

Temi commentati da Scuola 7

APRILE 2024

02 APRILE 2024

Nuova leadership una scuola sempre più digitale

1. *Parliamo dei nuovi dirigenti scolastici... Verso una selezione impegnativa (Laura DONA)*
2. *In arrivo le prove concorsuali per gli aspiranti DS. Ma quale leadership emerge dai programmi di studio? (Mariella SPINOSI)*
3. *Dalla penna e calamaio agli ologrammi. Il sogno evolutivo degli ambienti di apprendimento (Bruno Lorenzo CASTROVINCI)*
4. *Patto educativo digitale. Verso una nuova alleanza (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*

08 APRILE 2024

Risorse e innovazioni per migliorare gli apprendimenti

1. *Valutiamo perché vogliamo migliorare la nostra scuola. Ma da dove ripartire? (Maria Rosa TURRISI)*
2. *Perché gli insegnanti amano più i numeri delle parole? La valutazione a partire dal Disegno di legge 924 bis (Maurizio MURAGLIA)*
3. *La resilienza delle innovazioni. L'esperienza del service learning negli Stati Uniti (Mario G. DUTTO)*
4. *Stato di attuazione del PNRR nella scuola. I dati ufficiali e le difficoltà da affrontare (Domenico CICCONE)*

15 APRILE 2024

La scuola che apprende

1. *Gli esami non finiscono mai. Ordinanza Ministeriale n. 55 del 22 marzo 2024 (Vittorio DELLE DONNE)*
2. *Una scuola accogliente e sostenibile. L'indagine internazionale 2022 HBSC (Domenico TROVATO)*
3. *Una officina per l'educazione linguistica. La lingua al centro del processo educativo (Gabriele BENASSI - Silvia MINARDI)*
4. *Una scuola che insegna a gestire le relazioni. Educare, prima che sia necessario rieducare (Nilde MALONI)*

22 04 2024

Indicazioni nazionali 2023: una bussola per la scuola

1. *Curricolo verticale e valore delle discipline. L'istruzione che educa (Simonetta FASOLI)*
2. *Discipline e competenze. Un approccio culturale costruttivista (Maurizio MURAGLIA)*
3. *Ambiente di apprendimento. Il cuore del progetto educativo e didattico (Ermanno MORELLO)*
4. *Per una valutazione mite. Relazione, ascolto e reciprocità (Caterina GAMMALDI)*

29 04 2024

L'Europa che educa, istruisce e include

1. *Tetto per gli alunni stranieri. Il nostro modello inclusivo (Luciano RONDANINI)*
2. *Indicazioni 2012 per il 1° ciclo d'istruzione. Tra PNRR e Quadri europei delle competenze (Mariella SPINOSI)*
3. *Apprendimento permanente e processi di internazionalizzazione. Dare gambe ad uno "Spazio europeo dell'istruzione" (F. NOCERA)*
4. *Strutture dei sistemi educativi europei. Diagrammi 2023/2024 (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*

02 APRILE 2024

Nuova leadership una scuola sempre più digitale

1. Parliamo dei nuovi dirigenti scolastici... Verso una selezione impegnativa



Laura DONÀ

01/04/2024

Sono quasi 25.000 coloro che hanno presentato la domanda di partecipazione al concorso a dirigente scolastico, ma solo il 7% supererà la prova preselettiva. Il numero è molto alto rispetto ai 587 posti messi al bando. Poi ci sono coloro che accederanno al concorso riservato per i quali sono stati accantonati 392 posti a valere sulle facoltà assunzionali del triennio di riferimento. Diversamente da quello del 2017, il concorso ordinario è regionale, ne consegue che il numero degli ammessi sarà molto difforme da regione a regione perché dipenderà dal rapporto tra candidati e numero di posti disponibili in ogni realtà territoriale. Nelle regioni del Nord i numeri sono più elevati, particolarmente nelle aree della pianura padano-veneta, in corrispondenza con i territori ad alta industrializzazione.

Dai dati del Ministero

Dai dati del Ministero dell'istruzione e del merito, pubblicati attraverso il Bando[1], si contano i seguenti numeri che riportiamo in ordine decrescente: Lombardia 156, Veneto 72, Piemonte 65, Toscana 54, Lazio 50, Campania 34, Puglia 32, Emilia-Romagna 28, Sicilia 26, Marche: 14, Abruzzo 12, Calabria 11, Friuli-Venezia Giulia 11, Sardegna 11, Liguria 6, Umbria 5 (per un totale di 587 posti).

