

Presentati i dati delle ultime prove Invalsi con esiti poco incoraggianti, specie nella scuola secondaria. Ma è davvero colpa della DaD, come tanti giornali hanno titolato nei giorni scorsi? Come sarebbe andata se la pandemia non ci fosse stata o se avesse colpito una decina di anni fa? In questo numero della newsletter, l'ultimo prima della pausa estiva, proviamo a rispondere a queste e ad altre domande.

Non possiamo poi non parlare del ritorno a scuola di settembre prossimo. Il CTS, secondo quanto riportato nella bozza di parere, autorizzerebbe i capi d'istituto ad essere più elastici nella disposizione dei banchi: distanza e mascherina, se si è seduti al banco, potrebbero essere in alternativa. Insomma, un espediente per aggirare il problema del sovraffollamento delle aule, che in moltissimi casi è rimasto irrisolto rispetto all'anno passato. Ma la patata bollente così passerebbe, ancora una volta, in mano ai dirigenti scolastici...

Intanto venerdì scorso, nel corso di un incontro al Ministero, è stata data comunicazione del via libera del MEF per ben 112.473 posti da utilizzare per la messa in ruolo di altrettanti docenti. Rispetto all'anno scorso i posti autorizzati sono di più, ma se anche vi saranno i primi vincitori del concorso straordinario (circa 22mila), teoricamente ancora una volta molti di quei posti autorizzati potrebbero non essere assegnati. Cerchiamo di capire.

Per quanto riguarda poi i concorsi, molte commissioni e sottocommissioni esaminatrici sembra proprio che faticino a concludere le procedure nei tempi previsti. Ad oggi infatti sono poco più della metà le procedure che si sono concluse e a settembre potrebbero esserci diverse GM non definite da parte delle commissioni, con conseguente ritardo di nomine dei vincitori. Il problema delle commissioni risulterà ancora una volta insormontabile?

Buona lettura e buone vacanze, TuttoscuolaNEWS e TuttoscuolaFOCUS tornano a settembre!

INVALSI 2021

1. Invalsi/1. Bocciata la scuola, ma la colpa è della DaD?

La stampa cosiddetta di informazione, salvo rare eccezioni, non ha avuto dubbi di sparare in prima pagina il nome del responsabile del *learning loss*, la perdita di apprendimento accumulata dagli studenti italiani nei due anni di pandemia da Coronavirus. Trovato e sparato: è la DaD. Per fare questa operazione essenzialmente mediatica la stampa si è avvalsa dei dati forniti dall'Invalsi sulla base dell'esito delle prove somministrate quest'anno (l'anno scorso non fu possibile) agli studenti dei vari gradi di studio.

In realtà l'Invalsi si è ben guardato dallo stabilire una correlazione meccanica tra esito delle prove e DaD, ben sapendo che senza DaD l'esito sarebbe stato ancora più catastrofico, ma date le caratteristiche 'macro' e quantitative del suo modello non ha potuto distinguere tra le scuole e le classi dove la DaD ha funzionato come reale alternativa alla didattica tradizionale e quelle dove invece si è limitata a trasferirla online in modo improvvisato. Così, in mancanza di dati disaggregati, ha prevalso inevitabilmente la logica semplicistica del confronto tra medie, e si è potuto dire (in un modo alquanto sbrigativo, che ha favorito le ulteriori semplificazioni dei mass media), che le competenze in italiano e matematica dei nostri diplomati alla maturità di quest'anno sono per molti di essi paragonabili a quelle dei diplomati di terza media.

Poniamoci alcune domande.

E se la pandemia non ci fosse stata? Molti riconoscono (dalla presidente dell'Invalsi Ajello al direttore della FGA Gavosto) che le cause del cattivo funzionamento della scuola italiana preesistono al Covid-19, e che quest'ultimo non ha fatto che porle in maggiore evidenza, penalizzando ancora di più gli alunni sfavoriti sul piano economico e sociale. Come sostiene Roberto Franchini, Professore universitario del Sacro Cuore di Milano e Brescia, su tuttoscuola.com il fenomeno del Learning Loss è stato "*soltanto amplificato, non generato, dall'attuale contingenza pandemica*".

E se la pandemia avesse colpito dieci o vent'anni fa? Allora le tecnologie non avrebbero consentito alle scuole di connettersi a distanza in maniera generalizzata con le case degli studenti: quali effetti avrebbero misurato i test Invalsi sugli apprendimenti degli studenti dopo quasi due anni? Sarebbe stata una catastrofe formativa inimmaginabile.

Qual è stato l'effetto del minor numero di ore di lezione fatte in questo periodo dalle scuole (a causa dell'impossibilità di garantire il distanziamento, e dei contagi a catena)? Sono saltate tantissime ore di lezione, sia dove e quando si è fatta lezione in presenza, sia dove si è fatta lezione a distanza: l'effetto sugli apprendimenti è stato inevitabile e nulla ha a che vedere con la DaD.

