

Temi commentati da Scuola 7

MARZO 2023

Settimana del 6 marzo 2023

Dalle novità di oggi alle prospettive di domani

1. *Novità del Decreto Milleproroghe convertito in legge. Le disposizioni di interesse per il settore scolastico (Maria Teresa STANCARONE)*
2. *Competenza di lettura e sviluppo del Paese. Riflettere sui dati delle indagini nazionali e internazionali (Nilde MALONI)*
3. *Alfabetizzazione scientifica nelle scuole dei piccoli. Innovazione o prassi consolidata? (Angela GADDUCCI)*
4. *Progetto Eulalia: European Latin Linguistic Assessment. Prospettive europee per la certificazione linguistica del latino (Rita URZINI)*

Settimana del 13 marzo 2023

Le novità di primavera

1. *Maturità va cercando ch'è sì cara... Esami di Stato: organizzazione e modalità di svolgimento (Vittorio DELLE DONNE)*
2. *Mobilità del personale della scuola per l'anno 2023/2024. Condizioni, termini di scadenza, precedenza (Alberto BOTTINO)*
3. *C'erano una volta i viaggi di istruzione. Ma si può fare meglio? (Marco MACCIANTELLI)*
4. *L'attività ispettiva e la valutazione esterna delle scuole in Svezia. Per un'istruzione equa e di buona qualità in un ambiente stimolante e sicuro (Chiara EVANGELISTI)*

Settimana del 20 marzo 2023

Azioni a tutto campo

1. *Stipendi degli insegnanti e alto costo della vita (London Weighting)*
2. *Cento anni dalla nascita di don Milani (Luciano Rondanini)*
3. *Libri di testo: il senso della scelta (Rosa Seccia)*
4. *Didacta Italia 2023. Tecnologia e innovazione nella società della conoscenza*

Settimana del 27 marzo 2023

Il futuro da costruire oggi

1. *Stipendi degli insegnanti, e non solo. Siamo alla fase finale del rinnovo del contratto scuola? (Roberto CALIENNO)*
2. *PNRR, la scuola per l'Italia di domani. Avvio della fase esecutiva degli interventi per la trasformazione della scuola (F. NOCERA)*
3. *Benessere e orientamento. Tra equità ed efficacia dei sistemi scolastici (Nilde MALONI)*
4. *Sharenting. Come tutelare i propri figli (Domenico CICCONE)*

Settimana del 6 marzo 2023

Dalle novità di oggi alle prospettive di domani

1. Novità del Decreto Milleproroghe convertito in legge. Le disposizioni di interesse per il settore scolastico



Maria Teresa STANCARONE

05/03/2023

Il decreto-legge 29 dicembre 2022, n. 198, recante *Disposizioni urgenti in materia di termini legislativi* è stato convertito con modificazioni con la legge 24 febbraio 2023, n. 14, in vigore dal 28 febbraio scorso. Le disposizioni che interessano il settore dell'istruzione e del merito sono in larga parte contenute nell'articolo 5 della legge, ma non solo. In questo contributo, sintetizziamo tutti gli interventi che incidono su materie del settore scuola e istruzione.

Procedure concorsuali Funzioni centrali

L'articolo 1, comma 7, della legge proroga al 31 dicembre 2023 il termine per la conclusione delle procedure concorsuali relative al comparto Funzioni centrali e alla relativa area dirigenziale che, in seguito allo sdoppiamento del MIUR, i due distinti Ministeri, quello dell'istruzione (e del merito) e quello dell'università e della ricerca sono stati autorizzati a bandire dall'articolo 3, comma 3-ter, del decreto-legge n. 1/2020, a valere sulle facoltà assunzionali pregresse.

Stabilizzazione lavoratori ex LSU

L'articolo 5, comma 1, proroga di un anno, al 1° settembre 2023, il termine per l'immissione in ruolo del personale proveniente dalle imprese di pulizia impegnate nelle scuole, che transitano nei ruoli dei collaboratori scolastici, che siano rimasti vacanti e disponibili, ai sensi della procedura di cui all'art. 58, comma 5-septies, del decreto-legge n. 69/2013.

PNRR, M4.C1, investimento 1.1

L'articolo 5, comma 2, proroga al 31 maggio 2023 il termine per l'aggiudicazione degli interventi di messa in sicurezza, ristrutturazione, riqualificazione o costruzione di edifici di proprietà dei comuni destinati ad asili nido, scuole dell'infanzia e a centri polifunzionali per i servizi alla famiglia, previsti dal PNRR, M4.C1, investimento 1.1 Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia.

Reclutamento insegnanti religione cattolica

L'articolo 5, comma 3, proroga all'anno 2023 il termine entro cui il Ministro dell'istruzione e del merito è autorizzato a bandire un concorso per la copertura del 50% dei posti per l'insegnamento della religione cattolica che si prevede siano vacanti e disponibili negli anni scolastici dal 2022/2023 al 2024/2025.

ITS Academy

L'articolo 5, comma 4, interviene sulla legge 15 luglio 2022, n. 99, con cui è stato istituito il Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore, costituito dagli Istituti tecnici superiori (ITS), ridenominati Istituti tecnologici superiori (ITS Academy). La norma proroga al 2023 il regime giuridico della ripartizione dei finanziamenti degli ITS Academy già previsto in via transitoria per il 2022.

Normativa antincendio

Il Senato ha introdotto con l'articolo 5, comma 5 una proroga al 31 dicembre 2024 del termine per l'adeguamento alla normativa antincendio per gli edifici scolastici e i locali adibiti a scuola, per quelli dove sono erogati percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e percorsi di Istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), nonché per gli edifici e i locali adibiti ad asilo

nido e per gli edifici, i locali e le strutture ove si svolgono i percorsi erogati dalle Fondazioni ITS Academy.

Sistema informativo nazionale

Il Senato con l'articolo 5, comma 5-*bis*, ha disposto anche per il 2023 l'assegnazione di 1,5 mln di euro, quota parte del Fondo nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione previsto dal D.lgs. n. 65/2017, al Ministero dell'istruzione e del merito per l'attivazione del sistema informativo nazionale, coordinato con le Regioni, le Province autonome di Trento e di Bolzano e gli enti locali, secondo quanto previsto dal Codice dell'amministrazione digitale.

CSPI

Per uniformare la durata in carica dei componenti elettivi (più volte prorogata) del Consiglio superiore della pubblica istruzione con quella dei componenti designati, l'articolo 5, comma 5-*ter*, introdotto in sede di conversione dal Senato, ha stabilito per tutti una proroga fino al 31 agosto 2024.

Il successivo comma 10, inoltre, proroga al 31 dicembre 2023 il termine di 7 giorni, ridotto rispetto al termine ordinario di 20 giorni, entro il quale il CSPI deve rendere i pareri di propria competenza dalla richiesta da parte del Ministro dell'istruzione e del merito, decorso il quale termine si può prescindere dal parere.

Progressione all'area dei direttori dei servizi generali e amministrativi (DSGA)

L'articolo 5, comma 7 riguarda le procedure selettive per la progressione tra le aree, limitatamente all'area dei direttori dei servizi generali e amministrativi (DSGA) delle istituzioni scolastiche ed educative, prorogandola al 2023. La progressione, che per il triennio 2020-2022 era stata prevista per la generalità delle pubbliche amministrazioni, ora è stata integrata con riferimento al profilo DSGA, a vantaggio del personale assistente amministrativo di ruolo che abbia svolto a tempo pieno le funzioni dell'area di destinazione per almeno tre anni scolastici interi a decorrere dall'anno scolastico 2011-2012.

Incarichi temporanei nelle scuole dell'infanzia paritarie

L'articolo 5, comma 8 proroga una misura introdotta sempre nel periodo dell'emergenza sanitaria dall'articolo 2-*ter*, comma 1, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22 e prevista per gli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023. Nello specifico viene prorogata per il prossimo anno scolastico 2023/2024 la possibilità di conferire in via straordinaria incarichi temporanei nelle scuole dell'infanzia paritarie, attingendo anche dalle graduatorie degli educatori dei servizi educativi per l'infanzia.

Numero minimo e massimo di alunni per classe nelle zone sismiche

La legge è intervenuta anche per continuare ad autorizzare i dirigenti degli Uffici scolastici regionali a derogare al numero minimo e massimo di alunni per classe previsto, per ciascun tipo e grado di scuola, dal DPR 81/2009. L'articolo 5, comma 9, proroga tale facoltà all'anno scolastico 2023/2024, con specifico riferimento alle istituzioni scolastiche ed educative situate nelle aree colpite dagli eventi sismici verificatisi nei territori delle regioni Abruzzo, Lazio, Marche e Umbria, nonché nei comuni di Casamicciola Terme, Forio e Lacco Ameno dell'Isola di Ischia.

PCTO ed esame di Stato del secondo ciclo

Come ormai noto, quest'anno scolastico segna il ritorno alla normalità dell'esame di Stato, dopo le deroghe e gli interventi di semplificazione introdotti negli anni della pandemia. Viene, però, prorogata ancora per quest'anno, dall'articolo 5, comma 11, la deroga del possesso del requisito concernente lo svolgimento dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento per l'ammissione agli esami di Stato del secondo ciclo, sia per i candidati interni che esterni.

Reclutamento dirigenti tecnici

Nel corso dell'esame al Senato è stata prevista, con l'articolo 5, comma 11-*bis*, di fissare al 1° giugno 2023, la data a decorrere dalla quale il Ministero dell'istruzione e del merito è autorizzato a bandire un concorso pubblico, per titoli ed esami, per l'assunzione a tempo indeterminato di un totale di 146 dirigenti tecnici, di cui 59 a decorrere dal 2024 e 87 a decorrere dal 2025.

Procedura concorsuale straordinaria per i docenti

Il Senato è intervenuto anche per introdurre la proroga, per l'anno scolastico 2023/2024, della possibilità di effettuare le operazioni di assunzione a tempo determinato, sulla base della procedura concorsuale straordinaria prevista dall'articolo 59, comma 9-*bis*, del D.L. n. 73 del 2021. L'articolo 5, comma 11-*quater* lo ha previsto, limitatamente alle classi di concorso per le quali non sia possibile effettuare le nomine in tempo utile per lo svolgimento del percorso annuale di formazione iniziale e prova. Per raggiungere la prevista finalità, tali posti non sono resi disponibili per le operazioni di mobilità e di immissione in ruolo riferite all'anno scolastico 2023/2024. I docenti che svolgono l'incarico a tempo determinato e la relativa formazione nonché l'anno di formazione iniziale e prova nell'a.s. 2023/2024 sono assunti a tempo indeterminato e confermati in ruolo con decorrenza giuridica ed economica dal 1° settembre 2024 o, se successiva, dalla data di inizio del servizio, nella medesima istituzione scolastica presso cui hanno prestato servizio con contratto a tempo determinato. Tali graduatorie decadono con l'immissione in ruolo dei vincitori, fatto salvo lo scorrimento degli eventuali rinunciatarî, da effettuare entro il limite dei posti attribuiti alla predetta procedura straordinaria e, comunque, non oltre la data di pubblicazione delle graduatorie relative al concorso ordinario per il personale docente per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria per i posti comuni e di sostegno.

Procedura di reclutamento riservata per i dirigenti scolastici

L'articolo 5, commi da 11-*quinqües* a 11-*novies*, inseriti nel corso dell'esame al Senato, prevede l'organizzazione di un corso intensivo di formazione e della relativa prova finale per il conseguente inserimento in coda alla graduatoria del concorso per dirigenti scolastici bandito con DDG n. 1259 del 23 novembre 2017.

Il corso è destinato ai soggetti che, alla data di entrata in vigore della legge, abbiano un contenzioso pendente presentato nei termini per uno dei seguenti motivi:

- non abbiano superato la prova scritta;
- non abbiano superato la prova preselettiva ma siano stati immessi con riserva alle successive prove, superandole, anche qualora la cautela ottenuta sia stata successivamente caducata;
- non abbiano superato la prova orale.

Per l'accesso al corso intensivo di formazione, i soggetti rientranti nelle prime due casistiche devono superare con un punteggio minimo di 6/10 una prova scritta a risposta chiusa informatizzata; i soggetti rientranti nella terza casistica devono superare una prova orale, sempre con un punteggio minimo di 6/10.

Coloro che accedono al corso intensivo di formazione e sostengono la prova finale del corso intensivo di formazione sono inseriti in coda alla graduatoria di merito del concorso 2017 e, fino al loro esaurimento, sono assunti nei ruoli della dirigenza scolastica dopo i vincitori ancora utilmente collocati nelle graduatorie precedentemente vigenti. In particolare, le immissioni in ruolo saranno effettuate almeno per il 60 per cento dei posti annualmente assegnabili prioritariamente dalla graduatoria del concorso ordinario per titoli ed esami di prossima emanazione, bandito secondo le modalità previste dal regolamento recante la definizione delle modalità di svolgimento delle procedure concorsuali per l'accesso ai ruoli della dirigenza scolastica (DI n. 194/2022) e, successivamente, fino al 40 per cento dei posti attingendo dalla graduatoria di coloro che partecipano alla procedura riservata introdotta dal Senato. Le modalità di svolgimento della prova di accesso al corso, del corso intensivo di formazione, della prova finale e dei costi dell'intera procedura, totalmente a carico dei partecipanti, sono previste con successivo decreto del Ministro dell'istruzione e del merito.

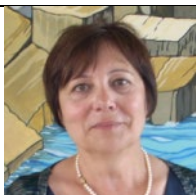
Lavoro agile per i soggetti fragili

L'articolo 9 dispone la proroga di termini in materie di competenza del Ministero del lavoro e delle politiche sociali e, per quanto di interesse per la scuola, i commi 4-*ter* e 4-*quater* dispongono la proroga delle misure per il lavoro agile per i soggetti fragili.

Il comma 306 della legge n. 197/2022 aveva già previsto che per i lavoratori dipendenti pubblici e privati affetti dalle patologie e condizioni individuate dal decreto del Ministro della salute di cui all'articolo 17, comma 2, del decreto-legge 24 dicembre 2021, n. 221, convertito, con modificazioni, dalla legge 18 febbraio 2022, n. 11, il datore di lavoro assicurava fino al 31 marzo 2023 lo svolgimento della prestazione lavorativa in modalità agile anche attraverso una diversa

mansione compresa nella stessa categoria o area di inquadramento. Tale previsione è ora prorogata al 30 giugno 2023.

2. Competenza di lettura e sviluppo del Paese. Riflettere sui dati delle indagini nazionali e internazionali



Nilde MALONI

05/03/2023

Aprile e maggio sono i mesi di somministrazione delle prove standardizzate INVALSI e può essere utile una riflessione, anche con i nostri studenti, sull'importanza delle rilevazioni.

"Il dato ha senso se lo usiamo per mettere in atto processi di miglioramento". È il richiamo che fa Roberto Ricci nell'editoriale di INVALSI Open del 21 febbraio scorso. Poi continua specificando: "Questa consapevolezza negli anni ha fatto passi da gigante nella cultura della valutazione". La ricerca ha mostrato infatti "a chiare lettere attraverso i dati – provenienti da studi e indagini nazionali e internazionali – che lavorare bene con giovani (...) sul piano scolastico e personale, richiede l'adozione di modelli inclusivi e che questi per essere davvero efficaci devono fondarsi su *informazioni affidabili*".

Non è una questione di ranking

Seguiamo il suggerimento e continuiamo ad occuparci di "informazioni affidabili" sulla lettura[1] e di competenze chiave ad essa collegate. Andiamo ad esaminare alcuni risultati di due indagini internazionali, che si pongono longitudinalmente rispetto ai risultati nazionali Invalsi, e ai risultati OCSE PISA, relativi alle competenze dei quindicenni. Entrambi sono, per lo più, utilizzati dagli organi di informazione per evidenziare il posizionamento negativo dell'Italia nelle classifiche internazionali.

Dobbiamo capire se e come i risultati dei giovani studenti nelle competenze alfabetiche (e non solo) siano veramente *predittivi* delle competenze destinate a permanere nell'adulto come abilitanti la sua partecipazione attiva alla società e, di conseguenza, essere un volano di sviluppo della società stessa.

Questo era lo scopo del PIAAC (*Programme for International Assessment of Adult Competencies*) del 2012/2013 e del più recente studio aggiuntivo Skills Matters[2] del 2019: uno scopo fondamentale per orientare le scelte riguardanti le politiche scolastiche di tutti i Paesi e per migliorare i processi istruttivi.

Competenze essenziali per la vita reale e lavorativa

L'indagine PIAAC comprende item sulle competenze ritenute essenziali per una vita proficua a livello lavorativo e di inclusione sociale: alle competenze alfabetiche si associano perciò quelle di calcolo e di problem solving. Le competenze di lettura assumono una particolare rilevanza perché costituiscono la base per lo sviluppo di abilità cognitive di ordine superiore, come il ragionamento analitico, e sono essenziali per ottenere l'accesso e la comprensione di domini specifici della conoscenza.

Viene dunque ritenuto basilare il possesso sicuro della competenza di elaborare le informazioni contenute nei testi orali, cartacei e digitali, dimostrando di saper rispondere con comportamenti efficaci e pertinenti in qualsiasi contesto di vita reale e lavorativa. I risultati vengono classificati in tre livelli, in base alle strategie cognitive richieste agli adulti e sono particolarmente interessanti perché coinvolgono una platea di persone di età compresa tra i 16 e i 30 anni, con titoli di studio diversi (dalla certificazione dell'obbligo alla laurea).

La creatività e la competenza imprenditoriale

La relazione, apparentemente scontata, tra titolo di studio e capacità di comprensione e ragionamento diventa particolarmente importante quando poi, nella stessa indagine, si focalizza l'attenzione tra questa e le occasioni di utilizzo ad esempio in campo lavorativo. È particolarmente interessante, inoltre, scoprire che l'Italia è tra i Paesi in cui si richiede meno a chi lavora di esercitare anche a livelli intermedi di complessità la propria capacità di capire e comprendere i testi a disposizione.

L'immagine che prevale è dunque quella di un Paese che ricorre troppo spesso ad istruzioni da applicare anziché ad azioni di interpretazione e di problem solving. Ciò non aiuta certamente lo sviluppo di autonome capacità interpretative. In altre parole alla scarsa competenza di lettura può essere collegato anche un mancato sviluppo delle capacità ideative, creative e critiche con notevoli riverberi inibitori della competenza imprenditoriale, che costituisce, come è noto, una delle otto competenze chiave. Un colpo notevole assestato alla tradizionale creatività del Made in Italy.

Il confronto tra le indagini PIAAC e PISA

Le due indagini, pur diverse per target e modalità di somministrazione, condividono uno stesso approccio nella definizione di competenza. L'indagine PIAAC (Survey of adult skills) e il Programma PISA (Programme for International Student Assessment), intendono per competenza un'abilità orientata all'azione o, comunque, funzionale. "L'accento è posto sull'uso e sull'elaborazione intenzionali e riflessivi delle informazioni per raggiungere una varietà di obiettivi. A tal fine, in entrambi gli studi, le abilità valutate sono definite in termini di un insieme di comportamenti attraverso i quali si manifesta l'abilità stessa e di un insieme di obiettivi che i comportamenti in questione sono destinati a raggiungere"[3].

Il Survey of Adult Skills e il programma PISA condividono anche un approccio comune alle tre dimensioni entro cui si può valutare la competenza di lettura: il contenuto, i processi cognitivi attivati e il contesto.

La dimensione del contenuto, "dominio della conoscenza" in PISA, si riferisce agli artefatti, agli strumenti, alle conoscenze, alle rappresentazioni, alle sfide cognitive, ecc. che costituiscono il corpus a cui un individuo deve rispondere o che deve saper utilizzare. Le strategie cognitive, "competenze" in PISA, coprono i processi mentali che gli individui mettono in gioco per rispondere o utilizzare determinati contenuti in modo appropriato. Il contesto, "contesto e situazione" in PISA, si riferisce alle diverse situazioni in cui gli individui leggono o risolvono problemi usando le competenze di lettura.

Il confronto tra le due indagini sulle competenze di lettura

Dimensioni	PIAAC	PISA
Definizione di Literacy	La capacità di comprendere, valutare, utilizzare e impegnarsi con testi scritti per partecipare alla società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità.	La capacità di comprendere, utilizzare, riflettere e impegnarsi con i testi scritti, al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società.
Contenuti	Diversi tipi di testo. I testi sono caratterizzati dal loro mezzo (stampato o digitale) e dal loro formato: <ul style="list-style-type: none"> • Testi continui o in prosa, che coinvolgono narrazioni, argomentazioni o descrizioni. • Testi non continui o di documenti, ad esempio tabelle, elenchi e grafici. • Testi misti, che coinvolgono combinazioni di elementi di prosa e documenti. • Testi multipli, che consistono nella giustapposizione o nel collegamento di elementi generati in modo indipendente. 	La forma del materiale di lettura: <ul style="list-style-type: none"> • Testi continui, compresi diversi tipi di prosa come la narrazione, l'esposizione, l'argomentazione. • Testi non continui, inclusi grafici, moduli ed elenchi. • Digitale e stampa (dal 2009).
Processi cognitivi	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare le informazioni essenziali. • Integrare e interpretare (mettendo in relazione parti di testo tra loro). • Valutare e riflettere. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperare le informazioni. • Interpretare il testo. • Valutare e riflettere.
Contesti	<ul style="list-style-type: none"> • Personale • Lavoro • Comunità • Educazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Personale (ad es. una lettera personale). • Occupazionale (ad es. una relazione). • Pubblico (ad esempio un documento ufficiale). • Educativo (ad es. lettura legata alla scuola).

La continuità con l'approccio valutativo dell'EQF

L'approccio funzionale delle indagini OCSE è, d'altra parte, lo stesso richiesto nella valutazione delle otto competenze chiave alla base dell'EQF con l'utilizzo di scale descrittive per livelli dei risultati di apprendimento in cui la competenza è la capacità di generare prestazioni appropriate. Comunemente, la competenza è descritta in termini di applicazione e uso di conoscenze e abilità in situazioni di vita comuni rispetto alla padronanza di un corpus di conoscenze o di un repertorio di tecniche e procedure. Non a caso, la "competenza alfabetica funzionale" nella Raccomandazione del Consiglio e del Parlamento Europeo del 22 maggio 2018, viene definita come quella che: "indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo...".

La continuità con il focus sulla lettura delle prove INVALSI

Nel Quadro di Riferimento per l'italiano dell'INVALSI, le competenze che afferiscono alla padronanza linguistica sono: ascolto, produzione e interazione orale, lettura e comprensione, scrittura, lessico, riflessione sulla lingua. Le prove sono riferite alla valutazione di due di queste:

- la competenza di lettura intesa come *comprensione, interpretazione, valutazione del testo scritto*;
- la riflessione sulla lingua intesa come *competenza grammaticale e semantico lessicale*.

Anche le prove standardizzate sperimentate in questi anni, per coorti di studenti seguiti dall'ingresso nelle scuole primarie all'uscita dalle scuole secondarie di secondo grado, segnalano una difficoltà crescente a collocare un buon numero dei nostri studenti ai livelli più alti dei cinque individuati[4].

