

Temi commentati da Scuola 7

APRILE 2023

Settimana del 3 aprile 2023

Nuove frontiere per ridisegnare la scuola di tutti

1. *Piano Nazionale Scuola Digitale e DigComp 2.2. Fra competenze e curricoli digitali (Gabriele BENASSI)*
2. *Nuovo Codice dei contratti pubblici. Le principali novità (Giambattista ROSATO)*
3. *Don Milani: da San Donato a Barbiana. Lezioni per il futuro (Luciano RONDANINI)*
4. *Valutazione di sistema in Finlandia. Fiducia, indipendenza, apertura e interazione (Chiara EVANGELISTI)*

Settimana del 11 aprile 2023

Alla ricerca di nuove strategie per migliorare la scuola

1. *Sdoppiare le classi: una strategia vincente? Cinque anni di esperienza in Francia (Mario G. DUTTO)*
2. *Codice degli appalti: i primi due articoli. Un cambio di paradigma anche nella scuola? (Domenico CICCONE)*
3. *Risorse dedicate per i viaggi di istruzione. Andare oltre le logiche del mercato (Marco MACCIANTELLI)*
4. *Giornata mondiale del teatro. Spazio educativo per affermare dignità, diritti e valori (Angela GADDUCCI)*

Settimana del 17 aprile 2023

Tanti modi per aiutare gli studenti a scegliere il proprio futuro

1. *Formare i docenti per orientare i discenti. Si parte dalla scuola secondaria superiore (Nilde MALONI)*
2. *Fare filosofia con i bambini. Discutere per imparare a pensare con la propria testa (Silvana LOIERO)*
3. *Poli per l'infanzia: un cantiere aperto. Nuovi spazi per crescere e per vivere bene (Laura DONÀ)*
4. *Valutazione delle scuole francesi. Un approccio partecipativo basato sulla piena fiducia (Chiara EVANGELISTI)*

Settimana del 24 aprile 2023

Scelte e valori che fanno funzionare la scuola

1. *Verso il nuovo reclutamento del personale docente. Il PNRR e l'istruzione secondaria (Roberto CALIENNO)*
2. *L'obbedienza non è più una virtù. L'attualità del pensiero di Don Milani sulla guerra (Luciano RONDANINI)*
3. *La didattica in una società onlife. La sfida è nella progettazione pedagogica (Gabriele BENASSI)*
4. *L'italiano e il multilinguismo europeo. Tutela e promozione della lingua italiana: una proposta di legge (Angela GADDUCCI)*

Settimana del 3 aprile 2023

Nuove frontiere per ridisegnare la scuola di tutti

1. Piano Nazionale Scuola Digitale e DigComp 2.2. Fra competenze e curricoli digitali



Gabriele BENASSI

02/04/2023

Il 24 Marzo, presso l'IPSSEOA Bernardo Buontalenti di Firenze, accolti dalla dirigente scolastica dott.ssa Cellai e dai suoi impeccabili studenti, si è svolto il seminario intitolato "DigComp 2.2 competenze e curricoli digitali", tappa di approfondimento per la riflessione sul Piano Nazionale Scuola Digitale. Fra i relatori più attesi citiamo la sottosegretaria al MIM, on. Paola Frassinetti, il Direttore Generale della Direzione per i fondi strutturali per l'istruzione, l'edilizia scolastica e la scuola digitale, dott.ssa Barbieri, la presidente di INDIRE, dott.ssa Grieco, e il presidente di INVALSI, dott. Ricci. Un palco davvero significativo di relatori riunitosi per l'occasione speciale del lancio della traduzione in italiano del DigComp 2.2.

Quale vision per la digitalizzazione della scuola italiana

Gli interventi sono stati moderati dalla giornalista del Corriere della Sera Valentina Santarpia che ha saputo guidare gli ospiti cucendo fra loro i vari contributi, il cui focus può essere sintetizzato in due punti fondamentali:

- il piano nazionale scuola digitale nella sua nuova impostazione
- le competenze digitali, la loro misurazione e la loro diffusione

Rispetto al Piano Nazionale Scuola digitale si è ribadita la continuità con l'edizione del 2015 e la necessità prioritaria di investire maggiormente sulle competenze e le risorse umane, a fronte di uno sbilanciamento delle risorse impiegate nel lustro scorso prevalentemente in infrastrutture e strumenti. La vision della digitalizzazione della scuola italiana dovrà essere guidata da una progettazione seria e partecipata che parta dalle esigenze concrete degli istituti e da un loro ascolto costante.

A che punto siamo

Le statistiche[1] hanno fatto da collante fra il primo e il secondo punto, condivise con i presenti da Roberto Ricci, che mettono l'Italia impietosamente negli ultimi posti delle graduatorie rispetto alle *digital skills*, non solo nelle parti più adulte della popolazione ma anche, e in modo consistente, nelle più giovani. Sono pur sempre statistiche provvisorie e non aggiornatissime, la cui analisi risente dalla mancanza di sistematicità e di uniformità di strumenti di analisi. Da qui l'urgenza, condivisa dai presenti, di mappare le competenze digitali degli studenti e di sperimentare alcuni modelli di somministrazione per testarle. In Europa alcuni modelli di riferimento possono essere ricavati dalla Francia, dalla Spagna e dai paesi anglosassoni e scandinavi, dove è ormai prassi consueta mappare e valutare le competenze digitali in modo oggettivo e univoco[2]. INVALSI sta predisponendo alcuni strumenti di indagine che sono ovviamente da affinare, ma è sempre più urgente, come paese e come scuola, orientarci in questa direzione, tenendo come riferimento operativo e concreto il DigComp Edu e il DigComp 2.2.

I contenuti del DigComp 2.2

Il dott. Kluzer e la prof.ssa Troia hanno presentato la traduzione italiana del DigComp 2.2[3], illustrandone l'impostazione, le principali novità connesse ai recenti e nuovi sviluppi della tecnologia (in particolare l'Intelligenza Artificiale e il Metaverso/Multiverso) e al concreto utilizzo del *framework* in ottica pedagogica, professionale e civica. Il framework offre stimoli e strumenti per la progettazione didattica, richiamando risorse e percorsi sul tema delle competenze digitali; contiene un'importante e nuova riflessione sulla complementarità delle competenze chiave per l'apprendimento permanente indicando l'interconnessione e l'integrazione della competenza

digitale con le altre competenze che caratterizzano la crescita umana, professionale e civica di ogni persona, oltre che quella sociale e relazionale. Mantiene l'attenzione sulla cosiddetta *information literacy*, sulla centralità di una educazione ai media per favorire e consolidare un approccio critico alle informazioni. Dà la giusta enfasi al mondo dei "data", al tema della sostenibilità ambientale, del telelavoro e del "digital wellness". Contiene oltre 200 esempi di conoscenze, abilità e attitudini distribuiti per ciascuna delle 21 competenze già individuate nel DigComp 2.1, con diversi esempi concreti per ciascuna delle competenze.

È, dunque, un documento ricco, con contenuti ampi declinati in modo pragmatico; la traduzione italiana ne faciliterà certamente la lettura e l'utilizzo, sperando possa essere diffuso e studiato anche dai colleghi dei docenti delle scuole in previsione del documento "Strategia 4.0" che le scuole dovranno predisporre a breve nella time-line di Scuola 4.0. Per approfondire il tema, si rimanda all'articolo di dicembre 2022[4] su questo spazio.

Come investire di più sulle risorse umane?

Gli interventi della dott.ssa Grieco di INDIRE e della sottosegretaria al MIM on. Frassinetti hanno evidenziato la forte eterogeneità presente in Italia rispetto al tema dell'innovazione digitale e metodologica. Non si nota tanto una differenza territoriale perché in ogni zona d'Italia assistiamo ad eccellenze. Si nota, però, un'assenza di scalabilità delle proposte e delle sperimentazioni e di spendibilità della formazione e dell'accompagnamento ai docenti che ostacola una distribuzione più omogenea delle buone pratiche innovative. Queste riflessioni danno una fotografia piuttosto realistica della situazione attuale delle nostre scuole e pongono al centro il problema della formazione dei docenti e della disponibilità di risorse umane a supporto dell'innovazione e della digitalizzazione.

Se è vero che si è investito molto sulle risorse fisiche, è anche vero che mai come in questi ultimi 7 anni si sia fatta formazione sul digitale e si siano moltiplicate le attività con il digitale attraverso i PON "competenze" e la didattica ordinaria. Altre azioni sono state la sistematizzazione dei mille euro per l'azione degli animatori digitali, oggi passati sotto la gestione del PNRR, l'introduzione della figura degli assistenti tecnici nel primo ciclo e la formazione e la diffusione delle Equipe Formative Territoriali sul territorio.

Investire sulla formazione come leva strategica per la digitalizzazione

A valle di queste considerazioni, non si può negare l'assenza di dati sugli esiti degli investimenti realizzati fin qui. La realtà è che non abbiamo dati sull'impatto della tanta formazione svolta in questi anni, se non la consapevolezza che ha raggiunto una percentuale importante ma non maggioritaria di docenti.

La formazione raramente è stata sistematica, non ci sono monitoraggi e target che la quantifichino e la qualifichino. Sarebbe allora opportuno studiare a fondo questo impatto e capire come rendere più efficace e scalabile la formazione ai docenti, anche nel quadro dei framework DigComp che possono aiutarci ad organizzare e valutare i vari possibili percorsi.

[1] <https://www.invalsiopen.it/risultati-indagine-iea-icils-2018/>

[2] Si segnala la validità della piattaforma <https://pix.fr> già utilizzata in modo sistematico dai cugini francesi.

[3] <https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/digicomp-parla-italiano/>

[4] <https://www.scuola7.it/2022/311/europa-scuola-e-competenze-digitali/>

2. Nuovo Codice dei contratti pubblici. Le principali novità



Giambattista ROSATO

02/04/2023

Il 28 marzo, in Consiglio dei Ministri, è stato approvato in via definitiva il nuovo Codice dei contratti pubblici (più noto come Codice degli appalti). Si tratta di una versione rivista e integrata rispetto al testo approvato dal Consiglio dei Ministri nella seduta del 16 dicembre 2022, che ha tenuto conto delle osservazioni delle commissioni parlamentari. Il testo, infatti, dopo un via libera preliminare, era stato trasmesso alla Conferenza Unificata ed al Consiglio di Stato e alle commissioni permanenti di Camera e Senato, per i dovuti pareri.

Portare a buon fine i finanziamenti del PNRR

Dal 1° aprile 2023, dunque, il nuovo Codice, Decreto legislativo 31 marzo 2023, n. 36, si applica a tutti i procedimenti che seguiranno, anche se c'è l'ultrattività delle norme del Codice precedente (D.lgs. n. 50/2016) fino al 1° luglio 2023 ed è previsto un periodo transitorio, fino al 31 dicembre 2023, con la vigenza di alcune disposizioni del D.lgs. n. 50/2016, del Decreto semplificazioni n. 76/2020 e, specie per i contratti PNRR e PNC, del Decreto semplificazioni e governance n. 77/2021. La digitalizzazione degli appalti sarà operativa dal 1° gennaio 2024.

Molti sono i dispositivi che permettono di accelerare e snellire le procedure, già previste dal DL 77/2021. Tali procedure dovrebbero essere in sintonia con le indicazioni del nuovo Piano Nazionale Anticorruzione 2023-2025 (approvato in via definitiva il 19 gennaio 2023). Le due norme sono finalizzate sia a rafforzare l'integrità pubblica, programmando efficaci presidi di prevenzione della corruzione, sia, nello stesso tempo, a semplificare e velocizzare le procedure amministrative.

L'obiettivo è quello di portare a buon fine i finanziamenti del PNRR rispettando il regime pubblicitario, ricordato anche dall'articolo 34 del Regolamento (UE) 2021/241 del Parlamento europeo e del Consiglio del 12 febbraio 2021 che istituisce il dispositivo per la ripresa e la resilienza. Il nuovo Codice rappresenta un fondamentale pilastro nel complesso disegno riformatore previsto dal PNRR, su cui si basa il corretto funzionamento di un settore cruciale e strategico per lo sviluppo del Paese.

La struttura del Codice

La scrittura del Codice è uniforme ed organica essendo coerente con le linee guida ANAC. Il testo è costituito da 229 articoli e 5 libri.

Libro primo: "Dei principi, della digitalizzazione, della programmazione, della progettazione"

Parte I: "Dei principi"	Titolo I – Principi generali. Articoli 1-12 Titolo 2 – L'ambito di applicazione, il responsabile unico e le fasi dell'affidamento. Articoli 13-18
Parte II: "Della digitalizzazione del ciclo di vita dei contratti"	Articoli 19-36
Parte III: "Della programmazione"	Articoli 37-40
Parte IV: "Della progettazione"	Articoli 41- 47

Libro secondo: "Dell'appalto"

Parte I: "Dei contratti di importo inferiore alle soglie europee"	Articoli 48-55
Parte II: "Degli istituti e delle clausole comuni"	Articoli 56-61
Parte III: "Dei soggetti"	Titolo I – Le stazioni appaltanti. Articoli 62-64 Titolo II – Gli operatori economici. Articoli 65-69
Parte IV: "Delle procedure di scelta del contraente"	Articoli 70-76
Parte V: "Dello svolgimento delle procedure di scelta del contraente"	Titolo I – Gli atti preparatori. Articoli 77-82 Titolo II – I bandi, gli avvisi e gli inviti. Articoli 83-90 Titolo III – La documentazione dell'offerente e i termini per la presentazione delle domande e delle offerte. Articoli 91-92

	Titolo IV – I requisiti di partecipazione e la selezione dei partecipanti Capo I – Le commissioni giudicatrici. Articolo 93 Capo II – I requisiti di ordine generale. Articoli 94-98 Capo III – Gli altri requisiti di partecipazione alla gara. Articoli 99-106
	Titolo V – La selezione delle offerte. Articoli 107-112
Parte VI: "Dell'esecuzione"	Articoli 113-126
Parte VII: "Disposizioni particolari per alcuni contratti dei settori ordinari"	Titolo I – I servizi sociali e i servizi assimilati Articoli 127-128 Titolo II – Gli appalti di servizi sociali e di altri servizi nei settori ordinari. Articoli 129-131 Titolo III – I Contratti nel settore dei beni culturali. Articoli 132-134 Titolo IV – I servizi di ricerca e sviluppo. Articolo 135 Titolo V – I contratti nel settore della difesa e sicurezza. I contratti secretati. Articoli 136-139 Titolo VI – Le procedure in caso di somma urgenza e di protezione civile. Articolo 140

Libro terzo: "Dell'appalto nei settori speciali"

Parte I: "Disposizioni generali"	Parte I: "Disposizioni generali"
Parte II: "Delle procedure di scelta del contraente"	Parte II: "Delle procedure di scelta del contraente"
Parte III: "Dei bandi, degli avvisi e degli inviti"	Parte III: "Dei bandi, degli avvisi e degli inviti"
Parte IV: "Della selezione dei partecipanti e delle offerte"	Parte IV: "Della selezione dei partecipanti e delle offerte"

Libro quarto: "Del partenariato pubblico privato e delle concessioni"

Parte I: "Disposizioni generali"	Parte I: "Disposizioni generali"
Parte II: "Dei contratti di concessione"	Parte II: "Dei contratti di concessione"
	Titolo II – L'aggiudicazione delle concessioni: principi generali e garanzie procedurali. Articoli 182-187
	Titolo III – L'esecuzione delle concessioni. Articoli 188-192
	Titolo IV – La finanza di progetto. Articoli 193-195
Parte III: "Della locazione finanziaria"	Parte III: "Della locazione finanziaria"
Parte IV: "Del contratto di disponibilità"	Parte IV: "Del contratto di disponibilità"
Parte V: "Altre disposizioni in materia di partenariato pubblico-privato"	Parte V: "Altre disposizioni in materia di partenariato pubblico-privato"
Parte VI: "Dei servizi globali"	Parte VI: "Dei servizi globali"

Libro quinto: "Del contenzioso e dell'autorità nazionale anticorruzione. Disposizioni finali e transitorie"

Parte I: "Del contenzioso"	Articoli 174-175 Titolo I – I ricorsi giurisdizionali. Articolo 209 Titolo II – I rimedi alternativi alla tutela giurisdizionale. Articoli 210-220
Parte II: "Della governance"	Parte II: "Della governance"
Parte III: "Disposizioni transitorie, di coordinamento e abrogazioni"	Parte III: "Disposizioni transitorie, di coordinamento e abrogazioni"

Il nuovo Codice segna anche una profonda svolta relativamente alla disciplina del *public procurement*, considerato oggi più che mai un settore strategico ed essenziale per la ripresa economica.

La riforma dei contratti pubblici dà conto di un radicale mutamento di prospettiva nella regolazione della materia, orientandola verso i nuovi principi fondativi del *risultato*, della *fiducia* e dell'*accesso al mercato*.

Il nuovo Codice si presenta anche come il primo testo unico auto applicativo, essendo già incorporata nei suoi allegati la normativa di dettaglio di natura regolamentare.

Principio di risultato e principio di fiducia

Il nuovo Codice dei contratti pubblici si fonda su due principi basilari espressi nei primi due articoli del testo: il risultato e la fiducia.

- Principio del risultato. È l'interesse pubblico primario del Codice stesso. Deriva dal noto principio costituzionale di "*buon andamento*" (art. 97) e identifica la qualità dell'organizzazione nel pervenire al miglior risultato. Nell'affidamento del contratto e nella sua esecuzione vanno quindi contemplati: la massima tempestività. Il migliore rapporto tra qualità e prezzo, il rispetto dei principi di legalità, trasparenza

e concorrenza. Il principio di risultato è, dunque, il criterio prioritario per l'esercizio del potere discrezionale e per l'individuazione della regola del caso concreto.

- Principio della fiducia. È il riconoscimento dell'azione legittima, trasparente e corretta della pubblica amministrazione, dei suoi funzionari e degli operatori economici. Si tratta di superare il principio del "sospetto". In passato, l'atteggiamento di fondo verso i funzionari pubblici e verso gli operatori economici è stato spesso quello della diffidenza. Conseguentemente si è costruito un sistema di norme sempre più dettagliate a cui tutti gli attori dovevano adeguarsi; tali norme hanno appesantito tutto il meccanismo rendendolo farraginoso e anche inefficiente. Con il nuovo Codice, il legislatore invece ha voluto scommettere sulla fiducia verso la pubblica amministrazione e le imprese private.

La digitalizzazione

Una delle principali novità è la digitalizzazione dell'intero ciclo di vita dei contratti pubblici. La digitalizzazione della Pubblica Amministrazione è un obiettivo che il legislatore italiano, di pari passo con quello europeo, sta perseguendo sotto molteplici aspetti. Lo stesso PNRR ha l'obiettivo di inserire l'Italia nel gruppo di testa in Europa entro il 2026 perseguendo cinque ambiziosi percorsi:

- diffondere l'identità digitale, assicurando che venga utilizzata dal 70% della popolazione;
- colmare la *gap* di competenze digitali, con almeno il 70% della popolazione che sia digitalmente abile;
- portare circa il 75% delle pubbliche amministrazioni italiane a utilizzare servizi in *cloud*;
- raggiungere almeno l'80% dei servizi pubblici essenziali erogati *online*;
- raggiungere, in collaborazione con il MISE, il 100% delle famiglie e delle imprese italiane con reti a banda ultra-larga.

La gestione degli affidamenti di contratti di lavori, servizi e forniture fa parte di uno di quei procedimenti sui quali il legislatore ha concentrato grande attenzione al fine di rendere il sistema sempre più snello, agile e digitalizzato.

Si tratta di realizzare un "ecosistema nazionale di approvvigionamento digitale" i cui pilastri fondanti si individuano nella Banca dati nazionale dei contratti pubblici, nel fascicolo virtuale dell'operatore economico (FVOE), reso recentemente operativo dall'ANAC, nelle piattaforme di approvvigionamento digitale, nell'utilizzo di procedure automatizzate nel ciclo di vita dei contratti pubblici.

La digitalizzazione caratterizza anche le procedure per l'accesso agli atti. Si riconosce a tutti i cittadini la possibilità di richiedere la documentazione di gara/procedura, nei limiti consentiti dall'ordinamento vigente, attraverso l'istituto dell'accesso civico generalizzato.

Le procedure sotto la soglia europea

Vengono definitivamente adottate con semplificazioni stabili anche le procedure sotto la soglia europea per l'affidamento diretto e per le procedure negoziate nel cosiddetto decreto "semplificazioni COVID-19" (D.L. n. 76/2020). Le stazioni appaltanti, fino a 5,3 milioni di euro, potranno decidere di attivare procedure negoziate o affidamenti diretti, rispettando il principio della rotazione.

Per tutti gli affidamenti sotto-soglia, vengono comunque esclusi i termini dilatori (*stand still*), sia di natura procedimentale che processuale e viene disciplinato compiutamente il principio di rotazione secondo cui, in ipotesi di procedura negoziata, è vietato procedere in modo diretto all'assegnazione di un appalto verso il contraente uscente.

Per gli appalti fino a 500 mila euro, allo stesso modo, le piccole stazioni appaltanti potranno procedere direttamente senza passare per le stazioni appaltanti qualificate. Si tratta di un taglio dei tempi soprattutto per quei piccoli comuni che debbano procedere a lavori di lieve entità. Nel nuovo Codice torna definitivamente l'appalto integrato che era stato vietato dal Codice del 2016, per essere progressivamente reintrodotta sotto forma di deroga motivata da esigenze di velocità.