Infine, se si vuole dare un giudizio ragionato sul fenomeno DaD, bisogna interrogarsi sulla qualità del servizio di DaD: dove il livello è stato elevato, difficilmente ci sono stati effetti negativi; dove il livello qualitativo è stato insufficiente, perché i docenti non erano preparati all'utilizzo di metodologie didattiche innovative e si sono limitati a realizzare a distanza la stessa lezione trasmissiva che svolgono in classe, i risultati non potevano che essere deludenti. Insomma il discorso è molto più articolato, se lo si vuole valutare seriamente.

Bene, è stato detto che l'Invalsi funziona come un termometro, che è uno strumento di misurazione, non di valutazione di ciò che sta dietro il dato rilevato. E dunque che cosa sta dietro il "disastro antropologico" (copyright di Chiara Saraceno) misurato dall'Invalsi? Di certo non la DaD, ma la pluridecennale mancanza di una politica scolastica mirata ad affrontare il problema della disuguaglianza nel nostro sistema scolastico. Un problema che le nuove tecnologie, compresa la DaD, possono aiutare a risolvere assai meglio della nostalgia per la scuola che fu. Ma ci vogliono visione strategica e un piano di azione coerente, che sono mancati, e non solo in questo anno e mezzo.

Rapporto Invalsi 2021: la vera causa del Learning Loss

16 luglio 2021

di **Roberto Franchini***

Da pochi giorni il [rapporto INVALSI ha evidenziato la rilevante perdita negli apprendimenti](#) (*Learning Loss*) nel contesto italiano. Già in primavera, l'OCSE, attraverso il rapporto *The state of school education. One year into the COVID pandemic*, aveva evidenziato il medesimo fenomeno, tentando al contempo di darne un'interpretazione causale.

A molti sembrerà che la relazione tra emergenza pandemica e perdita negli apprendimenti sia del tutto scontata. Eppure, non è proprio così. Al di là della durata delle chiusure e della diversità delle soluzioni usate per garantire la continuità educativa, potrebbero esserci cause più profonde, le quali, interagendo con i fattori ambientali, contribuirebbero in modo sostanziale nel determinare la varianza nel dato sugli esiti. Il fattore umano, infatti, è sempre decisivo in tutti i fenomeni sociali, o, per dirla in altri termini, gli elementi di rischio a livello contestuale non possono da soli spiegare gli avvenimenti. La didattica a distanza, poi, non può di per sé rappresentare un fattore di rischio, se non entrando nel vivo delle modalità in cui essa viene organizzata e gestita.

Infine, c'è da considerare che le disuguaglianze negli apprendimenti erano già presenti prima della pandemia, ed è significativo constatare come l'emergenza abbia prodotto un impatto superiore proprio nei contesti che già in precedenza mostravano una maggiore fragilità educativa, a dimostrazione del fatto che variabili più profonde hanno agito, e ancora agiscono, nel determinare la perdita negli apprendimenti.

Da qui la domanda che guida il titolo di questo breve articolo, volutamente provocatoria: qual è la vera causa dell'insuccesso formativo e della disuguaglianza negli esiti? Ovvero, qual è il fattore umano (non contestuale) che origina un così nefasto effetto? Per rispondere a questa domanda, si potrebbe partire da una sorta di postulato indimostrabile: in tempo di riduzione del tempo educativo, o per meglio dire in tempo di minor controllo sulla situazione formativa, la variabile determinante risiede nell'autodeterminazione degli studenti nelle attività di apprendimento. Quando il docente ha meno strumenti per influenzare il comportamento dei propri allievi, c'è da sperare che i bambini e i ragazzi siano loro stessi desiderosi di crescere, e capaci di dare una direzione al proprio percorso formativo. Diversamente, venendo a mancare il pungolo dell'adulto, è inevitabile che l'attività di apprendimento rallenti, o persino cessi (ammesso che questo sia possibile).

Oltre a questo, l'esplosione dell'uso delle tecnologie ha reso ancora più importante il ruolo dell'autodeterminazione, e questo per diversi motivi. Prima di tutto, la tecnologia, con la sua pervasività sensoriale e ricchezza di contenuti di ogni tipo, espone ad un rischio molto maggiore di distrazione. In secondo luogo, l'apprendimento in ambiente digitale, specie se nella modalità a distanza, può diminuire anche significativamente il fattore relazionale, lasciando il giovane per così dire in balia di se stesso e dei suoi sistemi motivazionali. Infine, apprendere in rete richiede una capacità di scelta e di orientamento nei contenuti che solo in parte può essere mediata dalla guida del formatore.

