

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)*

19 FEBBRAIO 2024

Dalla valutazione formativa all'intelligenza artificiale

1. *Valutazione formativa. Una scuola senza voti... è possibile? (Vincenzo ARTE)*
2. *Valutazione... liquida. Riflessioni di una insegnante di Scuola Primaria (Monica PIOLANTI)*
3. *Torneremo tutti un po' "socratici". Sviluppo delle didattiche con l'intelligenza artificiale (Gabriele BENASSI)*
4. *Studenti creatori di tecnologie. Come sperimentare l'intelligenza artificiale a scuola (Roberto BALDASCINO)*

26 FEBBRAIO 2024

Una scuola che include nel segno dei tempi

1. *Cellulari in classe. È possibile sviluppare la cultura digitale senza smartphone? (Gabriele BENASSI)*
2. *Processi di internazionalizzazione per la filiera tecnica e professionale. Linee guida: nuove competenze e nuovi linguaggi (Domenico CICCONE)*
3. *Il nostro modello inclusivo. Cambiare si può (anzi, si deve) (Luciano RONDANINI)*
4. *Insegnamento collaborativo nella scuola primaria. Il valore della compresenza per migliorare l'inclusione (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*

05 FEBBRAIO 2024

La nostra scuola ... Eppur 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

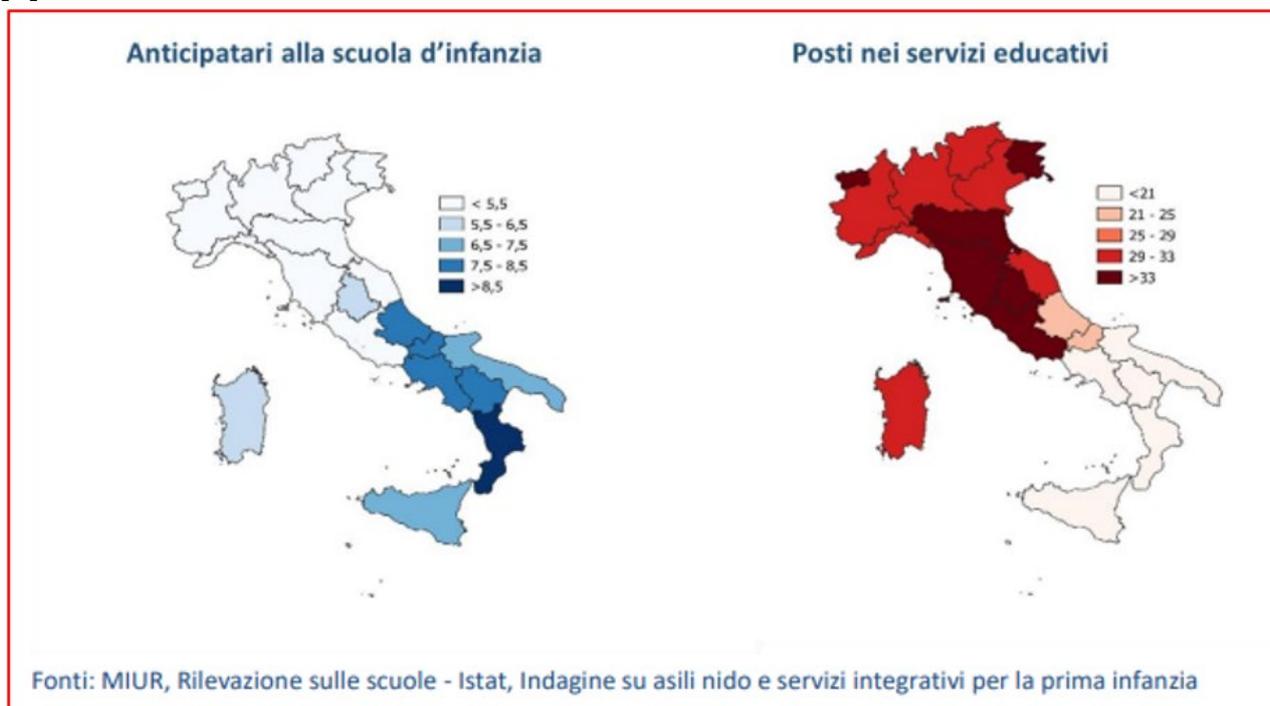
Negli ultimi anni stiamo assistendo ad alcuni fenomeni che, a dirla con Giancarlo Cerini, «*stanno impoverendo la scuola dell'infanzia*» [6]. Sono fenomeni che destano preoccupazione, soprattutto perché evidenziano le differenziazioni tra territori. Tre fenomeni sono stati rilevati, in tempi non sospetti,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



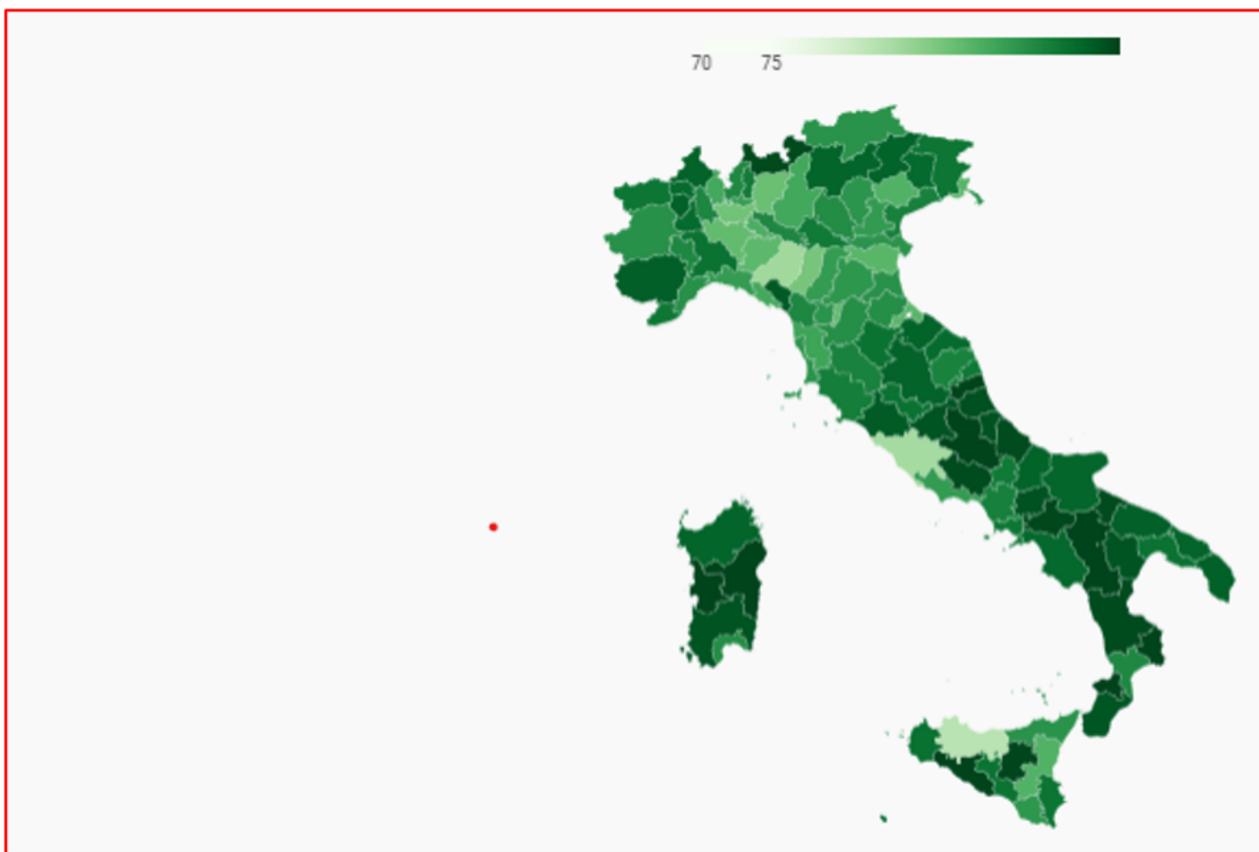
Vi sono regioni, come l'Emilia-Romagna e la Valle d'Aosta, che sono tra quelle con maggiore copertura di posti nei servizi educativi per i bambini da 0 a 2 anni (superiore al 40%) e che, pertanto, hanno le quote di anticipatari più basse rispetto ai residenti di questa fascia di età (rispettivamente 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 2020/2021, 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 leggende, 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.

19 FEBBRAIO 2024

Dalla valutazione formativa all'intelligenza artificiale

1. Valutazione formativa. Una scuola senza voti... è possibile?



[Vincenzo ARTE](#)

18/02/2024

La valutazione degli apprendimenti è un tema complesso, sempre più oggetto di diatribe accese e di diffidenze.

Le discussioni sul mondo della scuola in famiglia, tra amici, tra docenti, girano quasi sempre intorno ai voti. A volte sembra che giudizi e voti mettano totalmente in ombra il processo formativo e i risultati di apprendimento dell'allievo come vero oggetto della valutazione. Non sarà che siano i docenti per primi a sopravvalutare la valutazione? Prima di provare a dare delle risposte sull'argomento, o prima di abbandonare il campo per manifesta incapacità a dipanarne la complessità, cerchiamo le giuste domande.

Cosa (e chi) valutiamo?

Conviene partire dalla normativa: secondo il comma 3 del primo articolo del DPR 122 del 2009, "La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni" (affermazione ripresa ed enfatizzata nell'art. 1 del D.lgs. n. 62/2017). Dunque, trascurando in questo contesto il comportamento, dovremmo valutare il processo di apprendimento e il rendimento scolastico complessivo.

Ma noi docenti, normalmente, cosa valutiamo? A pensarci bene, oggetto delle nostre valutazioni di solito sono l'andamento di un compito, un test, un colloquio (per troppi ancora "interrogazione") che, a fine periodo o a fine anno, si traducono in una media, più o meno approssimata, delle valutazioni registrate. Se, valutando i risultati di queste performance, valutiamo anche i processi sottesi ai risultati è una questione complessa. Speriamo sia così, perché solo in questo caso faremmo emergere i due poli del processo stesso: l'insegnamento per l'apprendimento e l'apprendimento grazie all'insegnamento. La valutazione, quindi, e l'autovalutazione riguarda in primo luogo i docenti.

Perché valutiamo?

Semplificando, ma nemmeno troppo, possiamo riportare tutte le valutazioni scolastiche a due tipologie:

- quella *formativa* (che tende a formare), finalizzata a individuare punti di forza e debolezza degli allievi nel loro sviluppo cognitivo, sociale e relazionale, utilizzata come aiuto fondamentale all'autovalutazione per il miglioramento da parte dell'allievo stesso;
- quella *sommativa* (complessiva, cumulativa), finalizzata a misurare, per quanto possibile, conoscenze e competenze nella loro progressione verso gli obiettivi prefissati per ciascuno e per l'intera classe.

Appare chiaro che la prima serve *in itinere*, giorno per giorno, per aiutare con preziosi feedback gli alunni e i docenti nel processo formativo di insegnamento-apprendimento e che quindi sia parte integrante di questo processo. La seconda porta a sintesi un percorso per quantificare e ordinare gli apprendimenti conseguiti.

Quindi possiamo valutare il progressivo miglioramento degli studenti (modalità formativa) o possiamo valutare per esprimere un giudizio sugli apprendimenti acquisiti, in base agli obiettivi nazionali, utilizzando i voti, così come è previsto dalla stessa normativa (modalità sommativa).

Come valutiamo?

I docenti a quale delle due modalità sono più interessati? Fino a ieri avremmo risposto: "Ma diamine, ai voti! Come dovremmo valutare? Con dei numeri da 1 a 10, che possiamo ulteriormente definire con dei segni come +, -, ½, per meglio precisare, con più esattezza e grande raffinatezza". È così, da quando i nostri ragazzi entrano nel mondo della scuola a quando ne escono, ormai maggiorenni, hanno a che fare con i numeri, si assegnano loro dei numeri e vengono associati a dei numeri. Escludendo la scuola primaria, dove i voti numerici in pagella vanno e vengono, a seconda dei governi e dei ministri, la quantificazione è alla base del nostro sistema valutativo, arrivando a intricati e, a volte, perversi sistemi di debiti e crediti che sembrano molto simili alle logiche economicistiche.

Ma oggi il dibattito è aperto. Il comma 3 del primo articolo del DPR 122/2009 dice che "La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo". Mentre nell'articolo 1 del D.lgs n. 62 del 13 luglio 2017 si enfatizza ancor più la finalità formativa ed educativa e si accentua l'importanza dei processi[1]. È possibile realizzare tutto ciò tramite i numeri? Nessuno potrebbe sostenerlo.

L'apprendimento è v(u)oto?

L'apprendimento ha ben poco a che fare col voto. Anzi. Generalmente il voto crea la cornice per un apprendimento inefficace, nel senso di poco duraturo, poco pervasivo, poco maturo. La didattica imperniata sul giudizio e sul voto incentiva lo studente a considerare primaria non la propria crescita culturale, ma l'acquisizione di un voto positivo.

