgimento dei colloqui la commissione d'esame tiene conto delle informazioni contenute nel Curriculum dello studente".

Profilo educativo, culturale e professionale (PECUP)

Ancora, nel comma 2, nel corso del colloquio, il candidato deve dimostrare:

"a. di aver acquisito i contenuti e i metodi propri delle singole discipline, di essere capace di utilizzare le conoscenze acquisite e di metterle in relazione tra loro per argomentare in maniera critica e personale, utilizzando anche la lingua straniera;^[L1]
b. di saper analizzare criticamente e correlare al percorso di studi seguito e al PECUP, mediante una breve relazione o un lavoro multimediale, le esperienze svolte nell'ambito dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, previsti dal decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, e così ridenominati dall'art. 1, comma 784, della legge 30 dicembre 2018, n. 145, con riferimento al complesso del percorso effettuato;^[SEP]
c. di aver maturato le competenze di educazione civica, di cui alla legge 20 agosto 2019, n. 92, come definite nel curriculum d'istituto e previste dalle attività declinate dal documento del consiglio di classe.

Svolgimento del Colloquio

Nel comma 3, si entra nel merito del colloquio: "... si svolge a partire dall'analisi, da parte del candidato, del materiale scelto dalla commissione, attinente alle Indicazioni nazionali per i Licei e alle Linee guida per gli istituti tecnici e professionali. Il materiale è costituito da un testo, un documento, un'esperienza, un progetto, un problema, ed è predisposto e assegnato dalla commissione ai sensi del comma 5".

Il comma 4 si rivolge alla commissione: "La commissione cura l'equilibrata articolazione e durata delle fasi del colloquio e il coinvolgimento delle diverse discipline valorizzandone soprattutto i nuclei tematici fondamentali, evitando una rigida distinzione tra le discipline stesse e sottolineando, in particolare, la dimensione del dialogo pluridisciplinare e interdisciplinare. I commissari interni ed esterni possono condurre l'esame in tutte le discipline per le quali hanno titolo secondo la normativa vigente, anche relativamente alla discussione degli elaborati relativi alle prove scritte".

Il comma 5 si occupa dei materiali che gli studenti possono usare per dare prova delle competenze raggiunte: "La commissione provvede alla predisposizione e all'assegnazione dei materiali all'inizio di ogni giornata di colloquio, prima del loro avvio, per i relativi candidati. Il materiale è finalizzato a favorire la trattazione dei nodi concettuali caratterizzanti le diverse discipline e del loro rapporto interdisciplinare. Nella predisposizione dei materiali e nell'assegnazione ai candidati, la commissione tiene conto del percorso didattico effettivamente svolto, in coerenza con il documento di ciascun consiglio di classe, 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, nel rispetto delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida".

Punteggio per la valutazione

Ci sono poi molte indicazioni per determinare l'assegnazione del punteggio. Per esempio, nel comma 6, si dice che: "Nell'ambito del colloquio possono essere accertate le conoscenze e le competenze della disciplina non linguistica (DNL) veicolata in lingua straniera attraverso la metodologia CLIL, qualora il docente della disciplina coinvolta faccia parte della commissione di esame". Mentre nel comma 7 si danno indicazioni per i candidati con disabilità e DSA: "Il colloquio dei candidati con disabilità e disturbi specifici di apprendimento si svolge nel rispetto di quanto previsto dall'art. 20 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62".

Il comma 8 indica come bisogna procedere ad assegnare il punteggio: "La commissione dispone di venti punti per la valutazione del colloquio. La commissione procede all'attribuzione del punteggio del colloquio sostenuto da ciascun candidato nello stesso giorno nel quale il colloquio viene espletato. Il punteggio è attribuito dall'intera commissione, compreso il presidente".

Valutazione delle prove

Come si può osservare, l'Esame conclusivo del secondo ciclo d'istruzione si svolge secondo la struttura definita dal decreto legislativo 62 del 13 luglio 2017. Come evidenzia l'art. 18, *Esiti dell'esame*:

"1. A conclusione dell'esame di Stato è assegnato a ciascun candidato un punteggio finale complessivo in centesimi, che è il risultato della somma dei punti attribuiti dalla commissione d'esame alle prove e al colloquio di cui all'articolo 17 e dei punti acquisiti per il credito scolastico da ciascun candidato per un massimo di quaranta punti.

2. La commissione d'esame dispone di un massimo di venti punti per la valutazione di ciascuna delle prove di cui ai commi 3 e 4 dell'articolo 17, e di un massimo di venti punti per la valutazione del colloquio (...).

3. L'esito delle prove di cui ai commi 3 e 4 dell'articolo 17 è pubblicato, per tutti i candidati, all'albo dell'istituto sede della commissione d'esame almeno due giorni prima della data fissata per l'inizio dello svolgimento del colloquio di cui ai commi 9 e 10 del medesimo articolo.

4. Il punteggio minimo complessivo per superare l'esame è di sessanta centesimi.

5. La commissione d'esame può motivatamente integrare il punteggio fino a un massimo di cinque punti ove il candidato abbia ottenuto un credito scolastico di almeno trenta punti e un risultato complessivo nelle prove d'esame pari almeno a cinquanta punti.

6. La commissione all'unanimità può motivatamente attribuire la lode a coloro che conseguono il punteggio massimo di cento punti senza fruire della predetta integrazione del punteggio, a condizione che:

a) abbiano conseguito il credito scolastico massimo con voto unanime del consiglio di classe;

b) abbiano conseguito il punteggio massimo previsto per ogni prova d'esame.

7. L'esito dell'esame con l'indicazione del punteggio finale conseguito, inclusa la menzione della lode, è pubblicato, contemporaneamente per tutti i candidati della classe, all'albo dell'istituto sede della commissione, con la sola indicazione «non diplomato» nel caso di mancato superamento dell'esame stesso”.

Sull'utilità dell'esame di Stato

Com'è ben noto, non mancano le discussioni sull'utilità dell'esame di Stato. Il cui fondamento è nel completare, integrare, talvolta correggere la valutazione dello scrutinio finale dei Consigli di classe. Non è detto possa esserci una coincidenza esatta; certo non deve mancare, da parte della Commissione per l'esame di Stato, una scrupolosa attenzione al lavoro svolto e alla presentazione del candidato da parte della scuola. Non solo in questo senso, ma anche in questo senso, assumono un sempre maggiore rilievo, da un lato, la Relazione del 15 maggio, dall'altro il Curriculum della studentessa e dello studente, previsto nel decreto legislativo 62/2017.

