

Temi commentati da Scuola 7

Febbraio 2022

Settimana del 7 febbraio 2022

Dalla parte degli studenti

1. *Esami di Stato e alternanza. Perché gli studenti scendono in piazza (Nilde MALONI)*
2. *DDI: nuove figure digitali crescono. L'importanza di progettare piani efficaci per la didattica (Marco MACCIANTELLI)*
3. *Gli orientamenti nazionali 0-3. Come far crescere la cultura dell'infanzia (Mariella SPINOSI)*
4. *DSA: migliorare e uniformare i protocolli. Una nuova Linea Guida dell'Istituto Superiore della Sanità (Rosa STORNAIUOLO)*

Settimana del 14 febbraio 2022

Prepariamoci a rinnovare la scuola

1. *Il concorso per la scuola secondaria. Il tempo c'è, ma non è infinito (Mariella SPINOSI)*
2. *Il valore della competenza. Un fil rouge che attraversa la vita della scuola e del Paese (Marco MACCIANTELLI)*
3. *Il diritto ad essere diversi. Verso una educazione umanitaria (Angela GADDUCCI)*
4. *La tutela della salute e della sicurezza. Inspiegabili resistenze alla chiarezza (Bruno SOZZI)*

Settimana del 21 febbraio 2022

Valorizzare i docenti per migliorare le competenze degli studenti

1. *Mobilità del personale della scuola. Le novità del nuovo contratto integrativo (Roberto CALIENNO)*
2. *Investire bene sugli insegnanti. Le carriere che non ci sono ancora (Mariella SPINOSI)*
3. *Nuovo impulso per l'educazione civica. Tra passato e futuro, le sfide che ancora restano (Biancarosa IOVINE)*
4. *Una crescita estetica dalle macerie della pandemia. Senso del limite ed educazione alla responsabilità (Luciano RONDANINI)*

Settimana del 7 febbraio 2022

Dalla parte degli studenti

1. Esami di Stato e alternanza. Perché gli studenti scendono in piazza

Nilde MALONI - 06/02/2022

I giovani, gli studenti che sono tornati in questi giorni a riempire le piazze delle nostre città, quelli del Fridays for Future, quelli che sono entrati inesorabilmente nelle file dei Neet, come pure quelli che, in tutto il mondo, stanno scegliendo la YOLO Economy[1], tutti vanno ascoltati. La scuola deve capire il senso e le ragioni delle loro proteste se vuole migliorare.

Il «che cosa» e il «come» della protesta

Esami di Stato e alternanza scuola-lavoro sono due temi che mettono sul tavolo il rapporto di fiducia e di apprezzamento dell'istituzione scuola e delle istituzioni di governo del Paese. Gli studenti chiedono di chiarire che posto effettivo ricoprano nelle opzioni con cui si sta preparando e realizzando il futuro che li vede necessariamente protagonisti. L'attesa di azioni coerenti con gli obiettivi dichiarati si fa urgente: è un invito esplicito a considerarli attori sociali, interlocutori capaci di confrontarsi.

La scelta di affidare la loro protesta alla piazza e non solo ai social, alla presenza visibile dei corpi e delle voci, è un ulteriore segnale che qualcosa sta cambiando o è già cambiato nella percezione dei giovani di sé stessi e di come rappresentare i propri bisogni.

Il richiamo all'azione si nutre di competenze cognitive e sociali, che stimolano il dialogo tra pari e con le istituzioni: la scuola non può che esserci.

Questo forse è il messaggio chiave che la scuola si trova ad affrontare e interpretare, a partire da quel passaggio ineludibile sull'*ascolto attivo*, particolarmente necessario in questa primavera post pandemica, per poter comunicare le risposte con la giusta *assertività*.

La coesione sociale a rischio

"Un'Italia più giusta e più moderna [...] lavora ad abbattere le disuguaglianze territoriali e offre ai suoi giovani percorsi di vita nello studio e nel lavoro per garantire la coesione del nostro popolo". Così il Presidente Mattarella nel suo recente discorso al Parlamento.

Il rischio reale è quindi il venir meno progressivo di quella *coesione sociale*, minata dall'aumento delle disuguaglianze. Un rischio da valutare attentamente, se la scuola è il motore del Paese. E dunque cosa può significare il *dare ascolto* ai giovani, nel momento in cui esprimono il loro disaccordo su due punti nevralgici delle più recenti riforme scolastiche: aprire un dialogo per ribadire e argomentare le scelte fatte? prefigurare un percorso di miglioramento? ma non è prassi ormai consolidata quella di gestire le modifiche sulla base di riflessioni su dati conoscitivi?

Il punto è che la conoscenza dei dati (ammesso che ci sia) non trasforma automaticamente un atteggiamento oppositivo in un atteggiamento positivo. E questo è vero per entrambe le questioni oggetto di protesta.

La questione degli esami di Stato

Il risultato dell'ascolto è un pensiero valutativo di ciò che sta accadendo, che tenga conto anche della percezione degli studenti sulle situazioni problematiche.

È emblematica la risposta del Ministro "... gli studenti siano tranquilli: agli esami non sarà chiesto loro di fare nulla per cui non siano stati preparati dai loro insegnanti". Ma gli studenti protestano, perché la reintroduzione delle prove scritte non terrebbe conto della situazione di oggettiva discontinuità nel percorso formativo segnato dalla pandemia, compreso quest'ultimo anno.

È come dire, e tanto scrivono sui loro social, "avete valutato male lo stato dell'arte, non siamo pronti ad affrontare un esame le cui prove sono tarate sul Profilo Educativo Culturale e Professionale dell'indirizzo di studi che abbiamo frequentato per cinque anni, perché gli ultimi anni hanno compromesso la nostra preparazione". Affermano cioè che i loro risultati di apprendimento non possono essere comparabili a quelli dei compagni maturati negli anni pre pandemia e contestualmente che nelle loro stesse condizioni si sono trovati gli studenti, a cui per due anni scolastici sono stati però riservati esami *facilitati*.

Una forma di autobocciatura?

Un'autobocciatura di partenza difficilmente può trasformarsi nella voglia di affrontare una sfida e di misurarsi con tutte le sue conseguenze. Se gli studenti (e a maggior ragione le loro famiglie) hanno questa percezione dello stato dell'arte, molto probabilmente, non hanno sufficientemente ragionato con gli insegnanti del Consiglio di Classe sul *sensu* e il *significato* degli esami di Stato al termine del percorso scolastico, anche nello scenario dell'apprendimento permanente, né su quali competenze disciplinari e trasversali saranno valutati e sul come saranno valutati.

“L'esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado verifica i livelli di apprendimento conseguiti da ciascun candidato in relazione alle conoscenze, abilità e competenze proprie di ogni indirizzo di studi, con riferimento alle Indicazioni nazionali per i licei e alle Linee guida per gli istituti tecnici e gli istituti professionali, anche in funzione orientativa per il proseguimento degli studi di ordine superiore ovvero per l'inserimento nel mondo del lavoro”. È quanto viene ben descritto nell'art. 12 del D.lgs. n. 62/2017.

Per loro non è dunque rassicurante che solo la prima prova scritta sia a carattere nazionale e che la seconda (quella specifica dell'indirizzo di studi) sia predisposta proprio dalla Commissione interna sulla base di quanto hanno appreso nel percorso effettivamente svolto durante l'anno scolastico. E a loro non basta neppure sapere che ci sono Quadri di Riferimento disciplinari, adottati a livello nazionale, che aiutano gli insegnanti a predisporre le prove di verifica non solo per le prove d'esame, ma per le prove dell'intero anno scolastico.

Non trovano conforto neppure nei dati statistici che pure raccontano una storia tutta a loro favore: agli esami di Stato gli studenti vengono ammessi in percentuale superiore al 95%, la quasi totalità (99,8%) si diploma, aumentano anche i diplomati con lode.

I Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)

L'alternanza scuola lavoro, oggi PCTO, è forse uno dei temi più divisivi, per usare un termine oggi abusato, tra gli insegnanti prima ancora che tra gli studenti e le loro famiglie. La cultura dell'alternanza scuola lavoro non è patrimonio consolidato nella scuola italiana. L'obiettivo primario, favorire l'integrazione nel curriculum delle discipline della cosiddetta area generale con quelle d'indirizzo con la pratica della didattica orientativa, è stato spesso vanificato dalle difficoltà attuative soprattutto nei licei.

Nella sua evoluzione normativa dall'obbligatorietà (legge 107/2015) fino alle Linee Guida per i PCTO (DM n.774/2019) passando per la Carta dei diritti della studentessa e dello studente in alternanza scuola lavoro si sono definiti compiti e responsabilità della scuola e delle aziende/enti accoglienti. Resta comunque il fatto che la materia, là dove si articola e sviluppa in stage, tirocini formativi e apprendistato formativo, assume una complessità tale, che non può coincidere solo nella formazione specifica dei docenti tutor che, come è noto, hanno il compito di collaborare con enti e aziende del territorio nella stesura e nella valutazione del progetto di alternanza. Né tanto meno può esaurirsi in sporadiche iniziative di placement per l'orientamento e il lavoro.

C'è molto da migliorare

Gli strumenti fin qui disponibili sulla Piattaforma del Ministero dell'istruzione sicuramente non riducono le differenze di opportunità esistenti sull'intero territorio nazionale. È un vero peccato che non si valorizzino in maniera adeguata le esperienze di alternanza scuola lavoro nelle Aziende Autonome degli Istituti Agrari, nei ristoranti didattici degli Istituti Alberghieri, nei tanti progetti di Service Learning che hanno contribuito notevolmente a fare delle scuole (e degli studenti) un valore aggiunto per i loro territori, e nelle esperienze di alternanza all'estero.

Insomma, ci sono ancora passi da fare sia verso una struttura interistituzionale (MI + MLPS) come richiesto dall'esperienza del VET europeo sia verso la costruzione di PCTO che contribuiscano a realizzare quel costrutto di competenza, delineato nell'EntreComp (Entrepreneurship Competence Framework) e tradotto nel Sillabo per l'educazione all'imprenditorialità delle Linee Guida per i PCTO del 2019. In altre parole l'alternanza scuola

lavoro dovrebbe confermarsi e consolidarsi come un insieme di esperienze capaci di valorizzare quelle "competenze per la vita", le soft skills di cui i nostri giovani hanno tanto bisogno.

La percezione degli studenti

Non c'è nei nostri studenti, però, la percezione che ci siano stati e ci siano investimenti importanti sulla formazione delle loro capacità di auto orientamento, di orientamento lavorativo o di maturazione di quelle capacità che li proiettano verso la realizzazione dei propri talenti.

Perché?

Se il messaggio che prevale nella protesta è il *no allo sfruttamento mascherato*, e la morte di un loro coetaneo (non serve precisare che stesse svolgendo uno stage di un percorso di formazione professionale e non un PCTO) è un'occasione in più per far emergere questo stato d'animo, allora indiscutibilmente c'è un deficit comunicativo forte da parte della scuola, forse ancora essa stessa troppo timida nello sviluppare con convinzione un processo di innovazione del curriculum e della didattica. I PCTO sono un'altra cosa, ma non basta dichiararlo per essere creduti.

Fare di più e fare meglio

In entrambe le questioni oggetto della protesta si evidenzia piuttosto un deficit di fiducia, di voglia di ripartire, di ottimismo, di motivazione da parte degli studenti, come se implicitamente si chiedesse alla scuola di metterli in condizione di dirigere positivamente le loro azioni, di fare di più e di fare meglio perché diventino veramente resilienti.

L'assertività delle risposte da dare agli studenti sta proprio in quel *di più* e in quel *meglio*. Sono risposte che devono dar conto della coerenza coi valori che sottendono le scelte fatte e da fare, della trasparenza delle valutazioni che producono e accompagnano l'efficacia delle azioni, della sollecitudine e cura per la persona, della presa in carico responsabile del progetto di futuro per le persone e per il Paese.

[1] La Yolo (You Only Live Once) Economy è una scelta di cambiamento per costruire un futuro alla portata delle proprie necessità e desideri. Coinvolge in particolare i Millennial dei giorni nostri, ovvero i nati fra il 1981 e il 1996. Sono quelli che trovano poco soddisfacente lavorare esclusivamente per produrre e consumare e sono alla ricerca di esperienze a cui dare valore. La pandemia globale da Covid-19 ha sicuramente accelerato e supportato questo processo, costringendo le persone a rivalutare le proprie vite, a rivedere carriere e obiettivi da raggiungere

2. DDI: nuove figure digitali crescono. L'importanza di progettare piani efficaci per la didattica

Marco MACCIANTELLI - 06/02/2022

Il DM 89 del 7 agosto 2020 (Linee guida sulla didattica digitale integrata DDI) non dovrebbe essere considerato il mero esito del Lockdown, ma l'avvio di una più innovativa organizzazione della didattica. Non a caso le scuole sono state chiamate ad adottare Piani appositi, da allegare al PTOF, al pari di tutto ciò che qualifica l'offerta formativa, favorendo, in tal modo, la crescita di una coscienza dei nuovi compiti.

Con lo stesso spirito con cui ci si dota di un DVR (Documento di Valutazione dei Rischi) per la prevenzione degli incendi, per l'evacuazione in caso di pericolo, di salvataggio, di primo soccorso e, comunque, di gestione dell'emergenza, allo stesso modo il Piano per la DDI è indispensabile, dal punto di vista precauzionale, per impostare, in tempo utile, le misure di intervento a sostegno della didattica a distanza.

I presupposti, giova ripeterlo, sono già stati posti da tempo. Dalla Raccomandazione europea del 18 dicembre 2006, poi ribadita il 22 maggio 2018 (entrambe hanno collocato in posizione centrale la competenza digitale), al DM 781 del 27 settembre 2013, con la sollecitazione sull'utilizzo delle *Risorse educative aperte* (le OER, *Open Educational Resources*), ripresa dal PNSD, DM 851 del 27 ottobre 2015. Lo *choc* della pandemia non ha fatto altro che accelerare un processo già in atto.

La nuova figura dell'e-tutor

Nel dibattito pubblico vanno progressivamente affermandosi parole-passepartout, quasi parole-feticcio o parole-incantesimo, pronunciate le quali, specie se di accento anglofono, si presume di avere risolto ogni problema. Siamo d'accordo che denominare i problemi sia un processo indispensabile per iniziare a risolverli, ma solo questo non basta.

Per esempio: si dice *smart working* anche a proposito dell'attività didattica; forse sarebbe più corretto parlare *smart learning* e di *smart teaching*.

La lezione in presenza è un'unità di spazio e di tempo, un cronotopo. Mentre nella didattica a distanza lo spazio fisico è separato, il tempo è condiviso e, proprio per questo, la sua organizzazione diventa preziosa.

Emerge un'esigenza nuova nella scuola dell'autonomia avviata a rapidi passi verso una digitalizzazione, non *naïve*, ma consapevole. Occorre puntare sempre di più verso la figura dell'e-tutor per presidiare e gestire l'immenso patrimonio della strumentazione digitale.

