

Temi commentati da Scuola 7

Marzo 2022

Settimana del 7 marzo 2022

Chi salverà la scuola?

1. *Nuovi orientamenti per la funzione ispettiva. Una eredità del passato per la scuola del futuro (Mario G. DUTTO)*
2. *I dirigenti tecnici, la parola al concorso. e speriamo che si palesi a breve (Marco MACCIANTELLI)*
3. *Gli insegnanti e il pensiero complesso. Le competenze non cognitive che servono per la vita (Nilde MALONI)*
4. *I giovani per la pace e la sostenibilità. Modificati gli articoli 9 e 41 della Costituzione (Angela GADDUCCI)*

Settimana del 14 marzo 2022

L'accoglienza, il primo passo per un futuro di pace

1. *Bambini che insegnano la pace. La scuola del dialogo e della condivisione (Guglielmo RISPOLI)*
2. *La sfida dell'accoglienza. Bambini e ragazzi ucraini hanno bisogno di noi (Lorella ZAULI - Alessandra PRATI)*
3. *Lanterne verdi nelle nostre scuole. L'inclusione per costruire un mondo di pace (Angela GADDUCCI)*
4. *Conoscere la storia per opporsi alle guerre. Un nuovo curriculum della storia del Novecento (Luciano RONDANINI)*

Settimana del 21 marzo 2022

Esami e scelte per ridisegnare il futuro

1. *Esame di Stato nel primo ciclo d'istruzione. Novità sulle modalità di espletamento (Maria Teresa STANCARONE)*
2. *Esame di Stato nel secondo ciclo d'istruzione. Un tentativo di ritorno alla normalità (Vittorio DELLE DONNE)*
3. *Una rete nazionale per le scuole professionali. Pubblicato un nuovo Schema di Regolamento (Domenico CICCONE)*
4. *Un nuovo piano strategico per i Neet. Investire bene sui giovani e sul lavoro (Domenico TROVATO)*

Settimana del 28 marzo 2022

Imparare ad abitare il mondo

1. *Verso un nuovo modello di società. RiGenerazione scuola: Piano per la transizione ecologica e culturale (Filomena NOCERA)*
2. *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori (Giorgio CAVADI)*
3. *Includere: un processo in continuo affinamento. Un buon emendamento per i DSA nel decreto Sostegni ter (Rosa STORNAIUOLO)*
4. *Come difenderci dalle fake. Il potere delle parole nella comunicazione (Angela GADDUCCI)*

Settimana del 7 marzo 2022

Chi salverà la scuola?

1. Concorso dirigente tecnico. Gli ispettori salveranno la scuola?

Mario G. DUTTO - 05/03/2022

"*La scuola ci salverà*" titola Dacia Maraini la sua avvincente testimonianza di pensiero positivo sull'istruzione[1], un contributo raro, per la verità, in tempi in cui la distruzione è diventata diffusa categoria interpretativa della storia della nostra scuola[2]. Chi salverà la scuola? Viene spontanea la domanda. Pochi, tra chi nella scuola lavora o di scuola si occupa, sottoscriverebbero che saranno gli ispettori a giocare tale ruolo. Molti esperti, tuttavia, condividono il parere che un funzionale servizio ispettivo sia uno strumento importante che può anche diventare determinante nel miglioramento del servizio scolastico.

Gli effetti indiretti dell'azione ispettiva

Non in tutti i paesi ci sono ispettori di scuola. Dove sono previsti, comunque, hanno compiti definiti, seguono pratiche professionali e sono radicati in tradizioni di lunga durata. E nessuno pensa di bypassarli, caso mai vengono sottoposti a revisione, ristrutturati e resi più efficaci. Dopo gli anni del decentramento e dell'autonomia e le stagioni della valutazione standardizzata c'è un convergente ritorno di attenzione alla figura dell'ispettore[3], un'eredità del passato seppur con importanti ricostruzioni nel corso degli ultimi venti anni, soprattutto in alcuni paesi.

Gli effetti diretti e indiretti dell'azione ispettiva sono stati studiati a fondo, anche con riferimento a contesti nazionali diversi, dal Regno Unito all'Olanda dall'Austria alla Francia, senza sminuire quelli non intenzionali che i regimi di visite ispettive possono determinare sull'insegnamento e sul curriculum[4]. Come per altre istituzioni la conoscenza comparativa ha ampliato lo sguardo, portando ad evidenza accanto alla variabilità delle soluzioni, l'atipicità della situazione nel nostro Paese imprigionato tra ripetuti proclami e criticità organizzative e funzionali e in ritardo nella compiuta modernizzazione di una funzione di tradizione.

Qual è il valore aggiunto del servizio ispettivo?

La questione che emerge nei sistemi scolastici con istituzioni ispettive consolidate e mature non riguarda il "se" debba esistere un servizio ispettivo, né il "come" debba essere organizzato quanto piuttosto l'impatto sul miglioramento della scuola e dei livelli di apprendimento degli studenti. In una stagione in cui a tutte le istituzioni è richiesto ormai di render conto, di dare prova di sé, di giustificare gli investimenti che comportano, non stupisce, quindi, che ci si possa interrogare sul valore aggiunto del servizio ispettivo nel management strategico di un sistema di istruzione e nell'andamento delle competenze raggiunte dagli studenti.

Naturalmente la domanda è fuori luogo e non può essere posta là dove non si è di fronte ad un'organizzazione puntuale e permanente e là dove sia difficile identificare un corpus chiaramente circoscrivibile di pratiche professionali che possa essere oggetto di analisi e, eventualmente, di valutazione.

Come assicurare l'efficacia delle funzioni?

Ma ciò non è facile, come nel nostro paese, là dove si è di fronte ad un tramonto ormai più che decennale di funzioni ispettive, logorate dalle soluzioni temporanee adottate per il reclutamento, pur in presenza di periodici atti di indirizzo e di annunciate e ripetute intenzioni di ripartenza[5]. Se non è proponibile una verifica ci si deve accontentare, per ora, della considerazione della validità delle ipotesi che sorreggono l'attività di una pattuglia di ispettori impegnati su più fronti. Non sarebbe, tuttavia, irragionevole non prevedere per il futuro occasioni periodiche di analisi del lavoro ispettivo sullo sfondo delle domande di miglioramento che riguardano la scuola nel suo complesso. Potrebbe essere un modo per assicurare la miglior efficacia delle attività relative alle funzioni attribuite ai dirigenti tecnici con compiti ispettivi.

Pur se difficile da contestualizzare nella realtà italiana, la questione del contributo degli ispettori nell'azione pubblica per l'istruzione ha un crescente interesse di carattere generale e rientra nel mettere a punto strategie efficaci di miglioramento. Una questione, quindi, oggi imprescindibile.

L'ispezione delle scuole: un valore aggiunto

Calcolare il valore aggiunto di un'istituzione non è cosa agevole anche se con le singole istituzioni scolastiche si sono fatti passi importanti nell'identificare l'effetto scuola[6].

Ha suscitato vivaci discussioni e un'accesa controversia in Francia la ricerca condotta proprio sulle ispezioni di scuola dall'economista e sociologo Eric Maurin[7] e pubblicata nel 2021. L'autore intende dimostrare che le ispezioni hanno un effetto determinante sui risultati degli studenti pur con un ridotto investimento finanziario. Con una spesa media annuale di 100 euro per insegnante, infatti, si ottiene, secondo l'autore, lo stesso risultato della contrazione del 20% degli studenti in una classe. Una pratica ad elevata efficacia, dunque, in un contesto in cui si è alla pressante ricerca di soluzioni praticabili capaci di garantire il raggiungimento degli obiettivi. La ricerca ha riguardato 10 mila insegnanti francesi di matematica e di lingua a livello di *collège* (scuola media) la metà dei quali era stata oggetto di ispezione tra il 2008 e il 2012.

Gli esiti controversi di una ricerca del 2021

I risultati, secondo Eric Maurin, sono sorprendenti. Le ispezioni che hanno riguardato insegnanti di matematica coincidono con un miglioramento delle *performance* nella disciplina che invece non si è verificato per il gruppo di docenti non sottoposti a ispezione. Conclude Maurin che, senza alcuna ambiguità, le *performance* delle classi degli insegnanti ispezionati sono sensibilmente migliori di quelle degli studenti nelle classi non oggetto di ispezione, naturalmente prendendo a riferimento i risultati delle prove realizzate dopo lo svolgimento delle ispezioni stesse. Specifica, inoltre, l'autore che l'influenza è particolare per gli insegnanti a inizio di carriera, ma si ritrova anche con insegnanti che hanno alle spalle 10 o 20 anni di esperienza. Questa sarebbe, dunque, una strada per far progredire gli studenti, e, per di più, con poca spesa.

La discussione che è scaturita dalla pubblicazione della ricerca, ha criticato lo studio[8] perché non spiegherebbe come avviene il miglioramento, nell'insegnamento e nell'apprendimento. Altri esperti hanno sottolineato che le ispezioni sono di durata troppo breve per avere effetti duraturi, altri ancora hanno messo in evidenza l'insufficienza dei risultati terminali come misura di successo. La *performance* degli studenti, inoltre, è l'esito una pluralità di fattori e non c'è mai una singola variabile determinante. Non senza ragione altri precedenti studi, peraltro, non arrivavano alle medesime conclusioni.

Un profilo ad alta professionalità

Nella tradizione italiana c'è una forte enfasi sulla definizione del profilo degli ispettori considerati come "*espressione di alta professionalità in ambito educativo, pedagogico e didattico*") [9] e sulle diverse funzioni loro attribuite. Questa nobile identità, "*radicata nella scuola, che opera con responsabilità pubblica, al servizio del Paese*" e come "*risorsa professionale del Ministero dell'istruzione, connotata da riservatezza, indipendenza di giudizio, discrezionalità tecnica*" è accattivante pur se la traduzione operativa si estende dalla consulenza all'accertamento ispettivo, dalla valutazione alla ricerca. Diventa oggettivamente difficile porre domande di impatto o procedere a valutazioni di efficacia; meglio è esplorare altre strade cercando di capire a che cosa corrisponda l'"*alta professionalità*" di cui parlano i documenti ufficiali.

Degli ispettori si fa fatica a trovare riferimenti nella letteratura sull'istruzione; di ispezioni si parla sui giornali soprattutto in relazione a patologie scolastiche. Il genere di lavoro che viene svolto è a metà strada tra la consulenza professionale, l'*expertise* individuale, gli incarichi istituzionali di accertamento e la comunicazione professionale. Bisogna prendere atto, peraltro, che informazioni, analisi, proposte e documentazione sono fornite, più che dal servizio ispettivo, da altri attori sia all'interno dell'area della pubblica istruzione (Indire e Invalsi) sia all'esterno (si veda la piattaforma Eduscopio costruita sui *data set* ministeriali, i documenti di Save the Children, i rapporti di Cittadinanza attiva...).

Professionisti dell'educazione al servizio della scuola

Sorgono talvolta, inoltre, delle perplessità. Perché mai gli ispettori attivi nella messa in opera dell'esame di Stato non dovrebbero anche fornire una lettura ragionata di quanto avviene, di che cosa è oggi l'esame di Stato e di come potrebbe diventare non solo per periodiche modifiche simboliche o interventi di cosmesi? Nel momento in cui tra gli esperti si discute dei *learning losses*[10] dovuti alla pandemia e le agenzie Invalsi[11] e Indire[12] scendono in campo nelle proprie aree di competenza non dovremmo vedere gli ispettori di scuola impegnati come in altri paesi per le *recovery visits*[13], per attività sul campo per raccogliere evidenze del disagio e sostenere nelle scuole per la ripresa?

Per sviluppare la riflessione ritorna utile uno sguardo al recente volume postumo dell'ispettore Giancarlo Cerini[14]. Illustra chiaramente come un singolo ispettore possa arrivare a padroneggiare un ventaglio di questioni che vanno al di là delle agende governative *pro-tempore* e sono protese verso le aree di frontiera dell'innovazione dell'educazione nel nostro paese. Pur riflettendo una biografia professionale atipica, quindi non generalizzabile, indica, tuttavia, un sentiero da percorrere, nel solco di un'autentica tradizione italiana di professionisti dell'educazione al servizio della scuola, da attrezzare per la nuova generazione di dirigenti tecnici con funzioni ispettive.

Le riforme che vogliono migliorare il Paese

Le riforme della scuola hanno un ampio spettro di bersagli e una vasta gamma di misure collegate. Da quelle di carattere più strutturale (finanziamenti, edilizia, ordinamenti...) a quelle più funzionali (selezione e formazione degli insegnanti, programmi nazionali, libri di testo...) tutti i progetti mirano ad incidere sull'ultimo miglio, là dove gli studenti incontrano attraverso i docenti, la conoscenza e la cultura.

Non mancano le annotazioni di studiosi e osservatori circa la persistenza della grammatica di base dell'insegnamento in classe e della sopravvivenza di pratiche e routine di ieri alternate a soluzioni di più recente conio, quasi a relativizzare l'incidenza delle riforme. L'analisi dei processi di implementazione ha messo in evidenza la deviazione nella messa in opera e le mille risposte degli insegnanti agli *input* esterni. L'autonomia scolastica e la valutazione standardizzata possono avere esiti positivi e rivelarsi efficaci rispetto agli obiettivi nella misura in cui incidono su quanto avviene in classe.

E se si puntasse seriamente sugli ispettori?

La constatazione che venti anni di autonomia e oltre dieci di valutazione di massa non abbiano portato a progressi significativi nei livelli di apprendimento degli studenti (si veda l'andamento dei risultati dei test PISA dal 2003 al 2018) impone la ricerca della mancanza di impatto generalizzato. Probabilmente le strategie definite a livello generale non hanno fertilizzato a sufficienza e in modo efficace il terreno delle classi e delle scuole.

Purtroppo, quanto avviene in classe non è molto conosciuto e, soprattutto, non è facile da conoscere a fondo. Spesso le fonti di informazioni sono indirette (le dichiarazioni degli insegnanti, i racconti degli studenti...) o approssimative (ricordi personali...). I dati quantitativi, d'altra parte, delineano scenari e tendenze ma faticano a cogliere i processi autentici di apprendimento. La ricerca basata su osservazione in classe, peraltro, non è molto sviluppata ed è particolarmente laboriosa e impegnativa.

In questa ottica gli ispettori possono essere insostituibili come punti di contatto e di dialogo tra le scuole garantendo l'interazione dinamica tra la decisione amministrativa, la strategia politica e la realtà scolastica. Per svolgere questo ruolo di ponte e di dialogo occorre certamente superare lo stigma dell'accertamento punitivo e, soprattutto, prendere cura seriamente della praticabilità organizzativa e, in particolare, del capitale professionale necessario. Così l'"*alta professionalità*" esce dalla affascinante retorica e si traduce in pratiche professionali.

Un recente parere del CSPI

Severo, abitualmente se non sempre, nei confronti delle intenzioni ministeriali[15], il CSPI ha espresso recentemente un parere sullo schema di decreto ministeriale sulle attività ispettive[16]. Apparentemente semplice il parere risulta incisivo e puntuale nel richiamo all'architettura di sistema da tener presente in modo da ancorare in termini stabili la funzione degli ispettori, non solo nell'ambito di un triennio. In questa prospettiva il richiamo alle criticità organizzative e funzionali è quanto mai cruciale come l'indicazione delle opportunità oggi esistenti per un reclutamento 'snello'.

Ci sono molte ragioni che possono spiegare il destino della funzione ispettiva nel corso degli ultimi decenni e non mancano le ricostruzioni convincenti di un silenzioso tramonto rallentato solamente dalle esigenze funzionali legate soprattutto agli accertamenti ispettivi e alla messa in opera dell'esame di Stato. Non si tratta, comunque, di un destino inarrestabile. Non mancano i motivi per lavorare ad una compiuta modernizzazione dell'attività ispettiva. Questo richiede una rivisitazione delle funzioni non nella loro articolazione, bensì nel modo in cui sono organizzate, messe in atto e sottoposte a periodiche revisioni. Alcune priorità sono da questo punto di vista le condizioni per una nuova stagione di dirigenti tecnici. Il parere citato del CSPI sembra indicare una completa e funzionale strutturazione con precise priorità.

Le priorità per un rilancio efficace delle funzioni ispettive

Non c'è alcun dubbio che il carico di lavoro sia piuttosto elevato e spesso sproporzionato rispetto ai tempi di un'attività che deve essere meditata, sviluppata, condivisa e coordinata, evitando la dispersione delle risorse e la marginalizzazione delle azioni di maggior rilievo professionale, quali le attività di riflessione e di ricerca al servizio delle scuole. Occorre, al contrario del sovrapporsi di compiti, un passo in avanti in termini di metodo di lavoro lungo tutte le direttrici della funzione ispettiva. L'accertamento sul campo e l'attività di consulenza non possono rimanere ferme alle soluzioni tradizionali: solo una rivisitazione dei modi di espletamento può portare ad un livello di alta professionalità. Parimenti gli interventi nella comunicazione professionale, come il dialogo con i docenti, richiedono ormai un linguaggio che sia comprensibile, che sia ispirato dalla riflessione pedagogica e culturale e che collochi al posto giusto le varianti della cultura amministrativa e giuridica di ieri. Solo in questo modo gli ispettori potranno dare voce alla realtà della scuola contribuendo alla conoscenza pubblica dei processi educativi, irrobustendo culturalmente l'azione amministrativa e valorizzando le potenzialità dei gruppi di docenti che operano professionalmente.

Al centro gli apprendimenti degli studenti

Oltre al metodo e al linguaggio la rinascita del corpo ispettivo deve avvenire all'interno di uno scenario che vede al centro i percorsi di formazione degli studenti. La disponibilità di informazioni e di analisi sui livelli di apprendimento devono entrare nel cruscotto di un servizio ispettivo che non abbandoni il senso della direzione. Se non diventa visibile il valore aggiunto delle alte professionalità per il progresso degli studenti, si indebolisce il profilo stesso dei dirigenti tecnici. A dare vigore culturale alle funzioni ispettive è senza dubbio la passione per l'insegnamento, per la cultura e per l'apprendimento. La provenienza dal mondo delle scuole non è un criterio di contenimento degli accessi, bensì la convinzione che senza esperienza sul campo non è possibile occuparsi di accertamenti ispettivi o di servizi di consulenza. C'è una comprensione dei problemi e dei processi che deriva dal vissuto professionale e che può essere la base per tappe successive di crescita.

Indipendenza e discrezionalità

L'indipendenza e la discrezionalità sono componenti intrinseche al mestiere di ispettore; non sono, tuttavia, condizioni di partenza, bensì traguardi di credibilità, di fiducia, di affidabilità che si costruiscono nel tempo e nella pratica del dialogo con gli insegnanti e con le scuole. Da questo punto di vista l'autentica autonomia di pensiero deriva da una profonda cultura dell'educazione, da una esercitata capacità di dialogo e di comprensione nonché dalla disponibilità a guardare oltre gli stereotipi e le convinzioni consolidate. L'educazione è un terreno in cui le conoscenze si sviluppano, diventano obsolete, si rinnovano con problemi che rimangono aperti per lungo tempo. La cartina di tornasole dell'autenticità delle alte professionalità non è nella chiarezza formale delle enunciazioni, sempre comunque importante. Risiede fundamentalmente nelle pratiche professionali. Non c'è modo più convincente del valore di una professione della prova della realtà, della sua traduzione operativa e dei risultati che raggiunge. Il campo di lavoro è complesso, sfugge a facili categorizzazioni e risulta faticoso oltre misura. L'unica via di uscita è mettere alla prova i profili definiti nella norma di fronte allo spettro delle questioni che la scuola deve affrontare.

Il futuro ha radici nel passato

Come avviene per molte istituzioni il futuro ha le radici nel passato. Per questa ragione gli esempi, di cui è ricca la nostra tradizione, di ispettori di alta cultura professionale e di elevate capacità operative che negli anni passati hanno lasciato il segno nei diversi campi disciplinari di competenza o nelle diverse stagioni di innovazione continuano ad essere di riferimento. Perché queste priorità abbiano la possibilità di guidare l'attività dei dirigenti con funzioni ispettive è indispensabile una strategia nazionale robusta e coerente, nella direzione indicata dal parere del CSPI. Un'architettura funzionale, articolata, chiara e dinamica non è l'essenziale delle funzioni ispettive, ma la condizione perché possano essere espletate compiutamente al servizio delle scuole.

La relazione triennale sullo stato della scuola

Il punto di maggior interesse nel parere del CSPI riguarda la previsione di una relazione triennale sulla scuola e sui servizi[17]. Se nulla di rivoluzionario c'è nel riprendere quanto già previsto nel 1974 come compito della funzione ispettiva, di nuovo ci potrebbe essere l'uscita da un più che decennale *deficit* di implementazione[18]. Tradizionalmente l'indicazione normativa è stata

interpretata come relazione sull'attività svolta dal servizio ispettivo perdendo di incisività e acquistando i tratti di un documento amministrativo interno non direttamente rivolto a chi nella scuola lavora o della scuola si interessa.

Un banco di prova

Tutti sappiamo che non c'è nulla di più convincente di un programma realizzato, di più apprezzabile di una iniziativa condotta a termine e, potremmo dire, di insolito di un'intenzione tradotta nella realtà. La compilazione di una relazione triennale potrebbe essere un banco di prova significativo dell'*alta professionalità*, ma anche un antidoto all'eccesso di retorica sull'*alta professionalità* o allo stesso ritualismo dell'elencazione delle funzioni dei dirigenti tecnici con compiti ispettivi. Tale relazione, se non si relega al mero adempimento amministrativo, richiede impegno e competenze mirate: presuppone capacità di analisi, inclusa l'anticipazione dei problemi, metodi affidabili di indagine, familiarità con i *big data* oggi accessibili, abilità di comprensione sintetica, disponibilità di una prosa leggibile e di un linguaggio efficace.

Per la riuscita di un ruolo che potrebbe rivelarsi importante è indispensabile che la lettura della realtà della scuola, delle dinamiche che l'attraversano, dei problemi che l'angustiano e dei possibili scenari del domani siano lasciate agli ispettori stessi.

Al CSPI il merito di aver indicato la necessità di evitare soluzioni preconfezionate o riedizioni di rapporti su questioni già abbondantemente esplorate e analizzate.

[1] Dacia Maraini, *La scuola ci salverà*, Solferino Milano 2021.

[2] Si vedano i lavori di Ernesto Galli della Loggia (*L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019), di Luca Ricolfi (*La società signorile di massa*, La nave di Teseo, Milano 2019) e di Stefano D'Errico, *La scuola distrutta. Trent'anni di svalutazione sistematica dell'educazione pubblica*, Mimesis, Milano-Udine 2019.

[3] Cfr. Jacqueline Baxter (a cura di), *School Inspectors – Policy Implementers, Policy Shapers in National Policy Contexts*, Springer 2017.

[4] Si veda il progetto *Impact of School Inspections on Teaching and Learning (ISI-TL)*, coordinato da M.C.M Ehren dell'università di Università di Twente, concluso nel 2014 (www.schoolinspections.eu).

[5] Dalla Premessa dello schema di decreto del Ministro dell'istruzione recante "Modalità di esercizio della funzione tecnico-ispettiva", si legge: "*Nell'ambito del quadro delineato dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, dalle Linee programmatiche del Ministro, dall'Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2022, la dirigenza con funzione tecnico-ispettiva è coinvolta nel processo di innovazione che connota la Scuola "motore del Paese".*

[6] Si veda, ad esempio, INVALSIOpen, *L'effetto scuola* (www.invalsiopen.it).

[7] *Trois leçons sur l'école républicaine*, Seuil, Paris 2021 L'autore esamina l'effetto di tre misure adottate nella scuola francese ed emblematiche del modello nazionale: la proibizione del velo nelle classi, l'ispezione regolare degli insegnanti e il funzionamento delle classi del ciclo preparatorio.

[8] Cfr. F. Jarraud, "Les inspecteurs vont-il sauver l'école", *Café pédagogique*, 7 settembre 2021.

[9] Documento ministeriale citato (cfr. Nota n.5).

[10] Si vedano i successivi diversi tra di loro, interventi su *lavoce.info* di Andrea Gavosto e Barbara Romano, *Dalla pandemia la scuola italiana esce a pezzi*, 20 luglio 2021, di Nicola Bazoli, Antonio Schizzerotto e Loris Vergolini, *L'impatto del Covid sull'istruzione sembra essere stato simile per tutte le fasce sociali*, 30 dicembre 2021 e di Francesca Borgonovi, *Effetto pandemia sulla scuola*, 8 febbraio 2022. 1

[11] Si veda, ad esempio, Invalsi, *Gli effetti della pandemia sugli apprendimenti nel grado 8*, INVALSIopen.

[12] Si consulti a questo proposito la ricerca dell'Indire su *Impatto della pandemia sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole italiana nell'anno scolastico 2020/21*.

[13] Si veda, ad esempio, come l'attività ispettiva sia stata riorientata nel periodo pandemico in Scozia (<https://education.gov.scot/education-scotland/news-and-events/news/updated-plans-for-school-inspections>).

[14] Giancarlo Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid Editrice Napoli s.d.

[15] Cfr. i pareri sullo schema di decreto su "*Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*" (18 giugno 2020) e, più recentemente, sullo schema di decreto sulla sperimentazione dei percorsi quadriennali (18 novembre 2021).

[16] Ministero dell'Istruzione, Modalità di esercizio della funzione tecnico-ispettiva, ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente del Consiglio dei ministri, 30 settembre 2020, n. 166.

[17] Nello schema di decreto del Ministro dell'istruzione recante "Modalità di esercizio della funzione tecnico-ispettiva" si legge: Organizzazione della funzione tecnico ispettiva: *"Il Coordinatore nazionale predispone, sentiti i Coordinatori regionali, una Relazione triennale sulle tematiche e problematiche emergenti; detta relazione, per il tramite del Capo Dipartimento, è trasmessa all'esame del Ministro"*.