Documento del 15 maggio e Curriculum

All'art. 17, *Prove di esame*, comma 1, si spiega che: “1. Il consiglio di classe elabora, entro il quindici maggio di ciascun anno, un documento che esplicita i contenuti, i metodi, i mezzi, gli spazi e i tempi del percorso formativo, nonché i criteri, gli strumenti di valutazione adottati e gli obiettivi raggiunti. La commissione tiene conto di detto documento nell'espletamento dei lavori”.

All'art. 21 *Diploma finale e curriculum della studentessa e dello studente*, comma 2, si sottolinea che: “Al diploma è allegato il curriculum della studentessa e dello studente, in cui sono riportate le discipline ricomprese nel piano degli studi con l'indicazione del monte ore complessivo destinato a ciascuna di esse. In un'apposita sezione sono indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche e di pratiche musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico nonché le attività di alternanza scuola-lavoro ed altre eventuali certificazioni conseguite, ai sensi di quanto previsto dall'articolo 1, comma 28, della legge 13 luglio 2015, n. 107, anche ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro”.

Dall'ASL ai PCTO

C'è da precisare che nel comma 784 della legge di Stabilità n. 145 del 30 dicembre 2018 era stata adottata una diversa denominazione per l'Alternanza scuola-lavoro (ASL), Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO), “I percorsi in alternanza scuola-lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, sono ridenominati «percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento» e, a decorrere dall'anno scolastico 2018/2019, con effetti dall'esercizio finanziario 2019, sono attuati per una durata complessiva: a) non inferiore a 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali; b) non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici; c) non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei”.

Nuovo voto di condotta?

C'è poi la questione della riforma del voto di condotta. Una relazione tecnica, in vista della promulgazione di un decreto, sembra modificare alcune procedure: se la valutazione del

comportamento dovesse risultare inferiore a sei decimi, il Consiglio di classe dovrebbe deliberare la non ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato conclusivo del percorso di studi. Nel caso in cui la valutazione del comportamento sia pari a sei decimi, il Consiglio di classe dovrà assegnare un elaborato critico in materia di cittadinanza attiva e solidale da trattare in sede di colloquio dell'esame conclusivo del secondo ciclo. Solo chi prenderà 9 o 10 in condotta avrà diritto al massimo dei crediti che faranno media nel voto finale per la "maturità". È tuttavia lecito dubitare che i tempi dell'iter per questa nuova normativa sul voto di condotta siano compatibili con quelli che rimangono a disposizione del corrente anno scolastico.

Bruco o farfalla?

Infine, una considerazione. La scuola, come ogni complesso sistema organizzativo, deve affrontare, come sappiamo, una quantità, vasta ed eterogenea, di problemi. Ma fa parte dei suoi compiti risolverli. Sicché, oltre un certo limite, l'incessante e quotidianamente arricchito *cahiers de doléance* rischia di rappresentare una contraddizione in termini, o peggio, un *boomerang*. Purtroppo è un fatto tanto radicato quanto strutturale: e non c'è figura professionale, purtroppo, che faccia eccezione.

Ma una prova di maturità dovrebbe darla proprio la scuola. Educare è educarsi. C'è un'immagine del compianto Ulrich Beck (15 maggio 1944 – 1° gennaio 2015). Questa: il bruco lamenta il proprio destino, senza rendersi conto che sta per trasformarsi in farfalla. Ecco, evitiamo l'errore del bruco: continuiamo a tenere aperto e alto lo sguardo verso l'orizzonte delle attese motivate, ragionevoli, possibili, specie in questi anni in cui la scuola sta davvero attraversando trasformazioni profonde.

[1] La Nota n. 33701 del 12 ottobre 2023 riguarda i termini e le modalità di presentazione delle domande di partecipazione dei candidati interni ed esterni all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2023-2024.

12 FEBBRAIO 2024

Una scuola equa e competenze per la società di oggi e di domani

1. Equità e qualità. Questo matrimonio s'ha da fare...



Roberto RICCI

11/02/2024

Negli ultimi anni si è giustamente discusso molto di equità in ambito scolastico e formativo e di povertà educativa. Il problema è fondamentale e determinante per assicurare la crescita e lo sviluppo armonico del Paese, ma è necessario che il tema sia affrontato a tutto tondo e congiuntamente a quello della qualità degli apprendimenti, evitando che la cura di un aspetto si traduca in allentamento della tensione positiva verso il conseguimento dell'altro.

La misura della fragilità scolastica

Alla fine di gennaio INVALSI ha presentato alla comunità scientifica in un seminario che si è svolto presso l'Università Cattolica di Milano una proposta di indicatore pluridimensionale della *fragilità* scolastica. Il tema è, da un lato, estremamente rilevante poiché è necessario trovare strumenti in grado di fare emergere pienamente un fenomeno la cui descrizione è ancora molto imprecisa, ma, d'altro canto, la definizione di un tale indicatore pone problemi metodologici e calcolatori molto complessi. L'obiettivo del seminario è stato quello di discutere con i maggiori esperti del settore il funzionamento dell'indicatore per trovare soluzioni sempre più convincenti e in grado di rappresentare in modo appropriato un fenomeno complesso e in parte sfuggente come la fragilità scolastica. Sono emerse proposte molto interessanti per migliorare ulteriormente l'indicatore proposto da INVALSI, ma tutti gli esperti si sono ritrovati nelle scelte di fondo proposte dall'istituto, ossia la necessità di disporre di uno strumento che includa nella fragilità scolastica molti fattori, provenienti da contesti diversi, anche esterni alle scuole. Allo stesso tempo si è convenuto che l'uso sapiente dei dati deve aiutare il sistema scuola, ampiamente inteso, a scongiurare il pericolo che il tema dell'equità sia visto come alternativa alla tensione positiva verso livelli di apprendimento elevati e di qualità.

Dati per orientarci e per scegliere

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) ha notevolmente accelerato le politiche volte a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. Oltre al sostegno finanziario fornito, il PNRR merita riconoscimento per aver introdotto un nuovo approccio alla definizione di dispersione scolastica. Per la prima volta, si affronta esplicitamente la questione non solo dal punto di vista della frequenza scolastica, ma anche in termini di competenze acquisite. Si riconosce che il successo non è solo completare gli studi, ma anche raggiungere competenze di base necessarie per la cittadinanza attiva.

