

Temi commentati da Scuola 7

MARZO 2024

04 MARZO 2024

Affrontare i problemi di sempre per una scuola di domani

1. *La frequenza regolare a scuola fa la differenza? Un problema da affrontare (Mario G. DUTTO)*
2. *Numeri che raccontano il "pianeta" della disabilità. Report Istat 2023 (Domenico TROVATO)*
3. *ITS Academy e made in Italy. Una ricognizione utile anche per l'orientamento (Antonietta ZANCAN)*
4. *Valutare è valutarsi. Organizzazione, professionalità, visione (Marco MACCIANELLI)*

04 MARZO 2024

Affrontare i problemi di sempre per una scuola di domani

1. La frequenza regolare a scuola fa la differenza? Un problema da affrontare



Mario G. DUTTO

03/03/2024

Una delle ragioni principali del movimento attorno ai problemi di frequenza scolastica è l'impatto con uno spettro ampio di effetti che ha la irregolarità della presenza in classe.

Al di là della variabilità nella definizione e dei problemi tecnici di misurazione, il tema dell'assenteismo, emerso a livello globale nel corso dell'ultimo decennio, è affrontato dalla ricerca[1] e con il contributo di esperti di varia estrazione (psicologi, pedagogisti, assistenti sociali e psichiatri infantili...). Sono documentate le ripercussioni negative sulla *performance* degli studenti e, più in generale, il rapporto con il loro complessivo benessere individuale e sociale.

In un tempo in cui si riaffaccia periodicamente la richiesta di un ritorno ai fondamentali della scuola non c'è nulla di più basilare della regolare presenza degli studenti in classe. È la condizione perché si possa erogare bene il servizio, è la premessa per l'innovazione o per qualsivoglia riforma si intenda introdurre.

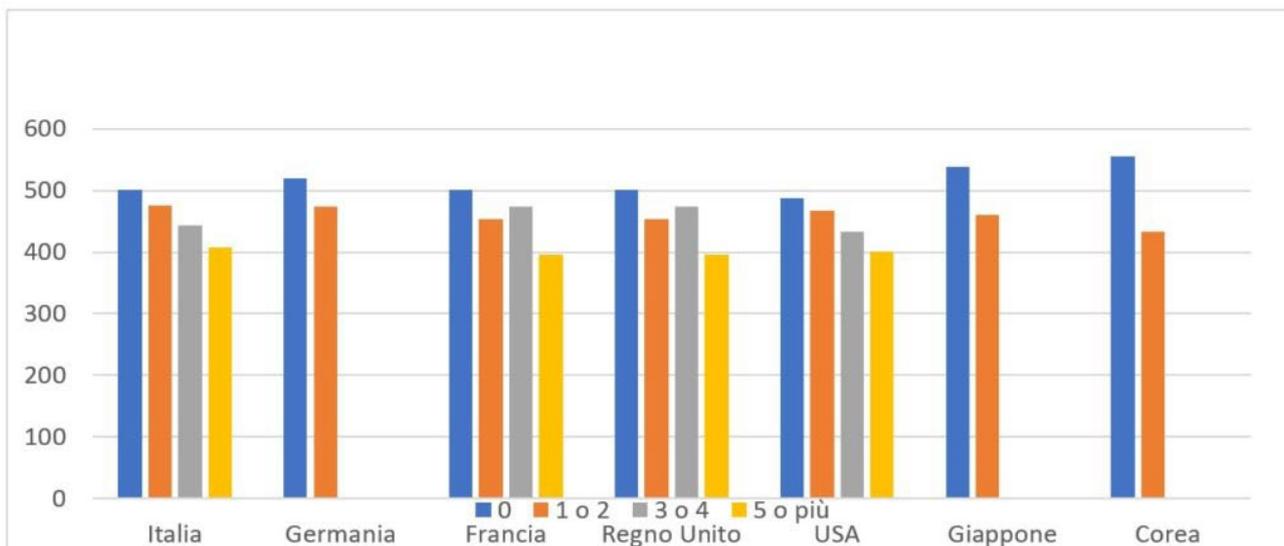
Che cosa sappiamo delle conseguenze dell'assenteismo degli studenti: una esplorazione

L'indagine scientifica sui problemi di frequenza scolastica, abitualmente tradotti nella nozione, peggiorativa e indirettamente sanzionatoria, di assenteismo degli studenti è un campo di ricerca relativamente giovane, in attesa di sintesi adeguatamente complessive del lavoro già compiuto e tuttora in atto, spesso contestualizzato e con problemi di generalizzazione dei risultati. D'altra parte ci sono le criticità delle ricerche internazionali sull'apprendimento degli studenti, le incertezze nella definizione, nella misurazione e la debolezza scientifica di standard adottati. Nel contesto italiano si aggiunge la difficoltà a rintracciare studi condotti sul tema nelle diverse realtà delle scuole del Paese, salvo rare eccezioni. Le necessarie cautele non impediscono però una esplorazione su quanto conosciamo.

Dai successivi rapporti PISA

Interessanti gli spunti dalle indagini PISA 2012, 2015 e 2018 sul collegamento tra gli esiti delle prove nelle discipline oggetto di valutazione e i livelli di presenza a scuola. L'assenza da scuola è, ad esempio, associata alla performance inadeguata in matematica nel rapporto PISA 2012 dove si legge che: *"... arrivare tardi a scuola è associato a un punteggio inferiore di 27 punti in matematica, mentre saltare le lezioni o i giorni di scuola è associato a un punteggio inferiore di 37 punti in matematica – l'equivalente di quasi un anno intero di istruzione formale"*. In sintesi *"nella maggior parte dei sistemi scolastici ad alto rendimento, come Hong Kong-Cina, Giappone, Corea e Shanghai-Cina, praticamente nessuno studente salta lezioni o giorni di scuola"*[2].

Graf. n. 1 Giorni di assenza* e performance in matematica (PISA 2012)



**Giorni di assenza nelle due settimane precedenti il test dichiarati dagli studenti*

Il legame è confermato nel rapporto PISA 2015 dove si riconosce che: *“In media nei paesi OCSE, gli studenti che avevano saltato un’intera giornata di scuola almeno una volta nelle due settimane precedenti la valutazione PISA hanno ottenuto un punteggio di 45 punti inferiore in scienze rispetto agli studenti che non avevano saltato un giorno di scuola”*[3]. La frequenza irregolare di alcuni incide sugli altri studenti (*“In 40 sistemi di istruzione, gli studenti hanno un punteggio più basso in scienze quanto più i loro coetanei avevano saltato un giorno di scuola nelle due settimane prima del test PISA...”*) e sulla stessa classe (*“in media nei paesi dell’OCSE, gli studenti hanno riferito di un migliore clima disciplinare a scuola quando un maggior numero di loro coetanei frequentano regolarmente la scuola”*).