Alcuni esempi

Pensiamo agli scrutini, appena conclusi alla fine del primo quadrimestre. Oggi è possibile svolgerli in formato digitale, producendo, in modo analogo, il relativo verbale. Nel definire le professionalità che andranno a costituire il Funzionigramma di Istituto, vanno considerate le attitudini, lo spirito di servizio, la dimestichezza nell'assistere, sul piano informatico, il regolare lavoro dei Consigli di classe. Pensiamo agli *open day* per l'orientamento in ingresso, organizzati, a causa dell'emergenza epidemiologica, da remoto: in questo caso l'e-tutor può moderare i flussi comunicativi, facendo attenzione alle domande che vengono formulate in chat perché ciascuno riceva la dovuta risposta. Un e-tutor, nell'ambito del potenziamento, ma non solo, può diventare opportuno anche nella didattica digitale integrata, laddove si dia una duplicità di metodologie didattiche tra una parte in aula in presenza e una parte da remoto.

Qualsiasi docente, oggi in maniera particolare, è chiamato a tenere sotto controllo contestualmente più aspetti e tutti ineludibili, rischia di giustapporli e di non riuscire a gestire l'emergenza. La collaborazione con un e-tutor può ricomporre la situazione: mentre si svolge la lezione in presenza, l'e-tutor interagisce con gli studenti a distanza coinvolgendoli e accompagnandoli nell'attività didattica.

Prevenire drop out e dispersione

Le piattaforme possiedono un sistema di controllo che permette a un amministratore di sistema di verificare quotidianamente i log di accesso. È possibile monitorare, in tempo reale, le videoconferenze, l'orario di inizio e termine della singola sessione, i partecipanti che hanno avuto accesso e il loro orario di ingresso e uscita. La piattaforma è in grado di segnalare gli eventuali utilizzi inadeguati o anche gli abusi, se si sono verificati prima, durante e dopo ogni

sessione. Questo consente di sapere se e quando uno studente partecipa, da remoto, all'attività didattica. Certo, si tratta di questioni delicate che possono arrivare alla profilazione e al tracciamento e che, a maggior ragione, comportano una solida cultura del rispetto della *privacy* e della protezione dei dati personali, questioni sulle quali vigilano insieme al Dirigente scolastico, il Responsabile della protezione dei dati (RPD) o Data Protection Officer (DPO) e l'Animatore digitale.

Ma questi controlli, esercitati in modo corretto, possono favorire il monitoraggio del *drop out* e prevenire il rischio della dispersione.

Le regole di ingaggio

Gli account personali sul Registro elettronico sono prerogativa della scuola, pertanto occorre escludere il loro utilizzo per motivi che esulano dalle attività didattiche, dalla comunicazione istituzionale o dalla *netiquette* personale o di gruppo tra docenti e studenti. Ovviamente è vietato diffondere immagini o registrazioni relative alle persone che partecipano alle videolezioni, disturbare lo svolgimento delle stesse, utilizzare gli strumenti digitali per produrre e/o diffondere contenuti offensivi o lesivi della dignità o della reputazione. Nel caso di videolezioni di classe, il docente invita gli studenti a partecipare tramite il loro indirizzo di posta elettronica istituzionale, ai sensi di uno specifico Regolamento e di una contestuale Liberatoria, sottoscritta dai genitori al fine di garantire un account a ciascuno studente.

All'inizio del meeting, il docente ha cura di rilevare le presenze degli studenti. L'assenza alle videolezioni programmate secondo l'orario settimanale deve essere motivata alla stregua delle assenze dalle lezioni in presenza.

Strategie della dissimulazione

La pratica della didattica da remoto suscita una serie di perplessità dal punto di vista dell'appropriatezza della valutazione. Si sente spesso ripetere: le verifiche solo in presenza. E invece, se l'attività didattica si svolge da remoto, altrettanto da remoto può e deve essere espressa la valutazione. Vi è una comprensibile preoccupazione in ordine alle antiche e sempre più aggiornate strategie di dissimulazione da parte degli studenti, dal copiare (*plagiarism*) al fruire di suggerimenti (*cheating*). Ciò non dipende dalla didattica a distanza, ma la didattica a distanza comporta nuovi accorgimenti[1].

Scrivendo Umberto Eco nella sua rubrica "La bustina di Minerva", *Come copiare da Internet*: "anche quando non esisteva Internet, gli studenti potevano copiare da un libro trovato in biblioteca e la faccenda non cambiava (salvo che comportava più fatica manuale). E infine un buon docente si accorge sempre quando un testo è copiato senza criterio e annusa il trucco (ripeto, se è copiato con criterio, tanto di cappello)".

Telecamere accese

Esistono oggi sistemi di *proctoring*, ma bisogna sapere usarli con professionalità. Si tratta di tecniche invasive, da valutare con estrema cautela. Anche da questo punto di vista, irrobustire la filiera delle competenze digitali può rivelarsi utile.

Ma la strada più semplice è quella che consente di procedere al riconoscimento dello studente in modo che non si possano verificare eventuali casi di sostituzione di persona. Pratica che deve essere eseguita all'inizio del colloquio. Ma anche durante il colloquio lo studente deve rimanere identificabile, per cui è corretto chiedergli di tenere sempre accesa la webcam, come peraltro consiglia un Piano per la DDI bene impostato.

Alcune regole da concordare

Durante lo svolgimento delle videolezioni dovrebbe essere richiesto il rispetto delle seguenti regole.

- Accedere al meeting con puntualità, secondo quanto stabilito dall'orario settimanale delle videolezioni o dal docente. Il link di accesso al meeting è strettamente riservato, pertanto è fatto divieto di condividerlo con soggetti esterni alla classe o alla scuola.
- Accedere al meeting sempre con microfono disattivato. L'eventuale attivazione del microfono è richiesta dal docente o consentita dal docente su richiesta dello studente.
- In caso di ingresso in ritardo, non interrompere l'attività in corso. I saluti iniziali possono essere scambiati velocemente sulla chat. Lo studente in ritardo segnala il proprio arrivo

tramite chat, in modo che il docente possa avere traccia dell'orario di ingresso a lezione, anche al fine di valutare come segnalarlo, se assente o presente. [1]

- Partecipare con educazione al meeting. Le richieste di parola sono rivolte al docente sulla chat o in altra forma consentita dal docente. [1]
- Partecipare al meeting con la videocamera attivata che inquadra lo studente in primo piano, in un ambiente possibilmente privo di rumori di fondo, con un contegno adeguato e provvisti del materiale necessario per lo svolgimento dell'attività. La partecipazione al meeting con la videocamera disattivata dovrebbe essere consentita solo in casi particolari e concordata prima della didattica a distanza con richiesta motivata dei genitori ovvero dandone corretta informazione ai genitori.
- È opportuno che anche il docente, al fine di esercitare quanto gli compete, nel ricorrere alla didattica a distanza, tenga la telecamera accesa. Il ruolo del docente a distanza è analogo a quello in presenza ed è fondato sulla responsabilità educativa.

Guardare oltre

Al contrario di quanto sostengono i detrattori, la didattica digitale integrata può essere un'opportunità per ridurre le distanze, favorire un ampliamento dell'offerta formativa, un incontro di esperienze diverse, un arricchimento metodologico. Non è un succedaneo della relazione, ma un suo prolungamento.

Se la scuola vive con indubbia sofferenza, in questa fase, le conseguenze della pandemia, facendosene doverosamente carico, non senza il rischio di uno schiacciamento della vita scolastica sugli adempimenti di profilo sanitario, un modo per riprendere in mano la missione educativa è di non fermarsi allo stato di cose presente, ma di guardare oltre, di preparare le condizioni per la scuola che viene, e la scuola che viene merita di essere accompagnata nella prospettiva digitale, tenendo fermo, con convinzione, il valore della relazione, in presenza come a distanza.

[1] Cfr. *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano, Raffaele Cortina Editore, 2021, a cura di Pier Cesare Rivoltella, con contributi di Alessandra Carenzio, Simona Ferrari, Andrea Garavaglia, Irene Mauro, Stefano Pasta, Federica Pelizzari, Livia Petti, Serena Triacca, Elena Valgolio. Su *plagiarism e cheating*, Pier Cesare Rivoltella e Serena Triacca, *Valutare a distanza: scritto e orale*, in part. p. 356 e, sui sistemi di *proctoring*, p. 357 e ss.

3. Gli orientamenti nazionali 0-3. Come far crescere la cultura dell'infanzia

Mariella SPINOSI - 06/02/2022

“Con l’educazione precoce prima dei sei anni (e ancora di più, sotto i tre anni) si gettano le basi per sviluppare pienamente le potenzialità di ciascuno, per contrastare i condizionamenti sociali e culturali negativi, ma soprattutto le vecchie e le nuove forme di povertà. È un programma che richiede, quindi, attenzione e investimenti, come indicato dalle Raccomandazione della Commissione Europea del 22 maggio 2019. Gli investimenti nella primissima infanzia influenzano gli esiti nel corso della vita, le performance scolastiche, i guadagni sul mercato del lavoro e possono contribuire a prevenire e a ridurre le disuguaglianze, come ha scritto James Heckman, premio Nobel per l’Economia, già nel 2000”. È questo l’incipit del capitolo dedicato ai “Servizi educativi dell’infanzia” contenuto nel Rapporto “Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro” del 13 luglio 2020, realizzato da un comitato di esperti, coordinato dall’attuale Ministro[1].

Da questo primo impulso sono scaturiti documenti istituzionali, azioni significate e considerevoli impegni di spesa.

Un Decreto legislativo per il sistema integrato

È pur vero, abbiamo perso molto tempo prima di prendere coscienza della situazione e di quanto sia importante destinare risorse all’infanzia. Oggi però possiamo dire che ci sono le condizioni per un’inversione di tendenza. Dal Decreto legislativo 65/2017, che istituisce il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni, è passato appena un lustro: troppo se pensiamo all’urgenza dei problemi, poco se pensiamo invece alle lentezze del sistema. Dal 2017 in realtà sono successe molte cose.

Intanto va rilevato il “peso” del Decreto: esprime una nuova cultura e una nuova prospettiva pedagogica che riorientano l’attenzione verso l’infanzia; pone le radici per comporre un quadro normativo ancora inedito e per nulla facile da realizzare; mette a disposizione le prime importanti risorse per alimentare fin da subito la costruzione virtuosa del sistema integrato 0-6.

Il Decreto si fonda sul presupposto che una rete estesa di strutture educative per l’infanzia “sia la migliore garanzia per la coesione sociale, per il supporto alle giovani coppie, per invertire le tendenze della natalità” e che costituisca allo stesso modo anche “un investimento indispensabile per una società che voglia guardare al futuro e non si ripieghi solo nella difesa dei *diritti acquisiti* dagli adulti”[2].

Non si limita, inoltre, a disegnare solo a grandi linee l’evoluzione di un percorso, anzi, tratteggia con decisione i passaggi istituzionali che chiamano in causa i diversi soggetti competenti (Stato, Regioni e Enti locali). È noto che la competenza legislativa del segmento 0-3 è costituzionalmente attribuita al sistema Regioni-Enti locali, ma che lo Stato può determinare norme generali, livelli essenziali e principi fondamentali.

Riconducendo l’insieme dei servizi ad una supervisione generale dello Stato (in capo al Ministero dell’istruzione) il Decreto 65/2017 individua le priorità di sviluppo (quali servizi, dove localizzare gli interventi, come attribuire le risorse) e fissa contestualmente le regole per armonizzarne le caratteristiche.

Una commissione all’altezza dei tempi

Importante è altresì l’articolo 10 che istituisce una commissione di esperti con il compito prioritario di costruire le linee pedagogiche per il sistema integrato. I lavori si sono avviati, a dire il vero, con qualche lentezza, anche per via dell’avvicinarsi in un tempo relativamente breve[3] di più presidenti. Poi, Giancarlo Cerini ha dato la svolta di cui si aveva bisogno dal giorno stesso della sua nomina a presidente (il 6 febbraio 2020). Grazie alle sue competenze, alla sua passione, alla sua capacità di coordinare e fare squadra, nell’arco di poco tempo sono stati realizzati due documenti assai rilevanti[4] e dato avvio al terzo di cui si dà conto nel fascicolo di Notizie della scuola “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia”.

In piena pandemia non si poteva rimanere indifferenti di fronte alle difficoltà nel gestire una scuola ferita nei suoi aspetti vitali: i rapporti, le relazioni, la cura, il contesto educativo. Nel primo documento la commissione propone “Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza” suggerendo un modo diverso di “fare nido” e un modo diverso di “fare scuola

dell'infanzia", a partire dalle molteplici esperienze positive di tanti bravi educatori e insegnanti di cui la nostra scuola va fiera.

Il secondo documento "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" è oggi legge a tutti gli effetti[5]. Presentato sotto forma di bozza il 31 marzo scorso, riformulato dopo una ampia consultazione, disegna una cornice pedagogica, organizzativa ed istituzionale di questo importante segmento di vita e fornisce indicazioni perché si consolidino quei processi che devono andare ad incidere attivamente sugli attuali assetti istituzionali.

Verso una riforma che produca risultati

Ora, da queste indicazioni devono scaturire riforme efficaci. Non è facile perché, come molto spesso ripeteva Giancarlo Cerini, le buone riforme per essere tali devono produrre cambiamenti positivi *nella cultura di un Paese, nell'atteggiamento dell'opinione pubblica, nei comportamenti di ragazzi e famiglie, nelle condotte dei docenti*. Tante buone idee se non diventano patrimonio collettivo difficilmente possono veicolare interventi istituzionali che reggano alla prova del tempo.

Non possiamo, dunque, permetterci di vanificare un lavoro così importante che interpreta le esigenze del nostro Paese e le tante domande delle famiglie. Occorrono, però, molte energie, soprattutto quelle che provengono dal basso, abbiamo bisogno, come ripeteva Giancarlo, di un lessico familiare e condiviso, di un dialogo sociale aperto e corretto, di esempi incoraggianti.

È partendo da questi presupposti che sono nate le prime pubblicazioni su questo tema della casa editrice Tecnodid, prima ancora che le proposte sul Sistema integrato diventassero documenti istituzionali o norme effettive[6]. Diffondere dei progressi, costruire un dialogo con interlocutori interessati, prevedere incontri mirati su questioni di particolare rilievo sociale... sono tutte forme utili a far crescere in consapevolezza e responsabilità. È la metafora della *ballata popolare*[7]. "Si inizia con poco, con uno spunto, poi la narrazione si allarga e trova nuovi cantautori". Questi non sono solo i bravi pedagogisti o gli analisti dell'istruzione, sono tutti coloro che hanno a cuore le sorti del Paese, a partire da quelli che hanno responsabilità dirette e che dovrebbero costantemente dare conto con trasparenza e coerenza delle loro scelte.

Chi fa cosa e come

Tutti i decisori politici, che si sono succeduti nel tempo alla guida del Paese, hanno sempre assegnato alla scuola la responsabilità di disegnare il futuro delle giovani generazioni. Tutti hanno dichiarato di voler mettere gli studenti al centro delle politiche di governo. Una scuola migliore fa diventare un Paese migliore.

Declamare, però, le buone intenzioni è un esercizio assai facile, molto più complesso è impegnarsi a raggiungere gli obiettivi e a realizzare, passo dopo passo, un cambiamento vero. Ci vogliono sicuramente le buone idee. Ma da sole non bastano. Perché le idee abbiano le gambe per camminare è necessario che tutti se ne facciano carico. È questo un punto di partenza per immaginare un sistema integrato che getti le fondamenta per un pieno sviluppo delle potenzialità dei bambini, che interpreti, contestualmente, le esigenze, seppure assai diverse, delle tante famiglie, e che faccia quindi crescere il nostro Paese. L'impegno di tutti deve andare nell'ottica di conseguire l'obiettivo più rilevante, quello di eliminare progressivamente, ma sistematicamente, le disuguaglianze e supportare le tante fragilità delle persone e dei territori. Per dare risposte adeguate alle domande di aiuto dobbiamo sintonizzare le risorse con le strategie operative mettendo in campo tutte le nostre competenze.