E' venuto il momento di dare una più accurata definizione del costrutto di autodeterminazione. Per essa, intendiamo la capacità (e la possibilità) che lo studente sappia (possa) avere influenza sulle principali dimensioni dell'apprendimento, ovvero le cosiddette 5 W: che cosa apprendere (What), quando farlo e con che ritmo (When), con chi (Whom), dove (Where) e come (How). Come può risultare evidente, queste cinque traiettorie vengono letteralmente esplose dall'ambiente digitale integrato: i contenuti sono infiniti, i tempi e i ritmi possono essere personalizzati, le interazioni si moltiplicano, i luoghi e le modalità possono andare ben oltre a quelle cui siamo abituati.

A queste *vu doppie* ne va aggiunta una sesta, sovra-ordinata e decisiva: perchè (Why) dovrei apprendere? Letteralmente, chi me lo fa fare? Che valore ha per me? Per quale motivo dovrebbe interessarmi? Personalmente, sono convinto che il fattore motivazionale è ancora grandemente sottovalutato dalle politiche e dalle pratiche di istruzione, eccessivamente centrate su una malintesa concezione di obbligo, da ricondurre al ruolo preponderante dei cosiddetti standard di apprendimento.

Per tornare al postulato da cui siamo partiti, studenti motivati e in grado di costruire e guidare il proprio percorso di apprendimento non dovrebbero risentire più di tanto di eventuali interruzioni della frequenza

scolastica. Per una generazione di studenti con queste caratteristiche, l'incidenza di fattori come l'intensità delle attività di istruzione e la contiguità nello stesso spazio-tempo non dovrebbe essere particolarmente rilevante. Al di là di questo, e fuori dalla logica dell'emergenza, l'autodeterminazione potrebbe rivelarsi in positivo come la sorgente più genuina dell'apprendimento, e in negativo come la principale causa del fenomeno del Learning Loss (fenomeno dunque soltanto amplificato, non generato, dall'attuale contingenza pandemica)

Ma la scuola italiana educa all'autodeterminazione? In realtà, in prima battuta la risposta è francamente negativa. Nell'attuale paradigma (che in precedenti contributi ho definito "educativo cartaceo") l'istruzione è organizzata sulla base dell'assunto che l'educazione dei giovani debba essere gestita dagli adulti in modo estremamente direttivo: il che cosa (Why) è definito da standard nazionali dettagliati e prescrittivi (riconducibili in realtà più agli indici dei libri di testo – e ai retaggi degli insegnanti – che a effettivi ordinamenti); i tempi e i ritmi dell'apprendimento (When) sono pianificati e ricondotti nel letto di Procuste di orari segmentati; il dove (Where) è confinato nello spazio angusto di un'aula, o persino di un banco.

Quando i giovani sono costretti ad imparare contenuti per i quali non provano alcun interesse, diventano inevitabilmente annoiati e stanchi. Per essi, la modalità a distanza, con il conseguente allentamento della dinamica del controllo, può aver rappresentato una buona via di fuga, che tuttavia non genera qualcosa di inedito, ma amplifica in modo sottile e invisibile dinamiche già presenti nel normale contesto educativo.

La tecnologia, la cui importanza è enormemente aumentata in questo strano tempo, richiama l'esigenza di un cambiamento culturale, che è educativo, molto prima che tecnologico. L'educativo digitale non è l'inserimento della tecnologia a scuola, né una formula di didattica integrata, ma un cambiamento paradigmatico, una rivoluzione copernicana in grado di mettere al centro il tema dell'autodeterminazione, in tutti i suoi risvolti di metodo, dallo spazio al tempo, dalle risorse alle nuove competenze degli insegnanti.

**Professore Universitario del Sacro Cuore di Milano e Brescia*

2. Invalsi/2. Esiti formativi in caduta libera

La presentazione il 14 luglio scorso degli esiti dei test nazionali, relativi al secondo trimestre del 2020 e nel 2021 (mentre i precedenti risalgono al 2019), condotti dall'INVALSI ha scatenato una bufera.

I test hanno coinvolto 1.100.000 alunni della scuola primaria (II e V anno di corso), 530.000 allievi della scuola secondaria di primo grado (III anno di corso), 475.000 studenti della scuola secondaria di secondo grado (V anno di corso). Con quali risultati? Nella scuola primaria la situazione è risultata sostanzialmente stabile sia in italiano che in matematica. Nella scuola secondaria di primo grado si è registrato, in media, un peggioramento consistente - meno in inglese - con esiti insufficienti in italiano al 39% (34% nel 2019) e in matematica al 45% (39% nel 2019); in inglese si è rilevato il 24% (22% del 2019) di *B2 reading* non raggiunto e il 41% (40% nel 2019) di *A2 listening* non raggiunto. Nella scuola secondaria di secondo grado si è constatato un peggioramento forte: risultati insufficienti in italiano al 44% (2019: 35%) e in matematica al 51% (2019: 42%); in inglese scostamenti meno accentuati con il *B2 reading* non raggiunto nel 51% dei casi (2019: 48%) e con l'*A2 listening* non raggiunto nel 63% (2019: 65%).