Il rapporto PISA 2018 sull’Italia afferma che *“rispetto agli studenti di 15 anni di altri paesi dell’OCSE, gli studenti italiani hanno perso un maggior tempo di apprendimento a causa di assenze e indisciplina in classe”*[4] e ribadisce che *“I paesi e le economie in cui meno studenti avevano saltato un’intera giornata di scuola erano anche i paesi/economie con più alti risultati medi di lettura”*.

Alcuni dati dell’indagine TIMSS 2019

Secondo TIMSS del 2019: *“l’aumento delle assenze è strettamente collegato alla diminuzione dei risultati medi”*[5]. Nel quarto anno, ad esempio, gli alunni italiani assidui (il 66% *“mai o quasi mai assenti”*) hanno in matematica un punteggio di 519 a fronte degli alunni con un’assenza a settimana (il 10%) fermi a 480 punti. All’ottavo anno i valori medi sono 512 per gli studenti assidui e 448 per quelli con un’assenza a settimana.

Il divario è presente anche in Francia tra 491 e 406, in Germania tra 529 e 471, l’Inghilterra tra 565 e 472 e negli USA tra 547 a 457.

Lo scarto si riscontra anche per le scienze: al quarto anno da 503 a 437. Per gli studenti italiani la variazione è da 517 a 473; per i coetanei francesi da 494 a 411, per i tedeschi da 527 a 463, per gli inglesi da 544 a 461 e per gli statunitensi da 549 a 461. La distanza si mantiene all’ottavo anno dove il punteggio varia da 504 a 413; per il campione italiano da 510 a 428, per gli studenti francesi da 500 a 407, per quelli inglesi da 532 a 439 e per gli studenti negli USA da 529 a 422.

Evidenze dalle ricerche scientifiche

Gli studi sui problemi di frequenza, già numerosi nonostante la giovane età dell’area di ricerca, sono difficili da riassumere anche perché spesso relativi a singoli contesti e a specifiche questioni. Si possono richiamare, tuttavia, alcune evidenze che coincidono per lo più con le convinzioni di chi insegna, ma contrastano con le opinioni più diffuse.

L’assiduità nella frequenza scolastica, innanzitutto, ha un valore predittivo della riuscita scolastica più dei risultati di test o di altre variabili; è quasi sempre risultato di fattori positivi influenti (motivazioni personali, coinvolgimento nell’attività didattica, sostegno dei genitori, clima positivo di scuola...). A livelli elevati di risultati è associata la regolarità della presenza a scuola, al di là del numero di giorni, delle ragioni sottostanti e dell’essere le assenze giustificate o meno. L’assenza da scuola danneggia, comunque, l’apprendimento, i risultati scolastici e gli

esiti educativi complessivi. L'impatto non riguarda solamente la scuola secondaria; inizia dai primi anni là dove si formano le abitudini. La frequenza irregolare precoce predice l'assenteismo nel seguito dell'itinerario formativo e arriva a condizionare i risultati accademici e nella vita adulta. La frequenza regolare è considerata un antidoto al rischio di abbandono mentre l'assenteismo ricorrente, per contrasto, può essere prodromico al *dropout*.

Minori ore di insegnamento, ridotta interazione con gli insegnanti e contrazione dello scambio sociale con i pari hanno effetti negativi nel breve e nel lungo periodo anche nel caso di assenteismo moderato e riguardano, seppur in misura diversa, non solo gli studenti in difficoltà, ma anche i capaci di performance eccellenti per il danno subito con la perdita di opportunità di apprendimento che generano le assenze, quand'anche giustificate.

L'impatto dell'assenteismo sulla performance varia in ragione anche del periodo dell'anno in cui l'assenza avviene e si configura diversamente nel caso di comportamenti anti-sociali, di motivazioni di salute o di criticità legate alle interazioni sociali.

Assenteismo e benessere degli studenti

La frequenza irregolare può, inoltre, essere collegata al senso di solitudine e all'ansietà, con sintomi depressivi, dolori cronici e insonnia associati a problemi sociali quali l'esposizione alla tossicodipendenza e a comportamenti devianti. Nella frequenza irregolare è spesso in gioco il benessere dello studente, la sua salute fisica e mentale. Psicologi e psichiatri dell'infanzia e dell'adolescenza hanno indagato numerosi sintomi che accompagnano fenomeni di assenteismo sviluppando schemi di diagnosi e modelli di intervento[6]. Tenendo conto del documentato carattere perdurante delle abitudini alla frequenza irregolare, ci sono effetti disabilitanti, nel breve e nel lungo periodo, del peso che può avere la mancata regolarità dell'impegno scolastico sul prosieguo dell'itinerario formativo.

Problemi di frequenza e l'effetto scuola

La frequenza irregolare non ha solo un impatto sul singolo studente. Da considerare è l'effetto scuola, sia in quanto possibile origine o concausa delle assenze, sia sotto il profilo dell'incidenza delle assenze sull'intera classe, sia anche per le criticità indotte per l'intera istituzione scolastica. Negli studi clinici sugli studenti con problemi di rifiuto scolastico (*School refusal*) è emersa la rilevanza della discriminazione percepita o subita, per via di contesti inospitali e irrispettosi delle persone singole, per i fenomeni di emarginazione o di bullismo. In ogni caso le assenze frequenti creano ostacoli alla continuità del lavoro degli insegnanti, impegnano in attività aggiuntive per il recupero del tempo perso e accentuano le disomogeneità tra gli studenti. Scuole con livelli elevati di assenze rivelano, non di rado, un debole senso di appartenenza da parte degli studenti.

Avviene altresì che un alto livello di problemi di frequenza rifletta una fragile se non opposta comprensione pubblica del ruolo della scuola stessa, del valore dello studio. Entrano in gioco le interazioni della scuola con il proprio territorio e il livello di condivisione, anche con i genitori, delle buone *routines*, tra le quali la regolare frequenza è una delle fondamentali.

I costi diretti e indiretti dell'assenteismo

Seppur non immediatamente evidenti i costi derivanti dall'assenteismo degli studenti non sono irrilevanti. La fruizione limitata del servizio scolastico può generare una dispersione di risorse, quando è sistematica può raggiungere livelli critici, con l'aggravante, in molti casi, dell'evasione dell'obbligo scolastico. L'impostazione dei criteri di spesa per l'offerta del servizio spesso non consente l'aggancio ai livelli di utilizzo del servizio stesso se non in sede di programmazione annuale delle classi e degli organici. Diversamente da altri contesti in cui i finanziamenti tengono conto del livello di frequenza relativo all'anno precedente da parte degli studenti.

I costi indiretti sono, invece, relativi al recupero dei ritardi accumulati che, non di rado, diventa molto problematico se non impraticabile. Con il cumularsi negli anni, per via delle opportunità di apprendimento perso con le assenze cresce anche la percezione di inadeguatezza come pure una progressiva sconnessione dal lavoro scolastico, soprattutto nelle impostazioni che privilegiano la promozione sociale rispetto a regimi ad elevata selettività.

Senza dimenticare che i costi sociali dovuti a una mancata formazione o ad una preparazione lacunosa si ripercuotono nel mondo del lavoro e delle professioni.