Il responsabile unico del procedimento

Cambia la disciplina e il ruolo del RUP (*Responsabile Unico del Procedimento*) che si sgancia definitivamente dalla concezione di cui alla Legge 241/1990. Il RUP è la figura fondamentale nel

ciclo di vita di ogni appalto, dalla fase di progettazione fino a quella di esecuzione del contratto di appalto, in quanto assume specifiche responsabilità che hanno come obiettivo quello di garantire la correttezza e l'efficacia delle procedure.

Viene inoltre prevista la possibilità di professionalizzare il RUP attraverso specifici percorsi formativi. I soggetti senza qualificazioni potranno occuparsi solo di affidamenti di importo inferiore alla soglia prevista per gli affidamenti diretti. Viene, inoltre, introdotto un nuovo regime di qualificazione per le Stazioni Appaltanti.

La "paura della firma"

Poiché nelle scuole la maggior parte delle procedure avviene attraverso affidamento diretto viene chiarita la modalità per definire la determina a contrarre ed il conseguente affidamento. Per fugare quella che viene definita come "paura della firma" da parte dei dirigenti, è stabilito che, ai fini della responsabilità amministrativa, non costituisce "colpa grave" la violazione o l'omissione se si è agito sulla base della giurisprudenza o dei pareri delle autorità competenti.

In attuazione ai contenuti della legge delega si rafforzano le funzioni di vigilanza e sanzionatorie di competenze dell'ANAC, mentre vengono superate le linee guida adottate dall'Autorità. L'applicazione dell'arbitrato avviene anche in caso di azione risarcitoria della pubblica amministrazione.

3. Don Milani: da San Donato a Barbiana. Lezioni per il futuro



Luciano RONDANINI

02/04/2023

Quelli trascorsi a San Donato Calenzano[1] sono stati per don Lorenzo Milani gli anni delle lacerazioni politiche (elezioni del 1948, scomunica papale ai comunisti...) e delle prime incomprensioni con la Chiesa fiorentina.

In quel periodo, egli comincia a manifestare apertamente alcune posizioni pubbliche in cui denuncia la distanza della gerarchia ecclesiastica dalle condizioni dei poveri e degli stessi lavoratori. Inizia anche una collaborazione con la rivista "Adesso" di don Primo Mazzolari, il parroco di Bozzolo nel Mantovano, con il quale stringe un forte sodalizio.

Da San Donato a Barbiana

Quando il 12 settembre del 1954 don Daniele Pugi muore, contrariamente a quello che i parrocciani di San Donato si sarebbero aspettati, don Lorenzo non prende il posto del prelado scomparso. La Curia fiorentina lo destina diversamente: lo assegna a Sant'Andrea di Barbiana, una pieve isolatissima sul monte dei Giovi nel Mugello.

Don Milani vi arriva il 6 dicembre 1954, accompagnato dalla domestica Eda Pelagatti e dalla di lei anziana madre, Giulia. Raggiunge Barbiana a piedi attraverso una mulattiera. Per di più quel giorno pioveva a dirotto. La nuova sede non è neanche un paese, ma una chiesetta con annessa una povera canonica, qualche cipresso e un piccolo cimitero. Il tutto è abbarbicato sul cocuzzolo di una montagna a cinquecento metri d'altitudine. Un centinaio di anime sparse qua e là in case lontane e distanti una dall'altra: una parrocchia, già destinata alla chiusura, resta aperta per don Milani.

Il giorno dopo l'arrivo a Barbiana, il 7 dicembre 1954, il neo-parroco si reca in Comune a Vicchio ed acquista una tomba nel piccolo cimitero locale. Don Lorenzo aveva 31 anni ma, in quel momento, aveva già deciso che Barbiana sarebbe stata per sempre la sua parrocchia.

Da un "lembo d'Africa"...

È capitato altre volte che l'esilio di una persona si sia trasformato in una esperienza straordinaria. Basti pensare al confino ad Eboli, negli anni Trenta, di Carlo Levi. Lo sperduto paese tra la Campania e la Basilicata si trasformerà per lo scrittore-pittore nel luogo in cui prenderà forma uno dei romanzi-denuncia più suggestivi della letteratura del Novecento: *Cristo si è fermato a Eboli* resta ancora oggi uno dei capolavori della cultura italiana.

Va detto, ad onor del vero, che nell'immediato Dopoguerra, realtà come quella barbiana (senza strada, luce, acqua, ...) erano diffusissime in tutto il Paese.

Le "Barbiane" disseminate un po' dovunque, dalla catena alpina, alla dorsale appenninica fino all'estremo Sud insulare si contavano a migliaia. Anche chi scrive è nato in uno di questi "angoli" dimenticati sull'Appennino reggiano in cui, fino agli anni Sessanta, la sera si usava ancora la lucerna a petrolio e si faceva il bagno in una tinozza di legno nella stalla, riscaldata dalla presenza degli animali.

Ma soltanto uno di questi "lembi d'Africa" è diventato "Barbiana"! Nella frazione del comune di Vicchio in cui era stato catapultato, don Lorenzo Milani darà vita non ad un semplice progetto educativo. Costruirà un nuovo mondo che verrà visitato da migliaia di persone dall'Italia e dall'Europa.

... alla più grande utopia educativa

Solo una persona "dura e trasparente come un diamante, pronto a ferirsi e a ferire" (Don Bensi, 1971), avrebbe potuto creare dal nulla una delle utopie educative più lungimiranti del secondo Novecento. Perché don Milani è stato un profeta, un puro, uno che ha saputo leggere i "segni dei tempi": amando Dio, aveva trovato sé stesso.

Forte dell'esperienza della scuola popolare di San Donato, la prima cosa che egli fa nella nuova parrocchia è la creazione di un doposcuola per i ragazzi che non avevano completato la scuola elementare. Dal 1962, con l'istituzione della scuola media unica e obbligatoria, la canonica diventerà l'ambiente di apprendimento anche per i giovani che non avevano conseguito il diploma di licenza media.

Per i ragazzi di don Lorenzo, la scuola di Barbiana è il luogo migliore di tutti gli altri: "non c'è letame, non si è mai soli, ci si riempie di orizzonti e si sconfiggono le paure" (Gesualdi, 2022).

Le incomprensioni con la Chiesa

Come quella di San Donato, la scuola che egli organizza a Barbiana è laica, nel senso che è aperta a tutti. Del resto l'art. 34 della Costituzione questo dice!

Stiamo parlando di una scuola privata, fatta per i figli del suo popolo, composto da pastori che pascolano le pecore e da contadini che strappano faticosamente qualche frutto ai duri versanti della terra del Mugello. E quei pochi raccolti dovevano essere divisi a metà col padrone in regime di mezzadria. Anche il parroco ha due poteri; don Milani però decide subito che non chiederà ai due mezzadri che lo coltivano la metà del raccolto che gli spetterebbe.

Nei primi anni del "confinamento" in questa "Macondo" (*Cent'anni di solitudine*) italiana, egli completa nel 1957 *Esperienze pastorali*, una delle narrazioni più belle della sua concezione educativa. In questo libro anticipa la rivoluzione che si accinge a fare.

Il libro viene ritirato nel 1958 dal Sant'Uffizio e su *La Civiltà cattolica*, l'organo di informazione dei Gesuiti, padre Angelo Perego stroncherà pesantemente il contenuto del testo, segnando in senso negativo l'incomprensione tra don Lorenzo e la Chiesa, incluso il patriarca di Venezia, Angelo Roncalli, futuro Giovanni XXIII.

Il "profilo professionale" del maestro di Barbiana

L'utopia educativa di Barbiana è incentrata sulla figura di un maestro e un gruppo di alunni che scriveranno uno dei libri più letti al mondo, *Lettera a una professoressa*.

Don Milani conosceva le caratteristiche che avrebbe dovuto assumere l'esperienza culturale sua e dei suoi ragazzi. Gli era soprattutto chiaro il "profilo professionale" del maestro. In *Esperienze pastorali*, annotava: "*Spesso gli amici mi chiedono come faccio a fare scuola e come faccio ad averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola.*"

Poi aggiunge che non è facile spiegare questo passaggio e si rivolge provocatoriamente a chi è interessato al problema con queste parole: "*Finite di leggere tutto questo libro e poi forse lo capirete.*"

L'istruzione dei poveri

Come a San Donato, anche a Barbiana la sua prima preoccupazione è l'istruzione dei figli del suo popolo. Ma se essi, fin da piccoli, si dedicano a badar le pecore e a lavorare nei campi, sono inevitabilmente destinati ad abbandonare la scuola in condizione di semianalfabetismo. Dunque, defraudati di un diritto, costituzionalmente garantito (ma solo sulla carta!). Condannati ad essere emarginati sul piano sociale, discriminati su quello culturale, incapaci di capire le cose come cittadini e come cristiani.

"L'istruzione dei poveri è il vero volto dell'amore verso gli esclusi. E la scuola nella concezione di don Milani è lo spazio nel quale i ragazzi costruiscono le conoscenze, attribuiscono significati, assumono responsabilità, creano legami, si fanno carico uno dei problemi dell'altro. In fondo, imparano l'amore per sé stessi e per il prossimo." (Rondanini, 2017).

La casa del Priore si trasforma così in scuola. Nella bella stagione si sta fuori, tutti insieme attorno ad un tavolo, sotto il pergolato; d'inverno ci si chiude in canonica.



La scuola

all'aperto, sotto il pergolato della canonica



Il maestro

deve "ardere dell'ansia di elevare il povero a un livello superiore" (*Esperienze pastorali*).

Già provato dalla malattia che lo porterà nel giro di pochi anni nel piccolo cimitero dove aveva "prenotato" la tomba, appena giunto lassù, troverà nella professoressa Adele Corradi un valido aiuto per far camminare il suo progetto. Ella si dedicherà completamente alla causa di don Lorenzo e seguirà, anche se per pochi anni, i ragazzi con competenza e totale dedizione.

L'obbedienza non è più una virtù

Prima della pubblicazione di *Lettera a una professoressa* nel 1967, avviene un fatto molto importante. Un gruppo di cappellani militari toscani in congedo, il 12 febbraio 1965 dà alle stampe sul quotidiano fiorentino *La Nazione* un breve comunicato in cui essi "considerano un insulto alla Patria e ai suoi caduti la cosiddetta *obiezione di coscienza* che, estranea al comandamento cristiano dell'amore, è espressione di viltà".

Don Lorenzo Milani risponde a quella presa di posizione inviando una lettera a tutti i giornali. Viene però pubblicata solo sulla rivista *Rinascita*, organo culturale del partito comunista. Il Priore di Barbiana e il direttore di *Rinascita*, Luca Pavolini, vengono rinviati a giudizio per apologia di reato. L'obiezione di coscienza, infatti, sia per la Chiesa che per lo Stato è un comportamento che rasenta l'illegalità, in quanto invita i giovani a sottrarsi dal prestare il servizio militare. Don Milani, non potendo presentarsi nell'aula di tribunale a causa delle gravi condizioni di salute, il 30 ottobre 1965 invia ai giudici una lettera di autodifesa. Si tratta di uno dei manifesti educativi più belli della cultura politica e pedagogica del Novecento.

Alcuni riferimenti

Don Lorenzo Milani (1971), *L'obbedienza non è più una virtù*, Perugia, Tipografia Giostrelli.

Gesualdi S. (2022), Prefazione al libro di Valeria Rossini, *La scuola difficile. Disagio educativo e sfide pedagogiche*, Milano, San Paolo.

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

[1] Vedi "Cento anni dalla nascita di Don Milani" in [Scuola7.it](https://www.scuola7.it)

4. Valutazione di sistema in Finlandia. Fiducia, indipendenza, apertura e interazione



Chiara EVANGELISTI

02/04/2023

In base alla governance prevista dal sistema scolastico (fortemente decentrata e distribuita su tre livelli: nazionale, regionale e locale) in Finlandia non esiste una valutazione esterna regolare e sistematica delle scuole. Il sistema di garanzia della qualità si basa ampiamente sull'autovalutazione degli istituti scolastici e sulle valutazioni esterne effettuate dal Centro nazionale di valutazione dell'istruzione (*Kansallinen koulutuksen arviointikeskus –KARVI*)[1]. Le valutazioni nazionali si concentrano sul sistema educativo, non sulle singole scuole, non esiste un sistema di ispezione delle stesse.

Tuttavia, le autorità locali, in quanto fornitori di istruzione, hanno per legge l'obbligo di valutare la propria offerta educativa e di partecipare alle valutazioni nazionali. Le forme e le procedure di valutazione locale sono decise autonomamente e possono anche includere valutazioni esterne di singole scuole. Lo scopo della valutazione è sempre quello di sostenere lo sviluppo educativo e di migliorare le condizioni di apprendimento degli studenti.

Il KARVI: unità indipendente per la valutazione

Il KARVI è una unità indipendente, responsabile della valutazione a tutti i livelli di istruzione, dall'educazione e cura della prima infanzia all'istruzione superiore. È operativo dal maggio 2014 e deriva dall'unione di tre preesistenti organizzazioni.

Da agenzia governativa indipendente, quale era in origine, a partire dal 2018 è stato associato all'Agenzia nazionale finlandese per l'istruzione (*Opetushallitus*) come unità indipendente. In virtù di ciò, il KARVI mantiene l'indipendenza finanziaria e sostanziale come autorità di valutazione indipendente, ma utilizza i servizi di sostegno comuni dell'amministrazione dell'Agenzia nazionale. La sua sede centrale si trova a Helsinki, mentre alcune delle sue attività hanno sede a Jyväskylä.

Il Centro conta attualmente circa cinquanta dipendenti e si avvale della collaborazione di un Consiglio di valutazione nominato dal governo e di un Comitato di valutazione dell'istruzione nominato dal Ministero dell'Istruzione e della Cultura.

Compiti del KARVI

I suoi principali compiti sono:

- effettuare valutazioni relative all'istruzione e all'educazione e cura della prima infanzia, nonché alle attività dei fornitori di istruzione e formazione e degli istituti di istruzione superiore conformemente al piano di valutazione nazionale;
- effettuare valutazioni dei risultati dell'apprendimento in conformità con i programmi di studio nazionali di base e i requisiti di qualificazione;
- fornire consulenza alle istituzioni educative (anche di livello terziario), ai centri di formazione professionale nelle materie attinenti alla valutazione e alla gestione della qualità.

Il KARVI non ispeziona le scuole o i fornitori di istruzione, ma organizza regolarmente le attività di valutazione in relazione all'istruzione pre-primaria, di base, secondaria superiore e professionale. Le attività di valutazione comprendono:

- valutazioni nazionali dei risultati dell'apprendimento;
- valutazioni tematiche e di sistema;
- valutazione dei sistemi di qualità, comprese le attività di *audit* degli istituti di istruzione superiore.

Potenziare l'istruzione e sostenere l'apprendimento

Le valutazioni si basano su indipendenza, fiducia, apertura e interazione. Perseguono l'obiettivo di migliorare l'istruzione e sostenere l'apprendimento degli studenti, il lavoro del personale

scolastico, garantendo nel contempo la qualità dell'istruzione. Dalle valutazioni emergono informazioni utili per la politica nazionale in materia di istruzione, per il processo decisionale e lo sviluppo a livello locale, nonché per i confronti internazionali. Tutti i rapporti di valutazione sono pubblici e disponibili sul sito web del Centro, che informa i soggetti coinvolti dei risultati della valutazione e fornisce loro un *feedback*.

Il KARVI ha inoltre l'obbligo di informare il Ministero dell'Istruzione e della Cultura sui risultati delle valutazioni. Tuttavia l'indipendenza ne è il principio operativo fondamentale e si riferisce alla libertà dei metodi di valutazione, all'organizzazione e ai risultati.

Sostiene inoltre i fornitori di servizi di educazione e cura della prima infanzia, i fornitori di istruzione e formazione e gli istituti di istruzione superiore in materia di valutazione e gestione della qualità; quest'ultima si riferisce alle pratiche, ai processi o ai sistemi utilizzati dall'organizzazione educativa per pianificare, attuare, monitorare e migliorare la qualità del proprio funzionamento.

La valutazione orientata al miglioramento

Il sostegno alla gestione della qualità si basa sulla cosiddetta "valutazione orientata al miglioramento" (*Kehittävässä arvioinnissa*)[2].

Il KARVI vanta più di venti anni di esperienza nell'approccio orientato al miglioramento nelle attività di valutazione dell'istruzione. La valutazione orientata al miglioramento è infatti considerata una base essenziale per le attività di valutazione nell'istruzione. L'obiettivo è quello di potenziarla ulteriormente come pratica operativa nazionale nell'istruzione finlandese, nonché come modello a livello internazionale.

La strategia del Centro per il quadriennio 2020-2023 sottolinea la necessità che le valutazioni siano particolarmente efficaci.

L'approccio si basa sulla partecipazione, sulla fiducia tra il valutatore e i soggetti coinvolti nella valutazione e sulla responsabilizzazione degli istituti di istruzione e formazione nel mantenere e migliorare la qualità delle proprie attività.

Le strade per il miglioramento

Il KARVI ha individuato nei seguenti aspetti le caratteristiche distintive della valutazione orientata al miglioramento:

- orientamento agli obiettivi e consapevolezza del futuro;
- approccio partecipativo e interattivo;
- metodi su misura;
- supporto al cambiamento.

Ci sono, inoltre, metodi su misura, in cui le modalità di valutazione vengono scelte caso per caso, con l'obiettivo di renderli il più possibile adeguati. Vengono inoltre impiegate diverse modalità di valutazione, nonché strategie di raccolta delle informazioni, in modo tale che i risultati provengano da diverse prospettive.

Le informazioni per ottimizzare l'apprendimento

La valutazione non è certamente una pratica fine a sé stessa, ma è associata al concetto di dare un valore alle diverse variabili in gioco. I temi e i fenomeni selezionati sono considerati importanti a livello nazionale. Le aree oggetto di valutazione includono diversi aspetti:

- il livello di competenza degli studenti in relazione ai risultati dell'apprendimento relativamente al livello di istruzione;
- le riforme di diversi ambiti del sistema educativo, riforme legislative o riforme dei programmi di studio;
- la capacità del sistema di rafforzare l'uguaglianza educativa e la partecipazione;
- i percorsi di apprendimento flessibili nei diversi livelli di istruzione;
- la gestione pedagogica nei diversi livelli di istruzione;
- lo stato della gestione della qualità e il miglioramento continuo dell'istruzione in relazione a diversi livelli.

L'obiettivo è quello di formare un sistema di valutazione incentrato su diversi modelli che si completano a vicenda e che insieme producono informazioni per migliorare l'apprendimento e le competenze, promuovere l'equità, ottimizzare il funzionamento del sistema di istruzione e sostenere il miglioramento continuo.

Una valutazione a campione

Nei primi anni Novanta del secolo scorso, la garanzia della qualità del sistema educativo finlandese era in gran parte basata sul rispetto delle norme e sulle ispezioni. Tuttavia, proprio da allora, le ispezioni alle scuole sono state abolite. Dal 1998 il KARVI ha iniziato a valutare il raggiungimento dei risultati dell'apprendimento relativi agli obiettivi dei programmi dell'istruzione pre-primaria e di quella di base.

Per quanto riguarda i risultati dell'apprendimento, questi sono valutati sulla base del campionamento[3], in modo che possano essere estrapolati per essere applicati all'intera fascia di età relativa all'istruzione pre-primaria e di base. Il campione regolare comprende circa il 10% di tutte le scuole e circa il 5-7% degli alunni della fascia di età da valutare.

Non è una questione di ranking

L'obiettivo principale delle valutazioni nazionali è quello di migliorare l'istruzione e sostenere l'apprendimento, garantendo nel contempo l'uguaglianza educativa e la qualità dell'istruzione e non quello di controllare le scuole o di produrre classifiche. Di conseguenza, i risultati a livello di scuola non sono resi pubblici; tuttavia le scuole partecipanti ricevono un *feedback* sui propri risultati in relazione a quelli nazionali e possono utilizzare tali risultati per le proprie attività di miglioramento.

Valutazioni tematiche e di sistema

Quasi ogni anno viene svolto un test relativo alle competenze nella lingua madre e nella letteratura o in matematica. Le altre materie sono valutate in base al piano di valutazione del Ministero dell'Istruzione e della Cultura. Le valutazioni sono più comunemente effettuate nel sesto e nel nono anno dell'istruzione di base.

Le valutazioni tematiche e di sistema si concentrano su alcuni contenuti o temi. Le valutazioni di sistema possono anche studiare un intero settore educativo o una parte di esso. L'obiettivo può essere la politica dell'istruzione e la sua attuazione o i processi di rinnovamento e sviluppo del sistema educativo. Tali valutazioni possono riguardare uno o più livelli di istruzione. In tal caso, può comprendere anche visite alle scuole. Nella maggior parte dei casi, queste sono precedute da un'indagine e/o da un'analisi documentale e le istituzioni scolastiche sono individuate sulla base dei risultati conseguenti.

La visita può comprendere: osservazione delle lezioni, interviste con gli alunni e con il personale, nonché con il legale rappresentante. La finalità è quella di una comprensione più approfondita del tema oggetto delle valutazioni tematiche. Nonostante ciò, le scuole possono ricevere *feedback* sui risultati a seguito della visita.

Il piano di valutazione e il suo follow-up

Le attività del KARVI sono guidate dal Piano nazionale di valutazione, che descrive le attività di valutazione nell'arco di un quadriennio. Il Consiglio di valutazione nominato dal governo è responsabile della sua predisposizione, nonché di eventuali modifiche. Il piano di valutazione attualmente in vigore per il periodo 2020-2023 è stato elaborato in stretta collaborazione con i principali soggetti interessati.