L'indagine PIAAC e i risultati non soddisfacenti del Paese Italia

Non sorprende allora che l'inchiesta sulle competenze degli adulti (PIAAC) collochi l'Italia addirittura all'ultimo posto nella graduatoria dei paesi partecipanti.

"Solo il 3.3% degli adulti italiani raggiunge livelli di competenza linguistica 4 o 5 contro l'11.8% nella media dei 24 paesi partecipanti e il 22.6% in Giappone, che è il paese in testa alla classifica. Inoltre, solo il 26.4% raggiunge il livello 3 della competenza linguistica"[5], considerato come livello intermedio.

Senza sottovalutare i risultati, occorre fare tesoro di alcune osservazioni:

- i livelli più bassi di competenza riguardano la popolazione di età superiore ai 55 anni;
- i livelli più alti sono raggiunti soprattutto dai giovani con titolo di studio più elevato ma anche questi sono comunque al di sotto delle prestazioni dei giovani di altri paesi (le competenze linguistiche dei nostri laureati corrispondono a quelle dei giovani diplomati giapponesi);
- non esiste differenza tra le competenze linguistiche delle donne e degli uomini a differenza di quanto accade negli altri paesi. Questo dato consente di inferire che un numero maggiore di donne attive nel mondo del lavoro farebbe innalzare la percentuale di adulti linguisticamente competenti;
- l'utilizzo delle competenze linguistiche sul luogo di lavoro è inferiore rispetto agli altri paesi OCSE per la scarsa innovazione nel settore prevalente delle piccole e medie imprese;
- è ancora troppo ampio il divario tra le competenze linguistiche dei nativi e quelle dei migranti.

Per la scuola e il suo contributo all'apprendimento permanente sono dunque numerosi gli spunti di lavoro.

[1] Vedi Scuola7 [n. 322](#) del 27 febbraio 2023.

[2] Cfr. "[The Survey of adults skills](#)" terza edizione, in particolare I capitoli 4,6,7 e "[Inchiesta sulle competenze degli adulti](#)"; "[Skills matter](#)".

[3] "[The Survey of adults skills](#)" terza edizione, cap. 6.

[4] "[Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2022](#)".

[5] "[Inchiesta sulle competenze degli adulti](#)".

3. Alfabetizzazione scientifica nelle scuole dei piccoli. Innovazione o prassi consolidata?



Angela GADDUCCI

05/03/2023

Con il comma 552 (lettera a) della legge di bilancio 2023 (legge 27 dicembre 2022, n. 197) si riconosce l'importanza delle discipline STEM anche nella scuola dell'infanzia e nei servizi educativi 0-3. Si dice infatti: "entro il 30 giugno 2023, definizione di linee guida per l'introduzione nel piano triennale dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche dell'infanzia, del primo e del secondo ciclo di istruzione e nella programmazione educativa dei servizi educativi per l'infanzia di azioni dedicate a rafforzare nei curricoli lo sviluppo delle competenze matematico-scientifico-tecnologiche e digitali legate agli specifici campi di esperienza e l'apprendimento delle discipline STEM, anche attraverso metodologie didattiche innovative".

Verso un sistema integrato

Dopo oltre mezzo secolo dall'emanazione della legge 1044/1971 che ha istituito nel nostro Paese gli asili-nido comunali, è rilevante il richiamo all'educazione scientifica da introdurre nei percorsi formativi fin dalla più tenera età. Complice è il nuovo "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni", istituito dal D.lgs. 65/2017 su delega della legge 107/2015. Grazie al nuovo sistema integrato si sono venuti a creare i presupposti per superare, almeno sul piano normativo, l'originaria separazione tra i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia.

Vero è che nel corso degli anni tra i due percorsi non c'è mai stata continuità, sia per la diversità della gestione e dei servizi erogati sia per le differenti finalità dei due segmenti educativi. Il nido è stato sempre percepito come luogo di custodia, di accudimento assistenziale, come servizio sociale di interesse pubblico, mentre la legge 444/1968, che ha istituito la scuola dell'Infanzia, si proponeva fin da allora scopi educativi e di sviluppo della personalità del bambino.

Oggi, invece, il D.lgs. 65/2017 ha disegnato un nuovo quadro di riferimento culturale e una cornice pedagogica organica, capace di rendere unitari due sistemi educativi, finora diversi, costruendo una continuità non facile tra una pluralità di soggetti pubblici e privati.

Verso una educazione scientifica

L'auspicio di oggi è che i nidi d'infanzia e le scuole dell'infanzia, affermandosi entrambi come contesti di apprendimento, diano avvio a percorsi coerenti sul piano formativo, basati su principi, valori e finalità comuni, senza rinnegare le proprie specificità. Il servizio integrato 0-6 mette alla prova la capacità di accogliere i bambini predisponendo le migliori condizioni per il loro sviluppo psicologico, cognitivo e sociale, attraverso la costruzione di un ambiente di vita e di relazioni. Il richiamo alle competenze scientifiche sollecitate dalla Legge di bilancio è particolarmente importante.

Merita, tuttavia, ricordare che anche il nido, nella storia degli ultimi cinquant'anni, non è stato solo luogo di accudimento e di cura, ma soprattutto luogo di esplorazione e di scoperta. Il bambino, fin dalla nascita è un soggetto attivo che impara subito a prendere coscienza degli oggetti che lo circondano grazie al quotidiano esercizio di interazione spontanea con l'ambiente che lo avvolge. È da questa autonoma esplorazione ambientale che scaturisce la maturazione dei suoi schemi mentali. L'ambiente che lo circonda costituisce da sempre il terreno privilegiato per la sua crescita perché gli fornisce gli strumenti per apprendere in modo libero e diretto e perché lo aiuta ad affinare le sue capacità: è nel contesto che il bambino manipolando con curiosità materiali e oggetti impara a riconoscerli, a confrontarli, a padroneggiarli.

Le scoperte nel Nido

Certo, l'intervento professionale degli educatori fornisce una forte spinta alla naturale creatività del bambino. Un ambiente protetto e accogliente, curato e ricco di stimoli, agevola lo sviluppo

delle sue potenzialità che è proprio l'obiettivo del Nido. Lo si fa valorizzando le piccole scoperte, mettendolo nelle condizioni di riprodurle, aiutandolo a creare oggetti, a replicarli e ad inventarne di nuovi. Sono comportamenti apprenditivi che avvengono nel corso delle routine e delle esperienze di vita quotidiana. Il bambino ha occasione di agire su materiali naturali e artificiali, di sperimentare la loro consistenza e le loro relazioni. L'adulto, osservando le strategie di azione, di esplorazione e di ricerca dei bambini, rilancia le loro esperienze sottolineandole con gesti, parole, rielaborazioni e narrazioni. Quando le attività vengono proposte in piccoli gruppi la regia dell'adulto favorisce l'imitazione, lo scambio di modi di fare e le prime forme di condivisione di oggetti e di giochi, ma facilita anche il primo incontro con le regole.

Le scoperte nella scuola dell'infanzia

Anche la scuola dell'infanzia promuove da sempre una sana relazione con l'ambiente, da realizzare attraverso il gioco spontaneo e guidato.

Nella scuola dell'infanzia è possibile sviluppare nei bambini un modo consapevole di osservare il mondo circostante, sfruttando l'innata curiosità e l'eccezionale plasticità cerebrale che caratterizza questa fase evolutiva. Il bambino di questa fascia d'età (3-6 anni) è un soggetto attivo e assetato di conoscere, è in grado di 'fare scienza' nei modi, nelle forme e secondo i ritmi dell'attività ludica, purché l'oggetto della sua indagine conoscitiva sia l'ambiente circostante, i fatti e i fenomeni di cui ha esperienza diretta.

Per il bambino la realtà è costituita dalle cose che lo circondano e con cui quotidianamente interagisce. Incomincia ad elaborare le prime organizzazioni degli spazi manipolando gli oggetti e mettendoli in relazione tra loro. Toccando, smontando e ricostruendo inizia a rendersi conto delle loro proprietà, del posto che occupano in un determinato spazio e di come funzionano.

In questa fase il bambino comincia a formulare pensieri logici: alla mente assorbente, tipica del primo triennio di vita, si unisce la mente cosciente. È necessario, quindi, per favorire tale processo, predisporre un ambiente educativo adeguato. L'introduzione, per esempio, di alcuni semplici strumenti (lenti, misurini, bilance, magneti, ruote...) gli consente di compiere osservazioni e piccole sperimentazioni, di misurare e di rappresentare i dati con semplici grafici visuali. Le "Indicazioni nazionali" del 2012 hanno assegnato grande rilevanza all'educazione del pensiero scientifico, tanto da dedicare a questo settore formativo uno specifico campo di esperienza: "La conoscenza del mondo".

La curiosità, il primo motore della ricerca scientifica

La curiosità è il motore di ogni ricerca scientifica. Tutte le ricerche in campo scientifico si sviluppano a partire dalla capacità di problematizzare, di chiedersi il 'perché' delle cose: è il problema che muove l'interesse e il dinamismo mentale, è "il problema [che] *ci sfida ad apprendere*" (volendo utilizzare le parole di Popper). Ne discende la necessità di incoraggiare e sostenere nel bambino ogni curiosità cognitiva senza svilirla con un appagamento occasionale, ma sostanziandola attraverso un atteggiamento problematico e speculativo.

La prima alfabetizzazione scientifica del bambino si compie, dunque, a partire dalle sue manifeste curiosità cognitive: osservare, ascoltare, domandare, indagare, provare, scoprire, interrogare gli oggetti, riconoscere la successione temporale dei fenomeni ambientali, collocando sé stesso e gli eventi nel tempo. Pratiche, queste, che contribuiscono all'avvio di quelle esperienze scientifiche destinate ad incidere nella progressiva costruzione dei sistemi simbolico-culturali, dai primordiali strumenti del pensiero fin verso forme concettualmente più complesse, sempre più elaborate ed evolute.

La costruzione di concetti

L'educazione scientifica non si esaurisce con la sola osservazione di fatti, ma si realizza mediante le esperienze della quotidianità, si concretizza passo dopo passo nel rapporto diretto con gli oggetti, con lo spazio, con i compagni, si evolve attraverso l'acquisizione e la conquista di concetti. Per esempio, l'osservazione del succedersi delle stagioni, la cura di vivai, di piccole coltivazioni, il rapporto con organismi e piccoli animali presenti in natura mettono il bambino a contatto con i cicli naturali e lo stimolano a cogliere le relazioni più elementari di un ecosistema. Un ambiente scolastico ricco di sollecitazioni consente di osservare, di ricercare, di sperimentare, di argomentare attorno alle esperienze, ma anche di comunicare le proprie impressioni e di arricchirle nello scambio con gli altri. In questa ottica partecipata i bambini possono acquisire le

prime forme di coscienza ecologica e di rispetto dell'ambiente, maturando una progressiva consapevolezza del significato dei propri comportamenti.

Il curricolo

È il *curricolo*, che conferisce all'azione educativa del servizio prescolastico una grande rilevanza pedagogica e scientifica: attribuisce scientificità a ciò che viene proposto o a ciò che viene consentito fare, accorda organicità e legittimazione pedagogica alle varie attività progettuali. I curricoli nella scuola dell'infanzia non comportano, comunque, inutili e pericolose anticipazioni di tipo disciplinare, non rivestono il carattere della rigidità né quello della compiutezza, ma solo quello della indicatività e dell'estrema flessibilità: il compito più importante di ogni scuola dell'infanzia è il rispetto del singolo, delle variabilità individuali, dei tempi e ritmi di apprendimento, delle personalità e degli interessi di ciascuno.

3. Progetto Eulalia: European Latin Linguistic Assessment. Prospettive europee per la certificazione linguistica del latino



Rita URZINI

05/03/2023

La Certificazione Linguistica del Latino ha visto la luce nel 2008 per iniziativa della Consulta Universitaria di Studi Latini (CUSL) con la finalità di individuare standard di competenze a prescindere dal metodo didattico utilizzato. I Protocolli di intesa con gli Uffici Scolastici Regionali fanno riferimento sia al Sillabo pubblicato e approvato dalla CUSL, riconosciuta come Ente Certificatore, sia ai livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle Lingue (QCER) e all'ultimo European Qualification Framework. Le prime prove di certificazione si sono svolte nel 2012 in Liguria. Successivamente hanno aderito, sulla base di protocolli d'intesa tra gli Uffici Regionali e la CUSL, numerose altre regioni.

La certificazione linguistica del latino in Italia

Dopo le sperimentazioni regionali, nell'estate 2019 la Cusl ed il Miur hanno firmato un protocollo per una certificazione nazionale, ma l'emergenza sanitaria del 2020 non ha consentito al protocollo di diventare subito operativo: nel 2021 alcune procedure si sono svolte da remoto, mentre dal 2022 le sessioni sono tornate a svolgersi in presenza.

Va comunque chiarito che il protocollo nazionale non è difforme da quelli regionali rispetto ai livelli (A1, A2, B1, B2), alle linee guida, al syllabus.

Sarebbe auspicabile che la certificazione del latino, pensata per i soli studenti del liceo classico, possa essere diffusa in tutti gli indirizzi dei licei e che diventi una pratica usuale nella programmazione d'istituto come per le lingue straniere[1]. Gli studenti dei licei dovrebbero poter far riferimento a competenze nell'area della traduzione e dell'interpretazione di testi latini così come avviene per le competenze relative alla comprensione di qualsiasi altro testo linguistico moderno.

La certificazione del latino deve potersi fondare sul principio di standardizzazione che è alla base della logica valutativa, condizione attraverso cui poter verificare il raggiungimento dei traguardi formativi ritenuti essenziali[2].

Il valore evidente di una lingua morta

Gli standard formativi per il latino, come per tutte le discipline, sono desunti dagli obiettivi previsti dai testi programmatici nazionali, che esplicitano il mandato formativo attribuito alla scuola. Stabilire uno standard formativo e conseguirlo potrebbe dare un nuovo impulso per superare la "diffidenza" degli alunni, poco avvezzi a considerare il latino come una lingua (non essendo veicolare) e lo "scoraggiamento" dei docenti che devono destreggiarsi all'interno di spazi orari assai contenuti. Una certificazione potrebbe inoltre contrastare un approccio diffuso a catalogare ciò che si insegna o si apprende solo in relazione a ciò che è "socialmente utile"[3]. Non è così, considerando che anche l'UE ha riproposto l'importanza del latino come matrice delle lingue moderne nella Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (G.U. 04.06.2018, n. C189 – UE): *"Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese. È compresa anche l'acquisizione delle lingue classiche come il greco antico e il latino. Le lingue classiche sono all'origine di molte lingue moderne e possono pertanto facilitare l'apprendimento delle lingue in generale."*

Le finalità della certificazione linguistica del latino

L'idea di fondo della Certificazione linguistica del latino è, dunque, quella di procedere alla verifica delle competenze acquisite utilizzando le stesse modalità previste per la certificazione delle competenze linguistiche per le lingue moderne, tenendo, tuttavia, conto delle inevitabili diversità. L'elemento di maggiore distinzione consiste proprio nel fatto che la certificazione in lingua latina non contempli né l'ascolto né la comunicazione orale, essendo il latino una lingua conclusa. L'apprendimento, quindi, della lingua latina non può prevedere una competenza attiva, ma può prevedere altresì competenze di interpretazione e di comprensione del testo. Sono queste le competenze che costituiscono una chiave di accesso privilegiata per capire i valori di una cultura che ci appartiene, attraverso la comprensione dei modelli che ci permettono di capire il passato e di interpretare meglio il futuro.

La comprensione del "testo" deve essere un obiettivo prioritario della didattica del latino. È il veicolo che permette di entrare in contatto con la lingua tramandata dalle fonti. La pratica dei testi è fondamentale perché, a differenza di uno studio solo di tipo grammaticale, consente di conoscere i diversi registri linguistici, di capire il "latino" dal punto di vista diacronico e sincronico, distinguere la prosa dalla poesia, la lingua letteraria da quella della scienza o del diritto, il *sermo cotidianus* dal *sermo vulgaris*.

Le tipologie di prova e la didattica del latino

Le prove per la certificazione linguistica sono finalizzate alla comprensione del testo e propongono esercizi di sintesi, di scomposizione/ricomposizione del testo, esercizi lessicali; solo per livelli più elevati (B2) è prevista la traduzione. Questo non vuol dire che la traduzione sia bandita, anzi rimane lo strumento migliore per verificare l'acquisizione di competenze trasversali da parte dei discenti. Gli esercizi proposti nella certificazione non implicano una nuova metodologia didattica, ma sono esercizi fruibili all'interno di qualsivoglia scelta metodologica del docente, non sostituiscono o tolgono valore all'esercizio di versione, ma l'affiancano. Anzi, essi possono essere considerati propedeutici alla versione o, meglio, un modo di sviluppare la comprensione del testo e le competenze grammaticali "in contesto". In definitiva, la certificazione della lingua latina è, senza dubbio, una buona opportunità per la scuola italiana, per i discenti, ma soprattutto per i docenti, perché possano ripensare alle proprie scelte didattiche.

Le prospettive europee della certificazione linguistica del latino

Coloro che operano nella scuola italiana sono abituati a lamentare le numerose criticità del nostro sistema di istruzione e di formazione, che andrebbero senza dubbio affrontate, non fosse altro per stare al passo con gli standard europei. È doveroso, tuttavia, mettere in risalto le molteplici iniziative volte far emergere, in maniera chiara, le competenze acquisite e a valorizzare le eccellenze e i talenti sia attraverso apposite certificazioni (D.lgs. 262/2007) sia favorendo competizioni a livello nazionali (D.M. 182/ 2015). È anche in questa ottica che va considerata la certificazione della lingua latina. C'è poi la necessità di uniformarsi agli standard formativi definiti a livello europeo in diversi ambiti, come CEFR ed EQF. Da qui nasce il progetto "Eulalia", dalla collaborazione di sei università europee:

- Alma Mater Studiorum, Università di Bologna (Italia);
- Università di Koeln (Germania);
- Università di Rouen Normandie (Francia);
- Università di Salamanca (Spagna);
- Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano (Italia);
- Università di Uppsala (Svezia).

Sono Università che hanno una lunga e solida tradizione nello studio e nell'insegnamento del latino e una riconosciuta esperienza nel campo dell'insegnamento delle lingue moderne e dei metodi didattici per studenti con disabilità e disturbi del linguaggio.

Il Progetto EULALIA

EULALIA (European Latin Linguistic Assessment) è un progetto triennale (2019-2022) che ha l'obiettivo di sviluppare un sistema unico e condiviso per la certificazione internazionale delle competenze linguistiche relative al latino, in coerenza con il "Quadro comune europeo di riferimento" (CEFR). "In Europa più di 3 milioni di studenti studiano latino alle scuole superiori; a livello universitario il latino è presente in diversi curricula, ma le competenze linguistiche

richieste agli studenti possono variare in maniera considerevole a seconda dei programmi di studio, anche all'interno di uno stesso Paese. Ne consegue il bisogno di omogeneità e di trasparenza nel riconoscimento di capacità e competenze, al fine di favorire i processi di internazionalizzazione e la mobilità degli studenti all'interno di programmi quali ERASMUS"[4]. Il progetto "EULALIA" intende sviluppare un sistema internazionale per la certificazione delle competenze relative alla lingua latina e al contempo progettare le attività didattiche necessarie per l'acquisizione di tali competenze.

In piattaforma strumenti inclusivi anche per il latino

Il progetto EULALIA prevede strumenti quali un sillabo, un lessico e una raccolta di esercizi per la certificazione di diversi livelli linguistici (praeambulum, il Livello di base e il Livello avanzato) con approcci multimediali. Ogni testo, infatti, è sempre corredato di un file audio, al fine di rafforzare il ruolo del canale uditivo nell'insegnamento della lingua latina. È una soluzione questa particolarmente efficace per gli studenti con deficit visivo o disturbi del linguaggio. Tutti gli strumenti sono resi disponibili, come pure il test di certificazione, attraverso una piattaforma multimediale ad accesso libero. L'obiettivo è anche quello di coinvolgere le istituzioni scolastiche nel definire un modello di certificazione europeo, aperto, inclusivo, rispettoso delle differenze e utilizzabile a diversi livelli di insegnamento.

Lo sviluppo di questo progetto è ancora in fieri, ma può contare sulla passione, sulla dedizione, la fede negli studi classici dei cultori della materia e dei tanti insegnanti appassionati. Sono loro che ogni giorno cercano di far comprendere l'importanza dello studio delle lingue classiche agli studenti non fosse altro che per il metodo rigoroso di ricerca e di analisi che esse richiedono, per infondere nelle nuove generazioni la consapevolezza delle nostre radici culturali e dell'importanza di quel metodo di indagine e di studio che costituisce un *κτῆμα ἐς αἰεί*[5] per gli studi universitari e nella vita professionale delle future generazioni nell'ottica di un apprendimento che duri tutta la vita (lifelong learning).

[1] I. [Torzi](#): La certificazione delle Competenze della Lingua Latina: nuove prospettive didattiche, Rizzoli, Le Umanistiche Live SS229 Gennaio 2021.

[2] Castoldi Mario, Capire le prove INVALSI. Una guida intelligente, Carocci Faber, Roma, 2014.

[3] G. Milanese, Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni, in R. Oniga, U. Cardinale, *Lingue antiche e moderne dai licei alle università*, Il Mulino, Bologna 2012, pp. 67-82, in part. 69-74.

[4] I Torzi Le nuove prospettive della Certificazione delle Competenze della Lingua Latina, in «Nuova secondaria Ricerca», 3, novembre 2019, pp. 53-78.

[5] Secondo Tucidide si tratta di una concezione ciclica della storia, dalla quale deriva la necessità di conoscere il passato per poter comprendere il presente e, nei limiti dell'umano, prevedere il futuro; la storia quindi è *κτῆμα ἐς αἰεί* (*Ktêma es aei*, possesso perenne), ha cioè dei principi universali che sono validi per ogni epoca.

Settimana del 13 marzo 2023

Le novità di primavera

1. Maturità va cercando ch'è sì cara... Esami di Stato: organizzazione e modalità di svolgimento



Vittorio DELLE DONNE

12/03/2023

L'alternarsi delle stagioni si manifesta in alcuni particolari che per un occhio attento acquistano la forza di simbolo. Così, per Alfred de Musset a marzo, il mese delle sorprese, *«on voit le pêcher au soleil/ouvrir ses bourgeons roses»*; per Gabriele D'Annunzio sono le *«edere rigerminanti»*, che *«con un impeto di giovinezza»* assaltano *«le tegole allegre di nidi [...] già cinguettanti di rondini in amore»*, ad epitomare lo schiudersi della primavera; mentre è lo spuntare di alcuni funghi nell'aiuola dietro alla fermata del tram a creare in Marcovaldo la fallace illusione che il consueto grigio e misero panorama urbano possa cedere il posto ad un mondo *«tutto d'un tratto generoso di ricchezze nascoste»*.

Nel mondo della scuola, l'arrivo della primavera è tradizionalmente segnalato, anche per l'osservatore più distratto, dalla pubblicazione nel mese di marzo dell'ordinanza che definisce l'organizzazione e le modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione.