Il voto, da mezzo per la didattica, quale dovrebbe essere nelle intenzioni di chi lo usa giorno dopo giorno, può diventare il "fine", lo scopo ultimo delle attività. Il docente è soddisfatto quando ha il registro a posto con i voti tutti messi, l'alunno è realizzato se ha preso il voto a cui aspirava. I voti sono divisivi, innescano confronti tra ragazzi, creano graduatorie e meccanismi competitivi che possono diventare deleteri per il gruppo classe. E se non sono accompagnati da descrizioni che diano conto dei processi che hanno condotto alla sintesi del voto, non aggiungono nulla al progressivo sviluppo dello studente. Insomma, di ragioni per allontanare il nostro sistema scolastico dall'utilizzo dei voti, ce ne sarebbero, anche se volessimo trascurare alcuni eccessi, come quelli del voto usato come arma di ricatto da parte del docente o come i possibili atteggiamenti di sudditanza, piaggeria o adulazione cui, a volte, alcuni alunni ricorrono per ottenere una migliore considerazione.

La valutazione formativa orienta, i voti no

Quindi abbiamo da una parte la norma che spinge verso la valutazione formativa (comma 3 del dell'articolo 1 del DPR 122/2009 e l'articolo 1, D.lgs. 62/2017), nel senso di orientante nel percorso di crescita personale e culturale; dall'altra, abbiamo il voto, come espressione sintetica di una valutazione che può avere solo funzione sommativa.

Comunque, pur volendo tralasciare i possibili effetti negativi dell'utilizzo dei numeri, a nostro parere i voti non andrebbero usati se non alla fine di un percorso (nel documento finale).

Vero è che molti docenti sono soliti accompagnare i voti con commenti che illustrano e spiegano l'andamento di una prova, pensando così di unire la valutazione formativa a quella sommativa. Va comunque rilevato che, anche in questo caso, è il voto che ha una maggiore forza attrattiva che attutisce tutto ciò che si può dire di sensato sui processi di ogni studente, sui punti di forza e di criticità che permettono, attraverso un'azione di riflessione, di migliorare i propri percorsi.

I soli voti, quindi, non aiutano i ragazzi ad orientarsi nel loro cammino. Necessitiamo di entrambi i tipi di espressioni valutative, che non sono e non devono essere in conflitto né si devono sovrapporre: la valutazione formativa che deve essere necessariamente discorsiva e descrittiva; la valutazione sommativa che può utilizzare anche espressioni numeriche.

Le valutazioni descrittive

Perché le valutazioni formative siano realmente utili, devono essere descritte con linguaggio chiaro, diretto e facilmente comprensibile ai ragazzi e alle famiglie, non devono essere né apparire come giudizi sulla persona, non devono incutere timore, non devono chiaramente essere una traduzione di un voto in parole. Di più: non devono essere traducibili in un voto, anche quando comunicano l'andamento complessivo di una performance. In questo caso, al loro

interno, sempre in maniera discorsiva, si possono fornire informazioni relative agli specifici indicatori e descrittori individuati per quel tipo di attività/prova/prestazione, come, ad esempio, aderenza alle specifiche assegnate, correttezza, completezza, livello di approfondimento, espressione nella lingua, utilizzo appropriato del linguaggio tecnico. Il tutto sempre nell'ottica di potenziamento e affinamento dei processi di autovalutazione e metacognizione, non per comunicare una graduatoria interna alla classe.

Un ruolo fondamentale viene giocato dalle valutazioni dell'osservazione quotidiana, per segnalare aspetti positivi o criticità nel percorso di apprendimento, per commenti saltuari o periodici su qualsiasi aspetto della vita scolastica. È grazie all'osservazione quotidiana che possiamo valutare la partecipazione, l'impegno nelle attività, la disponibilità alla collaborazione.

Il tempo della valutazione

Quanto tempo ed energie dei docenti e degli studenti si consumano per le verifiche? Fermiamo la didattica due ore per fare un compito e molte di più per un giro di interrogazioni. Ha senso tutto questo se non è fatto in un'ottica orientante? In genere, va detto che in corrispondenza delle prove i ragazzi studiano, approfondiscono, ripassano cercando di consolidare certi apprendimenti. È questo uno dei motivi per cui si continuano a realizzare queste tipologie di prove. Potrebbe anche capitare, però, che siano in molti a non raggiungere i risultati auspicati oppure che abbiano copiato nonostante il controllo. Siamo sicuri che queste tecniche tradizionali, attraverso cui assegniamo i voti, siano comunque veritiere? Sono tecniche che inducono, da sempre, gli studenti a specializzarsi nelle coperture con fogliettini nelle tasche, rotolini nelle penne, frasi scritte dentro i vocabolari, telefonini di riserva, codici per scambiarsi risultati e risposte. Con i colloqui, se possibile, va anche peggio: la classe spesso si disinteressa e si annoia.

Effetti del controllo eccessivo

Sottoporre a prove continue gli studenti, controllarli e sorvegliare, serve solo a limitare la libertà di azione e di espressione, a stimolare autodifesa nei confronti del giudizio dell'altro. Gli esseri umani in generale, di qualsiasi età, si sentono in diritto di fare qualsiasi cosa per proteggere e tutelare la propria persona dall'invasione esterna. Maggiore è il controllo, più sviluppate saranno le arti per eluderlo, ma soprattutto meno serena e costruttiva sarà la relazione tra l'insegnante e la classe.

In troppi casi, costringiamo i ragazzi ad andare a scuola preoccupati solo del giudizio anziché con il desiderio di apprendere. Il timore di essere costantemente giudicati crea ansia e malessere, sollecita strategie di autodifesa, e da qui una serie di tecniche fatte di inganni e sotterfugi. Un altro effetto è "lo studio matto e disperatissimo" del giorno prima, che può anche portare ad un giudizio positivo, ma difficilmente ad un apprendimento duraturo.

Una scuola senza l'assillo del voto non è una scuola di minore efficacia, ma è una scuola che crea serenità, più fiducia, più collaborazione, più motivazione, più metacognizione, più responsabilità, più autonomia, più maturità.

Qualità e quantità della valutazione

In sintesi, nel corso dell'anno, nelle scuole, secondo le nostre esperienze, si dovrebbe utilizzare la valutazione descrittiva (formativa e orientante): è la maniera più naturale così come accade, nell'apprendimento non formale, nella maggior parte dei contesti di vita. Si tratta di una scelta professionale che qualsiasi docente, consiglio di classe o collegio può assumere in sintonia non solo con le indicazioni pedagogiche più accreditate, ma soprattutto con la stessa normativa. La valutazione sommativa può rappresentare una sintesi da affrontare alla fine dell'anno scolastico. Anche la valutazione sommativa potrebbe essere di tipo discorsivo e senza voti, almeno fino ai 15-16 anni, ma per questo servirebbe un intervento legislativo.

[1] Articolo 1, D.lgs. 62/2017: *La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.*

2. Valutazione... liquida. Riflessioni di una insegnante di Scuola Primaria



Monica PIOLANTI

18/02/2024

Se c'è un problema nella scuola odierna, a cui si mette mano periodicamente senza trovare risposte soddisfacenti, questo riguarda la valutazione, che si presenta in modo più o meno cogente a seconda dell'ordine di scuola. Seppure se ne parli, in termini abbastanza definitivi, soprattutto in occasione degli esami di Stato, è invece allo stato perennemente "liquido" nella scuola primaria. E sappiamo quanto questo segmento di scuola sia importante per la costruzione dei cittadini di domani.

Non è pensabile, infatti, che un alunno passi da un segmento all'altro nel corso della sua crescita senza avere strutturato le basi per la sua evoluzione maturativa, basi che hanno nelle conoscenze (e negli statuti epistemologici e disciplinari) il loro punto di forza.

Da una errata interpretazione

È un problema che negli ultimi tempi è stato alquanto indebolito anche da una serie di provvedimenti normativi altalenanti che hanno messo in crisi la ricerca continua verso un modello valutativo efficace. Va aggiunto il fatto che la scuola italiana si è dovuta misurare con le Raccomandazioni dell'Unione Europea, che hanno sottolineato l'importanza degli esiti formativi e delle competenze delle nuove generazioni creando a volte una errata interpretazione del rapporto tra processi e risultati di apprendimento.

L'apparente contrapposizione tra processi e risultati, come oggetto della valutazione, corrisponde ad una separazione ex post dell'atto educativo del docente, che nella pratica didattica quotidiana ne conosce il nesso inscindibile. Ed è proprio questo il significato affidato alla valutazione degli apprendimenti, che ci consegna la ricerca a livello europeo sulle competenze chiave di cittadinanza.

Questo è il primo problema che incontra chi si occupa del senso da dare alla valutazione nella società odierna: far prevalere la valutazione dei processi o quella dei prodotti?

Verso la valutazione formativa

È successo che, per liberare la scuola dalla "tirannia assoluta" del voto con il passaggio alla valutazione formativa, si è reso necessario un profondo cambiamento dei comportamenti valutativi e dei modelli pedagogici di riferimento. L'incipit del cambiamento è avvenuto con la Legge n. 517/1977 che ha sostituito la tradizionale pagella con i voti numerici a fianco delle singole discipline con un giudizio descrittivo, teso ad evidenziare soprattutto la natura dei processi di apprendimento. Questa trasformazione liberava la scuola italiana dalla tradizione del voto in decimi, considerato come l'unico criterio per valutare il rendimento scolastico dell'alunno. Ma la scelta di spostare l'attenzione dell'atto valutativo dalla selezione dei migliori alla formazione di ognuno non fu una scelta indolore.

In linea con il dettato costituzionale dell'art. 3, il legislatore nel 1977, ha impegnato gli insegnanti ad evitare ogni forma di discriminazione e a perseguire l'uguaglianza delle opportunità. Se tutti i cittadini sono uguali di fronte alla legge, ad ognuno deve essere riconosciuto un proprio tempo per apprendere: è ciò che ne fa una persona diversa dalle altre. La conseguenza è quella dell'abolizione della bocciatura con lo spostamento del problema valutativo dal criterio quantitativo e misurativo all'approccio formativo.

Ritorno ai giudizi sintetici?

Il passaggio, voluto dalla legge 517/1977, dalla valutazione selettiva, fondata sulla quantità dei contenuti, ad una valutazione che privilegia il miglioramento dei processi di apprendimento e lo sviluppo di competenze sociali e relazionali dai singoli allievi, resta il nodo centrale da affrontare, soprattutto nella scuola del primo ciclo. Lo sappiamo bene perché un cambiamento nella normativa non produce immediatamente gli effetti culturali desiderati, anche perché le

“tradizioni” hanno radici profonde nella didattica d’aula. Nei docenti l’attaccamento al programma e alla “quantità necessaria” dei contenuti di conoscenza è rimasto sempre presente. È questo forse che giustifica l’emendamento, presentato recentemente, che confluisce all’interno della riforma più ampia del voto in condotta e delle sospensioni per gli studenti (DdL n. 924-bis), volto ad eliminare i quattro livelli di giudizio (avanzato, intermedio, base e in via di prima acquisizione), ripristinando i più tradizionali giudizi sintetici (ottimo, distinto, buono, sufficiente e insufficiente). Il “nuovo” sistema prevede che per ogni disciplina sia espressa una valutazione mediante il ricorso a giudizi sintetici già sperimentati, giudizi che dovrebbero essere correlati ai livelli di apprendimento raggiunti.

Processo e rendimento

Questa scelta, che non è ancora legge, sarebbe dettata dalla necessità di far corrispondere il processo di apprendimento con l’idea di “rendimento”. Tale ipotesi sembrerebbe orientare la scuola primaria a non mettere voti al primo quadrimestre e, al contempo, a rivedere la disciplina della valutazione della condotta.

Il provvedimento normativo in costruzione sembra voler mettere in evidenza la necessità di concedere tempi più lunghi per giungere responsabilmente ad una valutazione sommativa finale in sintonia con la tendenza verso una “promozione” pressoché generalizzata, e riconoscere contestualmente la capacità degli allievi attraverso forme di valutazione descrittiva.

Siamo di fronte ad un atto valutativo poco definito e che per questo può essere definito “liquido”, che semina, però, ulteriore perplessità nella coscienza professionale dei docenti di scuola primaria: docenti che non si sono mai sottratti a fare della scuola un continuo laboratorio di ricerca. Ciò non significa tuttavia che tale ricerca debba rimanere separata da un ragionamento più organico e sistematico che investa i processi valutativi di tutti gli ordini di scuola.

Valutazione formativa e bocciatura

La valutazione formativa prende atto del fatto che ogni persona ha i propri tempi di maturazione, che non possono essere sollecitati se non attraverso la creazione di condizioni che rinforzano l’autovalutazione.