[18] La previsione di una relazione non è, in realtà, un'innovazione. Già nel Decreto delegato n.416 del 1974 l'art.4 che si riferisce alla funzione ispettiva prevedeva espressamente: *"Al termine di ogni anno scolastico il corpo ispettivo redige una relazione sull'andamento generale dell'attività scolastica e dei servizi"*.

2. I dirigenti tecnici, la parola al concorso. e speriamo che si palesi a breve

Marco MACCIANTELLI - 05/03/2022

L'ultimo concorso per Dirigente tecnico, in ordine di tempo, risale al Decreto direttoriale del 30 gennaio 2008. Nel settembre di quell'anno, lo *shock* indotto dal fallimento della banca d'affari Lehman Brothers portò alla più grave *débâcle* economico-finanziaria, dopo il crollo di Wall Street del 1929. Contestualmente, in quegli anni iniziano anche a diffondersi in maniera massiva i *social network*. Oggi ci troviamo di fronte a nuove emergenze: la pandemia e la gravissima destabilizzazione provocata dall'invasione della Russia ai danni dell'Ucraina dal 24 febbraio scorso.

Insomma, dall'ultimo concorso per Dirigente tecnico all'attuale in fase in itinere, il mondo si è trasformato nei suoi aspetti più vitali e strategici.

Manca solo il bando

I primi segnali per un nuovo concorso li abbiamo avuti quasi tre anni fa con il Decreto-Legge n. 126 del 29 ottobre 2019, art. 2, comma 3, convertito poi nella Legge n. 159 del 20 dicembre 2019.

Successivamente con il Decreto-Legge n. 73 del 25 maggio 2021, convertito nella Legge n. 106 del 23 luglio 2021, sono state riviste alcune regole per la selezione.

Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, nella seduta plenaria n. 75 dell'11 febbraio, ha espresso il proprio *parere*, approvando con importanti osservazioni e con alcuni emendamenti, lo schema di Decreto del Ministro dell'Istruzione dal titolo "Modalità di esercizio della funzione tecnico-ispettiva".

Le "tre gambe" del Sistema Nazionale di Valutazione

Un aspetto fondamentale che rientra tra le funzioni del Dirigente tecnico è quello collegato al Sistema Nazionale di Valutazione. Sappiamo che l'idea prende avvio con l'art. 3 della legge n. 53 del 28 marzo 2003 e con il D.lgs. n. 286 del 19 novembre 2004.

Acquisisce l'attuale forma con l'art. 2, comma 4-undevicies, del Decreto-Legge n. 225 del 29 dicembre 2010 (uno dei tanti decreti *omnibus* o *milleproroghe*) convertito poi, con modificazioni, dalla Legge 26 febbraio 2011, n. 10. Viene, con questa legge, impostata la struttura a "tre gambe" del SNV: INDIRE, INVALSI e corpo ispettivo.

Si arriva quindi al DPR n. 80 del 28 marzo 2013 che definisce, nell'articolo 6, il *Procedimento di valutazione*: a) autovalutazione delle istituzioni scolastiche; b) valutazione esterna; c) azioni di miglioramento; d) rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche.

Da questo procedimento discendono i Nuclei Esterni di Valutazione (NEV). Ogni nucleo è costituito da un Dirigente tecnico che lo presiede e da due esperti. Il modello viene ribadito dalla Direttiva n. 36 del 18 agosto 2015 a firma del Ministro Stefania Giannini.

Se, da un lato, quindi, vengono poste le giuste premesse per l'avvio di un Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), dall'altro, tuttavia, come abbiamo avuto modo di constatare negli anni a seguire, sono venute a mancare le condizioni concrete per il suo adeguato sviluppo.

Una funzione tra accertamenti e promozione

La mancanza di un contingente ispettivo dedicato alla valutazione è stato il principale motivo che ha quasi bloccato la valutazione esterna. Nel 2015 si poteva contare solo su un contingente effettivo di 50 ispettori di ruolo ai quali se ne aggiunsero temporaneamente altri 68 (ai sensi del comma 94 della legge 107/2015). La carenza di personale resta anche attualmente il principale motivo che ha inibito l'esercizio della professione in tutti i suoi principali aspetti. È a causa di tale carenza che le funzioni del Dirigente tecnico sono state orientate, negli ultimi tempi, soprattutto verso la parte accertativa mortificando le funzioni più innovative e quelle mirate allo sviluppo qualitativo della nostra scuola, come è stato ben ribadito dallo schema di Decreto inviato al CSPI per il parere di rito. Ci riferiamo soprattutto alle funzioni di:

- a) sostegno alla progettazione e supporto ai processi formativi;
- b) supporto al processo di valutazione ed autovalutazione;
- c) supporto tecnico-didattico-pedagogico;
- d) supporto tecnico scientifico per le tematiche e i processi definiti dall'amministrazione;
- e) oltre, naturalmente a quelle relative agli "accertamenti ispettivi", non a caso poste alla fine dell'elenco.

Va anche ricordato che nello schema di Decreto si precisa bene che "L'attività ispettiva, strumentale rispetto a possibili azioni disciplinari da parte dall'Amministrazione, non va però disgiunta da iniziative a più ampio raggio: i dirigenti tecnici non solo esercitano attività di controllo per individuare e risolvere disfunzioni, inefficienze ed anomalie, ma intervengono anche ai fini della prevenzione e deflazione del contenzioso, della ricerca di soluzioni e del contemperamento delle diverse posizioni, fornendo ausilio e proposte".

Una professione in bilico tra autonomia e dipendenza funzionale

Il corpo ispettivo esercita le sue funzioni in piena autonomia come si addice a tutte le alte professionalità e soprattutto a quelle che hanno una responsabilità diretta sulla vita delle persone. Forse sarebbe stato opportuno, come avviene in alcuni paesi europei, poter contare su un servizio ispettivo autonomo. In 27 sistemi educativi su 31, esaminati in uno studio comparativo di Eurydice del 2016, possono fruire di un organo centrale di livello superiore (spesso chiamato Ispettorato) responsabile della valutazione esterna della scuola.

L'articolo 58 del Decreto sostegno bis, pur riproponendo la formula antica (D.lgs. 297/1994, art. 419) faceva sperare ad un cambiamento anche nel nostro Paese. L'attuale schema di Decreto inviato al CSPI ribadisce di fatto il DM 1046/2017 che novella il DPCM n. 98/2014, art. 9, cioè: "i dirigenti che svolgono la funzione tecnico-ispettiva costituiscono il corpo ispettivo, collocato, a livello di Amministrazione centrale, in posizione di dipendenza funzionale dal Capo del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione (...) e, a livello periferico, in posizione di dipendenza funzionale dai dirigenti preposti agli Uffici scolastici regionali".

Esperti ad alto livello

La valenza della funzione ispettiva che promuove il sostegno ai processi di innovazione e miglioramento è di primaria importanza. In questo senso, è bene considerare i presupposti indicati nell'art. 10 del DPR n. 275 dell'8 marzo 1999, che, in qualche modo, ha fatto intuire il futuro SNV, specie nel comma 2: "Le rilevazioni di cui al comma 1 sono finalizzate a sostenere le scuole per l'efficace raggiungimento degli obiettivi attraverso l'attivazione di iniziative nazionali e locali di perequazione, promozione, supporto e monitoraggio, anche avvalendosi degli ispettori tecnici".

Va ricordato che già con la legge n. 417 del 27 dicembre 1989 (art. 5, comma 1) era stato istituito il ruolo unico degli ispettori tecnici con una dotazione organica di 696 unità (non più quindi ispettori centrali e periferici), e poi con il contratto collettivo nazionale quadro del 17 maggio 2000, la figura ispettiva è stata ricompresa ad ogni effetto giuridico e economico nella più ampia area della dirigenza dei comparti ministeri.

A seguire vanno ricordati gli atti di indirizzo: quello del 23 luglio 2010, a firma dell'allora Ministro Mariastella Gelmini, e quello più recente, ancora vigente, del 28 dicembre 2017 n. 1046, a firma del Ministro Valeria Fedeli, all'indomani della Legge n. 107 del 23 luglio 2015 e del DPR 80/2013.

Una storia che viene da lontano

Mariella Spinosi nel libro "Lineamenti della funzione ispettiva" ripercorre la storia degli "ispettori" in un saggio dal titolo *Una storia che viene da lontano*. La funzione ispettiva viene riletta dall'origine (regi ispettori previsti dalla Legge Casati, n. 3725 del 13 novembre 1859) fino alla situazione attuale.

Gli ispettori nascono come figure solo a supporto della scuola primaria che dipendeva dai singoli comuni, mentre i Provveditorati agli studi si occupavano dei licei e dei ginnasi e i rettori governavano le università. Quando poi, a seguito della nazionalizzazione delle scuole elementari, le funzioni degli Ispettori furono trasferite ai provveditori (RD 5 febbraio 1928, n. 577, art. 6) gli ispettori divennero figure solo di supporto (ispettori di circoscrizioni). Con i Decreti Delegati degli anni Settanta si ridefinisce, invece, un profilo ad alto livello, allora necessario per rispondere alle esigenze di una scuola che si stava profondamente trasformando. Con la legge n. 477 del 30 luglio 1973, all'art. 4 si parla di "attività di esperti professionali utilizzati dall'amministrazione scolastica per l'accertamento tecnico-didattico, l'aggiornamento e la sperimentazione".

I numeri

Gli Ispettori della riforma Credaro nel 1911 (legge n. 487), quelli che vigilavano ancora solo sulla scuola elementare, erano 400. Nel 1974, dopo cambiamenti epocali, il DPR n. 417 del 31 maggio

1974, all'art. 119 (Ruolo degli ispettori tecnici periferici) fissa il numero degli ispettori di tutti gli ordini di scuola a 600, stabilendo contestualmente una differenziazione tra tipologie di scuole:

- 45 posti per la scuola materna;
- 245 posti per la scuola elementare;
- 160 posti per la scuola media;
- 150 posti per gli istituti e scuole di istruzione secondaria di secondo grado, compresi gli istituti d'arte e i licei artistici.

Come si osserva nel libro citato: "il numero dei dirigenti tecnici è sceso inesorabilmente fino ad arrivare attualmente al 27,3% di quello degli anni Ottanta" (p. 29). La legge n. 417 del 27 dicembre 1989, all'art. 5, aveva ridefinito un organico di 696 unità. Recentemente, con il DM 26 settembre 2014 n. 753, la dotazione invece è diventata di 190 posti, di cui 30 collocati al centro e 160 negli uffici scolastici regionali. Si tratta di un contingente tra i meno numerosi tra quelli europei. Questo aspetto viene ben sottolineato nel parere del CSPI dell'11 febbraio 2022, che mettendo in evidenza l'insufficienza degli attuali 190 dirigenti tecnici previsti dal DPCM 166/2020, considera indispensabile procedere ad un ampliamento dell'organico.

Libri che aiutano a pensare

Nell'approfondire il tema ci soccorre il volume, prima citato, realizzato da Mario G. Dutto e Mariella Spinosi, con la collaborazione di Leonilde Maloni (Napoli, Tecnodid, luglio 2021). Il titolo e l'indice era stato già pensato insieme a Giancarlo Cerini. Dal testo, che si avvale di contributi di professionisti ad altissimo livello[1], si può trarre una conferma del fatto che il concorso non può essere avulso dalla coscienza dei nuovi compiti che competono alla figura di Dirigente tecnico. Tale figura unisce una solida competenza disciplinare a un'impeccabile disinvoltura nel sapersi orientare. Chi intende avviarsi verso questa professione deve sapersi muovere tra i fondamenti del Diritto (Auriemma), nei meccanismi amministrativi (Stellacci), nella legislazione scolastica (Di Natale).

È un testo che entra nel merito delle funzioni e le spiega: come si fanno gli accertamenti? (Di Natale, Iovine, Buonopane, Cavadi); quali sono le responsabilità ispettive in fatto di valutazione? (Spinosi, Mazzoli, Stancarone); come e in che misura gli ispettori possono migliorare le scuole? (Da Re, Donà, Davoli); in che cosa consiste la funzione di studio e ricerca? (Rondanini, Salatin, Giorda, Baldascino); quali sono gli scenari europei e internazionali da padroneggiare? (Dutto, Maloni, Seccia).

Lo sguardo di Giancarlo Cerini continua a guidarci ancora e ad indicandoci la strada giusta, quella dell'*inflexibile mitezza* e dell'*amico critico che funge da specchio e da occhio terzo* (p. 261).

Libri che aiutano a studiare

Chi si prepara al concorso per Dirigente tecnico ha bisogno di tanti suggerimenti e di tante informazioni per costruirsi una propria competenza per l'esercizio futuro della nuova professione. Si ha bisogno di padroneggiare un ricco bagaglio di conoscenze e di competenze professionali che costituiscono la "cassetta degli attrezzi" del moderno "Ispettore".

I primi capitoli di un altro importante testo "*Il Dirigente tecnico. Manuale e guida per il concorso*", curato da Cinthia Buonopane e Paola Di Natale, sono anch'essi dedicati all'analisi della funzione tecnico-ispettiva e ai principi generali delle attività di accertamento[2]. Nella seconda parte si esaminano invece gli aspetti centrali del sistema attuale di istruzione e formazione: dai fondamenti costituzionali alla gestione amministrativo-contabile delle scuole ivi compresi i temi della sicurezza, trasparenza, diritto di accesso e privacy. L'ultima sezione fornisce elementi di diritto amministrativo e elementi attinenti alle responsabilità (civile, amministrativa, patrimoniale, disciplinare e penale) dei dipendenti della Pubblica Amministrazione.

Una missione da reinventare

Giustamente Mario G. Dutto, nella prefazione al volume *Lineamenti della funzione ispettiva*, parla di una *missione da reinventare* (p. 17). Occorre ripensare alle quattro funzioni fondamentali, aggiornandole.

- *L'inspicere*, l'attività ispettiva in senso stretto, orientata all'accertamento di anomalie e irregolarità.
- *L'aestimare*, la valutazione delle scuole e delle professionalità.
- *Il promuovere*, tutto ciò che attiene al sostegno all'innovazione, alla formazione e al miglioramento.

- Il *consulere*, l'interazione con le scuole e con la loro autonoma progettazione fornendo suggerimenti e orientamenti ben istruiti.

Le *quattro parole dell'Ispettore* continuano, per quanto in modo nuovo e diverso, ad integrarsi l'una con l'altra, indissolubilmente.

L'ultima parola, adesso, spetta al concorso.

[1] I contributi del volume "Lineamenti della funzione ispettiva" sono di: Sergio Auriemma, Roberto Baldascino, Cinthia Buonopane, Giorgio Cavadi, Giancarlo Cerini, Franca Da Re, Paolo Davoli, Paola Di Natale, Laura Donà, Mario G. Dutto, Flaminia Giorda, Biancarosa Iovine, Leonilde Maloni, Paolo Mazzoli, Luciano Rondanini, Arduino Salatin, Rosa Seccia, Mariella Spinosi, Maria Teresa Stancarone, Lucrezia Stellacci.

[2] I contributi del volume "Il Dirigente tecnico. Manuale e guida per il concorso" sono di: Cinthia Buonopane, Paola Di Natale, Maurizio Riccio, Michele Simonetti.

3. Gli insegnanti e il pensiero complesso. Le competenze non cognitive che servono per la vita

Nilde MALONI - 05/03/2022

Tre anni di pandemia, una guerra in atto dopo settant'anni di pace in Europa, uno scenario geopolitico estremamente complicato da leggere e interpretare sono il contesto in cui la scuola ha il compito di costruire (non da sola, ma da protagonista) il pensiero e l'etica del futuro sostenibile. Basterebbe molto meno per dire che è necessario sviluppare *sul campo* una riflessione profonda sullo stato dell'arte come guida per una futura azione intelligente.

Sappiamo del benessere/delle fragilità degli studenti a scuola, del benessere/delle fragilità della comunità professionale, della tenuta/dei punti deboli dei curricula disciplinari, dell'efficacia/non efficacia degli ambienti di apprendimento tradizionali e digitali, della congruità/inconsistenza delle risposte organizzative.

Il pensiero critico[1] ci viene in aiuto con la sua capacità di analizzare e catalogare le informazioni e le esperienze acquisite. È solo un punto di partenza per la narrazione della scuola "motore del Paese". Ipotizziamo un percorso a partire dai curricula.

Il diritto alla felicità

Mario Lodi, in una video intervista di qualche anno fa[2], sosteneva che la Costituzione, coeva del suo concorso a maestro elementare, gli aveva posto la domanda a cui avrebbe poi tentato di rispondere in tutti gli anni di insegnamento: come si fa a rendere attuale il diritto alla felicità dei bambini e dei giovani attraverso la scuola?

La tesi condivisa al tempo da molti insegnanti, che si misuravano con la ricostruzione post-bellica del Paese e con la costruzione del concetto di democrazia nel XX secolo, fu quella di offrire l'ambiente scolastico come ambiente di esperienze "democratiche", cioè di apprendimento, socialità e relazione insieme. La scuola che serve alla democrazia, affermava il maestro, abilita a quelle che si possono chiamare "tecniche di vita" oltre che di apprendimento. Questa affermazione può essere assunta ancora oggi come valida, ad esempio quando si fa riferimento all'utilizzo di compiti di realtà?

Una scuola per il Paese: innanzitutto le competenze

La scuola che serve al Paese, in particolare nei momenti di crisi, dovrebbe essere in grado di produrre la narrazione più ragionevole e ottimista della vita che un giovane possa fare a sé stesso in base a quello che sa per poter agire. Questa definizione aderisce perfettamente a ciò che in maniera più articolata oggi viene chiamata competenza. "La competenza non è riconducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione; la competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità); qualunque competenza è finalizzata e contestualizzata: essa non può essere separata dalle proprie condizioni di messa in opera, la competenza è un sapere agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui"[3].

G. Le Boterf offre un ulteriore stimolo ad entrare nel merito del costrutto della competenza, nella scelta delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente e nelle modalità di organizzare i curricula di scuola, affinché possano rispondere efficacemente alla loro formazione. Il nodo sostanziale della competenza sta dunque nel rapporto tra pensiero (cognizione, metacognizione, problem solving...) e azione (abilità, ma anche messa in campo di valori e atteggiamenti) che si compendiano nelle parole responsabilità e autonomia.

A cosa servono i curricula di scuola

L'esame dei curricula potrebbe iniziare dalla domanda: i curricula disciplinari contribuiscono alla formazione della "capacità di prendere decisioni, di elaborare attivamente il processo decisionale, valutando le differenti opzioni e le conseguenze delle scelte possibili"?[4] Se la capacità di azione è in funzione della comprensione della realtà, che i nostri studenti elaborano grazie alle discipline con cui insegniamo, allora i curricula dovrebbero esplicitare soprattutto come le discipline sono utilizzabili per formare competenze.

Un aiuto è rintracciabile nel documento OCSE "The Future of Education and Skills"[5] che suggerisce di verificare se con le discipline si stanno strutturando:

- *modi di pensare* (stile di apprendimento, processo decisionale, problem solving, pensiero critico, creatività);

- *modi di fare* (comunicare, collaborare);
- *competenze per vivere* (cittadinanza attiva, competenze per la vita e la carriera, responsabilità sociali e personali);
- *strumenti per lavorare* (alfabetizzazione informatica, tecnologie dell'informazione...).

L'insegnamento disciplinare: tra competenze di base e competenze trasversali

Questo tipo di rilettura critica consente anche di collocare l'insegnamento disciplinare sia nella formazione delle competenze di base sia nella formazione delle competenze trasversali e degli atteggiamenti, cioè di utilizzare consapevolmente le otto competenze chiave dell'EQF, sapendo che le ultime quattro possono essere considerate trasversali, e che tutte e otto riassumono le dieci life skills dell'OMS.

Le competenze chiave, le life skills e le loro categorizzazioni[6]

RACCOMANDAZIONE UE 2018 ⁷	OCSE 2018 ⁸	OMS 1993 – life skills	
Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:	Le competenze sono raggrup-pabili in:		
1. Competenza alfabetica funzionale 2. Competenza multilinguistica 3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria 4. Competenza digitale 5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Competenze di base - alfabetizzazione linguistica - competenza matematica - competenza scientifica - competenza digitale - alfabetizzazione finanziaria - cultura sociale e civica Competenze trasversali - pensiero critico e <u>problem solving</u> - creatività - comunicazione - collaborazione	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consapevolezza di sé ▪ Gestione delle emozioni ▪ Gestione dello stress 	COMPETENZE EMOTIVE
6. Competenza in materia di cittadinanza 7. Competenza imprenditoriale 8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale	Qualità personali - curiosità, spirito di iniziativa, determinazione - adattabilità, leadership - consapevolezza sociale e culturale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competenza efficace ▪ Capacità di relazioni interpersonali ▪ Empatia 	COMPETENZE RELAZIONALI
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensiero creativo ▪ Pensiero critico ▪ <u>Problem solving</u> ▪ <u>Decision making</u> 	COMPETENZE COGNITIVE

Il quadro sinottico chiarisce come le competenze cognitive abbiano necessità di integrarsi con quelle emotive e relazionali, per sviluppare il potenziale di apprendimento di ciascuno lungo tutto l'arco della vita e, in particolare, nel segmento della formazione scolastica. Le direzioni da prendere nel riesame possono privilegiare la presa in carico di due punti deboli emersi in questi anni: l'essenzializzazione dei curricoli disciplinari in veri e propri Sillabi (nuclei tematici e nuclei concettuali fondanti) e l'intreccio tra le competenze disciplinari e quelle trasversali. Poiché la normativa più recente insiste particolarmente sul secondo punto, si può avviare un ragionamento a partire da questa indicazione.

Le competenze trasversali nella normativa recente

Alcune norme, intervenute negli ultimi tre anni, indicano infatti direzioni precise per l'integrazione dell'offerta formativa e per la didattica grazie alle competenze trasversali.

La legge 92 del 20 agosto 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* (EC), e il DM 774 del 4 settembre 2019, *Linee Guida in merito ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* (PCTO) fanno emergere l'importanza di due competenze trasversali. Se da una parte l'insegnamento dell'EC interroga l'uso dello statuto epistemologico delle discipline ai fini della formazione della *competenza di cittadinanza*[9], dall'altra i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento insistono sul valore orientante degli apprendimenti disciplinari nel progetto di vita dello studente e sulla loro funzione nella formazione della *competenza imprenditoriale*.

È sicuramente vero che il triennio di sperimentazione della legge 92/2019 sta per concludersi tra ostacoli oggettivi alle condizioni ottimali di una sperimentazione. Tuttavia, pur in assenza di dati specifici sulle modalità di integrazione curricolare e sulle didattiche attivate, può essere utile *anticipare* qualche ragionamento per il prossimo anno scolastico.

La difficile strada dei PCTO

Quanto ai PCTO, al di là dei dolorosissimi eventi oggetto di attenzione mediatica, le richieste degli studenti si intrecciano con una cultura *dell'alternanza scuola lavoro* ancora in evoluzione nella scuola e nel nostro Paese[10]. Non è patrimonio comune l'affermazione che i PCTO nei curricoli scolastici siano funzionali alla formazione di quelle competenze per la vita, le soft skills o life skills appunto, e che assicurino la piena cittadinanza nel XXI secolo. Essi rappresentano, infatti, sia possibilità reali di "addestramento" in assetto lavorativo, sia occasioni per lo studente di misurare le proprie competenze cognitive, sociali e relazionali in un ambito di realtà.

Anche in questo caso, considerata l'obbligatorietà dei percorsi, le riflessioni sulle buone pratiche esistenti non possono limitarsi alle occasioni offerte dalle esperienze riportate nella piattaforma del Ministero dell'Istruzione sotto la voce "Storie di alternanza". Lo spunto orientativo e orientante per i PCTO del prossimo anno scolastico potrebbe essere l'esame del Sillabo della competenza imprenditoriale[11], declinato ad esempio sui Pecup di ciascun indirizzo e sui Patti Territoriali esistenti.

E ancora, il Disegno di legge n. 2493, approvato dalla Camera dei deputati l'11 gennaio 2022, sull'introduzione delle competenze "non cognitive"[12], la cui sperimentazione avrà inizio dall'anno scolastico prossimo, spinge più a fondo la necessità di realizzare curricoli di scuola in cui siano oggetto di formazione proprio le *competenze non cognitive*[13] come strumenti di resilienza.

L'importanza dei "Quadri di riferimento"

Il primo saldo incoraggiamento, per orientarsi nella formazione delle competenze trasversali, sta proprio nell'osservare come sono stati organizzati i quadri di riferimento (framework) europei e nazionali, indispensabili alla loro valutazione.

Analizziamo, ad esempio, come è strutturato Entrecomp[14], per la *competenza imprenditoriale*. La prima operazione consiste nella suddivisione in *aree* o *domini* della competenza stessa, che possono essere sia nuclei tematici (fondamentali) sia campi di esperienza che rendano evidenti il possesso della competenza. In questo caso le aree sono tre: Area delle idee e opportunità; Area delle Risorse; Area della competenza in azione. A ciascuna area si assegnano le competenze specifiche in cui è stata declinata la competenza generale.

Entrecomp: le competenze imprenditoriali

Area I – Idee e opportunità	Area II – Risorse	Area III – In azione
1. Riconoscere le opportunità 2. Creatività 3. Visione 4. Dare valore alle idee 5. Avere pensiero etico e sostenibile	1. Autoconsapevolezza e autoefficacia 2. Motivazione e perseveranza 3. Mobilitare le risorse 4. Avere conoscenze economico finanziarie 5. Mobilitare gli altri	1. Prendere l'iniziativa 2. Pianificare e gestire 3. Affrontare l'incertezza e il rischio 4. Lavorare con gli altri 5. Imparare dall'esperienza

Il passaggio successivo va direttamente alla costruzione di un Quadro di riferimento in cui stabilire i livelli di padronanza delle 15 competenze individuate.