In particolare, per quanto concerne la scuola secondaria di secondo grado si sono riscontrati rispetto alla media nazionale risultati molto negativi nel Mezzogiorno: in italiano esiti insufficienti al 64% in Campania e in Calabria, al 59% in Puglia, al 57% in Sicilia; in matematica esiti insufficienti al 73% in Campania, al 70% in Calabria e Sicilia, al 69% in Puglia. Peggioramento netto anche in Friuli Venezia Giulia (italiano: -13 punti; matematica: -17 punti), Veneto (italiano: -12 punti; matematica: -14 punti), Toscana (italiano: -11 punti; matematica: -10 punti), Marche (matematica: -13 punti), Liguria (matematica: -11 punti). Da notare che Campania e Puglia hanno tenuto chiuse le scuole più a lungo in presenza, obbligando alla didattica a distanza.

Altri dati: risultano essere state penalizzate le famiglie disagiate; l'abbandono scolastico tra i giovani tra i 18 e i 24 anni è aumentato al 23% (era il 22% del 2019); il 9,5% (media nazionale) dei maturandi e diplomandi termina la scuola con un livello insufficiente in italiano, matematica e inglese (7% nel 2019).

Ora, il fatto che tali risultati negativi si siano manifestati dopo i quasi due anni di emergenza sanitaria potrebbe condurre facilmente a immaginare che essi siano stati provocati automaticamente e solamente dalla didattica a distanza e dalla didattica digitale integrata, fenomeni che si sono registrati maggiormente nella scuola secondaria di secondo grado. Ma è proprio vero? Continuiamo ad approfondire il tema nella notizia successiva

Invalsi 2021: presentati i risultati delle ultime prove. La pandemia causa problemi alla scuola italiana e aumenta la dispersione

14 luglio 2021

La pandemia ha causato non pochi problemi alla scuola italiana, soprattutto per quegli alunni che, per via delle chiusure dovute al Covid 19, hanno dovuto affrontare lunghi periodi di DaD. A offrire una fotografia di come sta reagendo il sistema scolastico italiano a due anni di pandemia è l'Invalsi che ha **presentato proprio oggi il Rapporto Nazionale Invalsi 2021 presso la Sala Convegni del CNR a Roma.** Ricordiamo che **le prove Invalsi 2021 si sono svolte a conclusione di un anno scolastico molto particolare** profondamente influenzato dalla persistenza del COVID-19. Si tratta delle prime prove standardizzate rivolte a tutti gli studenti dopo lo scoppio della pandemia che ha comportato la sospensione delle rilevazioni nel 2020. **Rappresentano la prima misurazione su larga scala degli effetti sugli apprendimenti di base conseguiti** (Italiano, Matematica e Inglese), dopo lunghi periodi di interruzione delle lezioni in presenza a causa dell'elevato numero dei contagi. **Il quadro che emerge dagli esiti delle prove Invalsi 2021 evidenzia numerose problematiche per la scuola italiana,** e tuttavia si rilevano anche alcuni aspetti positivi.

Prove Invalsi 2021: la scuola primaria riesce ad affrontare la pandemia

Il confronto degli esiti della scuola primaria del 2019 e del 2021 restituisce un quadro sostanzialmente stabile. La scuola primaria è riuscita ad affrontare le difficoltà della pandemia garantendo risultati pressoché uguali a quelli riscontrati nel 2019. **I risultati delle prove Invalsi 2021 sono molto simili in tutte le regioni del Paese.** Ciò nonostante, emergono alcune indicazioni che lasciano intravedere aspetti che nel ciclo secondario contribuiscono a determinare esiti diversi sul territorio nazionale e tra le scuole. Già a partire dal ciclo primario, in Italiano, in Inglese e ancora di più in Matematica si riscontra una differenza dei risultati tra scuole e tra classi nelle regioni meridionali. Ciò significa che la scuola primaria nel Mezzogiorno fatica maggiormente a garantire uguali opportunità a tutti, con evidenti effetti negativi sui gradi scolastici successivi.