Il passaggio dalla “testa ben piena” alla “testa ben fatta”, come emerge dal riferimento ad E. Morin nelle Indicazioni per il curricolo 2012, avrebbe di fatto dovuto spostare l’azione didattica verso la promozione del successo formativo piuttosto che verso la bocciatura degli allievi che non raggiungono gli standard prefissati. È così che la scuola primaria ha preferito ragionare in termini di tempi maggiori e spazi di apprendimento diversificati piuttosto che di bocciatura. Ed è qui che la scelta del legislatore, quella di abolire la bocciatura e di puntare sulla motivazione dei soggetti, trova la sua piena giustificazione. Tuttavia, la priorità quasi esclusiva assegnata alla valutazione delle conoscenze resta ancora radicata nella mentalità di molti docenti, a volte trascurando l’importanza della fiducia alla persona e del processo di maturazione.

Un laboratorio per una scuola educativa.

Alla base della valutazione formativa c’è la scelta della democrazia stessa, che riconosce a ciascuno il diritto alla propria identità e la diversità dei tempi di sviluppo. Si potrebbe dire che il tema della valutazione oggi rappresenta una sorta di laboratorio del cambiamento che ha come base il riconoscimento delle diversità, che vanno valorizzate e riconosciute in qualche modo. Nel momento stesso in cui si è posto al centro il criterio dell’uguaglianza fra le persone e la scuola ha posto l’accento sulla necessità di abolire il primato del voto (“I voti dicono e non dicono”), si torna a valorizzare il giudizio descrittivo, teso a dare importanza alla qualità del profilo personale dell’alunno più che a misurare la quantità delle conoscenze e delle competenze. In sostanza, soprattutto al primo Ciclo della scuola italiana, si tende a sottolineare la centralità dei processi di sviluppo e a registrare in modo descrittivo la qualità del cambiamento. In questo contesto si riesce a dare una lettura in chiave inclusiva anche della parola “merito”, nell’accezione possibile in una scuola equa e di qualità.

C’è anche l’Unione Europea

Questa posizione che il Legislatore italiano ha assunto di fronte alla natura non selettiva richiesta dai processi di sviluppo in senso democratico trova un rinforzo nei documenti dell’Unione Europea, finalizzati a tenere insieme inclusione e competitività. L’Unione Europea, impegnata com’è nella creazione o nel mantenimento di un modello di società democratica, non può

sottovalutare il valore degli esiti e dei prodotti; tutt'al più li può coniugare con l'importanza dei processi di sviluppo che ogni democrazia persegue partendo dal presupposto delle diversità degli esseri umani e dei tempi dei loro processi maturativi.

Cosa chiedono le famiglie

Ma oggi c'è anche da prendere in considerazione, specie nei paesi democratici, il ruolo che le famiglie stanno sempre più assumendo nei confronti del tema della valutazione. Non sono rari gli interventi di dissenso da parte di genitori nei confronti delle scelte valutative degli insegnanti. In alcuni casi si registrano contestazioni, anche violente, che non si possono, però, ignorare perché, per Costituzione, l'educazione rientra tra i compiti dei genitori.

Un proverbio popolare afferma che "Non si fa un fosso senza due rive"; il che equivale a dire, per quanto riguarda l'educazione, che la scuola non ha il monopolio della educazione stessa ma che è tenuta ad integrarsi con le azioni delle famiglie, che continuano ad avere un peso indiscusso nella formazione delle giovani generazioni.

È vero che l'autorevolezza di una scuola si misura anche dal criterio che essa assume nel coinvolgimento dei familiari degli alunni. Si dà il caso però che alcuni genitori interferiscono senza ragione giustificata proprio in occasione delle valutazioni e dei comportamenti adottati dagli insegnanti nei confronti dei loro figli.

Siamo tuttavia ancora lontani dal mettere in atto quel dialogo educativo che pedagogisti e psicologi suggeriscono. In una società democratica non ci sono alternative al dialogo e al confronto, così come al compromesso fra le due autorità educative. Si tratterà di lavorare ad un processo di sensibilizzazione che porti gradualmente al riconoscimento dell'importanza della scuola e della famiglia, in un mondo in cui le tecnologie e i social stanno assumendo dimensioni sempre più ampie interferendo in maniera sostanziale sul processo formativo.

Per concludere

Quando allora pensiamo ad un problema come la valutazione, che chiama in causa tanti attori, dovremo riconoscere il "carattere liquido e fluido" dell'azione valutativa che, per essere convincente, necessita di un dialogo aperto fra le varie situazioni e richiede pazienza e buona volontà. È un atto impegnativo quello di esprimere un giudizio su qualsiasi persona, ancor più sulle nuove generazioni immersi in processi di rapidissimi cambiamenti. È un problema serio da non sottovalutare da condividere tra tutti coloro che, in modi diversi, hanno la responsabilità delle giovani generazioni.

3. Torneremo tutti un po' "socratici". Sviluppo delle didattiche con l'intelligenza artificiale



Gabriele BENASSI

18/02/2024

Girando per le scuole è facile percepire una sorta di diffidenza di molti docenti verso l'intelligenza artificiale. Una frase ricorrente è: "già copiavano prima, figurati ora con Chat GPT". Qualcuno lo afferma con cognizione di causa, altri perché amano indossare la veste dell'apocalittico. In realtà è una paura legittima che riguarda non tanto la poca certezza sull'autenticità e attendibilità delle prove assegnate, quanto l'impossibilità di poter avere contezza dei processi e dei progressi di apprendimento degli studenti, con le metodologie didattiche attualmente più proposte.

Le innovazioni che hanno fatto storia

Di questo sono consapevoli anche quei docenti, e non sono pochi, che stanno sperimentando le potenzialità didattiche dell'intelligenza artificiale in classe e fuori dalla classe e stanno frequentando innumerevoli percorsi formativi. Comunque la si guardi, con paura, entusiasmo o con apparente distacco, è necessario approfondire il tema, partendo dalla consapevolezza che alcune innovazioni tecnologiche più di altre, libro compreso, hanno "fatto scuola": il peripatetico e maieutico discorrere delle prime scuole greche, tutte fondate sull'oralità; i codici miniati accessibili dai molti occhi degli studenti attenti alla lettura commentata di un maestro ex cathedra, attività tutta fondata sulla lettura collettiva; la diffusione delle bibbie stampate nelle scuole dei villaggi luterani, in una delle prime idee di scuola popolare, fondata sulla lettura personale e la condivisione.

La mediazione didattica ha sempre fatto i conti con l'introduzione di quelle tecnologie impattanti che hanno segnato la storia e che rapidamente sono diventate ordinarie, per la loro inesorabile utilità e diffusione. L'intelligenza artificiale appartiene a questo novero di invenzioni e con questa prospettiva va valutata. Ora, nessuno di noi ha la sfera di cristallo ma possiamo intuire molti sviluppi dell'AI in campo educativo che già vediamo tracciati.

Le sfide per l'apprendimento

Oggi sono molto chiare le potenzialità creative dello strumento (creazione di immagini, testi, dialoghi in lingua, programmazione, progettazione etc...). Molti utilizzano l'AI in classe come elemento sfidante o di confronto o di consultazione, come potente integrazione di molte applicazioni che consentono di fare editing video, audio, immagini, presentazioni. C'è, comunque, ancora una opportuna prudenza legata al rispetto delle norme del GDPR che non consente ai minorenni l'utilizzo di molte applicazioni. Siamo, oggettivamente, in una fase pionieristica di utilizzo di questi strumenti nella didattica. Mentre noi timidamente incominciato a "giocarci" un po' in classe, il mondo sta discutendo sulle tante implicazioni etiche, politiche, giuridiche e filosofiche che l'intelligenza artificiale pone con urgenza.

Un copilota "intelligente ed efficace"

È utile sottolineare che l'intelligenza artificiale sarà prima di tutto un "copilota" del docente e dello studente. Farà meglio di noi "docenti umani" quel lavoro di scaffolding individualizzato attraverso chat bot? Saranno più puntuali i supporti personalizzati che verranno selezionati per gli studenti, in base alle loro caratteristiche e difficoltà? Individueranno più facilmente le lacune di apprendimento e forniranno attività mirate per colmarle stimolando processi gradualmente più complessi? Io credo di sì, se accompagnate e integrate alla mediazione didattica del docente. Un esempio tangibile dell'impiego dell'IA come copilota nella didattica sarà appunto l'utilizzo di Chatbot educativi, che rispondano alle domande degli studenti in modo istantaneo e forniscano spiegazioni dettagliate su concetti difficili.

Questi Chatbot possono già da oggi essere integrati nelle piattaforme di apprendimento online o utilizzati come risorse di supporto aggiuntive in classe, e offrire agli studenti un accesso immediato a informazioni e risorse supplementari.

Tutor virtuali

I Chatbot più evoluti saranno veri e propri tutor virtuali che forniscono agli studenti un supporto personalizzato e continuo nell'apprendimento di discipline più complesse. Questi tutor possono già adattare il loro approccio in base alle risposte degli studenti e fornire feedback immediati, contribuendo così a selezionare le informazioni che servono, registrarle e migliorare conseguentemente l'apprendimento. Più le attività e i feedback saranno digitali, più lasceranno dati e informazioni utili per i docenti. L'IA sarà di grande utilità nell'analisi e nella valutazione dei dati e delle informazioni raccolte durante le attività, consentendo ai docenti di valutare in modo più efficiente il progresso degli studenti e di adattare di conseguenza le strategie di insegnamento; anche mediante l'analisi predittiva. L'intelligenza artificiale aiuterà ad identificare gli studenti con difficoltà su determinati argomenti o su specifiche attività e permetterà ai docenti di intervenire tempestivamente per fornire un supporto necessario.

Se oggi il digitale viene inteso, nella pratica quotidiana, come uno strumento vincente per sviluppare una didattica costruttivista, l'intelligenza artificiale sarà maggiormente utilizzata come uno strumento privilegiato per sviluppare una didattica costruita su presupposti comportamentisti e cognitivisti.

Strumento inclusivo

Un altro aspetto cruciale del ruolo dell'AI nell'educazione è e sarà la sua capacità di promuovere l'inclusione e di facilitare l'apprendimento per tutti gli studenti, ivi compresi coloro con bisogni educativi speciali. L'AI può essere utilizzata per sviluppare strumenti e risorse didattiche accessibili a diversi tipi di apprendenti, consentendo loro di partecipare appieno al processo educativo.

Ad esempio, gli studenti con disabilità visive possono già da oggi beneficiare di sistemi di AI che convertono il testo in linguaggio parlato o in braille, consentendo loro di accedere ai materiali didattici al pari dei loro coetanei. Allo stesso modo, gli studenti con disturbi dell'apprendimento possono già da oggi ricevere supporto personalizzato attraverso l'uso di sistemi di AI che adattino il materiale didattico alle loro esigenze specifiche, migliorando così la loro esperienza di apprendimento.

E il docente?

Il concetto di "copilota" impone che la parte empatica, sociale, fisica, motivazionale, del designer degli ambienti di apprendimento, della costruzione della progettazione didattica, della divulgazione efficace dei contenuti, dello sviluppo di pratiche educative il più possibile collaborative, delle azioni di coaching e di mentoring sia garantita dal docente. L'AI rimane uno strumento senza coscienza e senza empatia, processa dati e li filtra secondo algoritmi che privilegiano gli standard. La parte umana, socio-emotiva, empatica e decisionale deve essere garantita dal docente se si crede ancora nell'educazione e nella relazione educativa, nel gruppo classe e nella partecipazione attiva come educazione alla cittadinanza.

Importanza dell'oralità

Questi aspetti legati all'"elemento umano" del docente si possono esprimere e si esprimeranno con un ritorno significativo all'oralità, alla conversazione, alla presenza fisica e dialogante.

Da un lato ciò valorizza una mediazione didattica, in presenza ed empatica, ricca di feedback anche fisici, dall'altro sostiene l'autonomia di apprendimento degli studenti attraverso l'autonomo monitoraggio dei processi di conoscenza e il controllo della rielaborazione personale dei concetti. Importante è anche l'attenzione alle proprietà lessicali e linguistiche.

La dimensione orale consente infatti di rendere visibili in modo autentico tutti i processi di apprendimento, anche quelli non cognitivi. Permette allo studente di mettersi alla prova senza "reti di sicurezza", di percepirsi per quello che si è e per quello che sa, in un contesto autentico di relazione e dialogo.

L'oralità non è ovviamente solo l'interrogazione sostitutiva della "verifica scritta". L'interrogazione garantisce attendibilità, essendo di fatto una performance "hic et nunc",

soprattutto se impostata in forma dialogica e garantisce una valutazione sempre più oggettiva di una performance che sarà sicuramente "farina del sacco" dello studente.

Se si organizzano bene i tempi e gli spazi di discussione, di argomentazione, di condivisione, di dibattito, di confronto, la dimensione orale diventa un esercizio sempre più importante per lo sviluppo della dimensione linguistica e del senso critico, della dimensione socio emotiva e imprenditiva. Con l'intelligenza artificiale si possono prevedere più fasi di lavoro, in cui siano contemplate una fase di ricerca, comprensione e rielaborazione di contenuti integrata all'AI ed una di condivisione orale.