In particolare, sono disponibili 338 posti al Nord, 135 al Centro e 114 al Sud e nelle Isole.

La mancanza di copertura dei posti dirigenziali al Nord è una situazione abbastanza ricorrente. Nelle regioni settentrionali, i giovani hanno maggiori possibilità occupazionali, sono pochi coloro che cercano un posto nella pubblica amministrazione, anche per la sua modesta attrattività. Lo abbiamo visto recentemente nei concorsi di accesso ai posti di insegnante nei diversi ordini di scuola, e ancor più per l'accesso a posti riservati al sostegno. Frequentemente si verifica che persone del Sud sostengono i concorsi al Nord. È un processo che porta a sanare la situazione, seppure parzialmente, subito dopo una tornata concorsuale. Ma il problema si ripresenta nel corso degli anni per via della mobilità. È naturale che il candidato che proviene dal Sud e vince un concorso dirigenziale, difficilmente è propenso a radicarsi in una nuova realtà per diverse ragioni familiari, ma anche per l'alto costo della vita.

Anche in passato si è cercato di arginare il fenomeno utilizzando strategie differenti, ma mai si sono rilevate risolutive. Ora si ritorna alla scelta della regionalizzazione e si spera che questa volta possa risultare più efficace.

La struttura delle prove

Il concorso si articola, come è noto, in tre prove: preselettiva, scritta e orale. La *prova preselettiva* consiste in 50 quesiti a risposta multipla, riguardanti i medesimi ambiti disciplinari della prova scritta, sarà superata da un numero di candidati pari a tre volte quello dei posti messi a concorso in ciascuna regione. La prova sarà di 75 minuti e ogni risposta esatta vale un punto. Chi supera la preselettiva sarà ammesso alla *prova scritta* che si articola in 5 quesiti a risposta aperta e in due quesiti in lingua inglese centrata sugli ambiti disciplinari indicati nel regolamento della durata di 180 minuti. La valutazione massima raggiungibile sarà di 100 punti: 16 punti per ogni quesito a risposta aperta e 10 per i due in lingua inglese. La prova si ritiene superata al raggiungimento di un punteggio minimo di almeno 70 punti.

Gli ammessi alla *prova orale* si cimenteranno in un colloquio sugli stessi ambiti disciplinari della prova scritta, con l'aggiunta della verifica delle competenze informatiche (strumenti informatici e TIC) e della lingua inglese (livello B2). Il punteggio massimo raggiungibile dal candidato sarà di 100 punti: 82 al massimo per il colloquio; 6 punti per le conoscenze informatiche; 12 punti

per la conoscenza della lingua inglese. La prova viene considerata superata dai candidati che conseguono un punteggio minimo pari almeno a 70 punti.

Di fatto il punteggio riportato alla prova preselettiva non verrà considerato nel computo complessivo volto a determinare la graduatoria e i relativi vincitori, anche perché lo scopo della prova preselettiva, come il termine stesso dice, è quello di evitare un numero eccessivo di partecipanti che l'amministrazione non potrebbe oggettivamente valutare in tempi ragionevoli. Va ricordato, tuttavia, che in passato, per selezionare professionalità adatte al profilo complesso e variegato del Dirigente scolastico, sono state sperimentate anche altre soluzioni. Per esempio, è stato previsto uno sbarramento per titoli, un tirocinio con l'elaborazione di un project work e una successiva verifica dopo il superamento della prova orale (è il caso del concorso del 2004)[2] o anche prove con situazioni simulate (è il caso del concorso del 2011)[3].

La curiosità del genere

Per la prima volta compare l'attenzione al genere che per tutte le regioni tranne che per la Sardegna, va a vantaggio di quello maschile. Laddove due candidati di genere diverso si trovino in graduatoria in situazione di parità, sia per punteggio conseguito sia per i titoli, e laddove non operino ulteriori benefici previsti da leggi speciali, qualora il differenziale tra i generi sia superiore al 30 per cento, opererebbe un titolo di preferenza in favore del genere meno rappresentato[4]. Tale disposizione è contenuta nell'art. 10 del Bando[5]. In realtà è stata introdotta dalle modifiche apportate al DPR n. 487 del 1994 dal DPR n. 82 del 16 giugno 2023.