Un ritorno alla normalità

Anche quest'anno l'appuntamento è stato rispettato e il Ministro dell'istruzione e del merito, Giuseppe Valditara, ha firmato il 9 marzo 2023 l'ordinanza ministeriale n. 45 (da qui in poi O.M.), in corso di registrazione presso i competenti organi di controllo.

L'O.M. non presenta sorprese rispetto a quanto già anticipato dalla nota MIM 30 dicembre 2022, prot. n. 2860: l'esame di Stato 2023 torna a configurarsi secondo le disposizioni normative vigenti, di cui al capo III del Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, e ai successivi decreti attuativi 26 novembre 2018, n. 769 e 18 gennaio 2019, n. 37.

Dopo le deroghe dettate dall'emergenza pandemica nel trascorso triennio e le modifiche sostanziali alle sue modalità di svolgimento, l'esame di Stato torna così alla normalità.

Il Ministro Valditara, nel comunicato che accompagna la pubblicazione dell'O.M. sul sito del MIM, nel rimarcare l'importanza dell'Esame di Stato nella vita di ciascuno, si impegna tuttavia, anche nella scelta delle prove scritte, a tener conto dell'eccezionalità delle difficoltà che la pandemia ha disseminato negli ultimi anni lungo il percorso scolastico di studentesse e studenti.

Nei paragrafi successivi proviamo a sintetizzare le caratteristiche più importanti dell'esame 2023.

Requisiti di accesso

I candidati interni sono ammessi all'esame solo se in possesso dei requisiti previsti dal D.lgs. 62/2017, art. 13, comma 2: votazione non inferiore a sei decimi nel comportamento e in ciascuna disciplina (fatta salva la facoltà del Consiglio di classe di ammettere, con giudizio motivato, lo studente anche in presenza di una sola insufficienza); frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale; partecipazione alle prove INVALSI (i cui risultati non avranno tuttavia alcuna ricaduta sugli esiti dell'esame). Anche per quest'anno, in via eccezionale, i PCTO – che, soprattutto nei tecnici e nei professionali, hanno risentito degli effetti negativi della pandemia – continuano a non costituire requisito di ammissione, ma, se svolti, devono costituire oggetto del colloquio (a ribadirne l'importanza, l'O.M., nell'art. 11, dedicato al "Credito scolastico", introduce il comma 6, in cui si ricorda che i PCTO *«concorrono alla valutazione delle discipline alle quali tali percorsi afferiscono e a quella del comportamento, e contribuiscono alla definizione del credito scolastico»*).

La composizione delle commissioni

Le commissioni tornano alla composizione stabilita dal D.lgs. 62/2017 (art. 16): presso le istituzioni scolastiche statali e paritarie sede di esami ci sarà una commissione d'esame ogni due classi, presieduta da un presidente esterno all'istituzione scolastica e composta da tre membri esterni e per ciascuna delle due classi da tre membri interni, nominati nel rispetto dell'individuazione operata dal D.M. 25 gennaio 2023, n. 11, delle discipline oggetto della seconda prova scritta e di quelle da affidare ai commissari esterni. Le commissioni d'esame sono articolate in due commissioni/classi (la scelta della denominazione di "commissioni/classi" operata dall'O.M. rende maggiormente perspicua l'indipendenza e l'autonomia operativa ed istituzionale di quelle che nelle precedenti ordinanze erano definite "sottocommissioni").

Prove scritte nazionali

Dopo che negli a.s. 2019/20 e 2020/21 erano state sostituite dal solo colloquio e nell'esame di Stato 2022 la seconda prova era stata elaborata localmente dai docenti disciplinaristi di tutte le sottocommissioni presenti nella scuola, nel 2023 tutte le prove scritte previste dall'articolo 17 del D.lgs. 62/2017 tornano ad essere a carattere nazionale, con una sola eccezione riguardante gli istituti Professionali di nuovo ordinamento.

La seconda prova nell'istruzione professionale

La revisione che li ha riguardati, avviata dal D.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, e giunta a regime nel corrente a.s. 2022/2023, richiede infatti un ripensamento radicale della loro seconda prova, che dovrà vertere non sulle discipline, ma sulle competenze in uscita e sui correlati nuclei fondamentali di indirizzo.

Di conseguenza, la sua predisposizione non può che essere il prodotto della declinazione di indicazioni ministeriali da parte delle commissioni operanti presso la singola istituzione scolastica.

Martedì 20 giugno il Ministero farà, pertanto, pervenire tramite plico telematico (la chiave per l'apertura del plico verrà fornita alle ore 8:30) la sola "*cornice nazionale generale di riferimento*" della prova, ovvero:

- a) tipologia della prova da costruire, tra quelle previste nel "Quadro di riferimento" dell'indirizzo (adottato con d.m. 15 giugno 2022, n. 164);
- b) nucleo o nuclei tematici fondamentali di indirizzo scelti tra quelli indicati nel "Quadro", cui la prova dovrà riferirsi.

Predisposizione della seconda prova nell'istruzione professionale

Entro mercoledì 21 giugno (mercoledì 6 luglio per la sessione suppletiva), i docenti di tutte le commissioni/classi presenti in Istituto, titolari in classi parallele (stesso percorso e stesso quadro orario) delle discipline di indirizzo coinvolte nella prova, elaboreranno collegialmente tre proposte di traccia, in cui le indicazioni ministeriali saranno declinate in relazione allo specifico percorso formativo attivato, con riguardo al codice ATECO, in coerenza con le specificità del Piano dell'offerta formativa e tenendo conto delle informazioni contenute nei documenti del 15 maggio, nonché della dotazione tecnologica e laboratoriale d'istituto (se nella scuola è presente un'unica classe di un determinato percorso, l'elaborazione delle proposte di traccia è sarà effettuata dai soli docenti della commissione/classe). Contestualmente è sarà definita anche la durata della prova (nei limiti e con le modalità previste dai "Quadri") e la sua eventuale articolazione in due giornate: in tal caso, ai candidati verranno fornite specifiche consegne all'inizio di ciascuna giornata d'esame.

Tra le proposte approntate, il giorno dello svolgimento della seconda prova scritta, è sorteggiata la traccia da assegnare ai candidati.

In un'apposita riunione, da svolgersi prima dell'inizio delle operazioni di correzione della prova, i medesimi docenti coinvolti nella stesura della traccia elaborano poi uno strumento di valutazione condiviso.

La necessità di un'elaborazione della seconda prova in loco, secondo modalità che sono state solo in parte esplorate (nell'a.s. 2018/19, con l'affidamento alla Commissione della produzione della seconda parte, e nell'a.s. 2021/22, con la già ricordata elaborazione di una seconda prova di Istituto), rappresenta un'innovazione di non poco conto. Per tale motivo, il CSPI, nell'esprimere, nella seduta plenaria n. 97 del 7 marzo 2023, il proprio parere favorevole sull'O.M., auspica da parte del MIM «*l'attuazione di adeguate misure di accompagnamento (FAQ,*

video- tutorial, ecc.), al fine di rendere chiara la modalità di preparazione della prova anche attraverso simulazioni coordinate a livello nazionale».

Il colloquio pluridisciplinare

Liberato dal compito impropriamente assegnatogli negli anni pandemici di sopperire alla mancanza delle prove scritte, il colloquio torna ad essere la prova in cui il candidato, in una prospettiva multi e interdisciplinare, dimostra di aver acquisito:

- i contenuti e i metodi propri delle singole discipline;
- di sapere utilizzare le conoscenze acquisite e metterle in relazione in maniera critica e personale, utilizzando anche la lingua straniera;
- di saper analizzare criticamente le esperienze complessivamente maturate nei PCTO, anche in prospettiva del proprio personale progetto di vita culturale e professionale;
- di aver maturato le competenze e le conoscenze previste dalle attività di Educazione civica.

Nel corso del colloquio, si accertano anche le conoscenze e le competenze nella disciplina non linguistica veicolata in lingua straniera attraverso la metodologia CLIL, qualora il docente della disciplina coinvolta faccia parte della commissione/classe di esame (mentre nell'O.M. 10/2020, veniva precisato che il docente in questione doveva essere un commissario interno; nell'attuale OM la precisazione è scomparsa: probabilmente si tratta però di una dimenticanza dovuta al fatto che negli ultimi tre anni i commissari erano tutti interni).

Il materiale per il colloquio

Come disposto dal D.M. 18 gennaio 2019, n. 37, il colloquio prende l'avvio dall'analisi del materiale proposto dalla sottocommissione, attinente alle Indicazioni nazionali per i Licei e alle Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali e finalizzato a favorire la trattazione dei nodi concettuali caratterizzanti le diverse discipline e del loro rapporto interdisciplinare.

Nella predisposizione del materiale, alla procedura di sorteggio voluta dall'O.M. 10 marzo 2019, n. 205, la nuova O.M. preferisce, come del resto già avvenuto negli ultimi tre anni, una scelta operata dalla commissione/classe tenendo conto del personale percorso di apprendimento del candidato.

Analogamente, per quanto, a differenza di quelle delle prove scritte, essa non sia richiesta dalla normativa, l'O.M. ripropone, ricalibrata nel punteggio, la stessa griglia di valutazione del colloquio (Allegato A all'O.M.), introdotta tre anni fa dall'O.M. 16 maggio 2020, n. 10, e poi adottata nelle due successive tornate di esami.

Il punteggio

La ripartizione dei cento punti torna ad essere quella prevista dal D.lgs. 62/2017: quaranta punti massimo al credito scolastico e venti punti per ciascuna delle due prove scritte e per il colloquio. Mentre non esiste alcun punteggio minimo per la singola prova, il punteggio minimo complessivo per superare l'esame di Stato è di sessanta centesimi (O.M., art. 28, comma 3).

La commissione/classe può motivatamente integrare il punteggio fino a un massimo di cinque punti, se il candidato abbia però ottenuto un credito scolastico di almeno trenta punti e un risultato complessivo nelle prove d'esame pari almeno a cinquanta punti (O.M., art. 16, comma 9, lettera c) e art. 28, comma 4).

Immutate rimangono le condizioni necessarie per attribuire la lode: unanimità della classe/commissione, punteggio massimo in ciascuna prova d'esame, credito scolastico di cinquanta punti sempre attribuito con voto unanime del consiglio di classe.

Il calendario

- *Riunione plenaria* (presidente e commissari delle due classi abbinata): lunedì 19 giugno 2023 alle ore 8:30, presso l'istituto di assegnazione (nel caso si operi su più sedi, presso la prima sede della commissione);
- *Prima prova scritta*: mercoledì 21 giugno 2023, dalle ore 8:30 (durata della prova: sei ore);
- *Seconda prova scritta*: giovedì 22 giugno 2023 (durata prevista nei quadri di riferimento allegati al D.M. n. 769 del 2018 e, per i professionali, al D.M. 15 giugno 2022, n. 164);

- *Terza prova scritta*: martedì 27 giugno 2023, dalle ore 8:30 (solo per i percorsi EsaBac ed EsaBac techno e nei licei con sezioni a opzione internazionale cinese, spagnola e tedesca);
- *Prima prova scritta suppletiva*: mercoledì 5 luglio 2023, dalle ore 8:30;
- *Seconda prova scritta suppletiva*: giovedì 6 luglio 2023, con eventuale prosecuzione nei giorni successivi laddove si svolga in più giorni;
- *Correzione delle prove*: ciascuna commissione/classe inizia la correzione – che può essere effettuata anche per aree disciplinari – e la valutazione delle prove scritte al termine della seconda prova, dedicando un numero di giorni congruo rispetto al numero dei candidati da esaminare. Nella correzione la commissione può operare per aree disciplinari (O.M., art. 21, comma 6; la precisazione risultava inopinatamente assente nell’O.M. 14 marzo 2022, n. 65);
- *Colloqui*: almeno due giorni dopo la pubblicazione degli esiti delle prove scritte (sono esclusi dal computo le domeniche e i giorni festivi intermedi);
- *Colloquio suppletivo*: entro il termine di chiusura dei lavori previsto dal calendario deliberato dalla commissione per entrambe le classi abbinate. In tale caso, lo scrutinio finale della classe cui il candidato appartiene viene effettuato dopo il colloquio;
- *Scrutinio, adempimenti conclusivi e pubblicazione dei risultati*: ciascuna commissione/classe si riunisce per le operazioni finalizzate alla valutazione finale e all’elaborazione dei relativi atti subito dopo la conclusione dei colloqui di propria competenza; al termine delle operazioni, l’esito dell’esame è pubblicato contemporaneamente per tutti i candidati di ciascuna classe.

2. Mobilità del personale della scuola per l'anno 2023/2024. Condizioni, termini di scadenza, precedenza



Alberto BOTTINO

12/03/2023

Il Ministero dell'istruzione e del merito ha pubblicato le ordinanze che regolano la mobilità del personale della scuola per l'anno scolastico 2023/2024 e, in particolare, l'O.M. 36 del 1° marzo 2023 che tratta del personale docente, educativo ed ATA e l'O.M. n. 38, stessa data, che tratta degli insegnanti di religione cattolica.

La mobilità e i Contratti nazionali

La doppia pubblicazione è giustificata dalla diversità di una parte delle procedure, atteso che il docente di religione cattolica può chiedere il trasferimento, diversamente dall'altro personale scolastico, solo fra diocesi, anche di diversa regione e con regole e modalità, relative alla richiesta, che rispondono a norme in parte diverse.

Le ordinanze ministeriali fissano le scadenze e le modalità che il richiedente deve osservare, nel rispetto di quanto concordato in occasione della sottoscrizione del Contratto collettivo nazionale integrativo, che dura tre anni, come previsto dal Contratto collettivo nazionale di lavoro. L'attuale CCNI è valido per il triennio 2022/2023-2024/2025.

Le scadenze

Le scadenze per la presentazione della domanda di mobilità, nonché il termine ultimo per la trasmissione al SIDI delle domande e dei posti di organico e le date per la pubblicazione dei movimenti, sono riportate nel prospetto che segue

I termini di scadenza

Tipologia di personale	Data di inizio di presentazione delle istanze di mobilità	Termine di scadenza di presentazione delle istanze di mobilità	Termine di comunicazione a SIDI dei posti disponibili	Termine di comunicazione a SIDI delle istanze di mobilità	Data di pubblicazione dei movimenti
Personale docente di ogni ordine e grado	6.3.2023	21.3.2023	27.4.2023	2.5.2023	24.5.2023
Personale educativo	9.3.2023	29.3.2023	3.5.2023	3.5.2023	29.5.2023
Insegnanti di religione cattolica	21.3.2023	17.4.2023	=====	=====	30.5.2023
Personale ATA	17.3.2023	3.4.2023	11.5.2023	11.5.2023	1.6.2023

Trasferimenti e passaggi

Le eventuali istanze di revoca devono essere prodotte entro dieci giorni rispetto al termine ultimo per la comunicazione al SIDI delle istanze di mobilità; per gli insegnanti di religione cattolica il termine di presentazione della revoca è fissato al 22 maggio 2023.

La mobilità del personale della scuola si realizza sia con i trasferimenti, sia con i passaggi; mentre tutto il personale della scuola può chiedere il trasferimento, il passaggio di ruolo, invece, può essere chiesto dal personale docente ed educativo; il passaggio di cattedra può essere richiesto solo dai docenti dell'istruzione secondaria di primo e secondo grado; il personale ATA può chiedere il passaggio di profilo e gli insegnanti di religione cattolica possono chiedere il passaggio fra i due settori formativi (l'uno comprende la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, l'altro comprende la scuola di istruzione secondaria di primo e secondo grado). In tutti i casi la richiesta di passaggio può essere reclamata dal personale che abbia superato il periodo di prova.

Trasferimenti e passaggi: chi può presentare domanda e come

Il personale docente può esprimere, sia nella domanda di trasferimento che in quella di passaggio, non più di 15 preferenze che possono riferirsi sia alla propria provincia di titolarità che ad altre province indifferentemente. Il passaggio può essere richiesto per un solo ordine di scuola (infanzia, primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado) e, nell'ambito della scuola secondaria, anche per più classi di concorso (producendo una domanda per ogni classe di concorso).

Il personale educativo può chiedere il trasferimento sia per sedi della propria provincia di titolarità che per sedi di altre 9 province, mentre il passaggio dal ruolo ordinario a quello speciale o viceversa può essere richiesto per sole 3 province.

Il personale ATA può esprimere 15 preferenze per sedi relative alla propria provincia e, con altra istanza, può chiedere il trasferimento per sedi di un'altra provincia, esprimendo non più di 15 preferenze. Il passaggio di profilo può essere chiesto anche per altra provincia, ma in questo caso la provincia richiesta deve essere la stessa che sia stata richiesta con la eventuale domanda di trasferimento.

La domanda di passaggio è consentita per profilo della medesima area, nell'ambito della quale possono essere richiesti fino ad un massimo di tre profili, badando a produrre una domanda per ogni profilo richiesto.

Il docente di religione cattolica può chiedere il trasferimento per diocesi nella regione di appartenenza e di altra regione e per complessive 5 diocesi.

Chi non può chiedere la mobilità

Tutto il personale della scuola in servizio con contratto a tempo indeterminato, sia titolare in sede definitiva che senza sede di titolarità, può produrre l'istanza di mobilità, ad eccezione di:

- docente su posti di sostegno, per trasferimento su posto comune, o passaggio, prima che siano trascorsi 5 anni dalla nomina (l'anno corrente partecipa al compimento del quinquennio);
- docente che abbia ottenuto la titolarità su una scuola a seguito di domanda volontaria di trasferimento o di passaggio per aver espresso una richiesta puntuale di scuola, non può chiedere mobilità volontaria per il triennio successivo e il personale docente che ottenga il trasferimento su una scuola nella prima fase, per aver espresso quale preferenza il codice del distretto sub-comunale, e che, quindi, non può chiedere mobilità volontaria per il triennio successivo; tale vincolo opera all'interno del comune di titolarità anche per la mobilità professionale e per i movimenti di II fase da posto comune a posto di sostegno e viceversa. Le medesime limitazioni non sono applicabili ai docenti beneficiari di precedenza nell'ipotesi che il trasferimento sia stato ottenuto in un comune o distretto sub-comunale diversi da quelli per i quali hanno diritto di precedenza; parimenti non si applicano nel caso di trasferimento a seguito di domanda condizionata o trasferimento d'ufficio;
- docente che, a partire dalle operazioni di mobilità per l'anno scolastico 2022/2023, a seguito di domanda volontaria, ottenga il trasferimento in una qualunque sede della provincia richiesta, qualora diversa da quella di titolarità, e che, quindi, non potrà presentare istanza di mobilità prima che siano trascorsi tre anni; tale limitazione non si applica nei confronti del personale docente trasferito d'ufficio o a domanda condizionata, nonché nei confronti del personale, avente diritto ad una precedenza, nel caso in cui abbia ottenuto la titolarità in una scuola ubicata fuori dal comune o distretto sub comunale dove si applica la precedenza;
- docente assunto in servizio con contratto a tempo indeterminato con decorrenza dall'anno scolastico 2022/2023 permane per almeno tre anni nella medesima istituzione scolastica e tipologia di posto o classe di concorso. Tale vincolo non si applica in caso di esubero o soprannumero o in presenza del diritto previsto dai commi 5 e 6 dell'art. 33 della legge 104/1992, nella sola ipotesi che i fatti che hanno determinato il diritto siano avvenuti successivamente al termine di scadenza della domanda di partecipazione alla procedura concorsuale che ha dato luogo all'assunzione in servizio.

Tuttavia, il predetto personale, assunto con decorrenza dall'anno scolastico 2022/2023, può presentare istanza di mobilità, in attesa della definizione delle interlocuzioni intercorrenti fra il

governo e la commissione sulle modalità attuative del PNRR; la domanda sarà convalidata o meno conseguentemente alla definizione dei chiarimenti richiesti.

La mobilità territoriale

La mobilità territoriale viene effettuata nel puntuale rispetto dei punteggi derivanti dai titoli oggetto di valutazione, delle precedenze e delle esigenze di famiglia e nell'osservanza delle preferenze di sede espresse, mentre la mobilità professionale si svolge nel rispetto solo dei punteggi derivanti dai titoli oggetto di valutazione, ad eccezione della categoria dei non vedenti ed emodializzati, per i quali la mobilità professionale tiene conto anche della precedenza.

Le precedenze

Le precedenze sono riconosciute in assoluto ai non vedenti e agli emodializzati e, a seguire, nell'ordine:

- al personale trasferito in uno degli otto anni precedenti, a domanda condizionata, per il rientro nella scuola di precedente titolarità;
- al personale che gode dei benefici derivanti dall'art. 21 della legge 104/1992 (disabile e con un grado di invalidità superiore al 66 per cento o con minorazioni iscritte alle categorie prima, seconda e terza della tabella a annessa alla legge 648/1950);
- al personale, anche se non disabile, che abbia bisogno, per gravi patologie, di particolari cure a carattere continuativo (ad esempio la chemioterapia);
- al personale disabile ai sensi del comma 6 dell'art. 33 della legge 104/1992 (handicappato in situazione di gravità);
- al personale che assiste il figlio disabile in situazione di gravità (anche se genitore adottivo e colui che, individuato dall'autorità giudiziaria, eserciti legale tutela), oppure al fratello o sorella convivente con il disabile in assenza dei genitori o con genitori impossibilitati a provvedere all'assistenza del figlio disabile;
- al personale che assiste il coniuge disabile in situazione di gravità;
- al personale che assiste il proprio genitore (in assenza dell'altro genitore oppure non in grado di dare assistenza) disabile in situazione di gravità. Il Ministero dell'istruzione e del merito, con le OO.MM. 36 e 38 dell'1.3.2023, ha recepito la modifica all'art. 33 della legge 104/1992 contenuta nell'art. 3 del D.lgs 30.6.2022, n. 105, relativamente al cosiddetto "figlio unico" quale referente, nel senso che, in presenza di più figli, è ad essi riconosciuta la precedenza alle seguenti condizioni: documentata impossibilità del coniuge di provvedere all'assistenza per motivi oggettivi; richiesta di fruire periodicamente nell'anno scolastico in cui si presenta la domanda di mobilità, dei tre giorni di permesso retribuito mensile per l'assistenza ovvero del congedo straordinario ai sensi dell'art. 42 comma 5 del decreto legislativo 151/2001;
- al personale docente trasferito in uno degli otto anni precedenti, a domanda condizionata, limitatamente ad una qualsiasi scuola funzionante nel comune di precedente titolarità;
- al personale il cui coniuge con esso convivente sia un militare al quale sia corrisposta l'indennità di pubblica sicurezza e che venga trasferito d'ufficio. Parimenti viene riconosciuta tale precedenza alle medesime condizioni al coniuge di colui a cui venga corrisposta l'indennità di pubblica sicurezza, ed al coniuge dell'ufficiale o sottufficiale in ferma dodecennale. La medesima precedenza è riconosciuta anche nel caso in cui il coniuge, appartenente alle categorie accennate, collocato in quiescenza, elegga domicilio in un comune anche diverso dall'ultima sede di servizio;
- al personale che venga chiamato a ricoprire cariche pubbliche nelle amministrazioni degli enti locali;
- al personale che riprende servizio al termine dell'aspettativa sindacale.