L'oralità, da quando esiste il digitale, non è più volatile e può "rimanere" come parole scritte, anche come documentazione. Le conversazioni possono essere riascoltate e diventare contenuto didattico.

Paradossale e affascinante al tempo stesso che con l'intelligenza artificiale torniamo ad una riscoperta del linguaggio orale come ai tempi di Socrate, in una maieutica del XXI secolo.

Per una scuola creativa, empatica, umana, intuitiva, collaborativa oggi abbiamo una chance in più. Prepariamoci al "copilotaggio".

4. Studenti creatori di tecnologie. Come sperimentare l'intelligenza artificiale a scuola



Roberto BALDASCINO

18/02/2024

In questo articolo si illustrerà come sia semplice dal punto di vista didattico e tecnologico incorporare attività legate all'intelligenza artificiale – nella fattispecie di tipo discriminativo – in qualsiasi ambito disciplinare. L'obiettivo di tale azione didattica sperimentale riguarderà l'introduzione di percorsi di ricerca e sperimentazione in cui gli studenti da una parte siano attivi protagonisti, e dall'altra, comprendano fattivamente il dominio di conoscenze in cui orbita l'intelligenza artificiale.

Requisiti Tecnologici

Per sperimentare l'attività didattica in questione non si richiedono né forti basi di conoscenze informatiche né tantomeno conoscenze di linguaggi specifici di programmazione. I requisiti tecnologici basilari richiesti sono i seguenti:

- un computer connesso a Internet (possibilmente con webcam);
- il software di intelligenza artificiale denominato Teachable Machine[1] sviluppato da Google Creative Lab. Il software funziona liberamente online ed è accessibile quindi semplicemente tramite un qualsiasi browser;
- la produzione, a seconda del tipo di progetto da svolgere, di tutta una serie di dati nella forma di file di immagine o audio, che gli stessi studenti potranno creare semplicemente con i propri smartphone;
- il caricamento di tali file nel software Teachable Machine ed esecuzione dei test di prova per verificare l'attendibilità nella classificazione.

Sintesi dell'attività

In estrema sintesi l'attività consisterà nell'istruire il programma Teachable Machine ad eseguire con sempre maggiore precisione e accuratezza, determinate operazioni di riconoscimento e di classificazione automatica. A seconda dei file dei dati immessi dagli studenti tali progetti potrebbero riguardare:

- riconoscimento di suoni;
- riconoscimento di immagini;
- riconoscimento di pose.

Quest'ultima tipologia di classificazione è particolarmente interessante si concentra sull'analisi e il rilevamento delle pose del corpo umano come ad esempio i movimenti delle mani o la postura del corpo estratte da immagini o da fotogrammi video.

Al momento sono solo queste le tre possibilità progettuali presenti in Teachable Machine, anche se nella homepage del software è messo in evidenza che in futuro saranno aggiunte ulteriori tipologie di progetti di classificazione e riconoscimento.

Intelligenza Artificiale o Intelligenze Artificiali

Prima di addentrarsi nella spiegazione di che cosa è possibile sperimentare con tale software è importante comprendere essenzialmente due concetti chiave. Il primo è che esistono diverse tipologie di intelligenze artificiali. Esse su sollecitazione degli input umani si comportano in maniera diversa. In particolare, tra le tante "Intelligenze Artificiali", le due maggiori tipologie sono quelle di tipo generativo e quelle di tipo discriminativo.

Intelligenza Artificiale Generativa

L'intelligenza artificiale generativa, si concentra essenzialmente sulla creazione di nuove informazioni che assomigliano a quelle esistenti già caricate nella memoria del programma. Un modello generativo potrebbe essere addestrato, ad esempio, su un set di immagini di gatti, di cani o anche di persone, imparando così le caratteristiche comuni di ognuna di esse. Partendo da queste informazioni, tale intelligenza è in grado di generare nuove immagini che sembrano

appartenere ad una delle tre categorie menzionate, ma che non esistono effettivamente nella realtà. In sostanza, l'intelligenza artificiale generativa si concentra sulla creazione di nuove informazioni – nella fattispecie dell'esempio relative a immagini – basate su modelli appresi, grazie ai dati consolidati nella propria memoria. Un esempio di intelligenza artificiale generativa può essere *ChatGPT-4* per la scrittura, il testo "creativo" o la programmazione, oppure *DALL·E 3* o *Leonardo.AI* per la creazione di figure o immagini "artificiali".

Intelligenza Artificiale Discriminativa

L'intelligenza artificiale discriminativa si concentra invece nel discernimento e categorizzazione di informazioni in base ai dati appresi precedentemente e conservati nella memoria. Continuando con l'esempio precedente sui cani e gatti, se si costruisce un modello discriminativo per classificare le immagini di tali esseri viventi, il modello si comporta imparando semplicemente a distinguere le caratteristiche specifiche di tali animali, come la forma delle orecchie, la lunghezza del muso, le zampe o il manto. Basandosi su queste caratteristiche, il modello imparerà a classificare successivamente in maniera sempre più accurata le nuove immagini che gli verranno poste inserendole nelle classi corrispondenti di felidi o di canidi. In sostanza, l'intelligenza artificiale discriminativa si concentra nel distinguere, classificare o anche predire l'appartenenza in particolari classi prestabilite, confrontando ciò che viene presentato con i dati e le informazioni esistenti nella sua memoria.

L'importanza dei dati in entrambe le intelligenze

In breve, l'intelligenza artificiale discriminativa si concentra sul distinguere e classificare le informazioni esistenti, mentre l'intelligenza artificiale generativa lavora sulla creazione di nuove informazioni derivate e simili a quelle esistenti. Si tratta chiaramente di due modi diversi di output finale, ma in entrambi i casi il motore delle azioni dipende sempre dalla quantità e dalla qualità dei dati che vengono forniti e appresi così da ottenere un funzionamento sempre più fine e corretto.

Come fa l'intelligenza artificiale ad apprendere?

In maniera estremamente semplificativa i programmi di Intelligenza Artificiale, siano essi discriminativi o di tipo generativo, imitano per certi versi ciò che avviene nel cervello umano tra neuroni e sinapsi durante l'apprendimento. Quindi, indipendentemente dalla tipologia di Intelligenza Artificiale, per ottenere tali imitazioni cerebrali sono necessarie tre motori che interagiscono sinergicamente tra loro che sono:

- le Reti Neurali Artificiali (ANNs). Si tratta di un modello matematico che imita il funzionamento del cervello umano. Una serie di piccoli "neuroni" artificiali si collegano in base alle informazioni ricevute insieme tra di loro formando una rete digitale sempre più complessa. Ogni neurone digitale ha un compito specifico: prende un input, lo elabora e produce un output. Le ANNs sono utilizzate come strumento per insegnare al computer a riconoscere modelli nei dati (come negli esempi fatti precedentemente per riconoscere immagini di gatti e cani);
- il Machine Learning (ML) è un tipo di apprendimento sviluppato apposta per i computer. Si tratta di insegnare loro a fare qualcosa, senza in realtà programmarli esplicitamente per farlo;
- Il Deep Learning (DL) è un tipo di Machine Learning che utilizza reti neurali artificiali "profonde", che hanno molti strati (layer) di neuroni che si connettono tra loro. Questi strati profondi aiutano a creare modelli di intelligenza sempre più complessi e a risolvere problemi sempre più difficili e ostici.

In sintesi, le reti neurali artificiali sono utilizzate all'interno del Machine Learning e del Deep Learning come elementi di un cervello artificiale capace senza sosta di imparare dai dati e risolvere problemi.

La struttura "intelligente" di Teachable Machine

Teachable Machine è un'applicazione web che in maniera estremamente intuitiva utilizza le reti neurali artificiali e tecniche di Deep Learning per consentire agli utenti di addestrare modelli di Machine Learning in modo facile e intuitivo senza dover programmare alcun algoritmo. Le reti neurali artificiali profonde sono uno strumento potente utilizzato nel software per riconoscere pattern complessi nei dati che gli vengono posti e per poi svolgere tutta una serie di compiti di tassonomizzazione.

Come funziona in pratica Teachable Machine

Al momento nel software esistono tre possibilità di progettazione, di riconoscimento e classificazione che riguardano:

- *immagini*: gli utenti possono utilizzare la loro webcam o lo smartphone per catturare immagini di oggetti o gesti che desiderano fare riconoscere dal software. Ad esempio, possono addestrare il modello a riconoscere una pianta specifica partendo dal riconoscimento delle foglie;
- *audio e suoni*: gli utenti possono registrare campioni audio per addestrare il modello a riconoscere determinati suoni o pattern sonori. Ad esempio, possono addestrare il modello a riconoscere il suono del battito delle mani, del fischio, di uno strumento o di una parola specifica;
- *pose*: Teachable Machine supporta anche il rilevamento delle pose attraverso la webcam, consentendo agli utenti di addestrare il modello a riconoscere gesti o movimenti del corpo. Ad esempio, si può addestrare il modello a riconoscere un saluto, un inchino o altre pose specifiche e movimenti del corpo o delle mani, come il segno di pace, le parole del linguaggio dei segni, il pollice in su o giù e altre pose specifiche.

Dopo aver acquisito i dati di addestramento, l'applicazione utilizza un processo chiamato *transfer learning*[2] per adattare il modello di rete neurale pre-addestrato ai dati specifici forniti dall'utente. Questo processo consente di ottenere risultati accurati anche con un numero limitato di dati di addestramento.

I dati di apprendimento che saranno caricati nel software devono essere suddivisi in classi. Ad esempio se lo scopo è classificare dei cani per razza, dobbiamo creare una classe specifica per ogni razza e poi, per ogni classe creata, caricare i file immagini corrispondenti. Il software permette di creare tutte le classi che un utente necessita. È bene però non caricare tutte le immagini prodotte in quanto una parte di quelle non inserite serviranno a testare la precisione ed affidabilità nella classificazione del modello creato.

Una volta completato l'addestramento, Teachable Machine fornisce come esportazione gli algoritmi di classificazione prodotti in formato HTML, JavaScript o TensorFlow che possono essere facilmente integrati nei propri progetti web, applicazioni o dispositivi.

Per chi avesse difficoltà nell'utilizzo del software, in YouTube (oltreché nel sito del software) sono presenti numerosi e brevi tutorial.

Dieci esempi per un uso didattico del programma

Le possibilità di utilizzazione didattica di Teachable Machine sono numerose, l'unico limite è legato veramente alla fantasia di colui che opera. A titolo esemplificativo vengono proposte di seguito dieci possibilità di uso didattico del software.

- *Apprendimento degli angoli e delle misure*: Si tratta di addestrare il modello a riconoscere angoli acuti, ottusi e retti e utilizzarlo per valutare la correttezza delle misure angolari fornite dagli studenti.
- *Identificazione di pattern e simmetrie*: si potrebbe addestrare il modello a riconoscere configurazioni simmetriche e utilizzarlo per identificare e analizzare pattern geometrici presenti in figure complesse.
- *Riconoscimento di strumenti musicali*: il modello potrebbe essere addestrato a distinguere tra il suono di un pianoforte, una chitarra, un violino e altri strumenti.
- *Correzione della pronuncia*: gli studenti che imparano una nuova lingua potrebbero utilizzare Teachable Machine per esercitarsi nella pronuncia corretta dei vocaboli e delle frasi. Il modello potrebbe essere addestrato utilizzando campioni audio di parlanti nativi madre lingua e non nativi per fornire feedback sulla pronuncia agli studenti.
- *Riconoscimento di scrittura a mano*: gli insegnanti potrebbero utilizzare il software per addestrare modelli di riconoscimento della scrittura a mano di parole e di frasi in una lingua specifica. Questo potrebbe essere utile per l'apprendimento della calligrafia e per l'analisi di scritture non convenzionali o di scritture in alfabeti non latini.
- *Esperienze interattive artistiche*: gli studenti potrebbero addestrare un modello a riconoscere diverse opere d'arte.

- *Feedback su esercizi di educazione fisica e postura*: gli studenti potrebbero utilizzare il software per ricevere feedback immediato sulla forma e sull'esecuzione durante gli esercizi fisici. Il modello potrebbe essere addestrato a rilevare errori comuni nella postura o nell'equilibrio.
- *Riconoscimento di accordi e progressioni armoniche*: gli studenti di musica potrebbero utilizzare il programma per migliorare la loro comprensione degli accordi e delle progressioni armoniche. Il modello potrebbe essere addestrato a riconoscere diversi tipi di accordi.
- *Riconoscimento di specie vegetali e animali*: gli studenti potrebbero utilizzare Teachable Machine per riconoscere diverse specie vegetali e animali. Ad esempio, potrebbero addestrare il modello a distinguere tra varie specie di fiori, piante o animali utilizzando immagini ritraenti caratteristiche morfologiche specifiche.
- *Classificazione di cellule e tessuti*: si potrebbe addestrare un modello a riconoscere diverse tipologie di cellule (es. cellule vegetali vs. cellule animali) o tessuti biologici (es. tessuto muscolare vs. tessuto nervoso) utilizzando immagini microscopiche.