La consapevolezza dell'impatto per superare l'inerzia

Le evidenze esistenti, riferite in maniera parziale in questo contributo, rendono chiaramente ingiustificata l'inerzia nei confronti dell'intera questione delle assenze. Per chi ha responsabilità delle scuole, per chi opera al loro interno o usufruisce del servizio offerto è una sfida che incombe e su cui bisogna agire con urgenza.

La difficoltà a rintracciare ricerche condotte nelle scuole italiane è sicuramente un limite all'azione di contrasto del fenomeno che le indagini internazionali dell'ultimo decennio hanno posto ben in evidenza. Tuttavia le conclusioni delle indagini condotte in altri paesi possono essere la base per una comprensione più profonda anche del fenomeno italiano, al di là dei meri dati descrittivi, per avviare strategie di intervento.

Rimangono, senza dubbio, gli interrogativi su fino a che punto i diversi problemi di frequenza scolastica siano trattabili, su quali siano le azioni di contrasto supportate da evidenze sui risultati positivi ottenuti, su quali debbano essere i livelli di intervento con maggiori probabilità di riuscita e su quale possa essere l'efficacia sia degli interventi strutturali e funzionali che dei trattamenti clinici.

Le risposte a queste domande che la ricerca dovrà fornire sono la condizione per spazzare via le possibili origini della perdurante inerzia. Per una presa in carico dei problemi di frequenza scolastica a livello di politica del Paese è indispensabile una chiara e documentata consapevolezza dell'impatto esteso, duraturo, individuale e collettivo, nel breve e nel lungo periodo della mancanza di assiduità scolastica.

[1] [Gottfried M.A.](#), "Chronic Absenteeism and Its Effects on Students' Academic and Socioemotional Outcomes", *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19:2 (2014) pp. 53-75, DOI.

[2] OECD, "Who are the school truants", *PISA in Focus*, 35, 1 OECD Paris 2014 p. 18.

[3] OECD, *PISA 2015 Results (Vol. II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD 2016 p. 36.

[4] OECD, *PISA 2018 Country Note: Italy*, OECD 2019 p. 2.

[5] <https://timss2019.org/reports/student-absenteeism>.

[6] Si veda Malin Gren Landell (a cura di), *School Attendance Problems A Research Update and Where to Go, Part IV Psychiatric and Psychological Interventions*, Jerringfonden 2021, pp. 108-138.

2. Numeri che raccontano il "pianeta" della disabilità. Report Istat 2023



Domenico TROVATO

03/03/2024

Ogni anno l'Istat, in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali e con il Ministero dell'istruzione (ora MIM) effettua una rilevazione sull'inserimento degli alunni[1] con disabilità nelle scuole statali e non statali. L'indagine[2] intende rilevare sia le risorse, le attività e gli strumenti in dotazione alle Scuole, sia le caratteristiche socio-demografiche ed epidemiologiche degli studenti a cui l'offerta formativa si rivolge. Vengono proposti due questionari, uno relativo alla scuola, a cura del Dirigente Scolastico, l'altro relativo agli alunni, a cura dell'insegnante per il sostegno o del Referente di riferimento. L'indagine è condotta per via telematica. Di seguito si propone una selezione delle categorie oggetto dell'indagine.

Numerosità degli alunni e profili di disabilità

Nell'anno scolastico 2022/2023 risultano censiti 338.000 alunni con disabilità, pari al 4,1% degli iscritti, quasi 21mila in più rispetto all'anno precedente (+7%). Notevoli le differenze in termini di *genere*: gli alunni con disabilità sono prevalentemente maschi, 229 ogni 100 femmine.

La *disabilità intellettiva* costituisce il problema più certificato e riguarda il 37% degli studenti nel totale degli ordini scolastici, quota che cresce nelle Secondarie di I° e II° grado attestandosi rispettivamente al 42% e al 48%; seguono i *disturbi dello sviluppo psicologico*, 32% degli studenti, che aumentano nelle scuole del primo ciclo, in particolare nella Scuola dell'Infanzia (57%). Frequenti anche i *disturbi dell'apprendimento e quelli dell'attenzione*, più diffusi tra gli alunni della Secondaria di primo grado, rispettivamente il 26% e il 21%. La condizione di pluridisabilità interessa invece il 39% degli studenti. Il 28% manifesta infine *problemi di autonomia*.

Dotazione, ore di sostegno e discontinuità del rapporto

I docenti specializzati sono circa 228mila, quasi 218.000 nella scuola statale e 10.000 nella scuola non statale (fonte Istat), con un incremento complessivo rispetto all'anno precedente del 10%. A livello nazionale, il rapporto è pari a 1,6 alunni per ogni insegnante per il sostegno.

I docenti senza titolo sono più di 67.000 insegnanti (il 30%) non ha il titolo specifico. Questo fenomeno è più frequente nelle regioni del Nord, 42%, meno nel Mezzogiorno, 15%. Negli ultimi quattro anni la quota di insegnanti senza titolo è però diminuita, passando dal 37% dell'anno scolastico 2019-2020 al 30% dell'anno scolastico 2022-2023.

Il numero medio di ore settimanali di sostegno per ciascun alunno ammonta a 15,3, ma diminuisce nel passaggio dall'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Il 4% delle famiglie ha presentato ricorso al TAR, ritenendo l'assegnazione delle ore non adeguata. I ricorsi più frequenti (5,4%) avvengono nel Mezzogiorno.

La quota di alunni che ha cambiato insegnante rispetto all'anno precedente (2021/2022) è pari al 59,6%, sale al 62,1% nella Secondaria di primo grado e raggiunge il 75% nelle scuole dell'infanzia. Il fenomeno è stabile su tutto il territorio nazionale e senza significative differenze rispetto al passato.

Dotazione risorse informatiche

Il 73% delle scuole primarie e secondarie dispone di postazioni informatiche adattate, presenti al 27% nelle Scuole dell'Infanzia. La dotazione maggiore si registra in Emilia Romagna e nella Provincia autonoma di Trento (entrambe con l'81%). Tuttavia più di una scuola su quattro definisce insufficienti le dotazioni. Questa carenza aumenta nel Mezzogiorno. Il 48% delle scuole dispongono di postazioni informatiche in classe, ma la quota diminuisce nel Mezzogiorno. Il rimanente 52% dei plessi scolastici è attrezzato con le TIC solo nei laboratori o nelle aule per il sostegno.

Sostegno dentro o fuori la classe

Gli alunni trascorrono in media 7,2 ore del loro tempo-scuola fuori dalla classe, quota oraria che cresce al 9,7 nel Nord. Per oltre il 52% dei ragazzi l'insegnante di sostegno orienta la sua attività all'alunno con disabilità, ma con momenti di coinvolgimento dei compagni. Nel 17% dei casi l'attività dell'insegnante è rivolta unicamente allo studente con disabilità.

Approfondimenti tematici

Nel quadro generale dell'indagine, alcuni aspetti come l'aumento delle certificazioni, l'incremento del contingente, la discontinuità e l'operatività dell'intervento di sostegno, meritano un approfondimento.