Quadro di riferimento dei livelli di padronanza

Livello di padronanza	Autonomia	Dominio cognitivo o abilità prevalente	Risultato e apprendimento
1-base	Conta sul supporto degli altri	Scopre	Riconosce il suo potenziale e le sue attitudini. Punti di forza e di debolezza
2-base	Richiede una guida in caso di necessità	Scopre ed esplora	Apprezza i punti di vista degli altri ed esprime abilità sociali
3-intermedio	In autonomia e con i pari con le risorse a disposizione	Sperimenta	Esprime pensiero critico e sperimenta applicazioni pratiche delle idee a cui vuole dare valore
4-intermedio	Testa le soluzioni del problema in modo indipendente	Osa	Trasforma le idee in azione nella "vita reale" assumendosi responsabilità per ciò che fa
5-avanzato	Collabora e individua soluzioni più ampie	Migliora	Si concentra sul miglioramento delle competenze per trasformare le idee in azione, assumendo una maggiore responsabilità
6-avanzato	Prende decisioni adattandosi in situazioni complesse	Rafforza	Si concentra sul lavoro con gli altri, utilizzando le conoscenze che si hanno per generare valore, affrontando sfide sempre più complesse.
7-esperto	È in grado di guidare altri in situazioni complesse	Espande	Si concentra sulle competenze necessarie per affrontare sfide complesse, gestendo un ambiente in costante evoluzione in cui il grado di incertezza è alto
8-esperto	Propone nuove idee	Trasforma	Si concentra sulle sfide emergenti sviluppando nuove conoscenze, attraverso la ricerca e lo sviluppo e le capacità di innovazione per raggiungere l'eccellenza e trasformare il modo in cui le cose vengono fatte

Un possibile curriculum delle competenze trasversali

Abbiamo tutto quello che serve per un possibile curriculum di questa competenza trasversale?

- La competenza generale è suddivisa in 15 competenze specifiche afferenti alle Aree e quindi possiamo agire nella selezione dei contenuti specifici (conoscenze) e delle abilità da formare (discipline interessate).
- È subito chiaro che stiamo lavorando a competenze *trasversali* che attengono sia ad abilità cognitive sia relazionali e sociali.
- Il Framework ci indica i livelli e adotta un solo criterio di valutazione o dimensione: la progressione dell'autonomia.

Si può perfezionare nel dettaglio la descrizione dei comportamenti come evidenze del possesso della competenza nei risultati di apprendimento e costruire delle vere e proprie rubriche di valutazione. Un suggerimento importante sta anche nell'attenzione all'uso delle tassonomie delle abilità coinvolte: il focus su una di queste e non su tutte aiuta a caratterizzare il livello di padronanza.

Lo stesso procedimento potrebbe essere adottato per sperimentare un quadro di riferimento per un'altra competenza trasversale, alla base della cittadinanza attiva, l'imparare a imparare.

Potrebbe essere interessante perseguire anche una strada complementare: individuare nel curriculum una disciplina specifica a cui affidare la cura delle cosiddette *thinking skills* come si è tentato di fare con la filosofia nell'ambito del Protocollo d'Intesa "La filosofia, dalla polis al mondo", con la Seconda edizione del Progetto di Filosofia *Orizzonti della convivenza. Percorsi didattici*.

[1] Organizzazione Mondiale della Sanità, *Life Skills Education in School*, Ginevra, 1993. L'OMS cataloga il pensiero critico nelle 10 life skills come "capacità di analizzare le informazioni e le esperienze in maniera oggettiva. Aiuta a riconoscere i fattori che influenzano atteggiamenti e comportamenti".

[2] <https://youtu.be/KUoVuALYVKg>

[3] G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza*, Guida Editori, Napoli 2008.

[4] Definizione della decima delle life skills dell'OMS *decision making*.

- [5] "The Future of *Education and Skills*", Education 2030, Parigi 2018.
- [6] Lo schema è ripreso da Notizie della scuola n. 13, 1-15 marzo 2022.
- [7] Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (218/C 189/01).
- [8] OCSE "The Future of *Education and Skills*", Education 2030, Parigi 2018.
- [9] Cfr. *Come valutare l'educazione civica* in Scuola7-216 del 21 dicembre 2020.
- [10] Cfr. *Esami di Stato e alternanza* in Scuola7-270 del 20 febbraio 2022.
- [11] Cfr. Appendice del DM 774 del 4 settembre 2019.
- [12] Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale".
- [13] Cfr. Notizie della scuola n. 13, 1-15 marzo 2022.
- [14] https://www.entrecompitalia.it/wp-content/uploads/2021/03/EntreComp_una-guida-pratica_IT.pdf

4. I giovani per la pace e la sostenibilità. Modificati gli articoli 9 e 41 della Costituzione

Angela GADDUCCI - 05/03/2022

Un mese fa la Camera dei deputati ha approvato in via definitiva il Disegno di legge che prevede la modifica degli articoli 9 e 41 della Carta costituzionale.

Il testo introduce un nuovo comma all'articolo 9 della Costituzione al fine di riconoscere il principio di tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. Viene inoltre inserito anche un principio di tutela degli animali, attraverso la previsione di una riserva di legge statale che ne disciplini le forme e i modi. È al contempo oggetto di modifica anche l'articolo 41 della Costituzione: l'iniziativa economica privata non può più svolgersi in danno alla salute e all'ambiente. Si assegna, quindi, alla legge la possibilità di indirizzare e coordinare l'attività economica, pubblica e privata, a fini non solo sociali, ma anche ambientali.

La pace come orizzonte da difendere sempre

Questa riforma, che ha incontrato il consenso di quasi tutto l'arco parlamentare, rappresenta una tappa importante per il Paese che ha dimostrato di saper scegliere la via giusta per il futuro. La tutela dell'ambiente è entrata ufficialmente nella Costituzione italiana, dopo anni di proposte, discussioni parlamentari e dibattiti giuridici, nonostante la crisi climatica globale. La scelta diventa ancora più significativa se pensiamo come, oggi, la crisi si sia ulteriormente appesantita per la perdurante circolazione del coronavirus e per il veleno della guerra: è da giorni che si è insinuato nel tessuto sociale del nostro mondo a seguito dell'invasione dell'Ucraina da parte del Cremlino.

Alle immagini del conflitto armato che scorrono in questi giorni sugli schermi televisivi, si oppone, da parte dell'intero Pianeta, un'accorata invocazione alla pace come orizzonte da riconquistare e difendere strenuamente.

La pace come tutela della salute e dell'ambiente

Ma pace non è soltanto il contrario di guerra: pace richiama anche l'armonia dell'uomo con sé stesso, con gli altri e con la natura. Il riferimento va ad un processo volontario e consapevole, individuale e collettivo teso alla costruzione di quelle condizioni che consentono agli individui di poter essere rispettati nelle proprie diversità, godere della salute, accedere alle risorse della natura e contribuire alla crescita armonica della società con modalità sostenibili rispetto al proprio ambiente di vita. Ecco perché, oltre ad un doveroso sollecito alla riflessione sull'art.11 della Costituzione[1] reso necessario dalla contingenza del conflitto bellico in atto, merita di soffermarsi anche sulle novità introdotte dall'approvato Disegno di legge e rafforzate dall'emanazione, il 28 febbraio scorso, del 6° rapporto dell'IPCC (Gruppo Intergovernativo sul Cambiamento Climatico), intitolato *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability (Cambiamento climatico 2022, Impatti, Adattamento, Vulnerabilità)*. Il report, uscito in un momento storico molto critico, evidenzia come il nostro Pianeta sia oramai arrivato ad un punto di non ritorno. La modifica, introdotta nel Disegno di legge dell'art. 41 in materia di iniziativa economica privata, pone, rispetto a quelli già esistenti, nuovi limiti entro cui fare in modo che l'economia non possa "recare danno alla salute, all'ambiente": salute e ambiente sono, dunque, paradigmi interdipendenti da tutelare[2].

Un passo avanti con le innovazioni costituzionali dell'articolo 9

Anche nella versione rinnovata dell'art. 9 si fa esplicita menzione dell'"ambiente" che, insieme a "la biodiversità e gli ecosistemi", merita di essere inserito tra i principi fondamentali dalla Carta costituzionale unitamente alla necessità di affidare al legislatore la definizione de "i modi e le forme di tutela degli animali", il cui riferimento viene introdotto nella Costituzione per la prima volta, sulla scorta della normativa europea[3].

Nella sua versione originaria, l'art. 9 richiamava la tutela del paesaggio e del patrimonio storico e artistico della Nazione, ma l'ambiente non veniva espressamente nominato se non nelle materie di esclusiva competenza statale ove è prevista la "tutela dell'ambiente, dell'ecosistema e dei beni culturali"[4]. Nel Disegno di legge tali tutele trovano ora collocazione ed entrano di diritto tra i principi fondanti della nostra Repubblica: sono, quindi, da intendersi come un valore primario costituzionalmente protetto, in linea con la politica europea[5].

Ma il novellato art. 9, oltre a rappresentare un passaggio imprescindibile per un Paese come l'Italia che sta affrontando la propria transizione ecologica, ha una portata ben più ampia dell'orizzonte delineato dalla normativa europea. L'aspetto innovativo sta proprio nel fatto che il Disegno di riforma costituzionale è stato formulato "anche nell'interesse delle future generazioni"[6]. Il fatto di rivolgersi alle generazioni a venire rappresenta una conquista fondamentale che ci permette di avviare iniziative sempre più ambiziose per proteggere il nostro Pianeta e consegnarlo rinnovato e accessibile.

Poi arrivano i conflitti, i poteri e la cultura della sopravvivenza

Scienziati e ambientalisti, già da tempo allarmati a causa dell'impatto umano sull'ecosistema, sono ora particolarmente intenti a considerare i nuovi scenari che potrebbero profilarsi a seguito del recente conflitto di sangue intrapreso dalla Russia nell'intento di ridefinire l'architettura e l'egemonia culturale del nuovo mondo, a scapito di democrazia, libertà e stato di diritto.

Ripercorrendo la storia dell'umanità si evince come la smania di ampliamento dei territori sia sempre stata il motivo scatenante dei conflitti di potere e il motore dei grandi spostamenti delle genti: l'ambiente sembra rappresentare il fattore comune che mette in moto flussi di diseredati alla ricerca di futuro e di pace. Se le cause dell'esodo non sono solo ambientali, l'infuriare della guerra produce sempre effetti devastanti sull'ambiente. Il frenetico e disperato gettito migratorio alla ricerca di vie di fuga con approdi in terre sconosciute porta a sviluppare una nuova e vitale cultura della sopravvivenza. È quello che sta succedendo alla luce di quest'ultimo tragico evento bellico. Governi e istituzioni politiche stanno intraprendendo azioni urgenti su scala globale per scongiurare l'incubo di una terza guerra mondiale che, dopo le angosce determinate dalla crisi pandemica, nessuno vorrebbe certamente subire.

Verso una risposta resiliente

Ma il nodo della questione non è tanto disegnare scenari emergenziali, necessari in questo momento storico per tentare una pacifica ricomposizione dei contrasti, quanto piuttosto la volontà di plasmare il Paese del futuro trasformando le nostre società in quelle in cui vorremmo vivere: società fondate su pace, libertà, rispetto, solidarietà, condivisione; società resilienti agli eventi shock con cui inevitabilmente ci troveremo ancora a scontrarci negli anni a venire; società in grado di offrire un ambiente sano e sereno per tutti.

Promuovere società pacifiche e inclusive

Ecco allora che dalla scuola provengono segnali di conciliazione: promotrice di cultura e di convivenza democratica nonché luogo di elezione per attivare progetti educativi sulla pace, l'ambiente, la sostenibilità e la cittadinanza planetaria, la scuola diviene l'istituto che, meglio di ogni altro, può sostenere, alla luce dell'Agenda 2030, il lavoro dei giovani verso i previsti 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, tra i quali spicca, più degli altri (in questo momento) il 16° che sollecita i cittadini di domani a "promuovere società pacifiche e inclusive"[7].

Salvaguardare il patrimonio del Pianeta

Numerosi sono i protocolli d'intesa sottoscritti dal Ministero dell'istruzione con altri dicasteri, enti, organizzazioni e associazioni di settore sui temi dell'educazione alla pace e all'ambiente, tesi a stimolare nei giovani, sia la consapevolezza del loro quotidiano esser parte di una comunità, locale e globale, sia la responsabilità individuale nella lotta ai conflitti e ai cambiamenti climatici verso un'adeguata sensibilità ai temi del benessere integrale, personale e collettivo, e di una nuova etica di convivenza fondata su democrazia e giustizia sociale.

Le nuove generazioni hanno recepito immediatamente l'attuale clima di tensione, politica e ambientale: raduni pacifisti, fiaccolate e marce per la pace si susseguono da alcuni giorni nelle piazze di tutto il mondo, mentre sostenuti dalla consapevolezza dell'inscindibile rapporto ambiente-umanità-salute-pace, hanno individuato nella salvaguardia del patrimonio naturale del Pianeta, un valore che ha suscitato la loro sensibilità, rendendoli estremamente propensi ad intraprendere, oltre alle indiscusse manifestazioni pacifiste, anche comportamenti e azioni finalizzati ad uno stile di vita più *green*.

I giovani e la sostenibilità

È quanto emerge da un sondaggio condotto nel 2021 dall'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo su un campione di oltre 2000 giovani tra i 25 ed i 36 anni, i cosiddetti *millennials* (così denominati perché divenuti maggiorenni nel nuovo millennio), realizzato con metodologia Woa (Web Opinion Analysis) attraverso un monitoraggio online sulle piattaforme dei principali social network, forum e community, nell'intento di tracciare le attitudini dei giovani italiani in merito alla sostenibilità. Dal dossier è risultato che per il 70% dei giovani intervistati la sostenibilità rappresenta una priorità a livello globale, interesse che risulta accresciuto nel corso degli ultimi anni. E a favorire l'accelerazione di passo e lo sviluppo di una coscienza sempre più ecologica è stata l'emergenza pandemica da Covid-19: gli effetti benefici dei lockdown sull'ambiente avrebbero risvegliato nei giovani una più sana consapevolezza rispetto ai bisogni del Pianeta maturandone un alto senso di emotiva responsabilità.

L'ecologia integrale

Secondo i giovani esiste però un divario ancora troppo ampio tra ciò che facciamo e ciò che dovremmo fare per la salute e la pace del Pianeta. La qualità del nostro futuro non dipende esclusivamente dall'operato dei governi, ma risponde anche al senso di responsabilità personale, ai concreti comportamenti di ciascuno di noi. E sono proprio i giovani, la gente comune, a fornirci la soluzione: sorretti dal consapevole riconoscimento che l'"*ecologia integrale*"[8] nel significato di intima interconnessione tra benessere umano, salute del Pianeta e condizione di pace, riguarda tutti in prima persona, essi ci insegnano che la responsabilità di ognuno di noi può esplicarsi muovendo da piccoli gesti quotidiani.

Le nuove competenze per affrontare il futuro

Sono molti i comportamenti che i giovani possono assumere nella quotidianità per rompere quella logica di sfida e aggressività che talora li sostiene nel lanciare segnali di forte disagio sociale o sofferenza esistenziale: basta la volontà di affidarsi alle proposte educative della scuola che insegna a gestire le frustrazioni, a controllare gli impulsi, a modulare gli stati d'animo evitando che la sofferenza impedisca la riflessione, l'empatia e la speranza; basta voler imparare a dialogare, a rispettare l'alterità, a collaborare, ad armonizzare la vita razionale con quella emozionale, il pensiero con il cuore. Allo stesso modo, sono molte le azioni che nell'ordinarietà possono contribuire a indirizzare la vita dei giovani su un percorso *green*.

"Muoversi" senza recare danno

Uno dei più diffusi riguarda la mobilità: per scongiurare la nociva e preoccupante correlazione tra autotrasporto ossessivo, inquinamento e malattie della sedentarietà, sempre più giovani preferiscono spostarsi usando mezzi a basso impatto ambientale come biciclette, monopattini o veicoli pubblici. Altra pratica sostenuta nel rispetto della natura è il riciclo che consente di diminuire gli sprechi energetici, come l'utilizzo sempre più diffuso tra i giovani di pc e *smartphone ricondizionati*, per non parlare dell'impatto sulla sostenibilità delle filiere agroalimentari, sostenute optando sempre più per cibi made in Italy e a Km zero, tipici delle tradizioni locali.

Immersi nel flusso della transizione ecologica

Rendere la società in cui viviamo sempre più pacifica, *green* e sostenibile è considerato un obiettivo importante anche per la cosiddetta Generazione Z, rappresentata dai nati tra il 1995 e il 2010, che vede nella coetanea attivista svedese Greta Thunberg, candidata al Nobel per la pace, un valido modello di riferimento: per questi ragazzi sentirsi immersi nel flusso della transizione ecologica, avere responsabilità e spazio di espressione, impegnarsi in prima persona per migliorare la propria condizione di vita perseguendo finalità pacifiche e uno stile *eco-friendly* rappresenta un obiettivo importante, ambizioso ma doveroso, da perseguire nell'ottica di un adeguamento alla sostenibilità più rapido, intelligente e sistematico, e di un rinnovamento verso quell'emotiva apertura della mente che induce a guardare ad ogni persona come elemento essenziale di quella grande famiglia che è l'umanità.

I protagonisti del futuro

Sono i giovani i veri protagonisti del futuro che, dopo l'esperienza dell'emergenza sanitaria e il conflitto in atto ai danni di democrazia e convivenza civile, sono pronti a rilanciare il valore della pace e di un'educazione sostenibile, individuando nella sostenibilità il criterio regolatore per eccellenza dell'ambiente, dell'economia e di una fattiva coesistenza, e nella pace l'unica modalità per influenzare il cambiamento nelle persone e nelle società.

Ne discende che benessere individuale, rispetto dell'ambiente, pace e giustizia sociale sono elementi interconnessi e orchestrati armonicamente in un concerto di intenti: è la condizione di umana fratellanza con la natura e con gli esseri che la popolano.

[1] Costituzione italiana, art. 11: "L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali; consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo".

[2] Costituzione italiana, art. 41. Di seguito, il nuovo testo dell'art. 41, articolato in 3 commi: la riforma prevede l'introduzione di alcuni 'incisi', riportati in corsivo.

- L'iniziativa economica privata è libera.

- Non può svolgersi in contrasto con l'utilità sociale o in modo da recare danno *alla salute, all'ambiente, alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana.*

- La legge determina i programmi e i controlli opportuni perché l'attività economica pubblica e privata possa essere indirizzata e coordinata a fini sociali e *ambientali.*

[3] Trattato sul Funzionamento dell'UE, art. 13.

[4] Costituzione italiana, art. 117 c. 2 lett. s).

[5] Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, Nizza 2000, art. 37; Trattato sul Funzionamento dell'Unione europea, 2009, art. 191.

[6] Agenda 2030, ONU, New York 25 settembre 2015.

[7] Costituzione italiana, art. 9. Di seguito, il nuovo testo dell'art. 9, articolato in 3 commi: il terzo comma, introdotto dalla riforma, è riportato in corsivo.

1. La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica.

2. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione.

3. *Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali.*

[8] Papa Francesco, Enciclica "Laudato Si'", 2015.

Settimana del 14 marzo 2022

L'accoglienza, il primo passo per un futuro di pace

1. Bambini che insegnano la pace. La scuola del dialogo e della condivisione

Guglielmo RISPOLI - 13/03/2022

Certo che noi adulti siamo davvero strani! Scoppia una guerra vicino all'Occidente, quella che sta devastando l'Ucraina, e le nostre emozioni risorgono, il rifiuto della violenza, le manifestazioni, le raccolte di firme, una bellissima solidarietà verso donne e uomini che difendono il loro passato ed il loro futuro.

Nell'era che va verso il 2.100 bambini e ragazzi europei sono esposti ad un futuro incertissimo e denso di nuove inaspettate preoccupazioni.

Cosa abbiamo fatto per costruire una pedagogia della Pace?

Si chiamava Rosario

Veniva da Napoli ad Amalfi centro, con la mamma e il fratellino piccolo, il papà funzionario della Banca d'Italia.

Rosario in un mese riuscì ad inimicarsi compagni di scuola, picchiò bambini e ragazzi più piccoli e più grandi di lui (perfino Alfonsone, un ragazzo di 13 anni e già alto un metro e 85 centimetri). Un giorno Rosario nella sua scorribanda fuori dalla scuola vedendo la mia tranquillità e, soprattutto umiliato dal mio sguardo, già allora severo, mi rincorse puntandomi addosso il suo ombrello...

Lasciate che i bambini vengano a me

Il Maestro, sì, proprio lui, il grande Maestro (in un noto episodio presente sul Vangelo di Gesù) richiamò il capo dei suoi "bidelli" e, rivolgendosi a Pietro disse: «Lasciate che i bambini vengano a me».

Non è l'unico caso in cui la nonviolenza ed il sentimento di Pace vengono espressi in un testo sacro. Così spesso ritornano i più piccoli come nel caso della stessa natività (la *buona notizia*), quella che tradizionalmente ricorre il 25 dicembre in cui il cambiamento è determinato dalla nascita di un bambino.

Quando scoppia un conflitto bellico il nostro pensiero corre ai bambini e alle donne prima che ancora a tutta la popolazione aggredita.

Le immagini moltiplicano la nostra apprensione e i fatti più scellerati (il bombardamento di un ospedale pediatrico), oltre ad intimorirci, ci fanno tornare a quelle immagini dei bambini colpiti che danno allo spettatore medio l'idea dell'assurdità della guerra come mostruosità prodotta dall'Uomo.

Bandierine e nastri giallo-azzurro [i bambini e la pace]

Camminando intorno ai cancelli delle scuole italiane troviamo una nuova bandiera, quella ucraina. Due colori contrastanti (giallo e azzurro) che hanno assunto un senso di leggerezza e di dolcezza al solo pensiero delle bambine e dei bambini dell'Ucraina vittime del tutto innocenti, come quasi tutta la popolazione, di una guerra stupida, cinica, legata a interessi contrapposti di blocchi che esistono ancora dopo il superamento della *guerra fredda*.

Le scuole italiane, quelle vicine alle nostre case, soprattutto quelle del primo ciclo, hanno riaffermato in tanti modi colorati il valore civico e formativo dello stare a scuola. È stata, intenzionalmente, una grande risposta di maestre e maestri, innanzitutto, alle critiche spietate che da un po', anche con qualche libro fuori luogo, erano lanciate contro la scuola, gli insegnanti, il sistema formativo italiano.

Questa volta non c'è stato divieto di utilizzare la bandiera della pace né quella dell'Ucraina. A differenza del 2003 dove un Governo e parte del Ministero dell'Istruzione vietarono prese di posizione e, soprattutto, esposizione di simboli, questa volta la maturazione della scuola ha fatto sentire la sua opinione in modalità leggera e sincera, forte e chiara.

"Le bambine ed i bambini italiani" *stanno dalla parte delle bambine e dei bambini di tutto il Mondo!*

Piccolo è bello [il senso di comunità gestibile]

L'educazione alla Pace si fonda sul senso di comunità.

Ciò che i bambini colgono facilmente non si ripete anche per i ragazzi più grandi e per gli adulti. La scuola è per la Pace, senza se e senza ma....

Le scuole oggi sono meno di ottomila; se fossero state trentamila il clamore sarebbe stato perfino più forte.

L'idea di ridurre il numero di scuole innalzando il numero massimo a dismisura ha inevitabilmente peggiorato il funzionamento. Forse per frette dei governanti, fu sottovalutato il rischio di maggiori difficoltà di gestione e di un aumento progressivo delle distanze umani e sociali. Le Istituzioni scolastiche hanno un numero di almeno 140 dipendenti e, molto spesso, più di mille alunni: migliaia di stakeholder di primo e secondo livello.

Così, tra le tante ed urgenti priorità di funzionamento, le finalità educative, formative, di coesione sociale spesso rischiano di saltare o di diventare secondarie.

1958... "Ma è stato prima lui!"

Crescere in un paese è più facile sotto il profilo delle relazioni e della costruzione di senso. Ricordo che, da piccolo, quando c'era un conflitto, gli adulti erano inflessibili e ci chiedevano di riconciliarci subito e non volevano sentire ragioni ed anche chi gridava: "*Ma è stato prima lui!*", era destinatario del rimprovero e quasi sempre di una punizione pubblica come sottrazione di stima. Non era raro lo scappellotto.

Questo semplice atteggiamento adulto si è rivelato col tempo sano ed aveva effetti immediati: la riconciliazione tra i due "contendenti" spesso era agevolata dai coetanei che avevano assistito al parere adulto degli adulti e tutti insieme, magari sporchi e sudati, si tornava a casa. Eppure, quella scuola era una scuola selettiva ed in moltissime classi la metodologia didattica si avvaleva della divisione e del distanziamento tra gli alunni.

2020... Mio figlio non è un violento, anzi...

Tanti fattori sociali e soprattutto comunicativi hanno esposto un po' tutti ad una marginale attenzione all'altro da sé. Un isolamento creato anche dalla moltiplicazione dei media fino ai dispositivi individuali. Centinaia di milioni di bambini e ragazzi crescono, in ogni nazione, riferendosi più a un modello di moda massivo anziché ad un percorso di confronto di micro e mesosistema: la comunità diventa sempre più una *parola vuota*.