Il PNRR richiede infatti il monitoraggio e il contrasto della dispersione scolastica implicita, ossia la situazione in cui gli studenti escono dalla scuola secondaria senza raggiungere livelli adeguati di competenze di base, misurati attraverso le prove INVALSI.

Tuttavia, l'idea di dispersione scolastica implicita, introdotta recentemente da INVALSI, richiede un ulteriore approfondimento teorico e una critica costruttiva per garantire una definizione condivisa attraverso un approccio che integri sia metodi quantitativi sia qualitativi, con un costante riferimento alla pratica pedagogica. Questo è stato il dibattito al quale si è cercato di dare inizio nel seminario presso l'Università Cattolica, sottolineando l'importanza di disporre di strumenti per misurare l'equità in modo ampio, intesa come la garanzia per ciascuno di avere buone opportunità di imparare, per tutti i livelli di apprendimento, non solo quelli di base, ma anche quelli più elevati.

Ragionare (anche) attraverso i dati

Le analisi condotte dall'INVALSI, così come altre ricerche e indagini, offrono informazioni per comprendere dinamiche di cambiamento, non sempre positive, evidenziando fenomeni socialmente rilevanti per l'intera collettività. È cruciale affrontare i problemi educativi in modo aperto e diretto, consapevoli che non esistono soluzioni immediate e semplici. È necessario un approccio che coniughi concretezza e umiltà per affrontare le sfide molto rilevanti che ci attendono, evitando di negarle basandosi su convinzioni preconcepite. Ogni interpretazione dei dati deve tener conto di diversi punti di vista e modelli culturali ed educativi, ma la disponibilità di dati solidi permette di verificare empiricamente ipotesi e proposte d'intervento. L'indicatore presentato da INVALSI mostra chiaramente che l'equità, ampiamente intesa, non è solo una questione di intenzioni, ma principalmente di risultati.

Un esempio tra tanti. Ogni anno, dopo la pubblicazione dei risultati INVALSI, vengono resi noti gli esiti degli esami di Stato, spesso accompagnati da dispute quasi da tifoserie calcistiche. La discussione tende a focalizzarsi su questioni ideologico-politiche anziché educative. Tuttavia, la consultazione dei dati di Almalaurea potrebbe fornire risposte più chiare sulla gravità del problema educativo e sociale. A livello internazionale, il dibattito sui risultati degli esami conclusivi è molto diverso.

Merito, dimensione costitutiva dell'equità

Un esempio molto interessante è il caso del Regno Unito in cui recentemente è stato sottolineato, pur con posizioni diverse, da tutti gli orientamenti politici e culturali la necessità di tornare a esami più impegnativi e di qualità, intendendo quindi il merito non come alternativo all'equità, ma come una sua dimensione costitutiva.

È quindi urgente trovare un terreno comune per discutere la persistente povertà educativa e la diminuzione della qualità dell'apprendimento. È necessario affrontare seriamente il ruolo dell'ambiente familiare e socio-culturale sugli esiti scolastici e riconoscere l'importanza delle competenze socio-emotive, oltre e non in alternativa a quelle disciplinari. La riflessione pedagogica e culturale sulla scuola di domani richiede una valutazione approfondita dei dati e una discussione sulla sostenibilità delle soluzioni proposte. Il coinvolgimento di tutti gli attori della comunità educativa è essenziale per superare i problemi attuali, evitando il facile biasimo del contesto esterno e riconoscendo le responsabilità di ciascuno.

Attraverso i dati e le misurazioni standardizzate, è possibile individuare soluzioni ampie e condivise, che richiedono un impegno quotidiano da parte di tutti gli attori coinvolti nella vita scolastica. Muoversi in questa direzione è complesso, ma fondamentale per il futuro dell'istruzione.

I risultati PISA 2022 ci dovrebbero mettere in guardia

Per la prima volta dal 2000, gli esiti italiani sono risultati meno preoccupanti rispetto al passato in un confronto internazionale. Molti osservatori hanno notato questo cambiamento, anche se le conclusioni che ne sono state tratte sono state diverse. Tuttavia, è importante sottolineare che l'allineamento dei risultati italiani non è dovuto a un miglioramento dei risultati dei nostri studenti e delle nostre studentesse, ma piuttosto a un loro peggioramento meno rilevante rispetto alla media OCSE. In altre parole, mentre gli studenti italiani hanno ottenuto risultati peggiori rispetto alle edizioni precedenti, il loro calo è stato meno marcato rispetto alla media degli altri paesi OCSE.

È importante però osservare che i risultati del PISA 2022 evidenziano differenze significative tra i paesi OCSE occidentali e quelli dell'area pacifica. Mentre questi ultimi mantengono risultati eccellenti, quelli occidentali stanno subendo un arretramento significativo, con una diminuzione della percentuale di studenti che ottengono risultati elevati.

Questo declino non può essere attribuito esclusivamente alla pandemia, ma suggerisce piuttosto che il COVID-19 abbia accelerato problemi preesistenti. Agli osservatori più attenti non è sfuggito il fatto che i paesi OCSE dell'area pacifica stanno compiendo sforzi considerevoli per mantenere insieme e in equilibrio equità e qualità degli apprendimenti, considerando le due dimensioni come un *unicum* inscindibile. Non pare potersi dire altrettanto per molti paesi OCSE occidentali. La riflessione pedagogica e metodologica diventa quindi cruciale per affrontare questa sfida. È necessario un approccio serio e aperto per definire una visione chiara del sistema educativo nazionale e stabilire traguardi condivisi per il futuro della società.

Provando a trarre qualche conclusione

Una discussione aperta e di alto livello consentirebbe al sistema educativo di fare un passo avanti molto importante, nell'auspicio di poter arrivare alla definizione di traguardi condivisi e misurabili. Essi rappresentano l'unico vero presidio contro derive *facilistiche*, poiché forniscono un punto di riferimento comune e misurabile. Facendo però sempre attenzione a non cadere in una sorta di *hybris* misuratoria che porti a confondere lo strumento con la finalità. L'individuazione di tali traguardi di apprendimento è la pietra angolare sulla quale fondare la valutazione formativa, spesso solo un esercizio retorico, ma scarsamente frequentata e praticata.

La grande disponibilità di dati, opportunamente elaborati, non può e non deve sostituire il momento decisionale che rimane un atto squisitamente politico. I dati, gli indicatori e le elaborazioni quantitative sono uno strumento essenziale per assumere decisioni razionali e circoscritte all'interno di un quadro di senso che è per sua natura il terreno proprio delle scienze pedagogiche e dell'educazione.