Teachable Machine offre molte opportunità per l'apprendimento pratico e l'esplorazione creativa, ma soprattutto incoraggia gli studenti a diventare creatori di tecnologia anziché solo consumatori.

[1] [Teachable Machine](#): Addestra un computer a riconoscere i tuoi suoni, immagini e pose. Un modo facile e veloce per creare modelli di machine learning per i tuoi siti, app e molto altro, senza alcuna esperienza o conoscenza di programmazione necessaria.

[2] A titolo di esempio: si immagina una persona che vuole imparare a suonare il basso ed ha un amico che già sa suonare la chitarra. Invece di iniziare da zero, chiede al suo amico di condividere alcuni suggerimenti e trucchi che ha imparato mentre suonava la chitarra. Questi consigli aiutano la persona a imparare più velocemente e con meno sforzo, perché può costruire sulle esperienze del suo amico anziché partire da zero. In sostanza, il "transfer learning" funziona allo stesso modo: un modello già addestrato condivide la sua esperienza con un nuovo modello, rendendo l'apprendimento più efficiente.

26 FEBBRAIO 2024

Una scuola che include nel segno dei tempi

1. Cellulari in classe. È possibile sviluppare la cultura digitale senza smartphone?



Gabriele BENASSI

25/02/2024

Il 22 febbraio scorso una agenzia di stampa del MIM ha anticipato un passo delle nuove Linee guida sull'educazione alla cittadinanza: *"È sconsigliato l'utilizzo anche a fini didattici dello smartphone dalle scuole d'infanzia alle scuole secondarie di primo grado. Per le scuole primarie è raccomandato invece l'utilizzo del tablet esclusivamente per finalità didattiche e inclusive"*.

Subito si è riaperto il dibattito polarizzato fra favorevoli e contrari, anche alla luce degli ingenti investimenti del PNRR e degli sforzi che le scuole stanno compiendo in termini di strumenti, ambienti e competenze digitali da realizzare con tali finanziamenti.

La storia continua

Questa agenzia rievoca la nota di Fioroni del lontano 15 marzo 2007[1] che vietava l'utilizzo dei cellulari in classe, ma allora c'erano tendenzialmente i telefonini perché gli smartphone non erano ancora diffusi. Arriva però nel 2015 il Piano nazionale scuola digitale che lanciava il Byod come opportunità didattica all'azione 6[2], e poi ancora nel 2018 il decalogo sul Byod del 2018[3]. Si ritorna il 19 dicembre 2022 con il ministro Valditara[4] che vieta di nuovo l'uso dello smartphone in tutte le classi di ogni ordine di scuola con l'eccezione legata all'utilizzo dello strumento per le attività didattiche.

Preoccupazioni e potenzialità

C'è chi ravvisa la pericolosità dello smartphone per la facilità di condivisione di video e immagini inopportune, che spesso è causa di azioni di cyberbullismo; c'è chi ne sottolinea la forte distrattività durante le ore di lezione a causa della irrefrenabile necessità di guardare notifiche e messaggi da parte degli studenti; c'è chi vede nel dispositivo una delle cause di una diminuita relazione fra i ragazzi, troppo presi dalla dimensione digitale e sempre meno da quella fisica.

Contrapposte a queste tesi, legittime e per molti aspetti rintracciabili in esperienze quotidiane di tutti i docenti, ci sono le valutazioni altrettanto legittime, di tipo pedagogico, educativo e didattico di chi dello smartphone sottolinea il forte valore inclusivo, collaborativo e creativo, di facilitazione all'accesso ai contenuti importanti che arricchiscono le attività in classe.

Un dispositivo democratico

Oltre a queste potenzialità didattiche, lo smartphone può costituire una risposta alla necessità di educare le nuove generazioni al digitale, lavorando in modo trasversale sulle competenze cognitive e non cognitive, come necessità primaria di alfabetizzazione, come tra l'altro è indicato dal Piano di azione europeo per l'educazione al digitale[5] e dalla recente legislazione italiana[6] che ne recepisce le linee operative. È indubbio che, ancora oggi, nelle classi in cui gli studenti non possono disporre di dispositivi digitali, lo smartphone è l'unico strumento possibile per lavorare anche in digitale, con tutte le sue potenzialità creative, inclusive e di alta accessibilità a contenuti e a piattaforme didattiche. In questo senso è forse il dispositivo digitale più "democratico" e diffuso a scuola, senza nessuno stigma di divari economici o sociali.

Nel Regno Unito: una policy contro gli smartphone

Nel Regno Unito anche l'attuale Segretaria di Stato per l'educazione, Gillian Keegan, ha preso una decisa posizione contro l'utilizzo degli smartphone in classe fornendo a tutta la comunità educante indicazioni e tool-kit operativi che prevedono una sensibilizzazione ed una collaborazione fattiva delle famiglie e dei territori.

Nel provvedimento[7], corredato di allegati e tool-kit organizzativi, leggiamo *“le scuole dovrebbero sviluppare una policy che proibisca l’uso di smartphone e altre tecnologie intelligenti con funzionalità simili ai telefoni cellulari (ad esempio la possibilità di inviare e/o ricevere notifiche o messaggi tramite cellulare reti o la possibilità di registrare audio e/o video) durante tutta la giornata scolastica... Dove le scuole hanno adottato il Bring Your Own Device (BYOD) per facilitare l’utilizzo di dispositivi per l’apprendimento, tali dispositivi devono essere utilizzati in conformità con la politica BYOD della scuola... La policy sul BYOD non dovrebbe includere i telefoni cellulari”*.

Le scuole hanno 4 diverse opzioni per attuare il divieto:

- niente telefoni cellulari nei locali della scuola (chiedere agli studenti di non portarli a scuola);
- i telefoni cellulari vengono consegnati al personale all’arrivo a scuola (ritirarli all’arrivo);
- i telefoni cellulari sono tenuti in un luogo sicuro, a cui l’alunno non accede durante la giornata scolastica (chiuderli negli armadietti personali all’inizio delle lezioni e ritirarli alla fine);
- i telefoni cellulari non vengono mai usati, visti o sentiti mentre si è a scuola (richiedere che siano spenti e riposti negli zaini).

Relativamente al personale docente, si legge: *“Tutto il personale dovrebbe applicare costantemente la policy adottata dalla scuola... I docenti non devono utilizzare il proprio cellulare per motivi personali davanti agli alunni durante il loro lavoro in classe”*. Ciò consentirebbe agli insegnanti di essere più credibili e a far rispettare efficacemente il divieto. Si legge, proseguendo: *“Potrebbero tuttavia esserci occasioni in cui è opportuno che l’insegnante utilizzi lo smartphone, ad esempio per assegnare compiti, emettere premi e sanzioni o utilizzare l’autenticazione a più fattori”*.

Le raccomandazioni dell’UNESCO

Questi provvedimenti restrittivi sono certamente influenzati dalle raccomandazioni dell’UNESCO nel *“Global Education Monitoring Report 2023 Technology in education: a tool on whose terms?”*[8]. Nel documento si sottolinea come, se da un lato le tecnologie in classe possono essere utili per l’apprendimento degli studenti, dall’altro possano avere un impatto negativo se usate in modo inappropriato o eccessivo, come spesso accade con gli smartphone.

Si sostiene che un eccessivo o improprio utilizzo di smartphone, tablet o computer portatili, da parte degli studenti, sia in classe che a casa, potrebbe risultare distrattivo, disturbante e pregiudicare negativamente il processo di apprendimento. Riferendosi a dati provenienti da valutazioni internazionali su vasta scala, il documento evidenzia un *“legame negativo”* tra un uso smodato della tecnologia digitale e le performance degli studenti. Secondo l’UNESCO, l’adozione della tecnologia digitale, comprese le tecnologie come l’intelligenza artificiale, dovrebbe essere sempre guidata da una *“prospettiva educativa centrata sull’essere umano”*, evitando di sostituire l’importanza dell’interazione diretta con gli insegnanti.

Lo smartphone e la fragilità adulta

La pervasività dello smartphone la conosciamo bene, basta pensare a come questo strumento sia entrato nella maggior parte delle nostre azioni quotidiane come una estensione vera della nostra identità, delle nostre relazioni, del nostro modo di comunicare, conoscere, partecipare, viaggiare, acquistare. Non è uno strumento neutro, tutt’altro, e contribuisce più di ogni altro a farci vivere onlife. Come osserva lo psicologo Matteo Lancini, dell’associazione milanese del Minotauro (Istituto di Analisi dei Codici Affettivi), l’ansia tipica del mondo adulto ha portato a regalare alle attuali generazioni già ai primi anni della scuola primaria il primo smartphone, non perché sia un oggetto necessario ma per l’ansia di controllo tipica dei genitori del XXI secolo e per la risoluzione *“pacifica”* dei tempi di noia grazie proprio al potere distraente ed evasivo del dispositivo connesso: *“non scocciare troppo, prendi lo smartphone”*.

È la fragilità adulta, sostiene lo psicologo, *“a spingere ormai i ragazzi a doversi far carico di quello che non si riesce a comprendere. Davanti alla complessità, davanti al fatto che l’unico lavoro certo per molti sarà quello di saper usare internet e il digitale, il massimo intervento educativo è il ritorno al male che fa lo smartphone”*.

Responsabilità delle famiglie e della scuola

È una riflessione pungente, che ci chiama pienamente in causa, basata su dati e studi clinici e non su semplici opinioni che ci mette di fronte a due responsabilità:

- la prima, quella di aver dato in mano a dei bambini (e di continuare a farlo) uno strumento potente come lo smartphone, senza aver prioritariamente dato loro gli strumenti per poterlo gestire in modo consapevole e spesso senza gli opportuni filtri;
- la seconda, quella di dover preparare ed educare le nuove generazioni al mondo dell'infosfera[9] e dell'onlife[10], non a parole ma attraverso un apprendimento per competenze, esperienziale e creativo, integrato, urgente.

Se la prima responsabilità è chiaramente della famiglia di provenienza, la seconda è anche e soprattutto della scuola. Come sia possibile sviluppare dunque una vera educazione al digitale senza sottovalutarne i potenziali rischi, mantenendo, come sottolineato dal rapporto UNESCO, la centratura sull'“essere umano”, sull'autenticità delle relazioni e sull'equilibrio psico-fisico è il vero tema di cui occuparsi maggiormente e sensatamente.

Digitale senza smartphone: si può

Esistono esperienze significative di scuole che già da anni riescono a lavorare sul e con il digitale senza prevedere l'utilizzo dello smartphone in classe. Questo è l'aspetto dirimente: se lo studente ha un dispositivo personale o dato dalla scuola o acquistato a condizioni agevolate con l'intermediazione della scuola, connesso alla rete autenticata di istituto e non con una propria scheda sim di dati, è davvero possibile (e opportuno!) fare senza lo smartphone.

Un esempio concreto può essere quello dell'Istituto comprensivo n. 3 di Modena, una scuola all'avanguardia sotto molti punti di vista. Nel regolamento è chiaramente declinato il divieto di portare lo smartphone in classe (che viene lasciato nell'armadietto personale di ogni studente) e che è obbligatorio utilizzare il dispositivo lasciato in dotazione dalla scuola, connesso con la rete di istituto (filtrata, con autenticazione). Gli studenti e le famiglie sono coinvolti prioritariamente in questa policy e ne accettano responsabilmente le indicazioni. Chi visita queste scuole resta sorpreso per il clima di grande serenità e applicazione degli studenti e per la normalità nell'utilizzo del digitale integrato all'analogico. Dietro c'è da sempre il pensiero di un dirigente illuminato come Daniele Barca e di uno staff coeso di docenti consapevoli e determinati a sviluppare un'offerta formativa il più possibile completa e aperta alle competenze chiave del XXI secolo. Un pensiero che ha permesso di programmare, con un impiego di risorse intelligente, formule di comodato d'uso o di leasing per l'acquisto dei dispositivi digitali consegnati all'inizio del percorso scolastico, calmierando anche i costi dei libri di testo attraverso l'autoproduzione di contenuti o la scelta di testi digitali, intercettando finanziamenti pubblici e contributi di privati in una logica di sviluppo graduale di un modello.

Come rendere replicabile il modello

Perché questo modello sia scalabile e replicabile occorrerebbe ricorrere maggiormente al comodato d'uso, coinvolgere gli editori dei libri di testo o i fornitori di piattaforme in collaborazioni virtuose con il mondo della scuola, indirizzare, come durante il COVID, fondi specifici per il comodato d'uso, favorire modelli di leasing che garantiscano il ricambio e la non obsolescenza degli strumenti, defiscalizzare l'acquisto di un dispositivo ad alunno per lo studio come si fa già per gli alunni con disabilità, prevedere per ogni studente un investimento per garantirgli un acquisto facilitato di un dispositivo, uno ogni 4 anni.