Il Consiglio di valutazione controlla l'attuazione del piano e, se necessario, elabora proposte di modifica per il Ministero dell'Istruzione e della Cultura. Con la collaborazione di quest'ultimo, il piano può essere rivisto e completato durante il periodo di validità. Sempre in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e della Cultura, viene effettuata una revisione intermedia dello stesso.

L'impatto delle attività di valutazione

L'impatto delle attività è il risultato delle informazioni e delle competenze che fanno seguito alle pratiche di valutazione, oggettive, come i miglioramenti dei livelli di apprendimento e delle competenze, l'uguaglianza delle opportunità, la funzionalità e lo sviluppo continuo del sistema educativo. Si tratta di un impatto multilivello e trasversale, che copre il miglioramento dell'istruzione e delle competenze, nonché i relativi processi decisionali, dal livello nazionale a quello locale.

D'altro canto, gli effetti emergono già durante i processi di valutazione, sulla base dei risultati dei progetti e delle attività valutative nel loro complesso. Dati affidabili consentono di realizzare soluzioni appropriate che produrranno buoni risultati anche nel lungo periodo.

Inoltre il KARVI migliora l'efficacia della propria attività attraverso l'uso di sistemi di valutazione digitale, nonché mediante lo sviluppo di nuove forme di comunicazione e di interazione. Lo stesso produce analisi nazionali, poi diffuse attraverso piattaforme di pubblicazione, che utilizzano basi statistiche e di conoscenze nazionali, nonché sintesi che attraversano i diversi livelli di istruzione e le aree di interesse per le diverse esigenze di informazione.

Produzione di informazioni sulle aree di interesse

La produzione di informazioni sulle aree di interesse è uno dei compiti assegnati al KARVI. Ciò significa produrre informazioni su aree predefinite e socialmente significative per sostenere il processo decisionale e il lavoro di sviluppo a tutti i livelli, dalla società finlandese e al sistema educativo in generale, fino al livello locale.

Le principali aree della produzione di informazioni sono specificate nel Piano nazionale di valutazione dell'istruzione. Il Centro produrrà pubblicazioni che riguarderanno tutte le attività di valutazione in ciascuna area di interesse almeno una volta durante ogni periodo di valutazione quadriennale. La prima pubblicazione, che risale a gennaio 2022, ha per titolo: "Uguaglianza e partecipazione all'istruzione: una rassegna delle valutazioni nazionali".

Aree tematiche delle attività di valutazione

Durante il periodo di programmazione 2020-2023, le aree principali delle attività di valutazione e le domande a cui queste cercano di rispondere sono le seguenti:

1. sviluppare l'apprendimento e la competenza:

- quanto sono stati raggiunti gli obiettivi di apprendimento e di competenza?
- quali fattori favoriscono o ostacolano l'apprendimento e il rafforzamento delle competenze?
- come viene favorito lo sviluppo dell'apprendimento e della competenza in relazione ai bisogni futuri di competenza e all'apprendimento permanente?

2. promuovere l'uguaglianza educativa:

- qual è lo stato dell'uguaglianza e delle pari opportunità nell'istruzione?
- quali fattori migliorano o ostacolano l'attuazione dell'uguaglianza nell'istruzione?

3. accrescere la funzionalità del sistema educativo:

- come funziona il sistema educativo nel suo complesso?
- quali sono stati gli effetti delle riforme dell'istruzione?
- qual è la capacità del sistema di reagire ai cambiamenti del contesto di riferimento?

4. sostenere il miglioramento continuo:

- come funziona la gestione della qualità e come supporta la gestione e il miglioramento continuo?
- come la cultura operativa supporta il raggiungimento degli obiettivi fissati per le attività?
- come si realizza il senso di comunità e di partecipazione dei vari attori all'impegno per il miglioramento?

Nel 2021 il KARVI ha pubblicato il rapporto *Quality Management in the Finnish Education System*, che, per la prima volta, fornisce una panoramica dello stato della gestione della qualità nel sistema educativo.

Per concludere...

Considerato che nelle indagini internazionali i risultati di apprendimento degli studenti sono spesso ai massimi livelli europei e internazionali, la valutazione del sistema scolastico finlandese, organizzato e gestito dal KARVI, risulta di indubbia efficacia.

[1] Riferimenti: Finnish Education Evaluation Centre ([FINEEC](#)); Commissione Europea/EACEA/Eurydice, *Assicurare la qualità dell'istruzione: politiche e approcci alla valutazione delle scuole in Europa*. [Rapporto Eurydice](#), 2015; *Country Profile, Finland*, 2018.

[2] https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/04/KARVI_T1120.pdf.

[3] Le valutazioni sono basate su campioni, ma rappresentano diverse zone della Finlandia, diversi tipi di municipalità e di scuole.

Settimana del 11 aprile 2023

Alla ricerca di nuove strategie per migliorare la scuola

1. Sdoppiare le classi: una strategia vincente? Cinque anni di esperienza in Francia



Mario G. DUTTO

10/04/2023

La numerosità degli studenti per classe è un tema di ricerca, oggetto di successive *meta-analysis*. La variabilità (nella scuola primaria si passa di 27 in Giappone e nel Regno Unito ai 21 alunni in Danimarca e ai 19 in Italia) chiama in causa tradizioni nazionali, culture educative, politiche di spesa ma anche strategie esplicite per l'istruzione. Nel corso dei decenni si è registrata una tendenziale diminuzione delle dimensioni medie nelle classi soprattutto nei paesi occidentali. È significativo che nei sistemi ad elevata performance nei test internazionali e con classi numerose (Hong Kong, Singapore, Corea del Sud, Shanghai...) siano in corso discussioni su modelli di insegnamento basati su gruppi più limitati. Le evidenze raccolte dai lavori di ricerca sembrano relativizzare l'impatto sui livelli di apprendimento degli studenti, del numero di alunni delle classi frequentate di fronte alla rilevanza che ha la qualità delle pratiche didattiche adottate.

Esiste un numero ideale di alunni per classe?

L'interrogativo, peraltro, se esista un numero ideale di studenti per classe rimane tuttora al centro del dibattito.

Oltre che tema di indagine la contrazione del numero di allievi per classe appare anche come una leva relativamente semplice da azionare rispetto alla complessa manovrabilità di altri fattori quali la modifica dei metodi didattici o la riqualificazione degli insegnanti. Allo stesso tempo, tuttavia, è una scelta impegnativa perché richiede un maggior numero di insegnanti, con l'incremento della voce di maggior peso nella spesa pubblica per l'istruzione. Sui media e nella retorica politica talvolta appare come una panacea per varie inadeguatezze della scuola e nella percezione degli insegnanti l'affollamento in classe è spesso indicato come una delle maggiori difficoltà incontrate.

Scommessa francese: lo sdoppiamento delle classi

In Francia lo sdoppiamento, avviato dal 2017, delle prime due classi della scuola primaria (CP (*Cours préparatoire 1e année*) e CE1 (*Cours élémentaire 2e année*) e dal 2020 della *grand session* dell'infanzia (bambini da 5-6 anni) nelle aree di educazione prioritaria ha scritto un nuovo capitolo nell'evoluzione delle misure di regolazione della numerosità delle classi nelle politiche scolastiche.

Il sistema scolastico francese si colloca in posizioni intermedie nelle classifiche internazionali con livelli di investimenti (6,6% del Pil nel 2019) attorno ai valori medi dei paesi OECD. È al primo posto in Europa, dopo il Regno Unito, per numero medio di alunni per classe nella scuola primaria (24) e nella secondaria inferiore (25), valori comunque inferiori a quelli della Corea del Sud, di Singapore e della Cina. Nei risultati PISA i quindicenni francesi si collocano leggermente sopra i valori medi dei paesi OECD. Per la comprensione del testo scritto il punteggio è stato di 502 nel 2012 (OECD: 494), di 499 nel 2015 (OECD: 487) e di 493 nel 2018 (OECD: 489). Per la matematica ai 495 punti nel 2012 (OECD: 494) sono seguiti 493 nel 2015 (OECD: 487) e 495 nel 2018 (OECD: 489). Nel campo delle disuguaglianze scolastiche e sociali la Francia, tuttavia, è uno dei paesi problematici della zona OCDE. Per questa ragione nel corso dell'ultimo decennio è andata crescendo l'attenzione per i primi livelli dell'istruzione.

Strategia per l'infanzia e per la scuola primaria

La lotta contro le disuguaglianze a partire dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria è stata perseguita lungo diversi assi di intervento: dalla rivalorizzazione degli insegnanti delle aree di

educazione prioritaria (REP+ *réseaux d'éducation prioritaire*)[1] con un incentivo finanziario al reclutamento di insegnanti con esperienza per le scuole in contesti svantaggiati (REP), dalla messa a disposizione degli strumenti per misurare il progresso degli alunni all'organizzazione di stage per l'aggiornamento, dall'introduzione dell'obbligo a partire dai tre anni di età alla riduzione a 24 alunni per classe in tutte le *grand sections* della scuola dell'infanzia e nelle classi CP e CE1 non comprese nelle zone di educazione prioritaria.

In questo contesto si colloca per le zone di educazione prioritaria lo sdoppiamento delle classi di CP e di CE1 con il limite massimo di 12 alunni per classe, esteso dal 2020 anche alla *grand section*.

Origine e ipotesi sottese alle misure di sdoppiamento

L'origine del dispositivo (2017-2021) è un preciso *input* politico rientrante nelle missioni proprie del primo quinquennio come Presidente della Repubblica francese di Emanuel Macron. Lo scopo esplicito è quello di fronteggiare le disuguaglianze sociali e migliorare la qualità delle prime fasi della scolarizzazione.

Basate su lavori di ricerca condotti negli anni le ipotesi alla base della decisione sono:

1. l'impatto della contrazione del numero di alunni per classe richiede misure di peso; la semplice riduzione di alcune unità per classe, politica già praticata nelle REP fino al 2017, non è efficace per affrontare le fragilità in classe;
2. l'effetto positivo delle classi a composizione ridotta è maggiore se realizzato nella scuola primaria o, genericamente, nel primo ciclo del percorso scolastico (alunni di 6-7, 7-8 anni); meno rilevante è l'impatto per gli studenti delle scuole secondarie;
3. la misura delle piccole classi è più efficace se viene mirata allo svantaggio socio-culturale e alla fragilità educativa; gli studenti con buona performance non traggono vantaggio dalla riduzione delle dimensioni delle classi.

La decisione dello sdoppiamento pone fine al dispositivo esistente "*plus de maîtres que de classes*" (PDMQDC) che aveva introdotto la co-docenza favorendo il lavoro di squadra e la personalizzazione degli interventi all'interno della singola classe. Del monitoraggio e della valutazione di impatto si sono occupate, dal 2017 ad oggi, in modo sistematico le strutture ministeriali (DEPP, 2021).

Cinque anni di implementazione

I problemi di implementazione sono stati affrontati con determinazione ed efficacia. Nei primi 5 anni di realizzazione la misura ha coinvolto circa 10.800 classi in cui sono raccolti più di 300.000 alunni. Il decollo e la progressione sono avvenuti gradualmente nel ciclo previsto, ma con tempi relativamente rapidi. Dopo cinque anni, il dispositivo è quasi completamente implementato.

Tab. n. 1 – La messa in pratica dello sdoppiamento delle classi

Sdoppiamenti	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
CP-CE1 REP+	2.200	1.500	700				
CP CE1 REP		3.200	3.184				
GS REP +				480	1.4577	402	
GS REP				455	557	557	1.664

Totale 2020-2023: GS REP+ 2.339 Totale generale 5.902

GS REP 3.563

Totale 2017 - 2023 : 16.686

Fonte: DGESCO

La trasformazione è stata rapida, dall'anno scolastico 2016 al successivo la dimensione media delle classi di CP (6-7 anni) nell'area REP+ è passata da 21,6 a 13,1, scendendo ulteriormente a 12,7 con l'anno 2018. Nelle aree REP la corrispettiva contrazione ha visto scendere gli alunni per classe da 21,6 (2016), al 20,7 (2017) e 12,8 (2018), mentre i valori per il resto delle classi fuori delle aree prioritarie sono rimasti mediamente nel triennio pari, rispettivamente, a 22,6, 22,3 e 22,3 (DEPP[2], 2021, p. 21). Nelle classi CE1 (7-8 anni) nel 2016 il numero di alunni per classe era di 22,3 (REP+), 22,6 (REP) e 23,4 (il resto del paese); nel 2018 la dimensione nelle REP+ è scesa a 14,2 (DEPP, 2021, p.23).

Tab. n. 2 – Numero medio di alunni per classe (2015-2021)

	REP+		REP		Scuola pubblica non nell'educazione prioritaria	
	2015	2021	2015	2021	2015	2021
Grande section	23,6	15,1	23,7	18,6		
CP	21,7	12,5	21,8	12,5	25	22,9
CE1	22,6	12,6	22,7	12,8	22,5	21,4
					23,3	22,4

Fonte DEPP

Con la estensione al livello della *Grande Section* (GS – *École maternelle*, 5-6 anni) il numero medio di allievi scolarizzati a quel livello è passato da 23,2 nel 2018 a 15,1 nel 2021 in REP+. Nelle REP il numero medio è rimasto elevato (18,6).

Costo dell'operazione di sdoppiamento

Il costo diretto dell'intera operazione di sdoppiamento raggiunge i 500 milioni di euro, un valore che è il doppio delle risorse destinate alla rivalorizzazione degli insegnanti. Comunque il costo è stato sostenuto con manovre di bilancio: dal dirottamento dei posti del sospeso PDMQDC all'utilizzo di risorse di organico previste per il 2017 dal precedente Presidente per rafforzare l'azione didattica; dalla contrazione di classi per calo demografico (dal 2016 al 2019 circa 4.400 classi in meno) alla ricollocazione di circa 3000 posti dalla scuola secondaria. Se ad un calcolo complessivo il numero di nuovi posti a regime supera i 16.000, la creazione netta di classi nuove si ferma a 5.186 unità.

Messa in opera e logistica

La messa in opera si è avvalsa del pilotaggio locale con il coinvolgimento degli ispettori dell'educazione nazionale. Un *Vademecum (Le pilotage des classes dédoublées)* è stato compilato e messo a disposizione degli insegnanti. Interventi di formazione dedicati ai docenti delle classi CP e CE1 hanno avuto una partecipazione elevata nelle aree REP+ rispetto alle altre aree (REP) e al resto del paese, sia per le iniziative di circoscrizione, sia di DSDEN[3], sia di accademia, con priorità all'insegnamento della lingua francese e della matematica (DEPP 2021, p. 23). La rivalorizzazione attraverso l'indennità dedicata ha accresciuto l'attrattività dei posti stabilizzando le dotazioni di organico nelle singole scuole.

Per le classi sdoppiate nelle REP+ i criteri di assegnazione dei docenti sono stati anzitutto, accanto alla scelta volontaria, l'esperienza di insegnamento nelle classi CP, nelle REP, nel programma "*plus maîtres que classes*" con minore rilievo dell'anzianità di servizio (DEPP; 2021, p. 22).

I problemi di logistica incontrati nei primi anni di attuazione della messa in opera sono stati superati. La maggiore disponibilità di aule ha permesso di rimuovere gli ostacoli che inizialmente avevano costretto al recupero di spazi di biblioteche e di laboratori e, in alcuni casi, al funzionamento a classi intere con due docenti.

Secondo un rapporto del 2019 l'età media degli insegnanti che lavorano nelle aree prioritarie è inferiore rispetto ai valori medi nazionali; tra i docenti sono più numerosi coloro che hanno un diploma a livello master e sono inseriti a tempo indeterminato. Nei sondaggi condotti è emerso un forte sentimento di efficacia personale, un deciso orientamento al sostegno dell'allievo e una attenzione focalizzata alla stimolazione cognitiva.

Effetti dello sdoppiamento

Lo sdoppiamento ha diversificato la numerosità delle classi all'interno della scuola primaria (Tab. n. 3). Al di là della messa in opera, sono da considerare i risultati della trasformazione oggetto di indagini condotte dalla DEPP e di altre inchieste. Le misure adottate andranno scrutinate, nei prossimi anni, per gli effetti di lunga scadenza. Il bilancio dopo i primi cinque anni rimane pertanto preliminare. Un primo approccio può essere il confronto con classi di controllo, cioè ad di fuori delle aree prioritarie, per l'esame delle variazioni nel tempo all'interno delle classi sdoppiate con la scelta della lingua francese e della matematica come aree di performance da analizzare.

Tav. n. 3 – Numeri medi di alunni per classe nella scuola primaria

	REP +		REP		Scuola pubblica non in educazione Prioritaria	
	2015	2021	2015	2021	2021	2015
CE 1	22,6	12,6	22,7	12,8	23,3	22,4
CE 2	22,9	21,2	23,1	20,9	24,0	23,1
CM1	23,0	21,6	23,3	21,4	24,3	23,5
CM2	23,1	21,8	23,4	21,7	24,4	23,7

Fonte: DEPP

Il rapporto di valutazione compilato dalla DEPP (2021) è molto analitico e approfondito sull'impatto dello sdoppiamento e conferma un effetto positivo a livello generale sulla performance degli alunni delle classi coinvolte. In particolare gli esiti positivi possono così essere riassunti:

1. considerando la coorte in ingresso nel 2017-2018, gli alunni in REP+ hanno, infatti, fatto registrare, dopo due anni di corso (CP e CE1), una performance superiore agli alunni delle classi REP non interessate dallo sdoppiamento; l'effetto è statisticamente significativo;
2. il divario delle classi ridotte di numero rispetto a quelle delle scuole non collocate in aree prioritarie, si riduce, nella performance, del 16% per la lingua francese e del 38% per la matematica;
3. il miglioramento è particolarmente evidente nella classe CP dove, tra l'inizio e il termine dell'anno, lo scarto si riduce del 14% in francese e del 12% in matematica; meno rilevante risulta, invece, il divario tra livelli iniziali e livelli terminali nella classe CE1;
4. la quota di alunni in difficoltà con la matematica scende dal 21,4% all'inizio della classe CP al 15,9% al termine della CE1, cioè a conclusione dei primi due anni della scuola primaria;
5. considerando la coorte 2017-2018 con le classi standard e la coorte 2018-2019 con le classi sdoppiate si registra a livello di CE1 uno scarto, a favore di queste ultime, pari al 7% in lingua francese e del 12% in matematica;
6. non si registrano mutamenti di rilievo nel corso della classe CE1.

Disaccordi sugli esiti

Il 23 gennaio 2019 il Ministro dell'educazione nazionale Jean-Michel Blanquer, commentando i primi risultati, dichiara in televisione su TF1: *"C'est un résultat très bon... Les élèves concernés ont fait des progrès importants. On a réussi à monter le niveau de ceux qui sont dans la plus grande difficulté"*[4]. Cauta sulla stampa, l'accoglienza del bilancio analitico contenuto nel rapporto di valutazione della DEPP diventa più critica su riviste specializzate (il 30 settembre 2021 François Jarraud sul "Café pédagogique" intitola *"Classes dédoublées: Un bilan très décevant"*[5]. Nel dibattito che ne è seguito accanto agli apprezzamenti per la pertinenza del dispositivo rispetto alle evidenze scientifiche disponibili e per la regolarità della messa in opera, alcuni nodi critici sono sollevati.

Alcuni nodi controversi

Il target, anzitutto, appare limitato rispetto alle dimensioni del problema delle disuguaglianze. Solo una parte degli alunni in difficoltà nella scuola primaria si trovano nelle classi sdoppiate. Nel 2020 sono 691.00 gli alunni nelle classi dell'*éducation prioritaire*. Lo sdoppiamento è limitato ai primi due anni della primaria (CP e CE1) per una quota stimata di 276.400 alunni.

Dubbi sono stati sollevati anche sulla ragionevolezza della scelta della classe CE1 per il cambiamento quando, secondo molte ricerche, le disuguaglianze, soprattutto nel linguaggio e nelle competenze lessicali, risalgono ai primi anni di vita del bambino con un forte condizionamento dell'origine sociale.

Interrogativi sorgono, inoltre, sull'impatto in sé dello sdoppiamento delle classi. L'efficacia, infatti, delle misure quantitative, secondo le analisi condotte dall'OECD, è spesso legata alla qualità degli insegnamenti e solo se tali misure creano migliori condizioni per l'apprendimento. Come anticipato sulla stampa, rimangono alcune incertezze sull'adozione dello sdoppiamento per le altre classi della scuola primaria come possibile impegno per il secondo mandato del Presidente Emmanuel Macron.

Allargando l'orizzonte alcuni osservatori hanno rilevato che lo sdoppiamento non sembra aver inciso su aspetti strutturali del sistema francese, quali il livello del budget per la scuola e il rapporto docenti / alunni. Nella scuola elementare il numero di alunni per docente (19,5) è al di sopra dei valori medi dei paesi dell'OECD (15,2).

Rimane aperta la questione

Rimane, infine, la questione di quale sia la scelta migliore tra una strategia di sdoppiamento delle classi e una politica di aumento degli insegnanti che lavorino nella singola classe. Secondo alcuni esperti più che dividere meccanicamente le classi si potrebbero assegnare alle scuole due docenti per 24 alunni e lasciare loro la libertà di organizzare al meglio l'insegnamento anche con gruppi a composizione variabile.

L'esperienza francese di sdoppiamento (2017-2021) è in ogni caso da esaminare a fondo e da seguire con attenzione nella sua evoluzione e da leggere nell'intreccio delle misure messe in campo contro le disuguaglianze. Si tratta, peraltro, di un intervento di discriminazione positiva non del tutto nuovo (già nel 2005 esistevano delle classi CP a composizione ridotta) che rivisita arricchendole le decisioni risalenti al 1981 di creazione delle aree di educazione prioritaria, nella speranza di sconfiggere lo svantaggio socio-economico e culturale. Una sfida ancora oggi viva, in Francia come altrove.