3. C'erano una volta i viaggi di istruzione. Ma si può fare meglio?



Marco MACCIANTELLI

12/03/2023

Ci sono due approcci che si confrontano dopo la pandemia, discordi in parte, ma concordi nella speranza che essa possa dirsi definitivamente alle nostre spalle. Il primo si riassume nell'idea che occorra tornare (il più presto possibile) alla normalità, cioè quella precedente alla pandemia. La seconda che occorra, invece, approdare ad una normalità di nuovo conio. Per la verità, nella storia, i tentativi di piegare le lancette dell'orologio verso il passato sono risultati, per lo più, fallimentari. Non si torna mai "a prima", ma "a dopo". Per quanto la visione "lineare", nel corso degli eventi, comporti riserve e disillusioni, è bene giovare dell'esperienza, ma per guardare avanti, non indietro.

Il refrain "si è sempre fatto così"

Se vogliamo trarre degli insegnamenti da quanto dolorosamente abbiamo vissuto negli ultimi tre anni, dobbiamo fare memoria, rivisitando, anche criticamente, abitudini e consuetudini, riflessi condizionati e stili di vita, valutando se possano esserci soluzioni ulteriori per dare senso a una vita sociale rinnovata, anche in ambito scolastico. C'è un'espressione nella scuola tanto rivelatrice quanto raggelante: "si è sempre fatto così". Comporta inerzie, pigrizie, oscuramento di ogni speranza di cambiamento. Bisognerebbe rovesciarne il significato: proprio perché si è fatto sempre così, forse è giunto il momento di verificarne l'efficacia.

Dopo i DPCM

Prendiamo i viaggi di istruzione dopo il prolungato interdetto dei DPCM: "sono sospesi i viaggi d'istruzione, le iniziative di scambio o gemellaggio, le visite guidate e le uscite didattiche comunque denominate, programmate dalle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado...". Da questo anno scolastico essi sono nuovamente possibili. Si tratta di un'esperienza indubbiamente importante, che può essere molto interessante, che mobilita aspettative di socialità e di relazione tra docenti e studenti, tra studenti e studenti, tra famiglie e scuole. Ma non è detto che debbano essere ripresi *sic e et simpliciter* come se nulla, nel frattempo, fosse accaduto. Sarebbe ingannevole. Si tratta, piuttosto, di avviare, con ponderazione, serenità, valutazione dei pro e dei contro, dei costi e dei benefici, un'impostazione rinnovata.

Non sono "gite"

Spesso si sente ripetere la parolina "gite". Ciascuno si esprime come crede e come può. Ma il problema è di sostanza e non di forma. È chiaro che parlare di "gite" rivela un travisamento. La considerazione preliminare è che i viaggi di istruzione dovrebbero coerentemente far parte dell'offerta formativa, del curriculum di istituto, del Profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) previsto nelle diverse opzioni del secondo ciclo. Non dovrebbero essere *à la carte*, ma qualcosa di inserito nella corretta programmazione scolastica, nella forma di una proposta di cui la scuola si fa carico e che rivolge, in modo trasparente, alle famiglie e agli studenti. Questo "onere della proposta" è indispensabile. Non può trattarsi di una mera individuazione di mete, ma dell'elaborazione di progetti educativi, culturali, didattici. Dobbiamo ripartire dopo tre anni di pandemia, non senza contenziosi (tra Uffici legali, Avvocatura dello Stato, Agenzie di viaggio) che si trascinano, in taluni casi, ancora irrisolti dall'anno scolastico 2019/2020. E dobbiamo tener conto che casi di "positività", indotti dal Covid, per quanto mitigati mitigati, circoscritti e limitati della campagna vaccinale, purtroppo, sono ancora in atto. Di realmente obbligatorio, quindi, c'è solo la cautela.

Evitare il *déjà vu*

Non vogliamo sfuggire al compito di porci qualche domanda scomoda, o basica, o, se si preferisce, radicale. Per esempio: a cosa servono i viaggi di istruzione? Perché organizzarli?

Davvero basta assecondare pigramente il *déjà vu* e quel che si è fatto sinora? Oppure è bene ripensarli, reinventarli, rimotivarli, per meglio orientarli? Sarebbe utile considerare l'attuale anno scolastico ancora segnato da una transizione. I viaggi di istruzione, come altre attività, non vanno esclusi, ma ripresi con un certo margine di ragionevole gradualità. Quindi, in primo luogo, partire da una proposta della scuola, sulla base dell'attività didattica, come suo proseguimento con altri mezzi, alla quale faccia seguito un'ordinata programmazione affidata agli organi collegiali, segnatamente ai Consigli di classe, alla *moral suasion* tra corpo docente, famiglie e studenti.

Equipaggiarsi

Non c'è impresa che non comporti un equipaggiamento adeguato. Dopo il triennio da cui speriamo di esserci congedati definitivamente, è indispensabile ricostituire le condizioni organizzative favorevoli. Tre anni comportano un obiettivo *turn over*, nelle scuole, tra pensionamenti e *new entry*. Una soluzione di continuità che va superata. Bisogna prevedere un presidio nel funzionigramma, responsabili d'Istituto, referenti e accompagnatori, classe per classe; quindi l'azione dei Consigli di classe, precoce, tra ottobre e novembre, messa a verbale, immaginando che ciò che si imposta allora possa essere confermato poi, sei mesi più tardi, nell'incastro tra le ipotesi formulate e le soluzioni definitive. La questione dei viaggi di istruzione è di grande impegno e delicatezza. Altamente sconsigliabile ogni disinvoltura, leggerezza, superficialità, per quanto non voluta.

Adempimenti o risultati?

Raramente le scuole sono state caricate da così tanti adempimenti, che vanno progressivamente accentuandosi, come in questi anni, e questo è anche l'anno d'avvio del PNRR, questione tutt'altro che banale. Governare significa saper compiere delle scelte, possibilmente le migliori tra quelle legittime rispetto al nuovo *Codice dei contratti pubblici*. Senza una struttura organizzativa adeguata non c'è prodotto educativo conforme alle attese. I viaggi di istruzione, la cui peculiarità è costituita dal soggiorno e dal pernottamento, implicano indifferibili procedure non prive di una certa complessità, con un'attività negoziale, determine a contrarre, bandi, comparazioni a evidenza pubblica, aggiudicazioni, contratti, ecc. Uno strumento di maggiore praticità, non meno utile sul piano didattico ed educativo, sono le uscite didattiche, anch'esse "viaggi di istruzione", ma che si svolgono nell'arco della giornata. Ogni angolo del nostro Paese ha mete prossime di grande valore raggiungibili nell'arco della giornata anche con il trasporto pubblico.

Un *punctum dolens*

L'idea della "decrecita felice" non è da tutti condivisa. Più persuasivo è il concetto proposto in sede europea: una crescita inclusiva e sostenibile. È pienamente legittima l'iniziativa privata. Solo che l'art. 41 della Costituzione andrebbe letto tutto: "L'iniziativa economica privata è libera. Non può svolgersi in contrasto con l'utilità sociale (...). La legge determina i programmi e i controlli opportuni perché l'attività economica pubblica e privata possa essere indirizzata e coordinata a fini sociali".

"Iniziativa privata" e "utilità sociale" dovrebbero essere complementari, specie quando si riferiscono al mondo della scuola, per definizione non profit. Ora, è fuori discussione il massimo rispetto per il mondo delle agenzie di viaggio e del correlato indotto di trasporti, ricettività alberghiera e ristorazione, un settore economico e commerciale che giustamente cerca di fare la sua parte. Forse è al contempo il caso di evidenziare:

- che si tratta di un comparto che viene da tre anni oggettivamente terribili;
- che ha subito un'autentica decimazione indotta dalla crisi provocata dal Covid;
- che quest'anno, con la ripresa dei viaggi di istruzione, come in un "rimbalzo" indotto dalla paralisi precedente, si registrano, relativamente ai viaggi di istruzione, aumenti non privi di un certo rilievo;
- che si parla molto di inflazione in altri ambiti, da quello energetico a quello alimentare, che è strano come passi sotto silenzio la lievitazione dei prezzi in atto in questa specifica filiera che pure tocca così da vicino i bilanci delle famiglie.

Si tratta di un *punctum dolens* che deve indurre riflessioni attente.

E se dopo aver ordinatamente e faticosamente programmato i viaggi di istruzione, facendosi carico di un lavoro accurato, si finisce per scoprire che certi viaggi di istruzione non sono più

possibili, in quanto non compatibili con le disponibilità reali delle famiglie? Insomma, se la cautela non è stata preventivata, deve necessariamente essere recuperata nelle decisioni finali. Torna alla mente un adagio di Marcel Proust, non privo di contenuti educativi, secondo il quale "L'unico vero viaggio verso la scoperta non consiste nella ricerca di nuovi paesaggi, ma nell'aver nuovi occhi". Ed è di questo che la scuola – non quella del "si è sempre fatto così", ma quella del "come si può far meglio?" – deve, in primo luogo, farsi interprete.

4. L'attività ispettiva e la valutazione esterna delle scuole in Svezia. Per un'istruzione equa e di buona qualità in un ambiente stimolante e sicuro



Chiara EVANGELISTI

12/03/2023

Continuiamo l'analisi dei sistemi di valutazione internazionali, approfondendo il sistema scolastico svedese, orientato agli obiettivi e ai risultati di apprendimento. In tale sistema, le attività di valutazione e di verifica mirano a garantire che tutti gli studenti abbiano l'opportunità di raggiungere gli obiettivi definiti a livello nazionale nella "Legge sull'istruzione", nei *curricula* e nei programmi di studio.

L'Ispettorato scolastico

Lo *Skolinspektionen*[1], istituito nel 2008, è un'agenzia del governo svedese, facente capo al Ministero dell'Istruzione, responsabile della supervisione e del controllo della qualità per quanto concerne le scuole dell'infanzia (principalmente municipali), le scuole dell'obbligo, le scuole secondarie superiori e l'istruzione degli adulti.

Il principale obiettivo dell'Ispettorato scolastico è quello di contribuire al miglioramento delle scuole, nonché di garantire che tutti gli studenti ricevano un'istruzione equa e di buona qualità in un ambiente stimolante e sicuro. Deve inoltre assicurare che le autorità scolastiche, cioè la municipalità o il gestore di una scuola indipendente, svolgano le loro attività in conformità alle leggi e ai regolamenti. Il capo di istituto è poi il responsabile dei risultati e della qualità della scuola.

Attività e compiti dello *Skolinspektionen*

I principali compiti dello *Skolinspektionen* riguardano la supervisione regolare, il controllo della qualità, le indagini e le decisioni relative ai reclami [2], il rilascio di permessi per l'apertura di scuole indipendenti. A questi si aggiunge il dovere di operare in relazione ai casi di cattiva condotta e di inadeguatezza degli insegnanti, per un'eventuale revoca della loro licenza di insegnamento.

I compiti dell'Ispettorato comprendono:

- contribuire ad incrementare il raggiungimento degli obiettivi, la qualità e l'uguaglianza educativa;
- controllare regolarmente la qualità e sottoporre a ispezione le scuole e i capi di istituto;
- comunicare i risultati delle ispezioni;
- gestire tempestivamente i segnali di cattiva condotta.

L'agenzia controlla anche che le municipalità soddisfino i requisiti nel loro lavoro di autorizzazione e di ispezione delle attività prescolastiche, dei servizi di assistenza all'infanzia e delle singole classi prescolari. Vengono anche monitorati i risultati relativi all'istruzione degli adulti.

I rapporti internazionali

Le relazioni internazionali rivestono un ruolo molto importante per l'Ispettorato scolastico svedese, il quale fa parte della SICI[3]. Gli ispettori svedesi prendono parte alle conferenze e ai *workshop* della rete e hanno progetti di collaborazione con singoli membri della stessa, tra cui attualmente l'OFSTED - *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*[4] e l'Ispettorato dell'Istruzione dei Paesi Bassi (*Inspectie van het Onderwijs - IvhO*).

È interessante evidenziare che la collaborazione internazionale fa parte del programma di formazione degli ispettori, così come la conoscenza dei modelli di ispezione in Europa, proprio per apprendere come operano i servizi ispettivi negli altri Paesi.

L'organizzazione

Lo *Skolinspektionen* è un'agenzia governativa centrale organizzata a livello regionale con uffici a Göteborg, Linköping, Lund, Stoccolma e Umeå. La normativa sulle ispezioni è la stessa in tutte le regioni.

Le sue principali attività sono suddivise tra due regioni. Gli uffici di Göteborg, Linköping e Lund fanno parte della regione meridionale (*Söder*), mentre gli uffici di Stoccolma e Umeå fanno parte della regione settentrionale (*Norr*). Le unità di entrambe le regioni si occupano del controllo della qualità e della supervisione. La Regione *Norr* è anche responsabile del rilascio di permessi per l'apertura di scuole indipendenti.

L'Ispettorato comprende anche il Rappresentante dei bambini e degli studenti, un esperto legale nominato dal governo per indagare e prendere decisioni su questioni relative a molestie ai danni di singoli alunni [5].

All'agenzia è collegata anche la Commissione di ricorso in materia scolastica, un'autorità indipendente che riceve ricorsi da privati in merito a determinati tipi di decisioni che riguardano gli alunni a scuola.

Competenze degli ispettori, accesso al ruolo e formazione

Lo *Skolinspektionen* è guidato da un Direttore generale nominato dal governo e attualmente conta circa 500 dipendenti, tra i quali 350 sono ispettori. Si fa presente che per individuarli viene utilizzato il termine ufficiale di *utredarer*, corrispondente all'inglese *investigators*. Questi hanno *background* diversi, ad esempio possono essere stati insegnanti, presidi, giuristi, esperti in scienze sociali, ricercatori e analisti di diverse discipline.

L'Ispettorato ha infatti completa autonomia nel decidere le qualifiche e l'esperienza richieste ai propri dipendenti; il requisito minimo è il possesso di una laurea, anche se gli stessi possono avere ulteriori qualifiche. Nella fattispecie, gli ispettori hanno diverse competenze, un terzo di loro sono insegnanti, con laurea pedagogica, un terzo giuristi, un terzo ha una formazione in scienze politiche o in scienze sociali. Gli altri dipendenti sono giuristi esperti in diritto scolastico, statistici, comunicatori e vari amministratori.

Per diventare ispettori non c'è un concorso, ma un colloquio e dei possibili test di carattere pratico, ma non vi è un esame generale.

L'attività ispettiva

Vari sono i motivi per cui le scuole possono essere sottoposte a un'ispezione. In alcuni casi viene effettuata una selezione casuale delle stesse, ma la scelta può anche essere legata al basso livello di raggiungimento degli obiettivi, a episodi di cattiva condotta, a reclami, al fatto che è passato molto tempo da una precedente visita o per ottenere una panoramica generale in relazione a un determinato problema.

Sulla base dei risultati della cosiddetta indagine scolastica, dell'esame della specifica documentazione delle scuole e delle lamentele ricevute, l'Ispettorato effettua un'analisi del rischio, a seguito della quale sceglie la tipologia di ispezione più adeguata.

Attualmente il ciclo di ispezione ha durata biennale e le scuole vengono selezionate attraverso un'analisi del rischio e della significatività.

Tipologie di ispezione: la supervisione

Lo *Skolinspektionen* opera attraverso due tipologie di ispezione e, all'interno di queste, sceglie la forma di ispezione in base alla specifica situazione.

Le leggi e i regolamenti svedesi richiedono alle scuole di rispettare determinati requisiti. L'ispezione che garantisce che le scuole soddisfino questi requisiti minimi è chiamata *supervisione* e, nell'ambito di questa tipologia di ispezione, l'Ispettorato può scegliere tra diverse forme.

La prima di queste è la *supervisione regolare*. Il principale obiettivo della supervisione regolare è la legalità e lo scopo della stessa è quello di garantire a tutti il diritto all'istruzione, in relazione alla "Legge sull'istruzione". Tale tipologia di ispezione interessa le scuole con un profilo di rischio più elevato, ossia quelle in cui gli studenti rischiano di non ricevere l'istruzione alla quale hanno diritto.

La seconda tipologia è la *supervisione mirata*. L'Ispettorato riceve ogni anno una grande quantità di informazioni sulla cattiva condotta nelle scuole e nelle attività educative. Lo stesso decide se un'indagine debba essere avviata e, in caso affermativo, in che modo debba essere eseguita.

Attraverso la supervisione mirata, l'autorità può rispondere rapidamente ai segnali di cattiva condotta e rivedere il lavoro della scuola a livello di sistema, con l'obiettivo di contribuire al miglioramento per il maggior numero possibile di studenti.

La supervisione basata su singoli casi

In alcuni casi, a seguito di segnalazioni di episodi di cattiva condotta, l'Ispettorato può indagare sulla *situazione scolastica di un singolo alunno*. Ad esempio, può accadere che uno studente abbia registrato numerose assenze o che vi siano gravi carenze in termini di assistenza. Quando, invece, esiste un quadro di rischio relativo a un'area specifica in diverse scuole, viene effettuata una *supervisione tematica*. Il quadro di rischio si basa sui dati delle ispezioni precedenti, sulle indagini e sullo stato della ricerca. L'ispezione può portare a una decisione per la singola scuola e a un rapporto complessivo con risultati generali.

Il controllo dell'istituto

Quando il gestore di una scuola indipendente richiede il permesso di aprire una nuova scuola, la domanda deve essere inoltrata all'Ispettorato un anno e mezzo prima. Due o tre mesi prima che venga aperta un'unità scolastica indipendente, viene effettuato un controllo per garantire che la pianificazione presentata dal gestore nella sua domanda sia fattibile. A distanza di due o tre mesi dall'apertura, viene effettuato un nuovo controllo e, se si riscontrano delle carenze, l'autorità scolastica ha la possibilità di correggerle. Se invece queste persistono, l'autorizzazione a gestire una scuola viene revocata.

Il controllo della qualità

Il *controllo della qualità* viene effettuato con l'obiettivo di contribuire al miglioramento dell'istruzione. I controlli della qualità si basano sulle leggi e sui regolamenti che si applicano alle attività in esame, ma a differenza della supervisione, ci sono chiari criteri di qualità definiti dallo *Skolinspektionen* in aggiunta ai requisiti di legge.

Le ispezioni che rientrano in questa tipologia forniscono alle scuole un *feedback* più sfumato: vengono evidenziati e descritti dettagliatamente sia gli aspetti che funzionano bene sia le aree da migliorare. Se durante un controllo della qualità vengono riscontrate gravi irregolarità, ne può derivare una supervisione. Di seguito analizziamo le due possibili forme di controllo della qualità.

Il controllo regolare della qualità

Le scuole possono ricevere un controllo regolare della qualità se si ritiene che abbiano esigenze di miglioramento o se è passato molto tempo da quando sono state ispezionate. Per garantire che le scuole e i loro direttori abbiano le condizioni giuste per fornire un'istruzione equa, anche il capo di istituto viene sottoposto a controllo.

Il controllo tematico della qualità

I controlli tematici della qualità vengono effettuati con l'obiettivo di esaminare la qualità dell'istruzione o delle attività in un'area definita. Si basano sui regolamenti scolastici, nonché sulla ricerca e sulla comprovata esperienza e si concentrano sulla misura in cui vengono soddisfatti diversi criteri. Ad esempio, possono riguardare la *governance* o la qualità dell'insegnamento nelle diverse discipline. L'Ispettorato valuta le prestazioni di alcune scuole, solitamente selezionate casualmente, e ne identifica i punti di forza e di debolezza. L'ispezione dà luogo a una relazione per ogni singola scuola e a un rapporto complessivo con i risultati generali. Se sono state individuate aree da migliorare, l'autorità verifica se le scuole hanno attuato o pianificato le misure necessarie a tal fine.

Framework e scala di valutazione

La supervisione regolare, il controllo regolare della qualità e il controllo tematico della qualità hanno propri quadri di riferimento. Vengono esaminate le specifiche dimensioni e le aree che definiscono gli ambiti di contenuto considerati rilevanti per la valutazione delle scuole e che la ricerca ha dimostrato essere importanti al fine di un insegnamento di qualità.

Per il controllo della qualità (sia regolare che tematico) è impiegata una scala di valutazione che prevede tre livelli di qualità: livello di qualità alto, medio e basso nelle diverse aree; le scuole sono informate del giudizio attribuito. Se la valutazione si colloca in uno degli ultimi due livelli,

la decisione include anche una o più aree di sviluppo associate a raccomandazioni volte a migliorare la qualità dell'area.

Invece, nella supervisione l'attenzione è rivolta soprattutto alla legalità e quindi non vengono assegnati voti.

La selezione delle scuole

Sulla base dell'analisi del rischio, vengono scelte le scuole da sottoporre alla supervisione regolare e quelle da sottoporre al controllo della qualità. Tra tutte le scuole, una percentuale che va dal 5 al 10%, riceve una supervisione regolare e sono quelle che hanno il rischio più alto, una qualità negativa e delle carenze. Delle rimanenti, alcune possono essere sottoposte a un controllo della qualità. In primo luogo vengono scelte le scuole che non sono state ispezionate da diverso tempo. È importante precisare che in un ciclo di due anni non vengono visitate tutte le scuole, ma solo quelle con il rischio più alto.

Per quanto riguarda il controllo tematico della qualità, c'è un altro modo di selezionare le scuole. Solitamente ogni due anni vengono selezionate 30 scuole per un controllo tematico della qualità; a volte la scelta è completamente casuale, altre dipende dal rischio. Ogni anno vengono effettuati circa 15 controlli tematici della qualità.

Le fasi dell'ispezione

Lo *Skolinspektionen* ispeziona regolarmente le attività scolastiche in tutto il Paese per assicurarsi che le stesse siano conformi alle leggi, ai regolamenti e ai programmi di studio. L'obiettivo è quello di contribuire a garantire che tutti gli alunni abbiano lo stesso diritto a una buona istruzione in un ambiente sicuro, dove tutti gli studenti raggiungano almeno la sufficienza in tutte le discipline.

In relazione alla supervisione regolare e al controllo regolare della qualità, il procedimento si articola nelle fasi di seguito descritte.

Prima fase: prima dell'ispezione

Prima di un'ispezione, il capo di istituto riceve una lettera informativa da parte dell'Ispettorato, il quale esplicita quale forma di ispezione verrà utilizzata e di quali informazioni ha bisogno.

Le informazioni richieste saranno utilizzate per ottenere un quadro generale della scuola e costituiranno la base per la valutazione operata dall'Ispettorato.

Sono richiesti:

- solo i documenti presenti nell'elenco inviato alla scuola; devono essere documenti esistenti e non di nuova elaborazione;
- le risposte alle domande inviate alla scuola; sono richieste risposte brevi che potranno essere ampliate durante la visita.