Aumento delle certificazioni – L'aumento non è solo rispetto all'anno scolastico 2021/2022, ma costituisce una costante nella serie storica, per cui la percentuale degli alunni con disabilità sul totale dei frequentanti è salita dall'1,9% dell'anno scolastico 2004/2005 al 3,64% dell'anno scolastico 2020/2021, con una crescita da 167.000 circa ad oltre 304.000 unità, a fronte di una diminuzione, nello stesso periodo, degli alunni frequentanti le scuole italiane (-6%).

Le percentuali più elevate si registrano nelle classi di passaggio (IV-V Primaria, III Secondaria del primo, secondo e terzo anno della scuola secondaria di secondo grado), ma non è da sottovalutare quel 57% di bambini con disturbi psicologici nella scuola dell'Infanzia[3].

Incremento del contingente – I docenti di sostegno passati dall'8,6% nell'anno scolastico 2001/2002 al 20,3% nell'anno scolastico 2020/2021. Riguardo al possesso del titolo di specializzazione, nell'anno scolastico 2021/2022 ancora più di 70 mila (32%) ne erano sprovvisti, con punte del 42% tra il personale assunto al Nord.

Ore di sostegno per alunno e discontinuità dei docenti – In questo caso più delle medie statistiche valgono gli interventi attivati "sul campo" che quasi sempre certificano l'*inadeguatezza delle ore di sostegno* assegnate per singolo soggetto. Il consistente turnover dei docenti conferma le "debolezze" di un sistema di reclutamento ancora all'insegna della precarietà professionale e la "schizofrenia" di un sistema scolastico che consente all'insegnante dopo 5 anni la "transizione" dal sostegno all'insegnamento su materia.

Operatività dell'intervento di sostegno – Rispetto all'ampia gamma di modalità organizzativo-didattiche, entro cui si realizza l'azione del docente di sostegno (e del progetto di Scuola), il Report così recita: "*Il rapporto con i coetanei gioca un ruolo fondamentale sul piano relazionale e dell'apprendimento, per questo motivo è auspicabile che... l'attività dell'insegnante per il sostegno non sia rivolta esclusivamente all'alunno con disabilità, ma riguardi l'intero gruppo classe, in un'ottica di interazione e collaborazione, evitando situazioni di isolamento*".

Interrogativi e questioni aperte

Il processo di inclusione nella scuola italiana, sia che si parli di *disabilità*, o di *convivenza multiculturale*, o di *fallimenti formativi*, o quant'altro, è lungi dall'essere compiuto. Il cammino è ancora faticoso e spesso contraddittorio. I paradigmi come *integrazione*, *inclusione*, *accoglienza*, *sostenibilità*, *comunità educante*, *cultura del rispetto...*, non sono "etichette", ma *realità processuali* i cui traguardi da conseguire implicano consolidate competenze e "olio di gomito" e non sempre il "successo" è scontato[4].

Muovendo da questo assunto, vengono esplicitate alcune considerazioni, sotto forma di interrogativi e di questioni aperte, senza per questo disconoscere i progressi che il sistema-scuola ha realizzato dall'epoca delle "classi differenziali" (R.D. n. 1297/1928) ad oggi[5].

- Le difficoltà che in questi anni la scuola "militante" ha incontrato (e continua ad incontrare) nel gestire le dinamiche relazionali in classe, l'eterogeneità della popolazione scolastica, i complessi stili di apprendimento degli studenti, la inadeguata dotazione di risorse umane e materiali, la pressione delle Riforme parzialmente assimilate, possono aver incentivato fenomeni di *allargamento strisciante*[6] della platea dei disabili, al limite della *medicalizzazione*, quale surrogato ma anche dispositivo di "difesa" rispetto alle suddette criticità?
- Nello specifico tale meccanismo ha "colpito" in maniera molto consistente la popolazione degli studenti stranieri che ha "collezionato" percentuali di certificazioni abbastanza elevate (il 14,3% sul totale degli alunni certificati nell'anno scolastico 2020/2021, con punte del 25,9% in Lombardia, del 24,2% in Emilia-Romagna, del 23,3% in Veneto).

- Non sarebbe opportuno e utile approfondire, con indagini statistiche mirate, la *correlazione tra povertà materiale/educativa e certificazioni di disabilità*? “Le persone che vivono in condizione di povertà sono più vulnerabili, si ammalano più facilmente e corrono un rischio maggiore di contrarre una disabilità” osserva la rivista online “Redattore Sociale”, riportando le analisi di ENIL[7]. Del resto molte ricerche hanno da tempo evidenziato la “connessione” tra disagio sociale e rendimento-successo scolastici, da ultima quella condotta da CBM e Fondazione Zancan e pubblicata, dicembre 2023, come il *Rapporto su “Disabilità e povertà nelle famiglie italiane”*[8].
- Non bisogna infine dimenticare che il nostro sistema scolastico, ingessato tra classi numerose, mediocri sinergie tra docenti di sostegno e docenti di classe, complicità con le ASL, problemi di organico, fittizia formazione in servizio del personale, concorre spesso ad acuitizzare condizioni di vulnerabilità psicofisica o di svantaggio ambientale già “latenti” nello studente[9]. Rilevate tali criticità, rimangono sul tappeto due *grandi questioni di sistema* per la nostra scuola:
 - *l’inadeguatezza del suo attuale assetto ordinamentale ed organizzativo* che vede confliggere traiettorie innovative con dispositivi obsoleti tra cui, selezionando, la classe come unità amministrativa, il profilo impiegatizio del personale docente, la ex Scuola Media “ibernata” nei suoi 60 anni;
 - *l’incapacità di dare risposte, a livello di equità e di diritti esigibili, ad una considerevole quota di popolazione*, che si affaccia ad un servizio pubblico nella speranza di poter migliorare il proprio status socio-culturale. Ne riceve molte volte servizi formativi inadeguati *che rischiano di alimentare la segregazione sociale* già in atto. In questo senso *segregazione sociale e segregazione scolastica* si alimentano a vicenda.

Assumiamo il fenomeno della *segregazione scolastica* non come riferimento soltanto delle problematiche indotte dalla presenza di più etnie a scuola, ma anche con riguardo alle *azioni di segno escludente* che spesso la scuola realizza all’interno della sua ordinaria offerta formativa: ad esempio nei processi e nelle procedure di composizione delle classi, di valutazione, di recupero/compensazione, di gestione delle dinamiche relazionali, di orientamento scolastico, di predisposizione di idonei ambienti di apprendimento, di apertura al territorio, di integrazione del curriculum[10].

[1] Si usa il maschile per non appesantire la scorrevolezza del testo.

[2] La fonte dei dati dell’indagine è il Focus del Servizio Statistico, DGSIS, del MIM, aggiornato a marzo 2022. Se diversa, viene indicata.