Il rischio del “divieto”

La formula che viene usata “non è opportuno usare” nelle nuove Linee guida sull'educazione alla cittadinanza, in realtà non è un divieto, al massimo è un consiglio perché rimane l'autonomia decisionale e didattica del docente e della scuola.

Ma, se percepito come un divieto, si rischia di buttare via il bambino con l'acqua sporca, di offrire cioè una scuola virtuale scollegata dalla realtà. La gestione delle due dimensioni, quella analogica e quella digitale, presuppone per ognuno di noi un'educazione all'autocontrollo, ad una postura corretta che si può assumere solamente vivendo la realtà dell'oggi, imparandone tutti i linguaggi (anche quelli più tradizionali della scuola, certamente) e rimodulandoli con gli strumenti e i media di oggi. Occorre un pensiero, un graduale investimento di energie e idee che permettano di

portare i nostri studenti a fare esperienza di sé, dell'altro, del mondo in modo integrato alla dimensione digitale, socio emotiva, ambientale, cognitiva e non cognitiva.

Dare fiducia

Se vogliamo far crescere persone integre (integro e integerrimo hanno la stessa radice semantica di integrare) non possiamo partire dalla paura che nega, ma dalla prudenza e dal buon senso che pianificano e danno fiducia.

Attendiamo di leggere le nuove linee di educazione alla cittadinanza per capire se questo divieto avrà una sua graduale e selettiva applicazione, se prevederà spazi di autonomia e se sarà un'occasione di vera riflessione sul tema.

È possibile superare la dicotomia in questione solo rendendo replicabile e sostenibile un modello come quello della scuola modenese.

È da sperare che questa occasione non porti ad un arroccamento su posizioni nostalgiche e irrealistiche anti-digitali, ma stimoli una riflessione pedagogica che riesca a tenere assieme l'educazione ad una "postura" corretta nell'utilizzo del digitale (smartphone compreso), che faciliti lo sviluppo delle competenze digitali e lo sviluppo di una mediazione didattica quotidiana improntata sulla serenità e sul dialogo.

Gli studenti hanno perfettamente contezza e consapevolezza dei pro e dei contro dell'utilizzo dello smartphone in classe e delle proprie responsabilità, ma anche delle grandi contraddizioni del mondo adulto. Ripartiamo dall'ascolto degli studenti anche per favorire una maggiore corresponsabilità.

[1] [Linee di indirizzo](#) ed indicazioni in materia di utilizzo di telefoni cellulari e di altri dispositivi elettronici durante l'attività didattica, irrogazione di sanzioni disciplinari, dovere di vigilanza e di corresponsabilità dei genitori e dei docenti.

[2] [Azione #6](#) – Linee guida per politiche attive di byod (bring your own device).

[3] [Dieci punti](#) per l'uso dei dispositivi mobili a scuola BYOD – Bring your own device.

[4] [Indicazioni](#) sull'utilizzo dei telefoni cellulari e analoghi dispositivi elettronici in classe.

[5] Il [piano d'azione](#) per l'istruzione digitale (2021-2027) è un'iniziativa politica rinnovata dell'Unione europea (UE) che definisce una visione comune di un'istruzione digitale di alta qualità, inclusiva e accessibile in Europa e punta a sostenere l'adeguamento dei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri all'era digitale.

[6] [Futura](#). La scuola per l'Italia di domani.

[7] [Guida](#). I cellulari nelle scuole. Come le scuole possono vietare l'uso dei telefoni cellulari durante tutta la giornata scolastica.

[8] La [Tecnologia](#) nell'istruzione

[9] [Infosfera](#): idee per capire il digitale. Lectio di Luciano Floridi.

[10] Onlife: Essere umani nell'era digitale di [Luciano Floridi](#) (insegna filosofia ed etica dell'informazione alla University of Oxford. Non si limita però a insegnare queste due materie, ha contribuito a fondarle).

2. Processi di internazionalizzazione per la filiera tecnica e professionale. Linee guida: nuove competenze e nuovi linguaggi



Domenico CICCONE

25/02/2024

Le Linee guida relative allo sviluppo dei processi di internazionalizzazione per la filiera tecnico e professionale sono state trasmesse il 7 dicembre 2023 con il decreto ministeriale n. 241 pari data. Il contenuto del provvedimento è estremamente interessante ed attuale in quanto va ad implementare le recenti novità normative sulla riforma dell'istruzione tecnica e professionale in ragione della missione 4C1 del PNRR.

Le linee guida, infatti, sono emanate ai sensi dell'articolo 27, comma 3, del Decreto Legge 23 settembre 2022, n. 144 convertito con modificazioni dalla L. 17 novembre 2022, n. 175, sono finalizzate, come dice il titolo stesso, a fornire *"misure di supporto allo sviluppo dei processi di internazionalizzazione per la filiera tecnica e professionale per la realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione in coerenza con gli obiettivi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione professionale, nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente"*.

L'internazionalizzazione delle scuole persegue obiettivi ambiziosi che vengono sostenuti da un altro obiettivo del PNRR Investimento 3.1 *"Nuove competenze e nuovi linguaggi"*.

Göteborg al vertice

Il primo passo fondamentale che ha introdotto il processo di internazionalizzazione è costituito da quanto emerso nella conferenza di Göteborg nel novembre del 2017. Nel corso del vertice il Parlamento europeo, il Consiglio e la Commissione europea proclamano il *Pilastro europeo dei diritti sociali* che sancisce come suo primo principio *"Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentano di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni sul mercato del lavoro"*.

Da questa prima ed importante posizione nasce la Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza. Vanno sottolineati due concetti importanti:

- le opportunità di mobilità reale e virtuale che possono essere agevolate da un sistema di riconoscimento dei risultati di apprendimento;
- la necessità di sostenere il riconoscimento automatico reciproco dei titoli di studio e dei periodi di studio all'estero.

Revisioni in vista

Nella prospettiva acclarata di una nuova riforma della filiera formativa tecnica e professionale, dovranno essere perseguite alcune finalità irrinunciabili:

- per quanto attiene all'istruzione tecnica, la nuova *vision* promette il rafforzamento dello studio delle lingue, l'implementazione della metodologia CLIL e una generale attenzione verso scambi, gemellaggi e tirocini compiuti all'estero;
- per quanto concerne l'istruzione professionale, tenuto conto che la riforma di cui al D.lgs. 61/2027 è carente in termini di internazionalizzazione, è opportuno tener presente che le logiche della globalizzazione sottendono in maniera irrinunciabile l'idea che la formazione professionalizzante di qualità non può essere limitata alla sola dimensione locale e nazionale, ma deve consentire allo studente di essere competitivo in un mercato del lavoro globale. Le misure individuate dalle scuole, tese all'internazionalizzazione, dovrebbero contribuire al raggiungimento delle competenze previste dal P.E.Cu.P. in un'ottica transnazionale.

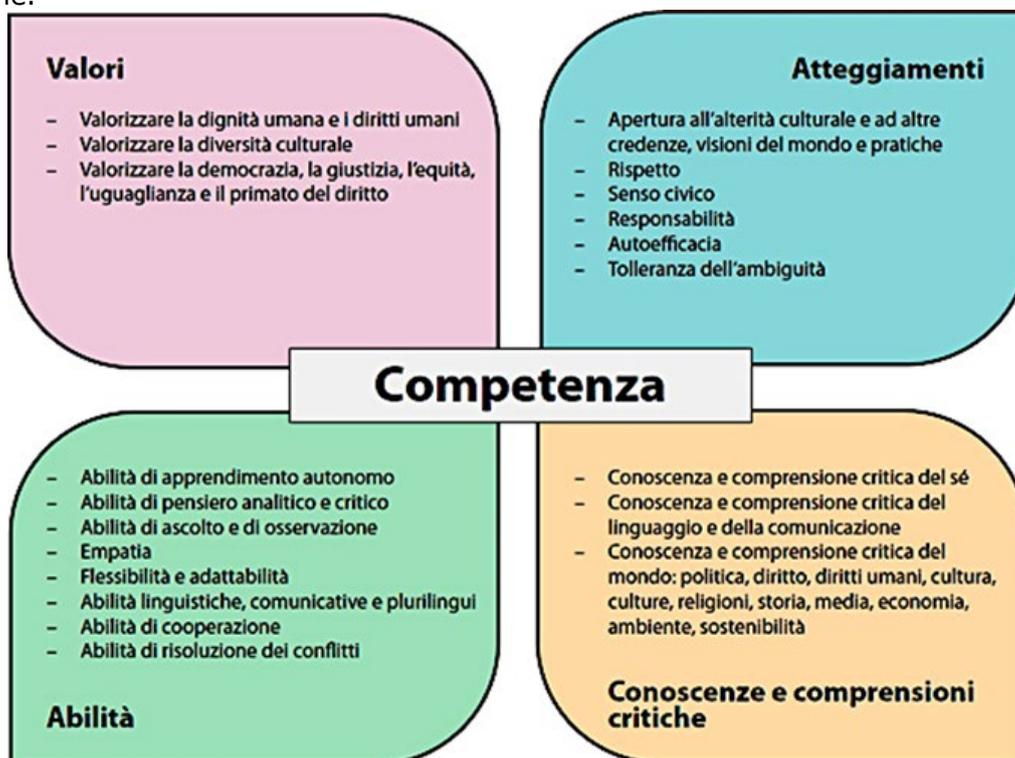
Cosa devono fare le scuole?

Nella certezza che il vero cambiamento si realizza soltanto nella pratica quotidiana che le singole scuole vorranno intraprendere, è opportuno spostare le priorità all'interno della scuola, mirando al miglioramento della qualità dell'istruzione e coinvolgendo tutti i portatori di interesse della scuola con modalità continuative e sistematiche per il lavoro dei docenti che deve prendere le mosse dall'atto di indirizzo del Dirigente scolastico per la predisposizione del PTOF. Questo processo deve partire da una riflessione condivisa che, muovendo dal RAV, promuova uno sforzo collettivo verso l'accesso, il più alto possibile, alle misure di internazionalizzazione. Consenta, quindi di sviluppare le competenze fondamentali per affrontare e vivere consapevolmente le sfide di una società multiculturale e di lavorare contestualmente in un mercato del lavoro internazionale.

Un curriculum a prova di internazionalizzazione

La trasformazione di un'idea in termini educativi e didattici riguarda soprattutto il processo di costruzione del curriculum che la scuola è tenuta a realizzare nell'ambito del PTOF e della quotidiana pratica del lavoro d'aula.

Una possibile declinazione in termini di competenze è offerta, in maniera ancora attuale e pregnante, dal *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) che riassume in 20 competenze l'assetto di valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni critiche, indispensabile per progettare un percorso di insegnamento/apprendimento e valutazione.



Il framework potrà essere un utile strumento per progettare un curriculum con dimensione interculturale/internazionale nel quale le aree di intervento devono tendere ai legami e connessioni all'interno e all'esterno dell'istituto scolastico. In questa maniera risulterà valorizzata la competenza interculturale, ovvero la capacità di comunicare in modo appropriato ed efficace in contesti in cui sono presenti varie culture.

Il curriculum è uno strumento complesso ed articolato a vari livelli del sistema educativo e formativo di ciascun Paese: *livello internazionale (supra)*, *livello nazionale/regionale (macro)*, *livello della scuola (meso)*, *livello della classe, del gruppo di insegnamento o dell'insegnante (micro)* o anche *individuale (nano)*. È ciò che viene ricordato nelle Linee guida che suggeriscono, come strumento di progettazione, la "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale"[1].

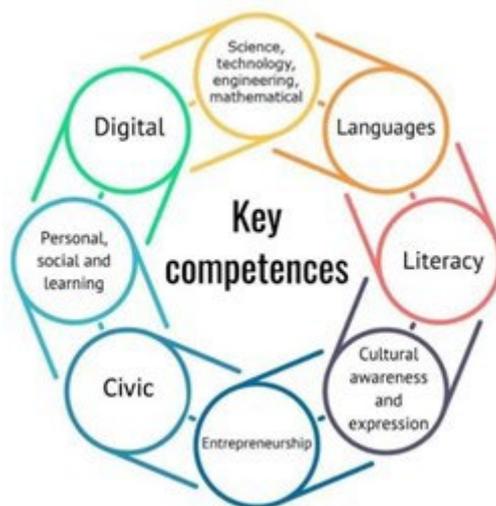
Perseguire il raggiungimento di competenze complesse richiede un approccio nel quale i vari insegnamenti siano coordinati in termini di finalità, obiettivi e competenze, contenuti, approcci

e attività, dimensioni spazio-temporali, materiali e risorse, valutazione. La valutazione, sicuramente, rappresenta il compito più arduo da affrontare e da portare a buon fine.

Un'altra necessità: l'apprendimento delle lingue

Il fatto che il Consiglio europeo, nella Raccomandazione sulle competenze chiave del 2018 abbia rafforzato la seconda competenza definendola "multilinguistica", ha voluto sottolineare la necessità di connettere tale competenza ad una nuova idea di cittadinanza nella quale la comunicazione assume un ruolo cruciale per la cittadinanza attiva e responsabile.