2. Nuovi modelli di certificazione delle competenze. Decreto n. 14 del 30 gennaio 2024



Maria Teresa STANCARONE

11/02/2024

Il dibattito che dal libro bianco di Cresson[1] in avanti ha focalizzato il mondo dell'istruzione tra sostenitori e detrattori dell'approccio per competenze, ha presto portato a considerare il tema della valutazione e certificazione delle competenze come la chiave di volta per garantire l'efficacia formativa dello stesso sistema di istruzione. Quando, dagli anni '90 in poi, infatti, gli studi sul tema hanno evidenziato che i percorsi di formazione finalizzati alla *trasmissione* di conoscenze erano ormai inadeguati a rendere gli individui autonomi e capaci di collocarsi efficacemente e *permanentemente* in un mondo in continua e rapida evoluzione e, per questo, dalle conoscenze instabili e mutevoli, la questione delle competenze è entrata prepotentemente nel dibattito pedagogico. Quanto affermato nel libro bianco del '95 era talmente nuovo e lungimirante, da porre l'accento sulla necessità di convalidare e rendere riconoscibili, attraverso una *certificazione*, le competenze maturate anche in *ambiti non formali*[2], questioni che oggi, nel nostro Paese, sembrano finalmente avere trovato una sistematizzazione coerente e chiara.

Le influenze europee nel dibattito sulle competenze

In tutti i Paesi europei si è cercato, nel tempo, di identificare quelle *competenze chiave* in grado di sostenere la crescita e la competitività delle popolazioni, oltre agli approcci metodologici migliori per riuscire ad acquisirle, valutarle e *certificarle*. Per questo motivo si è messo in atto un processo europeo attraverso cui confrontare e diffondere metodi e pratiche di insegnamento, anche grazie alla condivisione di definizioni, principi e fondamenti pedagogici, indispensabili per comparare ipotesi e soluzioni.

In Italia con la stagione dell'autonomia[3] l'esigenza di modificare il modello scolastico, da sempre fondato sul riconoscimento del valore della *conoscenza*, intesa come sinonimo di cultura *alta* e per questo di per sé qualificante, ha portato allo sviluppo di un rinnovato modello scolastico, in grado di stimolare negli alunni l'acquisizione di competenze spendibili per la prosecuzione degli studi o per la successiva collocazione lavorativa e sociale.

Perché certificare

Condividere il modello per certificare vuole dire condividere i parametri di riferimento e i descrittori dei livelli raggiunti, arrivando a definizioni univoche e valide al di là dei contesti territoriali di appartenenza. Non dobbiamo, inoltre, dimenticare che in un mondo globalizzato come l'attuale, è innegabile l'esigenza di *riconoscibilità* e, quindi, di *spendibilità* dei livelli di competenze acquisiti per muoversi in un territorio più ampio rispetto a quello di appartenenza. In Italia, dove inizialmente la ricerca si è concentrata sulla funzione strategica delle competenze per l'inserimento lavorativo dei giovani, con una chiara attenzione al *cittadino produttore e consumatore* prima che alla persona, la competenza inizialmente era considerata *il patrimonio complessivo di risorse di un individuo nel momento in cui affronta una prestazione lavorativa o il suo percorso professionale*[4]. Con la Riforma Berlinguer ed il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni scolastiche, la riflessione sul concetto di competenza inizia, invece, ad essere approfondita docimologicamente in ambito formativo e si traduce nel *sapere agito*, cioè quella specifica capacità di mobilitare le conoscenze apprese e le abilità dimostrate per raggiungere un obiettivo atteso risolvendo una specifica situazione problematica.

La certificazione delle competenze nella scuola italiana

Ed è proprio nel Regolamento dell'autonomia scolastica[5] che si introdusse la necessità di modelli per le certificazioni, da adottare con decreto del Ministro dell'allora Pubblica Istruzione, per indicare le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili. Un'urgenza che la Riforma Moratti del 2003[6] sollecitò ulteriormente, poiché affidava esplicitamente ai docenti, oltre alla valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli

studenti, la certificazione delle competenze acquisite al termine del ciclo di istruzione frequentato. Hanno fatto seguito, poi, specifici interventi normativi finalizzati a stimolare processi certificativi in tutti gli ambiti di apprendimento formali.

Tutto il primo ciclo adotterà successivamente, con il D.lgs. 62/2017 e con il DM 742 dello stesso anno, un modello nazionale di certificazione delle competenze, costruito rispetto alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente individuate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

Nel secondo ciclo, invece, dove già era previsto il rilascio di una certificazione al momento del superamento dell'esame di Stato[7], il Ministro Fioroni ridisegnò il profilo della certificazione al momento dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione[8]. Tale certificazione, rilasciata a domanda terminato il primo biennio del secondo ciclo o d'ufficio per chi aveva compiuto il diciottesimo anno di età, era riferita a quattro assi culturali, dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale, considerati il *tessuto* per fornire ai giovani gli strumenti funzionali all'inserimento nella vita adulta e la base per *consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa*.

Una discontinuità durata troppo tempo

Dalla breve sintesi fino a qui realizzata, è evidente che il percorso della certificazione delle competenze nel nostro Paese è stato caratterizzato da approcci e modelli differenti, che non hanno favorito né la continuità verticale tra i due cicli di istruzione né la trasparenza comunicativa con alunni e famiglie su cosa sarebbe stato oggetto di certificazione e su come quest'ultima sarebbe stata formalizzata.

Nel primo ciclo, inoltre, tutto il processo che poi ha portato all'introduzione del modello di certificazione nazionale è stato preceduto da un'ampia e lunga sperimentazione partita nell'anno scolastico 2014/2015 e che, comunque, era stato preceduto dall'elaborazione dei rispettivi modelli di certificazione (nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado) che la Riforma del 2003 ed il D.lgs. 59/2004 (art. 8, c. 1 e art. 11, c. 2) avevano rimesso alle singole scuole in attesa della modulistica nazionale.

Il modello nazionale adottato con il D.M. 742/2017, grazie alla riflessione pedagogica del Comitato scientifico nazionale per le Indicazioni 2012, ha rispettato fedelmente gli esiti della sperimentazione, valorizzando l'apporto del mondo scolastico.