Oggi possiamo, inoltre, contare su una nuova risorsa, assai rilevante sul piano quantitativo, quella del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) che destina 4,6 miliardi di euro per i nidi e per le scuole dell'infanzia. Le risorse economiche rappresentano sicuramente il punto da cui partire per arrivare a un cambiamento significativo. Da sole però non bastano, anzi possono essere fuorvianti se non sono orientate da progetti culturali e sociali condivisi. Potrebbe essere, per esempio, una operazione insufficiente, persino velleitaria, quella di costruire più edifici per i nidi nelle regioni dove la percentuale di utenti è bassissima, se non cresce la consapevolezza nel territorio di quanto sia fondamentale il nido per lo sviluppo delle straordinarie potenzialità che ogni bambino ha in dote alla sua nascita. I nidi rappresentano sicuramente un servizio alle famiglie, ma ancor più la più preziosa delle opportunità per vivere un futuro migliore.

Ripartiamo dalla prima infanzia per migliorare il futuro di tutti

Il Decreto 65/2017 ha avviato cambiamenti importanti per l'espansione quantitativa (ma anche qualitativa) di nidi sul territorio: ha messo a disposizione di Regioni e Comuni un fondo annuale di circa 250 milioni di euro. In questi cinque anni ci siamo imbattuti inevitabilmente con i nostri storici problemi. Abbiamo dovuto prendere coscienza della presenza difforme dei nidi sul nostro territorio, delle diverse capacità organizzative degli Enti locali e anche di un diverso livello professionale delle persone chiamate a realizzare i servizi.

Inoltre, in questo quinquennio si è toccato con mano che per raggiungere risultati soddisfacenti non è sufficiente la presa d'atto degli obiettivi (ineludibili), non bastano le buone progettazioni e la sistematicità dei controlli (operazioni sicuramente indispensabili), a volte non servono neanche le evidenze scientifiche (da anni sono note) e neppure le continue sollecitazioni dell'Europa (le abbiamo recepite, qualche volta anche con fastidio). Occorre innanzitutto crederci ed essere determinati a portare la scelta a buon fine. Ma "il crederci" non è una pulsione dell'animo né un atto solo fideistico, è l'esito di un processo storico, sociale, culturale e normativo, quello che permette a tutti i soggetti coinvolti (istituzioni pubbliche, organizzazioni no profit, stakeholder) di costruire una governance efficace.

Ripartiamo allora dagli *"Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"*. È la pietra miliare per dare una svolta al nostro sistema educativo: se non ora quando?

Per una nuova "ballata popolare"

Vogliamo anche noi, perché ci crediamo, contribuire a tracciare quei solchi che servono a predisporre il terreno per una buona semina. Le risorse del PNRR devono andare a buon fine. È prevista la creazione di 228.000 nuovi posti che consentirebbe, entro il 2026, di raggiungere l'obiettivo indicato dal Consiglio europeo di Barcellona 20 anni fa (2002): la copertura del 33% dei servizi 0-3 che, per il nostro Paese, significa, in primo luogo, riequilibrio territoriale.

Riteniamo che il primo passo sia quello di coinvolgere l'opinione pubblica sul fatto che il successo formativo di ogni persona è maggiormente garantito se si rimuovono gli ostacoli fin dalla più tenera età e che la frequenza al nido rappresenta una delle migliori strategie per ridurre le disuguaglianze.

Nel fascicolo di Notizie della scuola dedicato agli *"Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"*, su questo tema entra nel merito la riflessione di Rosa Seccia: mettere a disposizione nidi per tutti significa combattere la povertà educativa. Ma è anche il presupposto di fondo di tutti i contributi del fascicolo. All'interno di una cornice "emozionale" molto suggestiva, Susanna Mantovani ripercorre storicamente la storia dei nidi mettendo in evidenza i punti essenziali e i nodi strategici del documento.

I due contributi successivi affrontano le questioni sul piano squisitamente pedagogico: le potenzialità dei bambini nei primi mille giorni di vita (Paola Cagliari) e l'importanza di un dialogo di continuità dalla nascita alla seconda adolescenza (Ermanno Morello).

Sappiamo bene però che gli ostacoli maggiori sono quelli legati alla governance per la complessità del sistema integrato zero-sei: modelli organizzativi difformi, tipologie diverse di gestione, professionalità differenti. Non si tratta solo di realizzare i servizi, ma di riuscire a governarli in maniera adeguata. È quanto viene affrontato nel saggio di Loretta Lega, mentre Roberto Calienno dà conto di tutte le informazioni tecniche e operative che dovrebbero condurre alla "messa a terra" del PNRR.

Siamo sicuri che il nuovo sistema integrato 0-6 sarà maggiormente garantito se costruito attraverso un processo corale in cui sono chiamati in causa tanti soggetti che hanno responsabilità dirette e indirette sulla vita dei nostri studenti. Ce lo spiega bene Stefania Bigi nell'illustrare gli strumenti, le modalità e i tempi della consultazione del documento.

Il fascicolo di Notizie della scuola n. 11/12 *"Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"* vuole dare un contributo ad alimentare questo "processo corale" provando a lanciare il seme per una nuova "ballata popolare".

[1] Il Comitato di esperti è stato istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203.

[2] Cfr. G. Cerini, *La cornice emozionale dello zero-sei*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *"Una bussola per le deleghe"*, Tecnodid, Napoli, 2017.

[3] Dal 26 gennaio 2018 al 6 febbraio 2020 si sono succeduti due presidenti.

[4] Il primo: *Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza – un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*; il secondo: *Linee pedagogiche del Sistema integrato 0-6*.

[5] Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334.

[6] G. Cerini (a cura di), *Linee pedagogiche zero-sei*, Notizie della scuola, Tecnodid, 1° febbraio 2021; G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6"*, Tecnodid, Napoli, aprile 2021.

[7] Una delle metafore più care a Giancarlo Cerini.

4. DSA: migliorare e uniformare i protocolli. Una nuova Linea Guida dell'Istituto Superiore della Sanità

Rosa STORNAIUOLO -06/02/2022

L'Istituto Superiore di Sanità (ISS), a distanza di dieci anni dal precedente documento, ha pubblicato la nuova Linea Guida (LG) sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), ovvero dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia, al fine di migliorarne e uniformarne i protocolli diagnostici e riabilitativi.

Si tratta di un documento che risale a giugno 2021, ma pubblicato il 20 gennaio scorso. È molto articolato, contiene 863 pagine che aggiornano le precedenti raccomandazioni cliniche, propongono indici predittivi, integrano con nuove indicazioni le diagnosi esistenti e introducono altre informazioni completamente nuove. È destinato tendenzialmente agli operatori sanitari.

Articolazione del documento

Il documento è stato prodotto grazie al lavoro sinergico di organizzazioni scientifiche sanitarie e non che hanno realizzato un Panel per lo "Sviluppo della Linea Guida" costituito da multiprofessionalità e multidisciplinarietà. Forte è stata la collaborazione dell'AID (Associazione Italiana Dislessia), uno dei principali promotori del progetto.

La nuova Linea Guida (LG) si articola in tre parti:

- Nella prima sezione si illustra il quadro generale che ha portato alla stesura del nuovo documento, vengono altresì riepilogati i metodi adoperati per la realizzazione della LG.
- Nella seconda sezione viene presentata l'analisi della letteratura e lo sviluppo delle raccomandazioni cliniche e di ricerca per ciascuno dei nove quesiti clinici posti.
- Nella terza sezione sono presentate 12 Appendici.

Disturbo della comprensione della lettura

L'attuale LG si è resa necessaria anche a seguito delle recenti conoscenze scientifiche relative ai DSA che hanno comportato la formulazione di nuovi quesiti clinici come per esempio quello concernente il disturbo della comprensione della lettura.

Quest'ultimo viene approfondito successivamente alla ridefinizione del Disturbo di Lettura proposta nelle versioni più recenti dei sistemi di classificazione internazionale DSM (Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali) e ICD (International Classification of Diseases); il disturbo della comprensione della lettura, conformemente a quanto descritto nel DSM-5, rientra all'interno dei DSA.

Come negli altri disturbi dell'apprendimento, le sue manifestazioni non sono la conseguenza di una compromissione cognitiva, di problemi più generali di linguaggio o di altri fattori di esclusione. In una analisi multidimensionale, gli autori confermano un'associazione tra comprensione del testo e consapevolezza fonologica e vocabolario ed evidenziano anche una correlazione significativa con la decodifica. Il disturbo di comprensione presenta, quindi, caratteristiche specifiche rispetto a quello di decodifica e non è la conseguenza di una decodifica deficitaria. Può però implicare compromissioni nel linguaggio orale. Si suggerisce una diagnosi del disturbo di comprensione a partire dalla terza primaria in modo da ridurre il ruolo della variabilità nell'acquisizione delle abilità strumentali di lettura.

DSA in bambini bilingui

Atteso che una percentuale significativa dell'attuale popolazione scolastica secondo i dati del Ministero dell'istruzione è costituita da studenti bilingui, sono state elaborate raccomandazioni per la valutazione e la diagnosi in questi casi specifici.

Nel documento, quindi, si riflette anche sui criteri e le procedure per l'identificazione di DSA in bambini bilingui in età scolare ovvero in quei soggetti che sono esposti ed utilizzano nella vita quotidiana due o più lingue, anche in presenza di diversi livelli di competenza raggiunti nelle lingue coinvolte.

In particolare, in merito alle procedure per l'identificazione di DSA in popolazioni bilingui, tra le diverse raccomandazioni date, si suggerisce di condurre un'analisi della storia linguistica, attraverso questionari e interviste ai genitori e di procedere con cautela diagnostica.

DSA nell'adulto

Un interessante quesito all'interno della nuova LG riguarda gli strumenti da utilizzare per la diagnosi dei DSA nell'adulto. Si tratta di un passo importante nella gestione dei DSA considerato che con la Legge 170 del 2010 si è migliorata la garanzia del diritto al successo formativo degli allievi con fragilità apprenditive e, quindi, è sempre più alto il numero di studenti con DSA che si iscrive all'università.

Prima, invece, ciò era reso poco agevole dalla carenza di centri specializzati per la diagnosi di DSA e per la mancanza di direttive chiare su cui impostare il processo diagnostico la cui efficacia riduce sensibilmente il rischio di discriminazione.

Disgrafia e Disturbo del Calcolo

Rilevante risulta la definizione di nuovi criteri e procedure diagnostici relativi alla Disgrafia e al Disturbo del Calcolo, criteri che erano rimasti poco definiti nei documenti precedenti.

Nello specifico ci si interroga su quali criteri sono necessari per fare diagnosi di disgrafia e quali strumenti si rivelano più sensibili per individuare la sua presenza.

Ci si chiede inoltre se in bambini e ragazzi in età scolare con disturbo specifico del calcolo ci sia anche un deficit nel riconoscimento di quantità simboliche e non-simboliche e se ci siano poi conseguenze sulle funzioni esecutive.

Sia per la disgrafia che per il disturbo del Calcolo si raccomanda la prudenza diagnostica.

Individuazione precoce DSA ed indici predittivi

Nella recente LG vengono formulate nuove raccomandazioni per l'individuazione precoce dei DSA e aggiornate quelle relative al trattamento.

Viene anche esaminato il ruolo di singoli indici predittivi, intesi come specifiche misure del funzionamento cognitivo/linguistico, successivamente associati a determinati esiti di apprendimento.

È un passo importante nella gestione dei DSA considerato che la presa in carico tempestiva dell'alunno con fragilità apprenditiva favorisce sicuramente il recupero delle difficoltà. Lo studio dei primi segnali di sviluppo atipico, o di fattori di rischio, è utile per l'attivazione di stimolazioni e ambienti favorevoli. L'individuazione degli indici predittivi dei DSA, tuttavia, non deve indurre ad atteggiamenti deterministici in quanto oggi si riconoscono vaste finestre di modificabilità e di adattamento favorite pure dalla migliore consapevolezza del ruolo dell'ambiente come fattore di rischio ma anche di protezione.

Un documento utile anche per la scuola

La Linea Guida offre ai clinici una visione più completa su come meglio affrontare le problematiche cliniche e, conseguentemente educative, dei soggetti con DSA.

Anche se il documento in esame è principalmente destinato agli operatori sanitari, il forte legame che intercorre tra le pratiche cliniche e quelle educative nell'area dei DSA conferisce ad esso un forte impatto pure sul mondo scolastico.

Per approfondire

https://snlg.iss.it/wp-content/uploads/2022/01/LG-389-AIPO_DSA.pdf

Settimana del 14 febbraio 2022

Prepariamoci a rinnovare la scuola

1. Il concorso per la scuola secondaria. Il tempo c'è, ma non è infinito

Mariella SPINOSI - 13/02/2022

Sono circa 430 mila i candidati che aspirano a diventare docenti a tutti gli effetti nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado. Siamo ancora in attesa di conoscere i tempi e le sedi dove avranno luogo i concorsi: informazioni che saranno rese note contestualmente all'emanazione del bando. Abbiamo però tutte le indicazioni necessarie per poterci orientare bene nella preparazione. Quindi, nessun alibi: bisogna iniziare a studiare in maniera sistematica. Il tempo c'è, ma non è infinito.

Qualche dato

Sappiamo che il concorso è indetto su base regionale, che sono stati messi a disposizione per i vincitori 33 mila posti articolati nelle diverse classi di concorso ([vedi allegato 1](#)). Abbiamo inoltre altre notizie di dettaglio grazie ai dispositivi già pubblicati: Decreto ministeriale del 9 novembre 2021, n. 326 e Decreto dipartimentale del 5 gennaio 2022, n. 23. A ciò si aggiunge l'allegato A che contiene i programmi concorsuali sia per la parte generale sia per quella relativa alle diverse classi di concorso. Per quanto riguarda le discipline STEM con un successivo Decreto del Ministero dell'Istruzione verranno indicati i termini per la riapertura delle domande. Ci riferiamo alle classi di concorso A020 – Fisica, A026 – Matematica, A027 – Matematica e fisica, A028 – Matematica e scienze e A041 – Scienze e tecnologie informatiche. Ma andiamo in ordine

Non c'è più la prova selettiva

È così che ci dice il ministro Brunetta (PA) nell'articolo 10 del Decreto 44/2021 (convertito in legge 76/2021). Ci sarà una sola prova scritta computer-based e una successiva prova orale. L'elemento dirompente rispetto al passato non sta tanto nell'eliminazione della preselettiva (un'invenzione abbastanza recente nata per rendere più snelle le procedure concorsuali), quanto nella tipologia stessa della prova scritta: 50 quesiti a risposta multipla di cui 40 per l'accertamento delle competenze disciplinari relative a ciascuna classe di concorso; 5 per l'accertamento delle conoscenze della lingua inglese a livello B2 e 5 per l'accertamento delle competenze digitali.

Secondo le dichiarazioni dei decisori politici tale scelta ha quattro finalità: 1. sbloccare i concorsi rimasti fermi anche a causa della pandemia, 2. digitalizzare e semplificare le procedure (anche a regime), 3. velocizzare i tempi di realizzazione delle selezioni, 4. valorizzare le competenze e non le semplici conoscenze.