Peraltro, tutte le competenze sono interconnesse e rappresentano un modello dinamico non solo in movimento ma in continua trasformazione. Il modello che viene raffigurato nelle Linee guida rappresenta proprio il concetto di interconnessione dinamica.



- Competenza alfabetica funzionale
- Competenza multilinguistica
- Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
- Competenza digitale
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
- Competenza in materia di cittadinanza
- Competenza imprenditoriale
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Le linee guida raccomandano l'utilizzo del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume Complementare* (QCERVC). Il documento contiene indicazioni per favorire il plurilinguismo valorizzando il "repertorio linguistico" di ogni parlante evidenziando le risorse comunicative a cui attingere secondo i bisogni, che possono essere finalizzati ad un uso familiare o quotidiano oppure ad un uso professionale.

Anche la metodologia CLIL fa la sua parte nell'apprendimento multilinguistico, proponendo lo studio di una disciplina non linguistica mediante un ambiente più stimolante per l'apprendimento sinergico delle lingue straniere e dei contenuti non linguistici.

La metodologia CLIL, *Content language integrated learning*, prevista obbligatoriamente nei licei e nell'istruzione tecnica nella progettazione curriculare della classe quinta viene ora auspicata come adesione volontaria atteso che molti docenti di discipline non linguistiche e docenti di varie lingue straniere hanno realizzato interessanti progetti CLIL i cui prodotti, condivisi all'interno delle reti, testimoniano la voglia di mettersi in gioco.

I progetti europei alla base di ogni internazionalizzazione

Intorno ai progetti europei che caratterizzano il programma Erasmus+ 2021-2027 c'è un gran fervore. Si parte da azioni come la mobilità individuale degli studenti, fino alla strutturazione di partenariati per la cooperazione.

La più urgente azione che ogni scuola deve compiere consiste nell'accREDITAMENTO Erasmus+ nell'ambito di un piano di internazionalizzazione coerente con il PTOF dell'istituto.

La mobilità studentesca può implicare la permanenza temporanea di uno o più studenti in un paese straniero a scopo di apprendimento. Alcune tra le variabili dei programmi possono riferirsi a:

- *durata*: breve, media o lunga, ma in ogni caso non superiore all'anno scolastico;
- *finalità*: scolastica o linguistica. Nel primo caso è prevista la frequenza di una scuola nel paese straniero, nel secondo caso la frequenza di un corso di lingua.

Sappiamo però che, anche volendo allargare la partecipazione in presenza al più alto numero di studenti, non tutti possono essere raggiunti. Si possono quindi immaginare anche scambi o gemellaggi virtuali (attraverso le tecnologie digitali) che consentano a docenti e studenti, provenienti da paesi diversi, di discutere argomenti di interesse comune, compresi quelli di natura tecnico-professionalizzante. Questi scambi possono essere considerati in maniera complementare alla mobilità reale, ma possono anche costituire un'attività autonoma. La piattaforma eTwinning consente di realizzare questi progetti didattici a distanza.

Tali attività a carattere europeo ed internazionale devono trovare spazio nel curriculum dello studente molto precocemente, quasi come suggello della loro importanza.

L'alleanza europea per l'apprendistato

Sempre nella direzione dell'Internazionalizzazione si possono sfruttare le opportunità di incentivare la possibilità di far prestare integralmente o parzialmente l'attività lavorativa agli apprendisti presso aziende straniere, utilizzando le opportunità offerte dall'Alleanza Europea per l'Apprendistato/European Alliance for Apprenticeships (EAfA). Si tratta di una piattaforma multilaterale per rafforzare l'immagine, la qualità e l'offerta di apprendistato promuovendo la mobilità degli apprendisti. L'Alleanza è aperta a tutti i paesi dell'UE, dell'EFTA e ai paesi candidati e consente di condividere esperienze e trarre insegnamenti dalle migliori pratiche, trovare partner, promuovere eventi, sviluppare nuove idee e attività, nonché condividere aggiornamenti normativi.

Europass rinnovato con un nuovo portale

Il portale è "lo strumento personale e gratuito per studiare e lavorare in Europa". La piattaforma è stata recentemente dotata di nuovi strumenti e servizi web per l'orientamento, l'istruzione, la formazione e il lavoro. Il nuovo Europass permette:

- di valorizzare al massimo le esperienze, le competenze e le qualificazioni dei cittadini europei, rendendole trasparenti e comprensibili a chi offre lavoro e agli organismi di istruzione e formazione dei Paesi dell'Ue;
- di essere utilizzato anche dagli operatori dei servizi, gli stakeholder, le imprese;
- di essere interoperabile tra tutte le organizzazioni che desiderano scambiare dati e informazioni, nel rispetto della privacy.

Come già accennato, sono presenti su Europass:

- il Curriculum Vitae Europass con nuove funzioni e rinnovato nella grafica;
- il Supplemento Europass al Certificato, in italiano ed inglese come allegato al diploma;
- l'Europass Mobilità, che descrive le esperienze e le competenze acquisite durante una esperienza di mobilità di studio, di lavoro o di volontariato svolta all'estero.

Lo sviluppo delle certificazioni linguistiche

L'obiettivo delle certificazioni linguistiche è quello di misurare i livelli raggiunti dagli studenti in base al QCER e certificarli.

All'interno della scuola le certificazioni sono una modalità consueta; all'esterno della scuola, invece, i ragazzi che hanno ottenuto la certificazione possono attestare il livello di competenza presso i datori di lavoro.

L'espansione quantitativa delle certificazioni in questi ultimi vent'anni è stata davvero notevole in tutte le regioni e in tutti i cicli scolastici.

Sul piano della qualità si fanno notare altre esperienze come *CertiLingua*® che premia gli studenti che, contestualmente al Diploma d'Esame di Stato:

- a) dimostrino di aver raggiunto un livello di competenza europea e internazionale in base a standard definiti;
- b) siano in possesso di una competenza linguistica di due lingue straniere a livello B2 del QCER;
- c) abbiano studiato in lingua straniera una o più discipline non linguistiche.

L'Attestato facilita ai diplomati l'accesso ai corsi di laurea in ambito internazionale e offre possibilità di lavoro in ambito europeo e internazionale.

[1] Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier e Johanna Panthier (CoE Language Policy Division), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Consiglio d'Europa, traduzione italiana Università degli Studi di Milano, "Italiano LinguaDue", 2016.

3. Il nostro modello inclusivo. Cambiare si può (anzi, si deve)



Luciano RONDANINI

25/02/2024

La legge 517 del 1977, che ha avviato l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi ordinarie della scuola pubblica, rappresenta un caposaldo del nostro sistema scolastico: una vera e propria riforma di struttura, importante quanto l'istituzione della scuola media unica nel 1962 e della scuola materna statale nel 1968. Da quel lontano 1977 (quasi mezzo secolo fa), la vita dei ragazzi con deficit è radicalmente cambiata. Sicuramente, in meglio!

Infatti, le scuole e le classi speciali, presenti solo nelle città, anche dove funzionavano bene, costituivano un luogo di segregazione (in qualche caso di prigionia) dai contesti frequentati da tutti gli altri bambini.

Come ho avuto modo di scrivere su *Scuola 7* del 28 agosto 2017, nella ricorrenza dei quarant'anni della legge 517/1977, si trattò di una scelta autenticamente rivoluzionaria, molto coraggiosa e decisamente controcorrente rispetto non solo alla situazione italiana, ma anche alla cultura pedagogica mondiale, che di fatto sosteneva (e sostiene) le scuole speciali per i "bambini con handicap" e quelle normali per tutti gli altri.

Questa legge fu dunque un buonissimo provvedimento, ma ...

Il vulnus iniziale: l'insegnante specializzato

Alla legge 517/1977 va riconosciuto il merito di aver promosso una vera e propria rivoluzione che ha interessato tutti gli ambiti della vita civile e istituzionale (famiglia, scuola, enti locali, aziende sanitarie, ...). L'Italia, in questi decenni, ha costruito un sistema inclusivo che rappresenta un punto di riferimento in Europa e nel mondo.

La legge 517 però nasconde anche un punto debole. In essa, infatti, si afferma un modello che fa essenzialmente capo ad una professionalità singola: *l'insegnante specializzato*. Nell'articolo 2 si afferma la centralità del diritto allo studio per tutti e si ipotizza la programmazione di attività scolastiche integrative per agevolare la promozione della piena formazione degli alunni. Tali attività devono essere "organizzate per gruppi di alunni della stessa classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni". Si dice inoltre che "Nell'ambito di tali attività, la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970".

Va ricordato che il DPR 970/1975 aveva esteso la normativa dei Decreti delegati anche alle scuole "aventi particolari finalità", cioè a quelle speciali. Tendenzialmente, quindi, l'insegnante di sostegno proveniva dalle scuole speciali, ed era in possesso del titolo di specializzazione, conseguibile presso la Scuola Magistrale Ortofrenica di Firenze.

Una delle prime circolari relative alla programmazione educativa, la n. 169 del luglio 1978, consentiva, "in via provvisoria", l'utilizzo anche di docenti non forniti del prescritto titolo. L'incidentale "in via provvisoria", oggi, fa decisamente sorridere!

Si corre ai ripari, ma senza successo

A due anni di distanza dall'approvazione della legge 517/1977, il Ministero della P.I. emana la circolare del 28 luglio 1979, n. 199, in cui si affermava che la locuzione "insegnanti di sostegno" è ormai così invalsa nell'uso comune che la si può accettare ufficialmente. Quello che invece bisogna evitare è che i suoi compiti siano interpretati in modo riduttivo e cioè in sottordine all'insegnante di classe.

Emerge, dunque, un primo grave problema, la marginalità dell'insegnante di sostegno rispetto agli altri docenti della classe. E siamo solo agli inizi del processo di inclusione!

In un passaggio successivo della circolare, si precisa ulteriormente la criticità denunciata, sottolineando che l'integrazione deve essere assunta da tutta la comunità scolastica e non solo

dalle classi direttamente coinvolte. A tal proposito, si afferma che una condizione basilare per una efficace integrazione è data dall'esistenza di insegnanti di classe o di sostegno (o meglio: congiuntamente di classe e di sostegno) capaci di rispondere ai bisogni educativi degli alunni con interventi calibrati sulle condizioni personali di ciascuno.

Più esplicita risulterà la circolare ministeriale 3 settembre 1985, n. 250, nella quale si sottolineava che la responsabilità dell'integrazione dell'alunno in situazione di handicap e dell'azione educativa svolta nei suoi confronti è, al medesimo titolo, dell'insegnante di sostegno, dell'insegnante o degli insegnanti di classe o di sezione e della comunità scolastica nel suo insieme.

Come si evince da quanto sopra riportato, ci si accorse fin dai primissimi anni che, nel rapporto insegnanti di classe e insegnanti di sostegno, qualcosa non funzionava. Il meccanismo della delega, con conseguente rischio di un inserimento fittizio degli alunni con disabilità, costituì, dai primordi dell'inclusione, un *vulnus*, che avrebbe accompagnato, nel corso dei decenni, il nostro modello di inclusione.

Ma quello che risulta particolarmente grave è che non si fece nulla per invertire questa tendenza.

Una legge importante, ma incompiuta

Alla luce di quanto detto, possiamo affermare che la legge 517/1977, così importante e decisiva per la qualità della vita dei bambini in condizione di fragilità risultò, di fatto, in larga misura, incompiuta.

Tutti i successivi provvedimenti del Ministero hanno insistito sull'importanza di realizzare un modello di sostegno diffuso, non ancorato al solo docente specializzato. Tali parole però si sono trasformate spesso in esortazioni che non hanno sortito effetti concreti.

Che cosa si sarebbe potuto fare? Ad esempio, ciò che fu realizzato nel quinquennio successivo all'entrata in vigore dei Programmi della scuola elementare del 1985: un piano quinquennale di formazione di tutti i docenti, a cominciare dagli insegnanti della scuola elementare! Un'azione formativa a livello nazionale avrebbe contribuito a creare una cultura inclusiva diffusa e a potenziare le competenze dei docenti, molti dei quali si trovarono a fronteggiare situazioni per le quali non possedevano alcuna preparazione.

Purtroppo, anche oggi, non esiste una sistematica formazione in servizio finalizzata all'acquisizione di competenze metodologiche, didattiche e tecniche dei docenti. Continuiamo a "fare la conta" degli insegnanti di sostegno (oltre 200.000!), puntando sulla quantità e meno sulla qualità del personale impiegato. Sul piano delle decisioni politiche in materia di istruzione è però possibile ipotizzare scelte che potrebbero effettivamente determinare i presupposti di una più efficace inclusione.

Rivedere i criteri della formazione delle classi?

Tra le varie proposte finalizzate ad invertire una certa deriva che caratterizza il nostro modello inclusivo, proviamo ad avanzarne due, entrambe fattibili in tempi brevi.