Tutto questo è mancato nel secondo ciclo di istruzione, in cui coesistono differenti approcci e differenti modelli, a seconda se ci si riferisca all'obbligo d'istruzione o al termine del percorso del secondo ciclo, in cui con il DM 6 agosto 2020, n. 88, insieme ai modelli di diploma, è stato adottato il Curriculum dello studente. E tutto ciò tralasciando gli interventi relativi alla certificazione nell'ambito della formazione professionale e dell'apprendistato, dell'Alternanza scuola lavoro (oggi Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento) e nei percorsi di istruzione degli adulti.

Dalla Riforma per l'orientamento alla necessità di armonizzazione

A rendere improcrastinabile la necessità di un raccordo tra i cicli e, prima ancora, di una maggiore armonizzazione dei modelli in uso nel secondo ciclo, ci ha pensato la riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU.

Le Linee guida per l'orientamento, infatti, adottate con il DM 22 dicembre 2022, n. 328, hanno previsto espressamente che "(...) saranno raccordati i molteplici modelli di certificazione oggi in uso, in relazione alle competenze chiave per l'apprendimento permanente". La finalità è quella di assicurare, a partire dall'anno scolastico 2023-2024, i passaggi fra i percorsi di studio del sistema nazionale di istruzione e i percorsi dell'istruzione e formazione professionale (IeFP) regionali o l'apprendistato formativo, attivando interventi di riorientamento. Inoltre viene previsto il graduale rilascio, a richiesta, della certificazione delle competenze anche al termine di ciascuna annualità del secondo ciclo di istruzione.

Ed è proprio partendo dalla necessità di raccordare tra loro i vari modelli di certificazione delle competenze rilasciati dal sistema educativo di istruzione e formazione nazionale che con il DM 30 gennaio 2024, n. 14 sono stati adottati, a livello nazionale, i modelli di certificazione delle competenze delle istituzioni scolastiche statali e paritarie del primo e del secondo ciclo di istruzione e dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Per garantire tale raccordo,

inoltre, tutti i modelli fanno riferimento alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Tempi e modalità di rilascio della certificazione

Il decreto fissa quando e come viene redatta e rilasciata la certificazione, come da schema seguente.

Quando	Redazione	Consegna
Al termine della classe quinta di scuola primaria	In sede di scrutinio finale dai docenti di classe	Consegnata alla famiglia e, in copia, all'istituzione scolastica del grado successivo
Al termine del primo ciclo di istruzione agli studenti che superano l'esame di Stato	In sede di scrutinio finale dal consiglio di classe	Messa a disposizione sia della famiglia degli studenti che superano l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione sia dell'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo all'interno dell'E-Portfolio orientativo personale delle competenze di cui al decreto ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328
In assolvimento dell'obbligo di istruzione	In sede di scrutinio finale del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado dal consiglio di classe per ogni studente che ha assolto l'obbligo di istruzione della durata di dieci anni	Messa a disposizione della famiglia dello studente all'interno dell'E-Portfolio orientativo personale delle competenze di cui al decreto ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328 (a richiesta anche al termine del primo anno con le stesse modalità)
Al superamento dell'esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione di primo livello primo periodo didattico	In sede di scrutinio finale dai docenti del gruppo di livello facenti parte del Consiglio di classe	Consegnata all'adulto o, nel caso di utenti minorenni, alla famiglia
In uscita dal percorso di istruzione degli adulti di primo livello secondo periodo didattico	In sede di scrutinio finale dai docenti del gruppo di livello facenti parte del Consiglio di classe	Consegnata all'adulto

Indicazioni del DM 14/2024 per casi specifici

Nel primo ciclo viene confermata, come era prevedibile ed auspicabile, l'impostazione dei modelli già in uso, opportunamente aggiornati con riferimento alle competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018. Parimenti viene confermato che per gli studenti con disabilità, certificata ai sensi della legge n. 104/1992, il modello nazionale può essere, se necessario, accompagnato da una nota esplicativa che rapporti il significato degli enunciati relativi alle competenze agli obiettivi specifici del piano educativo individualizzato.

Anche la certificazione rilasciata in assolvimento dell'obbligo di istruzione per gli studenti con disabilità può essere prevista la medesima nota esplicativa. Inoltre, le strutture formative accreditate dalle Regioni e gli istituti professionali che realizzano i percorsi di istruzione e formazione professionale finalizzati all'assolvimento dell'obbligo di istruzione integreranno il modello nazionale con ulteriori declinazioni in rapporto alle specificità dei propri sistemi e alle esigenze territoriali sulla base delle linee guida che saranno adottate dalle Regioni.

Nei percorsi di istruzione degli adulti, inoltre, gli specifici modelli allegati al DM tengono conto, nell'intestazione e nella descrizione analitica delle competenze, della specificità del segmento di istruzione.

Stante la riforma in atto degli istituti tecnici e professionali, nell'a.s. 2023/2024 viene avviata un'introduzione sperimentale graduale, con il coinvolgimento di reti di scuole, di un modello di certificazione per il secondo biennio del secondo ciclo e l'ultimo anno, da affinare e regolare prima dell'adozione di uno specifico modello nazionale.

Restano, infine, salvaguardate le specifiche competenze delle Regioni a statuto speciale, delle Province autonome e delle scuole con lingua di insegnamento slovena e bilingue sloveno-italiano, di prevedere adattamenti ai modelli di certificazione delle competenze.

Non resta, quindi, che aspettare le linee guida che il Ministero emanerà per orientare le istituzioni scolastiche nelle procedure di rilascio dei nuovi modelli.

[1] *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Edith Cresson, Commissione Europea, Bruxelles 1995. L'obiettivo dichiarato era quello di risolvere il dramma della disoccupazione e garantire all'Europa la sopravvivenza del modello sociale europeo, minacciato dalla globalizzazione e dalla competitività internazionale, puntando sulla conoscenza.

[2] *"La questione dei processi di certificazione, convalida e riconoscimento delle competenze acquisite, in particolare di quelle acquisite in situazione di lavoro, si trova al centro di dibattiti in numerosi Stati membri, poiché i processi tradizionali si rivelano spesso troppo formali e rigidi."*, E. Cresson, op. cit.

[3] Art. 21 della Legge 59/97 e successivo DPR 275/99.

[4] *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, G. Di Francesco (a cura di), ISFOL, Franco Angeli, Milano 1998.

[5] Art. 10 del DPR 8 marzo 1999, n. 275.