[3] I dati delle certificazioni non comprendono le *diagnosi per gli alunni con DSA* che nell’anno scolastico 2020/21 hanno raggiunto quota 326.548, di cui 198.128 con attestazione di dislessia e 5.091 pre-diagnosticati nella Scuola dell’Infanzia e nei primi due anni della Primaria. Fenomeno di “Iper-diagnostica”, o di “grande malattia” come denuncia R. Iosa. Altri spiegano tale aumento con il diffondersi dei programmi di *screening preventivi precoci*.

[4] Vds. Soresi S., *Dire le diversità*, Ed. Messaggero, PD, 2020.

[5] Si segnalano sul tema dell’inclusione “problematizzata” i siti www.invalsiopen.it/argomenti/equita-inclusione/, www.roars.it, www.erickson.it, www.s-sipes.it.

[6] Vds. AA.VV., Ass.ne TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione G. Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, 2011

[7] Vds. www.redattoresociale.it/article/notiziario/enil_chi_e_povero_rischia_di_diventare_disabile ENIL, *European Network on Independent Living*, è un’organizzazione che sviluppa tematiche sulla disabilità.

[8] Vds. *Disabilità e povertà nelle famiglie italiane*, ma pure: *Come la condizione familiare incide sugli apprendimenti degli studenti*; *Perché soffriamo ancora di povertà educativa*; D. Trovato, *La povertà educativa*, Rivista dell’Istruzione, n. 5/2021.

[9] A tal proposito però il dibattito tra addetti ai lavori e non, sembra ancora indugiare su problematiche non sistemiche, come la *riduzione degli alunni per classe* (vds. [Scuola 7, n. 372](#)), le c.d. “*cattedre inclusive*” (vds. Rivista “Inse-gnare” CIDI, gennaio 2023 e *Scuola 7*, n. 369/2024), oppure esprimere preoccupazioni per la *medicalizzazione della disabilità* e riserve per le *classi inclusive* (vds. Corriere Sera, 13.01.2024).

[10] Vds. l’ottimo saggio di M.G. Dutto, *Composizione delle classi e performance scolastica. Segregazione sociale nelle scuole. Un fenomeno sottovalutato?* [Scuola 7 – 341](#).

3. ITS Academy e made in Italy. Una ricognizione utile anche per l'orientamento



Antonietta ZANCAN

03/03/2024

Con la legge 15 luglio 2022, n. 99, recante "Istituzione del Sistema terziario di istruzione tecnologica superiore", per gli Istituti tecnici superiori (ITS), ora denominati ITS Academy, è stata introdotta nell'ordinamento una legge quadro organica e di rango primario. Gli ITS sono stati finora disciplinati da una fonte principale di rango secondario, il DPCM del 25 gennaio 2008 recante "Linee guida per la riorganizzazione del Sistema di istruzione e formazione tecnica superiore e la costituzione degli Istituti tecnici superiori", oltre che da una copiosa decretazione ministeriale, connotata da stratificazione e da una certa frammentarietà.

I contenuti della riforma

Il testo interviene sul segmento formativo terziario professionalizzante della durata biennale o triennale che punta sulla qualificata specializzazione tecnica da realizzare in sinergia con il mondo delle imprese. Inoltre, la riforma degli ITS (M4-C1-R.1.2) figura fra gli impegni contemplati nel PNRR che pone una serie di finalità, tra cui la semplificazione della *governance*, l'ampliamento dell'offerta formativa nei singoli territori, l'allineamento tra domanda e offerta di lavoro. Gli investimenti previsti, 1,5 miliardi di euro, sono diretti al potenziamento del modello organizzativo e didattico, anche attraverso il rafforzamento delle dotazioni strumentali e logistiche degli istituti e l'ampliamento dei percorsi per lo sviluppo di competenze tecnologiche abilitanti per il modello di impresa 4.0. L'obiettivo centrale è di incrementare del 100% il numero degli iscritti agli ITS entro il 2026 così da contribuire in modo sistematico a sostenere lo sviluppo economico e la competitività del sistema produttivo con diplomati che hanno sviluppato le elevate competenze tecniche e professionali necessarie ai fabbisogni delle aziende oltre che atte a promuovere la cultura scientifica e tecnologica.

Sia elementi di continuità, sia diversi aspetti innovativi caratterizzano la legge 99/2022 da cui discende una ingente mole di decreti attuativi, ministeriali e interministeriali, per la definizione di aspetti cruciali per il sistema.

Le nuove aree tecnologiche ITS Academy

Per quanto concerne le novità, rispetto alla disciplina vigente, occorre avere riguardo in particolare del Decreto Ministeriale n. 203 del 20 ottobre 2023 – *disposizioni concernenti le aree tecnologiche, le figure professionali nazionali di riferimento degli ITS Academy e gli standard minimi delle competenze tecnologiche e tecnico-professionali*.

Il decreto, infatti, è uno dei provvedimenti attuativi della legge di riforma più importanti perché traccia, in prospettiva, la struttura del sistema degli ITS Academy, definendo le nuove aree tecnologiche, rispetto a quelle che caratterizzano gli attuali ITS, e a cui gli stessi dovranno fare riferimento a partire dall'anno formativo 2024-2025.

Nel lavoro di revisione e aggiornamento delle aree tecnologiche, al fine di assicurare la riconoscibilità della tipologia dell'offerta formativa dell'ITS Academy e una rispondenza maggiore alle filiere produttive, si prevede, come elemento di novità, che gli ambiti prima compresi nell'area del Made in Italy diventino aree autonome. Di conseguenza, le aree tecnologiche sono aumentate a dieci e individuate come di seguito indicato:

Area n. 1 – Energia

Area n. 2 – Mobilità Sostenibile e logistica

Area n. 3 – Chimica e nuove tecnologie della vita

Area n. 4 – Sistema Agroalimentare

Area n. 5 – Sistema Casa e ambiente costruito

Area n. 6 – Meccatronica

Area n. 7 – Sistema Moda

Area n. 8 – Servizi alle imprese ed agli enti senza fini di lucro

Area n. 9 – Tecnologie Innovative per i beni e le attività artistiche e culturali e per il Turismo
Area n. 10 – Tecnologia dell’Informazione e della Comunicazione dei dati

Le direttive e le sfide attuali di cui tener conto per l’individuazione delle aree e degli ambiti di articolazione quali, in particolare, la transizione ecologica e digitale indicate dalla legge n. 99/2022, sono considerate sia in via specifica che in via trasversale tra le varie aree. In particolare, per l’Area tecnologica n. 10 “ICT” la specificità è centrata sulla programmazione ed è stato garantito il settore di applicazione ICT trasversale per le altre aree, evitando sovrapposizioni e duplicazioni.

Le nuove figure, la correlazione con le classificazioni/codici professionali e i livelli EQF

Nella nuova determinazione individuata nell’allegato 1 al decreto che tratta e approfondisce le nuove aree tecnologiche, gli ambiti di articolazione passano da 17 a 21 e le figure professionali nazionali di riferimento passano da 29 a 58 allo scopo di intercettare meglio i nuovi bisogni di competenza emergenti dalle richieste del tessuto produttivo per le professionalità tecniche, sempre più connotati dalle grandi transizioni in atto: dalla sostenibilità ambientale ed energetica, unitamente all’economia circolare, fino alla digitalizzazione, ivi compresa l’intelligenza artificiale, la realtà aumentata e virtuale, la cybersecurity, l’utilizzo dei dati e la loro gestione per il miglioramento continuo dei processi ecc..