È risaputo che nel mondo scolastico la percentuale di presenza femminile è molto alta pertanto la questione dell'equilibrio dei generi è stata prevista anche nel reclutamento del personale docente, ma prima ancora dovrebbe essere monitorata e sostenuta nelle scelte dei percorsi di studio e occupazionali in genere.

Esiti attesi

Dal quadro delle competenze che un dirigente scolastico deve padroneggiare, delineato nell'articolo 7 del Decreto del 13 ottobre 2022, emerge la necessità che la scuola deve dotarsi di figure dirigenziali di alta professionalità. Si tratta, però, di una dirigenza atipica considerando che un requisito imprescindibile resta quello di essere stati docenti di ruolo con almeno una un'anzianità di servizio di 5 anni. È sull'esperienza di insegnante che va costruita poi una professionalità diversa. Il dirigente scolastico deve essere in grado di condurre una istituzione scolastica tenendo sempre presente il miglioramento della qualità dell'apprendimento degli studenti; deve diventare il punto di riferimento per alunni, famiglie e comunità sul piano educativo e formativo; deve essere capace di gestire il personale in servizio che, come è noto, non viene scelto dal dirigente ma reclutato attraverso concorsi, graduatorie, processi di mobilità, cioè da procedure affidate a regole nazionali; deve riuscire a creare soprattutto un clima positivo di collaborazione e di scambio.

Una difficile transizione professionale

In realtà il passaggio dalla docenza alla dirigenza non è così facile, né immediato, anche per coloro che hanno ricoperto incarichi di collaborazione e si sono occupati di aspetti organizzativi. Diventare il riferimento per tutta una comunità rappresenta un carico rilevante, avvincente e di grande responsabilità soprattutto quando bisogna gestire le attese, intervenire nelle disfunzioni, promuovere cambiamento.

Il piano di formazione rivolto attualmente ai Dirigenti neo-assunti mostra tutta la complessità che quotidianamente deve essere affrontata; evidenzia come la presa in carico di un nuovo ruolo deve essere sempre accompagnata da un atteggiamento di ascolto e di attenzione verso i problemi delle istituzioni, degli studenti, delle famiglie, né si possono trascurare le esigenze dei diversi collaboratori.

Alla fine degli anni '90, già Hubermann[6] aveva dimostrato per transitare verso una diversa professione lavorativa occorrono almeno 5 anni di servizio. È un tempo necessario per poter capire i problemi presenti nella scuola e per affrontarli senza eccessiva ansia di prestazione, per condurre in forma democratica e collaborativa un'istituzione complessa come è quella scolastica.

Il ciclo di vita

Diverse sono le fasi del ciclo di vita professionale nel panorama del contesto scolastico. In genere si fa riferimento a 5 fasi:

- da 1 a 3 anni è la fase di ingresso nella professione. Una specie di "Pre-service" in cui il professionista è ancora in formazione iniziale. Qui prevale la sensazione di incertezza;
- da 4 a 6 anni è la fase in cui il dirigente "Novice principal" presenta ancora una scarsa consapevolezza situazionale, ma si avvia verso una prima fase di stabilizzazione e di consolidamento delle pratiche;
- da 7 a 25 anni è la fase in cui si sperimenta la diversificazione. Qui, in genere, aumentano anche le azioni innovative e di sperimentazione;
- dai 25 ai 35 anni il dirigente avverte una maggiore distanza dagli eventi e mostra la tendenza al conservatorismo;
- dai 35 ai 40 anni, quasi tutti i professionisti mostrano maggiore tranquillità, ma anche un progressivo disimpegno.

Tutte le fasi del ciclo di vita professionale dovrebbero essere accompagnate attraverso azioni di formazione mirata, in particolar modo quella di avvio verso la nuova professione.

[1] [Concorso per titoli ed esami](#) per il reclutamento di dirigenti scolastici nei ruoli regionali presso le istituzioni scolastiche statali.