Mentre le prime tre finalità appaiono comprensibili e coerenti con la situazione attuale, la quarta ha bisogno di un ragionamento suppletivo per essere compresa nella sua corretta accezione.

Un test per valorizzare le competenze dei candidati

È noto che la nostra cultura del testing è abbastanza recente e desta ancora molte perplessità tra gli stessi addetti ai lavori. Tutte le esperienze del passato hanno radicato in noi la convinzione che le competenze si dimostrano meglio attraverso prove più articolate, attraverso rapporti interlocutori con gli esaminatori, usando strategie narrative, soprattutto in situazione. È difficile immaginare cinquanta domande che mettano in moto processi cognitivi complessi, che chiedano al candidato collegamenti virtuosi tra i saperi, che siano aperte anche a soluzioni alternative, come a volte accade, giustamente, in alcuni item, nelle stesse prove Invalsi.

Inoltre, il passato ci ha abituati a processi soprattutto mnemonici quando, per esempio, in occasione delle prove preselettive, venivano messe a disposizione migliaia di quiz per cui il candidato, seppure virtuoso e riflessivo, era costretto a concentrarsi su tutti gli espedienti tecnici per allenare la memoria.

Addio alle banche dati dei test

C'è oggi però una novità positiva: non vengono più pubblicate le banche dati, cioè migliaia di item tra cui molti generici, tanti di dettaglio, alcuni pure errati. Con questa scelta ci piace immaginare che i test che verranno sottoposti all'attenzione del candidato siano di fatto costruiti in un'ottica diversa rispetto al passato, che riescano veramente a mettere in moto ragionamenti che diano conto della capacità di padroneggiare i processi, che permettano agli aspiranti docenti di dimostrare il livello di conoscenza dei saperi fondanti delle discipline. Siamo fiduciosi che si possa trarre vantaggio anche dalle esperienze più recenti, come quelle per il concorso STEM che, come è noto, non ha dato risultati molto positivi. Proprio per questo ci piace immaginare che dalla riflessione generata da tale esperienza si possa oggi migliorare le tipologie di domande e riconsiderare, se del caso, pure i tempi messi a disposizione dei candidati.

Come prepararsi

Abbiamo con tutta probabilità ancora qualche mese a disposizione se consideriamo i tempi tecnici che intercorrono tra l'uscita del bando, la predisposizione delle commissioni e l'organizzazione logistica. Dobbiamo, tuttavia, tenere presente che i nuovi vincitori di concorso prenderanno servizio già il prossimo primo settembre. Non si ha, quindi, a disposizione un tempo molto disteso tanto da poter dilazionare la preparazione: è un tempo limitato, ma molto prezioso che non possiamo permetterci il lusso di sprecare in alcun modo.

Ogni candidato conosce bene le proprie capacità di lavoro, sa quali metodologie sono più efficaci, soprattutto conosce il proprio patrimonio professionale su cui fondare lo studio propedeutico e gli approfondimenti. Ognuno è consapevole di quello che deve fare per raggiungere il traguardo. Potrebbe essere, tuttavia, utile tener conto anche delle proposte che provengono da agenzie formative qualificate.

Il nostro corso di accompagnamento: che cosa offriamo

È nella tradizione della casa editrice mettere a disposizione, per coloro che lo desiderano, percorsi di accompagnamento attraverso piattaforme articolate ivi comprese attività di simulazione dei test.

In questo caso, in collaborazione con la Cisl-Scuola Puglia e con la Cisl-Scuola Friuli Venezia Giulia, la Tecnodid ha organizzato un corso di preparazione specifico per il concorso ordinario della scuola secondaria di 1° e 2° grado. La proposta si avvale delle migliori risorse professionali a livello nazionale e si fonda sulla piena consapevolezza dei meccanismi concorsuali e delle tante esigenze professionali e personali di coloro che intendono entrare per la prima volta nel mondo della scuola.

Il corso prevede una piattaforma (new-entry-card), per veicolare le diverse azioni di formazione; manuali e libri di approfondimento; test per la prova scritta, sia per la parte generale sia per le classi di concorso; webinar curati da docenti particolarmente competenti.

2. Il valore della competenza. Un fil rouge che attraversa la vita della scuola e del Paese

Marco MACCIANTELLI - 13/02/2022

In questa fase della vita scolastica il richiamo alla didattica per competenze si sta facendo sempre più esplicito. I saperi restano sempre gli aspetti fondamentali che caratterizzano il fare scuola, ma, da soli, servono a poco. Come ripeteva Umberto Eco: essere "colti" non significa essere imbottiti di nozioni, ma saper trovare le conoscenze dove sono, quando servono. La scuola è quel luogo, unico e inconfondibile, in grado di insegnare ad orientarsi nel *mare magnum* delle conoscenze, aiutare gli studenti a saperle applicare nella quotidianità e a usarle per i loro progetti di vita. La scuola non è il luogo degli adempimenti, ma della crescita culturale e civile.

Il passato che non passa

Il nostro sistema scolastico è ancora retaggio del Neorealismo di Benedetto Croce (Pescasseroli, 25 febbraio 1866 – Napoli, 20 novembre 1952) e di Giovanni Gentile (Castelvetrano, 29 maggio 1875 – Firenze, 15 aprile 1944). Entrambi, non casualmente, Ministri della Pubblica Istruzione[1].

Non sempre si ricorda che la stessa Istruzione tecnica ha preso avvio dalla riforma Gentile del 1923[2], così come i Licei scientifici, in un primato, tuttavia, affidato all'Istruzione classica, di primo grado nei Ginnasi, di secondo nei Licei.

All'apice di questa tendenza è stato il più recente tentativo di "liceizzare" la stessa istruzione tecnica con la riforma Moratti (legge n. 53 del 28 marzo 2003, art. 2, comma 1, lettera f) poi superato dalla Legge n. 40 del 2 aprile 2007 (art. 13, comma 1).

A distanza di quasi un secolo dalla riforma Gentile, ancora oggi si risentono gli effetti. Lo testimonia il primato dei Licei che persiste anche nelle iscrizioni che si sono appena concluse: secondo il dato diffuso dal Ministero, il 56,6% degli studenti ha scelto il percorso liceale.

Per un umanesimo comprensivo

L'offerta formativa nella scuola secondaria del secondo ciclo è composita e articolata. Lo stesso concetto di *umanesimo* è così ricco da comprendere la scienza, la tecnologia e le loro applicazioni. Non a caso, nel Rinascimento, il pittore poteva essere anche scienziato: è la storia di Leonardo, ma non solo.

Può essere interessante osservare come la stessa letteratura si nutra di una varietà di accenti. Il *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* o *Il Saggiatore* fanno parte della storia della letteratura italiana al punto che, secondo Italo Calvino, Galileo Galilei sarebbe stato tra i maggiori scrittori in lingua italiana, fonte di ispirazione anche per Leopardi.

Esempi illustri di nuovo umanesimo

Rilevanti scrittori del Novecento, o contemporanei, vengono da una formazione non strettamente letteraria. Robert Musil era un ingegnere meccanico. Aleksandr Isaevič Solženicyn era laureato in Matematica. Primo Levi in Chimica. Laureato in Chimica anche Elias Canetti. Carlo Emilio Gadda in Ingegneria Elettrotecnica. Non pochi sono gli scrittori provenienti da una formazione giuridica. Marcel Proust era laureato in Legge.

Particolare è la storia di Franz Kafka: iniziò a studiare Chimica, poi passò a Giurisprudenza, per essere assunto dalle Assicurazioni Generali di Trieste dalle quali si dimise entrando nell'Istituto di assicurazioni contro gli infortuni del Regno di Boemia.

Alberto Arbasino, tanto snob da farsi portavoce della "casalinga di Voghera", era laureato in Diritto Internazionale. Eugenio Montale, premio Nobel per la Letteratura nel 1975, aveva frequentato l'Istituto Tecnico Commerciale "Vittorio Emanuele", dove si era diplomato in ragioneria. Così pure uno dei maggiori giornalisti del secolo scorso, Enzo Biagi, diplomato, sotto le Due Torri, nell'Istituto Tecnico "Pier Crescenzi".

Due scrittori dell'attuale panorama letterario italiano sono magistrati: Gianrico Carofiglio e Giancarlo De Cataldo: il primo ha dato le dimissioni, dichiarando di volersi dedicare alla scrittura a tempo pieno; il secondo è tuttora giudice della Corte d'Assise di Roma. Paolo Giordano, al quale dobbiamo acute riflessioni sulla pandemia, è laureato in Fisica. Si potrebbe continuare.

Dunque, si può saper scrivere senza aver frequentato un Liceo o una Facoltà di Lettere.

Le competenze-chiave per l'apprendimento permanente

Le conoscenze sono indubbiamente alla base delle abilità e delle competenze, le quali possono essere acquisite attraverso un apprendimento formale, ma anche non formale o informale. In controtendenza rispetto alla tradizione neoidealistica, verso questa prospettiva il sistema scolastico italiano è stato incoraggiato dall'Europa, di cui l'Italia è tra i Paesi fondatori e ha cercato di concretizzarla attraverso la partecipazione ai progetti europei.

In particolare con il recepimento delle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio EU del 18 dicembre 2006 e del 23 aprile 2008 si è consolidata l'importanza sia delle *competenze chiave*, sia del *quadro europeo delle qualifiche* (EQF).

En passant, sarebbe il caso di prendere atto che l'Italia fa parte dell'Unione Europea e che, quando adotta misure europee, non lo fa perché "lo chiede l'Europa", ma perché lo chiede l'Italia in sede europea.

Le 8 competenze-chiave per l'apprendimento permanente sono state rivisitate nella versione del 22 maggio 2018 e declinate al singolare con il termine "competenza".

Le "competenze nelle lingue straniere" sono diventate la "competenza multilinguistica". Le "competenze sociali e civiche", la "competenza in materia di cittadinanza". In posizione centrale, sia nella versione del 2006, sia nella versione 2018, la competenza digitale, a disposizione della didattica sia a distanza sia in presenza. Lo "spirito di iniziativa e imprenditorialità" è diventato lo "spirito imprenditoriale", inteso non in senso "aziendalistico", ma come capacità di tradurre "idee in opportunità a favore degli altri", sulla base di valori quali la "creatività" e l'"innovatività".

Nell'ultima voce torna ad evidenziarsi l'influsso della convenzione siglata nella città portoghese di Faro, nel 2005, in ordine al valore del patrimonio, dell'identità e dell'eredità culturali.

EQF e QNQ

L'*European Qualifications Framework* (EQF) prevede otto livelli. La Raccomandazione del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente aveva stabilito che entro il 2010 i Paesi membri avrebbero dovuto rapportare i propri sistemi nazionali di qualificazione all'EQF, ed entro il 2012, nei singoli certificati di qualifica, fornire un riferimento al livello corrispondente dell'EQF. La referenziazione italiana è intervenuta in data 20 dicembre 2012, in un documento di particolare interesse perché offre la descrizione compiuta del sistema scolastico e formativo del nostro Paese.

Da ultimo va ricordato il Decreto 8 gennaio 2018 che offre la "traduzione" dell'EQF nel QNQ (Quadro Nazionale delle Qualificazioni). La Raccomandazione europea era stata recepita dall'Italia precocemente con l'emanazione del DM 139 del 22 agosto 2007, che, all'art. 1, aveva previsto "L'istruzione obbligatoria è impartita per almeno dieci anni". Il DM 139/2007 ha fissato la certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione, attraverso l'articolazione in assi culturali, indicati nell'allegato al Documento tecnico (dei linguaggi; matematico; scientifico-tecnologico; storico-sociale).

Vanno, per completezza, ricordate le "*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*" (DM. n. 254 del 16 novembre 2012) in linea con le competenze-chiave europee[3].

Una linea che attraversa la legislazione scolastica italiana

Il *fil rouge* delle competenze continua ad attraversare la legislazione scolastica in forme sempre più o meno articolate fino ad arrivare ai provvedimenti più recenti:

- al DM n. 742 del 3 ottobre 2017, a seguito del D.lgs. n. 62 del 13 aprile 2017, nel quale si fornisce un modello nazionale per la certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione (art. 1, comma 1);
- al Decreto 24 maggio 2018 n. 92, nel cui art. 2 vengono ribadite le *Definizioni* di "apprendimento formale", di "apprendimento informale", di "apprendimento non formale", facendo espresso riferimento all'art. 2, comma 1, lettera c), del D.lgs. n. 13 del 16 gennaio 2013;
- al *Curriculum dello studente*, avviato dall'a.s. 2020/2021, a seguito di una previsione risalente al comma 28 della Legge 107/2015[4].

Insomma, mentre, nella vita pubblica del Paese, negli ultimi anni, vi è stata una tendenza sociale, talvolta compiaciuta, nell'accusare la scuola di incompetenza, in realtà, nel nostro

sistema formativo ed educativo, pur nella varietà delle sue articolazioni, sono state poste le premesse fondamentali per radicare sempre di più il valore della competenza.

[1] Benedetto Croce tra il 15 giugno 1920 e il 4 luglio 1921, in un governo presieduto da Giovanni Giolitti, dopo la fine del fascismo fu presidente del Partito Liberale Italiano (PLI). Giovanni Gentile, tra il 31 ottobre 1922 e il 1° luglio 1924, fu nominato Ministro della pubblica istruzione nel primo gabinetto di Benito Mussolini e artefice della riforma del 1923.

[2] Regio Decreto n. 1054 del 6 maggio 1923, nella "Gazzetta Ufficiale" del 2 giugno 1923 n. 129.

[3] Con l'aggiornamento contenuto nella Nota Miur n. 3645 del 1° marzo 2018, presentazione del documento *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*, del 22 febbraio 2018, elaborato dal Comitato Scientifico Nazionale. Cfr. anche la Circolare n. 3 del 13 febbraio 2015, *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione* e la Nota n. 1865 del 10 ottobre 2017, *Indicazioni in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed Esame di Stato nelle scuole del primo ciclo di istruzione*.

[4] Quindi l'art. 21 del D.lgs. n. 62 del 13 aprile 2017 e il D.M. n. 88 del 6 agosto 2020.

3. Il diritto ad essere diversi. Verso una educazione umanitaria

Angela GADDUCCI - 13/02/2022

Alla vigilia della celebrazione della Giornata della Memoria ha suscitato profondo sdegno e dolore la vile aggressione di un dodicenne della provincia di Livorno, insultato e colpito da due ragazzine di 15 anni che, dopo averlo percosso e avergli sputato in faccia, nel silenzio e nell'indifferenza di un nugolo di adolescenti spettatori, avrebbero urlato: "*Ebreo, muori nel forno*". È così che poi la stessa "espressione", riportata in un articolo de "Il Giornale", ha scosso gli animi della Comunità ebraica e suscitato lo sdegno dell'intero Paese.

Un altro episodio di razzismo tra giovanissimi si verificava quasi contestualmente a Firenze. Anche in questo caso, al centro delle offese un ragazzo tredicenne. Qualche giorno dopo "La Nazione" pubblicava: "*Nel mirino dei bulli perché ebreo*".