Prove Invalsi 2021: maggiori difficoltà nella scuola secondaria

Ad aver avuto maggiori problemi negli apprendimenti sono stati però gli alunni delle scuole medie e superiori che, ricordiamo, anche nell'ultimo anno scolastico sono dovuti stare più spesso a casa rispetto gli alunni della primaria, per via delle chiusure causate dalla pandemia. E probabilmente il lungo periodo di DaD ha prodotto i suoi effetti. Infatti, sia nella scuola secondaria di primo che di secondo grado, rispetto al 2019, **i risultati del 2021 di Italiano e Matematica sono più bassi, mentre quelli di Inglese (sia listening sia reading) sono stabili.** In entrambi i cicli in tutte le materie le perdite maggiori di apprendimento si registrano tra gli allievi che provengono da contesti socio-economico-culturali più sfavorevoli. Inoltre, tra questi ultimi diminuisce di più la quota di studenti con risultati più elevati. Si riduce quindi l'effetto perequativo della scuola sugli studenti che ottengono risultati buoni o molto buoni, nonostante provengano da un ambiente non favorevole (i cosiddetti resilienti)

Invalsi 2021: la pandemia aggrava il problema della dispersione scolastica

La pandemia sembra avere accentuato anche il problema della dispersione scolastica, soprattutto nelle sue componenti più difficili da individuare e quantificare.

Secondo i dati Invalsi 2021, la disponibilità di dati censuari sugli apprendimenti, confrontabili su base nazionale, permette di individuare quegli studenti che, pur non essendo dispersi in senso formale, escono però dalla scuola senza le competenze fondamentali, quindi a forte rischio di avere prospettive di inserimento nella società non molto diverse da quelle degli studenti che non hanno terminato la scuola secondaria di secondo grado. Tale forma di dispersione scolastica è stata definita dispersione scolastica implicita o nascosta.

Nel 2019, **stando ai dati presentati dal Rapporto Invalsi 2021,** la dispersione scolastica implicita si attestava al 7%, vale a dire che il 7% degli studenti delle scuole italiane nel 2019 ha conseguito il diploma di scuola

secondaria di secondo grado, ma con competenze di base attese al massimo al termine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, quando non addirittura alla fine del primo ciclo d'istruzione. Purtroppo la pandemia ha aggravato questo fenomeno e la percentuale della dispersione scolastica implicita ha raggiunto il 9,5% e in alcune regioni del Mezzogiorno essa ha superato ampiamente valori a due cifre (Calabria 22,4%, Campania 20,1%, Sicilia 16,5%, Puglia 16,2%, Sardegna 15,2%, Basilicata 10,8%, Abruzzo 10,2%), fenomeno particolarmente preoccupante poiché nelle stesse regioni anche il numero di dispersi espliciti (coloro che hanno abbandonato la scuola prima del diploma) è considerevolmente più alto della media nazionale.

3. Invalsi/3. Il capro espiatorio della DaD che rischia di non far vedere gli altri problemi

Prima della pandemia andava tutto bene nella scuola in presenza?

Senza dubbio l'attività in presenza consente di meglio raggiungere gli obiettivi formativi previsti nelle varie fasi - dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado - i quali non consistono soltanto nell'apprendimento di nozioni ma nella maturazione globale della personalità da realizzare tramite l'acquisizione e lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze in relazione con gli altri.

Tuttavia l'attività di insegnamento-apprendimento, anche in presenza, non avviene in un ambiente asettico ma è influenzata da vari fattori: essenzialmente il contesto, i docenti, il territorio e finanche i discenti.

Per quanto concerne il contesto occorre segnalare che da tempo alcuni elementi ne mettono a dura prova la qualità. Ad esempio: le classi numerose (con 30 o più alunni, non di rado con fragilità); il personale che facilmente (e di frequente) può cambiare la sede di servizio, addirittura ad anno scolastico appena iniziato (se non in corso d'anno); la mancanza di docenti per alcune materie (si pensi alle cosiddette discipline STEM); gli organici assegnati, spesso insufficienti per fronteggiare le esigenze di offerta formativa delle scuole e del territorio.

Con riguardo ai docenti si può ricordare che la formazione, sia iniziale che in *itinere*, richiede attenzione e interventi stabili nel tempo, con piani di aggiornamento e formazione che abbiano obiettivi non solo di breve periodo ma anche di medio e lungo termine al fine di sostenere le necessarie innovazioni in atto e fornire risposte appropriate ai tempi odierni; il che non sempre si è registrato, considerata anche l'alternanza di volontà e impostazioni a livello nazionale. Ma soprattutto la debole inclinazione all'autoaggiornamento da parte di larga parte degli insegnanti: soltanto il 3,6% dei 500 euro messi a disposizione annualmente con la carta del docente (un investimento di circa 350 milioni di euro all'anno) è stato utilizzato per l'iscrizione a corsi per attività di aggiornamento e di qualificazione delle competenze professionali (fonte Il Sole24ore su dati del Ministero dell'istruzione).

In relazione al territorio si può osservare come la mancanza di autonomia effettiva delle istituzioni scolastiche, dotate di fondi non adeguati e gravate da vincoli burocratici e amministrativi vari, costringe a ridurre le prospettive di orizzonti che mirino a realizzare patti di sviluppo ampi a favore dei giovani di tutte le età, visti anche gli scarsi investimenti che nella scuola (a esempio nel miglioramento delle sue strutture e nella concretizzazione di ambienti di apprendimento innovativi) il territorio stesso riesce a esprimere.