Di seguito, i consigli dell'Ispettorato per una buona visita:

- durante l'incontro informativo sarà possibile porre domande sulla visita. È quindi opportuno che vi partecipino il maggior numero possibile di persone;
- non rimandare le lezioni;
- l'Ispettorato vuole causare il minor impatto possibile sulle attività delle scuole, che sono invitate a suggerire di modificare il programma proposto per adattarlo meglio alle proprie esigenze;
- per motivi investigativi, è necessario eseguire determinate fasi in un certo ordine. Tuttavia è sempre possibile discutere di modificare l'ordine in base alle esigenze della scuola, contattando l'ispettore responsabile;
- individuare una stanza adeguata al lavoro degli ispettori. È preferibile che non sia troppo rumorosa e che non sia una sala di passaggio, poiché sarà utilizzata anche per le interviste;
- in caso di incertezze, il capo di istituto è invitato a contattare l'ispettore incaricato per organizzare al meglio la visita;
- se lo stesso ritiene che qualcosa non sia andato per il verso giusto durante la visita scolastica, sarebbe utile che fornisca un *feedback*, preferibilmente al capo dell'unità responsabile. Questo perché l'obiettivo dell'agenzia è quello di rendere le ispezioni il più utili possibile;
- prima di una visita, è bene informare il personale della scuola, nonché inviare una lettera informativa rivolta ai genitori e agli alunni.

Seconda fase: durante l'ispezione

Un'ispezione può essere effettuata in diversi modi e l'Ispettorato sceglie la forma e le modalità a seconda dello specifico aspetto indagato.

Alcune forme di ispezione possono richiedere solamente l'analisi dei documenti, alla quale fa seguito una relazione scritta; questo avviene principalmente quando si registrano singoli casi di segnalazioni.

Tuttavia, se ci sono tante segnalazioni, gli ispettori possono decidere se effettuare solo un'analisi dei documenti o se andare a visitare la scuola.

Più comunemente l'analisi dei documenti rappresenta solo il primo step del processo di ispezione, al quale segue la visita *in loco*; nei casi di supervisione regolare e di controllo regolare della qualità, la visita è sempre prevista.

Come si svolgono le visite

Innanzitutto il personale della scuola e gli eventuali rappresentanti degli studenti sono informati su ciò che accadrà durante la visita. A ciò seguono solitamente osservazioni delle lezioni, interviste con gli alunni, gli insegnanti, il personale sanitario per gli studenti e il capo di istituto. La pianificazione dell'ispezione viene concordata con il capo di istituto prima della visita. Solitamente le visite durano due giorni e sono condotte da un *team* costituito da due ispettori aventi competenze diverse. Anche in questo caso, le modalità possono essere leggermente diverse a seconda, ad esempio, delle dimensioni della scuola.

Aspetti di una visita in loco

La visita *in loco* può comprendere l'*osservazione delle lezioni*. Lo scopo è quello di vedere esempi di come viene concepito l'insegnamento nella scuola. Se associata a un *feedback* concreto e costruttivo, l'osservazione diventa anche uno strumento per potenziare e migliorare l'insegnamento.

Quando gli ispettori effettuano le osservazioni delle lezioni, partono da una serie di principi e punti di partenza. Esistono diversi modi di condurre le osservazioni e l'approccio dipende dallo scopo, dal tempo e dalle risorse, nonché dalla situazione specifica dell'osservazione.

Le *interviste* vengono condotte con gli studenti, gli insegnanti, il personale sanitario per gli studenti e il capo di istituto. Le interviste sono importanti per avere un quadro completo del funzionamento della scuola; gli studenti che saranno intervistati sono informati in anticipo. Non è necessaria alcuna preparazione particolare e la partecipazione è volontaria. Se gli studenti non vogliono partecipare o se i genitori non vogliono che i loro figli partecipino, devono informare il personale della scuola.

Terza fase: dopo l'ispezione

Dopo aver ispezionato una scuola, lo *Skolinspektionen* assume una decisione in merito a quanto riscontrato e la esplicita in una relazione[6]. A distanza di circa un mese dall'ispezione, il rapporto sulla decisione assunta viene inviato al capo di istituto che riceve anche un *feedback* verbale.

Se un'istituzione scolastica rispetta i requisiti o se le carenze riscontrate sono state rapidamente corrette, non viene intrapresa alcuna azione.

Se invece una scuola presenta gravi irregolarità, l'Ispettorato può decidere di applicare un'ingiunzione. L'ingiunzione specifica ciò che la scuola deve correggere e i relativi requisiti che l'agenzia stabilisce per l'autorità responsabile, cioè il soggetto che gestisce l'istituzione. Dopo un certo periodo di tempo, solitamente di tre mesi, viene effettuata una visita di *follow-up* per verificare che l'autorità scolastica abbia corretto le irregolarità riscontrate.

Non sempre il *follow-up* viene effettuato attraverso delle visite *in loco*. Il *follow-up* attraverso la visita è previsto solo in relazione alla supervisione e non nei casi di controllo della qualità.

Le sanzioni

Se non si pone rimedio alle carenze, il responsabile della scuola rischia una sanzione tra quelle di seguito elencate, che possono essere impugnate dall'autorità responsabile della scuola presso il tribunale amministrativo e possono variare a seconda del tipo di controllo utilizzato durante l'ispezione.

L'ingiunzione con sanzione pecuniaria

Nel caso di gravi carenze, un'ingiunzione può essere combinata ad una sanzione pecuniaria. Ciò significa che il responsabile della scuola potrebbe dover pagare una somma di denaro se le carenze non vengono sanate in tempo o nel modo richiesto dall'Ispettorato. Spetta a quest'ultimo decidere, in conformità con la legge, l'importo della multa. Se non si ottempera a tale misura, il caso viene portato dinanzi al tribunale amministrativo e il denaro va al tesoro.

Il divieto temporaneo di esercizio

Se le carenze sono molto gravi, l'Ispettorato può decidere di chiudere immediatamente la scuola e di mantenerla chiusa fino a quando le carenze non saranno state colmate. Questo vale sia per le scuole municipali che per quelle indipendenti. Tuttavia, c'è un limite di tempo: una scuola può rimanere chiusa solo per sei mesi. Poiché questa azione ha conseguenze gravi per gli alunni, può essere fatta solo in casi estremamente gravi, soprattutto se c'è un rischio serio per la salute o la sicurezza degli alunni. Tuttavia, una scuola può essere chiusa anche per altre mancanze molto gravi. Nel momento viene chiusa temporaneamente una scuola, questa riceve un'ordinanza che stabilisce cosa deve fare per riaprire.

Le misure statali di correzione

Se le autorità scolastiche pubbliche hanno commesso una grave scorrettezza e non hanno posto rimedio a gravi carenze della scuola, nonostante la segnalazione da parte dell'agenzia, la stessa può intervenire e prendere misure ritenute necessarie per il miglioramento della qualità. I costi di tali misure sono a carico dell'autorità pubblica interessata.

La revoca dell'autorizzazione a gestire una scuola indipendente

Se una scuola indipendente non riesce a porre rimedio a gravi carenze, nonostante abbia ricevuto una segnalazione da parte dell'Ispettorato, questo può revocare il permesso concesso. In questo caso, la scuola non può continuare le sue attività e deve chiudere. Se una scuola è costretta a chiudere, le municipalità di provenienza degli alunni sono obbligati a offrire loro un'istruzione in una scuola municipale, ma agli alunni della scuola secondaria non è garantito un posto nello stesso percorso di studi. Tutti gli alunni hanno il diritto di ricevere i voti per tutti i corsi che hanno completato presso la scuola che ha chiuso.

Proprio in relazione a questa sanzione, c'è stato un recente cambiamento di carattere normativo. Da luglio 2022, in caso di mancanze ripetute e serie, oltre alle scuole indipendenti, possono essere chiuse anche le scuole municipali.

Altre tipologie di decisioni

Se una scuola presenta carenze meno gravi, l'Ispettorato può decidere per un'osservazione. Un'osservazione non può essere combinata con una multa o essere la base per misure coercitive contro una scuola, ma se il responsabile non rimedia alle carenze, l'agenzia può proprio ordinarvi di rimediarvi.

Anche se una scuola presenta carenze, comunque, l'Ispettorato può astenersi dall'intervenire. Questa possibilità esiste se la violazione è di lieve entità, se la carenza viene eliminata rapidamente o se ci sono motivi particolari per astenersi dall'intervenire.

In conclusione, si evidenzia il carattere molto organizzato e particolareggiato dell'attività ispettiva in merito alla valutazione delle scuole. Si evidenziano, in particolare, le due tipologie di ispezione, che rappresentano una caratteristica peculiare del modello adottato in Svezia.

[1] Riferimenti: <https://www.skolinspektionen.se/>; Commissione Europea/EACEA/Eurydice, *Assicurare la qualità dell'istruzione: politiche e approcci alla valutazione delle scuole in Europa*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2015: https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/Assicurare_qualit%C3%A0_istruzione_2015.pdf; Swedish profile 2015: <https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/51a6c9d1-d59a-415a-bbdb-79f50fe2d1be/10th-November-2015-Swedish-profile.pdf;.jpg;.aspx>; *Country Profile - Sweden*, 2018: https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/d2b58291-1523-4697-b342-fd04f1eb19db/Country-Profile-Sweden_2018.pdf;.jpg;.aspx.

[2] L'Ispettorato è responsabile dell'esame dei reclami; spesso riceve infatti segnalazioni da parte dei genitori o di altri soggetti in merito ad evidenti incongruenze di una scuola.

[3] Vedi Scuola 7-310 del 27/11/2022.

[4] Vedi Scuola 7-314 del 02/01/2023.

[5] Il rappresentante dei bambini e degli studenti rivendica i diritti dei bambini e degli studenti ed esamina le prove di bullismo e di offese a scuola; può anche chiedere un risarcimento per le vittime di molestie e di bullismo.

[6] Tutte le decisioni assunte dall'Ispettorato vengono rese pubbliche, presentate al Ministero dell'Istruzione e, attraverso i media, diffuse a livello nazionale. Ogni scuola riceve il singolo rapporto, ma viene delineato anche un quadro nazionale in relazione a tutte le scuole. Il pubblico e i media sono abbastanza interessati all'argomento, spesso oggetto di dibattiti politici. I rapporti sono pubblicati anche sul sito web dell'Ispettorato.

1. London Weighting. Stipendi degli insegnanti e alto costo della vita



Mario G. DUTTO

19/03/2023

Nel luglio scorso Sadiq Khan, sindaco di Londra, dichiarava: *"Sono profondamente preoccupato per l'impatto della pressione sul crescente costo della vita sta avendo sui londinesi. L'indennità londinese è applicata da molti imprenditori nazionali per i loro dipendenti che lavorano a Londra per far fronte ai più alti costi della vita nella capitale. Nel mio programma del 2021 mi sono impegnato a raccogliere i dati su come viene applicata e ad operare per una maggiore consistenza della indennità"*.

La diversità del trattamento economico

La preoccupazione per il forte aumento dei costi della vita chiama in causa, anzitutto, il "London Weighting", la maggiorazione nello stipendio di chi lavora nella capitale inglese.

Per la verità la diversità di trattamento economico tra l'area di Londra e il resto dell'Inghilterra non è un'evoluzione recente o una conquista degli ultimi anni; è antica quanto la storia della città. Dalla rivoluzione industriale in poi, inoltre, i salari londinesi sono sempre stati superiori alle retribuzioni riscosse nelle città di maggior rilievo economico in Europa, da Anversa ad Amsterdam, da Parigi a Milano. All'inizio del secolo scorso l'esigenza di misure per compensare le maggiori spese ha portato all'introduzione, nel 1920 per i dipendenti pubblici, del "London Weighting" (LW).

La diversificazione degli stipendi nelle città "globali"

Attraverso i decenni il costo della vita nella metropoli londinese è andato crescendo in misura esponenziale in alcuni periodi. Le stime relative ad uno standard ragionevole di vita, indicano almeno una maggiorazione dal 14% al 56% rispetto al resto del Regno Unito. Il 41% delle persone che vivono a Londra hanno uno stipendio che è considerato inferiore allo standard minimo contro il 29% nel resto dell'Inghilterra. Oltre un milione di bambini cresce in contesti familiari con reddito inferiore allo standard minimo. Ad influire sono soprattutto gli elevati costi delle abitazioni, dei trasporti, dei beni di largo consumo e di una serie di servizi essenziali quali quelli per l'infanzia. Nella metropoli londinese si realizza l'accentuata diversificazione degli stipendi riscontrata nelle città globali, da New York a Tokio.

Al momento attuale (2022) i livelli correnti del LW oscillano da poco più di 1.000 sterline a circa 7.000 sterline annuali attraverso le fasce stipendiali, con valori più elevati nel campo della finanza, della manifattura e del pubblico impiego rispetto al mondo del commercio e del non-profit.

Il "London Weighting" non è di legge

Nonostante la sua diffusione il LW non è incluso in alcun testo legislativo. Nasce dalla comune consapevolezza tra i datori di lavoro, pubblici e privati, che costa di più vivere e lavorare a Londra e, quindi, che gli stipendi devono essere superiori. La maggior parte degli imprenditori pubblici e privati pagano, anche per obbligo contrattuale, i propri dipendenti con retribuzioni superiori a quelli dei loro colleghi nel resto del Regno Unito. Nel settore pubblico (*Civil Service*) attraverso il *Treasury pay remit process* sono definite le linee guida per gli stipendi. Negli anni 1990 il "London Weighting" è stato rimosso come indennità prescritta a livello centrale e le decisioni in materia sono state delegate ai singoli dipartimenti.

Il LW è un caso stimolante per esplorare le politiche retributive nell'istruzione dal punto di vista del costo della vita, un'angolazione in penombra rispetto alle tematiche dominanti del 'merit pay' o della carriera di chi insegna. Il punto di partenza può essere uno sguardo comparativo

degli stipendi degli insegnanti nei paesi europei ed extraeuropei e nel Regno Unito prima di concentrare l'attenzione sulle scuole di Londra.

Gli indicatori di riferimento

In tutti i sistemi di istruzione gli stipendi per i docenti sono la singola voce di maggior spesa, influiscono direttamente sull'attrattività dell'insegnamento e incidono sulla permanenza in servizio. Il reddito di chi insegna, inoltre, è un importante indicatore di *status* della stessa professione. Come in altri settori le retribuzioni sono il risultato di una pluralità di fattori, dalla spesa complessiva per l'istruzione alle regolazioni pubbliche (limiti ai contratti a termine, salario minimo...), dalla contrattazione sindacale all'andamento dell'interazione tra offerta e domanda nel mercato del lavoro, dal costo della formazione di ingresso e continua alle prestazioni professionali richieste, dal costo della vita alle scale di progressione previste. La struttura degli stipendi è generalmente complessa: accanto alla quota base c'è un ampio spettro di possibili indennità e integrazioni che determinano le retribuzioni reali (incentivi regionali, indennità familiari, compensi per la formazione continua, maggiorazioni per performance, agevolazioni per i trasporti, benefici fiscali, supporto per l'acquisto di strumenti didattici...). Le decisioni in termini di stipendi possono essere centralizzate, decentrate nei regimi federali o competenza delle singole scuole o, più spesso, con formule miste.

Retribuzione degli insegnanti e costo della vita

L'aggancio tra le retribuzioni degli insegnanti e il costo della vita è, in linea generale, affrontato per prassi in sede contrattuale e di bilancio annuale delle strutture pubbliche competenti. Una seria criticità emerge quando i costi sono straordinariamente elevati, non risolvibili con gli strumenti ordinari. Il caso del LW riguarda una situazione in cui il costo della vita a Londra ha raggiunto livelli distanti e senza confronti con le altre aree del Regno Unito e non solo.

Per l'esame delle retribuzioni in rapporto con i costi della vita si ricorre ad indicatori quali il valore dello stipendio, iniziale, medio e massimo, in termini di standard di potere di acquisto (PPS). Più in particolare la qualità della vita degli insegnanti può essere indotta considerandone la retribuzione, incluse tutte le integrazioni, in rapporto al reddito medio *pro capite* della popolazione, in relazione al reddito minimo (nei paesi dove è regolamentato) e con il confronto con il reddito di professioni comparabili. L'andamento di questi indicatori fa emergere la variazione nel breve, medio e lungo periodo e rende possibile qualche raffronto tra sistemi scolastici.

Stipendi degli insegnanti nei paesi europei ed extra-europei

Le informazioni disponibili sul panorama comparativo degli stipendi degli insegnanti tracciano lo scenario di sfondo per l'approfondimento, accurato e attento, del tema oggetto di questo contributo.

La varietà degli stipendi di partenza degli insegnanti è solo in parte attenuata se ponderata con il relativo potere di acquisto. In *Purchasing Power Standard* (PPS) la retribuzione iniziale degli insegnanti va da 8.000 euro annuali in Albania ad oltre 50.000 euro per anno in Germania. Considerando il PIL *pro capite* le differenze non sono minori tra i paesi in cui il rapporto è favorevole (Germania: 1,26) e paesi in cui è sfavorevole (Italia 0,81; Francia 0,71). Generalmente il livello stipendiale di partenza, nella maggior parte dei paesi, è inferiore al Pil pro capite. La situazione, tuttavia, si capovolge considerando il livello massimo della retribuzione che quasi sempre supera il reddito pro capite. Il rapporto tra stipendio iniziale insegnanti e salario minimo regolato da norma è pari a 2,8 in Germania, 2,3 in Estonia, 1,4 in Francia e 1,1 in Polonia. Il rapporto con professioni comparabili cambia da un sistema ad un altro: nei paesi dell'area OECD le retribuzioni degli insegnanti oscillano dal 78% al 93% degli stipendi degli occupati con livello terziario di istruzione. La progressione stipendiale degli insegnanti registra in media un valore dall'86% all'89% degli stipendi iniziali. Anche la dinamica salariale non è omogenea: in Europa in dieci paesi su 27 lo stipendio iniziale (al netto dell'inflazione) è rimasto al livello del 2014/2015 o anche inferiore nel corso degli ultimi 6 anni. Sullo sfondo ci sono significative differenze nelle risorse che ogni paese destina all'istruzione. Nei paesi dell'area OECD la proporzione del Pil per l'educazione varia dal 6 o più per cento al 3,5 o meno per cento con un valore medio del 4,9% mentre la spesa per l'istruzione oscilla tra il 7% e il 17% della complessiva spesa pubblica dei governi.

Appare evidente che lo scenario è molto diverso tra i sistemi scolastici e che l'analisi del rapporto tra stipendi e costo della vita va condotta partendo dai singoli contesti nazionali e subnazionali.

Stipendi degli insegnanti nel Regno Unito

Le professioni dell'istruzione nel Regno Unito hanno tradizioni che riflettono le politiche educative, anche salariali, adottate nel tempo nelle diverse aree del paese, dal Galles alla Scozia, dall'Inghilterra all'Irlanda del Nord. Disomogenei sono sia gli stipendi di partenza sia le retribuzioni alle posizioni più elevate, oltre ad un rimarchevole divario in positivo per gli insegnanti scozzesi e un pronunciato *status* per chi lavora nelle scuole di Londra (cfr. Tab.n.1). In Inghilterra e in Scozia gli stipendi tabellari non mutano passando dalla scuola primaria alla secondaria.

Tab. n. 1 – Stipendi degli insegnanti nel Regno Unito

	Max	Min
Inghilterra (esclusa Londra) e Galles	£28.000	£38.810
Londra	£29.344	£44.746
Scozia	£33.729	£42.336
Irlanda del Nord	£24.137	£41.094

Nel Regno Unito lo stipendio medio iniziale per laureati è variabile tra Londra (£ 35.000) e il resto dell'Inghilterra (da £ 26.500 a £28.000) e dell'Irlanda del Nord (£.23.750), in ogni caso è superiore alla retribuzione media degli insegnanti. Il *gap* è più marcato per i docenti delle scuole di Londra (nella fascia 21-30 anni lo scarto è del 13% contro il 7% per il resto dell'Inghilterra).

Stipendi dei dirigenti nel Regno Unito

Sensibilmente più elevati, rispetto a quelli dei docenti, sono gli stipendi dei dirigenti scolastici con una differenza non marginale passando da Londra alle altre realtà e con una contrazione comparativa nel caso della Scozia i cui dirigenti sembrano penalizzati rispetto ai colleghi inglesi, soprattutto londinesi, e nordirlandesi (cfr. Tab.n.2).

Tab. n. 2 – Stipendi dei dirigenti scolastici nel Regno Unito

	Livello di partenza	Livello massimo raggiungibile
Inghilterra (esclusa Londra) e Galles	£50.122	£123.057
Londra	£51.347	£131.353
Scozia	£52.350	£99.609
Irlanda del Nord	£47.381	£117.497

Ad uno sguardo comparativo gli insegnanti e gli *school heads* del Regno Unito hanno retribuzioni superiori a quelli medi nei paesi dell'Unione europea e nell'area OECD, occupando una posizione intermedia tra la Germania e l'Olanda, da un lato, e la Francia e l'Italia dall'altro, con la peculiarità del valore più elevato raggiungibile.

Stipendi all'interno della Greater London

Gli stipendi di chi insegna nella capitale inglese, oltre alla complessità della struttura salariale di tutto il personale, variano in relazione alla tipologia istituzionale. Per chi opera in una *maintained school* la scala degli stipendi è fissata nel documento Guida del *Department for Education*. Per chi insegna in una *academy*, in una *free school* o in una *independent school*, lo stipendio viene definito dalle politiche salariali della scuola stessa o delle singole reti di scuole.

Di seguito sono riportati i prospetti aggiornati al 2023 tenendo conto dei due schemi di progressione della professione insegnante: all'insegnante abilitato che lavora in una *maintained school* si applica *Main Pay Range* (MPR) che è la condizione ordinaria con gradi successivi o l'*Upper Pay Range* (UPR) che è la condizione avanzata raggiungibile con gli standard di competenza previsti e sulla base di un contributo stabile ed efficace alla scuola. Per l'indennità

londinese l'area metropolitana è divisa in tre settori puntualmente delimitati, dal centro (*Inner London*) al semicentro (*Outer London*) e alla periferia (*Fringe London*) (cfr. Tab.n.3).

Stipendi degli insegnanti abilitati

Per tutti gli insegnanti abilitati nel Regno Unito lo stipendio di partenza è almeno di £28,000, inferiore alle retribuzioni nelle aree di Londra per le quali i valori salgono, nelle posizioni più elevate, di oltre £ 9.000 nelle zone del centro.