Il razzismo che ritorna

Episodi come questi, intrisi di odio razziale, rivestono una gravità inaudita e inaccettabile, e sugli ebrei in particolare, giace da sempre una sedimentazione di avversione e un coacervo di pregiudizi millenari. Purtroppo negli ultimi anni, smentendo le previsioni di coloro che lo consideravano un fenomeno ineluttabilmente destinato a scomparire, si è inaspettatamente verificata una nuova ondata antisemita più intensa e pervasiva. Dalla fine della seconda guerra mondiale ha preso forza e vigore una nuova giudeofobia. D'altronde, appartiene alla natura delle cose che eventi significativi nella storia del mondo si ripresentino anche in futuro, perché il tempo è ciclico e la storia è un'incessante ritualità scandita dal ripetersi di eventi, anche malvagi per mano di individui banalmente comuni per poter compiere il male[1].

La paura del "diverso"

Il reato di ingiurie e lesioni a danno dei due ragazzi toscani è senza dubbio deprecabile, ma ciò che suscita sdegno e sgomento è soprattutto il fatto che ad utilizzare espressioni e insulti razziali siano proprio degli adolescenti. Ciò che ingenera raccapriccio e seria preoccupazione è il comportamento di sfida, arroganza e aggressività che talvolta assumono nei confronti di chi, ai loro occhi, appare *diverso* per confessione religiosa, etnia, orientamento sessuale, e l'ebraismo ha da sempre rappresentato per l'Occidente la diversità per antonomasia.

Negli ultimi due anni, complici forse anche le restrizioni, gli isolamenti preventivi e le lunghe quarantene determinate dalla perdurante pandemia, abbiamo assistito ad un'escalation di episodi di sfrontatezza, prepotenza e ostilità. Eppure, mai come ora si è parlato così tanto di tolleranza e di uguaglianza. Nonostante i passi compiuti in direzione del superamento di pregiudizi sociali, ingiusti e immotivati, la nostra società manifesta ancora forti tendenze all'esclusione del *diverso*, e la cronaca recente ne dà conferma.

Il termine "diverso" incarna una connotazione implicitamente ed archetipicamente negativa. L'avversione alla "diversità" affonda le sue radici nell'atavica paura dell'uomo nei confronti di ciò che non conosce e che, sfuggendo al suo controllo, viene percepito come una minaccia alle rassicuranti consuetudini della propria esistenza. Trovare riparo nella stabile uniformità di comportamento e di pensiero lontana da forme di perturbante sconvolgimento, funge come uno straordinario fattore di conforto.

I meccanismi di difesa

Per l'uomo è *diverso* semplicemente chi la pensa in altro modo, chi ha tradizioni etniche, culturali e religiose non affini o perché presenta peculiarità che si discostano dalla realtà nota. Intimorito da tutto quanto possa mettere a rischio la propria rasserene quotidiana, l'uomo è istintivamente orientato a rifuggire "da ciò che non conosce": è una fuga dal disagio e dalla paura. Esplorare l'universo dell'altro, il *diverso* per eccellenza, incute timore perché obbliga ad un confronto e comporta la messa in discussione del proprio mondo e dei fondamenti della propria identità. È una paura che fa assumere forme difensive come quella di utilizzare scorciatoie o di rifugiarsi negli stereotipi (su cui si fonda il pregiudizio).

I comportamenti umani muovono o da esperienze vissute o da idee scaturite da opinioni già costruite. Non sempre e non tutti sono disposti a utilizzare tempo ed energie per acquisire più informazioni, per approfondire le questioni e per arricchire le idee.

La mente umana attiva meccanismi di difesa simili a quelli che avvengono nel mondo biologico: un corpo estraneo viene espulso perché ritenuto dannoso alla salute. Come il

sistema immunitario interviene per proteggere il corpo da eventuali alterazioni patogene, analogamente la persona tratta come evento minaccioso per il proprio equilibrio interno l'individuo percepito come *diverso*.

Per una "tolleranza autentica"

La tolleranza autentica è traguardo e condizione imprescindibile per la realizzazione di una responsabilità condivisa in grado di nutrire il futuro dell'umanità. La tolleranza autentica si compiace della diversità e se ne arricchisce. La diversità è un valore che s'intreccia con la fraternità e la solidarietà, con l'identità e l'appartenenza, con la comunità e l'educazione.

Ecco il motivo per cui è proprio dalla scuola che deve partire una profonda e forte sollecitazione verso un'educazione comunitaria rinnovata. Bisogna porre al centro dell'attenzione la condivisione dell'idea che la differenza, l'alterità, la diversità, sono aspetti che caratterizzano il nostro tempo e costituiscono una ricchezza, una risorsa, una potenzialità per tutti.

La scuola, come comunità educante e modello di vita societaria, risulta determinante nella diffusione di un atteggiamento mentale e culturale nuovo. È a scuola che si deve contrastare ogni forma di violenza e di prevaricazione, che si deve educare alla accettazione del *diverso* e al rispetto della sua dignità. Una comunità autentica deve riuscire a coniugare identità e alterità, uguaglianza e differenza, dialogo tra persone, tra nazioni e tra generazioni, perché il saper vivere insieme agli altri rappresenta, come suggerisce l'indicazione dell'Unesco per il 21° secolo, il livello di competenza più elevato[2].

Una scuola di educazione umanitaria

Nella fase storica che stiamo attraversando appare evidente come certe durezze, di cui ultimamente si infittiscono le cronache, lascino trapelare lo scarso valore attribuito oggi alla vita umana. Forse finora la storia ci ha insegnato poco, perché la strada che conduce verso un'umanità pienamente libera sembra ancora lontana.

Per conseguire l'ambizioso obiettivo di un futuro pregno di vera umanità è necessario, quindi, che la scuola s'impegno ad allontanare dal cuore delle giovani generazioni sentimenti come la freddezza dell'indifferenza e la rassegnazione ad un futuro senza orizzonte, a indirizzarli sul sentiero della consapevolezza aiutandoli a superare la molteplicità delle naturali differenze antropologico-culturali. Bisogna avere lo sguardo rivolto ad un'educazione umanitaria integrale che muova da una considerazione unitaria dell'uomo e sappia nutrirsi di trascendenza. È proprio tale connotazione che distingue l'essere umano dagli esseri di altra natura e lo rende persona. Nell'educazione umanitaria si prova a costruire la risposta sensata alla domanda kantiana: cosa devo fare? come posso guidare la mia azione verso il bene? La difficile storia del concetto di tolleranza è tutta racchiusa nell'affermazione "Agisci in modo da trattare l'umanità, sia nella tua persona che nella persona di ogni altro uomo, sempre anche come fine e mai semplicemente come mezzo"[3].

La tutela della dignità umana si traduce nella protezione dall'umiliazione, dall'infamia, dal disprezzo, dalla persecuzione. E la comunità deve farsene carico, in particolare la comunità educante. Alimentando il capitale umano deve favorirne la corresponsabilità relazionale mediante l'ascolto, il dialogo e un alfabeto emotivo che consenta comunicazione autentica e fiducia empatica: sono i presupposti dell'appartenenza e l'antidoto contro la paura del *diverso*.

[1] H. Arendt, *La banalità del male*, Feltrinelli, Bologna, 1963.

[2] Agenda ONU 2030 del 25.09.2015. L'Obiettivo 4 dell'Agenda interessa l'educazione e al comma 4.7 afferma la necessità di "assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere...i diritti umani, l'uguaglianza di genere (...) una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale".

[3] Kant: *La Fondazione della metafisica dei costumi*, 1785.

4. La tutela della salute e della sicurezza. Inspiegabili resistenze alla chiarezza

Bruno SOZZI - 13/02/2022

La tutela della salute e della sicurezza delle lavoratrici e dei lavoratori sul luogo del loro lavoro richiede una puntuale applicazione delle disposizioni contenute nel Decreto Legislativo 81/2008, Testo Unico sulla Sicurezza (TU) che all'art. 3 precisa: «Negli istituti di istruzione ed educazione di ogni ordine e grado le disposizioni sono applicate tenendo conto delle effettive particolari esigenze connesse al servizio espletato o alle peculiarità organizzative».

Decreto cercasi

Le specificità della scuola quale luogo di lavoro dovevano essere individuate, sempre secondo l'art. 3, «entro e non oltre ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore del presente decreto legislativo con decreti emanati dal Ministero dell'Istruzione di concerto con i Ministri del lavoro e della previdenza sociale, della salute e delle riforme e innovazioni nella Pubblica Amministrazione, acquisito il parere della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano, sentite le organizzazioni sindacali». Poiché di tale Decreto interministeriale non si ha notizia, si può/deve far riferimento ai dispositivi risalenti ad un decennio precedente, cioè al DM 382/1998 (Sicurezza nei luoghi di lavoro – Indicazioni attuative) inviato alle scuole con la C.M 29 aprile 1999, n.119 avente per oggetto: «D.lgs. 626/1994, sicurezza nei luoghi di lavoro – Indicazioni attuative».

Peculiarità organizzative

Il DM 382/1998 risulta in realtà alquanto generico sulle "effettive particolari esigenze connesse al servizio espletato". In particolare all'art. 3, così si esprimeva: «Il datore di lavoro provvede alla redazione del documento relativo alla Valutazione dei rischi, della collaborazione del responsabile del servizio di prevenzione e protezione, ove designato (n.d.r: è invece un preciso obbligo, non delegabile, del DS, art. 17 TU). Nelle scuole statali il datore di lavoro, al fine di redigere il documento può avvalersi della collaborazione degli esperti degli enti locali tenuti alla fornitura degli immobili nonché degli enti istituzionalmente preposti alla tutela e alla sicurezza dei lavoratori». Negli ultimi venti anni le scuole hanno vissuto questa partita con seria preoccupazione e in modo a volte drammatico[1].

Ora sulla Gazzetta ufficiale n. 301 del 20 dicembre 2021 è stata pubblicata la Legge 17 dicembre 2021, n. 215 contenente importanti novità in materia di sicurezza delle istituzioni scolastiche. È la legge di conversione, con modificazioni, del decreto-legge 21 ottobre 2021, n. 146, recante misure urgenti in materia economica e fiscale, a tutela del lavoro e per esigenze indifferibili.

Modifiche al D.lgs. 81/2008

L'art. 13-bis (Disposizioni in materia di interventi strutturali e di manutenzione per la sicurezza delle istituzioni scolastiche) integra l'articolo 18 del TU, con l'inserimento di due commi che dovrebbero fare definitiva chiarezza: «3.1. I dirigenti delle istituzioni scolastiche sono esentati da qualsiasi responsabilità civile, amministrativa e penale qualora abbiano tempestivamente richiesto gli interventi strutturali e di manutenzione di cui al comma 3, necessari per assicurare la sicurezza dei locali e degli edifici assegnati, adottando le misure di carattere gestionale di propria competenza nei limiti delle risorse disponibili a legislazione vigente. In ogni caso gli interventi relativi all'installazione degli impianti e alla loro verifica periodica e gli interventi strutturali e di manutenzione riferiti ad aree e spazi degli edifici non assegnati alle istituzioni scolastiche nonché ai vani e locali tecnici e ai tetti e sottotetti delle sedi delle istituzioni scolastiche restano a carico dell'amministrazione tenuta, ai sensi delle norme o delle convenzioni vigenti, alla loro fornitura e manutenzione... Nei casi di cui al periodo precedente non si applicano gli articoli 331, 340 e 658 del codice penale».

Valutazione dei rischi "congiunta"

Molto meno chiaro è il contenuto del nuovo comma 3.2. «Per le sedi delle istituzioni scolastiche, la valutazione dei rischi strutturali degli edifici e l'individuazione delle misure necessarie a prevenirli sono di esclusiva competenza dell'amministrazione tenuta, ai sensi delle norme o delle convenzioni vigenti, alla loro fornitura e manutenzione. Il documento di valutazione dei rischi di cui al comma 2 è redatto dal dirigente dell'istituzione scolastica

congiuntamente all'amministrazione tenuta, ai sensi delle norme o delle convenzioni vigenti, alla fornitura e manutenzione degli edifici. Il Ministro dell'istruzione, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, sentita la Conferenza Stato-città ed autonomie locali, con proprio decreto da adottare entro sessanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente disposizione, stabilisce le modalità di valutazione congiunta dei rischi connessi agli edifici scolastici». Sorge qualche perplessità sulla "decisa" scadenza di 60 giorni per definire le modalità... ma preoccupa seriamente la redazione del DVR in capo al Dirigente Scolastico.

Competenze molto diverse

Dovrebbe essere evidente che il Dirigente Scolastico è organizzatore e gestore del servizio di istruzione ed educazione svolto con attrezzature didattiche sicure, in locali definiti sicuri dal proprietario. Le inadempienze dell'Ente Locale non possono portargli via tempo ed energie di cui non dispone; gli RSPP, ASPP e i Preposti che fanno parte dell'organizzazione della prevenzione e sicurezza dell'Istituto di Istruzione ed Educazione non possono e non devono supplire i tecnici dell'Ente Locale nella redazione del DVR relativo all'immobile ed agli impianti. Drammatica e gravemente ingiusta in proposito è la sentenza sul crollo del Liceo Darwin di Rivoli (Torino)[2] cui sembra far riferimento la puntualizzazione del nuovo comma 3.1 dell'art. 18 del TU integrato quando si riferisce "(...) alla verifica periodica ... ai vani e locali tecnici, ai tetti e sottotetti...".

Una strada chiara e condivisibile

Sin dal febbraio 2006, nella Regione Emilia Romagna, in sintonia con alcune altre regioni (Toscana, Veneto, ...) i Servizi di Vigilanza delle ASL hanno sempre ribadito questo indirizzo interpretativo del TU: "Il Documento di Valutazione dei rischi è costituito dall'insieme delle Valutazione dei rischi effettuate rispettivamente per le proprie competenze, dal proprietario dell'edificio (strutture, impianti fissi, presidi antincendio) e dal Dirigente scolastico (organizzazione e gestione dell'attività, attrezzature, emergenze, ecc.) e contiene in particolare le valutazioni specifiche previsti per i rischi particolari (chimico, biologico, di incendio, rumore, vibrazioni, atmosfere esplosive)".

Ogni scuola sa stilare con le proprie competenze interne il DVR relativo ai pericoli e rischi relativi alle attività scolastiche. Non deve invece supplire alle inadempienze dell'Ente locale, designando RSPP esterno per la scrittura del DVR dell'Istituto comprensivo dei rischi dell'immobile e degli impianti. Il DS corre il grosso rischio di sentirsi tranquillo con un'applicazione puramente formale delle norme e dimenticare che «il datore di lavoro che si avvale di un esperto esterno per ricoprire l'incarico di responsabile del servizio deve comunque organizzare un servizio di prevenzione e protezione (SPP) con un adeguato numero di addetti» (TU, art. 32, comma 10).