[6] Legge 53/03, che all'articolo 2, lettera i), ad esempio, assicurava agli studenti la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale e viceversa, con la possibilità di avere certificati i crediti maturati perché potessero valere sia nella prosecuzione degli studi che nella loro ripresa, in casi di interruzione. Analogamente lo stesso articolo indicava la necessità di certificare, nel secondo ciclo, le eventuali esercitazioni pratiche, le esperienze formative e gli stage realizzati in Italia o all'estero da parte delle istituzioni scolastiche e formative. Il successivo articolo 4, lettera c), inoltre, delegava il Governo ad emanare entro il 2005 un apposito decreto legislativo che indicasse le modalità di certificazione del tirocinio e di valutazione dei crediti formativi acquisiti dallo studente nelle attività di alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO).

[7] Art. 13 del Decreto del Presidente della Repubblica 23 luglio 1998, n. 323 *Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, a norma dell'articolo 1 della legge 10 dicembre 1997, n. 425*.

[8] Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139 *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione e relativi allegati (Documento tecnico, Gli assi culturali, Competenze chiave di cittadinanza)*.

3. Certificazioni di alfabetizzazione informatica. Un requisito che diventerà obbligatorio per il personale ATA



Roberto CALIENNO

11/02/2024

Le certificazioni informatiche per il personale ATA, in particolare per gli iscritti in graduatoria di terza fascia ATA, diventeranno un requisito obbligatorio a partire dall'anno in corso. Ma andiamo in ordine.

Il 18 Gennaio 2024 Flc Cgil, Cisl Scuola, Snals-Confsal, Gilda e Anief hanno sottoscritto il CCNL Istruzione, Università e Ricerca relativo al triennio 2019 -2021 e, quindi, dal 19 gennaio 2024 sono entrate in vigore le disposizioni in esso contenute.

L'intero ordinamento del personale ATA, che presenta diverse novità, è normato al Capo I del CCNL ed entra in vigore il 1° maggio 2024 (il giorno 1 del mese successivo ad un periodo dilatorio pari a 3 mesi dalla sottoscrizione definitiva del presente CCNL) come previsto dal comma 1 dell'art. 59.

Indicazioni contrattuali

Il comma 10 dello stesso articolo specifica che: *"I dipendenti inseriti nelle graduatorie di circolo e di istituto di III fascia che non siano in possesso dei requisiti di base richiesti per l'accesso dall'esterno previsto dal nuovo ordinamento e non abbiano maturato neanche un giorno di supplenza decadono dalle graduatorie. In ogni caso, i dipendenti inseriti nelle graduatorie di circolo e di istituto di III fascia che non siano in possesso della certificazione internazionale di alfabetizzazione informatica, se prevista come requisito di accesso dal nuovo ordinamento dovranno acquisirla entro un anno dalla data di entrata in vigore del presente Capo, decorso il quale essi decadono dalle graduatorie stesse"*.

Cosa si intende per alfabetizzazione informatica

Per chiarire meglio la questione, all'atto della firma definitiva è stata inserita la seguente dichiarazione congiunta classificata con il numero 5: *"Con riferimento all'art. 59 (Norme di prima applicazione), comma 10, ed all'Allegato A le parti precisano che per certificazione internazionale di alfabetizzazione informatica deve intendersi la certificazione rilasciata da un ente accreditato presso l'ente di accreditamento nazionale che attesta la competenza e l'indipendenza degli organismi di certificazione e la conformità delle certificazioni ai framework europei. Tale certificazione deve essere registrata presso il medesimo ente di accreditamento, essere in corso di validità all'atto dell'iscrizione in graduatoria, attestare il superamento di un test finale relativo all'acquisizione delle competenze informatiche richieste, tra le quali: conoscenza dei sistemi operativi, di word processor, di fogli elettronici, di gestione della posta elettronica"*.

Le indicazioni della dichiarazione congiunta

Nella Dichiarazione Congiunta n. 5 si specifica quindi che la Certificazione:

- deve essere rilasciata da un Ente accreditato ad Accredia;
- deve essere in linea con le normative europee in materia ('e-Competence Framework for ICT Users "e-CF" e DigComp Framework 2.2 – la conformità al DigComp 2.1 potrebbe non essere valida, nel merito si attende conferma dal Ministero);
- deve essere registrata ad Accredia;
- non deve essere scaduta; pertanto occorrerà valutare la validità di un'eventuale certificazione già conseguita, sempre che sia in linea con i primi 3 requisiti. Dovrebbe essere sufficiente contattare l'ente che ha rilasciato il certificato e farsi rilasciare dichiarazione di validità e conformità alla normativa europea. Nel caso non lo fosse, il titolo dovrebbe essere aggiornato, sostenendo un esame.

Come conseguire la certificazione

Per conseguire la certificazione internazionale di alfabetizzazione digitale occorre superare un esame finale in presenza oppure online (non c'è alcun obbligo di frequentare corsi di formazione). Al superamento dell'esame viene rilasciato un certificato che è il documento ufficiale che attesta il possesso del titolo.

Quindi, alcune certificazioni che fino ad oggi sono state considerate valide ai fini del punteggio, potrebbero non soddisfare i requisiti specifici per essere riconosciute come certificazioni internazionali di alfabetizzazione digitale.

Requisito di accesso di tutti i profili ATA

In definitiva, con il nuovo contratto collettivo nazionale scuola, la certificazione internazionale di alfabetizzazione digitale diviene requisito di accesso per tutti i profili ATA (assistente amministrativo, assistente tecnico, operatore scolastico, cuoco, infermiere, guardarobiere, operatore dei servizi agrari) ad eccezione del collaboratore scolastico.

Di conseguenza, con il prossimo aggiornamento delle graduatorie di terza fascia ATA, il possesso della certificazione non rientrerà tra i titoli valutabili e non concorrerà all'incremento del punteggio.

Classificazione nelle graduatorie ATA

Dalla lettura letterale delle nuove disposizioni discende la seguente classificazione:

- chi si inserisce per la prima volta nelle graduatorie ATA deve possedere questo certificato entro il termine di presentazione della domanda nel 2024;
- chi è già iscritto nelle graduatorie di circolo e di istituto di III fascia ATA se ha maturato almeno un giorno di servizio e non possiede il suddetto titolo, a partire dall'entrata in vigore del nuovo CCNL tenuto conto del periodo dilatorio previsto all'art. 59 del CCNL avrà un anno di tempo per conseguire il titolo;
- chi è già iscritto nelle graduatorie di circolo e di istituto di III fascia ATA e non ha maturato almeno un giorno di servizio deve possedere il certificato al momento della presentazione della domanda, altrimenti decade dalla graduatoria.