Tab. n. 3 – Stipendi degli insegnanti abilitati ("Fully qualified teachers") nelle "Maintained schools"

		Inghilterra (esclusa Londra)	Londra centro ("Inner London")	Londra semi- centro ("Outer London")
Main pay range (min)	£ 28.000	£ 34.502	£ 32.407	£ 29.344
Main pay range(max)	£ 38.810	£ 44.756	£ 43.193	£ 40.083
Upper pay range(min)	£ 40.625	£ 49.320	£ 44.687	£ 41.858
Upper pay range (max)	£ 43.919	£ 53.482	£ 48.055	£ 44.919

A parità di altre condizioni e integrazioni lo stipendio di un docente di una scuola nella *Inner London* ha una maggiorazione almeno del 20% circa rispetto ad un collega, al medesimo livello contrattuale, che insegna in una scuola di Manchester o di Liverpool. Rilevante è anche il divario tra chi si trova in una scuola del *London Fringe* rispetto e chi lavora nelle municipalità del centro. Se le retribuzioni degli insegnanti a Londra non sono distanti dal reddito medio *pro capite* (2020) del Regno Unito che è pari a £ 32.141, superato comunque con l'avanzare sulla scala stipendiale, il divario rispetto al reddito *pro capite* della capitale inglese (£ 55.974) è del tutto incolmabile. Il livello iniziale dello stipendio di un laureato a Londra supera di almeno £6.000 quello relativo alle altre regioni e anche quello iniziale di insegnanti giovani delle scuole della capitale. Dal punto di vista della dinamica salariale nell'ultimo decennio secondo alcune stime il reddito medio lordo degli insegnanti nel 2020-21 era il 7,5% inferiore a quello del 2010/11 in termini reali, a fronte di una contrazione per l'intero settore economico dello 0,3% rispetto al livello 2010/2011 e, per le professioni, del 3,8% rispetto al 2020/21 in termini reali.

Figure intermedie e insegnanti non abilitati

La diversificazione territoriale di stipendio riguarda anche tutte le figure intermedie di cui è ricca l'organizzazione scolastica nel Regno Unito nonché gli insegnanti non abilitati che costituiscono una quota non insignificante e la cui retribuzione è oltre il 30% inferiore rispetto agli stipendi dei colleghi abilitati (cfr. Tab.n.4).

Tab. n. 4 – Stipendi degli insegnanti non abilitati ("unqualified teachers")

		Inghilterra (esclusa Londra)	Londra centro ("Inner London")
Livello di partenza	£ 19.340	£ 24.254	£ 22.924
Livello massimo	£ 30.172	£ 35.081	£ 33.959

Permane la variazione territoriale anche per le retribuzioni dei dirigenti di scuola (Tab.n.5) che, comunque, nella città dagli alti costi come Londra raggiunge e supera il doppio del valore del reddito *pro capite* della capitale.

Tab. n. 5 – Stipendi dei dirigenti scolastici

	Inghilterra (esclusa Londra)	Londra centro ("Inner London")	Londra semi- centro ("Outer London")	Londra periferia ("London Fringe")
Livello minimo	£ 50.122	£ 58.501	£ 53.637	£ 51.347
Livello massimo	£123.057	£ 131.353	£ 126.539	£ 124.274

Qual è il valore aggiunto del "London Weighting"?

La maggiorazione londinese sollecita alcuni interrogativi di fondo per gli approfondimenti necessari del tema. In primo luogo si tratta di verificare l'efficacia del LW per gli insegnanti tenendo conto che il valore dell'indennità, pur superiore a quello di altri settori, non supera il livello soglia minimo calcolato nel 2022. Con l'eccezione degli insegnanti che si trovino in posizioni elevate nella progressione retributiva, non riesce a contenere il divario con gli stipendi medi dell'area londinese e non permette l'allineamento con gli stipendi di altre professioni comparabili. Come avvenga l'aggiornamento del LW, quali siano gli indicatori di riferimento, quali pareri e quali raccomandazioni siano state formulate, quali siano gli orientamenti del governo in merito sono domande per un'analisi in profondità.

"London Weighting", teacher shortage e livello di apprendimento degli studenti

In secondo luogo, rimane da analizzare l'impatto del LW come misura per fronteggiare un rilevante *teacher shortage* e un elevato tasso di abbandono dell'insegnamento nella metropoli londinese. È da approfondire la necessità, sottolineata in un recente rapporto, di integrare il LW all'interno di un complesso di misure finanziarie e non finanziarie[1]. Infine appare ragionevole interrogarsi se sia rintracciabile qualche legame, diretto e indiretto, del LW con i livelli di apprendimento degli studenti. Alcune analisi hanno concluso che *"Despite strong performance in England's national examinations, educational achievement in London remains some way behind that observed in other leading economies"*[2].

Il principio che la retribuzione degli insegnanti debba garantire loro un ragionevole standard di vita non può essere relegato in secondo piano; deve rientrare a pieno diritto nella costruzione delle strategie salariale. L'esperienza del "London Weighting" può aiutare a riavviare la riflessione.

Fonti utilizzate e riferimenti per approfondire

- Allegretto, S., The teacher pay penalty has hit a new high. Trends in teacher wages and compensation through 2021. Economic Policy Institute, Washington 2022.
- Department for Education, School teachers' pay and conditions. Statutory guidance on pay and conditions for teachers in England, pubblicato il 10 agosto 2017 e aggiornato il 13 Ottobre 2022.
- EACEA, Education and Youth Policy Analysis, Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2014/15, 2015.
- EACEA/Eurydice, Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe – 2020/2021. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union 2022
- OECD, Education at a glance 2022 OECD Paris 2022.
- Padley, M., A minimum London Weighting – a revised and updated approach, Centre for Research in Social Policy, Loughborough University, 2022.
- Padley, M., A. Davis, A., Shepherd, C. e J. Stone, A Minimum Income Standard for London 2020, Centre for Research in Social Policy, Loughborough University, 2021.
- Sassen S., The Global City: New York, London, Tokyo, Revised with a new preface and epilogue Princeton: Princeton University Press 2001.
- School Teachers' Review Body, Thirty-Second Report 2022.
- Worth, J., Rennie, C. e Lynch, S., Teacher Supply, Retention and Mobility in London. NFER, Slough 2018.
- Cfr. <https://www.euronews.com/next/2023/02/02/teachers-pay-which-countries-pay-the-most-and-the-least-in-europe>.

[1] J. Worth e H. Faulkner-Ellis, Teacher Labour Market in England Annual Report 2022, NFER-Nuffield Foundation 2022, p. 16.

[2] J. Jerrim e G. Wyness, Benchmarking London in the PISA rankings. UCL Institute of Education, Department of Social Science, Working Paper No. 16-04 February 2016, p. 18.

2. Cento anni dalla nascita di don Milani. La storia, la 'scelta', la scuola che rende liberi



Luciano RONDANINI

19/03/2023

A un anno di distanza da quando abbiamo ricordato il centenario della nascita di Mario Lodi (Piadena, 17 febbraio 2022), il 2023 ci riserva una ricorrenza del tutto eccezionale: i 100 anni di don Lorenzo Milani, nato a Firenze, 27 maggio 1923.

Sulla figura del Priore di Barbiana sono stati versati fiumi di inchiostro. Ancora oggi le sue posizioni in campo religioso e educativo suscitano critiche e giudizi contrastanti, che continueranno a riproporsi. Esaltare o denigrare questo prete non ci aiuta a conoscere la sua straordinaria opera, che va invece compresa cercando di esaminare le qualità e, allo stesso tempo, le fragilità della sua persona e del suo pensiero. Ma chi è stato veramente don Lorenzo Milani?

La scelta per i poveri

Non abbiamo la pretesa di dare una risposta a questo interrogativo. Ci sono però alcune scelte che connotano l'esistenza di questo prete scomodo che vanno definitivamente chiarite, pena i soliti e sterili *j'accuse* (Don Milani classista, arrogante, intransigente, assolutista, comunista ...). La sua vita ri-parte da una scelta radicale fatta a vent'anni, quando il ricco e borghese Lorenzo Milani Comparetti decise di offrire tutto sé stesso alla causa dei poveri. Basti pensare che il bisnonno paterno Domenico Comparetti, illustre filologo, papirista, grecista e latinista, conosceva ben 19 lingue e fu senatore del Regno. Se non si parte da questa spoliazione, non si comprenderà nulla di quello che egli successivamente fece.

La folgorazione di questo repentino cambiamento gli fu procurata da una severa reprimenda di una donna che, dalla finestra della sua casa, sprese il giovane Lorenzo in una Firenze, sotto i continui bombardamenti degli Alleati, a sbocconcellare del pane bianco.

"Non si mangia il pane bianco nelle strade dei poveri!" fu il duro rimprovero che la signora gli rivolse. Questa sgridata fu per lui un vero e proprio colpo di fulmine. Come San Paolo sulla via di Damasco e Francesco nella piazza di Assisi, anche Lorenzo decise di spogliarsi di tutto ciò che aveva per dedicarsi completamente agli ultimi. Questa scelta non fu una semplice adesione ad un richiamo evangelico, ma un'autentica conversione ad un mondo che fino ad allora aveva completamente ignorato. E nella sua breve esistenza egli manterrà la radicalità propria del convertito.

Se non si parte da questa scelta, si rischia di cadere nelle solite stantie contrapposizioni che non portano in nessuna direzione.

La conversione

Nel luglio del 1943 Lorenzo incontrò a Firenze, per la seconda volta, don Raffaele Bensi, figura centrale della chiesa fiorentina dell'intero Novecento. Il sacerdote però era di fretta perché doveva fare visita alla salma di un giovane prete, suo alunno. Lorenzo Milani decise di accompagnarlo. Davanti alla bara del giovane prelato, egli decise di prendere il suo posto. E così fu. Nel mese di novembre dello stesso anno, dissolte le "vanità giovanili", Lorenzo Milani entrò nel seminario Maggiore del capoluogo fiorentino. Da quel momento, la sua vita cambierà per sempre.

Alla lettera della madre, dispiaciutissima per questa scelta e preoccupata per le restrizioni delle regole imposte ai seminaristi, il figlio risponde: "Mi dispiace che tu senta il peso della mia mancanza di libertà. Non ci pensare perché io non ne sento punto. Quando uno regala la sua libertà è più libero di uno che è costretto a tenersela".

La domenica del 13 luglio 1947, assistito da don Bensi, ricevette l'ordinazione sacerdotale. Si completò così il cammino della sua conversione.



Una foto di don Milani, appena ordinato sacerdote

Il figlio di una delle famiglie più ricche della società fiorentina abbandonò definitivamente la cultura borghese di cui si era nutrito fino ad allora e decise di dedicarsi esclusivamente a coloro che da secoli erano prigionieri di una povertà economica ed educativa che toglieva loro ogni possibilità di migliorare il proprio futuro. Se nascevi figlio di contadini, pastori, operai avresti potuto continuare solo il lavoro dei genitori. Oppure emigrare! Il giovane don Lorenzo combatterà con tutto sé stesso questo stato di inferiorità sociale e culturale.

Dare la parola a chi non l'ha mai avuta

Subito dopo l'ordinazione sacerdotale, fu destinato in qualità di cappellano a San Donato Calenzano, piccolo centro tra Firenze e Prato, che stava conoscendo un rapido processo di industrializzazione. La parrocchia contava circa 1200 abitanti ed era retta dall'anziano don Daniele Pugi, con il quale don Lorenzo stabilì un rapporto di sincera stima.



Il giovane

don Lorenzo con don Pugi e alcuni ragazzi a San Donato Calenzano

Una delle prime iniziative intraprese dal giovane cappellano fu quella di creare una scuola popolare.

La scuola popolare di San Donato

Maresco Ballini, che per sette anni (1947-1954) ha frequentato quella scuola, raccontò nel 2007 quella straordinaria esperienza.

“Una caratteristica della scuola era quella di essere radicata sul territorio e con una finestra aperta sul mondo attraverso la lettura dei giornali e l’ascolto della radio. Questo metodo, coinvolgendo gli allievi sui problemi d’attualità, permetteva di conoscere, riflettere, approfondire e talvolta, insieme a don Lorenzo, assumere posizioni pubbliche su vari problemi. È così che sono nati, tra gli altri, gli articoli su grandi problemi sociali come lavoro e casa pubblicati su «Adesso», il giornale di don Primo Mazzolari.

La scuola popolare di San Donato era frequentata da tutti, credenti e atei. Quello a cui stava più a cuore a don Milani era preparare uomini liberi e sovrani, aiutando ogni ragazzo a scoprire i valori propri della dignità umana. *Ogni anima è un universo di dignità infinita* scriverà qualche anno dopo in *Esperienze pastorali*.

Dopo aver conquistato la nostra fiducia – ricorda ancora Maresco Ballini, don Lorenzo diventò per noi maestro, amico, consigliere, confessore, secondo babbo... Non operava forzature: il suo principale desiderio non era quello di predisporre anche noi ad accogliere Dio nella nostra vita, così come aveva fatto lui pochi anni prima”.

A San Donato don Miani matura la decisione di dare forma alle esperienze di questa sua prima missione sacerdotale, che confluiranno in un testo che fece un enorme scalpore, *Esperienze pastorali*.

Partire da San Donato

San Donato rappresenta per don Lorenzo una vera e propria palestra “professionale”. La sua prima preoccupazione nelle vesti di cappellano fu quella di entrare in sintonia con i ragazzi di quella comunità. Addirittura li volle conoscere per nome ad uno ad uno.

Si immerse, dunque, in una realtà a lui sconosciuta determinato a capire le persone e l’ambiente di quella società che lui non conosceva, con l’intento di “sporcarsi” immediatamente le mani. Girando per il paese, si accorse delle profonde ingiustizie sociali che egli attribuiva alla mancanza

della parola da parte della popolazione, adulta e giovanile. Rimase soprattutto impressionato da una situazione ritenuta normale, il semianalfabetismo che caratterizzava la realtà sandonatese. Pertanto, ritenne da subito che questo deficit culturale fosse di ostacolo all'opera di evangelizzazione alla quale si era votato. Fu colpito, in particolare, dalle dure condizioni di vita e di lavoro della gente e dalle contrapposizioni ideologiche tra destra e sinistra, democristiani e comunisti... Si convinse sempre più della necessità di fornire ai giovani un'istruzione vera e autentica, spesso lontana dai loro desideri. *"La povertà - scriverà in 'Esperienze pastorali' - non si misura a pane, casa e caldo, ma dal grado di cultura"*.

L'esperienza di San Donato diventa un libro

I sette intensissimi anni (1947-1954) trascorsi a San Donato (visti con diffidenza dalla gerarchia ecclesiastica) diedero vita ad una serie di riflessioni esposte in uno dei libri più discussi degli anni Cinquanta, *Esperienze pastorali*, l'unico testo scritto interamente da don Milani. Pubblicato nel 1957, con una lunga e articolata introduzione di Giuseppe D'Avack, arcivescovo di Camerino, fu ritirato quasi subito dal mercato a causa della censura della Curia fiorentina. Con sguardo sociologico e con l'ausilio di tavole statistiche, egli denuncia una concezione opportunistica della fede cattolica da parte dei parrocchiani ed esalta l'importanza della scuola.

Lo intristiva un'adesione religiosa fatta di vuote ritualità, opportunismi e svaghi insulsi, quali il cinema, la televisione, lo sport, il consumismo. Lo scontro tra lui e i giovani culmina quando decide di gettare nel pozzo le attrezzature del ping-pong, provocando l'allontanamento di una parte dei ragazzi. L'alternativa a tutte queste "vanità" fu l'impegno che egli profuse per la scuola popolare, una scuola "di classe", destinata esclusivamente ai figli dei contadini e degli operai verso i quali don Milani nutriva un affetto particolare. Solo l'istruzione avrebbe permesso un vero e proprio processo di emancipazione di quel gregge smarrito.

Scrive in *Esperienze pastorali*: "Devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini cui ho fatto scuola. Quello che loro credevano di aver imparato da me, son io che l'ho imparato da loro. Io ho insegnato loro soltanto a esprimersi mentre loro mi hanno insegnato a vivere. Son loro che mi hanno avviato a pensare le cose che sono scritte in questo libro".

La sua era una scuola severa, esigente e "pignola", votata esclusivamente a rimuovere gli ostacoli che avevano reso culturalmente schiavi i ragazzi della parrocchia, con lo scopo di far scoprire loro il gusto della dignità umana e dell'autentica libertà.

Alcuni riferimenti

Ballini M. (2007), Intervento svolto al Convegno tenutosi a Firenze nel 2007, dal titolo: *Don Lorenzo Milani. Gli anni di Calenzano: un nuovo modo di fare il prete*, ripubblicato in Toscanaoggi.it, 11 marzo 2023.

Milani L. (1973), *Lorenzo Milani. Lettere alla mamma 1943-1967*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore.

Milani L. (1972), *Esperienze pastorali*, Firenze, Libreria editrice fiorentina.

Rondanini L. (2017), *Don Lorenzo Milani. La lezione continua*, Napoli, Tecnodid.

3. Libri di testo: il senso della scelta. Oltre il rito dell'adempimento annuale



Rosa SECCIA

19/03/2023

Come ogni anno, la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione ha diramato la nota con cui sono state fornite alle istituzioni scolastiche le indicazioni operative per procedere all'adozione dei libri di testo per il prossimo anno scolastico nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado.

Rinvio alle istruzioni impartite con la nota del 2014

Anche per quest'anno, la scadenza entro cui deliberare l'adozione dei libri di testo, in sede di collegio dei docenti, è la seconda decade di maggio. È indicato nella nota prot. n. 8393 del 13 marzo 2023, che rimanda, come già accaduto negli anni precedenti, a quanto impartito con la nota della medesima Direzione prot. 2581 del 9 aprile 2014. Quest'ultima continua, pertanto, ad essere il principale riferimento delle scuole. In essa viene sottolineato come l'adozione dei libri di testo sia stata, all'epoca, oggetto di un'attenzione particolare da parte del legislatore, soprattutto nella prospettiva di limitare, *"per quanto possibile e fatte salve l'autonomia didattica e la libertà di scelta dei docenti"*, il costo sostenuto ogni anno dalle famiglie per l'acquisto della dotazione libraria dei propri figli. Invero, il quadro normativo subisce, in quegli anni, profonde modificazioni con la legge n. 221/2012, con il decreto ministeriale applicativo n. 781/2013 e con il decreto-legge n. 104/2013 convertito, con modificazioni, dalla legge 128/2013, che intervengono sulle disposizioni legislative introdotte dall'articolo 15 della legge n. 133/2008 e dall'articolo 5 della legge n. 169/2008.

Indicazioni normative che aprono orizzonti di ricerca didattica

Nella citata nota del 2014 vengono fornite una serie di indicazioni che derivano dalle disposizioni normative contenute nella legge n. 128/2013. Tra le più rilevanti, si ritiene utile soffermarsi su alcune che potrebbero, ancora oggi, consentire di andare oltre il mero adempimento burocratico nella scelta dei libri di testo, e cimentarsi attivamente nel campo della ricerca didattica. Nello specifico, si fa riferimento allo sviluppo digitale, alla scelta di strumenti alternativi al libro di testo, alla realizzazione del materiale didattico.

- *Sviluppo digitale.* Nel comma 2 quater dell'articolo 6 si legge: *"promuovere lo sviluppo della cultura digitale e l'alfabetizzazione informatica [...] anche tramite la definizione di nuove generazioni di testiscolastici, nonché attraverso la ricerca e l'innovazione tecnologica, considerati fattori essenziali di progresso ed opportunità di arricchimento economico, culturale e civile"*.
- *Scelta dei testi scolastici.* Nel comma 1 dello stesso articolo viene data la facoltà ai collegi dei docenti di poter deliberare l'adozione di *"libri di testo, ovvero strumenti alternativi, ma in coerenza con il piano dell'offerta formativa, con l'ordinamento scolastico e con il limite di spesa stabilito per ciascuna classe di corso"*.
- *Realizzazione diretta di materiale didattico digitale.* Nello stesso comma si enfatizza che le scuole devono avere l'ambizioso obiettivo di elaborare, nell'arco di un triennio a partire dall'anno scolastico 2014-2015, *"materiale didattico digitale per specifiche discipline da utilizzare come libri di testo e strumenti didattici per la disciplina di riferimento"*.

Relativamente a quest'ultimo aspetto si diceva anche che l'elaborazione di ogni prodotto doveva essere affidata ad un *"docente supervisore"*, con l'onere di garantire *"la qualità dell'opera sotto il profilo scientifico e didattico, in collaborazione con gli studenti delle proprie classi in orario curricolare nel corso dell'anno scolastico"*, anche avvalendosi della collaborazione di altri docenti. L'opera didattica doveva essere: registrata con una licenza per consentirne la condivisione e la distribuzione gratuita; inviata al Ministero entro la fine dell'anno scolastico; resa disponibile a

tutte le scuole statali, *“anche adoperando piattaforme digitali già preesistenti prodotte da reti nazionali di istituti scolastici e nell’ambito di progetti pilota del Piano Nazionale Scuola Digitale del Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca per l’azione Editoria Digitale Scolastica”*.

Una scelta da realizzare attuando la scuola dell’autonomia

La scelta di un libro di testo non è di per sé un’operazione facile, ancor meno cimentarsi nella scelta di testi alternativi o nella realizzazione diretta di materiale didattico digitale, sia per l’attenzione necessaria ai vincoli normativi succitati, sia per l’imprescindibile intenzionalità pedagogica, didattica, nonché epistemologica con cui bisogna procedere in una direzione o nell’altra. Di certo, la strada è stata spianata dall’autonomia scolastica. Nel DPR 275/1999 si è sollecitati alla *scelta*, ovviamente in coerenza con il Piano dell’offerta formativa: al comma 5 dell’articolo 4, si fa esplicito riferimento a *“La scelta, l’adozione e l’utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo”*, anche per favorire *“l’introduzione e l’utilizzazione di tecnologie innovative”*. E in quello stesso disposto normativo, la sollecitazione maggiore è contenuta nell’articolo 6, riguardante l’*“autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo”*, ancora troppo poco attuato.

È ovvio che si rende necessario un impegno professionale mirato da parte degli insegnanti, ma che dovrebbe essere connotato al profilo e allo status del professionista della scuola, come ben delineato all’articolo 27 del CCNL Scuola del 19 aprile 2018[1]. In questa prospettiva, anche l’adozione dei libri di testo non si sottrae all’etica deontologica caratterizzante la professionalità dei docenti, oltre ad essere espressione della loro libertà di insegnamento e della loro autonomia professionale.

Una scelta da compiere in coerenza con le finalità prioritarie della scuola

La responsabilità della scelta dei libri di testo non può prescindere dal tenere ben presenti quali siano gli scopi prioritari della scuola, In generale, la scuola non deve ridursi al solo *“luogo del sapere”*, ma deve diventare sempre più, specialmente nell’attuale società complessa, il luogo esclusivo *“della rielaborazione, del riordino, dell’approfondimento di un apprendimento lento che scava nella conoscenza”*[2]. Non a caso nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, si legge che:

- *“il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l’elaborazione delle loro molteplici connessioni”* (DM 254/2012, p. 7);
- *“la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare”* (DM 254/2012, p. 5).

Tali indicazioni, ovviamente, valgono per tutti gli ordini e gradi di scuola.

Una scelta da definire osservando opportuni criteri pedagogici

La scelta dei libri di testo rappresenta un passo importante anche per assicurare una didattica inclusiva, rispondente ai bisogni dei diversi allievi e ai loro differenti stili di apprendimento. Ci sono determinate caratteristiche pedagogiche che i libri di testo devono rispettare e che sono state sintetizzate al [punto 3](#) del D.M. n. 781 del 27 settembre 2013.

Varrebbe la pena approfondire tali caratteristiche, facendone oggetto di riflessione collegiale, ma anche scandagliando ognuna di essa, attraverso un apposito lavoro di studio e di ricerca che potrebbe costituire il focus di mirati percorsi formativi.