[1] Il 22 novembre 2008, alle ore 11,05, durante l'intervallo, nell'aula della 4 G del Liceo Darwin crolla all'improvviso, in assenza di alcun segnale premonitore, l'intero controsoffitto in laterizio realizzato per abbassare il soffitto di circa un metro. Va detto che la scuola funzionava nell'ex seminario di Rivoli costruito a metà degli anni 30 e ristrutturato ad uso scolastico nei primi anni 80 del secolo scorso. *La tragedia ha avuto conseguenze gravissime: un giovane studente ha perso la vita, un altro studente ha riportato lesioni gravissime permanenti, altri hanno subito lesioni, un'intera scolaresca e tutto il personale scolastico è stato coinvolto* (questo e gli altri corsivi sono ripresi dalla sentenza). Il Tribunale ha accertato, sia in primo grado che in appello, che la controsoffittatura in laterizio era appesa al solaio soprastante mediante fili di ferro (*pendini*) ritorti che dovevano sostenere carichi accidentali quali frammenti di tubazioni di ghisa provenienti dalla sostituzione del tubo di scarico della fognatura dei bagni del piano superiore e di pilastri di mattoni e blocchi di calcestruzzo non rimossi durante più recenti ristrutturazioni. Le perizie tecniche hanno individuato la causa del crollo nella rottura fragile (*ovvero istantanea e netta*) dell'*asola* ottenuta dal piegamento dei *pendini*. Nel corso del processo di appello il compito di valutare "tutti" i rischi presenti sul luogo di lavoro-scuola si è considerato assegnato paritariamente ai tecnici della Provincia ed ai Responsabili della sicurezza della scuola. L'accusa ai primi, con aggravanti per il progettista dell'intervento di controsoffittatura, è risultata quella di *non assicurare efficaci interventi di manutenzione atti a mettere in evidenza l'inidoneità statica del controsoffitto con la conseguente realizzazione di interventi di messa in sicurezza; mentre nessuno dei 3 RSPP, nei rispettivi ambiti, ebbe mai a svolgere, con la elevata (ma, dire loro, non inesigibile) diligenza*

necessaria il proprio ruolo di garante della sicurezza della scuola, rispetto a "quel" controsoffitto.

[2] Vedi nota 1.

Settimana del 21 febbraio 2022

Valorizzare i docenti per migliorare le competenze degli studenti

1. Mobilità del personale della scuola. Le novità del nuovo contratto integrativo

Roberto CALIENNO - 20/02/2022

In premessa è doveroso precisare che il contratto integrativo per il triennio 2022/2025 è stato sottoscritto solo dalla Cisl Scuola, la quale si è assunta la responsabilità di firmare un contratto volto a risolvere concretamente un problema per decine di migliaia di persone. Sarebbe stato diversamente se l'Amministrazione avesse semplicemente e rigidamente applicato le più recenti norme di legge, agendo in modo unilaterale.

Un vincolo triennale per disposizione di legge

La principale novità riguarda la rimozione di alcuni vincoli introdotti sia da provvedimenti legislativi sia dal CCNI 2018-2020. Ovviamente tale rimozione non si riferisce solo all'anno scolastico 2022/2023 perché il contratto integrativo in questione ha durata triennale; tuttavia, esso dovrebbe recepire eventuali novità che potrebbero essere introdotte in fase di rinnovo del CCNL.

Il vincolo triennale è disposto dalla legge; il contratto, anziché subirne passivamente gli effetti, individua una soluzione facendo leva su un vuoto normativo stabilendo che la titolarità (su cui successivamente operano i vincoli imposti dalla legge, come tali inderogabili) si assume per effetto delle operazioni di mobilità. Quindi il docente dovrà rimanere tre anni sulla sede che eventualmente otterrà col trasferimento.

Quali sono i vincoli esistenti per il personale docente?

Il CCNI 2018-2020 non consentiva la presentazione della domanda di trasferimento, per un triennio, a quei docenti che hanno ottenuto il movimento:

- su sede puntualmente indicata nelle preferenze;
- su sede ottenuta tramite distretto sub-comunale nella fase comunale dei movimenti o nella fase provinciale da sostegno a posto comune e nella mobilità professionale.

Pertanto, quei docenti che hanno ottenuto il trasferimento per il 2019/2020 hanno concluso il triennio e potranno presentare una nuova domanda; invece dovranno ancora attendere coloro i quali hanno ottenuto il movimento per il 2020/2021 o per il 2021/2022. E questa è *la prima tipologia di vincolo*.

Il DL 126/2019 convertito dalla legge n 159/2019 disponeva che i docenti immessi in ruolo con decorrenza giuridica 1° settembre 2020, a prescindere dalle graduatorie di reclutamento, GaE, concorso 2016, concorso 2018 e per ogni ordine e grado di istruzione, non potevano partecipare per ben cinque anni né alla mobilità territoriale, né a quella professionale (passaggi di cattedra e di ruolo) e neanche alle successive operazioni di mobilità annuale (Utilizzazioni e assegnazioni provvisorie provinciali ed interprovinciali). È *la seconda tipologia di vincolo*.

La *terza tipologia di vincolo* è quella introdotta dal D.L. 73/2021 prevedendo esplicitamente la permanenza triennale su qualunque sede ottenuta con la domanda di mobilità. Inoltre, i docenti immessi in ruolo a qualunque titolo a decorrere dall'a.s. 2020/2021 non avrebbero potuto presentare per tre anni domanda di Utilizzazione e di Assegnazione provvisoria o anche ricoprire incarichi a tempo determinato in un'altra classe di concorso o altro ruolo.

In virtù del contratto integrativo coloro i quali dovessero ottenere trasferimento o passaggio non saranno soggetti al blocco triennale (salvo vincolo CCNI su sede puntuale) per movimenti provinciali, ma solo al blocco per i movimenti interprovinciali.

Gli effetti della rimozione del vincolo

Per effetto del nuovo contratto integrativo, tutti i docenti assunti con rapporto di lavoro a tempo indeterminato (anche i docenti neo immessi in ruolo dal 1° settembre 2021 anche solo ai fini giuridici) possono presentare domanda di trasferimento per l'anno scolastico 2022/2023. Gli effetti saranno diversi in base all'anno di immissione in ruolo.

Docenti assunti 2020/2021

- Se la domanda di trasferimento dovesse essere soddisfatta, saranno soggetti al vincolo previsto dalla Legge (D.L.126/2019) e potranno fare la domanda nell'a.s. 2024/25 per il 2025/2026 avendo ottenuto movimento sia su sede della stessa provincia sia di provincia diversa, indipendentemente dal tipo di preferenza (puntuale/sintetica) espressa.
- Se non avranno presentato la domanda di trasferimento o se la stessa non dovesse essere soddisfatta, acquisiranno la titolarità sulla sede di servizio che non potrà essere occupata da altri aspiranti. È da precisare che il triennio del vincolo (D.L.126/2019) decorre dalla nomina in ruolo (1° settembre 2020) e quindi essi potranno presentare domanda di mobilità nell'a.s. 2022/2023 per l'a.s.2023/2024.

Docenti assunti 2021/2022

- Se la domanda di trasferimento dovesse essere soddisfatta, saranno soggetti al vincolo previsto dalla Legge (D.L. 126/2019) e potranno fare la domanda nell'a.s. 2024/2025 per il 2025/2026 avendo ottenuto movimento sia su sede della stessa provincia sia di provincia diversa, indipendentemente dal tipo di preferenza (puntuale/sintetica) espressa.
- Se non avranno presentato la domanda di trasferimento o se la stessa non dovesse essere soddisfatta, acquisiranno la titolarità sulla sede di servizio che non potrà essere occupata da altri aspiranti. È da precisare che il triennio del vincolo (D.L.126/2019) decorre dalla nomina in ruolo (1° settembre 2021) e quindi essi potranno presentare domanda di mobilità nell'a.s. 2023/2024 per l'a.s.2024/2025.

Docenti assunti 2019/2020 da GMRE 2018 (ex FIT)

- I docenti che dovessero ottenere il trasferimento o la mobilità professionale saranno soggetti alla prima tipologia di vincolo se avranno avuto una sede espressa puntualmente oppure alla terza tipologia di vincolo per effetto di movimento interprovinciale, esattamente come per tutti gli altri docenti.

Altri docenti assunti nell'a.s. 2021/2022

Il personale assunto, attraverso lo scorrimento delle GPS (ai sensi dell'art. 59 comma 4 D.L. 73/2021) a tempo determinato fino al 31 agosto 2022, non può essere trattato alla stregua del personale assunto a tempo indeterminato. Tali docenti entreranno in ruolo (ancorché con retrodatazione al 1° settembre 2021), solo una volta superato l'anno di prova e la successiva prova selettiva. Il CCNI prevede, però, che i docenti assunti dalle GPS possano fare domanda di trasferimento nel corso del prossimo anno scolastico, quando saranno di ruolo, seguendo in tutto e per tutto quanto previsto per gli assunti 2020 e 2021.

I docenti non soggetti al vincolo

La prima tipologia di vincolo non si applica ai docenti soprannumerari e a quelli che beneficiano delle precedenza se soddisfatti su sede ubicata in comune o distretto sub-comunale diverso da quello di precedenza.

La seconda tipologia di vincolo non si applica ai docenti soprannumerari e a quelli che beneficiano delle precedenza di cui all'articolo 33, commi 3 e 6, Legge n. 104/1992, purché le condizioni ivi previste siano intervenute successivamente alla data di iscrizione ai rispettivi bandi concorsuali ovvero all'inserimento periodico nelle graduatorie di cui all'articolo 401 del Testo Unico.

La terza tipologia di vincolo non si applica ai docenti che beneficiano delle precedenza se soddisfatti su sede ubicata in comune o distretto sub-comunale diverso da quello di precedenza, ancorché soddisfatti in una qualunque sede della provincia richiesta.

Casi specifici

Docenti di sostegno

Per i docenti di sostegno le regole generali non cambiano. La mobilità resta compresa all'interno dei trasferimenti, essendo stata accantonata l'ipotesi sostenuta dall'Amministrazione di considerare i movimenti da e per posto di sostegno alla stregua dei passaggi di ruolo.

Le utilizzazioni e le assegnazioni provvisorie

Non era possibile individuare soluzioni idonee per la rimozione dei vincoli esistenti perché le assegnazioni provvisorie e le utilizzazioni sono disciplinate da un diverso e specifico contratto integrativo triennale, anch'esso da rinnovare prima dell'avvio delle future operazioni estive.

Personale ATA

Per il personale ATA continua ad applicarsi la disciplina prevista nei contratti sulla mobilità. Il primo anno di servizio di ruolo è su sede provvisoria, la titolarità si acquisisce con le operazioni di mobilità.

Permane il vincolo per i DSGA

È opportuno precisare che il vincolo di permanenza triennale per i DSGA non poteva essere rimosso. A differenza di quanto avviene per i docenti, la norma di legge che stabilisce il vincolo (D.lgs. 165/2001, art. 35, comma 5-bis) è esplicita nell'affermare che i *"direttori dei servizi generali e amministrativi delle istituzioni scolastiche ed educative permangono nella sede di prima destinazione per un periodo non inferiore a tre anni"*. Una formulazione che non ha lasciato alcun margine di intervento alla contrattazione integrativa.

Ad ogni buon conto i DSGA, a differenza di quanto avviene per i docenti assunti negli anni scolastici 2020/2021 e 2021/2022, hanno comunque la possibilità di presentare domanda di assegnazione provvisoria.

2. Investire bene sugli insegnanti. Le carriere che non ci sono ancora

Mariella SPINOSI - 20/02/2022

In un recente documento del 10 gennaio 2022, il Ministro della Pubblica Amministrazione ci fa sapere che al finanziamento delle attività di formazione sarà ordinariamente destinata una quota annua non inferiore all'1% del monte salari del personale dipendente. È un obiettivo che speriamo si possa avverare grazie anche ai finanziamenti straordinari del PNRR.

È bene, tuttavia, ricordare che tale percentuale, nei passati decenni, è stata richiamata costantemente in tanti e importanti documenti programmatici di molti dicasteri, in particolar modo dal Ministero dell'Istruzione, ma che poi è stata sempre dimenticata nelle successive scelte operative.

Ora sembra che si voglia fare sul serio: Il Ministro Bianchi più volte ha fatto riferimento a futuri sviluppi di carriera per i docenti e il Ministro Brunetta, in maniera più articolata, parla di: meccanismi di progressione economica; riconoscimento delle competenze e delle esperienze professionali; differenziazioni stipendiali attraverso procedure selettive[1].

Adelante Pedro, sed cum Judicio

È l'espressione che Alessandro Manzoni mette in bocca al Gran Cancelliere di Milano, Antonio Ferrer, che si rivolge al cocchiere mentre la carrozza passa circondata dal popolo in tumulto per la carestia che è sopraggiunta alla peste. Noi viviamo in una realtà non molto dissimile e con le emergenze attuali dobbiamo fare i conti. Con il nuovo contratto alle porte, dobbiamo ripartire sicuramente con fiducia, ma prima ancora con molta prudenza.

Non a caso, nei più recenti documenti del Ministero dell'Istruzione si leggono sì propositi incoraggianti per i docenti, ma in maniera altalenante. Si parla di ipotesi di sviluppo di carriere nelle "Linee programmatiche" del Ministro Bianchi presentate in Parlamento il 4 maggio 2021; ipotesi reiterate nel "Piano nazionale di ripresa e resilienza", ma ignorate in alcuni documenti successivi come il "Patto per la scuola", sottoscritto con i sindacati il 20 giugno, e l'"Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2022" che risale al 16 settembre scorso.

Anche nel documento più recente, illustrato ai sindacati il 1° febbraio 2022 (cioè l'Atto di indirizzo della sezione "scuola" nell'ambito del comparto "istruzione e ricerca"), non si riscontrano esplicitamente riferimenti allo sviluppo delle carriere. Si accenna ad "attività formative per la fruizione degli sviluppi di carriera" solo per il personale ATA, mentre per i docenti c'è un richiamo indiretto all'art. 24 del CCNL 2006-2009[2]: un modo, comunque, importante per mantenere in vita una possibilità.

Dobbiamo tener presente che parlare di "carriere" nella scuola è una vera e propria rivoluzione, considerando che l'idea fondante che ha sempre caratterizzato il lavoro docente (nei contratti e nello stato giuridico) è stata quella dell'unicità della funzione.

Le questioni a monte

Immaginare un futuro per i docenti che passi attraverso sistemi di "carriera" non appare impossibile, ma prima vanno chiarite alcune condizioni di base. In modo particolare:

- i rapporti con la formazione e con i crediti;
- il livello di avvicinamento agli standard, intesi soprattutto come rappresentazione dello scenario evolutivo delle competenze dei docenti;
- gli strumenti che devono essere utilizzati per permettere ai lavoratori della scuola di poter documentare bene la propria biografia;
- le fasce di professionalità, da un livello iniziale in cui l'insegnante è ancora in formazione, al *senior teacher*, cioè al docente di comprovata competenza ed esperienza, matura e accreditata, che sa metterla a disposizione dei colleghi e della organizzazione cui appartiene, svolgendo anche funzioni di supporto.

Bisogna sciogliere inoltre e subito la questione dell'obbligatorietà dell'aggiornamento prefigurando a livello contrattuale "un pacchetto di ore specificamente e obbligatoriamente destinate alla formazione"[3]. Non possiamo immaginare nessun settore produttivo senza un obbligo di aggiornare e migliorare le proprie competenze di lavoro (si tratta anche di etica professionale).

Le condizioni per valorizzare tutti

Se ci fosse un profilo condiviso, con indicatori e standard, se si adottassero strumenti ben collaudati per documentare il percorso professionale di ciascuno, sarebbe più facile riconoscere e valorizzare la qualità del lavoro dei docenti, sia di quelli che al lavoro d'aula aggiungono attività di tipo organizzativo a supporto dell'autonomia, sia di quelli che privilegiano l'approfondimento della propria disciplina, le metodologie innovative, la relazione con gli studenti, a vantaggio della comunità professionale.

Oltre l'insegnamento: le competenze che ci sono già

La scuola ha avuto sempre bisogno di professionalità diverse. Ancor prima della svolta autonomistica (DPR 275/1999) c'erano i "fiduciari", che si occupavano (ma ancora oggi) dei problemi dei plessi scolastici e delle sedi staccate, come pure alcuni docenti che "davano una mano" al capo d'istituto (in genere era il vicedirettore o il vice-preside).