In attesa dell'elenco ufficiale delle certificazioni

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito non ha ancora fornito l'elenco ufficiale delle certificazioni che rispettano tutti i requisiti richiesti. Questo ritardo preoccupa e disorienta i tantissimi aspiranti per i quali la presenza in graduatoria rappresenta una speranza occupazionale.

Alcune stime fanno pensare ad oltre un milione e mezzo di domande comprese quelle di chi è già inserito in graduatoria e soggette a trattamento differenziato per effetto della classificazione sopra riportata.

Al disorientamento derivante dalla perdurante aleatorietà del percorso da seguire si aggiunge l'ansia di non avere il tempo necessario per conseguire tale titolo di accesso entro la scadenza del bando.

La soluzione che quasi sicuramente si adotterà sarà quella di concedere a tutti la possibilità di iscriversi alle graduatorie con riserva fermo restando l'obbligo di scioglimento della stessa in seguito all'acquisizione della certificazione entro il 1° maggio 2025, a prescindere dal servizio.

4. Filiera formativa tecnologico-professionale. Uno sguardo da una loggetta del Senato



Domenico CICCONE

11/02/2024

Lo scorso 31 gennaio il Senato ha approvato, in prima lettura, il disegno di legge n. 924, "Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale".

La senatrice Bucalo, prima firmataria della proposta normativa, in sede di relazione ha affermato che il testo in esame, approvato il 31 dicembre dalla VII Commissione permanente, è in grado di "rispondere alle esigenze educative, culturali e professionali delle giovani generazioni e alle inderogabili richieste di qualificazione specialistica provenienti dal settore imprenditoriale" e ha aggiunto: "Signor Presidente, oggi in Italia c'è una reale difficoltà di reperire figure professionali specializzate, figure nuove che sono richieste dal mercato del lavoro".

Carenza di figure specializzate

Unioncamere e ANPAL, in una recente indagine, hanno rilevato un dato preoccupante costituito dalla carenza di figure specializzate per coprire le esigenze delle imprese. Queste ultime, a fronte di 508.000 assunzioni programmate, hanno accertato di non poter coprire circa 250.000 posti di lavoro a causa di candidati non formati oppure con una formazione non adeguata. Nelle conclusioni dei relatori, la scuola, in questo momento, è distante, in termini di competenze e in termini di formazione, rispetto a quello che chiede oggi sempre più il mondo del lavoro.

La legge che ha superato il vaglio del Senato è composta da quattro articoli e reca l'istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale, con l'obiettivo di incrementare l'efficacia della riforma degli istituti tecnici e professionali, prevista dal Piano nazionale di ripresa e resilienza e attuata dagli articoli 26, 27 e 28 del decreto-legge n. 144 del 2022. In tal modo contribuisce al potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione.

La filiera intende creare l'interconnessione che deve necessariamente sussistere tra l'offerta formativa e il sistema delle imprese, mediante la ridefinizione e l'ampliamento dei contenuti, in modo tale che essi contribuiscano costantemente a costruire le competenze in rapporto alle esigenze economico sociali e, soprattutto, alle caratteristiche dei territori. La revisione dei contenuti consente ai giovani di acquisire una preparazione più qualificata e più solida, anche sotto un profilo tecnico e pratico.

Percorsi della nuova filiera

Occorre distinguere i provvedimenti normativi, attualmente all'esame del Parlamento, che non modificano altre norme già definite. È il caso dell'art. 25 bis, inserito nel decreto legge 144 del 2022 che ha istituito la filiera formativa tecnologica-professionale mediante percorsi sperimentali che partiranno nel prossimo mese di settembre, in gran parte autorizzati dal MIM e che rappresentano l'avanguardia delle riforme in arrivo nel settore. In particolare la filiera istituita dall'art. 25 bis contempla:

- i percorsi quadriennali sperimentali di istruzione secondaria di secondo grado, che saranno attivati ai sensi del comma 2 del medesimo articolo;
- i percorsi formativi degli istituti tecnologici superiori, ITS Academy, di cui alla legge n. 99 del 2022;
- i percorsi di istruzione e formazione professionale di cui al capo III del decreto legislativo n. 226 del 2005;
- i percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore di cui al decreto del Presidente del Consiglio dei ministri del 25 gennaio del 2008.

Integrazione Stato-Regioni

Il provvedimento di legge in esame intende realizzare un'integrazione tra gli interventi statali relativi al sistema educativo e di istruzione e gli interventi regionali sul sistema educativo

dell'istruzione e formazione professionale. Mediante apposite disposizioni è disciplinato il ruolo delle Regioni nell'ambito della nuova filiera. In particolare, si stabilisce che, ferme restando le competenze regionali in materia di programmazione dell'offerta formativa, integrata tra istruzione e formazione professionale, le Regioni possono aderire alla filiera mediante la stipula, con gli uffici scolastici regionali, di accordi funzionali alle esigenze specifiche dei territori e finalizzati ad ampliare l'offerta formativa dei percorsi sperimentali. I suddetti accordi possono anche prevedere le istituzioni di reti, denominate *Campus*, in grado di offrire percorsi formativi condivisi e integrati con i vari soggetti che ne fanno parte.

Mosse da mettere in campo

Per la realizzazione degli obiettivi della legge vengono messi in campo alcuni provvedimenti strategici:

- l'adeguamento e l'ampliamento dell'offerta formativa;
- la promozione dei passaggi fra percorsi diversi;
- la quadriennalità del percorso di istruzione secondaria di secondo grado, assolutamente imprescindibile al fine di adeguare il sistema formativo nazionale agli standard europei e, più in generale, al supportare l'importante criticità dovuta al ritardo con il quale i nostri giovani accedono al mondo del lavoro o agli studi universitari;
- la flessibilità didattica e organizzativa, alla didattica laboratoriale, all'adozione di metodologie innovative;
- la stipula di contratti di prestazione d'opera per attività di insegnamento e di formazione, nonché di addestramento nell'ambito delle attività laboratoriali e dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) con soggetti del sistema delle imprese e delle professioni; la certificazione delle competenze trasversali e tecniche.