Nei conflitti tra bambini e ragazzi i genitori si schierano, in famiglia o nel sociale: mamme che rimproverano i papà e viceversa: "*la colpa è tua!*"

L'alleanza genitoriale dei due semi-adulti insicuri si ritrova quando il figlio/la figlia viene rimproverato di un atteggiamento gravoso o violento o addirittura espresso con atteggiamenti di bullismo.

Chi lavora nella scuola spesso si è sentito dire "*mio figlio è stato educato benissimo*", è la scuola che non lo capisce ed i compagni si alleano contro di lui, non è mai stata violento!"

La stessa frase: "*Sembrava una brava persona*" è applicata ad autori di crimini familiari, uxoricidi e violenze verso donne e bambini.

Il paradosso è che questo avviene in una società che facilita l'accesso alla conoscenza anche tramite periferiche digitali e in una scuola fortemente inclusiva.

Maestri di pace

Gandhi, Capitini, Milani, Montessori, Zavalloni, Dolci...Tanti i maestri della Storia e della Pedagogia, testimoni di pace, persone che si sono collocate sempre al di sopra del conflitto anche con dimostrazioni forti. "Chi litiga, chi fa una guerra è di solito un nevrotico; la persona sana cerca di capire quale sia il problema. Quando si fanno guerre vuol dire che non si conosce la situazione da affrontare: per questo motivo la pace viene a essere il riflesso dei problemi risolti". È questa una delle frasi tra le più note di Danilo Dolci.

Quelle idee, quelle testimonianze, le storie di riflessione e di operatività ci inducono a ben considerare l'importanza del fare a scuola sempre esperienze di condivisione, peraltro, coerentemente con quanto è raccomandato nelle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012): fare esperienze significative, costruire ambienti stimolanti per l'apprendimento, insegnare la coesione sociale, mettere le persone al centro di ogni scelta, stare insieme per apprendere meglio (apprendimento cooperativo).

Dialogo sempre e ad ogni costo [il valore dell'altro da sé]

Nei libri di Storia e di Letteratura, come in alcuni libri di Filosofia e Pedagogia, è possibile trovare le tracce di percorsi collegati al satyagraha, cioè alla resistenza passiva o anche all'insistenza per la verità. È il metodo non violento di contrasto alla violenza ed ai soprusi. Lo ripeteva spesso il Mahatma Gandhi ma lo possiamo leggere anche in tante pagine di Aldo Capitini o di Maria Montessori: occorrono *pazienza, resilienza e tenacia* nel portare avanti le proprie idee. Bisogna ribadire, sottolinearle fino al convincimento dialogico della controparte.

Il logos e il dia-logos rappresentano la fase sociale evoluta della specie umana, quella che aiuta a trovare soluzioni agli inevitabili conflitti della vita tra esseri umani: gli argomenti come strumenti, l'attesa come metodo, l'incontro come tentativo di riannodare quello che è andato in crisi. È un cambio di prospettiva quello di porsi dall'altro lato, di pensare che non c'è una verità mia ma c'è una verità oltre me.

E allora diventa importante imparare a inchinarsi davanti all'altro, accettarne l'esistenza in vita, ma anche discutere e contestare le argomentazioni, imparare anche a presentare una visione non propria, non forte, non altra, ma alta e suprema.

In Italia persiste il movimento nonviolento che può aiutare a crescere. Esiste all'Università di Firenze un corso di Laurea in Pedagogia della Pace. C'è spazio per il rilancio di una Cultura del Dialogo capace di passare per un saper gestire e curvare le umane situazioni di conflitto.

Maria Montessori e la Pace

Dobbiamo continuare ad "Educare senza sosta...". Quella di Maria Montessori fu una voce importante di educatrice ad ergersi contro il clima e lo spirito di violenza instaurati dal fascismo e dalle classi sociali reazionarie che imperversavano in Italia, in Europa e in Africa (basta ricordare la guerra italiana d'aggressione in Etiopia).

Maria Montessori pose una ferma e appassionata difesa della cultura democratica, della pace, dell'atteggiamento solidaristico: potenti motori dello sviluppo della persona, dell'umanesimo, di quella cultura che conduce le società all'apertura a condividere idee, spazi e tutto ciò che serve per la vita.

L'Utopia della Pace vs la follia della Guerra

Se affrontiamo la realtà della storia come ci viene raccontata e come si sta realizzando attraverso filtri giornalistici orientati inevitabilmente ad evidenziare danni e contrasti, siamo tutti presi dallo sconforto e dal pessimismo.

Sembrano fallire tutti i tentativi (metodi, programmi, formule) portati avanti per creare una pedagogia della pace.

Dimentichiamo che i media svolgono a volte una funzione antieducativa, giocando anche negli spettacoli televisivi sui contrasti tra gruppi o singoli.

La cultura della Pace richiede un atteggiamento più ottimista ma non ingenuo. Basta osservare tanti comportamenti delle bambine e dei bambini che, con semplicità ed immediatezza, ci insegnano le mille possibilità di trasformazione nonviolenta dei conflitti...

Occorre perciò pensare che l'educazione è importante e che la formazione va verso la direzione giusta se, accanto ai contenuti, badiamo alla forma del fare scuola che vale almeno quanto i contenuti stessi.

Discipline come narrazione per la Pace...

Partiamo allora da alcune constatazioni.

La comprensione della gravità di una guerra e l'emotiva reazione di sdegno costituiscono il primo passo, ma non è tutto. La scuola non può agire solo sulla base delle numerose note ministeriali, sulle direttive o ordinanze relative all'educazione alla Pace. Non ci sarebbero speranze per un reale progresso della Cultura Democratica.

Potrebbe essere di grande utilità un approccio ecosistemico (Bronfenbrenner) stimolando in ogni bambino, in ogni adolescente la voglia di autorealizzarsi (piramide di Maslow).

C'è una rivoluzione gentile e al tempo stesso potente nei patti educativi di comunità. Dopo due anni di pandemia – per la prima volta – i ragazzi si stanno riappropriando più facilmente degli spazi delle loro città e sono al centro delle decisioni per le attività che li riguardano. Così centinaia di ragazzi in sette regioni (Lombardia, Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Lazio, Sardegna, Puglia, Sicilia) sono riusciti a farsi ascoltare attivamente dagli adulti. È un bel segno!

A partire dalla Scuola Primaria, specialmente nelle ultime classi, si può fare tantissimo: costruire coscienze, atteggiamenti, comportamenti dialogici capaci di abbattere tutti i muri spessi. Forse non si fermeranno gli eserciti ma potremmo aiutare le coscienze.
E non è poco ...

2. La sfida dell'accoglienza. Bambini e ragazzi ucraini hanno bisogno di noi

Lorella ZAULI - Alessandra PRATI

13/03/2022

Da quando è scoppiato il conflitto in Ucraina, il Ministero si è prontamente mobilitato per fornire alle Istituzioni scolastiche indicazioni e risorse per l'accoglienza e l'integrazione dei bambini e dei ragazzi in fuga dalla guerra, con o senza le loro famiglie.

A onor del vero, la scuola italiana non si trova impreparata, possiede già gli strumenti per agire, per via della presenza dei migranti "di sempre", di coloro che lasciano la propria terra per cercare un'occasione di vita dignitosa. Normative mirate, note applicative, buone prassi e materiali hanno permesso di costruire non una "nuova didattica speciale, quanto piuttosto di ripensare la didattica ordinaria, cioè per ogni studente, nel quotidiano di questo tempo" (*Sguardi simmetrici*, USR-ER[1]).

Interventi del Ministero

Ma andiamo con ordine:

- il 4 marzo, accompagnata da un comunicato con le dichiarazioni del Ministro Bianchi esce la nota 381 "Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli. Prime indicazioni e risorse" a firma di Stefano Versari. Il Capo Dipartimento conferma la connotazione inclusiva della scuola italiana nei confronti dell'accoglienza e dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana e invita le Istituzioni scolastiche e gli Uffici Scolastici Regionali e territoriali ad attivarsi per realizzare un'integrazione autentica, facilitando il percorso di inserimento in una comunità territoriale e geografica decisamente lontana da quella vissuta fino a pochi giorni prima. Comunica inoltre lo stanziamento di fondi da destinare alle scuole per le operazioni di accoglienza e integrazione (un milione di euro), nonché per il supporto psicologico (venti milioni di euro assegnati con la nota n. 9584 dell'8 marzo);
- l'8 marzo, appunto, con la nota testé citata, viene trasmesso alle singole Istituzioni Scolastiche l'ammontare dell'assegnazione delle risorse finanziarie finalizzate all'attivazione di servizi professionali per l'assistenza e il supporto psicologico. Si tratta di una integrazione delle risorse assegnate alle scuole per il supporto psicologico già dallo scorso anno, alla luce del protocollo d'Intesa fra il Ministero dell'Istruzione e il Consiglio Nazionale dell'Ordine Psicologi (CNOP) e recentemente incrementate dalla legge di bilancio del 30 dicembre 2021, n. 234.

L'assistenza psicologica

Scopo dell'iniziativa, antecedente alla guerra in Ucraina, era (ma resta ancora) quello di fornire assistenza psicologica per rispondere a traumi e disagi derivanti dall'emergenza COVID-19 e per prevenire l'insorgere di malesseri psico-fisici. Ora si suggerisce di utilizzare tali risorse anche per fornire la medesima assistenza alle famiglie e agli studenti ucraini, ad esempio a chi si trova già stabilmente nel nostro Paese e sta vivendo con ansia e timore le notizie che provengono dalla loro terra di origine. L'auspicio è che tali risorse possano essere impegnate in modo rapido e snello, magari integrando il monte ore degli psicologi già a suo tempo individuati, senza dover procedere a ulteriori avvisi pubblici che renderebbero vana la tempestività degli interventi. Si attendono pertanto ulteriori specificazioni e rassicurazioni in merito.

È importante tenere sotto controllo la situazione

Il giorno 9 marzo, la nota n. 269 del Capo Dipartimento Jacopo Greco ha comunicato l'apertura di una funzione di monitoraggio nel SIDI sull'accoglienza degli alunni ucraini, che le scuole sono chiamate a compilare settimanalmente, per rilevare la dimensione del coinvolgimento delle Istituzioni scolastiche e valutare le successive azioni di competenza del Ministero. Si può forse ipotizzare l'assegnazione di ulteriori risorse anche per il coordinamento delle azioni di accoglienza, si possono prevedere ulteriori indicazioni operative. A loro volta, gli Uffici Scolastici regionali e provinciali si stanno ora muovendo per conoscere e valutare l'impatto degli arrivi nei singoli territori.

Il significato dell'accoglienza oggi

Di che cosa hanno bisogno in questo contesto di assoluta emergenza i bambini e i ragazzi ucraini?

- Hanno bisogno di serenità: è una parola sicuramente impegnativa che attiene ad uno stato d'animo difficile da far raggiungere a chi ha visto la guerra e ha lasciato il padre, gli amici, la casa. "Serenità" è il cielo limpido, azzurro e "sereno" è lo stato d'animo di chi è in pace, tranquillo. E come il cielo lasciato in Ucraina era grigio, oscurato dal fumo delle bombe, così è sicuramente il cuore di chi sta emigrando lontano dalla propria terra. Non è sufficiente consolare un bambino spaventato dicendogli semplicemente che non deve avere paura. Occorrono competenze specifiche per tutelare la salute psicofisica di chi scappa dalla violenza di un conflitto ed è stato esposto a condizioni di forte stress. Fondamentale è quindi il supporto psicologico.
- Hanno bisogno di stare insieme alla propria gente, di "non disperdere la rete di relazioni che uniscono tra loro i profughi o li legano a familiari presso cui trovano accoglienza" (come sottolinea la citata nota n. 381 del 4 marzo scorso). In un trauma sociale, quale è l'esodo da una guerra, crolla ogni senso della realtà, l'identità è in bilico, alla ricerca di una possibile via di convivenza con un'altra cultura, nella quale si è trovata improvvisamente sbalzata.
- Hanno bisogno di riprendere il percorso educativo e scolastico. In classe si potrà pertanto fare riferimento alle molteplici esperienze di apprendimento cooperativo, utilizzando i compagni come risorsa. Inserirli per età anagrafica e secondo l'indirizzo intrapreso in Ucraina[2], significa non considerarli semplicemente come portatori di bisogni immediati, ma titolari di un progetto di vita.
- Hanno bisogno di comunicare. Non solo nei laboratori di L2, ma ad esempio utilizzando appunto la risorsa "compagni di classe": la didattica cooperativa favorisce infatti l'integrazione tra persone diverse, permette di attivare un clima di valorizzazione, insegna non solo le abilità cognitive, ma sociali, quali il sostenersi a vicenda, il fidarsi gli uni degli altri, il risolvere i conflitti in maniera costruttiva.

La normalità negata

Un pensiero va anche ai giovani che non vivono la guerra direttamente, va a una generazione che da quasi tre anni respira un'aria contaminata dall'ansia. I venti di guerra arrivano in un momento già critico per i bambini e gli adolescenti. Il benessere dei minori è diminuito in maniera significativa, è aumentato enormemente il numero dei bambini che manifestano frequentemente rabbia, paura del futuro, difficoltà di concentrazione, senso di solitudine e di impotenza, disturbi del sonno... e che forse hanno anche bisogno di un supporto specialistico.

Una casualità: la stessa data per due eventi che hanno cambiato il nostro modo di vivere, ma soprattutto quello dei nostri giovani. Il 24 febbraio 2020 c'è stata la chiusura delle scuole per l'emergenza Covid-19 e il 24 febbraio 2022 è scoppiata la guerra in Ucraina.

Gli ultimi eventi ci hanno fatto capire che viviamo in un mondo fluido con punti di riferimento che cambiano di continuo, quando non crollano. La parola crisi (non più utilizzata nel suo vero significato positivo) sta a indicare la consapevolezza della fragilità dei sistemi di ogni specie, l'insicurezza di una perenne condizione di rischio, di pericolo, di difesa.

Gli adulti (genitori e insegnanti) si trovano così ad affrontare nuove sfide dovendo spiegare la complessità e le difficoltà che hanno caratterizzato gli ultimi anni.

Orizzonti e prospettive

Oltre alle misure didattiche, educative, umane (docenti, personale ATA, dirigenti) per le quali la scuola italiana si è sempre distinta, l'accoglienza sarà veramente autentica e le azioni realmente efficaci se i soggetti istituzionali coinvolti sapranno dialogare fra loro in maniera costruttiva e adeguata, sedendosi attorno un tavolo a livello nazionale, ma soprattutto locale e mettendo in campo ciascuno le proprie risorse, le proprie energie, le proprie competenze:

- il Ministero dell'Istruzione con le sue articolazioni regionali e territoriali;
- gli Enti Locali (Regioni, Comuni, province) con le loro funzioni specifiche;
- le Prefetture per le loro competenze in materia di gestione dei flussi migratori;
- le Aziende Sanitarie Locali per quanto riguarda gli aspetti legati alla salute;

La sfida dell'accoglienza nell'emergenza si vince solo lavorando insieme. Con delicatezza, rigore e un pizzico di creatività.

[1] C. Brescianini (a cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, in:

https://drive.google.com/file/d/1g9k_xlGz0ZrTkkWUQxOIuE89WUDEy1dC/view

[2] È bene conoscere il sistema scolastico ucraino: il ciclo pre-primario si prende cura dei bambini dalle sei settimane di vita ai sei anni di età. La scuola primaria dura quattro anni, dalla classe I alla classe IV (dai 6 ai 10 anni). La scuola secondaria inferiore dura cinque anni, dalla classe V alla classe IX (dai 10 ai 15 anni). I ragazzi dai 15 ai 18 anni possono scegliere tra tre tipi di scuole: i Licei, i Gimnasia e la Starsha Srednia Shkola. Oltre a queste ci sono le scuole professionali con un'ampia scelta di qualifiche.

3. Lanterne verdi nelle nostre scuole. L'inclusione per costruire un mondo di pace

Angela GADDUCCI - 13/03/2022

Il recente evento bellico, che da quasi un mese sta interessando il territorio ucraino, ha determinato un importante flusso migratorio di civili, soprattutto bambini verso l'Unione europea. Sono migliaia i piccoli ucraini che, per sfuggire ai pericoli nelle aree di conflitto e scongiurare il freddo, la fame e il terrorizzante rumore delle esplosioni, hanno dovuto sfollare dalle loro abitazioni, come pure dalle strutture denominate Villaggi SOS, presenti in Ucraina dal 2003 e destinate ad accogliere orfani. Migliaia di bambini hanno cercato rifugio nella vicina Polonia, altri sono riusciti a raggiungere l'Italia, ma molti sono ancora quelli bloccati in campi di fortuna che, lottando contro ipotermia e fame, restano in attesa di un posto sicuro che possa offrire loro ospitalità e sicurezza.

“La scuola” ripudia la guerra

Per cercare di arginare la crisi umanitaria in Ucraina, non si muovono solo le diplomazie e i potenti della Terra, ma anche le scuole di tutto il mondo: c'è chi tappezza i cancelli degli istituti con cartelloni, chi disegna striscioni da sventolare in piazza, chi scrive lettere ai signori della guerra, chi raccoglie fondi e generi di prima necessità. Gli studenti si esprimono in tutti i modi, dai raduni e le veglie alle marce e fiaccolate; i piccoli fanno il girotondo o affondano le mani nei barattoli di vernice e imbrattano striscioni di tela con i colori dell'arcobaleno che i più grandi recheranno in corteo. Dal bidello al preside, dagli insegnanti agli studenti e ai loro genitori, tutti si sono resi operosi. Non c'è scuola dove scatoloni contenenti indumenti, medicinali e cibi a lunga conservazione, non siano stati spediti alla volta dell'Ucraina. “Sapere che ragazzi e ragazze della nostra età, anziché essere in classe, vivono ora nei sotterranei e nelle metropolitane per paura delle bombe ci ha portato a pensare a come poterli aiutare”, dichiara Giulio durante un'intervista. Dopo che il Ministro Bianchi ha esortato le scuole ad accogliere i minori in fuga dai teatri di guerra e ha incalzato i docenti a far riflettere sull'art. 11 della Costituzione[1], gli interventi si sono moltiplicati, anche se non c'era bisogno di alcuna sollecitazione, perché le scuole si stavano già organizzando per accogliere i piccoli rifugiati in arrivo con lo zainetto in spalla e lo spavento negli occhi: la scuola italiana, fondata sulla Costituzione, da sempre persegue ed educa alla pace come valore irrinunciabile. È dalla scuola che ora deve levarsi un'accorata invocazione alla pace come orizzonte da riconquistare e difendere tenacemente.

Una guerra finora solo immaginata

Tra perplessità e angoscia il riappropriarsi di un'esistenza pacifica è sostenuto con forza soprattutto dai giovani della cosiddetta Z Generation, rappresentata dai nati tra il 1995 e il 2010, che per primi sono scesi nelle strade a manifestare con cartelli e slogan pacifisti. Prima del 24 febbraio scorso, essi non avevano mai conosciuto la guerra, né la disperazione sul volto di popoli disposti a sacrificare la propria vita in nome di principi che in Occidente sembrano ormai scontati da decenni. Per loro la guerra, sinonimo di morte e distruzione, lutto e disperazione, è sempre stata astrattamente immaginata leggendone sui libri di storia: a scuola generalmente si studiano la Prima e la Seconda Guerra Mondiale, oltre alla guerra civile in Jugoslavia (1991-2001) di cui magari ricordano qualcosa i loro genitori, i cosiddetti millennials, giovani tra i 25 ed i 36 anni così denominati perché divenuti maggiorenni nel nuovo millennio.

Incamminarsi per la riconquista della libertà

A partire dall'attentato alle Twin Towers dell'11 settembre 2001 per mano di Al-Qaeda, i millennials hanno assistito ad una serie di vicende catastrofiche, anche ambientali: il disastro nucleare di Fukushima nel 2011, l'attacco alla sede del giornale satirico Charlie Hebdo nel gennaio 2015, l'attentato al teatro Bataclan di Parigi nel novembre 2015, le decapitazioni in Arabia Saudita tra il 2019 e il 2020, l'attacco terroristico alla cattedrale di Nizza nell'ottobre 2020. Ma anche per loro un'invasione militare nei confronti di uno Stato sovrano, indipendente e libero, motivata da ragioni imperialistiche, non accadeva dalla Seconda Guerra Mondiale. Oggi, i boati delle esplosioni, le code interminabili di mezzi corazzati sulle strade di Kiev e la fuga in massa di civili innocenti ripropongono scenari già rilevati ottant'anni fa: l'abbandono di una vita costruita con sacrificio nel corso degli anni per incamminarsi verso territori pieni di incognite, ma tali da assicurare sopravvivenza e libertà.

La coltre della paura e dell'incertezza

Già la pandemia, dopo due anni di situazione emergenziale, aveva cambiato il modo di vivere, studiare e amare di tutti i ragazzi del mondo: dopo due anni di confinamento dalle relazioni sociali e di compressione del naturale bisogno di autonomia, con consapevole ritardo ne abbiamo misurato gli effetti sulle coscienze e gli stati d'animo dei nostri giovani, di cui è accertato il malessere esistenziale con conseguente accumulo di inadeguatezza, ansia e demotivazione. Ora, quando tutto lasciava sperare che si potesse finalmente riguadagnare una sorta di normalità, la guerra – una guerra così brutale, folle e carica di conseguenze universali – riavvolge, specialmente i più giovani, in una fitta coltre di paura e di incertezze.

La scuola come simbolo per la ripartenza

L'Italia, storicamente Paese di migranti, si è trasformata nella meta di flussi migratori anche in occasione di questo conflitto facendosi carico di tanto orrore. E la scuola, coinvolta in maniera partecipata all'attuale processo migratorio, si è eletta a luogo simbolo della ripartenza verso una nuova normalità per tutti quei bambini, vittime di chi avrebbe voluto privarli della libertà e dell'innocenza. Il Ministro dell'Istruzione, sulla base dell'art. 38 del D.lgs. 286/1998 meglio conosciuto come "Testo Unico sull'immigrazione", si è fin da subito attivato per supportare le istituzioni scolastiche ad accogliere i profughi in età scolare nell'intento di agevolarne l'inserimento e garantirne il sostegno necessario per una serena prosecuzione del loro percorso scolastico.

Molte famiglie di alunni italiani si sono adoperate per assicurare a quelle giovanissime esistenze traiettorie di rasserenante accoglienza, e la scuola italiana, inclusiva e solidale, si è aperta ancora una volta a processi di accoglienza umanitaria e di rinnovata cittadinanza.

Le risorse e gli strumenti per l'accoglienza

Con nota n. 381 del 4 marzo 2022, avente ad oggetto "Accoglienza scolastica degli studenti ucraini esuli. Prime indicazioni e risorse", il Ministero dell'istruzione ha emanato le prime indicazioni per accogliere gli esuli ucraini in età scolare e assicurare loro un inserimento il più possibile vicino ai luoghi presso cui hanno trovato asilo. E al fine di salvaguardare le fondamentali garanzie in materia di accoglienza, protezione, accesso ai servizi educativi e partecipazione attiva alla vita delle nostre comunità scolastiche, ha reperito in via d'urgenza un primo stanziamento, pari a un milione di euro, da destinare alle scuole coinvolte significativamente nelle attività di accoglienza, mediazione linguistica e culturale, e venti milioni di euro per garantire, ai sensi della legge 234/2021, art.1, c. 697[2], assistenza e supporto psicologico ai piccoli esuli ucraini in relazione alla prevenzione e al trattamento del disagio connesso all'emergenza epidemiologica, ora pesantemente aggravato dall'evento bellico *in corso*. La tutela psicologica riflette una particolare angolazione dell'accoglienza che deve essere assicurata per offrire quegli elementi di benessere che la migrazione forzata ha incrinato: un supporto indispensabile per la ricostruzione di un soggetto, titolare di diritti e doveri, che deve essere affiancato nella rielaborazione psicologica e relazionale della propria esistenza.

Un canale comunicativo privilegiato

L'accoglienza scolastica degli alunni ucraini dovrà tener conto della loro condizione di particolare fragilità, determinata dallo sradicamento dalla propria comunità di appartenenza e, magari, dalla separazione da uno o entrambi i genitori. Oltre a ciò, dovrà essere garantito, per quanto possibile, il mantenimento della rete di relazioni che unisce tra loro i profughi, favorendo il raccordo con le comunità ucraine stabilmente inserite in Italia, al fine di evitare ogni forma di isolamento e facilitare il percorso di ricostruzione, in seno al quale l'apprendimento della lingua risulta cruciale per poter dare voce ai propri pensieri e alle proprie contingenti necessità. Da qui l'esigenza di pensare la scuola come canale comunicativo privilegiato e luogo di mediazione.

L'importanza della mediazione linguistico-culturale

In questa prospettiva si rende necessario il ricorso in ambito scolastico a mediatori linguistico-culturali: è una componente essenziale del riconoscimento delle pari opportunità e dell'effettivo godimento del diritto all'istruzione per tutti. La mediazione linguistica serve per facilitare la relazione comunicativa tra l'alunno straniero e l'insegnante, per supportare gli insegnanti nel

difficile compito di decodifica della lingua e dei comportamenti degli alunni ospitati non ancora alfabetizzati, ma anche per predisporre il materiale didattico.

I compiti dei mediatori

Molti sono i compiti che i mediatori svolgono, non solo all'interno delle aule scolastiche. Questi vengono impiegati anche per poter gestire efficacemente i colloqui tra insegnanti e genitori stranieri, socializzare le informazioni sulle iscrizioni, offrire consulenza nella compilazione della modulistica scolastica. Sono preziosi negli interventi educativo-didattici strettamente riservati alla gestione della vita scolastica e di relazione tra i più piccoli, per una corretta fruizione dei servizi sociali pubblici da parte dei loro genitori o, comunque, degli adulti stranieri che hanno avuto asilo.