Le figure professionali sono sviluppate a “maglie larghe” per tener conto delle future evoluzioni tecnologiche ed evitare, al contempo, la loro proliferazione, sovrapposizione o duplicazione.

Come elementi di novità a livello qualitativo, ai fini di potenziare l’offerta formativa degli ITS Academy e il relativo allineamento agli standard internazionali, con particolare riferimento ai contenuti della transizione digitale ed ecologica, sono state inserite ben 19 figure specifiche che sono presenti in tutte e dieci le aree tecnologiche e risultano rispondenti a tali processi evolutivi. Infine, nell’allegato 1, per il raggiungimento di omogenei livelli qualitativi e per la spendibilità in ambito nazionale e dell’Unione europea delle competenze acquisite e dei titoli conseguiti, le figure nazionali di riferimento ITS Academy sono correlate alla nomenclatura e classificazione delle unità professionali ISTAT CP 2021 più coerenti con i singoli percorsi per inquadrare meglio gli esiti occupazionali, alla classificazione ATECO delle attività economiche, ai codici ESCO di nuova introduzione per il raccordo dei profili in uscita con la classificazione europea.

Ogni figura professionale riporta altresì il corrispondente livello EQF (V-VI) relativo al Quadro europeo delle qualificazioni – European Qualifications Framework.

Le macro-competenze in esito

Ciascuna figura professionale è caratterizzata da macro-competenze tecnico-professionali di dominio specifico, in cui il diplomato eserciterà l’operatività, che rappresentano, unitamente alle competenze di base comuni a tutte le figure, gli standard minimi in esito ai percorsi e potranno essere integrate nella costruzione di profili regionali specifici.

Ai fini della determinazione delle macro-competenze in esito che caratterizzano i profili delle figure nazionali, è stato valorizzato l’impulso evolutivo della legge 99/2022 che, all’articolo 3, comma 4, prevede di tener conto “delle principali sfide attuali e linee di sviluppo economico” con particolare attenzione a quelle riguardanti, tra gli altri, la transizione digitale, la transizione ecologica. Nelle aree in cui tali linee di sviluppo hanno un maggiore impatto sono state introdotte macro-competenze o specificazioni delle stesse per meglio precisare l’attività di transizione verso i processi attenti alla sostenibilità ambientale e all’innovazione tecnologica.

Al contempo, l’impegno si è concentrato nel contenere il numero e il dettaglio delle macro-competenze in esito al fine di evitarne la rapida obsolescenza, ma anche nel conservare la riconducibilità del titolo, delle figure e delle relative competenze chiave all’area tecnologica di riferimento per garantire la coerenza del quadro generale e l’uniformità.

Profilo dei diplomati degli ITS Academy e competenze generali comuni

L’ampia offerta formativa appena illustrata si completa nell’allegato 2 al decreto che definisce il *Profilo culturale e professionale dei diplomati degli ITS Academy e le competenze generali comuni a tutti i percorsi* e risponde all’esigenza di caratterizzare in modo trasversale i percorsi formativi e i profili professionali in uscita dagli ITS Academy.

Anche il profilo culturale generale comune fa riferimento al Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente – EQF ed è connotato da conoscenze, abilità specialistiche e competenze professionali che consentono di intervenire nei processi di produzione, gestione,

controllo di beni e servizi e di innovazione, sviluppati in contesti di lavoro tecnologicamente avanzati e sostenibili, ivi comprese le competenze relative al *long life learning* e sociali. In particolare, nell'allegato 2 sono state inserite per tutte le figure, le competenze di lingua inglese con livello B2, le soft skills trasversali (es. lavorare in team), e, quali elementi di novità, i riferimenti ai rispettivi Quadri di riferimento per i cittadini europei nel seguito indicati:

- le Competenze Digitali comuni (DigComp), con livello di padronanza avanzato;
- le Competenze in materia di sostenibilità (GreenComp);
- le Competenze imprenditoriali (EntreComp) con livello di padronanza avanzato;
- le Competenze per la vita (LifeComp).

Le "curvature" in profili delle figure professionali e i percorsi ibridi

Il DM 230/2023 introduce altri due elementi innovativi allo scopo sia di garantire la flessibilità necessaria volta a dare continuità e slancio all'offerta formativa degli ITS Academy, sia per evidenziare la differenziazione settoriale a livello territoriale delle Fondazioni ITS, legate alle caratterizzazioni dei diversi sistemi produttivi distrettuali.

Ulteriore declinazione dei profili

Il comma 4, dell'articolo 3 dispone la declinazione a livello territoriale delle figure professionali nazionali di riferimento in profili. Le figure professionali possono essere ulteriormente profilate dalle Fondazioni ITS Academy in relazione alle specifiche competenze e applicazioni tecnologiche richieste dal mondo del lavoro e delle professioni a livello territoriale e in ogni caso riferibili alle specifiche esigenze di situazioni e contesti differenziati che si verificano anche nella stessa filiera. Ferma restando l'appartenenza alla macroarea tecnologica, caratterizzata dalla relativa figura nazionale, la flessibilità che consente di "curvare" i percorsi degli ITS Academy attraverso l'aggiornamento della figura con competenze aggiuntive che ne definiscono ulteriormente il profilo professionalizzante, serve a rispondere alle diverse esigenze del tessuto produttivo di riferimento. Al contempo, si salvaguardano le competenze standard individuate nella figura nazionale per evitare il rischio, a livello territoriale, di disomogeneità nei profili in uscita nonché nella definizione dei titoli acquisiti in esito ai percorsi appartenenti alla medesima figura nazionale di riferimento.

Percorsi formativi ibridi

L'articolo 6 del medesimo decreto introduce i percorsi formativi "ibridi". Le Fondazioni ITS Academy appartenenti ad aree tecnologiche differenti, che insistono sul medesimo territorio regionale, possono collaborare al fine di erogare e gestire percorsi formativi ibridi, i quali si caratterizzano per l'inserimento di alcune Unità Formative atte a declinare e curvare le competenze dell'area tecnologica professionalizzante e il cui peso nel curriculum rientra in un intervallo compreso tra il 10 e il 25 per cento del monte orario complessivo del biennio formativo. Alla luce di quanto sopra illustrato, si può rilevare che il DM 203 del 20 ottobre 2023, presenta un ampio repertorio in termini di figure professionali anche negli specifici settori del Made in Italy, ora singolarmente riconoscibili e ridisegna una nuova mappatura dei percorsi ITS Academy. In più, sono stati introdotti nuovi elementi di flessibilità nell'offerta formativa consentendo di "curvare" il percorso per definire ulteriormente il profilo in uscita e offrendo la possibilità di declinare i percorsi "ibridi" qualora servano competenze afferenti a figure di aree tecnologiche diverse.