Per saperne di più

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Paris – Série études, Document de travail n. 2021.E04 septembre 2021.

[1] I REP (réseaux d'éducation prioritaire), le aree di educazione prioritaria, includono reti di scuole secondarie e primarie in condizione di svantaggio (REP e, in situazioni più difficili, REP+).

[2] Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance – DEPP.

[3] Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale – DSDEN.

[4] "Questo è un risultato molto buono... Gli studenti interessati hanno fatto progressi significativi. Siamo riusciti ad alzare il livello degli studenti con maggiori difficoltà".

[5] "Classi sdoppiate: un bilancio molto deludente".

2. Codice degli appalti: i primi due articoli. Un cambio di paradigma anche nella scuola?



Domenico CICCONE

10/04/2023

Il nuovo Codice dei contratti pubblici (D.lgs. 31 marzo 2023, n. 36) manda gradualmente in pensione il vecchio Codice (D.lgs. 18 aprile 2016, n. 50). È una norma delegata che, fin dall'origine, nell'ambito delle varie presentazioni che ne hanno anticipato l'emanazione da parte del Governo, è stata presentata come innovativa, moderna, efficace e tesa a favorire il raggiungimento degli obiettivi di spesa pubblica.

La priorità del Codice: il risultato

Nel prossimo futuro fonti autorevoli e competenti proporranno svariate letture per l'applicazione concreta dei nuovi istituti e delle nuove procedure del codice; tuttavia una disamina dei documenti di accompagnamento deve indurre i dirigenti scolastici a creare un substrato alle proprie attività negoziali che persegua la realizzazione dei principi del codice e non si limiti alla mera aderenza documentale e formale alle previsioni normative.

Tale substrato può anche emergere dalla interpretazione degli articoli iniziali del Codice che enunciano alcuni principi di notevole portata.

Il comma 1 dell'articolo 1 enuncia il principio del risultato. Nella visione dell'interesse pubblico è un principio primario e prevalente. Da qui deriva che l'affidamento del contratto e la sua esecuzione debba avvenire con tempestività, ci deve essere il migliore rapporto qualità-prezzo, ma anche il rispetto dei principi di concorrenza, trasparenza e legalità.

Concorrenza e trasparenza

I principi di concorrenza e trasparenza (comma 2) assumono una valenza tanto essenziale quanto strategica. Il conseguimento del risultato, inteso come fine, rimanda alla concorrenza intesa come metodo. Non occorre raggiungere un risultato per sé stesso ma è necessario giungere ad un risultato virtuoso teso ad accrescere la qualità, diminuire i costi e aumentare la produttività.

Per quanto attiene alla trasparenza essa tende a garantire celerità e corretta applicazione delle regole assicurandone la piena verificabilità. Appare scontato il rinvio al concetto di accountability che mantiene un ruolo centrale nell'azione della pubblica amministrazione assicurando la visibilità del rapporto tra obiettivi, procedure e risultati.

In questa logica, come si legge nella relazione introduttiva che ha accompagnato la pubblicazione del D.lgs. 36/2023, "Il risultato si inquadra nel contesto della legalità e della concorrenza ma tramite la sua codificazione si vuole ribadire che legalità e concorrenza da sole non bastano, perché l'obiettivo rimane la realizzazione delle opere pubbliche e la soddisfazione dell'interesse della collettività".

Efficienza, efficacia, economicità

Il principio del risultato è legato a doppio filo a quello del buon andamento previsto dalla Costituzione, correlato alle mitiche tre "E" (efficienza, efficacia ed economicità), già note nelle riforme degli anni Novanta del secolo scorso ma ancora attuali. L'applicazione puntuale di tali principi significa fare l'interesse della comunità e raggiungere gli obiettivi dell'U.E.

Il risultato è anche valorizzato in maniera decisa come elemento da valutare prioritariamente in sede di responsabilità (amministrativa e disciplinare), a favore del personale impiegato nella gestione dei contratti pubblici, dalla programmazione fino alla sua completa esecuzione.

Lo scopo è quello di frenare, se non eliminare, la cosiddetta burocrazia difensiva, alleggerendo il peso delle responsabilità a carico del funzionario che raggiunge il risultato e smorzando il peso delle responsabilità in presenza di possibili errori.

La fiducia: un'importante innovazione

Nell'articolo 2 viene codificato il "principio della fiducia nell'azione legittima trasparente e corretta delle pubbliche amministrazioni, dei suoi funzionari e degli operatori economici".

Questa è una novità di grande spessore in quanto ribalta completamente l'approccio dei precedenti codici basati sulla logica della sfiducia (o perfino sul "sospetto" pregiudiziale) nei confronti delle azioni dei pubblici funzionari. Una logica perversa sviluppatasi negli ultimi anni anche grazie alla stratificazione di dispositivi sconsiderati, sfociata poi, in una normazione di estremo dettaglio, che ha bloccato ogni forma di discrezionalità.

La burocrazia difensiva, la paura di firmare e la conseguente inerzia della pubblica amministrazione hanno ultimamente provocato dei danni incalcolabili che anche la Corte costituzionale ha evidenziato nel 2022, con la sentenza numero 8, definendole fonte di inefficienza e immobilismo. Il rilancio economico richiede una pubblica amministrazione dinamica ed efficiente.

Le disposizioni di principio del nuovo codice intendono segnalare un cambiamento tanto profondo quanto necessario che, pur stigmatizzando ogni forma di irregolarità, vuole creare una rete di protezione per gli amministratori pubblici ormai oppressi dall'alto rischio che scaturisce dal loro operato.

Un "regalo di fiducia" per corruzione e malcostume?

Le anteprime giornalistiche sul nuovo codice dei contratti pubblici hanno già ampiamente enfatizzato e strumentalizzato l'aspetto più impopolare delle disposizioni, quello che tende a rimarcare la possibilità che un simile "regalo di fiducia" possa ingenerare un aumento della corruzione ed un incremento del malcostume teso ad accaparrare appalti e forniture mediante metodi non leciti.

In realtà la fiducia non è né unilaterale né incondizionata in quanto investe anche gli operatori economici che partecipano alle gare e agli appalti. Molti di essi hanno già dimostrato di essere affidabili ed onesti poiché hanno denunciato i funzionari infedeli alle autorità competenti, provocando la loro rimozione. Tuttavia il legame con i principi di legalità, trasparenza e correttezza, rappresenta una versione evoluta del principio di presunzione di legittimità dell'azione amministrativa e della necessità che ogni cittadino, sia in veste di rappresentante della pubblica amministrazione sia nei panni di imprenditore, si adegui alle leggi e ne rispetti principi e scopi.

La fiducia è "in nuce" nella PA

Ogni stazione appaltante ha la responsabilità delle gare e della loro legittimità, ma deve agire anche seguendo il principio che esse servono a realizzare opere pubbliche, ad acquisire servizi e forniture nell'interesse della collettività.

La fiducia dell'ordinamento giuridico sulle scelte compiute dalla P.A. risiede già "in nuce" nella preliminare attribuzione del potere. Ogni conferimento di potere (specie se di natura discrezionale) presuppone, infatti, la fiducia dell'ordinamento giuridico verso l'organo destinatario dell'attribuzione. Il fatto che una norma abbia ulteriormente esplicitato questo potere rafforza la funzione della pubblica amministrazione verso i cittadini. Tuttavia la fiducia che ogni funzionario riceve con le nuove norme, non essendo incondizionata, lo pone in una situazione di maggiore responsabilità in quanto l'ampliamento dei poteri discrezionali e valutativi impone un loro esercizio ragionato e prudente.

Valorizzazione del potere discrezionale

Superare la paura della firma significa agire senza un imminente pericolo di errore sanzionabile. Ciò valorizza il potere discrezionale dei pubblici funzionari, pone in linea le nuove norme con quelle di riforma della responsabilità per abuso d'ufficio e riforma l'assetto normativo in maniera da superare l'orientamento giurisprudenziale che, attraverso la valorizzazione dei principi generali di buon andamento e imparzialità, aveva in passato ricondotto nel campo di applicazione dell'abuso d'ufficio anche l'eccesso di potere, con conseguente azione da parte del giudice penale per le scelte discrezionali del pubblico ufficiale.

È stato, quindi, indispensabile riparametrare il concetto di colpa grave nella visione della responsabilità amministrativa. Infatti la labilità del confine tra colpa lieve e colpa grave, poco chiarita dalle norme ma spesso lasciata alla discrezionalità del giudice, ha contribuito non poco allo sviluppo della burocrazia difensiva ed ha generato inerzia e incertezza nella gestione dei

contratti pubblici. Nel comma 4 dell'articolo 2 si conviene che le stazioni appaltanti approntino idonee coperture assicurative per valorizzare le capacità professionali dei dipendenti.

Chi ben comincia...

Anche una lettura superficiale e non propriamente tecnica, come quella appena proposta, dei primi due articoli del Codice, suggerisce l'idea di un vero e proprio cambio di paradigma nella gestione dei contratti pubblici e nell'affidamento di lavori, servizi e forniture da parte della pubblica amministrazione.

Nel manifestare l'intenzione di continuare, in questa sede, l'analisi del Codice dal punto di vista di un dirigente scolastico di lungo corso, non si può fare a meno di esprimere la preoccupazione che il cambiamento in atto non sarà facile. Il retaggio secolare di una cultura basata sul sospetto e sul controllo occhiuto sull'operato dei funzionari pubblici non sarà superato in maniera automatica ed indolore.

Tuttavia, sebbene le scuole non amministrino grandi opere pubbliche, la prospettiva di poter basare quello che attiene alla loro attività negoziale su principi di grande spessore e di "semplicità" come quelli della fiducia e della trasparenza, genera un clima di rinnovata aspettativa, nel segno della efficienza di una pubblica amministrazione alquanto "arrugginita", soprattutto dalle ultime vicende storiche e sociali.

3. Risorse dedicate per i viaggi di istruzione. Andare oltre le logiche del mercato



Marco MACCIANTELLI

10/04/2023

Sul sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito del 3 aprile scorso, tra altri comunicati, campeggia la notizia "Scuola, viaggi d'istruzione: 50 milioni per l'anno scolastico 2023/2024". Aggiunge il Ministro Valditara: "Esperienze formative fondamentali,osterremo il ritorno al loro pieno utilizzo". E ancora: "Il fondo Erasmus è stato raddoppiato. Dal PON 41,5 milioni ad Abruzzo, Molise e Sardegna per orientamento all'estero e transizione al lavoro".

50 milioni di euro

Vediamo di capire meglio. Per il prossimo anno scolastico 2023/2024, sono previsti 50 milioni di euro per consentire alle scuole, "nell'ambito della loro autonomia", il coinvolgimento del più ampio numero possibile di studenti in viaggi d'istruzione e visite didattiche: "È la prima volta che delle risorse vengono stanziare per questa finalità e saranno destinate con una particolare attenzione per i ragazzi provenienti da famiglie meno abbienti".

Si prende in tal modo atto del fenomeno dei "rincari generalizzati" che si stanno verificando nel settore e che stanno penalizzando il diritto all'apprendimento. In effetti, si parla spesso, in modo astratto, di disparità sociali nella scuola, senza rendersi conto che a volte i viaggi di istruzione possono contribuire ad accentuare il fenomeno, anche a causa dei rincari. Trecento-quattrocento euro investiti in un viaggio di istruzione possono fare la differenza per una famiglia a basso reddito, ma pure per famiglie a reddito medio, ancor più se i figli in viaggio di istruzione sono più di uno. Le difficoltà sono tali che molto spesso determinano la rinuncia e così alcuni studenti sono costretti a rimanere in classe. Si configura così una sperequazione di trattamento.

Il tempo scuola fuori dall'aula

Accanto ai viaggi di istruzione si citano anche le uscite didattiche. Non si tratta di un viaggio di istruzione di serie B. Al contrario, dovrebbe essere una buona prassi quella di svolgere l'attività didattica, specie in alcune discipline, nei periodi dell'anno in cui il clima è più confortevole, *en plein air*.

Anche questo è un modo di superare gli spazi angusti dell'aula e vivere in uno scenario più variato, che vada oltre il rigido schematismo dell'ora di lezione. Le uscite didattiche devono essere tuttavia, ben organizzate. Innanzitutto va fatta una corretta e tempestiva informazione ai genitori per raccogliere il loro consenso. Alla luce del patto educativo di corresponsabilità, introdotto dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007, è giusto che i genitori sappiamo sempre dove sono e cosa fanno i loro figli, i minorenni, ma anche i maggiorenni: se sono compresi nello stato di famiglia vige una responsabilità sociale reciproca tra figli e genitori di cui la scuola non può che essere garante.

Fil rouge tra natura e cultura

C'è un nostro compiacimento nel ripetere che l'Italia è un museo all'aperto, che il nostro Paese si dispiega alla visione del visitatore mostrando un evidente nesso tra beni paesaggistico-ambientali, culturali e storico-architettonici. Non a caso le nostre Soprintendenze uniscono, nella loro denominazione, Archeologia, Belle Arti e Paesaggio. Natura e cultura costituiscono un nesso indissolubile. Forse un po' meno d'enfasi, un po' più sobrietà sarebbe conveniente nel comprendere che il *fil rouge* che tesse quella relazione lo ritroviamo nelle "grandi città" così come nei cosiddetti "piccoli borghi", è lo stesso *fil rouge* che sostiene l'insieme delle diversità in un tessuto unitario.

Basta uscire dal portone delle scuole d'Italia per comprendere come quel reticolo di "beni", materiali e immateriali, può diventare il contesto per una didattica nuova, nutrita di saperi, ma anche di relazioni sociali, etiche, civili. Qualcosa che ha bisogno di poche risorse economiche, ma, per renderla possibile, ha bisogno dell'impegno dei docenti di un minimo di organizzazione

e un po' di programmazione. Anche l'uscita didattica è un viaggio di istruzione che non richiede, però, di assecondare il trend del "turismo scolastico" orientato spesso verso mete rese appetibili dal marketing.

La scuola dell'autenticità e non del marketing

La scuola dovrebbe proporsi sempre, in primo luogo, il valore dell'autenticità. Non occorre una attività negoziale, determine a contrarre, bandi, agenzie di viaggi, pernottamenti, soggiorni, camere d'albergo, nell'omologazione, standardizzata, del "prodotto". La scuola è, al contempo, istituzione e comunità. Come istituzione dovrebbe proporsi di non piegarsi alle logiche del mercato. Come comunità dovrebbe perseguire quelle esperienze che meglio possono garantire relazione e socialità; non profit piuttosto che for profit; economia sociale piuttosto che lucrativa, evitando ogni soggezione a mode, tendenze o imposizioni esterne. È la libertà nel decidere nella propria responsabile autonomia, nella propria vigile alterità.

Aspettando un prossimo Avviso pubblico

È evidente che i viaggi di istruzione e le uscite didattiche, così concepiti, possono diventare esperienze formative, "occasioni di apprendimento e di crescita umana e civica". Se tutti gli studenti sono posti in equivalenti condizioni per poter fruire delle opportunità formative, ne trae un beneficio un'idea più solida e matura di scuola. Anche questo potrebbe essere un modo adeguato per evitare, dopo la pandemia, di non tornare a un "prima" acritico e inconsapevole, riproponendo distorsioni invece di correggerle.

Quindi, con un Avviso pubblico di prossima adozione, "il Ministero individuerà le scuole a cui attribuire le risorse, reperite nell'ambito dello stanziamento del *Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi* istituito dalla legge 440/1997".

È bene che il "piano di riparto" sia impostato "sulla base di criteri oggettivi e trasparenti, utili a individuare le reali situazioni di svantaggio economico". Al piano possono essere aggiunte risorse delle stesse istituzioni scolastiche, attingendole, per esempio, dal contributo volontario delle famiglie. Non a caso il Decreto Interministeriale n. 129 del 28 agosto 2018 (Regolamento di contabilità) ha previsto una maggiore trasparenza nella rappresentazione dei fatti contabili e gestionali, con particolare attenzione al Programma Annuale e alla destinazione dei contributi volontari delle famiglie.

Per un'amministrazione scolastica aperta e dialogante

Sempre di più si va affermando il valore di un'amministrazione non chiusa in sé stessa ma aperta e dialogante, volta a favorire la partecipazione attiva e consapevole. Non solo: dall'anno scolastico 2019/2020 la rendicontazione è entrata a far parte delle buone pratiche del fare scuola. Si tratta di uno sviluppo del principio di trasparenza che discende dalla *Legge* n. 241 del 7 agosto 1990 e che, nel corso del tempo, ha assunto il profilo della *accountability*.

La rendicontazione può garantire una maggiore evidenza pubblica di quel che si fa in relazione all'esigenza di restituire al contesto territoriale e all'utenza il senso dei risultati conseguiti sulla base delle risorse investite e dei progetti realizzati. In riferimento ai contributi volontari è corretto indicare obiettivi di particolare valore educativo e ciò anche al fine di favorire la fiducia reciproca tra scuola e famiglie. Viaggi di istruzione e uscite didattiche si prestano a questa finalità.

Una risorsa che non costa: la programmazione

Un aspetto da non sottovalutare è la programmazione, altra risorsa che non costa. Una delle peculiarità della scuola è una positiva, rassicurante riproposizione delle sue azioni. Non a caso, all'inizio dell'anno scolastico, viene adottato un Piano Annuale delle attività. Tanto più vengono previsti gli adempimenti, tanto meglio la scuola può orientare le proprie energie nell'affrontare le vere emergenze, quelle non prevedibili. Per questo una certa tendenza alla proroga, per quanto motivata, oltre un certo limite non dovrebbe essere incoraggiata perché autorizza a considerare inedito ciò che non dovrebbe esserlo, e costringe, a volte, ad affrontare con affanno quanto invece fa parte di una routine.

L'importanza del Consiglio di classe

I viaggi di istruzione, le uscite didattiche devono rispondere ad un regolamento, che va rispettato e applicato. Vanno valorizzati gli organi collegiali: in primo luogo i Consigli di classe, l'avamposto

più orientato alla didattica (in modo analogo al Collegio dei docenti) e al confronto con i genitori; nelle scuole secondarie di secondo grado è il Consiglio di classe che favorisce il confronto con gli studenti (in modo analogo al Consiglio di Istituto). Diversamente, però, dal Collegio dei docenti e dal Consiglio di Istituto, il Consiglio di classe è più orizzontale, più prossimo, più comprensivo della reale vita scolastica. Bisogna cominciare precocemente a impostare i viaggi di istruzione e le uscite didattiche, sin dall'approvazione dell'aggiornamento del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), possibilmente entro e non oltre la fine di ottobre, quindi nei Consigli di classe di ottobre e novembre. Le risorse del MIM, dunque, dovrebbero essere messe a disposizione delle scuole "in tempo utile", entro l'inizio dell'anno scolastico.

Le esperienze formative all'estero

Un capitolo a parte riguarda le esperienze formative all'estero per studenti, docenti e personale scolastico, in particolare in riferimento al programma Erasmus. È una opportunità da incentivare. Il MIM ricorda che con "decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito sono stati destinati 150 milioni del PNRR per 3 anni, raddoppiando così le attuali risorse annue previste per Erasmus, pari a circa 39 milioni per le azioni di mobilità". Rammenta, infine, che "per quest'anno scolastico, con decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito del 27 marzo scorso, sono state già autorizzate attività formative all'estero di orientamento e per favorire la transizione scuola-lavoro per un valore di circa 41,5 milioni di risorse residue PON destinate alle scuole delle regioni Abruzzo, Molise e Sardegna".

4. Giornata mondiale del teatro. Spazio educativo per affermare dignità, diritti e valori



Angela GADDUCCI

10/04/2023

Il 27 marzo è stata celebrata la Giornata Mondiale del Teatro e, come da tradizione, è stato richiesto ad una personalità di spicco del mondo delle arti di scrivere un messaggio da trasmettere, per l'occasione, nei luoghi di cultura e di aggregazione di tutto il mondo. Per questa 61° edizione il messaggio è stato scritto da Samiha Ayoub. L'attrice egiziana richiama in maniera forte e profonda i valori del teatro "*padre di tutte le arti*" che si fonda "*sulla vera essenza dell'umanità, che è la vita*": un appello di sensibilità per un'umanità tristemente scossa, in questo periodo storico, da razzismo, brutalità, conflitti sanguinosi, crisi sanitarie, ambientali ed economiche.

Avvicinare le scuole al teatro

La Giornata Mondiale del Teatro è stata istituita a Vienna nel 1961 dall'ITI (*International Theatre Institute*), è stata promossa dall'Assemblea Generale dell'ONU e dall'UNESCO al fine di sensibilizzare l'opinione pubblica, in tutti i Paesi del mondo, sull'importanza delle arti performative. Anche il Ministero dell'Istruzione e del Merito, avviando una stretta collaborazione con il Centro italiano dell'ITI, ha sostenuto l'iniziativa in ossequio alla Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri del 6 novembre 2009, che istituiva, appunto, la giornata a livello nazionale. L'intento non era semplicemente quello di coinvolgere nelle azioni celebrative la comunità scolastica, ma soprattutto di avvicinare le scuole pubbliche alla pratica teatrale.

In realtà, pur in assenza di indicazioni istituzionali, molte scuole hanno da sempre introdotto nei loro percorsi formativi le attività teatrali, ma con la Direttiva si intendeva incentivare tali attività per rispondere alle necessità educative degli studenti e ai loro problemi. La pratica didattica del teatro, se collegata con i bisogni fondamentali dell'alunno, con le sue difficoltà e con le stesse problematiche esistenziali, è in grado di offrire alla scuola un contributo importante per la crescita umana, culturale e sociale, e soprattutto per l'apprendimento.