Oggi ci sono figure nuove o in via di sviluppo: i tutor, gli animatori digitali, i coordinatori e/o responsabili. I primi sono quelli che si occupano di l'alternanza, ora PCTO, di docenti neo assunti, di orientamento.

Gli animatori digitali costituiscono i nuovi motori per l'innovazione metodologica e didattica e supportano la formazione interna.

I coordinatori hanno la responsabilità dell'accoglienza e dell'integrazione degli stranieri, dell'inclusione e della personalizzazione del percorso degli allievi, ma anche dell'insegnamento dell'educazione civica. A questi vanno aggiunti, naturalmente, i coordinatori dei Consigli di classe e dei Dipartimenti, anche se non hanno una fondazione normativa.

Poi con l'avvio del Sistema nazionale di valutazione (DPR 80/2013) le scuole hanno dovuto dotarsi di una "unità di autovalutazione". Le responsabilità delle figure che ne fanno parte sono molto delicate e le competenze devono essere di alto profilo. Oltre alla capacità di leggere e interpretare i dati, chi si occupa di valutazione deve fare in modo che tutta la comunità abbia contezza dei risultati del Rapporto di valutazione (RAV) e che le azioni conseguenti siano adeguate e condivise.

Ma quali sviluppi si possono garantire a queste figure che già operano, alcune pure egregiamente, nella comunità scolastica? Il nuovo contratto dovrebbe prevedere non solo un aumento salariale generalizzato per tutti, ma pure altre forme di riconoscimenti per queste professionalità che già contribuiscono fattivamente alla difficile gestione del sistema.

Una strada per valorizzare i bravi docenti d'aula

Parlare di crediti, di differenziazione professionale, ancor più di valutazione, senza sbocchi di carriera diventa un'operazione vana (e non più credibile). Nello stesso tempo c'è il problema del come riconoscere le competenze didattiche, metodologiche, relazionali di quei docenti che preferiscono dedicare il proprio tempo soprattutto nella cura degli studenti.

Oggi coloro che si occupano di didattica (e non di organizzazione) hanno poche possibilità di mettere alla prova i propri saperi e pochi sono i riconoscimenti sul piano sociale: possono aspirare a diventare tutor per i neo assunti o, all'Università, per il tirocinio, ma sono opportunità molto limitate (specialmente queste ultime).

Si potrebbero costruire le condizioni, per coloro che lo vogliono, di perfezionare ulteriormente la propria preparazione, di acquisire altre competenze, di approfondirle e di metterle poi a disposizione sia della propria scuola sia del sistema nazionale.

Il sistema ha bisogno di utilizzare tali professionalità in maniera più diffusa. Occorre però che ci sia una migliore regolazione delle azioni che garantiscono la qualità: gli accertamenti, i monitoraggi, il riorientamento, la formazione e la valutazione.

Nuove opportunità per riconoscere la qualità dell'insegnamento

È questa una ipotesi che si coniuga perfettamente con la proposta del Dipartimento della Funzione pubblica (10 gennaio 2022) laddove annuncia un piano che chiama in causa *"tutte le piattaforme per i rinnovi contrattuali le quali devono prevedere un insieme di misure volte a rafforzare le attività di formazione e il relativo apprezzamento in termini di sviluppo retributivo e di carriera dei dipendenti pubblici"*. Per rimanere nel nostro sistema scolastico si può parlare di azioni volte a costruire opportunità per:

- specializzazioni disciplinari;
- approfondimenti delle metodologie didattiche e digitali;

- perfezionamento della cultura della valutazione (degli apprendimenti, delle professionalità e di sistema);
- rafforzamento di competenze per rendere più efficace la formazione continua e diffusa.

Nelle piattaforme contrattuali del comparto scuola, al fine di costruire quest'area ad "alta professionalizzazione", si dovrebbero prevedere diverse strade chiarendo bene condizioni e regole. C'è la strada del riconoscimento dei Crediti e/o del Bilancio di competenze (non autogestito). Possono essere considerate importanti le attività svolte a supporto della comunità di pratiche (da inserire in un curriculum istituzionalmente ridefinito). Si possono ipotizzare corsi di formazione di alta qualità (sembra questa la strada annunciata del Ministero dell'Istruzione)[4]. Non vanno neppure escluse, però, eventuali opzioni di tipo concorsuale.

La via legislativa e contrattuale

I docenti che decidano di approfondire le loro competenze, sia perfezionandole attraverso percorsi riconosciuti a livello legislativo e contrattuale, sia attraverso altri sistemi che possono essere successivamente identificati, potrebbero far parte di un contingente ad "alta professionalizzazione" (o "specializzazione") a disposizione dell'Amministrazione, sia a livello nazionale sia a livello territoriale e per le Istituzioni scolastiche di appartenenza. Ciò non significa che gli insegnanti interessati debbano abbandonare la docenza nella propria classe (che resterebbe comunque la principale funzione da svolgere), ma che possano contestualmente fruire di altre opportunità. Per esempio, si possono prevedere "contratti misti": di insegnamento, per un numero limitato di ore, e di attività connesse o di supporto all'insegnamento (a livello di scuola di appartenenza, territoriale o anche nazionale) per il rimanente numero ore.

Tale contingente può diventare anche un'area di riserva da cui attingere le professionalità più adatte da utilizzare nella formazione iniziale e nei percorsi di TFA (in raccordo con le strutture universitarie), nella formazione continua e a vantaggio della stessa valutazione di sistema (NEV). Con contratti specifici, potrebbero essere risorse preziose per le scuole più fragili e a maggior rischio di dispersione. Inoltre si potrebbe immaginare anche un utilizzo nei collegi ispettivi, in caso di accertamenti sulla didattica, da affiancare al dirigente tecnico.

Una opportunità per rimotivare gli insegnanti

Si tratta di una prospettiva realizzabile a patto che si prepari accuratamente attraverso la piena condivisione con le parti sociali, un'attenta previsione di costi, attraverso accordi con altri dicasteri e con l'INPS, mediante programmi di formazione dedicata, e predisponendo già in fase di ideazione, accurati sistemi di fattibilità.

Potrebbe essere questa una delle tante strade volte a rimotivare una categoria di professionisti che in questo lungo periodo di emergenza sanitaria hanno vissuto, in maniera drammatica, il peso delle responsabilità, e che non sempre hanno percepito una particolare attenzione da parte delle istituzioni, né un riconoscimento a livello sociale.

È possibile approfondire il tema della valorizzazione professionale sul numero 13 di Notizie della scuola. Dello stesso autore: "Riconoscere le professionalità. Con quali meccanismi e per quali carriere".

[1] Dal documento del Dipartimento della Funzione pubblica presentato il 10 gennaio 2022: "Le preintese contrattuali sottoscritte e le ipotesi di contratti attualmente in discussione prevedono un meccanismo di progressione economica funzionale a remunerare il maggior grado di competenza ed esperienza professionale acquisito dai dipendenti basato su «differenziali stipendiali», cui si accede all'esito di procedure selettive orientate a valorizzare la valutazione individuale, l'esperienza professionale maturata e l'accrescimento culturale conseguito anche attraverso la partecipazione a percorsi di formazione".

[2] Art.24 – Intenti comuni 1. Le Parti confermano gli esiti, sottoscritti il 24 maggio 2004, della Commissione che ha operato ai sensi dell'art. 22 del CCNL 24.07.03. Le Parti stesse si impegnano a ricercare, in sede contrattuale, in coerenza con lo sviluppo dei processi di valutazione complessiva del sistema nazionale d'istruzione e con risorse specificamente destinate, forme, modalità, procedure e strumenti d'incentivazione e valorizzazione professionale e di carriera degli insegnanti.

[3] È così che si legge nell'Atto di indirizzo della sezione "scuola" nell'ambito del comparto "istruzione e ricerca" presentato il 1° febbraio 2022.

[4] Vedi PNRR – Riforma 2.2: Scuola di Alta Formazione e formazione obbligatoria per dirigenti scolastici, docenti e personale tecnico-amministrativo; Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2022 – Formazione in servizio e valorizzazione del percorso professionale

3. Nuovo impulso per l'educazione civica. Tra passato e futuro, le sfide che ancora restano

Biancarosa IOVINE 20/02/2022

Era l'agosto del 2019, al vertice dell'istruzione c'era il Ministro Bussetti quando arrivò quella che tanti cultori della materia e persone di scuola aspettavano da anni: la Legge 20 agosto 2019, n. 92 "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica".

Si è scritto e letto tanto su quella che doveva essere – e sarebbe stata – una legge importantissima per la scuola e la società italiana.

Un po' di storia: il passato prossimo

Ma il *Papete* di fine estate spazzò via Bussetti e portò in autunno Fioramonti al MIUR, che subito si congedò e l'anno nuovo (il 2020) vide lo sdoppiamento del Ministero (in MI e MUR) e portò Azzolina a quello dell'Istruzione (il MI).

La pandemia, però, era dietro l'angolo, inesorabile stava arrivando... l'8 marzo 2020 non fece fiorire mimose ma chiuse tutta l'Italia nel dolore e nella paura. Eppure né il Ministero né le scuole si sono fermate, anche per non far perdere, a quella legge dalla portata storica, la sua importanza e per dare a tutti la forza di andare avanti...

Nelle difficoltà note a tutti, a maggio 2020 si insediava il secondo Comitato tecnico scientifico (CTS)[1] giusto il decreto ministeriale n. 1 del maggio 2020, che ai sensi dell'art. 3 della Legge 92/2019 veniva investito del compito di predisporre e validare le Linee Guida. Esso ha operato, seppure in affanno per la ristrettezza dei tempi, affinché al 1° settembre 2020 potesse iniziare l'anno scolastico con tutti i presupposti per attuare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, come esplicitamente previsto dall'art. 2 comma 1 della legge istitutiva del suo insegnamento.

Ma il tempo era tiranno

Bisognava indicare i traguardi di competenza, i risultati e gli obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza ed eventuale integrazione con le Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, nonché con il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari, e con le Indicazioni nazionali per i licei e le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali vigenti, bisognava suggerire come integrare i curricula, implementare i criteri della valutazione, immaginare UDA trasversali, etc..

Il decreto n. 35 vide la luce a giugno del 2020 e portò con sé le Linee Guida, le integrazioni ai PECUP lasciando *ob torto collo* alle scuole il compito di definire i curricula di educazione civica con le opportune integrazioni e la rifinitura di tutti i passaggi.

Notevoli sforzi sono stati fatti anche per avviare una formazione a base nazionale con webinar istituzionali, registrazioni RAI e materiali messi a disposizione per la fruizione in DAD.

Ma quello che il Ministero non avviò e non poté avviare, stante la situazione pandemica, sono stati i Seminari di accompagnamento, la formazione con interventi mirati in grado di raggiungere ogni più piccola scuola. Bisognava condividere, in un dialogo tra esperti e mondo della scuola, i problemi da affrontare e le soluzioni da trovare, per individuare una chiave di unicità (nella pur doverosa diversità) all'approccio dell'insegnamento trasversale della nuova disciplina, definendo e comunicando un'anima comune, entusiasmo, forza, amore per la disciplina. Tutti aspetti che sappiamo essere importanti per la buona riuscita di ogni innovazione, affinché non muoia nelle spire dell'approssimazione, nei tentativi mal riusciti e nelle sconfitte.

Il pur complesso piano di Formazione varato a luglio 2020 con circolare n. 19479 del Ministero dell'Istruzione non è riuscito ad imprimere ai molteplici soggetti attuatori quegli input necessari, quell'anima univoca che avrebbe dovuto uniformemente animare la formazione[2].

La storia dell'Educazione Civica sicuramente sarebbe stata diversa se la pandemia non avesse spezzato tante certezze e tante possibilità. Ma... non tutto è perso, una luce si intravede!

Le nuove nomine: il presente

Nei primi giorni del mese di febbraio 2022, il Ministro Bianchi ha ripreso le fila della "storia" ed ha istituito un autorevole Gruppo di Esperti e ha costituito un nuovo Comitato Tecnico Scientifico.

Si riportano (dal comunicato stampa che ha accompagnato l'evento dell'insediamento) le parole del Ministro: *"Abbiamo deciso di istituire un Comitato tecnico-scientifico e un gruppo di così alto livello per dotarci di punti di riferimento che generino un nuovo livello di riflessione sul Paese, sul nostro vivere civile, su questioni importanti per la crescita delle nuove generazioni. Esperti a disposizione delle scuole, delle studentesse e degli studenti, ma anche del Ministero stesso che, grazie al loro contributo, può potenziare e svolgere al meglio quella funzione amministrativa e culturale che è fondamentale nella nostra comunità. L'introduzione dell'Educazione civica nelle nostre scuole non è solo un obbligo morale, è un impegno che vogliamo sostenere con il contributo di competenze altamente qualificate"*.

Nuove linfe e nuove energie per rimettere in moto il processo avviato: le scuole, ancora una volta, abbiano fede e continuino nel virtuoso cammino che avevano intrapreso ma si aprano, nel contempo, ad un confronto con le esigenze che tale insegnamento trasversale presuppone.

Il ruolo degli esperti e del CTS

Il Gruppo di esperti potrà aiutare ad inquadrare e ad aggiornare i concetti di una Educazione civica che dovrà, nel rispetto del dettato normativo, affrontare molteplici aspetti ma che ha bisogno, nel contempo e a parere di chi scrive, di un'anima comune, di un sentire collettivo, di una guida che sappia ricondurre a sistema tutte le innumerevoli esperienze che da sempre la scuola mette in campo. La costituzione del Gruppo di esperti, nel solo leggerne i nomi se ne ha chiara contezza, apre il cuore e la speranza a che l'insegnamento dell'educazione civica, pur in chiave ambientalista ed informatica, non perda di vista la sua principale connotazione giuridica ed etica. Come dire, prima si formi il cittadino con valori etici, giuridici e di senso di responsabilità individuale e sociale e poi avremo dei ragazzi attenti all'ambiente ed abili e corretti navigatori informatici. Il Gruppo di esperti inquadrerà nella giusta angolazione e con la giusta visione i processi formativi da attuarsi anche alla luce dei mutati quadri sociali post-pandemici.

"Il Comitato tecnico-scientifico" prosegue il comunicato *"svolge compiti consultivi, propositivi, con particolare riferimento alla definizione di tempi, forme e modalità di monitoraggio delle attività svolte dalle istituzioni scolastiche."* Quindi il CTS, quale collettore e animatore del processo, svolgerà i compiti necessari ad armonizzare e realizzare il dettato della legge 92/19 nella prospettiva delineata dal Gruppo degli esperti.

Le sfide: il futuro

Quali, allora, le sfide? Molte e complesse, sia per il Ministero ed i suoi organi che per le scuole, non illudiamoci. Sono sfide da affrontare con sistematicità e coordinamento, con intenti chiari e comunicati nei tempi utili perché non si arrivi alle mete in affanno. Ma...i tempi, se non ne perdiamo altro, ci sono. Urge, innanzitutto, un *monitoraggio* per avere il quadro della situazione e metter a fattor comune le iniziative svolte, vedere come le scuole hanno affrontato e risolto le spinose questioni:

- dall'aggiornamento dei curricoli all'individuazione dei traguardi di competenza, dei risultati di apprendimento e degli obiettivi specifici in coerenza con i rispettivi PECUP;
- dalla questione della valutazione e dei suoi molteplici strumenti alla modalità di espressione di un voto/giudizio in consiglio di classe per una disciplina in cui vige il principio innovatore della contitolarità;
- dalla riflessione su UD o UDA realizzate alla capacità di tesaurizzazione delle stesse da parte delle istituzioni scolastiche, in vista di una loro stabile e non effimera ed occasionale presenza nel PTOF.