La prima. Alla luce del preoccupante decremento degli studenti che sta coinvolgendo attualmente la scuola italiana, andrebbero ripensati i criteri di formazione delle classi, fermi ai parametri del DPR n. 81/2009. In base a quanto stabilito in quel Decreto, nella scuola dell'infanzia le sezioni possono raggiungere il numero massimo di 29 bambini, mentre nella scuola primaria il tetto non superabile è di 27 iscritti. Nella scuola secondaria di primo grado, in caso di un'unica prima, il numero degli iscritti può essere elevato fino a 30 alunni. Lo stesso criterio vale anche per la scuola secondaria di secondo grado.

Il DPR 81/2009 è stato emanato circa quindici anni fa, quando la popolazione scolastica era arrivata al culmine di un discreto aumento in tutti i gradi dell'istruzione.

Oggi, lo scenario è radicalmente cambiato. Il surplus di insegnanti che la decrescita demografica comporta rappresenta però un "bacino" che consente di ripensare l'utilizzo dei docenti stessi. In particolare, uno dei fattori che incide negativamente su una gestione realmente inclusiva delle classi, è rappresentato dal numero eccessivamente elevato degli studenti per classe.

Una marcata diminuzione del tetto massimo, attualmente in vigore, costituirebbe un significativo supporto a politiche educative finalizzate a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e a promuovere strategie didattiche realmente personalizzanti.

Un passo concreto verso una scuola inclusiva a tutti gli effetti è quello di modificare i parametri relativi alla formazione delle classi prime e seconde della scuola primaria, secondaria di I e di II grado. Un'ipotesi, in tal senso, potrebbe essere la seguente:

- tetto massimo di 15 alunni in presenza di studenti con disabilità o con DSA;
- tetto massimo di 20 allievi negli altri casi.

Aumentare la permanenza dell'insegnante specializzato sul sostegno?

C'è anche una seconda possibilità per migliorare l'inclusione. Attualmente l'insegnante specializzato, dopo aver svolto cinque anni sul sostegno, può transitare nel "ruolo" del docente curricolare. Questo comporta una cronica carenza di figure specializzate e il ricorso massiccio a insegnanti, assunti a tempo determinato, privi dell'apposito titolo. Tale situazione contribuisce a rendere sempre più "volatile" il sostegno e a determinare fenomeni di discontinuità, in molti casi decisamente paradossali.

Rendere decennale, anziché quinquennale, la permanenza su posto di sostegno dei docenti specializzati consentirebbe di stabilizzare il personale ed assicurare una maggiore continuità degli insegnanti, requisito indispensabile per migliorare decisamente l'inclusione degli alunni con disabilità ed evitare la dissipazione di risorse, principale causa dei ragazzi che vanno incontro all'insuccesso formativo.

In un periodo di rarefazione di energie umane, ogni studente "perso" è una risorsa che viene meno. E un Paese in declino demografico, come il nostro, non può permettersi un simile spreco!

4. Insegnamento collaborativo nella scuola primaria. Il valore della compresenza per migliorare l'inclusione



Elena PEDRIALI



Chiara SARTORI

25/02/2024

La sfida che quotidianamente ogni Istituzione scolastica si trova ad affrontare è quella di costruire un contesto inclusivo. La scuola primaria ha una storia importante sull'insegnamento collaborativo e sulle modalità per finalizzare la compresenza in classe. Oggi, è utile rileggere gli insegnamenti del passato e ricontestualizzarli alla luce delle nuove realtà sociali, delle nuove fragilità e dei tanti problemi che, spesso, impediscono di costruire un contesto adeguato alle esigenze dei nostri studenti.

Da dove siamo partiti

È stata la legge n. 820/1971, istitutiva del tempo pieno, e più tardi la legge n. 148/1990 che hanno portato al superamento dell'insegnante unico nella scuola "elementare", introducendo il principio di contitolarità e di pluralità.

In particolare, la Legge n. 148/1990 è quella che ha riformato la scuola elementare fondandola sul sistema dei moduli organizzativi. Questo sistema ha modificato completamente la precedente struttura come pure il rapporto tra maestro e scolaro, prevedendo la compresenza di più insegnanti nella stessa classe e assegnando al docente uno o più ambiti disciplinari e non più tutte le discipline del curriculum.

Nell'art. 4 comma 3 si legge "gli insegnamenti sono utilizzati secondo moduli organizzativi costituiti da tre insegnanti su due classi nell'ambito del plesso di titolarità o di plessi diversi del circolo; qualora ciò non sia possibile, sono utilizzati nel plesso di titolarità secondo moduli costituiti da quattro insegnanti su tre classi, in modo da assicurare in ogni scuola l'orario di attività didattica".

Team docente e contitolarità

Nello specifico, la riforma ha introdotto due principi importanti: team di docenti e contitolarità. In linea di massima, tre docenti condividevano pari responsabilità nel percorso formativo degli alunni distribuiti in due classi, pur realizzando i propri interventi in aree curricolari diverse.

È così che è stata modificata completamente la struttura della scuola elementare. Nell'art. 7 si specifica la durata di 27 ore settimanali, elevabili fino ad un massimo di 30 ore con l'opzione di scelta per le famiglie di un tempo scolastico pari a 40 ore settimanali.

Poi, considerando che, in base al contratto nazionale, ciascun insegnante di scuola elementare doveva svolgere un orario di lavoro pari a 22 ore settimanali di docenza, si veniva a determinare un residuo di 4 ore da utilizzare in compresenza.

La contitolarità è stata un'importante conquista che ancora oggi permane laddove le situazioni lo consentono. Per esempio, gli insegnanti per le attività di sostegno agli alunni con disabilità assumono la medesima contitolarità collaborando con i docenti del modulo organizzativo: partecipano alla programmazione educativa e didattica, alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di intersezione, di interclasse, di classe e dei collegi dei docenti.

Compresenza vs contemporaneità

Il termine "compresenza" viene, a volte, impropriamente utilizzato come sinonimo di "contemporaneità". Ma "compresenza" e "contemporaneità" sono due lemmi distinti: il primo indica, in pratica, le ore settimanali in cui gli insegnanti di classe lavorano insieme, mentre il secondo sta a rappresentare la situazione in cui nella classe è presente anche un insegnante titolare di altra disciplina.

La compresenza, ovvero la "sovrapposizione" oraria di due o più docenti ai quali è affidato lo stesso gruppo di alunni, è uno strumento fondamentale con il quale, nell'ambito dell'autonomia organizzativa, sancita dall'art. 5 del DPR 275/1999, le scuole cercano di realizzare appieno il principio dell'inclusione, in un'ottica di didattica personalizzata e individualizzata. Per questo durante le ore di compresenza i docenti non possono dedicarsi all'assolvimento di adempimenti burocratici o amministrativi, alla correzione di verifiche o ad altro, ma devono svolgere attività con gli alunni secondo le modalità di volta in volta concordate all'interno del team.

Il co-teaching come insegnamento collaborativo

Siamo, quindi, alla fine del secolo scorso quando vengono riconosciuti appieno questi principi pedagogici così importanti, trasformati in modelli organizzativi attraverso una legge. Ma venti anni dopo sarà un'altra legge a riportare la scuola al passato. Con l'art. 4 del Decreto-Legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 si ritorna al modello dell'insegnante unico nella scuola primaria superando così il precedente assetto del modulo e della compresenza.

La compresenza, per fortuna, permane ancora seppure con una nuova connotazione, quella del co-insegnamento (*co-teaching*) a supporto delle attività didattiche ed educative in presenza di alunni con fragilità.

Il co-teaching nasce nel contesto educativo americano ed è definito come "*two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse or blended group of students in a single physical space*".

Nello specifico, rappresenta una strategia didattica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione per la quale due o più docenti, generalmente un insegnante curricolare e un insegnante di sostegno (ma non necessariamente) lavorano insieme per fornire servizi educativi, proposte didattiche, comprendenti istruzione di base e istruzione specializzata, a un gruppo eterogeneo di alunni in un'ottica inclusiva e all'interno di un singolo spazio fisico (Friend e Cook, 2003; Murawski, 2003; Ghedin, 2009).

Gli elementi chiave del co-teaching

In generale, quindi, possiamo parlare di *co-teaching* quando esiste uno sforzo congiunto da parte di due o più docenti volti a migliorare e a rendere più efficace la pratica educativa nel contesto della classe. La metodologia si caratterizza per 4 elementi chiave. Possiamo parlare di *co-teaching* quando:

- ci sono due o più insegnanti coinvolti su una stessa classe o gruppo;
- i docenti coinvolti lavorano nello stesso spazio fisico, generalmente in una classe;
- le figure coinvolte partecipano attivamente al processo di insegnamento-apprendimento, quindi con responsabilità condivisa;
- le figure coinvolte lavorano con un gruppo eterogeneo di alunni.

La "European Agency for Development in Special Needs Education"[1] definisce il *co-operative teaching* come uno dei cinque approcci che risultano maggiormente efficaci nell'ottica dell'educazione inclusiva.

Inoltre, è possibile individuare tre dimensioni fondamentali nel co-teaching (Murawski, 2003[2]): co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione.

Co-progettazione

La progettazione collaborativa consente agli insegnanti di definire obiettivi, strumenti, modalità, approcci di lavoro e ruoli di ciascun soggetto coinvolto. L'obiettivo è quello di proporre un modello integrato di pratica didattica accessibile a tutti gli attori coinvolti nei processi di insegnamento-apprendimento.

Co-insegnamento

Marilyn Friend e Lynne Cook, autrici di molti studi e pubblicazioni in materia di collaborazione tra docenti, individuano sei approcci al co-teaching:

1. *One teach and one observe* (uno insegna e l'altro osserva) – Un insegnante conduce la lezione, mentre l'altro raccoglie dati di osservazione specifica relativi agli aspetti didattici, comportamentali, sociali di specifici studenti o gruppi di studenti. La chiave della strategia è focalizzare l'osservazione. Ciò permette di raccogliere facilmente una varietà di dati su studenti specifici o sulla classe nel suo insieme e di vedere la classe da una prospettiva diversa. Ma un insegnante ha tutto il potere.
2. *Station teaching* (insegnamento a tappe). Gli insegnanti si dividono il contenuto delle lezioni e gli studenti, i quali ruotano da una "stazione" all'altra, lavorando con i docenti in due stazioni e proseguendo da soli alla terza.
3. *Parallel teaching* (insegnamento parallelo). Due insegnanti, ciascuno con una metà del gruppo classe, insegnano la stessa cosa simultaneamente con l'obiettivo di favorire l'interazione tra docente e discente.
4. *Alternative teaching* (insegnamento alternativo). Un insegnante lavora con la maggior parte degli studenti mentre l'altro lavora con un piccolo gruppo per ripetere dei contenuti, arricchirli, attuare forme di valutazione o per altri scopi. L'offerta formativa è la stessa per tutti gli studenti ma diverso è il percorso.
5. *Team teaching* (insegnamento in team). Entrambi i docenti conducono la lezione spiegando, offrendo punti di vista differenti, illustrando svariate modalità di risoluzione di un problema, etc.
6. *One teach, one assist* (uno insegna e l'altro assiste). Un docente tiene la lezione mentre l'altro circola tra gli studenti offrendo supporto individuale.

Co-valutazione

La co-valutazione rappresenta lo strumento attraverso il quale i docenti possono essere attivamente coinvolti nella condivisione e discussione delle loro concezioni e delle relative pratiche di valutazione.

Una coppia di insegnanti che decide di collaborare può essere definita come due persone che accettano di:

- lavorare insieme volontariamente;
- coordinare il proprio lavoro per raggiungere un obiettivo comune;
- condividere le responsabilità decisionali e risultati raggiunti;
- condividere un sistema di contenuti rispetto al quale ogni insegnante possiede la necessaria competenza;
- utilizzare un processo cooperativo che includa interazioni faccia a faccia e interdipendenza positiva, elaborazione e monitoraggio di capacità interpersonali e responsabilità individuale.

In sintesi

Nella panoramica delle pratiche didattiche possibili, la compresenza attuata in un'ottica di co-teaching rappresenta una risorsa preziosa, utile a realizzare una didattica realmente inclusiva al fine di promuovere gli apprendimenti e offrire esperienze formative significative, per tutti e per ciascuno.

La proposta di co-insegnamento che si realizza nella presenza simultanea di due o più docenti nella stessa classe, è in grado di promuovere la valorizzazione delle differenze di ciascun alunno, soprattutto in un'ottica di orientamento, utile a favorire un ambiente di apprendimento flessibile, creativo e inclusivo.

[1] L'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva ([Agenzia](#)) è un'organizzazione indipendente che funge da nucleo di collaborazione per i suoi 31 paesi membri nel campo dei bisogni educativi speciali e dell'istruzione inclusiva. Il nostro obiettivo è migliorare le politiche e le prassi in materia di educazione rivolte a studenti con disabilità e bisogni educativi speciali.

[2] Wendy W. Murawski, PhD, è presidentessa e direttrice esecutiva del Center for Teaching and Learning (CTL) della California State University, Northridge, e amministratrice delegata dell'azienda di consulenza educativa 2 TEACH.