Sinergie tra ITS Academy e imprese

La legge 99/2022 è intervenuta fra l'altro mediante l'incremento delle ore di tirocinio che sono state portate dal 30 al 35% dell'intero percorso, nonché la previsione che l'attività formativa sia svolta almeno per il 60% (prima era il 50%) del monte ore biennale/triennale da docenti provenienti dal mondo del lavoro.

A questo si deve aggiungere anche la flessibilità didattica che è un fattore di successo degli ITS Academy che sono in grado di offrire una combinazione di luoghi (ivi compresi i laboratori) e metodi di apprendimento e utilizzano un modello formativo basato su una didattica attiva, fondata sull'esperienza diretta fatta in azienda, dove l'apprendimento prepara ad affrontare la realtà lavorativa in un processo di continua evoluzione.

Tutti questi elementi portano al rafforzamento della sinergia tra ITS Academy e le imprese: a entrambi si richiede un grande impegno nel valorizzare la formazione terziaria professionalizzante, garantendo un'offerta formativa orientata all'innovazione, efficace e

adattabile alle esigenze del mercato del lavoro. Il sistema ITS Academy così riorganizzato sarà reso più attraente e sempre di più rappresenterà una via per ridurre lo scollamento tra la domanda crescente delle aziende di più elevate competenze tecniche e le disponibilità di forza lavoro poco qualificata che non la soddisfano. I percorsi ITS Academy, infatti, formano quadri intermedi e tecnici qualificati indispensabili per lo sviluppo delle imprese e sono considerati fondamentali per l'occupazione giovanile qualificata e per il potenziamento del nostro sistema produttivo.

4. Valutare è valutarsi. Organizzazione, professionalità, visione



Marco MACCIANTELLI

03/03/2024

Sappiamo tutti che la valutazione (o meglio il voto) è il punto di maggiore attenzione di tutto il processo formativo non solo degli studenti ma anche delle famiglie. Ma se una scuola asseconda questa tendenza rischia di disattendere alla propria missione educativa. La valutazione va ricondotta al suo specifico ambito: quello di misurare margini di miglioramento che coinvolgono tutti, non solo quelli che non raggiungono la sufficienza.

La docimologia, "scienza" risalente agli anni Sessanta del secolo scorso, e che si deve, inizialmente, agli studi di Henry Piéron, ha sue proprie ragioni. È opportuno considerarla non come un momento separato, ma indissolubilmente connessa con tutto il percorso educativo.

Relazione e reciprocità

Tutti sappiamo che quando si parla di valutazione formativa intendiamo quella *in itinere*, che la valutazione sommativa è quella che conclude un percorso e che fa sintesi sugli apprendimenti conseguiti. Tendenzialmente, per l'una e per l'altra, si utilizzano prove scritte, sulla base di griglie valutative di carattere intersoggettivo, e le cosiddette "interrogazioni" il cui termine non è poi così appropriato. Sarebbe meglio usare il termine "colloquio" perché più conforme all'idea che l'educazione vive nella relazione e nella reciprocità. Possono esserci momenti di interlocuzione da cui traiamo motivi per formarci un giudizio. Possono esserci occasioni specificamente dedicate a verificare il grado di avanzamento degli apprendimenti.

È importante che gli studenti lo sappiano. Più dell'effetto sorpresa conta la solidità della loro preparazione, delle loro conoscenze, delle loro abilità, delle loro competenze. Da un lato, il sapere, dall'altro, il sapere confrontarsi con prove di realtà e compiti autentici.

Tempestività, trasparenza, congruità

Poi, una volta espressa una valutazione, essa, com'è noto, deve essere comunicata in forma "trasparente e tempestiva". Il DPR n. 122 del 22 giugno 2009, art. 1, comma 2, è chiarissimo: "*La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva...*". Questo concetto era già stato indicato da DPR n. 249 del 24 giugno 1998, all'art. 2, *Diritti*, relativo allo *Statuto delle studentesse e degli studenti*, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007, in particolare relativamente al *Patto educativo di corresponsabilità*. Ed è stato ripreso successivamente dall'articolo primo, comma 5 del D.lgs 62/2017: "*Per favorire i rapporti scuola-famiglia, le istituzioni scolastiche adottano modalità di comunicazione efficaci e trasparenti in merito alla valutazione del percorso scolastico delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti*".

Le valutazioni vanno comunicate per tempo e, per tempo, inserite nel Registro Elettronico, perché se passa troppo tempo tende a prevalere l'opinione del docente sullo studente, invece della considerazione, attenta e pertinente, della prova.

Oltre ai criteri della trasparenza e della tempestività, è fondamentale quello della congruità delle valutazioni. Ogni proposta di voto da proporre, a fine anno scolastico, per gli scrutini, deve scaturire da un "congruo" numero di verifiche, scritte e/o orali. Una sola verifica non basta. Ne occorrono almeno due o tre, per ogni disciplina, per ogni quadrimestre (secondo la periodizzazione dell'anno scolastico prevalente), realizzate in modalità. È ciò che comporta una programmazione adeguata.

Programma o programmazione?

Gli insegnanti soffrono tutti perché il tempo sembra non bastare mai, specie nell'ultimo periodo didattico; la preoccupazione si accentua nell'ultimo mese e nelle ultime settimane.

L'espressione ricorrente "sono indietro col programma", "non riesco a finire il programma" è abbastanza usuale anche tra i professionisti più preparati pur sapendo che il programma, almeno quello tradizionale, da tempo non esiste più[1], a partire cioè dall'autonomia scolastica (Legge n. 59 del 15 marzo 1997 e relativo Regolamento nel DPR n. 275 dell'8 marzo 1999). Ed è trascorso un quarto di secolo.

Per gli Istituti tecnici e gli Istituti professionali, esistono le Linee guida, conseguenza dell'art. 13, comma 1-quinquies della legge n. 40 del 2 aprile 2007, rinnovellato dall'articolo 64 della Legge 6 agosto 2008, n. 133 che ha portato ai successivi decreti legislativi, così pure per i Licei il cui riordino risale al 2010 (DPR 89/2010) e per i quali vigono le Indicazioni nazionali.

Le Linee guida e le Indicazioni nazionali si intersecano con il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), sino a trovare una definizione nella programmazione didattica di ciascun Consiglio di classe e di ciascun docente.

Il valore della rendicontazione

In realtà, nella scuola dell'autonomia, conta ciò che concretamente si fa, e come lo si fa, specie in riferimento al "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale" (legge n. 107 del 13 luglio 2015, art. 1, comma 14), che riscrive l'art. 3 del DPR n. 275 dell'8 marzo 1999.

Conta, nella scuola secondaria del secondo ciclo, a consuntivo, a fine anno scolastico, il resoconto della programmazione didattica, considerando le Linee guida e le Indicazioni nazionali, in relazione ai temi realmente trattati. Sempre di più si va affermando, anche nella scuola, il valore di un'amministrazione non chiusa in sé stessa, ma aperta e dialogante, estroflessa, non introversa.