Riscoprire sé stessi e le tante realtà

Far emergere ciò che l'alunno sente, dice o fa, altro non è che il punto di partenza per la presa di coscienza del proprio sé nel solco di un percorso in cui vengono portate alla luce le sue naturali specificità. Mediante un processo esplorativo centrato sul sé corporeo, sulle inclinazioni, potenzialità espressive e patrimonio emotivo, l'alunno riesce a esplicitare la propria personalità esprimendo affetti ed emozioni, dando voce a sentimenti e conflitti; riesce anche a modificare la percezione e la rappresentazione della realtà, a cogliere prospettive diverse e angolazioni più profonde, a conferire ulteriore forma e significato ai propri vissuti.

L'arte performativa rappresenta, infatti, il veicolo più appropriato per accompagnare il soggetto a scoprire aspetti di sé che gli erano sconosciuti: talenti inesplorati, reazioni inattese, risorse inesprese, emozioni inconfessate, difficoltà mai accertate, scoperta di occasioni nuove e inedite. È un processo che conduce ad una rimodulazione del rapporto con sé stesso e con il mondo. D'altronde, per poter costruire la propria identità ciascuno deve mettersi in discussione: deve riflettere sul proprio vissuto e sulle dinamiche attivate nella quotidianità, sul modo di leggere la realtà e rapportarsi ad essa, deve poter agire e creare. Per questa ragione è necessario che, nell'avvio alla pratica teatrale, i ragazzi vengano educati a disporsi all'ascolto attivo, ad osservare le modalità di rappresentazione della realtà, a cogliere i segni del linguaggio simbolico usato dagli interpreti.

Teatro e pedagogia

Esiste, dunque, uno stretto legame fra teatro e pedagogia: una pedagogia che veste l'abito della ricerca creativa, della concretezza e corporeità in una scuola, come quella italiana, dove l'elemento corporeo sembra quasi dimenticato, confinato com'è nelle poche ore settimanali

dedicate allo sport o all'educazione fisico-motoria. Ed è per questo che l'educazione teatrale non deve essere considerata un'attività di secondaria importanza, ma merita che le venga attribuita la medesima dignità formativa delle altre discipline, sebbene non si presenti propriamente come materia di studio. Le attività teatrali, coniugando le potenzialità delle arti figurative con una progettazione pedagogica di ampio respiro, riescono molto bene a coinvolgere l'intero gruppo-classe e le relazioni che si intrecciano al suo interno.

Il teatro è il luogo più idoneo per acquisire competenze utili a riconoscere, inventare, costruire strategie tese a migliorare il clima comunicativo-relazionale interno ed esterno alla scuola. La relazione umana è, infatti, la specificità dell'espressione teatrale. Il teatro non può vivere senza le relazioni che si compongono sul palcoscenico: quelle tra l'attore e il suo personaggio, quelle tra i vari attori/personaggi, quelle tra attori e spettatori. È un'esperienza totale di coinvolgimento reciproco e di partecipazione affettiva.

Il gruppo protagonista dell'azione educativa

Offrire agli studenti momenti di confronto, aggregazione e scambio di esperienze è la prima condizione per iniziare a rispondere efficacemente ai loro bisogni e alle loro richieste. L'attività teatrale rappresenta una favorevole occasione di formazione guidata e protetta per indurre i giovani a riflettere su cosa significhi essere parte di un gruppo e come poter gestire le relazioni emotive che ne scaturiscono. Le dinamiche relazionali che si esplicano sul palcoscenico riproducono quelle che si dipanerebbero nel reale quotidiano. Nel contesto teatrale il gruppo diventa automaticamente autore e protagonista dell'azione educativa, trovando la propria collocazione non più tra gli spettatori, bensì sulla scena dove tutti giocano un ruolo attivo. Prendere coscienza e interagire con i meccanismi che naturalmente si sviluppano nel gruppo scenico significa, per il giovane, curarne la nascita e l'evoluzione affinché la comunità teatrale possa diventare un ambiente significativo per l'acquisizione di un'identità personale e sociale più sicura e funzionale al benessere proprio e degli altri. Il teatro, dunque, costituisce un'occasione formativa preziosa per favorire una crescita equilibrata e sviluppare contestualmente il senso civico.

Il contributo delle norme

La Direttiva del 6 novembre 2009 (citata) aveva l'obiettivo di incoraggiare in ambito scolastico gli scambi nel campo della conoscenza e della pratica delle arti della scena per ampliare la cooperazione tra le persone di teatro e contribuire *"a rafforzare la pace e l'amicizia tra i popoli"*. Il Decreto Legge 31 maggio 2014, n. 8 (convertito con modificazioni dalla legge 106/2014), dava disposizioni per la tutela del patrimonio culturale, lo sviluppo della cultura e delle attività dello spettacolo. Con la legge 13 luglio 2015, n. 107 le attività didattiche connesse al teatro sono state disciplinate e hanno trovato piena cittadinanza nell'offerta formativa delle scuole italiane di ogni ordine e grado. In particolare, il comma 7 proponeva tra gli obiettivi prioritari l'*"alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini"*, mentre il successivo D.lgs. 13 aprile 2017, n. 60 indicava le *"Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività"*. Contestualmente sono state emanate Linee-guida contenenti indicazioni di strategie metodologiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali.

Dunque, il ruolo del teatro, uscito dall'ambito della sperimentazione estemporanea seppur creativa e culturalmente interessante, veniva ridefinito nelle pratiche didattiche elevandolo ad esperienza curricolare a tutti gli effetti, senza peraltro escludere la possibilità di organizzare tale attività in orario extrascolastico.

Nel periodo 2016-2021 si assiste alla fioritura di ulteriori norme che hanno promosso ulteriormente il teatro nelle scuole, anche attraverso l'incontro di esperti, attori e registi con gli studenti. A tal proposito meritano di essere richiamati:

- la legge 14 novembre 2016, n. 220, a sostegno del cinema e dell'audiovisivo quali fondamentali mezzi di espressione artistica, di formazione culturale e di comunicazione sociale;
- la legge 22 novembre 2017, n. 175 che riconosce il valore formativo ed educativo dello spettacolo nella pluralità delle sue espressioni quale fattore indispensabile per lo sviluppo della cultura ed elemento di coesione;
- il DPCM 20 maggio 2017 recante le modalità di gestione del Fondo per lo sviluppo degli investimenti nel cinema e nell'audiovisivo;

- i decreti del MiBACT (Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo) del 22 aprile 2020, 3 febbraio 2021, 31 marzo 2021 recanti la ripartizione del Fondo per lo sviluppo degli investimenti nel cinema e nell'audiovisivo per gli anni 2020 e 2021.

Sono stati siglati anche significativi protocolli d'intesa tra il Ministero dell'Istruzione ed Enti o Associazioni. La celebrazione della Giornata Mondiale del Teatro era contemplata tra le azioni programmatiche previste dal Protocollo d'Intesa MIUR/MiBACT sottoscritto il 4 febbraio 2016.

Settimana del 17 aprile 2023

Tanti modi per aiutare gli studenti a scegliere il proprio futuro

1. Formare i docenti per orientare i discenti. Si parte dalla scuola secondaria superiore



Nilde MALONI

16/04/2023

È utile ripercorrere gli ultimi passaggi di un iter normativo che parte dalla "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation Eu"del PNRR, per poi zoomare sugli ultimi provvedimenti.

Iter normativo

L'art. 1, comma 561, della Legge 29 dicembre 2022, n. 197, Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2023 prevede: "Nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione e del merito è istituito un fondo, con una dotazione iniziale di 150 milioni di euro per l'anno 2023, finalizzato alla valorizzazione del personale scolastico, con particolare riferimento alle attività di orientamento, di inclusione e di contrasto della dispersione scolastica, ivi comprese quelle volte a definire percorsi personalizzati per gli studenti, nonché di quelle svolte in attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza".

Contestualmente, con il Decreto ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328 si adottano le Linee guida per l'orientamento[1].

Oggi, con il Decreto ministeriale 5 aprile 2023, n. 63 si individuano i criteri per la ripartizione del Fondo finalizzato alla valorizzazione del personale scolastico, con particolare riferimento alle attività di orientamento... come rubricato nella legge di Bilancio; con gli allegati si comunicano le assegnazioni delle risorse alle 2753 istituzioni scolastiche di scuola secondaria superiore (fino alla concorrenza dei 150 milioni di euro stanziati) e il relativo contingente di insegnanti, pari a 40.461, da selezionare per la formazione.

Avvio delle iniziative per l'attuazione delle linee guida

È la CM 5 aprile 2023, n. 958 "Avvio delle iniziative propedeutiche all'attuazione delle Linee Guida sull'orientamento – a.s. 2023/2024 – Prime indicazioni" (in seguito Circolare), indirizzata in primis ai dirigenti scolastici, a fornire indicazioni operative, per garantire una omogenea progressione verso l'obiettivo: avviare il prossimo anno scolastico con risorse professionali già formate per le funzioni di tutor. Questo significa, ed è l'obiettivo collegato, che gli studenti delle 70.000 classi coinvolte (secondo biennio + quinto anno per licei e istituti tecnici e triennio degli istituti professionali) potranno contestualmente iniziare attività curriculari di orientamento.

La selezione dei docenti

Ogni istituzione scolastica principale (generalmente articolata in più istituti di scuola secondaria superiore), a cui fa riferimento il codice meccanografico indicato negli allegati al D.M. 5 aprile 2023, n. 63 conosce sia l'importo assegnato (Allegato A) sia il numero complessivo di docenti da selezionare per la formazione (Allegato B).

Su questa base, con riferimento all'autonomia organizzativa di ogni scuola, il Dirigente scolastico avvia le procedure di selezione dei docenti.

Deve comunicare il numero degli insegnanti da formare specificando i tre requisiti ritenuti preferenziali dalla Circolare ovvero:

- 5 anni di anzianità maturata con contratti a tempo indeterminato o determinato;
- avere già svolto compiti rientranti in quelli delle due figure da formare;
- dichiarare la disponibilità a ricoprire la funzione per 3 anni.

Il Dirigente scolastico deve anche acquisire la dichiarazione di "disponibilità" a svolgere le funzioni di docente orientatore e di tutor e ad aderire al percorso formativo propedeutico.

Selezionare, in fine, i nominativi dei docenti da comunicare entro il 2 maggio 2023, utilizzando la piattaforma "FUTURA PNRR – Gestione Progetti" sezione "docenti tutor orientamento".

I compiti del tutor orientatore

La Circolare delinea in modo essenziale i compiti del tutor, riprendendo i contenuti dei moduli curricolari di orientamento di almeno 30 ore, come proposti dalle Linee Guida:

- cura dell'integrazione con i percorsi PCTO;
- aiuto nella costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale dello studente;
- aiuto nella documentazione dello sviluppo delle proprie competenze nell'E-portfolio [vedi punti 7 e 8 del D.M. n. 328/2022].

Nella circolare si fa cenno, naturalmente, al ruolo di cerniera sia per il dialogo costante con l'allievo e la famiglia (in particolare nei momenti di transizione da un ordine di scuola all'altro, dalla scuola all'istruzione superiore, dalla scuola al mondo del lavoro) sia per la creazione di un nuovo rapporto tra la scuola e le risorse del territorio spesso poco conosciute e valorizzate.

È una funzione complessa, dunque, quella del tutor che nelle Linee Guida viene riassunta nel termine *consigliere* dello studente e della famiglia. Il tutto naturalmente in vista di un *curriculum dello studente* in accompagnamento al diploma che sia coerente con l'E-portfolio, e quindi in grado di sostenere scelte ponderate per il futuro di studi e/o di lavoro.

Raggruppamenti di studenti

In base alle indicazioni della Circolare, ogni istituzione scolastica può individuare un tutor per ogni gruppo formato da un minimo di 30 ad un massimo di 50 studenti. Poiché il numero di docenti da formare è stabilito a monte, la scelta quasi obbligata è data dal rapporto tra questi e la numerosità degli studenti. Questo non esclude, poi, che questi raggruppamenti possano essere stabiliti in base ai moduli di orientamento da realizzare.

Suggerimenti del CSPI sulla formazione e sulla selezione dei docenti

Alcuni passaggi del Parere del 28 marzo 2023[2] sono utili ad orientare le azioni dei dirigenti scolastici e degli organi collegiali, per implementare quanto avviato dal Ministero, sapendo che le innovazioni messe in campo meritano un forte protagonismo delle scuole.

Il CSPI auspica, per esempio, che si vada oltre la formazione iniziale di 20 ore, considerata la complessità delle competenze richieste per lo svolgimento della funzione del docente tutor. Alla formazione iniziale ed essenziale (di pochi) sarebbe opportuno accompagnare ulteriori attività formative per allargare la platea di fruitori, cercando di coinvolgere le Università ed evitando di ricorrere esclusivamente alla modalità telematica. La Circolare Ministeriale precisa infatti che "nel corso dell'anno scolastico 2023/2024 saranno curate da INDIRE ulteriori attività di accompagnamento dei tutor e dei docenti orientatori e saranno promosse comunità di pratiche fra i docenti". Inoltre, occorre pensare ad una specifica formazione anche del docente orientatore, perché ci sia una efficace azione di sistema, come pure sarebbe utile avviare alla formazione specifica tutti i docenti che si dichiarano disponibili.

Per quanto concerne la selezione dei docenti, a parere del CSPI, il Dirigente scolastico farebbe bene a tener conto non solo delle indicazioni contenute nella CM, ma anche "*dei criteri definiti dal collegio docenti per la scelta delle funzioni di tutor orientatore*". È appena il caso di ricordare che questa modalità consentirebbe di poter contare su una base condivisa in sede di contrattazione decentrata per stabilire poi i criteri per l'assegnazione dei compensi ai tutor e agli orientatori.

Una riflessione a margine sulla figura di tutor

A poter vantare esperienze pregresse più strutturate per la figura del docente tutor e per la progettazione di percorsi personalizzati sono proprio gli istituti professionali, arrivati al quinto anno della riforma (D.lgs. n. 61/2017 e decreti attuativi), alla base della quale c'erano le stesse evidenze che hanno determinato la priorità delle azioni strutturali di orientamento: dispersione scolastica esplicita e implicita, disallineamento tra domanda e offerta del mondo del lavoro. Il tutor scolastico in questo caso viene scelto all'interno del consiglio di classe con il compito di accompagnare lo studente nel suo percorso di apprendimento personalizzato, evitare fenomeni di abbandono o dispersione implicita, sostenendolo nell'elaborazione del suo portfolio e orientandolo verso opportunità formative adeguate alle sue potenzialità. Cosa ci insegnano

queste esperienze? Entreranno per primi nella formazione prossima? Perché non ripetere l'esperienza di far corrispondere il tutor orientatore alla singola classe? Sicuramente è la prima volta che la funzione di tutor viene collegata direttamente ad un fondo specifico per la valorizzazione della professionalità docente ed è importante che le somme ad essa destinate, pur sempre come compenso accessorio, possano essere ritenute interessanti.

La scelta di partire dal triennio

In quanto alla decisione di partire dal triennio conclusivo della scuola superiore e non anche dalla scuola secondaria di primo grado, il CSPI mette in evidenza che l'orientamento proprio "in questo segmento di istruzione rappresenta il momento cruciale e dirimente per una scelta più consapevole del successivo percorso scolastico, diventando così una reale misura contenitiva della dispersione scolastica". D'altra parte, anche le Linee Guida si esprimevano in tal senso. Inoltre, in premessa al D.M. n. 63/2023 si legge che si è "ritenuto di dover agire prioritariamente sull'elevato disallineamento (*mismatching*) tra domanda e offerta del mondo del lavoro, al fine di valorizzare il capitale umano dei giovani inseriti nei percorsi scolastici del Sistema di Istruzione e Formazione Nazionale al fine di diminuire il fenomeno della dispersione e non incrementare il fenomeno dei NEET....".

Una emergenza italiana

Se analizziamo due soli indicatori scelti dalla Commissione Europea nella sua Comunicazione al Parlamento del 30 settembre 2020 sulla creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione, i dati dell'Italia ci danno conto della distanza dagli obiettivi del 2025 e del 2030.

"Nel 2021, la quota dei giovani 18-24enni che escono dal sistema di istruzione e formazione senza aver conseguito un diploma o una qualifica è pari al 12,7% (517 mila giovani) e in marginale riduzione rispetto all'anno precedente (14,2%). Nell'anno scolastico 2021/2022, in Italia, il 9,7% degli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado rientrano nella definizione di dispersione implicita. Si tratta di una quota stabile rispetto all'anno precedente, ma in crescita rispetto all'anno scolastico 2018/2019. Il fenomeno riguarda più i ragazzi (12%) che le ragazze (7,4%). Solitamente, la difficoltà a raggiungere i traguardi scolastici in termini di competenze è un processo che inizia già nella scuola primaria e secondaria di primo grado. La possibilità di misurare la dispersione implicita anche in altri gradi scolastici può facilitare la prevenzione di fenomeni di uscita precoce dal sistema scolastico, frequentemente causati proprio dal mancato raggiungimento di livelli di preparazione adeguati, attraverso l'adozione tempestiva di azioni di contrasto in un momento in cui possono avere una maggiore probabilità di successo"[3].



Fonte: Eurostat (Indagine sulle forze di lavoro, 2019)

Educazione della prima infanzia (dai 4 anni)



Il tasso di istruzione terziaria

"Nel 2021, in Italia la quota di popolazione dai 30 ai 34 anni che ha completato l'istruzione terziaria si riduce rispetto all'anno precedente (rispettivamente 26,8% e 27,8%, collocandosi significativamente al di sotto dell'obiettivo europeo del 40%). Molto marcate sono le differenze

sul territorio. Significative anche le differenze per genere, a vantaggio delle donne: una su tre possiede un titolo terziario, mentre tra gli uomini il rapporto è di uno ogni 4. In tempi di rapida innovazione tecnologica, la scelta di studiare discipline di tipo STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica) ha un elevato valore strategico. L'Italia, invece, è caratterizzata da un basso livello dell'incidenza di laureati in queste discipline. Prosegue gli studi soltanto il 6,1% dei diplomati in un istituto professionale e il 15,8% di chi esce da un istituto tecnico. L'interesse per gli studi è come sempre preponderante tra chi invece proviene da un percorso liceale: il 53,4% dei liceali diplomati nel 2011 quattro anni dopo è ancora studente a tempo pieno"[4].



Potremmo allora inferire che l'intervento prioritario sulla scuola secondaria superiore può essere giustificato alla luce dei dati analizzati. Tuttavia, e in particolare per la dispersione implicita, il rischio di una mancata continuità sistemica delle attività di orientamento (come previsto nelle Linee Guida) potrebbe a distanza non produrre gli effetti desiderati.

[1] Cfr. [Benessere e orientamento in Scuola7 n. 326](#).

[2] [Parere](#) sullo schema di circolare ministeriale recante «Avvio delle iniziative propedeutiche all'attuazione delle Linee guida sull'orientamento – A.S. 2023/2024. Il tutor scolastico: prime indicazioni» approvato nella seduta plenaria n. 99 del 28 marzo 2023.

[3] Fonte Istat- Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia.

[4] Ibidem

2. Fare filosofia con i bambini. Discutere per imparare a pensare con la propria testa



Silvana LOIERO

16/04/2023

Chi segue da tempo le cose di scuola forse ricorderà lo scalpore destato da un vecchio articolo del filosofo Umberto Galimberti sul quotidiano "La Repubblica" dal titolo "Se i bimbi studiassero Platone", e che incominciava così: "Perché, oltre l'inglese, non si introduce anche la filosofia nelle scuole elementari?".

L'articolo fu pubblicato circa venti anni fa (settembre 2004) e all'epoca molti si dichiararono pubblicamente disorientati, interdetti. Di filosofia *per* e *con* i bambini si parlava infatti ancora poco in Italia, anche se pratiche filosofiche specifiche avevano cominciato a diffondersi già a partire dal 1970 negli Stati Uniti grazie alle pubblicazioni dello studioso Matthew Lipman. Ideatore della *Philosophy for Children* (P4C). Lipman, infatti, aveva sviluppato insieme alla collaboratrice Ann Margaret Sharp un vero e proprio curriculum didattico, diffuso oggi a livello internazionale.

Un premio letterario

Nel 2023 nessuno si meraviglia se sul sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito viene data notizia del Premio letterario nazionale "Mario Lodi – La filosofia con i bambini come nuova paideia"[1]. Si tratta della V edizione del Premio letterario "Mario Lodi" dell'Associazione *Amica Sofia*, e nel bando si legge che "l'obiettivo finale è quello di favorire una scuola dove la filosofia con i bambini diventi pratica diffusa e dove la creatività, il gioco, l'immaginazione vengano proposti quotidianamente come vie maestre della funzione educativa".

Una ricerca su internet ci consente poi di saperne di più: Amica Sofia è "un'associazione di promozione sociale per la ricerca e la diffusione delle pratiche di filosofia dialogica nella scuola e nella società, con sede legale presso il Dipartimento di Scienze Umane e della Formazione dell'Università di Perugia che ne è socio fondatore istituzionale". Sulla stessa pagina web[2] troviamo poi indicazioni di altre associazioni che si occupano degli stessi aspetti.

Perché Mario Lodi?

Mario Lodi non era un filosofo. Perché allora un premio a suo nome che parla della filosofia con i bambini come nuova paideia?

Sappiamo che il termine paideia è di origine greca e, nell'accezione originaria, voleva dire "educazione". In Grecia assunse però gradualmente il significato di "formazione umana" e di "cultura" nel senso più alto e personale.