Si tratta di un’esigenza ineludibile, per un’opzione di testi editi, di strumenti alternativi o di materiali da elaborare in maniera quanto più consapevole ed intenzionale possibile.

Un adempimento che può trasformarsi in un’opportunità e in una sfida

L’auspicio, dunque, è che i momenti dedicati all’adozione dei libri di testo non si esauriscano in un mero rituale annuale, ma siano un’occasione di ripensamento anche del modo stesso di fare scuola. Provocatoriamente, viene alla mente una citazione di uno dei padri dell’attivismo,

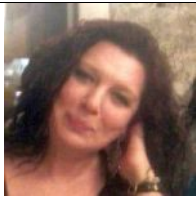
Célestin Freinet, che può dare il senso della sfida sottesa alle opportunità descritte sinteticamente in questo contributo: *“La mia proposta consiste nel sostituire ai 3, 5 o 10 libri-riassunto, così spesso indigesti, come d'altronde qualsiasi riassunto, una tecnica di lavoro dove il ragazzo tragga il proprio sapere da migliaia di libri, da schede, da dischi, da nastri registrati, per non parlare del grande libro della natura e dell'ambiente sociale a cui attingiamo in fin dei conti le nostre più profonde ricchezze”*[3].

[1] “1. Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola”.

[2] Cfr. [MCE](#) “I 4 passi a scuola. Per una pedagogia dell'emancipazione”.

[3] Cfr. Freinet C., 1977-78, *La scuola del fare. Principi* (vol. I), e *La scuola del fare. Metodi e tecniche* (vol. II), Emme Ed., Milano.

4. Didacta Italia, 2023. Tecnologia e innovazione nella società della conoscenza



Angela GADDUCCI

19/03/2023

Con DIDACTA Italia 2023, dedicata quest'anno allo scrittore Italo Calvino nel centenario della sua nascita (15 ottobre 1923), è tornata a Firenze, presso la Fortezza da Basso, la 6ª edizione del più importante appuntamento fieristico per l'istruzione e l'innovazione scolastica. La tre giorni (8-10 marzo) della fiera, confermando la vocazione della scuola all'innovazione e la sua volontà di far proprie le grandi sfide del futuro, ha infatti proposto oltre 800 eventi formativi tra conferenze, dibattiti e workshop immersivi rivolti a docenti, dirigenti scolastici, studenti, giornalisti, influencer, blogger: una partecipazione record di visitatori – triplicati rispetto alla precedente edizione – con un significativo ampliamento della community digitale.

La presenza del Ministero

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, che fa parte del comitato organizzatore, quest'anno è stato presente con un grande spazio espositivo. Oltre a desk dedicati all'accoglienza e all'informazione sulle attività del MIM, il Ministero è intervenuto con un'ampia area di incontro e scambio tra il pubblico e l'Amministrazione e con oltre 60 eventi tra hackathon workshop, convegni e seminari intorno a temi che hanno spaziato dal PNRR (Piano nazionale di Ripresa e Resilienza) al PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale), dallo sport e l'attività motoria al Piano nazionale cinema e immagini per la scuola, dal sistema integrato 0-6 agli ITS Academy (Istituti Tecnologici Superiori), dall'orientamento scolastico alle differenze di genere. E poi laboratori.

I laboratori

Sono stati allestiti laboratori di analisi sensoriale ed emozionale sul cibo e il mondo delle piante; laboratori MABArt in cui i dati percettivi vengono integrati con le conoscenze culturali del territorio di riferimento, nell'intento di educare alla bellezza e stimolare l'intelligenza emotiva; laboratori green imperniati sui temi della sostenibilità e del risparmio energetico, sull'economia circolare e sulla transizione ecologica; laboratori sul tema dell'edilizia scolastica – dalle sedie ergonomiche agli ambienti multifunzione (Agorà) che collegano la scuola al mondo esterno – per promuovere soluzioni architettoniche che disegnino le aule come spazi educativi attivi e tecnologici. E ancora laboratori dedicati alle nuove metodologie didattiche, come la IBL (Inquiry Based Learning), che si fonda sull'investigazione e stimola lo studente ad avanzare ipotesi, a verificarle, a imparare dai propri errori e interpretare i risultati ottenuti dalla sperimentazione diretta.

Tinkering, Gamification, Public History e Debate

Il *Tinkering* è una forma di apprendimento informale in cui si impara facendo, dove le attività, da realizzare in gruppo, vengono lanciate sotto forma di gioco o sfida e lo studente è incoraggiato a sperimentare, stimolando in lui l'attitudine alla risoluzione dei problemi; il gamification un modello di innovazione costruttivista che, muovendo dal principio secondo cui i videogames sono in grado di stimolare motivazione, interesse e creatività, consiste nell'applicare le meccaniche dei videogiochi per stimolare l'apprendimento delle materie tradizionali; la *Public History*, uno dei metodi più interessanti e attivi per riportarci alla storia del passato come esperienza di formazione, un metodo partecipativo e multidisciplinare in quanto, rispetto alla tradizionale trasmissione della disciplina, molto spesso statica e polverosa, si avvale del supporto di monumenti, musei, archivi, toponomastica per rendere più desiderabile e appetibile il suo studio; il *Debate* consiste nel creare un dibattito costruttivo tale da permettere agli studenti di confrontarsi tra loro e dialogare in maniera propositiva argomentando su tematiche individuate dall'insegnante che detta le regole, guida e gestisce il confronto.

La rete ITS Italy

Sul tema del Metaverso, come ambiente di apprendimento, gli ITS si sono distinti, sia per la creazione delle "metaclassi", spazi creati dagli studenti del Polo di innovazione ICT per svolgere attività formative di vario tipo, sia per gli accordi partenariali e i protocolli d'intesa siglati tra la "Rete ITS Italy" e l'ambasciata francese in Italia circa la formazione terziaria professionalizzante dei due Paesi che darà vita a scambi, tirocini, attività didattiche e soggiorni all'estero.

Sul fronte della Cybersicurezza, altra tematica di spicco, sono stati offerti percorsi di educazione al consumo digitale consapevole e responsabile, dibattiti sul bullismo e cyberbullismo; inoltre, è stato illustrato un progetto per la creazione di un sistema di coordinamento che prevede il coinvolgimento della Polizia postale, della Rete ITS Italy, del Ministero dell'Istruzione e del Merito, dell'ACN (l'Agenzia per la Cybersicurezza Nazionale) e della Confindustria.

Supporti innovativi per DSA e BES

Per gli studenti con DSA e BES è intervenuto il Software GECO, una libreria ricca di schede pronte all'uso con una App gratuita per studiare, condividere, creare e svolgere attività interattive. Per coloro che hanno difficoltà di lettura sono state proposte le *C-Pen* contenenti un riconoscimento ottico dei caratteri e una sintesi vocale. Per generare testi è stato introdotto il GPT (Generative Pre-trained Transformer), uno strumento tecnologico che sfrutta reti neurali artificiali per scrivere come un essere umano, mentre il *ChatGPT*, che è un prototipo di *chatbot* basato su un'intelligenza artificiale, viene utilizzato per condurre una conversazione con un utente umano in linguaggio naturale, dato che riconosce le immagini e processa fino a 25.000 parole.

Sviluppo dell'interattività

Tra le novità, anche l'uso dei tappeti interattivi (3x4m), una combinazione di stimoli visivi, sonori e cinetici che, rendendo realistica e innovativa l'esperienza di gioco, consentono a bambini e ragazzi di ogni età di interagire con immagini di ambientazioni emesse da un videoproiettore posizionato al soffitto e abbinato ad un sofisticato software. Si sono poi svolti campionati di robotica con robot didattici di ogni genere – umanoidi, antropomorfi o anche a forma di grosso cane – e per tutti gli ordini di scuola. A DIDACTA erano presenti anche *Edumat*, che mette a disposizione varie esperienze interattive e giochi da fare con il docente, e *Classmate*, che introduce all'interno della classe un nuovo compagno, un social robot dotato di intelligenza artificiale programmabile, che fornisce domande e risposte.

Le discipline STEM

Protagoniste del fenomeno di digitalizzazione e dell'apertura verso nuove opportunità, anche professionali, sono le discipline S.T.E.M. (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) presentate a DIDACTA e declinate anche per la scuola dell'infanzia. Le discipline scientifiche sono in grado di stimolare la naturale curiosità dei bambini, risultano, conseguentemente, utili allo sviluppo delle loro abilità cognitive di base.

Da anni il Ministero dell'Istruzione (oggi anche del merito) promuove, a partire dall'8 marzo, un mese di iniziative tese ad avvicinare e diffondere, tra i ragazzi e le ragazze, la passione per le materie scientifiche e tecnologiche, in modo da colmare quel divario di competenze che ancora oggi pesa nelle statistiche sui laureati italiani e contribuire a sradicare ogni stereotipo di genere. Nell'ottica della loro promozione, il Ministro anche quest'anno ha lanciato il bando, giunto alla sua 4ª edizione, relativo al Concorso scolastico nazionale "STEM: femminile plurale" con il precipuo intendimento di coinvolgere alunne e studentesse. Il Concorso, la cui partecipazione gratuita si rivolge alle istituzioni di ogni ordine e grado, propone quest'anno la realizzazione di un progetto a scelta tra due aree tematiche "Un gioco da ragazze" e "STEM ad accesso libero".

La mission della scuola intelligente

Tutti i ministri dell'istruzione che negli ultimi anni si sono succeduti hanno dichiarato come il sapere, la creatività e l'innovazione siano in grado di muovere l'economia di un Paese generando prosperità imprenditoriale e benessere sociale. Da qui, la necessità di un sistema di insegnamento/apprendimento dinamico, fecondo e inclusivo per una scuola chiamata a formare cittadini consapevoli, senza confini e aperti del mondo.

Anche il Ministro Valditara sostiene una scuola innovativa, così come è indicato anche nel PNRR. Tale scuola deve configurarsi sia come un modello di benessere, quindi accogliente a partire dagli arredi, dalle luci e dai colori e soprattutto dalla qualità dell'aria, sia come ambiente

stimolante, intelligente, capace di promuovere i talenti e capace di innovare a partire dall'utilizzo delle tecnologie e dell'intelligenza artificiale.

La mission di una scuola intelligente non è solo la qualità della didattica ma anche la capacità di incoraggiare verso azioni di ricerca creativa, di stimolare e potenziare le naturali disposizioni euristiche dei ragazzi e delle ragazze: la scuola deve facilitare la formazione dell'habitus del ricercatore cui affidare il progresso della conoscenza scientifica.

Settimana del 27 marzo 2023

Il futuro da costruire oggi

1. Stipendi degli insegnanti, e non solo. Siamo alla fase finale del rinnovo del contratto scuola?



Roberto CALIENNO

26/03/2023

E già! Era autunno inoltrato quando tutto sembrava perso: la crisi energetica cresceva esponenzialmente provocando un eccessivo aumento persino dei beni di prima necessità e, nel frattempo, la firma del Contratto Scuola sembrava sempre più lontana.

Poi, d'improvviso, la giornata del 10 Novembre 2022, dopo oltre 7 ore di confronto tra OO.SS. e Ministro dell'Istruzione e del Merito per il rinnovo del contratto, atteso da 4 anni, ci consegna la firma di un accordo politico, cui farà seguito, il giorno dopo, la firma definitiva all'ARAN della parte economica del contratto Istruzione e Ricerca.

I primi 100 milioni

L'accordo è stato reso possibile in virtù dello stanziamento di un ulteriore budget (una tantum) di 100 milioni di euro resi disponibili da un decreto legge approvato dal Consiglio dei Ministri nella stessa giornata. I 100 milioni di euro sono serviti ad incrementare la componente fissa della retribuzione accessoria per l'anno 2022, nella misura di 85,8 milioni per i docenti e 14,2 milioni per il personale Ata.

In soldoni, nelle more di un successivo accordo, il personale della scuola ha ottenuto un incremento medio di poco più di 100 euro lordi erogati a partire dal mese di dicembre scorso. A tale aumento si sono aggiunti gli arretrati (mediamente oltre 2000 euro lordi).

Trovare l'alba dentro l'imbrunire

L'importanza politica dell'intesa trovava la sua determinazione nell'impegno a reperire ulteriori risorse finanziarie, anche nell'ambito della manovra di bilancio 2023, da destinare alla retribuzione tabellare del personale scolastico.

Parafrasando la famosa canzone "La prospettiva Nevskij" del compianto Franco Battiato è stato un po' come "Trovare l'alba dentro l'imbrunire".

Dopo tanto dire, dopo tanto promettere finalmente fatti e provvedimenti concreti! Tant'è che il Ministro Valditara dichiarava: "Oggi è una giornata storica, caratterizzata anzitutto da un nuovo modo di intendere il rapporto tra il governo e le parti sociali, impostato sul confronto costruttivo e sulla risoluzione pragmatica dei problemi. Questo sarà sempre l'approccio che porterò avanti con chi rappresenta i lavoratori del comparto scuola".

Lo sblocco dei 300 milioni

Dal canto loro, le OO.SS., unitariamente affermavano: "È stato fatto un grande lavoro, superando le difficoltà che si stavano registrando proprio sulla partita delle risorse...".

In particolare, le organizzazioni sindacali chiedevano lo sblocco dei 300 Milioni di Euro che la Legge di Bilancio per il 2022 stanziava, tanto per il 2022 quanto a regime per gli anni successivi, sul Fondo per il Miglioramento dell'Offerta Formativa (FMOF) per consentire la valorizzazione della professionalità dei docenti.

L'operazione poteva essere possibile solo attraverso una modifica dell'atto di indirizzo per il rinnovo contrattuale; questa modifica è appunto arrivata nei giorni scorsi e così, il nuovo atto di indirizzo mette a disposizione della contrattazione tra ARAN e Organizzazioni sindacali, risorse significative per il rinnovo del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del comparto Istruzione e Ricerca.

Un segnale importante

Si tratta di 300 milioni (ridotti in realtà a circa 250 per le decurtazioni operate da vari provvedimenti di legge nel frattempo intervenuti) destinati all'incremento della componente fissa della retribuzione del personale della scuola.

Con queste nuove risorse l'aumento medio degli stipendi passerà da poco più di 100 euro ottenuti nel novembre scorso a 124 euro per mensilità.

Sicuramente un segnale importante che consente di avviare l'indifferibile processo di progressivo miglioramento delle retribuzioni nel comparto scuola.

Come vengono distribuite le nuove risorse

L'Atto di indirizzo demanda alla contrattazione anche alcune materie che, in prima applicazione e in attesa del rinnovo contrattuale, sono state regolate unilateralmente con decreto ministeriale: si tratta dei criteri e delle modalità di riparto delle risorse destinate al personale docente che garantisce la continuità didattica o che presta servizio in zone caratterizzate da disagio sociale (legge n. 79/2022) e, inoltre, di tutto il personale in servizio nelle istituzioni scolastiche statali situate nelle piccole isole (art. 1, comma 770, legge n. 234/2021).

Sempre in applicazione dell'accordo politico con le organizzazioni sindacali, alla contrattazione collettiva viene destinata la somma di 100 milioni di euro per l'erogazione di un compenso una tantum, per l'esercizio finanziario 2022, sulla componente fissa della retribuzione accessoria del personale docente e ATA (Retribuzione professionale docenti e Compenso individuale accessorio per il personale Ata).

Ulteriori risorse ancora disponibili riguardano una quota residua pari al 5% del complessivo ammontare disponibile all'atto della sottoscrizione del CCNL del 6 dicembre scorso.

Riconoscimenti per tutto il personale?

È doveroso sottolineare che le risorse che la Legge di bilancio del 2022 destinava alla valorizzazione del personale docente hanno una loro specificità sin dal loro primario stanziamento; al tempo stesso, però, non si può negare la necessità di valorizzare il lavoro del personale ATA e dei DSGA come, tra l'altro, previsto dall'atto di indirizzo per il rinnovo del contratto.

È evidente che le risorse stanziare non potranno consentire di soddisfare pienamente le legittime richieste delle diverse professionalità che operano nella scuola: docenti, ATA e specificatamente DSGA.

Nel corso degli ultimi anni tutte le professionalità operanti nella scuola, ciascuna con le proprie peculiarità, sono state interessate da un aumento di carichi di lavoro e di responsabilità e, in alcuni casi, finanche da una sostanziale modifica delle caratteristiche dell'attività lavorativa declinata con i profili professionali attualmente vigenti.

Il confronto tra le parti continua

Il 23 marzo ultimo scorso, all'ARAN, è ricominciato il confronto tra le parti per allocare le risorse sul personale; il confronto continuerà in maniera serrata e gli esiti non sono per nulla scontati tenuto conto che, nel frattempo, si colgono i segnali di un corporativismo che non corrisponde alla natura democratica della scuola pubblica italiana.

Il buon senso, unito alla capacità di riconoscere le diverse istanze, deve consentire la sottoscrizione di un contratto in grado di mediare le aspettative di tutti i lavoratori del comparto, ivi compreso i tanti precari che da troppo tempo operano nella scuola pubblica italiana.

È poi ancora aperto il confronto sulla destinazione delle risorse per il personale disponibile a permanere nelle sedi disagiate delle piccole isole; è auspicabile che siano riconosciute a tutto il personale indipendentemente dalla provincia di residenza.

L'accordo dovrà anche riguardare le risorse per la continuità didattica. È una questione per nulla marginale poiché ha senso ipotizzare l'incentivazione della continuità didattica a fronte di una libertà di accesso alla mobilità territoriale e/o professionale ovvero eliminando i vincoli posti alla mobilità.

Conta quello che si fa e non quello che si dice

Il percorso per la sottoscrizione dell'accordo è ancora pieno di insidie ma, come sempre, i bilanci saranno possibili solo alla fine del confronto perché come ci ricorda Cesare Pavese in un suo romanzo (*La casa in collina*): "*Conta quello che si fa, non quello che si dice*". E il contratto scuola si deve fare al di là delle dichiarazioni e delle prese di posizione di alcuni in questo nuovo inizio del confronto.

2. PNRR, la scuola per l'Italia di domani. Avvio della fase esecutiva degli interventi per la trasformazione della scuola



Filomena NOCERA

26/03/2023

L'emergenza pandemica globale ha evidenziato tutte le fragilità del sistema economico, sociale ed ambientale del nostro Paese, stretto tra i più alti tassi di NEET e i più bassi di partecipazione delle donne al lavoro; tra la particolare vulnerabilità dei territori ai cambiamenti climatici e gli squilibri ambientali; tra il lento andamento della produttività e il decremento dell'efficienza dell'economia.

Dalla crisi pandemica a un orizzonte di crescita, equo e sostenibile

La crisi che da anni comprime le migliori energie è sicuramente legata ad una pluralità di fattori, tra cui campeggia il ritardo nella digitalizzazione – in termini di infrastrutture e di competenze – che zavorra le opportunità offerte dalla rivoluzione digitale, oltre che la capacità di elaborazione critica delle stesse.

L'Unione europea ha inteso contrastare i divari su cui la pandemia ha alzato il velo con un imponente programma di investimenti, il Next Generation EU (NGEU)[1], i cui principali strumenti, di cui l'Italia è la prima beneficiaria, sono il Dispositivo per la Ripresa e Resilienza (RRF)[2] e il Pacchetto di Assistenza alla Ripresa per la Coesione e i Territori d'Europa (REACT-EU), con lo scopo di sferzare impedimenti e resistenze e sostenere il nostro Paese nella transizione ecologica e digitale.

La missione 4 per l'istruzione e la ricerca: il Piano Scuola 4.0

Il NGEU prevede che gli Stati membri adottino uno strumento operativo di pianificazione del Dispositivo per la Ripresa e Resilienza. Il nostro PNRR "Italia domani"[3], piano per la trasformazione e il rilancio dell'economia, è articolato in sei missioni delle quali la missione 4[4] – Istruzione e ricerca – punta a colmare le carenze strutturali dell'offerta dei servizi di istruzione nel nostro Paese e il gap nelle competenze di base, a contrastare l'alto tasso di abbandono scolastico e i divari territoriali, a incrementare la percentuale di adulti con un titolo di studio terziario, solo per citare alcuni tra i principali obiettivi.

L'ampliamento delle competenze e il potenziamento delle infrastrutture è uno degli ambiti centrali di intervento di una delle due componenti, "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'Università", in cui si articola la missione 4. È al suo interno che si incardina la misura "Scuola 4.0" che mira alla trasformazione degli spazi scolastici affinché diventino *connected learning environments* e in grado di sostenere l'apprendimento e l'orientamento dei giovani.

Il Piano Scuola 4.0[5] è lo strumento di sintesi e accompagnamento all'attuazione delle relative linee di investimento. È complementare alle azioni già finanziate e in corso di realizzazione, che integra allo scopo di valorizzare e potenziare, in ottica trasformativa, quanto già attuato e dare continuità alle tappe del processo di trasformazione didattica e digitale della scuola italiana.

Gli snodi della trasformazione della scuola italiana

Next Generation Classrooms e Next Generation Labs sono i due snodi della trasformazione della scuola italiana. Il primo prevede la trasformazione di almeno 100.000 aule del primo e del secondo ciclo in ambienti innovativi di apprendimento, nei quali spazi, arredi e attrezzature si integrino con pedagogie innovative capaci di orientarne un utilizzo efficace.

Next Generation Labs prevede, invece, la realizzazione, nelle scuole del secondo ciclo, di laboratori per le professioni digitali del futuro, in grado di sviluppare competenze digitali in ambiti tecnologici avanzati, nel contesto di attività autentiche, capaci di simulare luoghi, strumenti e processi legati alle nuove professioni.

Al fine di coordinare gli interventi che dovranno sostenere la trasformazione digitale, le scuole saranno chiamate all'adozione, sulla base di un format comune reso disponibile dall'Unità di missione del PNRR, della "Strategia Scuola 4.0". Tale strategia *"declina il programma e i processi che la scuola seguirà per tutto il periodo di attuazione del PNRR con la trasformazione degli spazi fisici e virtuali di apprendimento, le dotazioni digitali, le innovazioni della didattica, i traguardi di competenza in coerenza con il quadro di riferimento DigComp 2.2, l'aggiornamento del curriculum e del piano dell'offerta formativa, gli obiettivi e le azioni di educazione civica digitale, la definizione dei ruoli guida interni alla scuola per la gestione della transizione digitale, le misure di accompagnamento dei docenti e la formazione del personale"*[6].

In questo modo, la scuola raccoglie la sfida lanciata dal PNRR e, attraverso un piano meditato e condiviso, si impegna nel garantire una visione sistemica del processo di digitalizzazione e innovazione dei processi di apprendimento da realizzare con una sinergia progettuale che valorizza tutte le risorse presenti, ricollegando e coordinando le progettualità pregresse.

L'avvio della fase operativa

La fase di progettazione ha impegnato le istituzioni scolastiche del primo e del secondo ciclo nell'elaborazione degli interventi. A partire da un'analisi dell'esistente e nel rispetto dei target assegnati, si è proceduto con la descrizione degli ambienti da realizzare – *classrooms* e *labs* – e delle innovazioni organizzative e metodologico-didattiche in grado di garantire una trasformazione dello spazio per l'innovazione dei processi di promozione degli apprendimenti e delle competenze. Ciò grazie al supporto di idonee misure di accompagnamento rivolte alla comunità professionale.