È indispensabile per loro conoscere il funzionamento dei servizi erogati dal territorio accogliente, devono acquisire familiarità con i servizi sociosanitari e ospedalieri, i registri anagrafici, le banche, gli uffici postali, i centri commerciali. La mediazione favorisce l'orientamento delle famiglie profughe e le aiuta ad avere una fruizione dei servizi pienamente consapevole. L'informazione in merito a tutte le istanze presenti sul territorio è un elemento strategico per consentire loro, sia di attivare percorsi di reciproco confronto e coabitazione positiva, sia di riacquisire il diritto a quell'indipendenza che conferisce qualità alla vita personale e sociale.

Non solo protocolli di ospitalità

Va da sé che l'accoglienza non si esaurisce nella scelta di un protocollo di ospitalità, ma al di là dei servizi materiali minimi necessari, deve provvedere anche all'avvio della costruzione verso itinerari di uscita in autonomia: il profilo assistenziale, urgente in prima battuta, deve poi sostanziarsi di spirito umanitario e di solidarietà autentica, in grado di tradursi in operatività concreta e in partecipazione attiva delle articolazioni sociali atte a facilitare l'emancipazione e la rielaborazione di un progetto di vita per donne, bambini e anziani, perseguitati da chi vorrebbe negare loro l'identità e la libertà.

Una lanterna verde contro la sofferenza

In Polonia, vicino al confine bielorusso, molti cittadini hanno utilizzato lanterne verdi per segnalare ai migranti ucraini la sicurezza di poter ricevere, presso quelle abitazioni, un rifugio sicuro per la notte e un pasto caldo. Tutti possiamo accendere una lanterna verde contro l'indifferenza. Uniamoci allora alla sensibilità dei cittadini polacchi, illuminiamo anche noi con lanterne verdi le finestre delle nostre dimore e, diffondendo nel mondo una luce di pace e solidarietà, impegniamoci a riscaldare il cuore dei potenti della Terra a favore della soluzione diplomatica di un conflitto che rischia di degenerare in un'inesorabile spirale autodistruttiva.

[1] Costituzione italiana, art. 11: "L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali; consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo".

[2] Legge n. 234 del 30 dicembre 2021, "Legge di Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022". Comma 697: "Il Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 1, comma 601, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, è incrementato di 20 milioni di euro per l'anno 2022. Il predetto incremento è destinato a supportare il personale delle istituzioni scolastiche statali, gli studenti e le famiglie attraverso servizi professionali per l'assistenza e il supporto psicologico in relazione alla prevenzione e al trattamento dei disagi e delle conseguenze derivanti dall'emergenza epidemiologica da COVID-19".

4. Conoscere la storia per opporsi alle guerre. Un nuovo curriculum della storia del Novecento

Luciano RONDANINI - 13/03/2022

La guerra torna in Europa. Mancava dall'8 maggio 1945. Non che da allora non sia stato versato sangue. Come ha affermato più volte papa Francesco, la terza guerra mondiale si sta combattendo a "pezzi".

Lo sciagurato conflitto tra la Russia e l'Ucraina ripropone un tema spesso dibattuto ma mai affrontato seriamente: la conoscenza della storia del Novecento e dei primi due decenni del XXI secolo da parte dei nostri ragazzi.

Un ricorso della storia

Gli eventi che si stanno consumando alle porte dell'Europa sono la continuazione di problemi irrisolti del cosiddetto "secolo breve", che purtroppo oggi siamo costretti a rubricare come "secolo lungo" perché la caduta del muro di Berlino non ha concluso un'epoca ma la sta continuando. Una prima avvisaglia l'abbiamo conosciuta negli anni Novanta del Novecento con le guerre che hanno insanguinato la ex-Iugoslavia. Oggi l'aggressione della Russia rilancia molti interrogativi che ognuno di noi pensava risolti. Purtroppo, invece, siamo di fronte ad un "ricorso della storia" pieno di incognite e di tristi presagi.

Costruire la memoria del passato

Di fronte agli accadimenti avvenuti negli ultimi cento anni di storia e, in particolare, dopo il 1989 con il dissolvimento dell'Unione Sovietica, dispiace constatare che molti giovani non posseggano gli strumenti essenziali per comprendere quanto è avvenuto dal Dopoguerra ad oggi e, in particolare, quanto sta avvenendo in questi giorni. I nostri studenti, al termine dell'istruzione superiore, vanno a lavorare o si iscrivono all'Università senza sapere quasi nulla degli eventi che hanno segnato il ventesimo secolo e l'inizio del nuovo millennio. Si tratta di un deficit di conoscenza gravissimo, che si ripercuote sulle stesse sorti della nostra democrazia.

Non possedere la memoria delle nostre radici significa consegnare ad intere generazioni un futuro incerto che, di fronte alle efferatezze che stanno avvenendo a qualche chilometro da noi, possono provare solo sentimenti di sdegno e di rifiuto. Occorre fare molto di più. La storia forse non è *magistra vitae*, ma sicuramente proietta con una certa ricorsività immagini che il Novecento ci ha costantemente riproposto. Il bombardamento dell'aviazione inglese di Dresda nel febbraio del 1945 (a guerra praticamente conclusa!) con la conseguente scomparsa della stupenda città sull'Elba non è dissimile da quanto è avvenuto ad Aleppo in Siria, a Groznyj in Cecenia e oggi nelle città orientali dell'Ucraina (Mariupol', Kharkiv, ...) da parte dell'esercito russo.

Ripartiamo dall'educazione civica

La recente introduzione dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica (legge 92/2019) e le Linee guida allegate al Decreto 35/2020 riprendono aspetti essenziali della vita politica, civile e culturale del recente passato. Possono pertanto costituire una preziosa opportunità di arricchimento del curriculum di istituto, prefigurando un vero e proprio percorso di studio degli ultimi 120 anni di storia.

Tale ipotesi si inserisce nel solco della valorizzazione dell'autonomia progettuale delle singole scuole, con lo scopo di offrire un significativo contributo all'integrazione delle finalità del curriculum relativo a questo nuovo insegnamento.

In questo senso, il curriculum della storia del Novecento, all'interno del monte ore previsto per l'educazione civica, dovrebbe essere caratterizzato da un profilo essenziale (*non multa sed multum!*), orientato alla profondità dei temi e degli snodi cruciali più che all'estensione dei contenuti.

Un curriculum finalizzato a formare solide conoscenze sulla storia del Novecento, aperto al mondo attuale, non potrebbe per l'appunto che essere intensivo e ricorsivo. È necessario, pertanto, selezionare i nuclei costitutivi (*elementa*) delle vicende più significative del XX secolo e su questi orientare lo studio e la ricerca delle alunne e degli alunni.

Un curriculum geo-storico del Novecento

Un curriculum finalizzato a formare solide conoscenze e competenze relative alla storia del cosiddetto "secolo breve" deve ispirarsi a due criteri di fondo: essenzialità e progressività.

- Un curriculum essenziale (non minimale!) si basa sulla convinzione che la formazione deve essere intensiva e consentire uno studio critico e approfondito, mediante la selezione dei nuclei costitutivi della storia del Novecento tesi a sviluppare un patrimonio di conoscenze e di competenze stabili nel tempo.
- La progressività di un curriculum prefigura un percorso di apprendimento che deve adattarsi alle caratteristiche psicologiche e cognitive delle diverse età, dalla scuola dell'infanzia all'intero ciclo dell'istruzione superiore. Lo statuto di una disciplina (oggetto, linguaggio, metodologia di ricerca) non cambia con il mutare dell'età. Cambia, invece, la distanza del soggetto che impara dall'oggetto di apprendimento. Nei bambini della scuola dell'infanzia e primaria è forte il legame con la contestualità e con l'esperienza diretta, mentre negli ordini successivi lo studio della storia si basa su metodologie più raffinate dallo studio delle fonti ad avanzate procedure e tecniche.

La metafora del viaggio

Nelle società sempre più multiculturali, compresa l'Italia, un carattere peculiare della recente storia deve essere riservata inevitabilmente alla dimensione interculturale.

In un'epoca in cui le tradizionali categorie dello spazio e del tempo si stanno sfarinando, è importante far comprendere agli alunni che le storie dell'umanità sono storie di tutti. La metafora del viaggio (si pensi ai milioni di profughi che stanno abbandonando l'Ucraina e a intere popolazioni che hanno lasciato i loro Paesi d'origine) è oggi uno sfondo capace di integrare i contributi dei differenti sistemi simbolico-culturali: storia, geografia, religione, antropologia... Tale metafora si presta a molteplici approfondimenti su scale diverse, dalla dimensione mondiale a quella locale.

L'approccio interculturale

L'approccio interculturale, in questo senso, favorisce il superamento di rigidi confini disciplinari e valorizza, al contrario, il dialogo tra i differenti linguaggi attraverso l'acquisizione di altri saperi e di altri codici di comprensione e interpretazione della realtà.

L'educazione interculturale costituisce inoltre la piattaforma sulla quale promuovere una nuova concezione della cittadinanza, plurale e planetaria, in grado di valorizzare la conoscenza delle nostre radici storiche inserite in un orizzonte più ampio. La scuola, infatti, deve formare cittadini dell'Europa e del mondo.

La democrazia e la pace sono due facce della stessa medaglia. L'Europa deve fare molto di più, non solo per salvare sé stessa, ma per confermarsi la culla di un nuovo umanesimo rivolto al mondo intero.

Una possibile articolazione di un curriculum di storia del Novecento

La costruzione delle conoscenze essenziali della storia recente può essere organizzata tenendo presenti quattro livelli:

- un primo livello è quello di 4-8 anni, dovrebbe affrontare i problemi attuali attraverso processi operativi per contestualizzare le esperienze e utilizzando percorsi didattici che riguardano la vita reale degli studenti;
- in un secondo livello (9-11 anni) si incominciano ad organizzare i fatti che gli studenti hanno imparato a conoscere sulla base dei processi storici che hanno caratterizzato la storia del Novecento;
- in un terzo step, quello dagli 11 ai 14 anni, si incominciano ad approfondire i temi rappresentativi di questo secolo;
- nell'ultima fase, quella che coinvolge gli studenti della scuola secondaria di secondo grado (14-19 anni), soprattutto negli ultimi due-tre anni di corso, si incomincia ad affrontare in maniera critica e riflessiva gli eventi che hanno caratterizzato il recente passato. Si pensi all'importanza della caduta del muro di Berlino (1989), all'attacco alle Torri Gemelle (2001), alle guerre in Afghanistan, in Iraq, in Siria e oggi in Ucraina con lo spettro della terza guerra mondiale.

Un tema che deve essere ricorsivamente affrontato nel corso degli anni è quello dell'antisemitismo che risulta trasversale a tutte le problematiche della storia degli ultimi secoli (ma anche prima). È un obiettivo, tra l'altro, più volte ricordato dalle stesse note ministeriali:

“Conoscere è assolutamente necessario. La Shoah, il progetto di sterminio sistematico degli ebrei, non è un avvenimento storico qualunque. Ha colpito e offeso l’intera umanità ed è avvenuta nel cuore della *civilissima* Europa” (Miur, Linee guida sulla *Didattica della Shoah*, marzo 2018).

Piano di fattibilità per un curriculum di storia del Novecento

Un curriculum geo-storico del Novecento può essere incentrato su moduli didattici nei quali prevalga un approccio per problemi, studi di casi, elaborazione di progetti.

Una proposta di un curriculum *essenziale, progressivo e interculturale* legato ai fatti del XX e del XXI secolo può essere pensata suddividendo gli anni che vanno dalla Prima guerra mondiale alla disgregazione degli Stati della ex-Iugoslavia, alle vicende attuali in alcuni *macro-periodi storici*:

- la fine della Grande Guerra, la nascita e l’affermazione della dittatura fascista;
- la svolta delle leggi razziali del 1938, il secondo conflitto mondiale e l’entrata in vigore della Costituzione repubblicana;
- gli anni del boom economico e la contestazione culturale della fine degli Anni Sessanta e il periodo del terrorismo stragista;
- la caduta del muro di Berlino e la dissoluzione del “vecchio mondo”, nato dagli equilibri della Conferenza di Yalta;
- i principali accadimenti del XXI secolo.

“I draghi possono essere sconfitti”

L’invasione dell’Ucraina da parte delle forze militari russe è destinata a cambiare radicalmente la storia della prima metà del XXI secolo. È avvenuta dopo (speriamo che sia finita!) una terribile pandemia che ha già contribuito a ripensare radicalmente il futuro dell’umanità. Paradossalmente la storia si sta ripetendo “all’incontrario”. Infatti, al termine della Prima guerra mondiale il mondo fu straziato dalla *spagnola* (si calcolano 50 milioni di morti). Oggi, la situazione si è ribaltata: dopo (durante) la pandemia, si è scatenata la guerra nel cuore dell’Europa.

Questi avvenimenti devono interrogare tutti noi, in particolare gli insegnanti. La scuola, infatti, può fare molto per promuovere una nuova coscienza civica nei confronti delle future generazioni. Senza dimenticare mai la lezione della storia degli ultimi 120 anni e le parole di Gilbert Keith Chesterton: “Le favole non raccontano ai bambini che esistono i draghi. Perché lo sanno già. Ma dicono che i draghi possono essere sconfitti”.

Le favole non dicono ai bambini che i draghi esistono. Perché i bambini lo sanno già. Le favole dicono ai bambini che i draghi possono essere sconfitti.

Settimana del 21 marzo 2022

Esami e scelte per ridisegnare il futuro

1. Esame di Stato nel primo ciclo d'istruzione. Novità sulle modalità di espletamento

Maria Teresa STANCARONE - 20/03/2022

Il 14 marzo il Ministero dell'Istruzione ha emanato la consueta Ordinanza annuale sullo svolgimento dell'Esame di Stato al termine del primo ciclo di istruzione (OM 64/2022). È stata ampiamente anticipata nelle settimane precedenti da fughe di notizie e anticipazioni che hanno avuto, comunque, il pregio di fare spegnere le immancabili polemiche che accompagnano ogni "novità". Anche se, in questo caso, più che di *novità* si tratta di un progressivo ritorno alla normalità, dopo due anni scolastici in cui la pandemia ha tenuto banco, stravolgendo procedure e abitudini consolidate. Analizziamo dunque come, tra il termine delle lezioni e il 30 giugno 2022, gli alunni del primo ciclo svolgeranno l'esame di Stato.

Prove tecniche di normalità

In premessa è opportuno evidenziare che non siamo ancora tornati pienamente ad applicare le disposizioni del D.lgs. n. 62/2017 e del DM n. 741 dello stesso anno, che regolano ordinariamente l'impianto dell'esame conclusivo del primo ciclo. L'OM 64 del 14 marzo 2022, infatti, interviene in deroga rispetto ad alcuni elementi ai sensi dell'articolo 1, comma 956 della legge 30 dicembre 2021, n. 234 (Legge di Bilancio 2022) che ha previsto la possibilità, in relazione all'evolversi della situazione epidemiologica, di adottare specifiche misure per la valutazione degli apprendimenti e per lo svolgimento degli esami di Stato di entrambi i cicli, anche tra quelle di cui all'articolo 1 del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 giugno 2020, n. 41. Non si tratta ancora, quindi, di un ritorno al consueto esame, quanto di soluzioni che, a detta del Ministero dell'Istruzione, tengono conto dell'andamento della situazione epidemiologica e della eterogenea distribuzione delle attività didattiche in presenza e in forma di didattica digitale integrata che si sono avute nei diversi territori regionali. Restano, quindi, alcuni elementi di semplificazione come nei due anni scolastici precedenti, ma è evidente il progressivo ritorno alle modalità ordinarie dell'esame.

Requisiti di ammissione

In sede di scrutinio finale, gli alunni devono avere maturato i seguenti requisiti per l'ammissione all'esame:

- la frequenza dei tre quarti del monte ore annuale personalizzato da parte dell'alunno, fatte salve le eventuali motivate deroghe deliberate dal collegio dei docenti, anche con riferimento alle specifiche situazioni dovute all'emergenza epidemiologica;
- non essere incorsi nella sanzione disciplinare della non ammissione all'esame di Stato prevista dall'articolo 4, commi 6 e 9bis del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249.

Si tratta, nel secondo caso, della sanzione, eventualmente comminata dal Consiglio di Istituto per recidiva di atti di violenza grave, o comunque connotati da una particolare gravità tale da ingenerare un elevato allarme sociale, ove non siano esperibili interventi per un reinserimento responsabile e tempestivo dello studente. Fenomeni per fortuna isolati e non diffusi.

Continua, invece, ad essere sospeso il requisito della partecipazione alle prove standardizzate nazionali per l'ammissione all'esame, anche se si procede al loro svolgimento in tutti i casi in cui la situazione pandemica lo consenta. Lo svolgimento, infatti, garantisce la verifica degli apprendimenti generali del sistema di istruzione e la valutazione dell'impatto della pandemia e delle misure adottate di conseguenza. La certificazione delle competenze degli alunni che svolgano le prove standardizzate, redatta durante lo scrutinio finale dal Consiglio di classe, è comunque integrata dai livelli raggiunti nel loro svolgimento ai sensi dell'articolo 4, commi 2 e 3, del DM 742/2017.

L'attribuzione del voto di ammissione

Gli aspetti generali ed i principi a cui le scuole devono attenersi per l'attribuzione del voto di ammissione restano ispirati alla dimensione formativa della valutazione, per come descritta nelle

Indicazioni Nazionali 2012 e nel Regolamento del 2017. Nell'Ordinanza, infatti, si fa riferimento al dettato dell'art. 6, comma 5, del D.lgs. n. 62/2017, secondo cui il Consiglio di classe deve esprimere la valutazione in decimi considerando il percorso scolastico compiuto dall'alunno. Questo si traduce nel prestare attenzione a quelle variabili tipiche della valutazione formativa in grado di cogliere il modo in cui il ragazzo ha partecipato al dialogo educativo e non soltanto cosa ha conseguito, evitando calcoli meccanici e procedure standardizzate riferite solo ai voti delle diverse discipline. Il Collegio, ad esempio, potrebbe avere condiviso di prendere in considerazione, tra i criteri per assegnare il voto di ammissione all'esame, elementi quali l'autonomia raggiunta dall'alunno, il grado di responsabilità manifestato nelle scelte, il metodo di studio maturato, il livello di consapevolezza ed i progressi registrati relativamente alla situazione di partenza.

Ferma restando la possibilità per il Consiglio di classe di deliberare, con adeguata motivazione, la non ammissione all'esame, è però opportuno ricordare che in base all'art. 2, comma 4 del DM n. 741/2017 il voto di ammissione può essere inferiore a sei decimi, anche se poi sarà oggettivamente difficile recuperare l'insufficienza nel corso dell'esame poiché il voto con cui l'alunno è ammesso pesa per il 50% sulla valutazione finale complessiva.

Le prove di esame: ordinarie... ma non troppo

Dopo due anni in cui l'esame si è svolto solo in forma orale, supportando il colloquio con la produzione e la discussione di un elaborato, la vera *novità* di quest'anno è il *ritorno* alle prove scritte. Resta come elemento di semplificazione la riduzione del numero di scritti, tra i quali ancora non è ricomparsa la prova unica di lingue straniere, probabilmente perché è considerata la più ostica a causa dell'integrazione tra le due lingue studiate nel corso del triennio e per l'espressione di una valutazione unica.

Gli scritti che i ragazzi dovranno affrontare sono:

- la prova scritta relativa alle competenze di italiano o della lingua nella quale si svolge l'insegnamento;
- la prova scritta relativa alle competenze logico-matematiche.

Le prove poi si completano con il colloquio, attraverso il quale deve essere anche accertato il livello di padronanza delle competenze relative alla lingua inglese e alla seconda lingua comunitaria, nonché delle competenze relative all'insegnamento dell'educazione civica. Tutte le prove restano disciplinate dal DM n. 741/2017.

Prova scritta relativa alle competenze di italiano

La Commissione dovrà predisporre almeno tre terne di tracce, formulate in coerenza con il profilo dello studente e i traguardi di sviluppo delle competenze delle Indicazioni nazionali 2012, secondo le seguenti tipologie proposte singolarmente oppure strutturando la prova in più parti riferibili alle diverse tipologie:

- testo narrativo o descrittivo;
- testo argomentativo;
- comprensione e sintesi di un testo letterario, divulgativo, scientifico.
- La prova scritta di italiano è finalizzata ad accertare:
- la padronanza della lingua;
- la capacità di espressione personale;
- il corretto ed appropriato uso della lingua;
- la coerente e organica esposizione del pensiero.

Prova scritta relativa alle competenze logico matematiche

Anche per la prova di matematica la Commissione predispone almeno tre tracce, tra cui sorteggiare quella da proporre ai candidati. Le tipologie a cui potersi riferire sono:

- problemi articolati su una o più richieste;
- quesiti a risposta aperta.

La Commissione può fare riferimento anche ai metodi di analisi, organizzazione e rappresentazione dei dati, caratteristici del pensiero computazionale. Va prestata attenzione ad evitare, nel caso di più problemi o quesiti, che le relative soluzioni siano dipendenti l'una dall'altra, per evitare che la loro progressione pregiudichi l'esecuzione della prova stessa.

Attraverso lo scritto di matematica si dovranno accertare la capacità di rielaborazione e di organizzazione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze acquisite nelle seguenti aree:

- numeri;
- spazio e figure;
- relazioni e funzioni;
- dati e previsioni.

La prova orale

L'esame si conclude con il colloquio, condotto collegialmente dalla Sottocommissione evitando una sequenza di micro-interrogazioni disciplinari. La prova orale, infatti, è finalizzata a valutare il livello di acquisizione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze descritte nel profilo finale dello studente e ciò che maggiormente va tenuto in considerazione, anche in una ipotetica griglia di valutazione, è la capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, di collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio che lo studente dimostri di avere maturato. Per i percorsi ad indirizzo musicale si conferma la previsione di una prova pratica di strumento.

Esame di Stato degli alunni DA, DSA e BES

Per gli alunni con disabilità, le prove sono definite sulla base del piano educativo individualizzato, in modo da valutare i progressi maturati in rapporto ai livelli di apprendimento iniziali. Analogamente per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento si deve fare riferimento al piano didattico personalizzato, con possibilità di tempi più lunghi per il loro svolgimento rispetto al resto dei compagni e la previsione di utilizzo di strumenti compensativi. Le eventuali prove differenziate hanno valore equivalente a quelle ordinarie ai fini del superamento dell'esame di Stato e del conseguimento del diploma finale. Con il Regolamento del 2017, infatti, è stato chiarito che il rilascio dell'attestato di credito formativo è previsto solo per i candidati con disabilità che non si presentino all'esame di Stato e che possono, in virtù dell'attestato iscriversi e frequentare la scuola secondaria di secondo grado ovvero i corsi di istruzione e formazione professionale, ai soli fini del riconoscimento di ulteriori crediti formativi.

Per le situazioni di alunni con altri bisogni educativi speciali, non ricompresi nelle categorie di cui alla Legge 8 ottobre 2010, n. 170 e alla Legge 5 febbraio 1992, n. 104, formalmente individuate dal Consiglio di classe, non è prevista alcuna misura dispensativa in sede di esame, mentre è assicurato l'utilizzo degli strumenti compensativi già previsti per le prove di valutazione orali in corso d'anno.

Le finalità dell'esame di Stato e la valutazione finale

La Commissione definisce i criteri di valutazione dell'esame con riferimento al raggiungimento del profilo finale dello studente per come descritto nelle Indicazioni nazionali 2012 del primo ciclo di istruzione. Supera l'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione l'alunno che consegue una valutazione finale di almeno sei decimi. Tale voto, secondo quanto disposto dall'articolo 13 del DM n. 741/2017, è assegnato secondo la procedura di seguito descritta:

- preliminarmente la Sottocommissione calcola la media tra i voti delle singole prove scritte e del colloquio, senza applicare arrotondamenti;
- successivamente la Sottocommissione calcola la media tra il voto di ammissione e la media dei voti delle prove scritte e del colloquio; tale media viene arrotondata all'unità superiore per frazioni pari o superiori a 0,5 e proposto alla Commissione in seduta plenaria.

Se il voto è pari a dieci decimi può essere accompagnato dalla lode, con deliberazione all'unanimità della Commissione, in relazione alle valutazioni conseguite nel percorso scolastico del triennio e agli esiti dell'esame stesso.

Resta la possibilità dell'esame in videoconferenza

Poiché, come già ricordato, la normalità non è pienamente tornata, l'Ordinanza continua a prevedere lo svolgimento dell'esame in videoconferenza o in altra modalità telematica sincrona. Questa possibilità è data nel caso in cui le condizioni epidemiologiche e le disposizioni delle autorità competenti lo richiedano, ma è anche utile allo svolgimento dell'esame per chi è degente in luoghi di cura od ospedali, per chi è impossibilitato a lasciare il proprio domicilio o per chi frequenta sezioni carcerarie, qualora risulti impossibile svolgere l'esame in presenza.

Poiché, come già ricordato, la normalità non è pienamente tornata, l'Ordinanza continua a prevedere lo svolgimento dell'esame in videoconferenza o in altra modalità telematica sincrona. Questa possibilità è data nel caso in cui le condizioni epidemiologiche e le disposizioni delle autorità competenti lo richiedano, ma è anche utile allo svolgimento dell'esame per chi è degente in luoghi di cura od ospedali, per chi è impossibilitato a lasciare il proprio domicilio o per chi frequenta sezioni carcerarie, qualora risulti impossibile svolgere l'esame in presenza.