Possiamo dire con certezza, dopo aver letto i libri di Mario Lodi, che il suo essere maestro non consisteva nel trasmettere conoscenze ai suoi allievi. La finalità più importante era per lui quella di formare i futuri cittadini democratici, persone libere, creative, dotate di spirito critico in grado di agire responsabilmente nella società. Questo doveva essere realizzato attraverso la pratica quotidiana a scuola. In relazione a ciò era fondamentale aiutare i ragazzi a esporre le proprie idee e ad ascoltare quelle altrui. Per questo motivo le conversazioni e le discussioni caratterizzavano fortemente l'attività didattica: i ragazzi non parlavano solo se interrogati, come avveniva nella scuola dell'epoca, ma partecipavano invece a un discorso collettivo quotidiano. Si parlava di problemi relativi a esperienza di vita, ma anche di problemi sociali come il lavoro, lo sciopero, la guerra e la pace... E da ciò che emergeva si traeva spunto anche per scrivere testi. La grande attenzione all'oralità, allo scambio e al confronto tra allievi, alle regole da rispettare nel parlare insieme, uniti al fatto che il maestro si metteva in ascolto dei bambini, cambiando così il suo modo di essere rispetto a quello dell'insegnante tradizionale, fanno sicuramente di Mario Lodi un grande innovatore. E pensiamo sia proprio questo uno dei motivi che hanno spinto "Amica Sofia" a parlare di filosofia per i bambini nel premio a lui intitolato.

La filosofia nasce dalla meraviglia

Ritorniamo a Galimberti e al punto da cui siamo partiti. Nel suo vecchio articolo (che oggi appare attualissimo) metteva in evidenza che i bambini si pongono domande filosofiche già dai quattro anni, sono i noti "perché", fatti a dimostrazione che i piccoli *si aprono allo stupore del mondo e, come Aristotele insegna: "La filosofia nasce dalla meraviglia" e perciò pone domande e interrogativi.*

Queste domande, a dire di Galimberti, non devono restare inevase: occorre rispondere ma non con frasi del tipo "Le cose stanno così", *come di solito si fa con i saperi che si impartiscono a scuola, ma con un discorso, come quello filosofico, che insinua il sospetto che potrebbero anche essere diversamente. Questo sospetto, che non sigilla la domanda in una risposta, ma la tiene aperta a un ventaglio di possibili risposte, tutte giustificate dalle rispettive argomentazioni, apre il campo alla pluralità delle opinioni, quindi alla tolleranza, quindi alla democrazia, figlia della tolleranza.*

Interrogarsi, non insegnare risposte, aprire la mente al dubbio, evitare il dogmatismo, disporsi alla ricerca che è *un saper stare nella domanda, finché una risposta non si presenta come plausibile e, nella sua provvisorietà, superabile*: questi elementi, per il filosofo, dovrebbero costituire una parte fondamentale del processo di insegnamento/apprendimento a scuola.

Una domanda e tante risposte

Promuovere la filosofia tra i bambini equivale quindi non a farli diventare dei piccoli Platone e Socrate, ma a far loro acquisire un certo tipo di atteggiamento che li porti a ragionare, ad esercitare il pensiero critico-riflessivo attraverso lo sviluppo di processi mentali logico-argomentativi.

Vengono in mente in proposito alcuni volumi di Oscar Brenifier[3], tradotti e pubblicati in Italia nel 2006 da Giunti Editore di Firenze. Si trattava di un'intera collana dal titolo "Piccole grandi domande" e, in ogni libro, venivano proposte in modo giocoso e piacevole, con l'uso di belle illustrazioni, tutte le importanti domande che fanno i bambini.

Nel volume *Che cos'è la vita?* ad esempio, compaiono le grandi domande: Che cos'è la felicità? Da grande diventerai un campione? Perché la vita è così dura? Perché esiste l'uomo? Perché viviamo?

Il pensiero è un cammino che non finisce mai

L'autore mostra come per ogni domanda può esserci più di una risposta e, nella premessa, scrive che alcune di queste risposte possono sembrare ovvie oppure misteriose o addirittura stupefacenti e disorientanti. Ma tutte possono dare origine a nuove domande perché *il pensiero è un cammino che non finisce mai*. Si aprono insomma sempre nuove piste davanti a noi.

Ad esempio, alla domanda "Che cos'è la felicità?" si può rispondere dicendo che la felicità è prendere bei voti a scuola, oppure che è fare cose piacevoli, avere un sacco di amici, diventare grandi e ricchi... Sì, ma Brenifier ci dimostra che per ognuna di queste risposte ci sono altre domande.

- Alla risposta "Prendere bei voti a scuola" possono seguire le domande: "Un brutto voto è una tragedia?", "Per chi sono i bei voti, per te o per i tuoi genitori?", "E se prendi un bel voto senza averci capito niente?".
- A "Diventare grandi e ricchi" possono seguire le domande "Si può essere felici anche se si è piccoli e poveri?", "E se poi sarai grande ricco... e solo? "Perché non provi ad apprezzare quello che sei oggi?".

Facciamo filosofia a scuola?

Favorire l'oralità a scuola formulando domande aperte, stimolare la curiosità, gestire discussioni assumendo un ruolo di facilitatore, guida e valorizzatore dei contributi degli allievi, sono tutte strategie del docente che possono aiutare i ragazzi a esprimere le proprie idee anche su argomenti complessi (la giustizia, l'uguaglianza, la diversità, la libertà, i diritti...).

Oggi ci sono moltissime esperienze condotte in tal senso ma, purtroppo, lo sviluppo del pensiero critico da parte degli allievi non costituisce ancora una priorità a scuola. Le attività di scrittura prevalgono su quelle orali e il primato della risposta giusta prevale sulla pratica della problematizzazione, della concettualizzazione, dell'argomentazione. Invece imparare a pensare con la propria testa rappresenta una condizione ineludibile, oggi, nel tipo di società in cui viviamo.

- [1] Il [concorso](#) bandito il 22 dicembre 2022 aveva come termine di scadenza il 30 marzo 2023.
- [2] [Amica Sofia](#). Piccoli filosofi in biblioteca. Associazioni e iniziative in Italia.
- [3] Filosofo francese, pseudonimo di François Bierre, ha creato un metodo del dialogo socratico conosciuto a livello internazionale come "Metodo francese" o semplicemente "metodo Brenifier". È autore di molte opere di filosofia per bambini, pubblicate in tante lingue. È anche uno degli autori del rapporto dell'Unesco sulla filosofia nel mondo.

3. Poli per l'infanzia: un cantiere aperto. Nuovi spazi per crescere e per vivere bene



Laura DONÀ

16/04/2023

Tra i progetti finanziati con il PNRR c'è anche il sostegno al sistema integrato zero-sei, così come delineato nel D.lgs 65 del 2017. L'obiettivo è quello di ampliare sul territorio nazionale il numero di nidi e servizi integrativi per l'infanzia al fine di raggiungere il benchmark europeo del 33%, elevato al 50% dalla recente Raccomandazione UE del 2022[1]. Ma c'è anche l'obiettivo di generalizzare l'accesso dei bambini alla scuola dell'infanzia fino al raggiungimento del 96% di frequenza.

Questa revisione degli obiettivi di Barcellona in materia di educazione e cura della prima infanzia, combinati con la progressiva realizzazione del sistema integrato zero-sei, fornisce un acceleratore a costruire Poli per l'infanzia e a organizzarli in forma coordinata nei diversi territori regionali, provinciali e locali.

Una garanzia per la popolazione più giovane

I Poli per l'infanzia costituiscono un dispositivo innovativo che permette di garantire il valore della funzione educativa per i piccoli e per i piccolissimi. In molte realtà queste strutture rappresentano già un riferimento qualitativo per le giovani famiglie che, molto spesso, scelgono dove abitare anche in funzione della presenza dei servizi zero-sei. Questi assicurano indipendenza e libertà nella realizzazione dei progetti di vita e permettono di conciliare le attività professionali con quelle personali.

In alcune regioni, i servizi zero-sei[2] si sono affermati già da un po' di tempo. In alcuni casi la realizzazione di 'Poli' è stata resa possibile coniugando i servizi educativi, a cura di gestori privati (che sono anche gestori di scuole dell'infanzia), con le scuole dei comuni e con gli Istituti comprensivi. La logica è sempre quella di condividere risorse e progettualità al fine di elevare il "ben-essere" della popolazione e sostenere la crescita demografica.

Coordinamento e formazione comune

Queste tipologie di gestione con il D.lgs.65/2017 si sono meglio ridefinite a partire dal tema del coordinamento e della formazione comune tra educatori e insegnanti. La programmazione e la realizzazione di momenti di scambio e di informazione tra i diversi gestori delle due articolazioni del sistema possono garantire meglio una conoscenza e un confronto comuni sui principi pedagogici e su come tali principi si possono concretizzare nella pratica educativa; soprattutto per la definizione di strumenti programmazione e di un progetto educativo condiviso.

Sul piano pedagogico, dunque, la costituzione di Poli supporta un'offerta formativa coerente dal punto di vista culturale e organizzativo per sostenere lo sviluppo dei bambini all'interno di un processo unitario[3].

Gestione pubblica e privata

Tuttavia, a parte alcune esperienze già in atto in Toscana e in Emilia-Romagna, nella maggior parte delle regioni la costituzione dei Poli è ancora una realtà tutta da inventare. È utile, quindi, oltre a conoscere le leve normative che ne regolano l'attivazione, promuovere gruppi di lavoro e momenti di confronto (considerata la natura plurima della gestione tra pubblico e privato, tra Stato, Regioni ed Enti locali) per sostenere la loro diffusione secondo modelli di sostenibilità che reggano nel tempo. È necessario, quindi, regolare la costituzione dei Poli con attività programmate e coerenti con le diverse necessità sociali e in base alle caratteristiche dei territori.

Tavoli paritetici

Un primo livello di intervento è la promozione di azioni di indirizzo nei tavoli paritetici regionali di confronto[4] che prevedono la presenza delle Regioni, degli Uffici scolastici regionali e dell'ANCI regionale.

Si ricorda che il tavolo paritetico di confronto ha compiti consultivi e compiti propositivi proprio per l'attuazione e il monitoraggio del Piano pluriennale e per l'analisi dell'offerta educativa per i bambini sotto i 3 anni e dai 3 ai 6 anni. Un compito particolare del tavolo è anche quello di istituire Poli per l'infanzia e di individuare percorsi di continuità organizzativa e formativa tra i servizi educativi e la scuola dell'infanzia.

Occorre quindi che questo mandato, emerso dall'accordo Stato Regioni, trovi concretezza per fornire linee di indirizzo, funzionali alle caratteristiche dei territori, tali da permettere la realizzazione, oltre che di Poli, di tutti i servizi strategici per l'intera area di interesse locale, provinciale e regionale.

Un metodo di lavoro

Spesso per capire come organizzare una struttura, in questo caso un servizio innovativo, è utile chiarire cosa escludere, e questa è la modalità di lavoro che si sta utilizzando in Veneto. Laddove la presenza di servizi zero-sei è solo prerogativa di gestori privati, di Enti locali e di scuole paritarie, ci si è chiesti come la scuola dell'infanzia statale e gli Istituti comprensivi possano entrare a far parte di un Polo.

Da questa domanda è partita una ricerca che ha portato ad elaborare un *glossario di riferimento* sul quale il gruppo di lavoro, incaricato dal tavolo paritetico di confronto, sta operando per restituire un documento di indirizzo utile per la Regione.

Cosa non è un Polo secondo la normativa

Per rispondere alla domanda basta far riferimento alla normativa nazionale: "I Poli per l'infanzia accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno. I Poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio. Per potenziare la ricettività dei servizi e sostenere la continuità del percorso educativo e scolastico delle bambine e dei bambini di età compresa tra tre mesi e sei anni di età, le Regioni, d'intesa con gli Uffici scolastici regionali, tenuto conto delle proposte formulate dagli Enti Locali e ferme restando le loro competenze e la loro autonomia, programmano la costituzione di Poli per l'infanzia definendone le modalità di gestione, senza dar luogo ad organismi dotati di autonomia scolastica. I Poli per l'infanzia possono essere costituiti anche presso Direzioni didattiche o Istituti comprensivi del sistema nazionale di istruzione e formazione" (D.lgs 65/2017 art. 3 comma 1, 2, 3.). Anche le sezioni primavera sono aggregate, di norma, alle scuole per l'infanzia statali o paritarie inserite nei Poli per l'infanzia" (D.lgs 65/17 art. 2, punto 3/b).

Rispetto a questa base di riferimento le strutture uniche con medesimo gestore, denominate centri infanzia, che accolgono bambini delle fasce zero-tre e tre-sei non possono definirsi Poli, ma solo luoghi di aggregazione che si completano con la presenza di altri servizi integrativi per l'infanzia, sezioni primavera e scuole dell'infanzia statali.

La governance sul campo

Se con il termine Poli intendiamo una realtà plurima di servizi zero-sei, è necessario che ci siano intese tra Regioni, Enti locali e Stato proprio al fine di disegnare un assetto territoriale tale da garantire alle famiglie, insieme alla tutela dei diritti dei bambini e delle loro esigenze educative, la possibilità di scegliere, tra una pluralità di opzioni (nidi, centri per bambini, spazi famiglia, spazi gioco, ecc.), quella più adeguata ai loro bisogni (forme di accesso, tempi, costi, ecc.).

L'idea di pensare ad un Polo come a un insieme di servizi zero-sei, appartenenti ad una medesima area territoriale, comporta anche la scelta di decidere a chi affidare il coordinamento e con quali forme far funzionare il Polo stesso. Le indicazioni normative ricordano che non bisogna dar luogo ad organismi dotati di autonomia scolastica e che i soggetti distinti devono mantenere la loro singola identità nell'unitarietà di intenti.

Per le azioni connesse alla formazione congiunta di educatori e docenti, è importante agganciare i Poli ai Coordinamenti pedagogici territoriali al fine di promuovere e sostenere la qualificazione dell'offerta dei servizi educativi e delle scuole per l'infanzia.

Coordinamenti pedagogici

Un altro aspetto è quello del coordinamento all'interno di ciascun Polo per l'infanzia. Lo si potrebbe realizzare, tenendo conto delle strutture attive nel territorio interessato, attraverso una convenzione o un protocollo di rete che preveda la costituzione di un gruppo di lavoro integrato interistituzionale, a livello di singolo Polo, che segni la regia educativa e gestionale.

La scelta del coordinamento deve essere oggetto di decisione condivisa all'interno del Polo stesso con l'attribuzione della funzione di coordinatore didattico-pedagogico al Dirigente scolastico o a un gruppo di delegati, in una logica di co-costruzione di tutte le azioni progettuali ed educative. Questa ipotesi aiuta ad includere nel Polo più servizi di diversa gestione ed enfatizza la funzione innovativa della progettazione e pianificazione di tutte le strutture e i servizi utili per una comunità. Facilita altresì il confronto, la programmazione dei costi, l'interscambio di professionalità e risorse che, nel medio e lungo periodo, potrebbero fungere da volano alla valorizzazione del personale educativo e docente, ma anche allo stesso sviluppo di carriere.

Tale riferimento va rintracciato nel progetto pedagogico ed educativo di continuità all'interno della comunità educante che condivide lo stesso paradigma: l'idea di bambino, l'idea di adulto, l'idea di educazione.

[1] [Raccomandazione](#) del Consiglio del 7 settembre 2022.

[2] Ci si riferisce in particolare alla Toscana e all'Emilia-Romagna.

[3] Linee pedagogiche zero-sei, DM 22 novembre 2021 n. 334, parte VI, punto 3.

[4] Istituiti come esito della Deliberazione del Consiglio dei Ministri del 5 ottobre 2021 riguardante il Piano di azione nazionale pluriennale per il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni per il quinquennio 2021-2025, nota DGOSV n. 8066 del 30 marzo 2022.

4. Valutazione delle scuole francesi. Un approccio partecipativo basato sulla piena fiducia



Chiara EVANGELISTI

16/04/2023

La valutazione del sistema educativo francese è di tipo partecipativo ed è basata sulla piena fiducia. Poggia su due importanti organismi: la *Direction de l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance* (DÉPP)[1] e i "corpi ispettivi" nazionali.

La Francia è stato uno degli ultimi paesi europei ad aver istituito un sistema di valutazione delle scuole a livello nazionale, anche se, nel corso di questi anni, sono state effettuate diverse sperimentazioni.

Per una scuola della fiducia

Sebbene la legge di orientamento sull'educazione del 10 luglio 1989[2] già prevedesse la valutazione del sistema educativo, in Francia non vi era mai stata una valutazione delle istituzioni scolastiche regolare e sistematica che utilizzasse un quadro di riferimento comune a livello nazionale, fino alla legge n. 791 del 26 luglio 2019, dall'ambizioso titolo *Pour une école de la confiance*. L'art. 40 della stessa ha dato avvio al processo di riforma del sistema nazionale di valutazione con l'istituzione del *Conseil d'évaluation de l'École* (CÉÉ), a cui sono stati affidati i seguenti compiti:

- definire il quadro metodologico, gli strumenti per l'autovalutazione e la valutazione delle istituzioni scolastiche;
- assicurare la regolarità delle valutazioni;
- analizzarne i risultati;
- definire le procedure per la loro pubblicizzazione.

I quadri di riferimento

Dopo aver raccolto e analizzato gli esiti delle sperimentazioni attuate in vari istituti francesi, nonché quelli provenienti dalle esperienze internazionali, nella riunione dell'8 luglio 2020, il Consiglio per la valutazione della scuola ha approvato il *Cadre d'évaluation* delle scuole secondarie (*collèges, lycées généraux et technologiques e lycées professionnels*)[3] e una serie di strumenti, tali da consentire l'avvio della valutazione in diversi istituti.

In seconda battuta, a seguito di una fase sperimentale da settembre a dicembre 2021, nella riunione del 25 gennaio 2022, il CÉÉ ha convalidato anche il *Cadre d'évaluation* delle scuole primarie[4].

Il quadro di riferimento della scuola primaria è abbastanza simile a quello della scuola secondaria, con un'autovalutazione seguita da una valutazione esterna e da un processo partecipativo che analizza la scuola nel contesto e a livello globale al fine di elaborare il progetto scolastico. Le differenze risiedono nell'organizzazione scolastica e nello status giuridico, in quanto le scuole primarie non sono entità autonome, a differenza delle secondarie. Un'attenzione particolare è rivolta anche alle attività extrascolastiche, fornite dal personale comunale.

In entrambi i casi, la finalità della valutazione è quella di migliorare il servizio pubblico di istruzione, la qualità dell'apprendimento degli alunni e degli studenti, il loro successo formativo, la loro vita all'interno della scuola e il successivo inserimento professionale.

Il CÉÉ ha optato per un ciclo valutativo quinquennale, in modo da rendere sostenibile il relativo processo di valutazione, con il 20% di tutte le scuole primarie e secondarie da valutare ogni anno, la scelta delle quali spetta al rettore.

La valutazione interna

La valutazione interna[5] è il punto di partenza di tutto il processo e condivide con quella esterna sia l'impianto generale sia gli strumenti. La stessa permette all'istituto di interrogarsi sulla qualità

di diversi aspetti, ossia dell'istruzione impartita, degli apprendimenti degli alunni, dei loro risultati, dei loro percorsi e della loro vita scolastica.

Tale pratica ha lo scopo di analizzare la scuola nella sua globalità, di metterne in luce i punti di forza e le criticità, nonché le opportunità e i vincoli presenti all'interno e all'esterno del contesto di riferimento. La riflessione è inoltre orientata a individuare le azioni da intraprendere e gli obiettivi da perseguire, ed è finalizzata a garantire il monitoraggio dei processi e l'organizzazione più efficace in relazione ai bisogni di risorse e di formazione.

La valutazione interna è vista come una pratica totalmente partecipativa poiché coinvolge l'intera comunità educativa e deve essere significativa per tutti.

È interessante notare come l'impostazione culturale profonda di tale approccio integrato si rifaccia alle teorie della *Learning organization*, secondo cui, dal monitoraggio dei processi messi in campo, è possibile ottenere un *retour d'expérience*, inteso come arricchimento di conoscenze per l'organizzazione stessa[6].

Gli ambiti dell'autovalutazione

L'indagine prende avvio dall'analisi del contesto esterno e interno per caratterizzare l'ambiente sociale, economico, territoriale in cui opera la singola scuola. Successivamente si focalizza su quattro grandi ambiti (sostanzialmente comuni alla scuola primaria e a quella secondaria):

- apprendimento, insegnamento e i percorsi degli studenti;
- benessere degli studenti e clima scolastico;
- attori, strategia e funzionamento della scuola;
- la scuola e le sue relazioni istituzionali e di partenariato.

È molto importante che l'istituzione scolastica si esamini nella sua globalità, per individuare se le proprie azioni sono coerenti e pertinenti alla missione di servizio pubblico di cui è responsabile.

La guida per il rapporto di autovalutazione

Nell'ambito delle proprie competenze, il CÉÉ ha elaborato una guida contenente le indicazioni per l'autovalutazione delle scuole. La stessa, che ha carattere nazionale, può essere arricchita e contestualizzata sia a livello di *Académie* che di singola scuola.

Per ciascuno dei quattro ambiti indicati, come per il contesto dell'istituzione, la guida all'autovalutazione precisa il loro ambito e propone una serie di quesiti valutativi. Per offrire ulteriore supporto alle istituzioni scolastiche nel loro processo di autovalutazione, vengono messi a disposizione anche questionari più dettagliati ed esempi concreti finalizzati ad una analisi quanto più oggettiva possibile.