Si è appena aperta la fase operativa di gestione degli interventi: dopo la firma dell'accordo di concessione da parte del Direttore generale e coordinatore dell'Unità di missione per il PNRR e il suo rilascio sulla piattaforma, le scuole stanno procedendo all'assunzione in bilancio, primo dato da inserire nell'area "Gestione" della piattaforma PNRR per l'avvio dell'attuazione dell'intervento cui seguiranno le azioni di monitoraggio e rendicontazione.

Una riflessione a ritroso

Facciamo una riflessione a ritroso, dalla Rendicontazione sociale (RS) e dal rapporto di autovalutazione (RAV), passando per il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) fino alla Strategia Scuola 4.0.

La concitata fase di progettazione degli interventi finanziati dal PNRR, conclusasi lo scorso 28 febbraio, si è sviluppata a ridosso e in continuità con altre azioni fondanti per le scuole, alle quali è ancorato il senso di una serie di scelte strategiche che hanno trovato la loro plastica definizione nel PTOF e nel Piano di miglioramento (PDM) e che dispiegheranno i loro effetti nella "Strategia Scuola 4.0".

La nota del Ministero dell'Istruzione del 19 settembre 2022, n. 23940, nel fornire le indicazioni operative in merito ai documenti strategici delle istituzioni scolastiche per il triennio 2022-2025, riprendendo le disposizioni riferite ai criteri di riparto delle risorse e agli orientamenti per l'attuazione degli interventi del PNRR, ha sottolineato la naturale convergenza di obiettivi, metodologie e strumenti, se confrontati con la normativa di riferimento del SNV. Ha rimarcato altresì l'opportunità di integrare e coordinare le azioni richieste alle scuole per una coerente definizione dei percorsi del piano di miglioramento e delle strategie complessive fondamentali – organizzative, didattiche e metodologiche – per la trasformazione delle classi in ambienti innovativi di apprendimento.

Riprendere il filo del discorso

Può essere interessante riprendere il filo del discorso, al fine di verificare a valle, prima dell'avvio degli interventi, che permanga la necessaria coerenza tra le decisioni assunte. Un possibile percorso potrebbe prevedere i seguenti passi:

- riprendere gli esiti della RS per indagare la loro coerenza con le riflessioni emerse in sede di autoanalisi e autovalutazione;
- riappropriarsi delle priorità di intervento emerse in sede RAV e «trattate» con PTOF e PDM al fine di verificare se emerge l'anima pedagogica dell'istituto, se è leggibile il livello di maturità con cui la scuola utilizza il digitale in ambito didattico, se è possibile risalire alla *ratio* delle scelte strategiche compiute;

- riesaminare gli interventi previsti nell'ambito delle misure finanziate dal PNRR per indagare la connessione tra criticità rilevate, opportunità offerte e risultati attesi.

In questa fase storica, di avvio degli interventi, può essere dunque utile riprendere le motivazioni delle scelte operate, ricostruire le condizioni che possono agire da ostacolo o rinforzo alla realizzazione degli stessi, procedendo verso il riconoscimento della ricaduta potenziale, utile per valutarne l'impatto e lo sviluppo nel tempo.

[1] https://next-generation-eu.europa.eu/index_it

[2] https://commission.europa.eu/business-economy-euro/economic-recovery/recovery-and-resilience-facility_it

[3] <https://www.italiadamani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/home.html>

[4] <https://www.italiadamani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/il-piano/missioni-pnrr/istruzione-e-ricerca.html>

[5] <https://pnrr.istruzione.it/news/pubblicato-il-piano-scuola-4-0/>

[6] Piano Scuola 4.0 adottato con Decreto del Ministro dell'istruzione n. 161 del 14 giugno 2022.

3. Benessere e orientamento. Tra equità ed efficacia dei sistemi scolastici



Nilde MALONI

26/03/2023

I risultati di apprendimento delle indagini nazionali e internazionali e il tasso di abbandono scolastico restano indicatori cardine dello stato di salute del sistema scolastico italiano come di quello degli altri Paesi UE. È successo, però, che le riflessioni sui dati (in peggioramento) di queste stesse indagini insieme alla congiuntura totalmente inedita della pandemia, facessero emergere il ruolo dell'equità dei sistemi e del benessere a scuola come elementi imprescindibili della capacità dei sistemi stessi di produrre *percorsi di successo* come progetti di vita credibili degli studenti e per gli studenti.

Dalla Raccomandazione alle Linee guida per l'orientamento

In questa chiave di lettura si colloca la *Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico del 30 giugno 2022*, richiamata nel D.M. 328 del 22 dicembre 2022, con cui sono state adottate le nuove Linee Guida per l'orientamento. La sfida affidata ai processi di istruzione e formazione è ancora *prima di tutto* la capacità di spezzare il nesso, rivelatosi ancora *deterministico* per circa un quinto degli studenti europei, tra contesto socio culturale di provenienza e risultato scolastico e tra quest'ultimo e l'abbandono. Per questo motivo nella Next Generation EU e quindi nella Missione 4 del nostro PNRR uno spazio importante è stato dedicato alla riforma dell'orientamento, un tema che dal lontano 2011 (GU C 191 dell'1.7.2011) il Consiglio e la Commissione non avevano più rivisto organicamente[1]. Vediamo i punti strategici su cui si propone di intervenire.

Un supplemento di indagine sulle cause

La Raccomandazione fa riferimento ad un documento di lavoro della Commissione Europea, in cui si sostiene che alla base dei due fenomeni, insuccesso e abbandono precoce, insistono le stesse motivazioni o cause, sintetizzate così nella ricerca OCSE, collegata al Programme for International Student Assessment (PISA):

- il bullismo scolastico ha conseguenze devastanti sulla salute e sui risultati scolastici degli studenti e aumenta il rischio di abbandono scolastico
- circa il 20% dei bambini in età scolare ha problemi di salute mentale, in particolare ansia e depressione
- la pandemia di COVID-19 ha reso questo problema ancora più importante, con molti alunni che soffrono di una riduzione del benessere emotivo e della motivazione
- la sfida di garantire l'inclusione dei bambini rifugiati e migranti nelle scuole di tutta l'Unione europea (UE) rende il benessere ancora più rilevante
- le scuole e gli insegnanti non sono sufficientemente preparati per affrontare questi problemi e devono essere sostenuti
- il benessere degli insegnanti e quello degli studenti sono strettamente collegati. Gli insegnanti devono sperimentare uno stato di benessere per poter contribuire a garantire il benessere e la salute mentale dei loro studenti.
-

Il well-being at school come antidoto

Più concretamente, prosegue il documento, uno studente che sta bene a scuola ha risultati positivi (adeguati alle sue possibilità) e non abbandona: si sente al sicuro, apprezzato e rispettato; è attivamente e significativamente impegnato in attività sociali e di studio; ha un'autostima positiva, senso di autoefficacia e una buona autonomia; ha relazioni positive e di supporto con insegnanti e coetanei, sentendo il senso di appartenenza alla classe e alla scuola; si sente felice e soddisfatto della vita di relazione a scuola. Gli alunni che sperimentano il benessere possono costruire e godere di relazioni positive con gli altri e sentirsi appartenenti alla loro comunità scolastica.

Le buone pratiche in atto

Corroborano queste ipotesi i risultati positivi, fatti registrare dai sistemi scolastici (Finlandia e Danimarca ad esempio), in cui le buone pratiche di orientamento hanno ormai una storia consolidata: dalla continuità delle figure docenti di riferimento, alle pratiche dei colloqui settimanali per orientare all'autovalutazione, dal bilancio delle competenze all'accompagnamento nella costruzione del proprio progetto di studio e di vita, dal sostegno alla motivazione alla flessibilità dei percorsi e al riconoscimento dei crediti maturati nell'apprendimento non formale, dall'allestimento di ambienti di apprendimento inclusivi all'adozione di metodologie didattiche attive e innovative.

In questo contesto si accredita una definizione condivisa di "benessere a scuola" come "uno stato in cui gli alunni sono in grado di sviluppare il loro potenziale, imparare e giocare in modo creativo".

Le competenze non cognitive

La ricerca in pedagogia, in sociologia e nelle neuroscienze indica con chiarezza che lavorare sulle competenze socio-emotive è di per sé un valore aggiunto per uno sviluppo equilibrato, per la salute mentale e il benessere psicologico dei bambini e dei giovani, soprattutto di quelli che soffrono per condizioni di svantaggio ed emarginazione. Un approccio olistico nei processi di istruzione tiene conto del fatto che bambini e adolescenti hanno bisogno di un insieme equilibrato di competenze cognitive, sociali ed emotive per ottenere risultati positivi a scuola e nella vita. Si torna a porre l'accento sulla formazione *anche* di quelle che sono state definite *competenze non cognitive* con l'effettiva personalizzazione dell'insegnamento. Una professione sempre più complessa, quella dell'insegnante, quando si devono formare contestualmente hard, soft e life skills.

Preparare gli insegnanti e dare risposte sistemiche

La Raccomandazione evidenzia che in pochi Paesi gli interventi in questa direzione sono diventati strutturali, segnati piuttosto da una progettualità e da finanziamenti episodici e frammentati. La strada maestra è ancora una volta la preparazione di professionalità adeguatamente formate, perché, è proprio il caso di dirlo, aumenta anche il numero di insegnanti che "non stanno bene a scuola".

Leggiamo nel D.M. 328/2022: "A sostegno dell'orientamento, ogni istituzione scolastica, nell'ambito del proprio quadro organizzativo e finanziario, individua una figura che, nel gestire i dati forniti dal Ministero, si preoccupi di raffinarli e di integrarli con quelli specifici raccolti nelle differenti realtà economiche territoriali, così da metterli a disposizione dei docenti (in particolare dei docenti tutor), delle famiglie e degli studenti, anche nell'ottica di agevolare la prosecuzione del percorso di studi o l'ingresso nel mondo del lavoro. In tale contesto le istituzioni scolastiche favoriscono l'incontro tra le competenze degli studenti e la domanda di lavoro".

L'orientamento come priorità strategica

Per tre anni scolastici consecutivi l'orientamento diventerà *priorità strategica* nei Piani di formazione iniziale degli insegnanti così come è previsto un piano straordinario di formazione per i *docenti tutor e i docenti orientatori*, per la cui formazione è stato annunciato dal ministro Valditara lo stanziamento di 150 milioni di euro nel 2023, grazie al Fondo Sociale Europeo.

Con i docenti tutor nelle classi terze, quarte e quinte delle scuole secondarie superiori e i docenti orientatori ad essere mobilitato sarà un numero importante di professionisti (si parla di 40.000 tutor) che dovrebbero oggettivamente costituire un'opportunità per la riduzione del divario socio culturale e territoriale che così pesantemente ha influenzato i risultati di apprendimento dei nostri studenti. Si parla di scuola su misura che fa emergere i talenti di ogni studente e che favorisce scelte consapevoli per il percorso di studi e di lavoro.

Le risorse per i percorsi delle scuole

Si tratta ora di capire se questo può essere anche l'avvio per una possibile "carriera" per i docenti, considerato che il Ministro parla di insegnanti *formati, selezionati e pagati*.

Quello su cui possiamo sicuramente contare oltre all'impegno per la formazione degli insegnanti è la disponibilità di risorse del PNRR, a cui le scuole possono attingere per realizzare percorsi mirati sulle *Nuove competenze e nuovi linguaggi*, sugli *Interventi per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica*, sulla *Didattica digitale integrata*, sullo *Sviluppo del sistema di*

formazione terziaria degli ITS Academy. E ancora: nell'ambito delle risorse europee da destinare a progetti di orientamento possono essere utilizzati i Programmi di Mobilità 2021-2027 Erasmus Plus e il Programma Nazionale Scuola e Competenze.

[1] Per l'Italia, la Nota ministeriale 19 febbraio 2014, n. 4232, "*Trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*" è stato il documento più organico a cui si è fatto riferimento finora.

4. Sharenting. Come tutelare i propri figli



Domenico CICCONE

26/03/2023

Gli esperti di sicurezza informatica si sono ultimamente concentrati su un fenomeno che sta assumendo dimensioni preoccupanti: lo "sharenting". Il neologismo, coniato negli Stati Uniti, deriva dalle parole inglesi "share" (condividere) e "parenting" (genitorialità). Il termine descrive il comportamento di molti genitori che insistono nella costante condivisione online dei contenuti che riguardano i propri figli.

Minori inconsapevolmente taggati

Si tratta di ogni genere di immagine, documento o video che richiama la vita di tanti minori, inconsapevolmente taggati on line, a partire dalle prime ecografie rilasciate dal ginecologo per i normali controlli medici, che finiscono per diventare oggetti mediatici, esplicitamente volti a disegnare l'identità digitale del minore e implicitamente orientati ad incidere sulla corretta formazione della sua personalità.

Tra gli esperti in campo assume particolare rilievo proprio l'attenzione posta sul fenomeno dal Garante per la protezione dei dati personali (privacy) che si è occupato più volte della vicenda ed ha diffuso anche un vademecum di cui ci occuperemo più avanti.

Sicuramente il comportamento sotteso allo sharenting descrive e legittima il desiderio di momenti da condividere che i genitori appagano pubblicando immagini dei propri figli, comunicando a tutti le proprie emozioni e soddisfazioni. Tuttavia è indispensabile chiedersi se ci sono rischi nell'eccessiva e costante sovraesposizione online di bambini e minori in genere.

L'insidioso mondo dei social

Anche chi non conosceva l'esatta fenomenologia dello sharenting, poiché il termine può essere più o meno noto, è stato almeno una volta spettatore di questo comportamento, qualora iscritto ad un qualsiasi social in qualità di utente. La sovraesposizione online di bambini e bambine porta con sé alcuni rischi dovuti ad una serie di implicazioni delle quali raramente ci si preoccupa mentre si pubblicano e si commentano immagini, video e documenti dei figli propri o di quelli degli altri. Non si pensa, per esempio, che i bambini non esprimono il proprio consenso alla pubblicazione: la loro età non consente di valutare e scegliere. La naturalezza del gesto genitoriale, che tende a postare con spontaneità foto e video, ha quasi del tutto annullato le relazioni personali dirette con parenti e amici. Il passaggio alle tecnologie digitali ha fatto sì che le foto più significative, per le quali si sente il bisogno o si prova soddisfazione nel condividerle con la propria cerchia di parenti ed amici, vengano viste praticamente da chiunque, malintenzionati compresi.

È in pericolo l'identità del bambino

Certo, si potrebbe obiettare che i genitori non chiedono il consenso ai propri figli per la maggior parte delle incombenze che li riguardano; essi scelgono direttamente tante attività e tante opzioni di vita dei figli; il problema è che, nel caso dello sharenting, la scelta unilaterale non tiene conto che l'eccessiva divulgazione di informazioni amplifica l'impatto della diffusione e la perdita di controllo sui contenuti.

Le tracce vengono lasciate online e su di esse i bambini non hanno influenza, una volta che si sono sedimentate in rete, diventando parte della loro identità digitale, possono esporli ad ogni genere di minaccia o di implicazione indesiderata rendendoli protagonisti involontari del racconto mediatico che i loro stessi genitori pongono in essere sui social network.

Uno dei rischi più ricorrenti, fermo restando che la pedo-pornografia è sempre in agguato come minaccia imminente, è l'esposizione al cyber bullismo, anche in tempi e momenti lontani dalla pubblicazione. Il Garante sostiene che le pubblicazioni parentali possono provocare la violazione della privacy e della riservatezza dei dati personali (e spesso sensibili).

Inoltre, l'immagine del bambino non viene tutelata e, qualora si perda completamente il controllo sulle informazioni e sui contenuti (la qual cosa può avvenire in qualsiasi momento successivo alla pubblicazione), l'identità digitale dei minori è esposta a effetti concreti e reali sul futuro, considerando la permanenza dei contenuti online e la possibilità che questi possano diventare oggetto di abusi e di comportamenti persecutori o inopportuni.

I rischi della sovraesposizione mediatica

I problemi sono destinati ad aumentare quando, una volta preadolescenti, i figli inizieranno a navigare in autonomia dovendo rispondere di pubblicazioni e di storie online che riportano un'identità digitale costituita da immagini spesso molto personali e che non hanno scelto loro di divulgare. Le foto, i video e i contenuti apparentemente non significativi, ma comunque descrittivi di situazioni private o perfino esclusive, possono essere scaricati, e ripubblicati online per scopi inimmaginabili, spesso dopo lavori di photo editing con cui si possono "manipolare" i contenuti, trasformandoli in materiale pedopornografico oppure diffamatorio, oggetto di derisione o di body shaming, oppure di vere e proprie azioni di cyber bullismo.

Un rischio ulteriore è costituito dalle informazioni implicite appartenenti a bambine e bambini – come le loro passioni e abitudini, lo sport che amano, la scuola che frequentano o i luoghi di vacanza e di svago, che costantemente postate online, offrono materiale utile nei processi di avvicinamento a anche di adescamento in rete.

Il Garante avvisa che è bene essere consapevoli che mediante l'esposizione mediatica dello sharenting, stiamo fornendo dettagli sulla vita dei nostri figli che potrebbero anche influenzare la loro personalità e la loro dimensione relazionale in futuro.

Alcune accortezze a tutela del minore

Nella pubblicazione del febbraio 2021[1] il Garante della privacy torna ad avvertire che la rete è ricca di insidie per i minori e che, a parte la pericolosità dell'uso incontrollato di strumenti e connessioni, essi sono esposti a rischi di tale portata da consigliare di bloccare del tutto l'uso di determinati social network o servizi di messaggistica. Evitare l'iscrizione ai social prima di un'età ragionevole evita che i piccoli possano pubblicare direttamente dei contenuti online, ferma restando la buona abitudine che anche gli adulti evitino di "postare" foto di minori.

Se proprio non si vuole fare a meno di pubblicare immagini i cui ci sono bambini, utilizzare in quel caso almeno alcune accortezze, come[2]:

- rendere iriconoscibile il viso del minore (ad esempio, utilizzando programmi di grafica per "pixellare" i volti, disponibili anche gratuitamente online);
- coprire semplicemente i volti con una "faccina" emoticon;
- limitare le impostazioni di visibilità delle immagini sui social network solo alle persone che si conoscono;
- evitare la creazione di un account social dedicato al minore;
- leggere e comprendere le informative sulla privacy dei social network su cui carichiamo le fotografie.

Sette regole per una condivisione sicura

Chi provasse a scorrere cataloghi e liste di librerie online si renderebbe conto che il fenomeno dello sharenting è ormai da tempo sotto la lente di ingrandimento degli esperti in tecnologie digitali e delle loro conseguenze sulla vita di ciascuno di noi.

Il fenomeno, come gran parte delle nuove minacce digitali incombenti, proviene dagli Stati Uniti dove sono stati compiuti parecchi studi che, in un recente lavoro editoriale, il giornalista Gianluigi Bonanomi ha documentato[3].

L'associazione dei pediatri americani ha elaborato, a sua volta, un vero e proprio documento con sette raccomandazioni che riportiamo integralmente. Lo studio presentato a San Francisco alla conferenza annuale dell'American Academy of Pediatrics, ente che riunisce i pediatri americani, elenca [sette regole](#) messe a punto da un gruppo guidata da Bahareh Keith e Stacey Steinberg, una pediatra e una professoressa di legge dell'Università della Florida, per le condivisioni sicure. Ecco:

- familiarizzare con le policy, le regole, relative alla privacy dei vari siti in cui si vogliono condividere foto o informazioni;
- creare un alert che invia una notifica ogni volta che il nome del proprio bimbo appare in un risultato di un motore di ricerca;

- non condividere pubblicamente informazioni relative ad esempio al comportamento del bambino;
- essere molto cauti nell'inserire la localizzazione quando si "posta" la foto del piccolo;
- dare il "potere di veto" su immagini, informazioni e tutto ciò che riguarda il bimbo;
- non postare immagini che mostrino il bimbo o bimba in qualsiasi stato di nudità;
- prendere sempre in considerazione l'effetto che la condivisione può avere sul benessere attuale e futuro del bambino.

Uno studio approfondito

Davide Cino, docente all'Università Cattolica del Sacro Cuore, ha recentemente analizzato lo sharenting in maniera approfondita e in una prospettiva più attenta alle implicazioni tecnologiche[4], partendo dai dati di una ricerca tesa ad indagare il fenomeno dal punto di vista della sua costruzione sociale da parte dei media e degli stessi genitori. Tra le righe del testo si legge: *"Lo sharenting è un fenomeno diffuso e normalizzato, la cui cifra innovativa risiede nella possibilità di valicare i tradizionali confini spazio-temporali della comunicazione interpersonale per creare tracce online della propria vita familiare e dei figli. Benché la vulgata comune abbia ritratto i genitori come ingenui e irrispettosi della privacy dei figli, un'analisi più approfondita mostra come tale pratica e i dilemmi da essa derivanti divengano un problema con cui fare i conti nell'ecosistema domestico digitale."*

Preoccupazioni inutili?

Il lettore potrebbe legittimamente chiedersi se sia il caso di sottolineare con tanto impegno gli effetti di un comportamento genitoriale che, tutto sommato, non è altro che la moderna versione di altri analoghi modelli esistenti anche quando il digitale non pervadeva le nostre vite.

Tuttavia, l'enfasi apparente che caratterizza questi studi non è affatto eccessiva, considerato che i modelli, i valori, i comportamenti, i rapporti sociali e la salute psico-fisica di un adulto sono fortemente condizionati dalle sue passate esperienze, soprattutto infantili.

Sempre negli Stati Uniti una scrittrice, Blair Koenig, citata nel testo di Bonanomi, ha creato un [blog](#) così motivando la scelta: *«Stanca delle immagini postate sui social media di ecografie e vasini, ho pensato di creare un blog in cui le persone potessero sfogare la propria frustrazione e condividere alcuni casi di too-much-informations postati dai genitori su Facebook, Twitter, ecc. estremamente fuori luogo, circa le feci del proprio bambino, gli aggiornamenti dalla sala parto e tutte quelle immagini che potrebbero sembrare carine ma che in realtà non sarebbe il caso il mondo vedesse».*

E forse la calda intimità della vita familiare andrebbe sottratta per principio dalle diffusioni social, le quali non possono fare altro che danneggiarne il grande valore affettivo che, senza ombra di dubbio, rappresenta un substrato indispensabile per lo sviluppo armonioso della personalità e per la costruzione di un'identità prima affettiva, poi sociale e, solo eventualmente e con libera scelta, social-digitale.

[1] [Garante per la protezione dei dati personali](#)

[2] [Garante privacy](#): Sharenting – Suggerimenti ai genitori per limitare la diffusione online di contenuti che riguardano i propri figli – sito istituzionale.

[3] Gianluigi Bonanomi, *Sharenting. Genitori e rischi della sovraesposizione dei figli online*, Mondadori Università, 2020

[4] Davide Cino, *Sharenting. I dilemmi della condivisione e la costruzione sociale della «buona genitorialità digitale*, Franco Angeli, 2022.