2. Esame di Stato nel secondo ciclo d'istruzione. Un tentativo di ritorno alla normalità

Vittorio DELLE DONNE - 20/03/2022

In epoca pre-COVID, gli studenti italiani erano soliti salutare l'approssimarsi della conclusione del periodo di formazione con una cerimonia, il Mak P 100, organizzata nel centesimo giorno antecedente l'esame di Stato. Quest'anno a celebrare la ricorrenza ha provveduto il Ministro dell'Istruzione in persona, firmando il 14 marzo 2022 l'Ordinanza n. 65 (d'ora in poi OM), sull'organizzazione e le modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione: cento giorni esatti prima della prima prova d'esame, fissata per il 22 giugno.

"... ma in attendere è gioia più compita"

L'OM era attesa da tempo. Già il 31 gennaio 2022, infatti, il Ministero ne aveva dato ampia pubblicità, illustrandone i contenuti non solo in occasione dei doverosi incontri informativi con le organizzazioni sindacali, ma anche tramite anticipazioni di stampa e sui canali istituzionali ufficiali.

In realtà l'OM doveva ancora ottenere i pareri del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (d'ora in poi CSPI) e delle Commissioni Parlamentari. Al termine di questi passaggi, e all'esito anche del confronto che il Ministro Bianchi ha voluto condurre con le Consulte studentesche e con il Forum degli studenti, il testo finale risulta in parte modificato rispetto all'iniziale schema di ordinanza.

Il parere del CSPI

Il parere del CSPI (parere 7 febbraio 2022, n. 74) contiene più di un rilievo. A parte le perplessità sulle modalità comunicative adottate dal Ministero (dichiarazioni e annunci poi smentiti, anticipazioni su atti ancora in itinere, ecc. ...), molti erano i dubbi sulla seconda prova scritta, di cui il CSPI auspicava la sostituzione con altri strumenti alternativi d'esame:

- predisposta localmente e quindi priva di carattere nazionale, non garantirebbe la necessaria uniformità nella verifica dei livelli di apprendimento raggiunti;
- rischierebbe di diventare una riproposizione di fatto di prove effettuate nel corso dell'anno;
- gli Allegati B/1, B/2 e B/3 dell'Ordinanza (contenenti le discipline caratterizzanti oggetto della seconda prova scritta, rispettivamente, nei Licei, negli Istituti tecnici e negli Istituti professionali) non corrisponderebbero ai quadri di riferimento allegati al DM n. 769 del 26 novembre 2018;
- la predisposizione e la valutazione di prima e seconda prova correrebbero di fatto il rischio di essere affidate allo stesso commissario.

I pareri parlamentari

Per quanto risulti inconsueta l'espressione di un parere parlamentare su ordinanze ministeriali, ossia su atti tipicamente amministrativi, il passaggio attraverso le competenti commissioni parlamentari era espressamente voluto dalla stessa legge di delega^[1].

Ad ogni modo, in data 22 febbraio lo schema dell'OM incassava il parere favorevole della Quinta Commissione (*Bilancio, tesoro e programmazione*) della Camera, cui faceva seguito in data 2 marzo il parere favorevole della Settima Commissione (*Cultura, scienza e istruzione*) della Camera, senza osservazioni, e infine, in data 9 marzo, il parere favorevole, seppure con osservazioni, della Settima Commissione (*Istruzione pubblica, beni culturali*) del Senato.

"In medio sedet inclita virtus"

Mentre le due precedenti ordinanze, l'O.M. n. 10 del 16 maggio 2020 e l'O.M. n. 53 del 3 marzo 2021, non prevedevano prove scritte, ma solo un colloquio, introdotto da un elaborato predisposto dal candidato su una tematica definita dal consiglio di classe, l'OM asseconda il graduale, ma non ancora del tutto completo, ritorno alle prassi ordinarie in discontinuità con quanto avvenuto nei precedenti diciotto mesi, quando la pandemia aveva obbligato al massiccio ricorso prima alla DAD e poi alla DDI.

Si tratta di un evidente tentativo di mediazione, della ricerca di un punto di equilibrio tra l'innegabile persistenza dei danni provocati dall'emergenza pandemica e la graduale riconquista della normalità, cui tutto il sistema nazionale di istruzione tende con tenacia fin dall'inizio del corrente anno scolastico: l'obiettivo – come chiarisce la relazione ministeriale di presentazione

della bozza di ordinanza al Parlamento – è quello di *«restituire al Paese e agli studenti una prova che si avvicini il più possibile alla struttura ordinaria dell'esame di Stato di cui al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62»*.

Le misure in deroga al D.lgs. n. 62/2017

Come nei due ultimi anni, la Commissione è composta solo da docenti del Consiglio di classe, con il solo Presidente esterno, unico per entrambe le sottocommissioni.

Anche quest'anno, i candidati sono ammessi all'esame di Stato pur in assenza dei requisiti di cui all'articolo 13, c. 2, lettere b) e c) del d.lgs. 62/2017, ossia l'obbligatorietà della partecipazione alle prove INVALSI e dello svolgimento delle attività relative ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO).

Nelle premesse dell'OM è tuttavia sottolineata la necessità dello svolgimento delle prove INVALSI, *«ai fini della verifica degli apprendimenti e della valutazione dell'impatto sul sistema generale di istruzione della pandemia e delle conseguenti misure adottate»*[2].

Come nel passato anno, è demandato all'autonomia delle istituzioni scolastiche il compito di valutare in sede di scrutinio finale, anche con riferimento alle specifiche situazioni dovute all'emergenza epidemiologica, se derogare al rispetto del requisito di frequenza per almeno i tre quarti del monte ore annuale personalizzato.

Il ritorno al futuro: le prove scritte

La grossa novità di quest'anno è il ritorno delle prove scritte.

La prima prova, definita a livello nazionale, accerta, ai sensi dell'art. 17, co. 3, del D.lgs. 62/2017, la padronanza della lingua italiana o della diversa lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato, attraverso la redazione di un elaborato con differenti tipologie testuali in ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico[3].

Nonostante le critiche del CSPI e la dura contestazione degli studenti, l'OM prevede lo svolgimento della seconda prova, seppure adattata localmente e limitata all'individuazione di una sola disciplina caratterizzante[4].

Del resto, come ha considerato qualcuno, la prova di indirizzo rappresenta il momento più significativo dell'esame, su cui gli studenti tutti, e specialmente quelli degli istituti tecnici e professionali, fanno maggiore affidamento per dimostrare le competenze specifiche acquisite.

Le risposte ai rilievi del CSPI

Ai rilievi avanzati dal CSPI, nella premessa dell'OM si risponde ribadendo la correttezza della scelta di *«affidare la scrittura della seconda prova alle commissioni»* quale rimedio alla diversità di preparazione delle classi provocata dalla pandemia. Il problema non è infatti nella *«difficoltà delle prove»*, ma nella *«diversità delle condizioni di partenza [...] cui la differenziazione delle seconde prove intende offrire risposta»*. Si nega, inoltre, la discrepanza tra gli allegati B dell'OM e i quadri di riferimento del D.M. n. 769/2018, che non prevedono che la prova riguardi più discipline[5] e infine si individua nella deontologia professionale dei docenti la sufficiente *«garanzia del corretto comportamento dei commissari d'esame non solo nella predisposizione della seconda prova, ma nello svolgimento dell'intero esame di Stato»*, ricordando che *«la predisposizione della prova, è affidata all'intera sottocommissione, e [...] la valutazione delle prove è collegiale»*. Non a caso, in merito alla collegialità nella formulazione della prova, l'OM prevede che tutti i docenti titolari della disciplina nelle classi quinte, presenti nell'istituzione scolastica, dello stesso indirizzo, articolazione o opzione, entro il 22 giugno predispongano tre tracce, sulla base delle informazioni contenute nei documenti del consiglio di classe, e individuino il giorno dello svolgimento della seconda prova scritta che dovrà essere sorteggiata tra quelle predisposte[6].

Obiettivi, struttura e valutazione della seconda prova

Inoltre, per evitare un'eccessiva difformità tra le prove costruite a livello di istituto e la conseguente disparità di trattamento per gli studenti, l'OM, recependo l'invito proveniente da Camera e Senato, indica alle Commissioni d'esame obiettivi, struttura e valutazione della prova. L'art. 20, c. 4, rinvia infatti esplicitamente ai quadri di riferimento e alle griglie di valutazione per la redazione e lo svolgimento della prima e della seconda prova scritta dell'esame di Stato allegata al D.M. n. 769/2018, in cui sono indicate, per ciascun ordine e indirizzo di scuola, le

caratteristiche, la struttura e gli obiettivi della seconda prova; i nuclei tematici fondamentali di ciascuna disciplina caratterizzante; le griglie di valutazione (con punteggio in ventesimi convertito in decimi dalla tabella 3 dell'Allegato C dell'Ordinanza), con i relativi indicatori da declinare in descrittori.

Il colloquio

Scomparsa la discussione del breve testo di lingua e letteratura italiana e archiviato il controverso elaborato che lo aveva caratterizzato negli ultimi due anni, il colloquio torna ad essere la prova in cui, come stabilito dall'art. 17, c. 9, del D.lgs. 62/2017, il candidato dimostra di aver acquisito i contenuti e i metodi propri delle singole discipline e di essere in grado di utilizzare e mettere in relazione tra loro le conoscenze apprese, argomentando in maniera critica e personale, anche in lingua straniera; di saper analizzare criticamente, collegandole al percorso di studi seguito, le esperienze complessivamente maturate nei PCTO (per i quali va ovviamente tenuto conto delle criticità determinate dall'emergenza pandemica); di aver maturato le competenze e le conoscenze previste dalle attività di Educazione civica.

Come disposto dal D.M. 18 gennaio 2019, n. 37, esso 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.

Accantonata definitivamente la procedura del sorteggio, all'inizio di ogni giornata di colloquio la sottocommissione predispone e assegna i materiali ai candidati, tenendo conto del percorso didattico effettivamente svolto, in coerenza con il documento di ciascun consiglio di classe, con riguardo anche agli eventuali percorsi individualizzati e personalizzati (OM, art. 22, c. 5).

Come eredità dell'esperienza di colloquio maturata negli ultimi due anni, l'OM adotta una griglia di valutazione della prova orale (Allegato A), che, sperimentata da alcune Commissioni durante gli esami di Stato a.s. 2018/2019, era poi diventata una necessità inderogabile con il maxi-colloquio previsto dall'O.M. n. 10/2020.

Il colloquio in videoconferenza

Su sollecitazione del CSPI, l'articolo 8, comma 2, dell'OM prevede espressamente la possibilità di effettuare il colloquio in videoconferenza per i candidati che, per sopravvenuta malattia o per altri gravi documentati impedimenti, non possano lasciare il proprio domicilio.

Il candidato impossibilitato a svolgere le prove scritte in presenza viene invece rinviato alle sessioni suppletiva o straordinaria.

I punteggi

Per valorizzare il percorso scolastico dei candidati, e forse per controbilanciare la presenza della seconda prova, l'OM innalza a cinquanta i punti di credito maturati nel corso del triennio (nel D.lgs. n. 62/2017, art. 15, c. 5, erano quaranta): pertanto i consigli di classe, che attribuiscono il credito sulla base della tabella di cui all'Allegato A al d.lgs. 62/2017, procedono poi alla sua conversione sulla base della tabella 1 dell'Allegato C dell'OM (art. 11, c. 1).

Nella necessaria ridefinizione dei punti da attribuire alle singole prove (che nel complesso scendono dai sessanta del D.lgs. 62/2017 a cinquanta), l'OM, art. 21, c. 2, opera un'ulteriore valorizzazione del colloquio, il cui punteggio massimo è elevato a venticinque (erano venti nella bozza iniziale dell'OM, come sono venti nel D.lgs. n. 62/2017, art. 18, c. 2), a scapito però della seconda prova per la quale i punti attribuibili sono ridotti a dieci (erano quindici nella bozza iniziale dell'OM e sono venti nell'art. 18, c. 2, del D.lgs. n. 62/2017).

La rimodulazione dei punteggi del credito e delle prove comporta anche una modifica delle soglie minime di accesso al cosiddetto *bonus*: per ottenerlo i candidati devono avere conseguito un credito di almeno quaranta punti e non meno di quaranta punti nel complesso delle prove di esame (erano rispettivamente trenta e cinquanta nell'art. 18, c. 5, del D.lgs. n. 62/2017).

L'esame di Stato e la privacy

L'attenzione rivolta dall'OM al trattamento dei dati testimonia la crescente sensibilità nei confronti delle questioni della privacy. Come in passato, si raccomanda nella redazione del documento del 15 maggio, oggetto della pubblicazione all'albo on-line dell'istituzione scolastica (OM, art. 10, c. 4), il pieno rispetto delle indicazioni fornite dal Garante per la protezione dei dati personali[7].

Come nel passato anno scolastico, la pubblicazione dei punteggi attribuiti alle prove scritte di ciascun candidato avviene con l'affissione di tabelloni cartacei e, distintamente per ogni classe, presso la bacheca di classe del registro elettronico (OM, art. 21, c. 3, e art. 29, c. 1). Si ricorda che la pubblicazione dei risultati finali avviene con l'indicazione del punteggio, dell'eventuale lode e la sola indicazione della dicitura "Non diplomato" nel caso di mancato superamento dell'esame. A differenza dell'anno scorso, i risultati di scrutinio di ammissione all'esame di Stato sono pubblicati invece solo sulla bacheca di classe del registro elettronico, con l'indicazione di ammissione o non ammissione all'esame e il credito, mentre i voti delle singole discipline vengono riportati unicamente «nell'area riservata del registro elettronico cui può accedere il singolo studente mediante le proprie credenziali personali» (OM, art. 3, c. 2). Qualche novità anche nella comunicazione ai candidati del calendario nei colloqui, che «viene reso disponibile a ciascun candidato interno nell'area riservata del registro elettronico cui accedono tutti gli studenti della classe di riferimento; ai candidati esterni il calendario viene trasmesso via e-mail» (OM, art. 15, c. 6).

[1] Legge 30 dicembre 2021, n. 234, art. 1, c. 956: per l'a.s. 2021/22, «*in relazione all'evolversi della situazione epidemiologica*», il Ministro dell'Istruzione può adottare, «*sentite le competenti Commissioni parlamentari [...] specifiche misure per la valutazione degli apprendimenti e per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi [...] del secondo ciclo di istruzione, anche tra quelle di cui all'articolo 1 del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 giugno 2020, n. 41*».

[2] Su questo punto il Ministero ha incontrato l'approvazione unanime sia della Settima Commissione della Camera («*la ricognizione degli apprendimenti attraverso il sistema di rilevazione INVALSI è un canale di informazione imprescindibile per acquisire una rappresentazione uniforme e puntuale dei livelli di apprendimento degli studenti italiani*») che della Settima Commissione del Senato (le prove INVALSI «*consentono agli studenti di mettere alla prova la propria preparazione e [...] i loro risultati costituiscono una base importante e omogenea per valutare il livello di apprendimento degli studenti stessi*»).

[3] Il CSPI, pur approvando la scelta di ripristinare la prima prova, nel timore che non in tutte le scuole si siano potute studiare bene le diverse tipologie testuali, invita il Ministero a predisporre le tracce relative alle diverse tipologie testuali avendo cura di individuare «*le tematiche che meglio possano interpretare le attività svolte in questi ultimi tre anni*». Sulla stessa linea è il parere della Settima Commissione del Senato.

[4] Ai sensi dell'art. 17, c. 4 del d.lgs. 62/2017, la seconda prova può avere per oggetto «*una o più discipline caratterizzanti il corso di studio*».

[5] Per quanto la risposta dell'OM sia formalmente corretta, non appare condivisibile la rinuncia ad una seconda prova che, comprendendo più discipline, consentirebbe di muoversi in una dimensione più ampia, di interazione tra percorsi di apprendimento e sviluppo di "nodi tematici pluridisciplinari", così come evidenziato a suo tempo nelle *Indicazioni metodologiche e operative per la definizione dei "Quadri di riferimento per la redazione e lo svolgimento delle seconde prove"* e delle *"Griglie di valutazione per l'attribuzione dei punteggi"* per gli Esami di Stato del II ciclo, allegate alla nota del Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione prot. n.3050 del 4 ottobre 2018.

[6] O.M. 65/2022, art. 20, c. 3: Nel caso presso la scuola sia presente un'unica classe di un determinato indirizzo, articolazione, opzione, l'elaborazione delle tre proposte di tracce è effettuata dall'intera sottocommissione sulla base delle proposte avanzate dal docente titolare della disciplina oggetto della prova.

[7] Nella nota 21 marzo 2017, prot. 10719, il Garante, acclarato che il documento del 15 maggio ha lo scopo di evidenziare il percorso didattico e formativo della classe, prescindendo dalle peculiarità dei singoli allievi, concludeva, alla luce dei principi di pertinenza e non eccedenza dei dati rispetto alle finalità perseguite, che non si ha «*alcuna ragionevole evidenza della necessità di fornire alla commissione esaminatrice dati personali riferiti agli studenti.*» Nell'OM, frutto di successive stratificazioni, sembra sopravvivere ancora qualche traccia dell'epoca antecedente alle indicazioni del Garante: l'art. 16, c. 6, *sub lett. f*), sembra fare riferimento ad una sezione del documento del consiglio di classe «*relativa ai candidati con disabilità*», mentre sarebbe più opportuno rimandare ad un allegato allo stesso, da indirizzare direttamente alla Commissione, in cui raccogliere le informazioni relative agli studenti con disabilità.

3. Una rete nazionale per le scuole professionali. Pubblicato un nuovo Schema di Regolamento

Domenico CICCONE - 20/03/2022

L'istruzione professionale (IP) è il vero nodo critico del sistema di istruzione secondario di secondo grado italiano. Non si comprende come e perché, nella seconda realtà manifatturiera europea ed in un mondo globalizzato dove il Made in Italy è un marchio di fabbrica che aggiunge valore al prodotto su cui è impresso, ci siano tanti indugi e tante discussioni improduttive sul ruolo dell'istruzione professionale, sulla sua identità e sulle sue prospettive di sviluppo.

Schema di Decreto per una rete nazionale

La riforma del 2017, con il decreto legislativo n. 61 del 13 aprile 2017, è stata completata, prima dal DM 92/2018 con il regolamento sui profili di uscita[1] e, successivamente, dalle Linee guida che hanno ridefinito in maniera profonda e definitiva i tratti dell'Istruzione professionale, che si connota come l'ordine di scuola più innovativo del sistema di istruzione del ciclo secondario. Recentemente è stato emanato, dal Ministro dell'Istruzione (Patrizio Bianchi) di concerto con il Ministro del Lavoro e delle politiche sociali (Andrea Orlando) anche un nuovo "Schema di Decreto per la definizione dei criteri e delle modalità per l'organizzazione e il funzionamento della rete nazionale delle scuole professionali"[2]. Il Decreto è stato ora pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 25 febbraio 2022 (serie generale n. 47).

Finalità di sicuro interesse

La rete nazionale degli istituti professionali si pone come strumento operativo con molteplici finalità da perseguire in cooperazione e raccordo con soggetti pubblici e privati:

- promuovere l'innovazione e il permanente raccordo con il mondo del lavoro;
- favorire l'aggiornamento periodico degli indirizzi di studio e dei profili in uscita di cui all'articolo 3 del citato decreto legislativo n. 61/2017, al fine di rafforzare gli interventi di supporto alla transizione tra la scuola e il lavoro, diffondendo e sostenendo i modelli di apprendimento in ambiente di lavoro (c.d. *work based learning* - WBL), realizzati attraverso l'alternanza rafforzata, l'impresa formativa simulata, i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) e l'apprendistato, nel sistema dell'istruzione professionale (IP) e nel sistema dell'istruzione e formazione professionale (IeFP);
- promuovere i sistemi di IP e di IeFP, anche attraverso la valorizzazione del sistema duale, al fine di qualificare un'offerta formativa rispondente ai fabbisogni espressi dal mondo del lavoro e delle professioni;
- supportare e favorire, a livello nazionale e territoriale, il raccordo tra il sistema di IP e il sistema di IeFP;
- operare in coerenza e raccordo con altre reti di servizi, in particolare con la Rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro di cui al comma 2 del presente articolo;
- individuare buone pratiche ed elementi di eccellenza all'interno dell'intera filiera formativa verticale professionalizzante, fino agli Istituti Tecnici Superiori (ITS), nonché le aree di criticità e i margini di miglioramento, formulando proposte mirate;
- promuovere l'offerta formativa nell'ambito dei sistemi di IP e di IeFP, funzionale allo sviluppo di "eco-sistemi territoriali" di innovazione economica e sociale aperti alla collaborazione con altre realtà formative territoriali.

Oltre le intenzioni, un organismo di raccordo tra l'istruzione e la formazione professionale

Sono queste intenzioni di alto profilo ormai irrinunciabili, dato il crescente mismatch tra le potenzialità dell'IP e il risultato in termini di iscrizioni al primo anno e diplomati nell'istruzione professionale. La rete sarà composta sia dalle le istituzioni scolastiche statali e paritarie che offrono i percorsi di istruzione professionale sia dalle istituzioni formative, accreditate dalle Regioni sulla base dei livelli essenziali delle prestazioni di cui al Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226 definite con una denominazione unificata "Scuole professionali", da cui il nome della rete.

Il Ministero dell'Istruzione e quello del Lavoro rappresentano insieme alle Regioni, alle Province autonome ed all'ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro) i soggetti che concorrono al funzionamento della rete nazionale.

Tante attività per una rete dinamica e, speriamo, generativa

L'approccio plurale dato dalla molteplicità delle parti in gioco, prevede relazioni e rapporti tali da far sì che la rete nazionale: si attivi per promuovere importanti e decisivi cambiamenti nell'impresa formativa simulata e nell'innovazione nei PCTO; realizzi e promuova percorsi di eccellenza nella filiera professionalizzante compresi gli apporti dell'istruzione tecnica superiore (ITS); formuli proposte per la modifica e l'aggiornamento dei profili di uscita compresa la revisione degli indirizzi di studio e il relativo aggiornamento delle figure di riferimento; supporti l'innovazione didattica e metodologica anche mediante formazione congiunta tra i docenti di IP e IEFP; si occupi del delicatissimo nodo dell'orientamento in uscita dal primo ciclo di istruzione finora fortemente schiacciato sulle destinazioni liceali senza alcuna attenzione alle vocazioni individuali e alle esigenze dei settori produttivi e occupazionali; curi l'attività di monitoraggio quali-quantitativo delle esperienze e delle attività promosse dalla Rete; sostenga interventi e soluzioni che favoriscano l'implementazione dell'offerta formativa regionale di IeFP.

L'indirizzo e la gestione: organi con "troppo poca scuola" dentro

La gestione delle attività della rete prevede organi articolati e complessi a fronte però di una limitata presenza della scuola che opera sui territori, di una scuola, cioè, che conosce i problemi, le caratteristiche e le istanze degli utenti:

C'è un *Comitato nazionale di indirizzo e coordinamento* composto da 12 rappresentanti e un consiglio di gestione. I due organi sono nominati con decreto del Direttore generale per gli ordinamenti scolastici. Possono essere, inoltre, costituiti altri organi come:

- *Gruppi operativi tematici*, promossi dal Comitato nazionale di indirizzo e coordinamento, che ne definisce le attività;
- *Comitati territoriali*, promossi dal Consiglio di gestione, composti, per ciascun territorio, da rappresentanti delle istituzioni scolastiche e formative, dell'Ufficio Scolastico Regionale, della Regione e delle associazioni rappresentative del mondo del lavoro.

Nuove speranze oppure nuove illusioni?

L'auspicio è che l'organizzazione della rete non costituisca solo un aggravio per la spesa per lo Stato, ma abbia una effettiva ricaduta sulle alterne fortune dell'istruzione professionale, ingiustamente relegata al ruolo di Cenerentola del sistema di istruzione secondaria di secondo grado, proprio in un momento storico nel quale i settori strategici della produzione, il passaggio all'Industria 4.0, gli epocali cambiamenti sulle trasformazioni delle "supply chain" (filieri di produzione di distribuzione), impongono alla scuola di preparare cittadini particolarmente abili e competenti nella gestione e nella soluzione dei problemi di carattere operativo.

Paradigmi vecchi e nuovi a confronto

Nella tradizionale visione dell'Istruzione professionale il paradigma di riferimento era legato a strutture e modelli produttivi prevalentemente statici, nei quali la scuola si inseriva formando figure dal profilo piuttosto definito e poco dinamico. Oggi non esiste lavoro specializzato che non debba essere legato a filo doppio con l'innovazione tecnologica imperante e con le innegabili esigenze di essere all'altezza dei mercati e delle tecnologie, pronti a mutare, cambiare, trasformarsi con altrettanto dinamismo.

I minimi storici delle iscrizioni all'Istruzione Professionale, raggiunti e consolidati in questi anni, sono l'indicatore di una società poco attenta ai suoi stessi bisogni di crescita e di sviluppo. In questa fase di ripresa post pandemia la maggior parte delle imprese, ad esempio, ha difficoltà nel portare a termine le commesse per mancanza di manodopera specializzata.

Un esempio nella moda che promette molto bene ma gli iscritti non abbondano

Si prevede che il solo settore del "fashion", unito alle produzioni tessili per la casa, occuperà un numero di nuovi addetti, nei prossimi anni, pari a circa 50.000 unità. Come sarà possibile coprire queste offerte occupazionali se l'intero monte delle iscrizioni, al prossimo anno scolastico all'istruzione professionale, di cui il settore tessile è solo uno degli indirizzi, ammonta più o meno a questo numero?

Corsi e ricorsi delle discipline che non si mettono in asse!