Da ultimo (ma non per ultimi): i discenti. Pare ci si sia dimenticati del fatto che la formazione e la maturazione globale delle persone avvengono anche dietro una spinta interiore e personale. Sarebbe impensabile immaginare gli alunni come dei vasi da riempire, tramite azioni che vengono mosse soltanto dal resto (ossia da ciò che sta loro intorno). Come scrive [R. Franchini](#), "*Quando i giovani sono costretti ad imparare contenuti per i quali non provano alcun interesse, diventano inevitabilmente annoiati e stanchi. Per essi, la modalità a distanza, con il conseguente allentamento della dinamica del controllo, può aver rappresentato una buona via di fuga, che tuttavia non genera qualcosa di inedito, ma amplifica in modo sottile e invisibile dinamiche già presenti nel normale contesto educativo*". La motivazione, l'interesse ad apprendere, la curiosità, la volontà, l'autonomia, la capacità di relazionarsi (con compagni e

adulti) sono fattori imprescindibili per il successo formativo. Senza dubbio spetta agli insegnanti fare tutto il possibile per suscitari, per farne tra l'altro la giusta leva e chiave di volta. Ma gli studenti medesimi, la famiglia, il mondo adulto in generale, l'ambiente in cui siamo immersi, i media, i decisori politici, tutti e tutto, dovrebbero consapevolmente operare per sviluppare quelle sinergie atte a sostenere il futuro del Paese: che passa inevitabilmente attraverso la formazione delle persone, in tutte le fasi della vita.

Pertanto sembra riduttivo e ingiusto attribuire alle sole didattica a distanza e didattica digitale integrata la responsabilità del fallimento emerso dal quadro globale degli esiti dalle prove nazionali INVALSI di recente effettuazione. Sarebbe come attribuire alla scuola - che ha comunque operato con dedizione (e per lo più senza risorse adeguate) - la colpa di tutti i mali. E così proprio non è.

RITORNO A SCUOLA

4. CTS: misure flessibili in aula per il distanziamento. Patata bollente per i presidi

Il Rapporto INVALSI 2021, mettendo a nudo gli effetti negativi della DAD sui livelli di competenza degli alunni, soprattutto della secondaria, ha implicitamente dato impulso alle azioni da adottare per il rientro a scuola settembre.

Il Comitato Tecnico Scientifico, sollecitato dal ministro Bianchi per fornire indicazioni, ha ritenuto 'assolutamente necessario' dare priorità alla didattica in presenza per l'anno scolastico che partirà a settembre non solo per la formazione ma anche per lo sviluppo psicologico dei ragazzi.

Oltre a raccomandare la vaccinazione nella scuola, sia del personale scolastico che degli studenti, ha confermato l'opportunità del distanziamento e l'uso delle mascherine di tipo chirurgico nei luoghi chiusi. Secondo indiscrezioni che emergono dal verbale del Cts in risposta ai quesiti del Ministero dell'Istruzione anticipate dall'agenzia Ansa, gli esperti suggeriscono comportamenti flessibili nel caso in cui gli spazi fisici non consentano il distanziamento previsto.

In questi casi, secondo gli esperti del CTS, basterà accertarsi che tutti gli alunni indossino la mascherina.

Il CTS, secondo quanto riportato nella bozza di parere, autorizzerebbe i capi d'istituto ad essere più elastici nella disposizione dei banchi: distanza e mascherina, se si è seduti al banco, potrebbero essere in alternativa.

Si tratterebbe di un espediente per aggirare il problema del sovraffollamento delle aule, che in moltissimi casi è rimasto irrisolto rispetto allo scorso anno.

La patata bollente passerebbe però nelle mani dei dirigenti scolastici (ancora una volta), cui competerebbe tutta la responsabilità di assicurare le condizioni di sicurezza per gli alunni, in quanto, secondo le norme, considerati datori di lavoro.

Servono indicazioni chiare e univoche, anche per evitare che, di fronte a rischi di denunce, i capi d'istituto mettano in atto soltanto restrizioni, determinando il ricorso "salvifico" alla DAD e si trovino schiacciati dalla pressione contrapposta di genitori "aperturisti" da un lato e genitori preoccupati per la diffusione del virus dall'altro.

RECLUTAMENTO

5. 112.473 posti in ruolo autorizzati: quanti saranno assegnati?

Ancora pochi giorni fa i sindacati esprimevano tutta la loro preoccupazione per il ritardo di autorizzazione da parte del MEF per il numero di assunzioni in ruolo di docenti per il prossimo anno scolastico, ma, venerdì, nel corso di un incontro al ministero, è stata data comunicazione del via libera del MEF per ben 112.473 posti da utilizzare per la messa in ruolo di altrettanti docenti.