Rischio di un'offerta non omogenea di opportunità

Nel dibattito parlamentare sono emerse le ragioni dell'opposizione tra cui la posizione critica, ma fondamentalmente ragionevole, del senatore Andrea Crisanti, preoccupato per la frammentazione della formazione e anche dell'assenza di una attività e di un'offerta formativa comune e con standard uguali su tutto il territorio nazionale. Per esempio quale ricaduta è possibile prevedere sulle opportunità degli studenti che iniziano un percorso professionale al Sud? In un'area poco industrializzata e con poche offerte, i percorsi formativi saranno totalmente diversi da quelli usufruiti da studenti che hanno la fortuna di trovarsi nel distretto industriale Monza-Brianza o Treviso-Vicenza-Padova.

Importanza delle competenze trasversali

Secondo il senatore Crisanti, la focalizzazione del curriculum verso l'inserimento degli studenti in attività produttive sul territorio avviene a spese di competenze trasversali e trasferibili. Queste competenze possono essere utilizzate indipendentemente dal lavoro e possono aiutare gli studenti a cambiare occupazione in un momento in cui la mobilità caratterizza così tanto il mondo lavorativo. La capacità di comunicazione orale e scritta, la capacità di ascolto, la capacità di analisi dei dati, il pensiero creativo e critico; *"queste sono tutte abilità che si imparano con materie oggi un po' desuete, come l'italiano, la storia, la matematica, la fisica, la filosofia, e non penso che debbano essere scartate in blocco per accelerare l'inserimento nel mondo del lavoro. L'istruzione, anche se professionale, deve avere l'obiettivo di formare dei cittadini, non utili ingranaggi a un processo produttivo"*.

A ciò si aggiunge il fatto – mette in evidenza il senatore Crisanti – che alla sperimentazione hanno aderito pochi istituti, collocati in poche zone del paese, come la Lombardia, non sempre afflitte dai problemi che caratterizzano l'istruzione tecnica e professionale nel resto del Paese.

Pericolo di favorire privati e aziende

La senatrice Vincenza Aloisio, sempre dai banchi dell'opposizione, focalizza la propria attenzione su aspetti di ordine generale non senza premettere che la riforma, a suo parere (condiviso anche da alcuni sindacati) sembra deviare la direzione della scuola verso enti, privati e aziende. Il Disegno di legge n. 924 rischia di essere completamente disancorato dalla realtà e, soprattutto, è altra cosa da quello che sarebbe stato necessario fare per rilanciare la cultura tecnica e

professionale. Sintetizza il suo intervento dicendo: *"Il sigillo di questa riforma è il marchio della disuguaglianza"*.

Tempi più lunghi per i grandi cambiamenti

La senatrice Simona Malpezzi, pur concordando sulla necessità di una riforma volta a dare una risposta alla dispersione scolastica, ma anche ad avvicinare la nostra scuola ai sistemi europei, sottolinea la necessità di garantire ai ragazzi una diversificazione dei percorsi formativi a seconda delle proprie intelligenze emotive e sottolinea: *"Non tutti apprendono nello stesso modo e, proprio perché serve una scuola che risponda alle esigenze dei ragazzi, è bene che la scuola stessa si interroghi"*. Mette anche in evidenza la questione dei tempi: *"Quando però le riforme e i grandi cambiamenti vengono fatti così in fretta io mi preoccupo dei rischi che emergerebbero dalla scarsa adesione alla sperimentazione, di per sé un indicatore eloquente. Le scuole sono state messe di fronte a una possibilità ma molte hanno risposto con il dubbio: ci si trova di fronte a una riforma sperimentale o a un vero e proprio cambiamento di passo?"*. Ribadisce altresì anche il problema della non omogeneità tra le Regioni.

Rischi della contrazione dei tempi di studio

Anche il senatore Luca Pironcini esprime una sua perplessità nella contrazione dei tempi di studio che portano con sé l'abbreviazione dei corsi che può creare l'effetto di una complessiva percezione di inutilità dello studio, di uno svilimento del tempo passato a scuola e della complessiva perdita di senso dell'istruzione in luogo di un precoce accesso al lavoro. Peraltro, la stessa cultura del lavoro è uno strumento importante per fare scuola ma, qualora ridotta a singole esperienze proposte precocemente ad allievi che ancora non hanno sviluppato competenze di base e un'adeguata consapevolezza dei propri interessi e atteggiamenti, potrebbe produrre effetti opposti. Peraltro una forte specializzazione potrebbe essere un boomerang considerando che tale specializzazione potrà essere sostituita dalle tecnologie e dall'intelligenza artificiale.

Vantaggi del 4+2

Da Adrea Paganella, senatore che ha appoggiato il disegno di legge, provengono altre considerazioni: l'istituzione della filiera tecnologico-professionale ha la finalità di ampliare l'offerta formativa a beneficio delle giovani generazioni attraverso un'integrazione tra il sistema formativo statale, principalmente consistente negli istituti tecnici e professionali e quello della formazione professionale regionale. Il tutto con il coinvolgimento fattivo del sistema delle imprese. Secondo le valutazioni del senatore Paganella la filiera 4+2 presenta svariati vantaggi: i quattro anni di istruzione tecnico-professionale saranno collegati, anche dal punto di vista del percorso formativo, con il biennio degli ITS, ma anche all'università o direttamente al mondo del lavoro, senza che questo comporti una diminuzione della preparazione. La riforma punta, infatti, da una parte, al rafforzamento delle materie di base, come italiano, matematica e inglese, nelle quali oggi la formazione tecnico-professionale ottiene risultati sicuramente meno soddisfacenti rispetto alla formazione liceale e alle esperienze straniere. Inoltre, la riforma prevede il rafforzamento dell'attività di laboratorio, dell'alternanza scuola-lavoro e del collegamento con il mondo delle imprese. L'invarianza di organico, infine, promette più docenti a disposizione degli studenti, potendosi così personalizzare la formazione sempre di più proprio nella direzione voluta dal Ministro, anche con l'introduzione del docente tutor.

L'iter parlamentare va avanti

La lettura, seppure veloce e parziale di alcuni interventi parlamentari, permette di acquisire una visione abbastanza completa delle posizioni presenti anche nel Paese. Siamo in attesa dei dati delle iscrizioni 2024-2025 da cui valuteremo se continuerà o meno il processo di licealizzazione a discapito di un apparato ordinamentale tecnico-professionale della scuola italiana che, con tutti i limiti conosciuti e tali da richiedere una riforma, può comunque dare ancora molte risposte ai nuovi bisogni di formazione.

Il Senato della Repubblica ha comunque approvato, in prima lettura e dopo aver emendato leggermente il testo, il disegno di legge n. 924 con 101 voti a favore e 41 voti contrari.