Intanto nelle prossime mosse del Ministero c'è anche una necessaria integrazione al Regolamento dell'istruzione professionale di cui al Decreto 92/2018. Il provvedimento, recentemente esaminato dal CSPI, è prevalentemente di carattere tecnico e deve essere emanato, a conferma dell'ordinamento vigente, dopo alcune sentenze del TAR che hanno assunto decisioni a seguito delle azioni di contenzioso promosse da docenti di Chimica nell'ambito delle cosiddette Scienze integrate. Lo specchio dell'organizzazione didattica dell'Istruzione Professionale, non più basata sulle discipline ma sugli assi culturali, come si vede finisce anche nelle aule dei Tribunali amministrativi dove i docenti disciplinaristi, spesso riuniti in associazioni piuttosto bellicose, sulla base di visioni obsolete, rivendicano le loro appartenenze e le loro influenze sui curricula delle scuole.

Pregiudizi contro modelli concepiti come innovativi

Gli istituti professionali stentano a decollare, soffocati dai pregiudizi e dalle visioni di basso profilo che li assimilano più volentieri alla vecchia scuola di avviamento professionale piuttosto che al nuovo paradigma di "Scuole territoriali dell'innovazione, aperte e concepite come laboratori di ricerca, sperimentazione ed innovazione didattica". Il nuovo paradigma andrebbe condiviso e sviluppato in ogni autentico aspetto. Questo potrebbe avvenire coniugando ogni possibile osmosi tra istruzione e formazione professionale e sostenendo le politiche territoriali mediante gruppi di lavoro decentrati e attenti alle esigenze dei contesti produttivi. È una direzione di marcia nella quale il Ministero del Lavoro e l'ANPAL potrebbero essere strategici per avvicinare scuola e lavoro in maniera funzionale, compresa la necessità di riprendere e modificare le scelte relative ai percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO). Tali percorsi, in verità, dovrebbero, almeno nell'istruzione Professionale, riprendere le sembianze dell'Alternanza scuola lavoro, senza polemiche, strumentalizzazioni e false convinzioni. Chi vuole il bene dell'istruzione professionale, infatti, propende da sempre per una vera collaborazione delle aziende con le scuole e delle scuole con le aziende.

[1] Decreto 24 maggio 2018, n. 92. Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 61, recante la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

[2]

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+interministeriale+n.+358+del+23+dicembre+2021.pdf/35b0bda6-8b68-9239-d4c4-dbf717e069fe?version=1.0&t=1646389736180>

4. Un nuovo piano strategico per i Neet. Investire bene sui giovani e sul lavoro

Domenico TROVATO - 20/03/2022

Il 19 gennaio u.s. è stato firmato dai Ministri Dadone (Politiche Giovanili) e Orlando (Lavoro e Politiche sociali) un Decreto[1] volto ad adottare un piano nazionale strategico per l'emersione e l'orientamento per i giovani inattivi.

"Dobbiamo riuscire a coinvolgere i ragazzi, fare emergere le loro posizioni... Abbiamo predisposto un tour nelle maggiori città italiane... Vogliamo raccontare... che l'Italia è un paese... che offre ad ognuno di loro la possibilità di realizzarsi", così ha dichiarato la Ministra Dadone.

Il Decreto punta a intercettare e a ridurre la platea degli oltre tre milioni di giovani (fascia 15-34 anni) che non studiano, non lavorano e non seguono la formazione[2]. Il Ministero dell'istruzione non è direttamente coinvolto, ma in realtà l'istituzione-scuola concorre alla "genesì" del fenomeno ed è fondamentale nella identificazione delle misure per contrastare la sua diffusione.

Le fasi del piano

Gli interventi previsti sono articolati in tre macro fasi, come dalla tabella che segue.

Fasi	Attività
Emersione	<i>Coinvolgere i giovani</i> attraverso alleanze tra Istituzioni e soggetti locali, campagne di informazione mirata, programmi personalizzati di inserimento nel mercato del lavoro.
Ingaggio	In questa fase ci si interfaccia con il digitale, ad esempio con la c.d. <i>gamification</i> [3] ma anche con la musica, con il teatro, con lo sport, valorizzando le iniziative più interessanti a livello locale.
Attivazione	Una serie di attori, impegnati sui territori nelle politiche per i giovani (dai Centri per l'Impiego ai Comuni), vengono sollecitati a costituire dei presidi funzionali agli obiettivi del Piano.

Gli strumenti operativi

Gli strumenti operativi correlati, si sviluppano in una molteplicità di azioni che rappresentano la dimensione attuativa delle tre fasi individuate:

- *Garanzia Giovani e Sportelli Giovani nei CPI* (Centri per l'Impiego), usufruendo del nuovo PON europeo "Giovani, donne e lavoro" e del programma GOL (Garanzia Occupabilità dei Lavoratori);
- *Campagna informativa itinerante in dieci-dodici città ad alta densità di NEET*, con diffusione intensiva del programma europeo Erasmus+ e potenziamento del Servizio Civile Universale/SCU;
- *Portale Giovani 2030*, predisposto per erogare corsi gratuiti di formazione sulle competenze digitali;
- *Programmi gestiti da ANG*[4], per rendere più accessibili ai giovani le risorse della Comunità Europea;
- *Piano nazionale 2021-2027 sull'inclusione dei giovani più vulnerabili*, volto a supportare il Terzo Settore, perché entro il 2024 il numero dei giovani partecipanti ai progetti sia incrementato almeno del 40%;
- *Individuazione, riconoscimento e convalida di abilità e competenze*, tramite i diversi Framework europei.

Luci ed ombre del Piano NEET

Il Piano ha suscitato giudizi contrastanti tra gli esperti e gli osservatori. Chiara Natalie Focacci (ricercatrice presso il dipartimento di Scienze economiche dell'Università di Bologna) dice, su lavoce.info, che trattasi di un buon Piano di *reskilling-riqualificazione* dei giovani NEET, che investe sul capitale umano, sullo sviluppo delle competenze, in particolare su quelle imprenditoriali (5 milioni sono destinati a "iniziative giovanili") e sulla occupabilità, per incrementare potenzialità e intelligenze.

Di parere contrario è Dario Di Vico (editorialista del Corriere della Sera) secondo cui il provvedimento manca di soluzioni innovative ed efficaci e si affida a soluzioni già sperimentate senza successo rivisitate con "etichette-spot". Ricorda "Garanzia Giovani" che costituì, nella

migliore delle ipotesi, solo una fabbrica di tirocini senza successiva stabilizzazione; ricorda anche gli sportelli 'dedicati' ai Neet nei Centri per l'impiego.

Così pure Maurizio Del Conte (ordinario di diritto presso l'Università Bocconi). Egli individua la debolezza del Piano nell'assenza di un approccio sistemico che metta in raccordo istruzione, formazione e lavoro. Propone comunque il potenziamento dell'alternanza scuola lavoro, della filiera degli Istituti tecnici superiori (ITS), la regolamentazione della "giungla della formazione professionale".

A quest'ultimo intervento si collegano le riflessioni che chiamano in causa responsabilità e azioni del sistema scolastico.

I NEET sono un fenomeno multifattoriale

È una precisazione necessaria per evitare di "colpevolizzare" solo la Scuola. Le radici del fenomeno sono anche di natura socioculturale ed economica, attengono:

- ai contesti ambientali e familiari deprivati (la povertà materiale, quella educativa, la mediocre qualità dei servizi del territorio, il basso livello di scolarità dei genitori...);
- alla collocazione geografica (vedi il divario Nord-Sud e il degrado delle periferie);
- alle problematiche dell'integrazione degli stranieri (vedi anche le condizioni di marginalità sul lavoro nelle comunità locali);
- alla trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze (come il perpetuarsi "in negativo" del reddito, dello status occupazionale, delle opportunità di acculturazione).

È anche vero però che diversi giovani riescono a tollerare e superare queste situazioni di disagio (ad essere cioè "resilienti") e a costruire un futuro più promettente, facendo leva su occasioni offerte da reti amicali e territoriali[5].

Un fenomeno, però, che interroga anche la scuola

A fronte di questo scenario, quale ruolo gioca la scuola? Molto spesso di concausa del fenomeno. Lo possiamo affermare guardando il tasso delle bocciature nel 1° anno della Secondaria di II grado, che si attesta ancora al 10,3%, quello delle sospensioni del giudizio al 21%: nei Tecnici al 26,4%, nei Licei al 19,2% e nei Professionali al 16,8%. Complessivamente nei cinque anni della Secondaria di II grado il problema del "fallimento scolastico" riguarda il 7% degli studenti (sono dati del Ministero dell'istruzione relativi agli anni 2018-2019).

Da sottolineare ancora che nei Licei il 30% dei pluriripetenti appartiene alle famiglie operaie, contro il 17% della classe sociale benestante e che la maggiore percentuale di non ammessi alla classe successiva si registra nei Professionali (10,4%).

Tali esiti rappresentano quasi sempre il preludio all'abbandono scolastico: nel 2019 il 13,5% dei giovani di 18-24 anni ha abbandonato gli studi dopo (al più) la licenza media (target EU, Indicatore ELET: 10,3%), e soltanto il 35,4% ha trovato occupazione (target EU: 46,6%)[6].

Il rischio di investire senza successo

Di tali abbandoni sarebbe responsabile anche la ex scuola media, considerata, da taluni osservatori[7] l'anello debole del nostro sistema scolastico, in quanto delle tre missioni affidatele nel 1962 ne ha realizzata solo una, cioè "far crescere il livello di scolarità", fallendo totalmente le altre due: "orientare (non canalizzare) le scelte scolastiche successive" e "garantire l'uguaglianza delle opportunità scolastiche"[8]. A conferma c'è il dato che il 67% dei licenziati con 6 non riesce a conseguire il diploma di Maturità[9]. Da questo quadro emerge un sistema-scuola che, pur investendo in programmi di recupero, di compensazione dei debiti scolastici, di studio assistito, di consolidamento-potenziamento (O.M. 92/2007) e in metodologie innovative (cooperative learning, peer to peer, flipped classroom, didattica laboratoriale...), rivela ancora un livello di sostenibilità educativa inadeguato.

Quali "traiettorie rigenerative"

Pur consapevoli della complessità del problema NEET, occorre ribadire che:

- il benessere familiare e ambientale di un giovane è il miglior antidoto all'insorgenza del fenomeno;
- la scuola, da sola, non può azzerarlo, anche se deve attivarsi per contenerlo, diventando essa stessa più "sostenibile", cioè protagonista di un impegno educativo di qualità, equo, inclusivo[10];

- la valutazione va riconnotata come dispositivo formativo: essa spesso interviene su "profili scolari" già compromessi, aggravandoli ulteriormente e causando fallimenti ripetuti e derive motivazionali;
- l'orientamento necessita di nuove "modelli": l'attuale prassi orientativa, centrata sul *profiling* e sul *matching* (cioè promuovere negli studenti profili socio-culturali che facilitino le scelte a livello scolastico-lavorativo), conferma le disuguaglianze d'accesso, indirizzando i "migliori" ai Licei-Tecnici, i "mediocri" ai Professionali[11];
- il rinnovamento del sistema, specie nelle sue urgenze dell'istruzione terziaria e della formazione professionalizzante, che il PNRR affronta, ma con cifre modeste (vedi tab. pag. 176 del documento), va accompagnato da interventi coordinati di welfare su lavoro, habitat, salute..., per sostenere quelle fasce di popolazione "deboli" a livello formativo;
- l'emancipazione sociale di tanti cittadini non è un "affare" solo della scuola, ma una responsabilità collettiva delle Istituzioni.
- L'alternativa è che si ripeta l'attuale *processo causale*: insuccesso scolastico *che genera* personalità fragili *che formano* famiglie deprivate *che crescono* figli in stato di minorità.

[1] https://www.politichegiovani.gov.it/media/k5jektnj/dm-adozione-piano-neet-19-01-2022_rev-gab-signed-1-signed.pdf

[2] Nel 2016 l'allora Presidente della BCE M. Draghi parlò di "*Lost generation*" (generazione perduta, E. Hemingway), per definire il fenomeno della disoccupazione giovanile e dei NEET in particolare, fenomeno che colpisce di più le donne, i BES, gli stranieri.

[3] La *gamification* è una prassi, un processo che utilizza, in contesti non ludici, strategie e tecniche mutuare dai giochi (game design).

[4] L'Agenzia Nazionale per i Giovani, ANG, ha il compito di promuovere percorsi inclusivi per i giovani più svantaggiati.

[5] Vedi: "*Nuotare contro corrente*", Report Save the Children, 2018. Per la resilienza riferita alle prove OCSE-PISA, cfr. *ivi* da pag. 9.

[6] Report Ministero istruzione e Istat, 2019. L'EU aveva come target che al 2020 i giovani 18-24 anni senza diploma o qualifica professionale fossero meno del 10%.

[7] Fondazione G. Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011: Le medie anello debole della scuola italiana?* Laterza 2011.

[8] Cfr. Rapporto Fondazione Agnelli, *cit.*

[9] Report Ministero dell'Istruzione e Istat, 2019. Cfr. anche M. Romito, "Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche", Guerini e Associati, 2016 e C. Raimo, "Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è", Einaudi 2017.

[10] Cfr. Il saggio dello scrivente "*Sostenibilità educativa*" in *Agenda della Scuola*, n. 150, 2020, Tecnodid, Napoli.

[11] Sulla tematica cfr. Soresi S., Nota L. (2020) e contributi di F. Tessaro (2002), A. Mariani (2021).

Settimana del 28 marzo 2022

Imparare ad abitare il mondo

1. Verso un nuovo modello di società. RiGenerazione scuola: Piano per la transizione ecologica e culturale



Filomena NOCERA

27/03/2022

Si è tenuto lo scorso 23 marzo presso il Ministero dell'Istruzione l'evento di presentazione del Piano RiGenerazione Scuola[1] ai rappresentanti degli Stati membri del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, nell'ambito del semestre di Presidenza italiana del Consiglio.

A coordinare i lavori, il Sottosegretario all'istruzione Barbara Floridia, con il compito di ricostruire la narrazione, attraverso gli interventi della mattinata, di quanto l'Italia sta realizzando per sostenere un nuovo modello di cittadinanza, mettendo a sistema l'esistente, sollecitando nuova costruzione di conoscenza e accompagnando la transizione ecologica attraverso una transizione culturale e sociale.

Un'occasione per riconoscersi parte di una comune aspirazione al cambiamento

L'apertura dei lavori è stata salutata dal Sottosegretario di Stato agli Affari Esteri, Benedetto Della Vedova in rappresentanza della Presidenza italiana del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa. Il suo intervento è stato l'occasione per riaffermare, anche alla luce del conflitto in atto in terra ucraina e del deterioramento del clima sui temi della pace, della sicurezza, dei diritti umani e della legalità, "l'urgenza di un rinnovato impegno per la ricostruzione della fiducia e del dialogo, partendo proprio dai più giovani e dalla scuola". Costruire un futuro a misura di persona e promuovere una educazione alla democrazia, alla salvaguardia dei diritti e delle libertà fondamentali, di cui la tutela dell'ambiente e le scelte sostenibili di sviluppo sono elementi ormai imprescindibili, sono obiettivi non più procrastinabili. Impongono, ora più che mai, una responsabilità diffusa che chiama in causa la politica, a tutti i livelli, il settore privato, la società civile e la scuola che in questa partita può svolgere il ruolo di incubatore e acceleratore di un modello di cittadinanza rigenerata.

Dalla resilienza alla rigenerazione

Il Piano RiGenerazione Scuola raccoglie una sfida ambiziosa: quella di accompagnare e sostenere il Paese nella transizione ecologica e culturale attraverso il lavoro condotto con i nostri giovani e giovanissimi studenti, ai quali si chiede un salto culturale, per passare dalla resilienza, dall'adattamento e dalla resistenza agli urti dei cambiamenti, alla rigenerazione, elaborazione e produzione di un nuovo modo di stare al mondo, abitare i suoi spazi e valorizzare le sue risorse.

I pilastri del Piano

Il Piano, che punta al conseguimento di obiettivi sociali, ambientali ed economici, poggia le sue basi su quattro pilastri. Rigenerazione:

- dei saperi
- dei comportamenti
- delle infrastrutture
- delle opportunità.

Gli obiettivi devono essere realizzati dentro e fuori le comunità scolastiche, attraverso la promozione di apprendimenti e di esperienze in contesti formali, non formali ed informali, con il concorso dei partner della green community. Si tratta di una rete di soggetti pubblici e privati che si è messa a disposizione delle comunità scolastiche per supportarle nella realizzazione delle iniziative di RiGenerazione.

Il Piano mira così ad accelerare il processo di transizione verso un nuovo modello di società, rigenerando la funzione educativa della scuola e facendola diventare *Infrastruttura culturale*. Vogliamo un modello di società capace di promuovere nuovi stili di vita, che sia *centro di gravità della comunità*, catalizzatore e propulsore di processi rigenerativi a lungo termine. È un *modello esistenziale ed abitativo*, un banco di prova per nuovi modi di abitare in maniera sostenibile da trasferire nel contesto di vita, un *luogo d'origine di un nuovo alfabeto ecologico ed economico* in cui lo sviluppo non sia in contrasto con l'equità e l'inclusione.

Azioni e prospettive verso la rigenerazione: ASVIS e le GreenComp

Nel corso della mattinata si sono susseguiti interventi tesi a ricomporre un primo quadro delle azioni e delle prospettive, quale impalcatura chiamata a sostenere l'ambizioso Piano RiGenerazione Scuola.

Il Presidente di ASVIS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) Pierluigi Stefanini, nel richiamare le sinergie e le azioni promosse dall'Alleanza dal 2015 ad oggi, ha sottolineato la centralità delle persone nella promozione della cultura della sostenibilità, ambientale, sociale ed economica, da realizzare nel quadro di rinnovate partnership, condivisioni sistemiche e saperi rigenerati e vivificati. In questa prospettiva, ha evidenziato la centralità delle GreenComp[2] competenze per la sostenibilità, definite dal JRC[3] della Commissione europea in un quadro comune orientato a comprendere e risolvere le crisi del nostro tempo.

Un cambiamento richiede un apprendimento permanente

Il cambiamento non può essere raggiunto, infatti, solo attraverso accordi politici, incentivi finanziari o innovazioni tecnologiche. Un cambiamento duraturo richiede un apprendimento permanente, ha bisogno di procedere sulle gambe degli individui, ha bisogno delle conoscenze e delle competenze di ciascuno. Diventare competenti in questioni di sostenibilità deve consentire agli studenti di superare la dissonanza cognitiva che deriva dalla disapplicazione delle conoscenze stesse; deve permettere a ciascuno di assumere un pensiero solidale universale, capace di porre in discussione le visioni del mondo deteriori che hanno inciso notevolmente sulla vita del pianeta; deve stimolare la partecipazione e la condivisione per la trasformazione delle nostre società e la costruzione di un futuro sostenibile per tutti gli esseri viventi.

Incorporare i valori di sostenibilità, Abbracciare la complessità nella sostenibilità, Visione di futuri sostenibili e Agire per la sostenibilità sono le quattro aree tematiche in cui si articola il quadro delle 12 competenze previste dal *GreenComp* su cui si fonda il convinto proposito, trasversale a tutte le età, di formare *pensatori sistemici e agenti etici del cambiamento, necessari per promuovere una società sostenibile*.

Rigeneratori al servizio della sostenibilità fra i banchi di scuola

L'Amministratore delegato di Itelyum, Marco Codognola, è intervenuto in rappresentanza della rete dei "Rigeneratori", una comunità di amministrazioni pubbliche, istituzioni culturali, scientifiche, di ricerca, organizzazioni no profit e profit, anche di rilievo internazionale, che sono a disposizione delle Istituzioni scolastiche per aiutarle a promuovere e a realizzare iniziative sull'educazione alla sostenibilità.

Itelyum, azienda leader nel settore dell'economia circolare e nella gestione e valorizzazione dei rifiuti industriali, si propone di contribuire alla costruzione di filiere sostenibili, grazie alla tecnologia che permette di recuperare materia, valorizzando i rifiuti, e alla tutela delle risorse naturali.

Ha poi illustrato il progetto nazionale Obiettivo Sostenibilità Scuole[4], patrocinato dal Ministero della Transizione Ecologica e realizzato in partnership con WeSchool, principale player italiano della didattica digitale, che ha consentito di mettere a disposizione delle scuole secondarie di I e II grado un portale di risorse, un programma di eventi live e una cassetta di attrezzi e materiali didattici per discutere dei temi della sostenibilità, con un focus su economia circolare, innovazione digitale e formazione STEM.

Competenze chiave per modellare il futuro del pianeta

L'intervento della Direttrice dell'Ufficio di Venezia del Consiglio d'Europa, Luisella Pavan-Woolfe, ha contribuito a centrare ancor più l'attenzione sul protagonismo dei giovani.

Nel contesto della crisi ambientale a cui stiamo assistendo, dovuta al cambiamento climatico, alla deforestazione, alla desertificazione, all'inquinamento delle plastiche, alla distruzione in larga

scala dell'ecosistema, delle specie e alla perdita della biodiversità, è assolutamente imprescindibile che i cittadini posseggano un set di competenze chiave per partecipare attivamente nella società e per influenzare le decisioni politiche che riguardano le vite di ciascuno.

Le competenze democratiche

A tale scopo, ha rimarcato come il Consiglio d'Europa abbia posto al centro il tema delle competenze democratiche, promuovendo, a partire dal 2018, *Il Reference Framework of Competences for Democratic Culture*[5], Il Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia, nella convinzione che i sistemi educativi, le scuole e le università dovrebbero fare della preparazione alla cittadinanza democratica una delle loro missioni fondamentali. "Sviluppare una competenza democratica significa assicurarsi che gli studenti conoscano e comprendano le sfide che devono affrontare e le conseguenze delle loro decisioni, cosa sono in grado di fare e cosa dovrebbero astenersi dal fare, per partecipare in maniera efficace a una cultura della democrazia e vivere insieme pacificamente in società democratiche e culturalmente diversificate".

Il sistema educativo, assumendo la consapevolezza dell'importanza delle sfide del nostro tempo, non può, dunque, semplicemente preparare gli studenti al futuro, ma deve aiutare loro a modellarlo.

L'esperienza della scuola "Quasimodo" di Agrigento

La presentazione dell'esperienza virtuosa della comunità scolastica dell'IC "S. Quasimodo" di Agrigento ha concluso la carrellata degli interventi della mattinata, prima dell'avvio alle conclusioni.

In un significativo contributo video, l'Istituto, dando voce ai suoi ragazzi, ha sintetizzato le attività che hanno visto protagonisti gli alunni della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di 1° grado nel corso della prima edizione della Settimana Nazionale della RiGenerazione, indetta dal Ministero dell'Istruzione nell'ambito dell'attuazione del Piano RiGenerazione Scuola.

In questo modo, plasticamente, come ha affermato lo stesso dirigente scolastico, Nellina Librici, la scuola si è fatta "battito della comunità", interpretandone le urgenze, le aspettative, i sogni.

Una sfida per l'equità e il futuro

Al Ministro Patrizio Bianchi è stata affidata la chiusura dei lavori. Al centro del suo messaggio un'idea olistica e solidale del nostro pianeta che per sopravvivere ha bisogno di rigenerarsi, ritrovando una nuova nascita, affidata alla capacità delle persone di percepire che i problemi che stiamo vivendo in una qualsiasi parte del mondo sono i problemi di tutto il mondo. La pandemia ha svelato la fragilità di un sistema globalizzato: è giunto il momento di assumere la consapevolezza che nella cornice di una mondializzazione avanzata, occorre farsi carico del pianeta nel suo insieme.

Un piano per scuotere le coscienze

Il Piano RiGenerazione Scuola intende proprio scuotere le coscienze di ciascuno e mobilitare tutti gli individui, a partire dalle comunità scolastiche, chiamate a svolgere un ruolo attivo nella costruzione di una sensibilità intergenerazionale e planetaria che rifiuta l'approccio adempimentale ai problemi del nostro tempo, basati sulla mera tutela e protezione dell'esistente, verso la sua rigenerazione.

In una visione di lungo termine, non possiamo più percepirci esclusivamente come ospiti del pianeta, chiamati ad abitarlo, senza lasciare tracce che ne compromettano il futuro. Siamo invece chiamati a viverlo da generatori – attivi, responsabili e creativi – di benessere e futuro per il pianeta stesso e per le generazioni che seguiranno.

Alla scuola il ruolo cruciale di ricostruire le basi di un comune sentire e di rendere effettivo l'esercizio dei diritti di ciascuno, affinché non siano solo mere attribuzioni formali, ma si sostanzino in un esercizio concreto, in una interazione capace di incrementare la consapevolezza e le opportunità di azione delle persone.

[1] RiGenerazione Scuola è il Piano del Ministero dell'Istruzione attuativo degli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU pensato per accompagnare le scuole nella transizione ecologica e

culturale e nell'attuazione dei percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile previsti dall'insegnamento dell'educazione civica.

[2] JRC, GreenComp the European sustainability competence framework, Luxembourg: Publications Office of the European Union,

2022, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>

[3] Joint Research Centre (JRC), Centro comune di ricerca, è il servizio scientifico interno della Commissione europea. Fornisce un supporto al processo decisionale dell'UE mediante consulenze scientifiche indipendenti e basate su prove concrete.

[4] <https://www.weschool.com/progetti-education/obiettivo-sostenibilita-scuole/>

[5] Il Consiglio d'Europa ha sviluppato un quadro di riferimento delle competenze per la cultura democratica, da adattare per l'uso nelle scuole primarie e secondarie e negli istituti di istruzione superiore e di formazione professionale in tutta Europa, nonché nei curricula nazionali e nei programmi di insegnamento.

2. Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori



Giorgio CAVADI

27/03/2022

Il 17 marzo il ministro Bianchi ha presentato gli "Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori"[1]. È un documento che vuole riportare al centro delle azioni educative della scuola l'educazione interculturale, dopo alcuni anni in cui l'attenzione sembrava un po' intiepidita.

Il documento è stato curato dall'Osservatorio nazionale, è strutturato su 17 paragrafi suddivisi in 3 sezioni[2] nelle quali si mettono a fuoco il contesto attuale e i cambiamenti intervenuti in questi ultimi anni, i destinatari e le azioni di sistema da attuare per la piena realizzazione di interventi a sostegno dell'educazione interculturale.

Il significato degli "Orientamenti"

Gli "Orientamenti interculturali" si pongono in continuità con i documenti precedenti e con la visione inclusiva e interculturale che fa parte del modello italiano. Ricordiamo: "La via italiana per la scuola interculturale, 2007", le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, 2006 e 2014", o anche "Diversi da chi? 2015". Al tempo stesso atualizzano le proposte tenendo presente la realtà di oggi e mettendo sempre al centro gli alunni provenienti da contesti migratori. Da un lato ci si concentra sulla specificità delle azioni, dall'altro su modelli a carattere generale:

- nel primo caso la specificità delle proposte integrative riguarda gli alunni provenienti da contesti migratori. I temi sono quelli del diritto alla scuola; apprendimento linguistico; mediazione linguistico-culturale; orientamento; prevenzione della dispersione e degli abbandoni scolastici; relazioni in classe e nel tempo extrascolastico;
- nel secondo caso, cioè l'universalità dell'educazione interculturale per tutti, richiama l'educazione alla cittadinanza; il rispetto reciproco; la valorizzazione della diversità linguistico culturale e del plurilinguismo; i curricoli aperti alla conoscenza dei contributi di civiltà e di realtà storiche diverse da quelle europee e occidentali.

Gli Orientamenti costituiscono un testo di notevole ricchezza documentale che offre stimoli e indicazioni utili anche per la progettazione didattica, proponendo dati e informazioni provenienti da molteplici fonti, ricordiamo, ad esempio, il *Rapporto* "Gli alunni con cittadinanza non italiana" del 2021, Ministero dell'Istruzione[3], ma anche il Rapporto Invalsi 2021 e i dati dell'Istat sui NEET e sugli indicatori socio economici più importanti.

Un cambio di prospettiva

Interessante appare il cambio di prospettiva quanti-qualitativo proposto dal documento. Sulla dimensione del fenomeno si ricorda, per esempio, che nel Rapporto statistico del Ministero dell'Istruzione del 2021, l'attenzione era rivolta alla quantificazione della presenza sui banchi di scuola degli alunni non italiani.

Rispetto alla definizione di alunni provenienti da contesti migratori il documento mette bene in evidenza l'esigenza di trovare definizioni più appropriate perché quelle usuali non rappresentano più le realtà[4].

Una maggiore sensibilità e attenzione deve essere dedicata ai giovani adulti e ai minori stranieri non accompagnati. Per questi bisogna costruire azioni di accoglienza e di integrazione che abbiano una maggiore incisività e flessibilità, specialmente in ingresso, attraverso una più efficace sinergia fra scuola e Centri Provinciali di Istruzione per gli adulti (CPIA), più volte chiamati in causa, specie nell'accoglienza di minori non accompagnati poco alfabetizzati anche nei loro paesi di origine[5].

La scuola al centro: la dimensione del curricolo

Il documento entra anche nel merito della progettazione didattica necessaria per gli alunni provenienti da contesti migratori, considerando le difficoltà da cui in genere sono accompagnati ben rilevate dall'INVALSI almeno in due dimensioni: *"La prima riguarda i consistenti ritardi negli apprendimenti curricolari evidenziati (...) nelle prove di Italiano (...). Una seconda dimensione che richiede attenzione è quella relazionale. Recenti indagini evidenziano infatti che ragazzi e ragazze di origine straniera hanno una vita sociale meno ricca e talvolta più problematica: frequentano meno i coetanei, sono più spesso vittime di bullismo, praticano meno sport, frequentano meno biblioteche e centri culturali."*[6]

Interessanti appaiono le osservazioni sulle criticità che ancora vanno affrontate nella definizione di una dimensione veramente interculturale dei curricoli, infatti *"permane nella scuola italiana l'abitudine a riproporre contenuti curricolari poco aperti alla dimensione globale (lingue straniere, storia, geografia, letterature, educazione civica, tradizioni religiose) che coesistono talvolta con interpretazioni riduttive e parziali dell'educazione interculturale; è importante assicurare agli studenti provenienti da contesti migratori una scuola di cui si sentano parte e dove possano meglio riconoscersi"*[7].

I punti di riferimento per la progettazione curricolare

Relativamente alla progettazione didattica, il richiamo più immediato rimanda alla legge 92/2019 che ha introdotto l'area trasversale dell'educazione civica. *"Un punto di riferimento importante ci viene dato dalla legge 92/2019, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, e dalle successive Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (2020). Gli articoli della legge hanno molti punti in comune con le tematiche e le azioni relative all'educazione interculturale: "sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile", rafforzando "la collaborazione con le famiglie" (art.7) e con "altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella cittadinanza attiva" (art. 8)"*[8].

Tuttavia, oltre al riferimento alla legge 92/2019 e, soprattutto, alle *"Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado"*[9], non possiamo non richiamare almeno due documenti pedagogico-didattici che hanno tracciato – con profetica visione – la strada agli attuali Orientamenti; ci riferiamo alle *"Indicazioni nazionali per il I ciclo di istruzione"* (2012) e al documento *"Indicazioni nazionali e nuovi scenari"* (2018).

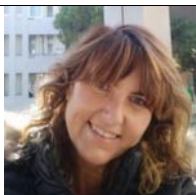
Un paesaggio educativo complesso

In conclusione, quindi, ci piace riportare un passaggio della sezione introduttiva delle *"Indicazioni del 2012"* (La scuola nel nuovo scenario e per una nuova cittadinanza): *"Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso... La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e «il saper stare al mondo» (...) Inoltre l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta"*[10].

"In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito «dell'insegnare ad apprendere» quello «dell'insegnare a essere». L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere"[11].

- [1] <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>
- [2] Prima parte: il contesto e i riferimenti; seconda parte: i soggetti destinatari delle azioni; terza parte: le attenzioni e le proposte.
- [3] <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>
- [4] P. 15.
- [5] I soggetti destinatari delle azioni, pp. 22-26.
- [6] Pagine 18-19.
- [7] P. 18.
- [8] P. 18.
- [9] D.M. 35 22/06/2020 e nota MIUR 10248 del 23/06/2020.
- [10] Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, p. 7
- [11] Ibidem p. 10.

3. Includere: un processo in continuo affinamento. Un buon emendamento per i DSA nel decreto Sostegni ter



Rosa STORNAIUOLO

27/03/2022

Un importante emendamento, presentato dalla Vicepresidente del Senato Anna Rossomando all'interno del Disegno di Legge di conversione del decreto Sostegni ter, consentirà, per la prima volta nella storia del nostro Paese, di vedere riconosciuti, a circa un milione e duecento lavoratori con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), diritti fondamentali, come l'opportunità di avvalersi di strumenti compensativi nelle aziende del settore privato e nei colloqui di selezione.

Una conquista per bandire ogni forma di discriminazione

Questo risultato è anche e, soprattutto, l'esito della costante azione di sensibilizzazione dell'Associazione Italiana Dislessia (AID)[1] presso le istituzioni preposte. Si tratta di una straordinaria conquista che, da un lato, dovrebbe cambiare l'approccio delle imprese verso i lavoratori con DSA e dall'altro dovrebbe consentire a questi ultimi di vedere valorizzati pienamente i propri talenti e professionalità.

Nel testo dell'emendamento si prevede, innanzitutto, che le imprese debbano garantire che il responsabile dell'inserimento lavorativo aziendale crei l'ambiente più favorevole per la realizzazione professionale dei lavoratori con DSA. Questi decidono, poi, liberamente di essere riconosciuti come tali.

Subito dopo il voto definitivo del Parlamento e la pubblicazione del decreto in Gazzetta Ufficiale, i lavoratori con disturbi specifici dell'apprendimento, che volontariamente scelgono di dichiarare la propria caratteristica di funzionamento, potrebbero chiedere nei colloqui di selezione del personale di utilizzare calcolatrice, schemi e formulari, computer con sintesi vocale, oltre a fruire di tempi più lunghi per i test di selezione scritti. Anche i lavoratori con DSA già assunti, sempre per libera scelta, potrebbero ricevere gli stessi strumenti e accomodamenti ragionevoli.

Verso un setting lavorativo "dyslexia friendly"

Attualmente i soggetti con DSA riportano successi in svariati contesti sociali: sport, spettacolo, cultura, scienza... È chiaro che per raggiungere questi risultati devono sottoporsi a notevoli sforzi a causa del loro diverso funzionamento apprenditivo fronteggiando, spesso, pure la diffidenza che si nutre nei loro confronti. Fornire adeguati strumenti per compensare le difficoltà nel lavoro significherebbe metterli nelle condizioni di riuscire al meglio ed ottimizzare le potenzialità di cui sono portatori.

La ricerca scientifica ha, infatti, dimostrato che un ambiente di lavoro consapevole del fenomeno DSA ed in grado di supportare adeguatamente ovvero "dyslexia friendly", reca benefici al lavoratore ed all'azienda. Il lavoratore, infatti, potrà utilizzare strumenti e strategie per compensare le difficoltà e potenziare la sua prestazione partecipando, di conseguenza, al successo dell'impresa.

Che cosa sono gli strumenti compensativi?

Gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.

All'art. 5 c. 2 lett. B della Legge 170/2010 si prevede che le scuole garantiscano per gli studenti con DSA "l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche" nell'ambito di una didattica individualizzata e personalizzata, che tenga conto delle caratteristiche e dei punti di forza dello studente.

All'art. 4 c. 4 del DM 12 luglio 2011 si legge che "le Istituzioni scolastiche assicurano l'impiego degli opportuni strumenti compensativi, curando particolarmente l'acquisizione, da parte dell'alunno e dello studente con D.S.A., delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi".

Nelle Linee guida allegate al succitato D.M. sono definiti tali strumenti, indicandone anche la destinazione. Si legge, pertanto, che essi "sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria" e "sollevano l'alunno o lo studente con D.S.A. da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo".

A mero titolo esemplificativo, si riportano alcuni strumenti compensativi suggeriti dalle succitate Linee guida: sintesi vocale, programmi di video-scrittura con correttore ortografico, registratore, calcolatrice, altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc.

Perché gli strumenti compensativi

Lo scopo degli strumenti compensativi è quello di ridurre il divario iniziale tra le abilità dello studente con D.S.A. e quello dei compagni di classe.

Essi da un lato devono compensare alcune abilità deficitarie, dall'altro devono favorire lo sviluppo di quelle potenzialmente implementabili; la scelta dello strumento compensativo deve, pertanto, essere scrupolosa.

Necessità di una "competenza compensativa"[2]

Premesso che un'opportuna compensazione è la risorsa più efficace per promuovere l'autonomia di studio dell'alunno con Disturbi Specifici di Apprendimento, la scuola deve puntare allo sviluppo di «competenze compensative», ovvero di quelle abilità, strategie ed atteggiamenti personali che, una volta assimilati stabilmente, consentono un uso attivo, autonomo e consapevole degli strumenti compensativi disponibili.

Lo sviluppo di competenze compensative ottimizzerebbe, senza alcun dubbio, gli effetti dell'emendamento analizzato.

Strategico risulta, a tal fine, il ruolo della scuola che, mediante una presa in carico tempestiva e non solo di tipo dispensativo, può promuovere le condizioni per un autentico successo formativo di tutti e di ciascun alunno, ivi compresi di quegli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Una specifica formazione per una didattica compensativa

"Come sviluppare competenze compensative" può senza dubbio essere un focus da approfondire in specifici percorsi di formazione; una formazione di qualità e costante nel tempo orientata alla promozione di un apprendimento inclusivo.

Una formazione che accompagni i docenti nel riconoscere ogni alunno in rapporto alla propria condizione per garantirgli, di conseguenza, una relazione che ne sviluppi e solleciti i potenziali mediante una didattica flessibile ovvero compensativa.

Consentire ad uno studente di funzionare al meglio è la premessa per la formazione di un adulto in grado di fornire il miglior contributo professionale possibile allo sviluppo della società ovvero un adulto sereno e realizzato, indipendentemente dalla peculiarità delle sue potenzialità.

[1] <https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/DSA-Lavoro-emendamento-introduce-uso-strumenti-compensativi-nelle-aziende>

[2] Flavio Fogarolo, Caterina Scapin, "Competenze compensative, Te

4. Come difenderci dalle fake. Il potere delle parole nella comunicazione



Angela GADDUCCI

27/03/2022

Vivendo oggi nell'era *biomediata*, in cui diventa cruciale la condivisione telematica delle biografie personali attraverso i social network, l'evoluzione del panorama mediatico globale ha determinato evidenti trasformazioni all'interno del sistema comunicativo. Con l'irruzione dei social la domanda informativa si è indirizzata su piattaforme online in grado di offrire gratuitamente spazi divulgativi pressoché infiniti. Senonché, il fatto che la crescente mole dei contenuti che circolano sul web abbia come caratteristica la *disintermediarizzazione*, la *delocalizzazione* e la *decontestualizzazione* ha condotto alla nascita di patologie interne al sistema informativo stesso: le cosiddette *fake news*, veri e propri strumenti di persuasione e manipolazione, pratiche finalizzate a diffondere disinformazione e manipolare le coscienze.

Una possibile definizione dell'attuale realtà comunicativa

Nel tentativo di conferire una denominazione adeguata alla realtà comunicativo-relazionale contemporanea risulterebbe forse scontato e banale definirla sia *tecnologica*, per la prepotente irruzione e socializzazione delle nuove tecnologie informatico-cibernetiche, sia *mass-mediologica*, perché caratterizzata dalla massificazione dei canali di trasmissione/comunicazione e dal fatto che ai grandi megafoni sociali, i cosiddetti "*persuasori occulti*" di packardiana memoria[1], è affidata la gestione del consenso.

Le fake news come armi non convenzionali

Anche la guerra del nuovo millennio si svolge sui canali social e il fenomeno delle fake news è riuscito ad insinuarsi persino nello scenario bellico: nel terzo millennio la guerra si combatte anche sul web a colpi di disinformazione, propaganda e censura, nozioni che nel vocabolario strategico sembrerebbero tradursi, rispettivamente, in manipolazione, diffusione di notizie false e oscuramento di quelle vere. Il marchingegno della disinformazione, che si nutre facilmente dell'universo del web e dei social network, rappresenta un'arma non convenzionale con cui oggi si combattono i conflitti; un'arma che colpisce in modo subdolo, nascosto, mistificando la realtà, influenzando le opinioni e manovrando le convinzioni delle persone.

Tra le menzogne che circolano negli ultimi tempi relativamente al conflitto russo-ucraino merita di essere segnalata quella secondo cui il conflitto in corso sarebbe solo un'invenzione mediatica. "*La guerra non esiste*" si tuona dal Cremlino, si tratta di "*un'operazione militare speciale*": una fake che la disinformazione disseminata dal governo russo e le manipolazioni dei telegiornali di Mosca hanno reso virale sui social. Perché le fake news hanno le stesse potenzialità di diventare virali come le notizie veritiere, e una volta che una falsa notizia diventa virale è difficile limitarne i danni, tant'è che anche le smentite degli organi di stampa ufficiali spesso non riescono a metterle a tacere.

Dalla trasmissione del sapere alla conoscenza senza intermediazione

D'altra parte, per i giovani la principale fonte per attingere all'attualità è lo smartphone dove le notizie si avvicendano come fuochi d'artificio sui loro monitor. Scenari apocalittici spesso accompagnati da musiche ansiogene e uno strano pot-pourri di informazioni traboccano dalle piattaforme social: le immagini e i suoni disvelano al mondo la ferocia primitiva e selvaggia dell'uomo contro l'uomo, mentre i video, brevissimi e concitati, si susseguono in caotico divenire e ad una velocità tale da non consentire l'elaborazione di ogni singolo contenuto. I social, infatti, sono dei media privi di intelligenza. *Intelligere*, nel senso etimologico del termine (dal latino *inter-legere*), significa legare insieme i fatti e le informazioni per ricavarne il senso o almeno un senso plausibile, mentre sui social la costruzione e diffusione di immagini e informazioni non rispetta i criteri logici e sequenziali che antepongono le premesse alle conseguenze e le cause agli effetti. Trattandosi di *forme di conoscenza disintermedie*, che non

passano cioè attraverso il vaglio di figure censorie, si assiste alla rottura dei paradigmi che sottostanno ai processi di trasmissione dei saperi all'opinione pubblica.

Il bombardamento di informazioni stimola un approccio emotivo

Ebbene, quel bombardamento di notizie, divulgate senza alcun filtro e senza la mediazione di uno sforzo interpretativo atto a ordinarle secondo una sequenza logica, incide sull'intelligenza emotiva dei giovanissimi fruitori che, attoniti e smarriti, non sempre riescono a decodificare quelle masse di informazioni trasmesse in maniera così frammentaria e disarmonica da non poter discernere la comunicazione dalla spettacolarizzazione, il documento dalle fake news. Colti nella loro debolezza ed emotività, e sommersi da tanto straripante sapere, i giovani risultano incapaci di gestirlo: condividono semplicemente i contenuti in linea con le proprie convinzioni, leggono e credono solo a ciò che dà conferma a sensazioni e pregiudizi.

I social come acceleratori delle informazioni

La diffusione di notizie false, incrementata dal proliferare di piattaforme disponibili sul web, risponde a due distinti ordini di motivi. Innanzitutto, l'istantanea condivisione degli annunci con un semplice click: in forza di questa loro intrinseca peculiarità, i social sono un veicolo privilegiato per diffondere notizie infondate in quanto agiscono da acceleratori ad effetto valanga.

In secondo luogo, le menzogne che circolano sul web sono verosimili, possiedono cioè una natura mimetica che le fa apparire non solo ammissibili, ma addirittura attrattive agli occhi di *user* distratti o servi volontari delle *big tech companies*[2], che utilizzano tattiche molto influenti nel modellare le informazioni. Facendo leva sulle emozioni di ignari e sprovveduti spettatori grazie ad immagini sensazionalistiche e video eclatanti, le fake news spingono tutti impercettibilmente verso una stessa direzione, perché il loro scopo è quello di produrre e consumare algoritmicamente un certo tipo di informazioni.

C'è un rischio diffuso di disinformazione

Le fake news, artatamente costruite dalla potente fabbrica dei *troll* (nel gergo del web, sono gli utenti anonimi), per inquinare il dibattito pubblico ed esaltare i sentimenti collettivi delle grandi masse (populismo), esistono da tempi immemori, anche se il termine è stato coniato negli Stati Uniti alla fine del 19° secolo, ad indicare storie inventate in ambito politico per danneggiare persone o istituzioni. Con riferimento ad un passato recente, già la pandemia ha fatto registrare massicce campagne di disinformazione sfociate in battages propagandistici, di così difficile discernimento per la collettività da mettere a rischio la salute pubblica. Oggi, sul tetto scenario della guerra in Ucraina, gli effetti di una notizia falsa o di un'affermazione diffamatoria, creano percezioni distorte della realtà mettendo a repentaglio i diritti irrinunciabili degli esseri umani.

Uno studio condotto presso l'Università di Oxford[3] da un gruppo di ricerca intento a mettere in evidenza le recenti tendenze della propaganda computazionale, ha posto in luce che nel 2020 ben 81 Paesi erano ricorsi all'uso dei social media per diffondere la propria propaganda politica e che in 76 Paesi le *Cyber Troops* avevano utilizzato la disinformazione per instradare la convinzione pubblica.

È preoccupante il ruolo che la Rete e i social giocano sullo scenario sociopolitico del nostro tempo. Un'ondata di insensatezza, con inverosimili ipotesi complottiste e assurde fantasticherie che sfiorano persino il negazionismo storico-scientifico, sembra aver rubato il campo ad una ragione sopita.

Tra complottismo e necessità di restare connessi

Dalla medicina alla tecnologia nulla sfugge alla dentata ruota d'ingranaggio dell'irrazionale che si ritaglia ampio spazio nel discorso pubblico pilotando le menti e i comportamenti di molte persone: per circa 3 milioni di italiani il covid-19 non è mai esistito, oltre 6 milioni di persone negano che l'uomo sia mai sbarcato sulla Luna, mentre per 13 milioni la tecnologia 5G è un sofisticato strumento per controllare la vita personale degli individui. È quanto è emerso dal 55° Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese, pubblicato nel dicembre 2021[4], mentre dalla rendicontazione del 16° Rapporto Censis-Ucsi sulla comunicazione, pubblicato nel febbraio 2020[5] circa i dati relativi alla crescita dei consumi dei social in base all'età, è scaturito che la percentuale degli utenti saliva vertiginosamente tra i giovani della Generazione Z, composta dai nati a cavallo tra il vecchio e il nuovo millennio, come pure tra i giovani adulti, i cosiddetti *millennial*, che continuano a vivere all'ombra di Internet pur essendo diventati grandi.

Il potere del pensiero narrativo

Ecco allora che il mondo degli adulti deve infrangere le frontiere di questa nuova evoluzione digitale ed entrare in soccorso dei giovani che ne sono i protagonisti: in famiglia o tra i banchi di scuola, agli adulti è affidato il compito di sostenere i ragazzi guidandoli nella rielaborazione critica di quel materiale disomogeneo, di quella frammentaria e polifonica moltitudine di conoscenze in modo da poterla inquadrare in una narrazione. Perché è proprio la narrazione, forma tipica di linguaggio nella scuola, che deve essere ricostituita insieme ai ragazzi: contro il pensiero schematico che campeggia sul monitor degli smartphone, il pensiero narrativo consente la creazione di significati culturali ed esistenziali come il ricordo, la retrospezione e il futuro, racconta l'evoluzione nel tempo e insegna loro a gestire la massa indistinta di informazioni. A fronte del bisogno 'biologico' di allacciare rapporti con il mondo mediante la connessione ad Internet, che per i giovani anziché uno strumento rappresenta ormai un luogo da abitare, c'è anche la necessità di difendersene per evitare che quell'incerto senso di pericolo che aleggia nel web si trasformi in angoscia.

Ritornare alle categorie per rappresentare il mondo

Cultura, formazione e riflessione critica: è questa la soluzione. La scuola ha il compito di guidare i nostri giovani ad esaminare avvedutamente il materiale che circola sul web, recuperando il proprio ruolo di servizio educativo di qualità garantito a tutti. Nell'orizzonte comunicativo digitale, particolarmente dinamico, parole e immagini dalla grande forza ipnotica assumono sempre più potere e risonanza. Con la loro forza persuasiva sono, infatti, capaci di fornire informazioni, sollecitare e rallegrare, ma possono anche essere utilizzate per operare disinformazione e, quindi, contraffare, ingannare, persuadere, estorcere consensi, offendere e distruggere. Modificata la struttura dell'esistere e dell'acquisire conoscenze, è tempo di riconquistare le strutture categoriali di rappresentazione del mondo (le spazio-temporali, per esempio) che nel virtuale scompaiono e divengono oggetto di arbitraria manipolazione: sullo schermo il succedersi degli eventi è casuale, dipende unicamente dalla vocazione di potere del padrone dell'emittente. Ed è proprio ciò che succede oggi da parte del Cremlino: gli oligarchi russi, signori delle principali testate giornalistiche, orientano il sistema informativo imposto dalla Russia, che non lascia spazio all'informazione autonoma.

Distinguere il vero, il verosimile e il falso

Stando così le cose, è importante che la scuola recuperi lo spessore storico degli eventi. Da qui, la necessità per i nostri professionisti dell'educazione di contribuire a far chiarezza dotando soprattutto i giovanissimi degli strumenti idonei per discernere tra ciò che è vero e ciò che è verosimile, tra l'attendibilità dell'informazione diffusa e l'abilità di pratiche falsificatorie in mezzo alla massiccia mole di informazioni che attraversano la galassia del web e alla quale i nostri giovani hanno affidato la loro vita.

Questa modalità comunicativa attraverso forme di aggregazione che consentono ai social la sublimazione di qualsiasi velleità, è regressiva e fortemente rischiosa perché, affidandosi acriticamente all'opinione di turno, i giovani non riusciranno mai ad appropriarsi degli strumenti idonei per vivere autonomamente e in piena libertà.

Occorre, pertanto, ricondurre a consapevolezza e spirito critico il nucleo della vita di comunicazione dei giovani, illustrando loro i pericoli dell'essere sempre connessi in modo passivo. Occorre, per dirla con Andrea Melodia, *"equilibrare il mito del palinsesto personale"* in riferimento al fatto che i ragazzi si specchiano negli schemi biografici multimediali creati da loro stessi dopo averli tagliati su misura in base alle loro esigenze e preferenze, per cui, contemplando sé stessi, finiscono per concentrarsi sul loro stesso ombelico.

[1] Vance Packard, *I persuasori occulti* (prima pubblicazione 1957), Einaudi, Torino, 2015.

[2] *Big Tech Companies* è il nome attribuito alle cinque società attualmente più grandi, dominanti e prestigiose nel settore della tecnologia dell'informazione degli USA. L'acronimo GAFAM spesso è usato in una connotazione negativa e sta per Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft.

[3] *Bot e propaganda computazionale: automazione per la comunicazione e il controllo* in "Social media e democrazia", The Computational Propaganda Project, novembre 2020. Oxford, Regno Unito: Project on Computational Propaganda.

- [4] 55° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2021, 3 dicembre 2021.
- [5] 16° Rapporto Censis-Ucsi sulla comunicazione, 20 febbraio 2020.