L'anno scorso i posti autorizzati erano stati 84.808, ma ne erano andati a buon fine soltanto 18.254, poco più del 20%, mentre per i restanti 66.654 il ministero era stato costretto a nominare altrettanti supplenti annuali.

Era stato complessivamente un insuccesso, anche perché i concorsi banditi nella primavera non si erano conclusi in tempo.

Quest'anno i posti autorizzati sono ben di più, ma, se anche vi saranno i primi vincitori del concorso straordinario (circa 22mila), teoricamente ancora una volta molti di quei posti autorizzati potrebbero non essere assegnati. Forse. Però...

L'art. 59 del decreto legge 73/2021 – sostegni bis, integrato anche da un emendamento approvato dalla Camera in sede di conversione prevede che, in mancanza di aspiranti nelle graduatorie concorsuali e nelle GAE, si potrà attingere dalla I fascia delle GPS; per i docenti in possesso del titolo di specializzazione, che comprenderà anche i nuovi ingressi negli elenchi aggiuntivi per chi consegue il titolo entro fine luglio (quasi 20 mila docenti hanno concluso il corso di specializzazione per il sostegno il 16 luglio), la procedura straordinaria contribuirà a colmare almeno in parte il numero elevatissimo di posti scoperti nell'organico di sostegno (oltre 4mila resteranno vacanti nel concorso straordinario della secondaria), garantendo maggiore stabilità e continuità didattica.

6. Concorsi: le commissioni esaminatrici anello debole delle procedure

Era prevedibile, ma probabilmente al ministero dell'istruzione avevano sperato di evitare l'empasse.

Molte commissioni e sottocommissioni esaminatrici dei concorsi, tra nomine costitutive dimissioni e sostituzioni, faticano a concludere le procedure nei tempi previsti, vanificando le attese di migliaia di candidati e quelle di pronta stabilizzazione del sistema.

A poco più di un mese dalla conclusione formale di questo anno scolastico e della decorrenza giuridica delle nomine in ruolo, nel concorso straordinario della secondaria che ha previsto soltanto la prova scritta (in buona parte svolta nell'ottobre-novembre scorsi), per una ventina di classi di concorso le commissioni esaminatrici non hanno ancora concluso le valutazioni e, conseguentemente, non hanno nemmeno definito le graduatorie di merito.

Il ritardo sta penalizzando quasi 4mila candidati, tra i quali gli eventuali idonei che, pur non vincendo, potrebbero utilizzare l'abilitazione (purché ottenuta entro il 31 luglio) per iscriversi negli elenchi aggiuntivi della prima fascia delle GPS (Graduatorie Provinciali per le Supplenze) e concorrere a un posto per l'anno di formazione e prova per il ruolo.

Una situazione simile si sta verificando anche per il concorso ordinario che, per effetto dell'art. 59 del DL 73, ha previsto lo stralcio straordinario delle discipline STEM con prove scritte e orali da svolgere in piena estate.

Per velocizzare i tempi e conseguire l'obiettivo delle nomine in ruolo già per il 2021-22, sono state previste sottocommissioni ogni 50 candidati che hanno superato lo scritto.

Nonostante l'incentivo del raddoppio dei compensi per le commissioni in grado di concludere i lavori entro il 31 luglio, a distanza di due settimane dallo svolgimento delle prove scritte (corrette automaticamente dal sistema in tempo reale), sono ancora molte le commissioni che non sono riuscite nemmeno a calendarizzare le prove orali (con preavviso di almeno venti giorni).

Ad oggi sono poco più della metà le procedure che si sono concluse.

Considerato anche il periodo feriale di agosto, a settembre potrebbero esserci diverse GM non definite da parte delle commissioni, con conseguente ritardo di nomine dei vincitori.

Ancora una volta il maggior punto debole dei concorsi sembrano essere le commissioni.

Per la riforma dei concorsi nella scuola, che secondo l'art. 59 del DL 73/2021 prevede una cadenza annuale di svolgimento, il gap delle commissioni è destinato – alle condizioni attuali – a diventare un ostacolo insormontabile.