Il lavoro collettivo di valutazione, condiviso all'interno della scuola, si concretizza in un rapporto di autovalutazione, che presenta la seguente struttura:

- organizzazione e modalità dell'autovalutazione e della valutazione esterna;
- descrizione del contesto;
- analisi delle quattro macro aree: punti di forza, punti di attenzione, margini di progresso, proposte di azione;
- bilancio globale e prospettive;
- raccomandazioni sulle misure di supporto e il follow-up;
- eventuale pagina di sintesi.

Il rapporto identifica specificità dell'istituzione, lati positivi, margini di progresso, assi strategici per gli interventi di miglioramento di competenza della scuola e dell'accademia. La dirigenza della scuola può far inserire in allegato le proprie considerazioni.

La valutazione esterna

La valutazione esterna[7] è la seconda fase del processo di valutazione delle scuole; si basa sull'autovalutazione e la completa attraverso il confronto tra il punto di vista degli attori impegnati "sul campo" e quello dei valutatori esterni.

Nel rispetto dell'identità e dell'autonomia dell'istituto, la valutazione esterna mira a individuare i punti di forza e di debolezza dello stesso, nonché i suoi margini di miglioramento per garantire a tutti gli alunni il successo formativo. Deve essere pertanto intesa come un aiuto fornito alle scuole, che non comporta alcuna classificazione delle stesse e che non produce alcuna valutazione individuale del capo d'istituto, del suo staff o del personale interno.

Le équipes di valutazione

Al fine di procedere alla valutazione delle scuole, i rettori delle singole accademie selezionano, sulla base di criteri comuni, i valutatori esterni e costituiscono le *équipes* di valutazione. I componenti di queste ultime sono scelti per esperienza, capacità di ascolto ed imparzialità tra ispettori territoriali, personale di direzione, insegnanti, funzionari delle *Académies* o altri esperti con una buona conoscenza del funzionamento pedagogico o amministrativo di una scuola.

Le squadre sono composte da tre o quattro valutatori e comprendono almeno due ispettori o incaricati d'ispezione e un dirigente amministrativo. Ad almeno uno di loro, è richiesta una solida esperienza pedagogica. I valutatori esterni partecipano ad una formazione iniziale e continua, atta a fornire gli strumenti metodologici e deontologici necessari. L'IGÉSR interviene nella loro formazione.

Non vi deve essere alcun conflitto di interesse tra i valutatori e l'istituto in questione; questo può chiedere la modifica della composizione dell'*équipe* nel caso in cui ritenga che sia a rischio il principio di imparzialità.

Fasi della valutazione

Nelle scuole secondarie, la valutazione esterna si articola in tre fasi:

- la preparazione della visita;
- la visita alla scuola;
- la stesura del rapporto di valutazione.

Nelle scuole primarie c'è anche una quarta fase: la terza, infatti, è preceduta da un feedback dei primi risultati agli stakeholder della scuola e dal successivo scambio di informazioni.

Nella fase di preparazione, il coordinatore della squadra di valutazione prende contatti con il capo d'istituto per definire nel dettaglio il protocollo di visita. L'*équipe* procede alla costituzione di un fascicolo di valutazione esterna, comprendente il rapporto di autovalutazione e tutti quei documenti e dati che ritiene significativi. Attraverso l'analisi di tale documentazione, i valutatori acquisiscono un quadro iniziale della scuola e identificano i punti di forza e di debolezza, nonché le possibili leve di miglioramento. Vengono inoltre individuati gli aspetti da approfondire *in loco*. A tal fine viene predisposta una griglia di domande, interviste e osservazioni da espletare durante la visita.

La durata della visita e le procedure

La durata della visita varia in base alla tipologia di istituto e alla necessità dei valutatori di approfondire gli aspetti più significativi. Tendenzialmente tre sono i giorni utilizzati per una visita: servono per osservare gli spazi scolastici, i laboratori, gli aspetti della vita degli studenti e del personale all'interno dell'istituto. Durante la visita, inoltre, l'*équipe* conduce colloqui, individuali o collettivi, con il gruppo direttivo, gli insegnanti, gli alunni, i genitori e i partner istituzionali e privati della scuola.

Una volta conclusa la visita, l'*équipe* procede alla stesura del rapporto di valutazione che mette in luce le specificità dell'istituto, i suoi punti di forza e quelli su cui è invitato a compiere progressi e formula raccomandazioni, dando orientamenti strategici per realizzare piani di azione e di formazione.

Il rapporto di valutazione, nella sua forma provvisoria, è presentato e discusso insieme alla comunità educativa della scuola ed eventualmente modificato attraverso il contributo della stessa. La versione definitiva è trasmessa al capo di istituto e al consiglio di amministrazione, nonché al rettore dell'accademia e all'ente territoriale di riferimento; non è prevista nessun'altra forma di diffusione.

Terminata la fase valutativa, la scuola non è lasciata da sola nel realizzare il piano di miglioramento; questo diviene un compito collettivo a cura dei vari soggetti territorialmente impegnati sul fronte educativo.

La valutazione alla prova dei fatti

Per completare la riflessione sul sistema di valutazione delle istituzioni scolastiche francesi, è opportuno far riferimento alla recentissima pubblicazione del CÉÉ, che offre un puntuale bilancio dell'anno scolastico 2021-2022[8].

È opportuno fare presente che, durante l'anno precedente (2020-2021), nonostante la situazione sanitaria complessa, i francesi sono riusciti a valutare quasi il 10% delle scuole,

soprattutto *collèges*. L'anno scolastico 2021-2022 oltre a realizzare la valutazione esterna fino al 20% di tutte le scuole secondarie ha poi permesso di raggiungere altri importanti risultati:

- il coinvolgimento delle scuole secondarie superiori (*lycées généraux et technologiques e lycées professionnels*);
- la partecipazione alla campagna sia delle scuole statali sia di quelle private;
- il coinvolgimento degli stakeholder, provenienti da contesti diversi, sul senso, sulla metodologia e sugli obiettivi della valutazione.

Inoltre, il Consiglio per la valutazione ha sviluppato e testato un nuovo quadro appositamente concepito per le scuole primarie, prima dell'introduzione ufficiale avvenuta nel gennaio 2022 e seguita subito da una campagna di valutazione svoltasi da febbraio a giugno 2022[9].

Lo scenario

La valutazione in tutte le sue dimensioni, globale, partecipativa e strategica, si sta affermando nella vita quotidiana delle istituzioni scolastiche francesi, in un sistema storicamente più abituato all'applicazione di direttive e controlli.

Spetta al Consiglio di valutazione delle scuole e agli attori locali e regionali sostenere il valore aggiunto della valutazione a beneficio degli studenti.

[1] La DÉPP è attualmente incaricata di effettuare regolari rilevazioni sugli apprendimenti degli studenti.

[2] Loi n. 89-486 du 10 juillet 1989 "*d'orientation sur l'éducation*".

[3] *Évaluation des établissements du second degré*. Cadre d'évaluation & Annexes, inizialmente pubblicato a luglio 2020, aggiornato a dicembre 2020 e a giugno 2021.

[4] *Évaluation des écoles – 1er degré – Cadre d'évaluation*, janvier 2022.

[5] Cfr. sito del MÉN; *Évaluation des établissements du second degré – Cadre d'évaluation et Annexes*, juin 2021; *Évaluation des écoles – 1er degré – Cadre d'évaluation*, janvier 2022. Si è cercato di evidenziare gli aspetti comuni ai due quadri di riferimento e di fare un discorso valido sia per la scuola primaria sia per la secondaria.

[6] I. Bordeaux-C. Gilbert, *Procédures de retours d'expérience, d'apprentissage et de vigilance organisationnels*, 1999.

[7] Cfr. sito del MÉN; *Évaluation des établissements du second degré – Cadre d'évaluation et Annexes*, juin 2021; *Évaluation des écoles – 1er degré – Cadre d'évaluation*, janvier 2022. Si è cercato di evidenziare gli aspetti comuni ai due quadri di riferimento e di fare un discorso valido sia per la scuola primaria sia per la secondaria.

[8] *Bilan national de la campagne 2021-2022 d'évaluation des écoles et établissements*, mars 2023.

[9] Nel complesso, quasi 750 scuole primarie sono state valutate nel 2021-2022.

Settimana del 24 aprile 2023

Scelte e valori che fanno funzionare la scuola

1. Verso il nuovo reclutamento del personale docente. Il PNRR e l'istruzione secondaria



Roberto CALIENNO

23/04/2023

Il PNRR Istruzione si pone, tra gli altri obiettivi, la realizzazione di sei riforme e, tra queste, si annovera la riforma del "Reclutamento del personale docente".

In realtà il ricorso al termine reclutamento non appare essere la migliore scelta. Infatti, una qualsiasi ricerca del significato reclutamento rimanda a definizioni come la seguente: "Reclutamento: il complesso delle operazioni con le quali si provvede alla raccolta e alla selezione di nuovi elementi (reclute) per le forze armate, se ne determinano gli obblighi di servizio, e si ripartiscono tra le varie armi, specialità e servizi".

Il PNRR per l'istruzione secondaria

È evidente che il termine è stato forse inopportuno mutuato nel contesto scuola con riferimento al "Piano assunzionale del personale docente della scuola secondaria". La finalità Costituzionale del sistema nazionale di istruzione renderebbe più opportuno parlare di formazione iniziale e continua dei docenti.

La riforma del PNRR fa riferimento solo al reclutamento dei docenti dell'istruzione secondaria. È bene ricordare che l'accesso ai ruoli del personale docente della scuola primaria e dell'infanzia avviene attraverso il conseguimento della laurea in scienze della formazione, fatto salvo il valore abilitante del diploma magistrale conseguito entro l'a.s. 2001/2002.

Per l'anno scolastico 2023/2024, il Consiglio dei Ministri, il 6 aprile 2023, ha approvato un decreto-legge relativo al rafforzamento della capacità amministrativa in materia di organizzazione delle pubbliche amministrazioni. Lo stesso decreto è poi stato pubblicato in G.U. (Decreto legge 22 aprile 2023, n. 44) e contiene novità significative per il TFA, per le immissioni in ruolo del personale docente e per il vincolo triennale della mobilità.

Assunzione di cinquantamila docenti

Il Ministro Valditara ha dichiarato testualmente: "Con l'importante piano di assunzioni di docenti che abbiamo deciso di affiancare alle misure previste dal PNRR, puntiamo a creare le condizioni per il regolare avvio del prossimo anno scolastico, assicurando la continuità didattica per gli studenti, la qualità dell'insegnamento e la riduzione del precariato. Inoltre, il ministero fornisce una risposta pronta e significativa ai ragazzi con disabilità, con la più rilevante immissione in ruolo di docenti di sostegno degli ultimi anni, rendendo più selettive le procedure di reclutamento".

Il provvedimento è stato quindi generato dalla consapevolezza che l'avvio del prossimo anno scolastico presenterà circa 70.000 posti vacanti e disponibili che, in assenza dello stesso e stante il ritardo dell'avvio delle procedure concorsuali, non avrebbero potuto trovare copertura con personale a tempo indeterminato. Gli effetti sarebbero stati devastanti in termini di assenza di continuità dell'insegnamento ed in riferimento alla crescita esponenziale del precariato nella scuola. Il Decreto Legge si pone l'obiettivo di immettere nei ruoli 50.000 docenti e, a tale scopo, introduce le seguenti misure.

Posti di sostegno

Solo per l'anno scolastico 2023/2024 e sui posti di sostegno vacanti e ancora disponibili dopo le assunzioni da GAE e Concorso Ordinario, potranno essere disposte nomine con contratto a tempo determinato per i docenti inclusi a pieno titolo nella prima fascia delle graduatorie provinciali per

le supplenze (esclusivamente per i posti di sostegno), o negli appositi elenchi aggiuntivi alla prima fascia in cui, in questi giorni, si stanno inserendo con riserva gli aspiranti che conseguono il titolo di specializzazione entro il 30 giugno 2023.

Nel corso dell'annualità 2023/2024, cui si riferisce il contratto a tempo determinato, i candidati svolgono il percorso annuale di formazione e prova, con le modalità previste, finalizzato alla nomina in ruolo.

Immissioni in ruolo con call veloce

Si tratta di una procedura avviata nell'a.s. 2020/2021, sospesa per l'a.s. 2021/2022, rinnovata nell'a.s. 2022/2023, riproposta anche per l'a.s. 2023/2024 e attualmente disciplinata dal Decreto Ministeriale n. 25/2020. In pratica, concluse le normali procedure per le immissioni in ruolo dei docenti rispettivamente da GAE, Concorsi Ordinari E GPS 1^a fascia, gli Uffici scolastici provvedono a pubblicare online le disponibilità di posti. Gli aspiranti interessati, inseriti nelle graduatorie di altre province e regioni, presentano domanda per essere immessi in ruolo a valere sulle posizioni disponibili, mediante chiamata veloce. È evidente che tale procedura rappresenta un'opportunità in più per i docenti di essere assunti, anche se l'assunzione avviene generalmente in una provincia (regione) diversa da quella di appartenenza.

Nello scorso anno circa 600 docenti hanno fatto ricorso a detta procedura: si tratta di un numero decisamente basso e quindi il provvedimento difficilmente potrà produrre effetti tangibili in termini di assunzioni.

TFA sostegno

Il decreto prevede l'accesso senza selezione per docenti con 3 anni di servizio su sostegno negli ultimi 5. In ogni caso, l'accesso diretto potrà avvenire nei limiti della riserva di posti che sarà definita con Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministero dell'istruzione e del Merito.

Docenti che hanno conseguito un titolo all'estero

I commi 13, 14 e 15 dell'art. 5 del Decreto Legge n. 44/2023 precisano che per l'anno scolastico 2023/2024, coloro che sono inclusi nella prima fascia delle graduatorie provinciali per le supplenze con riserva di riconoscimento del titolo di abilitazione ovvero di specializzazione sul sostegno conseguito all'estero, sono iscritti in un apposito elenco aggiuntivo alla prima fascia delle medesime graduatorie, sino all'effettivo riconoscimento del titolo di accesso. Se in posizione utile sottoscrivono i contratti a tempo determinato, con clausola risolutiva espressa, per il conferimento delle supplenze in subordine ai docenti inclusi a pieno titolo nella prima fascia o negli elenchi aggiuntivi.

Se il titolo conseguito all'estero è riconosciuto nel corso di vigenza del contratto sottoscritto, lo stesso prosegue sino al termine della sua durata. Se nel corso della vigenza del contratto sottoscritto interviene il mancato riconoscimento del titolo, il contratto è immediatamente risolto.

In prospettiva un nuovo concorso per docenti precari

Il Ministero dell'istruzione e del merito, a breve dovrebbe bandire una procedura concorsuale riservata agli insegnanti con 3 anni (36 mesi) di servizio o in possesso di 24 CFU. Il bando dovrebbe essere finalizzato alla copertura di circa 25 mila cattedre.

2. L'obbedienza non è più una virtù. L'attualità del pensiero di Don Milani sulla guerra



Luciano RONDANINI

23/04/2023

Il saggio di Don Milani *"L'obbedienza non è più una virtù"* è composto dal Comunicato stampa dei cappellani militari toscani, dalla risposta di don Milani e dall'autodifesa ai giudici.

Nel riscontro alla presa di posizione dei cappellani, il Priore di Barbiana affonda fin dalle prime parole un deciso attacco ai soliti discorsi retorici, quali l'esaltazione della Patria, il sacro dovere di difenderla... "Se voi – afferma don Lorenzo – avete il diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri, allora vi dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall'altro. Gli uni son la mia Patria, gli altri i miei stranieri".

L'Italia ripudia la guerra

Per dare forza alle sue argomentazioni, pone i cappellani di fronte all'articolo 11 della Costituzione (*"L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli..."*) e all'articolo 52 (*"La difesa della patria è sacro dovere del cittadino. Il servizio militare è obbligatorio nei limiti e nei modi stabiliti dalla legge..."*).

È legittimo ubbidire agli ordini, si chiede don Milani, anche quando al soldato viene chiesto di sganciare bombe sui civili?

Dopo una disamina delle guerre dell'Ottocento e del Novecento, conclude la risposta ai cappellani con queste parole: *"Rispettiamo la sofferenza e la morte, ma davanti ai giovani che ci guardano non facciamo pericolose confusioni fra il bene e il male, fra la verità e l'errore, fra la morte di un aggressore e quella della sua vittima"*.

... e le guerre continuano

Le parole di don Milani risuonano oggi come un monito di disarmante attualità. Infatti, la guerra, anche se ripudiata in tutte le sue forme dalle Convenzioni, dalle Dichiarazioni e dai Trattati internazionali, è tornata a insanguinare la terra nel cuore dell'Europa.

L'ennesima barbarie si consuma con indicibile violenza alle porte delle nostre case: in Ucraina le armi seminano morte, distruzione, miseria e tante vittime innocenti. Non a caso l'articolo 11 costituzionalizza il principio secondo il quale l'Italia ripudia la guerra in tutte le sue forme, riferendosi in particolare alla *guerra offensiva*. Ma don Milani non fa differenza tra guerra offensiva e difensiva. Come sostiene Papa Francesco nell'enciclica *Fratelli tutti*: "bisogna assicurare il dominio incontrastato del diritto e l'infaticabile ricorso al negoziato, ai buoni uffici e all'arbitrato, come proposto dalla Carta delle Nazioni Unite, vera norma giuridica fondamentale" (Papa Francesco, 2020).

Una visione profetica

Gli stessi padri costituenti hanno stabilito con estrema chiarezza la predominanza del diritto sulle ragioni della guerra, indicando uno strumento: la limitazione di sovranità in vista della costruzione di un ordinamento internazionale a difesa della pace.

Le idee espresse da don Milani, sessant'anni fa, nella risposta ai cappellani militari sono oggi un patrimonio ampiamente condiviso. Ancora una volta egli dimostra di possedere uno sguardo lungo sui problemi che i popoli vivono. Secondo don Raffaele Bensi, figura centrale della chiesa fiorentina, egli aveva una vera e propria visione profetica.

Il senso della legge

Non potendo a causa delle gravi condizioni di salute recarsi personalmente all'udienza in tribunale, nell'ottobre del 1965 il Priore scrive ai giudici la sua autodifesa. Si tratta di uno dei testi più profondi che siano stati scritti in materia di educazione. Chiarisce subito che egli rispetta totalmente la funzione della magistratura; anzi, sottolinea che gli sta particolarmente a cuore

imprimere ai suoi ragazzi "il senso della legge e il rispetto per i tribunali degli uomini". Precisa inoltre che le affermazioni che svilupperà nella lettera "toccano da vicino" la sua persona non solo di maestro ma anche di sacerdote. La prima, in particolare, occupa buona parte della sua autodifesa.

"Me ne importa, mi sta a cuore"

"La mia – racconta ai giudici – è una parrocchia di montagna. Quando vi arrivai c'era solo una scuola elementare. Cinque classi in un'aula sola. I ragazzi uscivano dalla quinta semianalfabeti e andavano a lavorare. Timidi e disprezzati. Decisi allora che avrei speso la mia vita di parroco per la loro elevazione civile e non solo religiosa".

Illustra poi ai giudici le caratteristiche della sua scuola: "12 ore al giorno, per 365 giorni l'anno. Lo stesso orario che i ragazzi facevano quando erano a lavorare nei campi. Nessuno aveva niente da ridire se da mattino a sera sgobbavano per procurare lana e cacio a quelli che stanno in città. Ora quell'orario glielo faccio fare a scuola e dicono che li sacrifico".

Ricorda poi che su una parete della scuola c'è scritto in grande "*I care*". È il motto intraducibile dei giovani americani migliori: "Me ne importa, mi sta a cuore". È il contrario esatto del motto fascista "Me ne frego".

La storia delle guerre combattute dagli Italiani

Nel momento in cui maestro e alunni di Barbiana leggono il comunicato dei cappellani militari, comincia una ricerca ampia e approfondita sulla storia delle guerre combattute dagli italiani per oltre un secolo, partendo dalla terza guerra di indipendenza del 1866 fino a giungere alla distruzione di Hiroshima, causata dagli effetti nefasti della bomba atomica sganciata dagli americani. "A questo punto – si interroga don Milani – mi occorre spiegare il problema di fondo di ogni vera scuola".

Siccome era accusato di apologia di reato, egli sviluppa una serie di considerazioni su che cosa debba intendersi per "buona scuola". Precisa innanzi tutto che il mestiere dei giudici è diverso da quello degli insegnanti. I magistrati, infatti, devono giudicare con leggi non sempre giuste, come nel caso di coloro che hanno pronunciato sentenze di condanne a morte.

Cosa si intende per "buona scuola"

Scriva nell'autodifesa che "se tutti oggi inorridiamo a questo pensiero, dobbiamo ringraziare quei maestri che ci aiutarono a progredire, insegnandoci a criticare la legge che allora vigeva.

La scuola, infatti, diversamente dall'aula di tribunale, è l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio; da un lato formare in loro il senso della legalità (e in questo somiglia alla vostra funzione), dall'altro la volontà di leggi migliori cioè in senso politico (e in questo si differenzia dalla vostra funzione)".

Don Milani si rivolge ai giudici dicendo che egli insegna ai ragazzi la virtù di "tenere in onore" le leggi e di osservarle quando sono giuste. Mentre, quando non sono giuste, come nel caso della condanna degli obiettori di coscienza, egli educa i suoi alunni a "battersi perché siano cambiate".