La trasversalità dell'educazione civica per puntare alle competenze

È innegabile che l'introduzione dell'insegnamento trasversale di educazione civica abbia dato con urgenza impulso alla vera *"didattica per competenze"*, da cui potrebbe derivare il suggerimento alle scuole di istituire un *Dipartimento trasversale per l'Educazione Civica* che, soprattutto nella scuola secondaria (segmento privo delle due ore di programmazione appannaggio della sola scuola Primaria) faccia sedere allo stesso tavolo i coordinatori di tutti i dipartimenti disciplinari perché si cominci a *"ragionare trasversalmente"*. Dal Dipartimento trasversale al lavoro in Consiglio di classe, la strada per l'elaborazione di UDA in grado effettivamente di superare la disciplinarietà e puntare allo sviluppo delle competenze è lineare.

Urge, però, che indicazioni di massima provengano in chiave ufficiale dal Ministero, come una cornice entro la quale le autonomie scolastiche possano modulare le loro azioni, alla luce delle indicazioni del Gruppo di esperti. Una cornice entro i cui confini dovranno poi muoversi anche tutti i soggetti chiamati a fornire formazione alle istituzioni scolastiche per una base comune su cui innestare progettazioni innovative. Una formazione di qualità deve vedere come protagonisti "formatori esperti" capaci di generare *vision*, conoscenze basilari, ma soprattutto competenze di *civitas*.

L'augurio: dalle personalità del passato remoto alle generazioni del futuro

Già Aldo Moro – in un ordine del giorno dell'11 dicembre 1947 dell'Assemblea Costituente – chiedeva che nella Carta Costituzionale venisse previsto un apposito articolo per affermare: *"un adeguato posto della Educazione Civica nel quadro didattico nelle scuole di ogni ordine e grado al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai retaggio sacro del popolo italiano"*. Ma il concetto di Educazione Civica non fu inserito nella Carta Costituzionale con un suo apposito articolo perché era, per i Padri Costituenti, già ben radicato nei Principi Fondamentali e in tanti articoli del testo. Si trattava, quindi, di farli emergere nei processi educativi, per diventare validi strumenti valoriali, fondamentali per la formazione dei giovani cittadini.

Per troppi anni i silenzi in merito sono stati assordanti, ma l'augurio che la legge 92/2019 sia sulla giusta strada è nel cuore di tutti.

[1] Con il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 21 novembre 2019 n. 1077 era stato costituito il Comitato tecnico scientifico per l'elaborazione di proposte per l'adozione delle Linee guida, di cui all'articolo 3 della citata legge n. 92/2019, poi ridefinito nella sua struttura con il decreto del Ministro dell'istruzione, 12 maggio 2020, n. 1, al fine di predisporre e validare le Linee guida.

[2] Per una puntuale disamina sui problemi della formazione Lucrezia Stellacci, *Educazione Civica: una questione di coordinamento. Facciamo il punto sulla formazione dei referenti in "Scuola7"* n. 241 del 27 giugno 2021.

4. Una crescita estetica dalle macerie della pandemia. Senso del limite ed educazione alla responsabilità

Luciano RONDANINI - 20/02/2022

Il confinamento che bambini, adolescenti e giovani hanno conosciuto in questi ultimi due anni, a causa delle restrizioni dovute al coronavirus, ha evidenziato quanto sia centrale, nella vita dei più giovani, la funzione della scuola non solo come luogo di studio, ma anche di socializzazione. La mancanza di uno spazio di incontro e di scambi quotidiani ha causato un evidente stato di malessere nella vita di molti bambini e adolescenti. Inoltre, il prolungato ritiro forzato ha indebolito il senso di responsabilità, in assenza del quale la conquista dell'autonomia e la costruzione dell'identità personale diventano più difficili.

Il valore sociale della scuola

E così tutti hanno scoperto, ammesso che ce ne fosse bisogno, un'oggettiva evidenza: in Italia la tanto vituperata scuola è l'unico spazio pubblico nel quale tutti, ragazze e ragazzi, si incontrano, allacciano rapporti di amicizia, formano gruppi, si innamorano... Escono, di fatto, dal cerchio ristretto degli affetti familiari per tuffarsi nel mondo con tutte le sue contraddizioni. La scuola, dunque, è espressione di una comunità che rappresenta l'unico esempio di vita societaria e amicale dei giovani italiani.

In effetti fino a quattordici anni, cioè sino al termine del primo ciclo di istruzione, il modello educativo italiano assicura un sistema di inclusione che permette alle bambine e ai bambini, senza alcuna distinzione sociale, culturale e religiosa, di vivere pienamente la vita extrafamiliare. Lo stesso avviene anche nel ciclo successivo, nell'istruzione superiore, con una significativa differenza: la canalizzazione dei percorsi.

Infatti, nel primo anno della scuola secondaria di II grado lo studente che frequenta un liceo avrà meno occasioni per stabilire relazioni con un coetaneo che si è iscritto ad un istituto professionale, anche se fino a pochi mesi prima erano insieme in "terza media" e condividevano esperienze comuni. Non esiste ovviamente un rapporto di causa-effetto di tale sistema "duale", ma in realtà è ciò che più frequentemente avviene.

Prima e dopo la pandemia

La deriva pandemica ha interrotto bruscamente la ricchezza della vita sociale che la scuola da sempre assicura. Di contro, nella solitudine dei tempi trascorsi tra le mura domestiche è aumentata a dismisura la fruizione individuale di Internet e dei social. Questo fenomeno non è figlio dell'emergenza sanitaria. Esisteva anche prima: il Covid l'ha solo accelerato. Tale consumo, spesso non controllato dai genitori, porta anche i giovanissimi a immedesimarsi in programmi "limite", compresi video violenti e prodotti pornografici. Tali comportamenti sono favoriti dal fatto che gli adolescenti non hanno paura del castigo degli adulti né a casa, né a scuola, né in piazza.

Come ha ricordato recentemente Gustavo Pietropolli Charmet (2 febbraio 2022), nella precocità con cui si naviga sempre più in Internet, "amore, affetto, interesse, desiderio, erotismo vengono mischiati". E così l'esistenza dei bambini è prigioniera di una situazione che Gregory Bateson ha definito del "doppio legame", consistente nel fenomeno per cui una relazione è caratterizzata da messaggi che si contraddicono tra loro: i genitori dicono una cosa, la rete esattamente l'opposto. Questa incoerenza crea disorientamento e l'illusione che ciò che si vede si possa fare.

Molti orientamenti della psicologia sociale hanno evidenziato che, quando poi i ragazzi si ritrovano a vivere nel gruppo dei pari, il concetto di responsabilità subisce un indebolimento, in quanto il rispetto delle regole del gruppo viene prima di qualsiasi altra scelta.

Il long covid educativo

Il facile accesso alla pornografia via Internet rappresenta un rischio pericolosissimo. L'aumento di comportamenti devianti tra minori, di cui le cronache si infittiscono, è dovuto anche a questo consumo autoerotico incontrollato. Gli eccessi, compresi atti di violenza sessuale, commessi da minorenni a danno di altri coetanei, sono l'esempio di condotte che dal mondo virtuale vengono trasferite alla vita reale. Fa impressione che la giustificazione addotta da minori che si sono resi colpevoli di reati così gravi sia la medesima di quella di adulti devianti: "era

consenziente!". Il gruppo si trasforma in un acceleratore di questi comportamenti depravati, perché il singolo deve piegarsi all'onore del gruppo di cui fa parte.

Sappiamo bene che il ritorno alla normalità dopo l'emergenza pandemica (la data pare non troppo lontana) avrà inevitabili strascichi sul piano della tenuta psicologica di molti ragazzi. In questo senso, la famiglia e la scuola dovranno affrontare un *long covid* educativo, a cui è bene prepararsi sin da ora.

Angela Gadducci sul numero 260 di *Scuola 7* del 21 novembre 2021 ha esaminato con convincenti argomentazioni le problematiche che oggi ragazze e ragazzi attraversano, evidenziando il crescente disagio che connota la condizione giovanile. Concludeva il suo contributo con un richiamo alla scuola come luogo di promozione all'etica della responsabilità.

Nella dimensione sociale in cui ci oggi ci troviamo a vivere, sottolinea Angela Gadducci, la complessità, nella logica del possibile, può essere affrontata solo con lo spirito di solidarietà. Nell'attuale condizione umana globale siamo tutti accomunati dalle medesime asimmetrie dell'esistente, dalla stessa diffidenza nei confronti del futuro, dagli identici problemi di vita e di morte. Ne discende la necessità di costruire, di volta in volta, in un costante e irriducibile incontrarsi e separarsi, il senso dell'esistenza e dello stare insieme.

Responsabilità come estetica dell'educazione

Oggi più che mai la scuola avverte il bisogno di mettere al centro del proprio compito alcune parole chiave su cui fondare una nuova paideia. La pandemia ha evidenziato la fragilità dell'uomo "possessore" del mondo; una nuova concezione dell'educazione deve uscire da questo antropocentrismo assoluto e perseguire due finalità indifferibili: il senso del limite e l'educazione alla responsabilità.

Si tratta di idee guida sostenute con particolare forza nelle Indicazioni nazionali per il curricolo-2012, in cui si evidenzia "un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite". In assenza di comportamenti che facciano leva sul criterio della misura, diventa estremamente difficile promuovere nei bambini e nei giovani il senso di responsabilità. Ma anche raggiungere la felicità. Come dice l'oracolo di Delfi, per essere felici bisogna conoscere sé stessi onde individuare il proprio demone e realizzarlo *secondo misura* "perché se oltrepassi la tua misura prepari la tua rovina" (Galimberti, 2022).

L'insegnamento dell'educazione civica, ad esempio, non dovrebbe prescindere da questi due principi che, una volta acquisiti, possono portare gli studenti ad apprezzare le molteplici forme di un'*intelligenza estetica* intesa come capacità di riconoscere la bellezza, di individuarne la presenza anche ove è meno evidente e meno conosciuta, di leggerne la trama e il significato, di coglierne le sfumature e il senso, specialmente nelle apparizioni impreviste, nelle epifanie che la casualità del vivere può offrirci alla vista... (Baldriga, 2020)

Il rapporto tra *bellezza* e *senso civico* è molto stretto ed è oggetto di ricerca non solo di urbanisti, architetti, ecologisti, ma anche di persone "comuni", appartenenti al mondo del volontariato e di movimenti associativi che prestano gratuitamente la loro opera per rendere più accettabile la vita di persone sole e più decorosi e gradevoli fiumi, boschi, luoghi pubblici deturpati quasi sempre da comportamenti incivili.

Il rischio della medicalizzazione

L'emergenza sanitaria ci ha costretti a vivere in gabbia, "vestiti soltanto delle nostre solitudini. Così il disagio e la sofferenza psichica sono cresciuti verticalmente" (Cominelli, 2022). Ma se il malessere nasce dall'assenza di spazi di incontro e di relazioni siamo sicuri che l'iniezione di una dose massiccia di specialisti potrà colmare tale assenza?

Scrivono Giovanni Cominelli che l'idea della medicalizzazione universale del disagio individuale e sociale proviene da Oltreoceano: per ogni disagio psichico c'è sempre almeno una pillola e, possibilmente, uno psicoterapeuta o uno psichiatra o, per chi ha soldi, uno psicanalista. È però arduo credere che una o più sedute con lo psicologo/psichiatra/psicoterapeuta (pubblico o privato, ndr) possano riconnettere i fili spezzati delle relazioni pubbliche (Cominelli, 2022).

La cura più efficace viene invece dalle energie relazionali e dalle risorse che genitori, insegnanti, educatori, individui responsabili sapranno immettere nelle comunità locali. Non ci sono pillole che sappiano guarire la solitudine. Psicologi, psichiatri, confessori possono risvegliare energie latenti, ma la "terapia" per curare il disagio e il *male di vivere* parte sempre dal cuore dell'uomo e, in quanto tale, è difficilmente importabile.

Educare la "città interiore"

Il Covid ha colpito l'essenza ultima dell'uomo, quella dell'essere "zoon politikon", cioè animale pubblico, per il quale la relazione con gli altri è coesistente alla sua stessa esistenza.

Andrea Porcarelli (2018) ci dice che già Platone, nella *Repubblica*, sosteneva la necessità di favorire, mediante l'educazione dei giovani, "il prender forma di una solida struttura interiore, che egli stesso paragona alla costituzione di una città".

L'arcivescovo Giacomo Morandi (2009) ci ricorda che l'incontro con la bellezza, a partire dall'esperienza, fornisce dei criteri di giudizio e di conseguenza una capacità di discernimento e di corretta valutazione.

Anche lo psicologo americano James Hillman in *Politica della bellezza* stabilisce una stretta relazione tra la bellezza della città e la qualità della vita dei cittadini. Nell'uomo esiste un "indistinguibile desiderio di bellezza" che costituisce un motivo spontaneo e naturale al desiderio di vivere in armonia con sé stessi e con gli altri. Tale risposta estetica, se non ascoltata, induce, secondo Hillman, ad un'"an-estesia", cioè ad uno stato di passività e di incapacità di sentire. Di qui l'urgenza di educare bambini e ragazzi al gusto estetico, come filo conduttore della loro formazione.

Autonomia e identità

L'autonomia e l'identità, richiamate in premessa, sono le strutture portanti della capacità di scegliere e di decidere, quindi dell'agire morale della persona. Bellezza di sé e bellezza della città presuppongono l'educazione della "città interiore" di cui parlava Platone nella *Repubblica* nel quarto secolo avanti Cristo.

Dobbiamo educare i giovani a gesti concreti, a maturare un'intelligenza "etica e rispettosa", a inforcare occhiali a più lenti per le ancore in nuovi porti dai quali scrutare nuovi orizzonti. Possiamo ripensare al curriculum con le parole di Marcel Proust: "Il vero viaggio non consiste nel cercare nuove terre ma nell'aver nuovi occhi".

La solidità delle virtù del passato può essere un'ottima arma per costruire l'educazione del futuro!

Indicazioni di lettura

- Cominelli G. (2022), *Il Covid del nostro scontento: servono psicologi?* Settimanale on line della Diocesi di Bergamo, 22 gennaio 2022.
- Baldriga I. (2020), *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*, Le Monnier, Firenze.
- Galimberti U. (2022), *Perché privilegiare la cultura greca?*, Settimanale D (inserto della Repubblica), 12 febbraio 2022.
- Hillman J. (1999), *Politica della bellezza*, Moretti&Vitali, Bergamo.
- Morandi G. (2009), *Bellezza. Luogo teologico di evangelizzazione*, Edizioni Paoline, Milano.
- Pietropolli Charmet G. (2022), Intervista "Insegnate ai figli cos'è l'amore", in *Il Resto del Carlino*, 2 febbraio 2022.
- Porcarelli A. (2018), *Generare la "città interiore"*, sta in *Rivista dell'Istruzione*, Maggioli, Rimini, n. 6/2018.
- Rondanini L., (2021), *Il curriculum dell'educazione civica*, in *Rivista dell'istruzione*, Maggioli, Rimini, n. 1/2021.