LA SCUOLA CHE SOGNIAMO

L'apprendimento, avventura e stupore

di Italo Fiorin

Forse poche altre parole, fra quante arricchiscono il lessico pedagogico, hanno subito uno snaturamento e un impoverimento di significato come è accaduto per la parola "ricerca". Termine, questo, che ci è caro, perché ci rimanda ad un fiorire di esperienze intelligenti, ricche di qualità, proprie di una scuola intensamente impegnata nel rinnovamento dei metodi e dei contenuti, all'interno di una forte finalizzazione educativa del lavoro con gli alunni. Purtroppo, non poche volte alla "ricerca" si sono richiamate esperienze di ben altro segno, che hanno contribuito a stravolgere il significato autenticamente innovativo, riducendone e snaturandone il senso. Quante volte abbiamo dovuto vedere studenti chiamati a svolgere, magari come compito per casa, certe "ricerche" sugli animali, o sull'inquinamento, o sullo sport, e via elencando, e che, con più o meno entusiasmo, scaricano da internet quante più informazioni possibili, senza però che tale raccolta sia collegata ad una domanda di ricerca, ad un problema da risolvere. Quando la ricerca scade nell'enciclopedismo e nel nozionismo, non c'è che da rallegrarsi se viene abbandonata. Ma la ricerca, intesa nel suo significato autentico, è qualcosa di molto, molto diverso. A. Giunti diceva che studiare equivale a pensare.

Si potrebbe aggiungere che, nella metodologia della ricerca, gli strumenti disciplinari alimentano e modellano il pensiero. La condizione essenziale, perché si possa parlare di ricerca è la presenza di un problema. Non c'è ricerca se non in presenza di un problema da risolvere, e la ricerca consiste, appunto, nel processo di soluzione. Il problema è il cuore del percorso della ricerca, l'origine e il termine di riferimento costante per tutta l'attività, che si conclude quando a questo problema è data soluzione. Posto il problema, non ci si può sostituire all'alunno, che è invece responsabilizzato nell'attività volta alla soluzione. "Se faccio, capisco" è un buon motto, ancora valido. Solo che, nella logica della ricerca, il "fare" non si identifica né si esaurisce con l'azione diretta (la manipolazione, l'uscita, la realizzazione del cartellone...), ma riguarda il fare procedurale, l'impiego di metodi di indagine specifici, finalizzati alla soluzione del problema e alla scoperta.

La scuola che sogniamo è una scuola che nasce dalla capacità di stupirsi, di interrogarsi, di fare dell'apprendimento una avventura di ricerca.

DAL MONDO

Education International: la scuola è un servizio pubblico fondamentale

In occasione della 'Giornata del Servizio Pubblico', istituita dall'ONU nel 2002 con la data del 23 giugno, il segretario di Education International (Associazione mondiale dei sindacati scuola), David Edwards, ha scritto un editoriale ora ripubblicato con aggiornamenti nell'ultimo numero del periodico online dell'organizzazione.

Si tratta di una vigorosa difesa di principio della scuola pubblica da ogni contaminazione di tipo economico.

"I servizi pubblici nelle democrazie non sono intercambiabili con i servizi privati perché sono guidati dal bene pubblico, non dal guadagno privato", scrive il leader di EI. Essi "servono i cittadini, non i consumatori. Il loro successo è un indicatore del progresso sociale e dell'aumento dell'uguaglianza delle opportunità per i molti".

Nel mirino del sindacalista stanno la privatizzazione e i partenariati pubblico-privato (PPP), che "sono spesso un mix confuso di mandati pubblici e imprenditorialità privata", come mostra a suo giudizio l'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'istruzione, rapidamente ampliatasi con l'apprendimento a distanza durante la pandemia. "Chi prende le decisioni di politica educativa riguardo al suo inserimento nell'istruzione? Autorità pubbliche o aziende edtech o entrambi? Che fine ha fatto la professionalità degli insegnanti? Che ruolo è riservato a genitori e cittadini?".

Secondo Edwards "i valori del servizio pubblico sono più vicini ai valori della famiglia e della comunità che ai quadri di analisi costi-benefici del mondo delle imprese": gli studenti sono esseri umani pieni di curiosità e di vita, spinti da insegnanti qualificati e professionali a un apprendimento autonomo. "L'imposizione di tecniche di gestione e sistemi di misurazione da parte del settore privato pregiudica questo rapporto tra studenti e insegnanti sabotando la missione stessa dell'istruzione".

Se i servizi pubblici devono dare il loro pieno contributo alla costruzione di un futuro migliore, è la conclusione del ragionamento del segretario di EI, "essi hanno assolutamente bisogno di maggiori investimenti pubblici" a partire dall'istruzione, dato che "non esiste servizio pubblico più legato al futuro di quello dell'istruzione, che ha invece subito sotto-investimenti per decenni".

Ma l'istruzione non richiede solo finanziamenti immediati. Richiede – aggiungiamo noi – investimenti a lungo termine e sostenuti, la fissazione di obiettivi chiari e raggiungibili, la misurazione dei risultati (con conseguente premialità o retrocessione). Orientare nuovi talenti verso la professione di insegnante richiede qualità e formazione continua, tutela dei diritti, buoni stipendi e uno sviluppo professionale basato sull'impegno e sulla crescita nelle competenze (merito), e la garanzia di essere creativi e autonomi nell'esercizio della professione.