Dall'anno scolastico 2019/2020 la rendicontazione è entrata a far parte delle *best practices* del fare scuola, anche in relazione ad una linea evolutiva che va dalla Legge n. 241 del 7 agosto 1990 al D.lgs. n. 33 del 14 marzo 2013 sino al D.lgs. n. 97 del 25 maggio 2016 (il *Freedom of Information Act* o FOIA), tendenza che, nel corso del tempo, ha assunto il profilo della *accountability*.

La rendicontazione può garantire una maggiore evidenza pubblica di quel che si fa nel rispetto dell'esigenza di restituire al contesto territoriale e all'utenza il senso dei risultati conseguiti sulla base delle risorse investite e dei progetti realizzati. Non solo: la rendicontazione favorisce l'autovalutazione, per questo è auspicabile che diventi sempre di più un'attitudine largamente diffusa, non l'eccezione, la regola.

Una professione impegnativa

Quella del docente è tra le professioni più delicate e complesse. L'ultimo CCNL del Comparto Istruzione e Ricerca[2] al comma 1 dell'art. 42 (*Profilo professionale docente*) ribadisce le caratteristiche professionali del docente: "*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*". Occorrono, quindi, dedizione e tenacia nella preparazione ordinata delle lezioni. I docenti valutano: ma anche gli studenti valutano. In campo educativo funziona la reciprocità. *Valutare è valutarsi*.

Quando si parla di missione educativa entrano in campo sia la qualità dei contenuti didattici sia la capacità di capire gli studenti e di vigilare sui loro apprendimenti; in altre parole significa saper "gestire la classe" stabilendo con ognuno un dialogo costruttivo.

Ciò che "passa"

Anche a proposito del nesso inscindibile tra insegnamento e apprendimento, merita di essere ricordato il contributo di Nberto Bottani che già negli anni Ottanta del secolo scorso ci metteva in guardia sugli aspetti più critici del fare scuola. Per sottrarre la scuola ad ogni provincialismo, si invitava a guardare sia allo scenario europeo, sia ai segni di una crisi pedagogica che, nel corso degli ultimi decenni, si stava accentuando. Bisogna riaffermare la fondamentale funzione cognitiva della scuola.

In *Professoressa addio*[3] Bottani ha spiegato che se i docenti (europei) presentano un livello culturale medio o basso, ciò è dovuto al fatto che si chiede loro di assolvere mansioni che non sono tanto di natura "conoscitiva", quanto di ordine "sociale".

Nel libro *La ricreazione è finita*[4] aveva già messo bene in evidenza come le strategie d'innovazione non otterranno mai risultati adeguati se non si baseranno "su ciò che accade in un'aula scolastica, fra docenti e alunni".

Tutto il discorso proposto da Bottani pone al centro la questione del "sapere scolastico", che, in primo luogo, dovrebbe risiedere nella competenza degli insegnanti. Il nodo resta sempre lo stesso: ciò che "accade" in un'aula tra docente e alunni; ciò che "passa" e come passa tra loro. La scommessa dell'esperienza formativa è sempre uguale, ma è sempre in mille modi diversa.

Un'organizzazione al servizio della didattica

L'organizzazione scolastica dovrebbe avere come alta finalità quella di rendere fertile la relazione educativa. A volte l'istituzione tende, purtroppo, nonostante i buoni propositi, ad aggiungere adempimenti, procedure, in uno stillicidio burocratico senza requie e, talvolta, senza una motivata necessità.

L'organizzazione dovrebbe essere semplicemente ed esclusivamente al servizio della didattica, non giustapposta ad essa, ma complementare. Continua, invece, ad accadere che all'inizio di ogni ora di lezione un insegnante entra in classe mentre il collega esce in maniera routinaria con attenzione solo alla "procedura" da seguire perché il "cambio" avvenga in sicurezza. E continua quindi a valere la metafora della locomotiva sulla quale, ad una determinata ora, sale il macchinista, mentre il collega smonta e lascia il servizio.

Costruire, non destrutturare

Prima ancora di avventurarsi in tentativi di destrutturare la valutazione con soluzioni complesse e di esito incerto, potrebbe essere utile ripensare ad alcuni principi basilari:

- applicare realmente ciò che la norma prevede: trasparenza, tempestività, congruità e facciamolo sul serio, con convinzione e anche rigore;
- porre sempre al centro gli studenti e il loro apprendimento reale;
- ripartire dalle didattiche più efficaci piegando l'organizzazione della scuola al servizio dello studente;
- applicare costantemente i principi della semplificazione e della velocità nell'azione amministrativa.

È possibile che non sia facile smontare la griglia irrigidita del calendario orario; ma è maturo il tempo per provarci[5]. I nuovi ambienti di apprendimento di cui le scuole si stanno dotando, anche grazie al PNRR, possono favorire e accelerare questi processi, allargando le maglie dell'orario inserendo una didattica che funzioni oltre la classe, tra le classi e le sezioni, mettendo al centro l'interesse degli studenti.

Le condizioni per farlo

C'è un passaggio della Legge n. 107 del 13 luglio 2015, nel comma 14, punto 4, ove si spiega, in relazione all'offerta formativa, che il Dirigente scolastico "promuove i necessari rapporti" con un ampio spettro di componenti scolastiche e non scolastiche e "tiene altresì conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti". Ci sono quindi tutte le condizioni per operare al meglio.

L'inciampo più corrosivo, che può impedire alla scuola di guardare avanti, risiede nella coazione a ripetere insita nel genere umano e anche, quindi, nei docenti: "Si è sempre fatto così". È una frase che spegne la speranza di cambiamento e la voglia di sperimentare.

Dobbiamo invece continuare a cercare le soluzioni migliori attraverso una logica di condivisione e collaborazione: verifichiamo serenamente i risultati: correggiamo quel che c'è da correggere; miglioriamo di volta in volta il progetto che non può mai ritenersi definitivamente concluso.

[1] Cfr. [Scuola7 – 233](#) di del 2 maggio 2021.

[2] CCNL del Comparto Istruzione e Ricerca, sottoscritto, presso la sede dell'A.Ra.N., il 18 gennaio 2024, per il periodo 2019-2021, in coerenza con l'Ipotesi di CCNL siglata in data 14 luglio 2023.

[3] Nobeito Bottani, *Professoressa addio*, Bologna, il Mulino, 1994.

[4] Nobeito Bottani, *La ricreazione è finita*, Bologna, il Mulino, 1986.

[5] Tra i tentativi in atto, i [Laboratori della creatività](#), sperimentati nell'IIS "Francesco Alberghetti" di Imola, pensati come arricchimento dell'offerta formativa, inseriti nell'aggiornamento annuale del PTOF, condivisi, nello spirito della "educazione tra pari", con i rappresentanti degli studenti in Consiglio di Istituto e nei Consigli di classe nei giorni 15, 16, 17 febbraio dell'anno corrente, non come sostituzione, ma come integrazione dell'attività didattica in aula.