Chi è il vero maestro

Ad un certo punto della sua autodifesa, il Priore con poche ma graffianti pennellate delinea la funzione dell'insegnante. Ai giudici dice: "Il maestro deve essere per quanto può profeta, scrutare i "segni dei tempi", indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso. Pertanto, anche il maestro, come la scuola, esce in qualche modo dall'ordinamento della magistratura. Condannare un maestro è come attentare al *progresso legislativo*. Del resto – sottolinea sempre don Milani – ho tirato su degli ammirevoli figlioli. Ottimi cittadini e ottimi cristiani. Nessuno di loro è venuto su anarchico. Nessuno è venuto su conformista. Informatevi su di loro. Essi testimoniano a mio favore".

Ci sono anche i cattivi maestri

A sostegno che difendere l'obiezione di coscienza non è reato, egli rilegge ai giudici l'art. 11 della Costituzione: "*L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli*", sottolineando che, a proposito di guerre, nella scuola italiana hanno operato anche *cattivi maestri*. A sentir loro tutte le guerre erano "per la Patria". Ma non è così.

Don Milani porta come esempio la terza guerra di indipendenza (1866), la strage di Bava Beccaris che nel 1898 prese a cannonate a Milano "una folla di mendicanti", la guerra di Libia del 1911,

la Prima guerra mondiale, la conquista fascista dell’Etiopia, il sostegno italiano alla guerra civile spagnola, la seconda guerra mondiale. In tutte queste guerre, l’Italia ha fatto di tutto fuorché difendere la Patria. L’unica guerra “giusta”, afferma don Milani, fu quella partigiana, dove molti soldati “avevano obiettato”.

Pertanto, egli difende strenuamente la sua funzione di maestro, anche quando si è impegnato ad insegnare ai suoi ragazzi che “l’obbedienza non è più una virtù”.

A questo proposito, ammonisce don Milani: “Non esiste obbedienza vera, profonda, non formale, senza disobbedienza come processo critico di assunzione di responsabilità”.

L’assoluzione, la condanna, l’amnistia

Dopo l’assoluzione in primo grado, il priore di Barbiana fu poi condannato nel processo di appello, tenutosi nell’ottobre del 1967. La pena però venne estinta per la morte del “reo” avvenuta il 26 giugno dello stesso anno.

Ad essere condannato fu invece il direttore di “Rinascita”, Luca Pavolini. Cinque mesi e dieci giorni! Ma i giudici non si accorsero che la condanna veniva a cadere sotto l’amnistia. Amnistia applicata dalla stesa Cassazione!

L’OBEDIENZA NON E’ PIU’ UNA VIRTU’



Foto dei ragazzi e del Priore con la scritta che divenne una bandiera della contestazione giovanile alla fine degli anni Sessanta



In questa immagine è racchiuso il metodo di insegnamento di don Milani: i grandi si occupano dei piccoli. Un autentico esempio di apprendimento cooperativo

Alcuni riferimenti bibliografici

Papa Francesco, *Fratelli tutti*. Enciclica sulla fraternità e l’amicizia sociale, Edizioni San Paolo, Roma, 2020.

Don Lorenzo Milani, *L’obbedienza non è più una virtù*, Tipografia Giostrelli, Perugia, 1971.

3. La didattica in una società onlife. La sfida è nella progettazione pedagogica



Gabriele BENASSI

23/04/2023

Il 2007 è certamente una data "cerniera" di profondo e trasversale cambiamento della società, paragonabile ai grandi eventi che hanno impresso mutamenti e accelerazioni a livello storico: il lancio del primo iPhone e la graduale e costante diffusione degli smartphone. Da quella data, con tante spinte gentili, il digitale è diventato una dimensione del nostro esistere, tanto che oggi, come dice il filosofo Luciano Floridi[1], è diventato davvero impossibile poter discriminare quello che agiamo in analogico da quello che agiamo in digitale. Sono due dimensioni della realtà quotidiana, totalmente integrate, come l'acqua dolce e quella salata in un'acqua salmastra.

Superare la dicotomia "reale" e "virtuale"

La vulgata di questi anni ci aveva abituato all'ennesima dicotomia polarizzante fra realtà (il de visu) e virtualità (il digitale); è un luogo comune che l'esperienza quotidiana di ognuno di noi può disinnescare. Viviamo "onlife" e tutto ciò che "agiamo" in digitale ha ripercussioni sull'analogico e viceversa. Viaggiando, utilizziamo mappe digitali che ci guidano e ci portano a destinazione; cucinando consultiamo in rete siti specializzati per dosare gli ingredienti; correndo, utilizziamo applicazioni di monitoraggio cardiaco e di misurazione delle distanze e della velocità; ascoltiamo musica e la condividiamo fra di noi in digitale, guardiamo gli eventi sportivi in digitale, seguiamo film e serie in digitale, affidiamo alle app dedicate i bilanci energetici e l'impatto nutrizionale degli alimenti, utilizziamo i registri elettronici scolastici, acquistiamo i biglietti per i trasporti, per gli eventi culturali; accediamo con spid o Cie ai siti istituzionali di servizio pubblico come il fascicolo sanitario, l'agenzia delle entrate, l'INPS; ogni nostra relazione-comunicazione personale e professionale viaggia sul "de visu" e sulle app di messaggistica. Non viviamo la realtà dell'onlife in modo schizofrenico dicendoci "ora sono analogico", "ora sono digitale" ma l'interazione continua fra le due dimensioni è l'assoluta normalità. Un "nativo digitale" non nasce "imparato" ma nasce nella certezza e nella consapevolezza che la normalità sia l'onlife in tutte le sue manifestazioni e interazioni quotidiane.

Il digitale come capro espiatorio per l'adulto non consapevole

Se da un lato ormai tutti abbiamo la contezza di vivere onlife e utilizziamo più o meno consapevolmente il digitale, dall'altro è diffusa la semplificazione di riferire al digitale la responsabilità di molti comportamenti dei nostri adolescenti. Non ci si rende ancora conto che il digitale è uno spazio e un tempo di relazione ed interazione, uno strumento di "estensione" delle facoltà umane e che sono i comportamenti e le relazioni umane, come è sempre stato, a condizionare scelte e comportamenti. Citando alcuni passaggi illuminanti dello psicologo Matteo Lancini[2], perché un adolescente non dovrebbe dare particolare centralità al selfie, dopo essere cresciuto in contesti famigliari in cui ogni occasione lieta, significativa, di festa, di incontro è stata sottolineata con continue e condivise fotografie? Perché un adolescente non dovrebbe ricercare e rimanere del tempo sui videogiochi online, in collegamento con i suoi pari finalmente senza la presenza asimmetrica di un adulto che regoli e sorvegli? Perché gli adolescenti non dovrebbero spostarsi da un social ad un altro, evitando l'ingresso massiccio del mondo adulto negli stessi social (prima su Messenger, poi su Facebook, poi su Instagram, poi su tiktok... ora i nostri ragazzi e le nostre ragazze si stanno spostando su BeReal), esattamente come si comporterebbero in una dimensione analogica, in una piazza o in un locale?

Se viviamo onlife, la scuola può essere fuori dalla realtà?

Perché, noi mondo adulto, riteniamo invasivo ed eccessivo il mondo digitale dei nostri figli quanto lo usiamo normalmente come scorciatoia per "tenerli" cheti a casa, al ristorante o nelle diverse situazioni di vita quotidiana?

È evidente che manchi una consapevolezza educativa su questi temi soprattutto perché non abbiamo avuto ancora modo e tempo di fare un bilancio, una sincera metacognizione su come l'onlife ci abbia già cambiato. Abbiamo bisogno di ritrovare una centratura, quella che Ken Robinson chiamava "compostezza". Anche e soprattutto nella scuola e nell'educazione.

Può d'altronde questa riflessione restare fuori dalla scuola? Può rimanere fuori dal progetto educativo? Può la scuola diventare quello spazio virtuale, così scollegato e staccato dalla realtà tanto da costituirne una simulazione mal riuscita, una sorta di mondo parallelo in laboratorio, una teca pedagogico didattica di un'epoca passata?

Le risposte sono tutte dei "no". Ma come? Come possiamo introdurre anche la scuola nella dimensione dell'onlife?

La mediazione didattica

Occorre semplicemente favorire metodologie innovative che integrino digitale, socio-emotivo e imprenditivo nella mediazione didattica, evitando il sovraccarico del curriculum. La progettazione è il cuore di questo processo di integrazione, in cui la parola d'ordine non sia "al posto di" o "in aggiunta a" ma "anche". Dobbiamo imparare a usare il digitale, a proporre la collaborazione e il lavoro in équipe, a favorire attività costruttiviste e creative integrando sapientemente e in modo equilibrato questi obiettivi formativi trasversali e non cognitivi a quelli disciplinari cognitivi. Ecco allora che si può fare educazione al digitale usando il digitale come fonte di contenuti, come strumento di accessibilità e inclusione, come ambiente di collaborazione e partecipazione, come strumento di creazione e progettazione.

I framework della UE come organizzatori logici e strumenti progettuali

Ci sono mille modi per integrare il digitale alla nostra azione didattica, prevedendo anche fasi di lavoro in cui le competenze imprenditive e socio emotive siano valorizzate e allenate. In questo lavoro di progettazione e di sviluppo i framework europei del Digcomp 2.2[3] e del Digcomp Edu, di Entrecomp e di LifeComp ci sono di grande aiuto e vanno visti come "organizzatori logici" a cui riferirci per noi stessi e per i nostri studenti, in perfetta continuità con i documenti legislativi che regolano la vita della nostra scuola, dalle indicazioni nazionali al piano nazionale scuola digitale, dalla legge sull'educazione civica a Scuola 4.0. La parte giuridica che norma la nostra scuola ha recepito e anticipato il cambiamento, la resistenza è in quello che il nostro caro ispettore Cerini chiamava il "curricolo implicito", il perpetuare l'esperienza che abbiamo vissuto da studenti o che abbiamo vissuto da docenti senza nessuna sintonia con i nuovi contesti, la zona comfort in cui tendiamo ad accomodarci per inerzia. Occorre un cambio di passo ed una maggiore consapevolezza del presente e un po' più di coraggio. Occorre lavorare di più in team e programmare con maggiore trasversalità, capendo che oggi le competenze disciplinari sono sempre più impastate e integrate fra di loro.

Non stiamo parlando di introdurre le "nuove" tecnologie in classe, come si diceva un lustro fa. Stiamo parlando di integrare la didattica ai nuovi linguaggi, come esigenza educativa prioritaria. Se il docente saprà accogliere questa sfida e si proporrà come progettista, come designer, come coach degli apprendimenti, allora avrà un futuro ed una missione fondamentale. Se rimarrà un amplificatore di contenuti, sarà giustamente e facilmente sostituibile e quella mission sarà assolta da altri soggetti.

Digitale ed analogico: la strada per migliorare l'insegnamento

Occorre pensare onlife, progettare, per esempio, una unità di apprendimento su Leopardi in cui i contenuti siano esperiti da un lavoro di ricerca anche in digitale, rielaborati in una attività autentica, per esempio di podcasting, attraverso lavori a piccoli gruppi, sostenuti da consegne operative precise e ben osservabili e valutabili.

In una unità di apprendimento sulla cellula, le immagini ottenute dal microscopio digitale in classe possano essere condivise sulla piattaforma di classe e classificate e descritte sulle pagine di un blog creato dagli studenti.

Già da questi piccoli esempi emerge subito che centrali non sono solo i contenuti e le modalità di lavoro, ma anche le metodologie adottate[4], che vanno conosciute dai docenti e praticate sul campo. Solo con metodologie efficaci saremo in grado di garantire quell'integrazione fra digitale e analogico, fra competenza cognitiva e non cognitiva, formale e non formale.

Potremmo andare avanti con decine di esempi. Molti sono rinvenibili in una recente edizione di Studi e Documenti[5] proposti dall'équipe Formativa USR Emilia-Romagna/Servizio Marconi TSI.

La direzione è questa, la costruzione di un ecosistema in cui analogico e digitale, scuola e territorio, formale e non formale, cognitivo e non cognitivo si integrino in una progettazione consapevole e funzionale. Abbiamo bisogno di docenti sempre più "designer" degli apprendimenti e meno "transistor" di informazioni.

[1] Luciano Floridi, *Ethics after the Information Revolution*, in *The Cambridge Handbook of Information and Computer Ethics*, Cambridge University Press, 2010.

[2] Matteo Lancini, *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*, Erikson, Trento, 2015.

[3] Da oggi il [DigComp 2.2](#) parla italiano.

[4] Le equipe formative nazionali nell'ultimo biennio hanno lavorato moltissimo su questa consapevolezza, con la proposta di "[Innovamenti](#)".

[5] La Didattica nella Scuola 4.0 - [Nuova pubblicazione SMtsi/EFTER](#).

4. L'italiano e il multilinguismo europeo. Tutela e promozione della lingua italiana: una proposta di legge



Angela GADDUCCI

23/04/2023

Il 23 dicembre 2022 l'onorevole Rampelli, insieme ad altri ventidue deputati, ha presentato alla Camera la Proposta di Legge n. 734 con l'obiettivo di creare un nuovo vettore culturale e identitario della Nazione. La proposta, infatti, intende dettare nuove "Disposizioni per la tutela e la promozione della lingua italiana" e prevede di istituire un Comitato ad hoc. Il 31 marzo 2023 il testo è stato assegnato alle Commissioni riunite Affari Costituzionali (I) e Cultura (VII) decretando l'avvio del suo iter parlamentare fino alla discussione in aula e alla votazione. Secondo i deputati, promotori dell'iniziativa, ci vuole una legge per evitare il rischio di estinzione della nostra lingua.

La proposta di legge

La proposta, suddivisa in 8 articoli, intende legittimare l'italiano come idioma ufficiale della Repubblica, in modo da conferirle un rilievo costituzionale.

Nel primo articolo del testo si dice che "La lingua italiana è la lingua ufficiale della Repubblica, che ne promuove l'apprendimento, la diffusione e la valorizzazione". Il presupposto di partenza è che la lingua italiana sia un patrimonio di tutti gli Italiani da dover difendere dall'ineludibile processo di affievolimento.

Il secondo articolo prevede che la lingua italiana sia obbligatoria per la promozione e la fruizione di beni e di servizi pubblici nel territorio nazionale, e che tutti gli enti pubblici e privati siano tenuti "a presentare in lingua italiana qualsiasi descrizione, informazione, avvertenza e documentazione relativa ai beni materiali e immateriali prodotti e distribuiti sul territorio nazionale". Per i trasgressori sono previste sanzioni amministrative consistenti nel pagamento di una somma da 5.000 euro a 100.000 euro (art. 8). Il controllo è a cura di un Comitato, istituito presso il Ministero della cultura, e concepito come un organismo di ausilio al Governo. Quindi, anche le scuole devono stare bene attente ad utilizzare nei propri documenti sempre termini in lingua italiana.

Lingua ufficiale della Repubblica?

Per affermare che la lingua italiana sia quella ufficiale della Repubblica, è necessario che ci sia un fondamento costituzionale. I principi costituzionali non contengono, però, alcuna diretta affermazione a riguardo. Va ricordato, invece, che tale principio è contenuto negli Statuti speciali del Trentino-Alto Adige e della Valle d'Aosta, e che è anche esplicitamente dichiarato dalla legge ordinaria n. 482/1999 (*Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*) e da alcune Sentenze della Corte costituzionale (n. 28/1982 e n. 159/2009). Per tali ragioni i firmatari della proposta ritengono che sia indirettamente desumibile dallo stesso testo costituzionale, in modo particolare dall'articolo 6.

Ma la Costituzione non lo dice

In realtà, nell'articolo 6 della Costituzione si dice in maniera chiara che "*La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche*". Il riconoscimento delle diversità linguistiche si coniuga con il principio della centralità della persona umana garantito dall'articolo 2: "*La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali*", e con il principio di uguaglianza di cui all'art. 3, c. 1 "*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge*".

Nella Carta costituzionale, quindi, non vi è una sola parola a proposito della lingua italiana come baluardo a tutela dell'identità dello Stato.

Le Sentenze della Corte costituzionale

Nel solco tracciato dalla nostra Costituzione si collocano due Sentenze della Corte Costituzionale: la n. 28/1982 e la n. 159/2009. La prima, *"conferma per implicito che il nostro sistema riconosce l'italiano come unica lingua ufficiale, da usare obbligatoriamente, salvo le deroghe disposte a tutela dei gruppi linguistici minoritari, da parte dei pubblici uffici nell'esercizio delle loro attribuzioni"*, pertanto qualifica l'italiano come espressione dell'appartenenza del suo popolo ad una sola comunità nazionale.

La Sentenza n. 159/2009, ponendosi come pietra miliare della giurisprudenza costituzionale in tema di tutela delle minoranze linguistiche storiche, mantiene fede all'orientamento della legislazione statale nella definizione dei limiti *"di individuazione delle lingue minoritarie protette, delle modalità di determinazione degli elementi identificativi di una minoranza linguistica da tutelare..."* e conclude confermando la *"ineludibile tutela della lingua italiana"*.

Tentativi del passato

Già in alcune precedenti legislature erano state presentate proposte di legge tendenti ad inserire, nella nostra Costituzione, una norma che sancisse solennemente la lingua italiana come fondamento culturale della Nazione e lingua ufficiale della Repubblica, ma gli esiti non risultarono, allora, quelli sperati.

Il motivo della non approvazione di tale istanza può essere ragionevolmente ricondotto sia all'emanazione della legge generale di tutela delle minoranze linguistiche, la legge 482/1999, che ha dato attuazione, dopo oltre 50 anni, al disposto dell'art. 6 della Costituzione, sia alla riforma del Titolo V della Costituzione che consacrava lo Stato e le autonomie locali come parti egualmente costitutive della Repubblica.

Le motivazioni alla base della proposta di legge

Nella proposta di legge viene ricordata l'importanza del contributo della lingua italiana e della sua letteratura alla cultura mondiale (*"occupano il quarto posto tra quelle più studiate al mondo"*) e vengono menzionate le sfide e le minacce che la nostra lingua si trova oggi ad affrontare: la globalizzazione, il linguaggio digitale e il monolinguisimo internazionale dell'inglese.

Il linguaggio è un fattore cruciale nella diffusione della globalizzazione culturale e l'inglese è lo strumento di comunicazione che consente alla popolazione mondiale di interagire e sentirsi protagonista sullo scenario della contemporaneità. Il dominio internazionale della lingua inglese ha fatto sì che chi parla solo l'italiano rischi di essere fuori dai processi. Il rischio dell'*"inquinamento"* da troppi anglicismi desta preoccupazione per lo *"stato di salute"* della nostra lingua e anche per le ripercussioni sull'intera comunità nazionale.

Non si può non prendere atto che l'italiano stia perdendo in media un centinaio di parole l'anno, sostituite da anglicismi anche là dove esistono perfetti equivalenti semantici. La Proposta di legge rappresenta una difesa identitaria anche contro l'intrusione indiscriminata di gerghi dialettali e di neologismi provenienti dal linguaggio universale del web.

L'Accademia della Crusca, pur bocciando l'intento della Proposta di legge di sanzionare l'uso delle parole straniere, ha, tuttavia, da tempo segnalato la necessità di una maggiore tutela dell'italiano e del suo utilizzo a partire dalla terminologia amministrativa da parte del Governo.

La tutela del multilinguismo

In realtà, l'italiano non è l'unico valore da preservare, ma anche il multilinguismo europeo, vettore essenziale della cittadinanza democratica, va tutelato.

L'Unione Europea e il Consiglio d'Europa hanno da sempre sostenuto che la molteplicità e la varietà linguistica, intesa come ricchezza, siano un bene da difendere e promuovere con politiche di protezione e valorizzazione. Ciò che rende l'Europa una vera famiglia è la scelta dell'unitarietà e la coesione nella diversità culturale e linguistica, nella peculiarità di dottrine e credenze, nella tipicità di usi e costumi. Una grande famiglia umana è quella che sa celebrare la diversità in quanto fonte inesauribile di ricchezza.

Le differenze come risorse

Negli ultimi decenni tali organismi europei si sono occupati della tutela delle lingue minoritarie e regionali, dei dialetti, delle comunità alloglotte all'interno dei Paesi membri, delle lingue nazionali poco diffuse e dell'aumento delle competenze in lingue straniere, non solo europee. In un'epoca caratterizzata da una sempre più rilevante mobilità internazionale, l'azione politica e culturale

dell'Europa ha come obiettivo quello di affiancare e sostenere la crescita di un cittadino europeo titolare di prerogative linguistico-culturali, ma al tempo stesso aperto alla tolleranza e al dialogo con lingue e culture diverse dalla propria, senza considerare che le competenze linguistiche incrementano le opportunità di studio e di lavoro, stimolano la comunicazione interculturale, l'integrazione, la creatività, l'innovazione, la prosperità: e con essa il benessere comunitario.

E le lingue degli immigrati?

Nella politica di inclusione linguistico-culturale c'è, però, un lato oscuro che diventa ancora più visibile nelle società dei Paesi membri dell'UE: la presenza delle lingue materne ed etniche dei milioni di immigrati che sono divenuti cittadini europei, o per nascita, o per il fatto di essersi insediati stabilmente nel nostro continente da un certo numero di anni. Le lingue di origine con cui i migranti si esprimono al loro primo accesso nei nostri Paesi, non possono essere ignorate. Il rischio è che scompaiano per via di un progressivo processo di assimilazione. In genere le stesse comunità cercano di proteggerle organizzandosi autonomamente.

In contrapposizione alla visione dominante della mondializzazione tendente al monopolio di un'unica lingua di comunicazione, occorre difendere il multilinguismo sociale e affermare la superiorità di un plurilinguismo fondato su tanti patrimoni culturali. La lingua, accesso privilegiato ad ogni tipo di cultura, aiuta a comprendere modi di vivere diversi dai nostri e aiuta a capire ed accettare le differenze.