[2] Corso concorso selettivo di formazione per il reclutamento di dirigenti scolastici per la scuola primaria e secondaria di primo grado e per la scuola secondaria superiore e per gli istituti educativi (Decreto pubblicato sulla G. U., 4ª serie speciale, n. 94 del 26/11/2004).

[3] D.D.G. 13 luglio 2011: Concorso per esami e titoli per il reclutamento di dirigenti scolastici per la scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado e per gli istituti educativi: art. 10, La seconda prova scritta consiste nella soluzione di un caso relativo alla gestione dell'istituzione scolastica con particolare riferimento alle strategie di direzione in rapporto alle esigenze formative del territorio.

[4] Vedi "Reclutamento dei dirigenti scolastici", Scuola7 - 356.

[5] Ibidem nota 1

[6] Hubermann (1989) ha svolto in Svizzera, su cinque anni tra il 1984 e il 1989, un'importante ricerca finalizzata a comprendere se il percorso professionale degli insegnanti sia caratterizzato da fasi comunemente vissute o se queste siano differenti in base al momento storico della carriera professionale (Hubermann, 1989). L'indagine ha coinvolto 160 insegnanti delle scuole secondarie di Vaud e Ginevra ai quali è stato chiesto di esprimersi in modo approfondito sulla propria carriera e sul proprio vissuto professionale.

2. In arrivo le prove concorsuali per gli aspiranti DS. Ma quale leadership emerge dai programmi di studio?



Mariella SPINOSI

01/04/2024

Un anno e mezzo fa, esattamente il 13 ottobre 2022, viene pubblicato il Regolamento n. 194, attraverso il quale vengono definite le procedure concorsuali per accedere ai ruoli della dirigenza scolastica. Si pensava allora a tempi abbastanza veloci, tali da permettere l'immissione dei nuovi dirigenti già nell'anno scolastico 2023-2024. Poi le cose si sono complicate. Insieme al concorso ordinario è stato previsto anche un concorso riservato, con una procedura distinta, per alcune tipologie di soggetti provenienti dal concorso 2017, e i tempi si sono ulteriormente diluiti. Abbiamo aspettato ancora un anno per avere il bando con le relative disposizioni attuative (Decreto 18 dicembre 2023, prot. n. 2788).

Ora, dunque, possiamo razionalmente immaginare che le date (quella della prova preselettiva per il concorso ordinario e quella della prova scritta per il concorso riservato) siano imminenti. Per imminenti intendiamo entro i mesi di aprile-maggio, anche perché l'obiettivo resta sempre quello di avere nuovi dirigenti il primo settembre 2024.

Il programma di studio

Gli aspiranti dirigenti scolastici per prepararsi al concorso ordinario hanno seguito le indicazioni contenute nel DM 194 del 13 ottobre 2022, abbastanza simili (se non uguali) a quelle del precedente concorso. Mentre i riservisti del concorso 2017 hanno fatto riferimento ad uno schema (allegato al Decreto 8 giugno 2023, n. 107) che riproponeva le stesse tematiche del concorso ordinario, ma con una diversa articolazione e con maggiori indicazioni di dettaglio.

Programma di studio per il concorso ordinario (Art. 7, comma 2 del DM 194/2022)

- a. Normativa riferita al sistema educativo di istruzione e di formazione e agli ordinamenti degli studi in Italia con particolare attenzione ai processi di riforma in atto;
- b. Modalità di conduzione delle organizzazioni complesse e di gestione dei gruppi, con particolare riferimento alla realtà delle istituzioni scolastiche ed educative statali;
- c. Processi di programmazione, gestione e valutazione delle istituzioni scolastiche, con particolare riferimento alla predisposizione e gestione del Piano triennale dell'offerta formativa, all'elaborazione del Rapporto di autovalutazione, del Piano di miglioramento e della Rendicontazione sociale, nel quadro dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e in rapporto alle esigenze formative del territorio;
- d. Organizzazione degli ambienti di apprendimento, con particolare riferimento all'inclusione scolastica, all'innovazione digitale e ai processi di innovazione nella didattica, all'interno di una adeguata progettazione pedagogica;
- e. Organizzazione del lavoro e gestione del personale, con particolare riferimento alla realtà del personale scolastico;
- f. Valutazione ed autovalutazione del personale, degli apprendimenti e dei sistemi e dei processi scolastici;
Elementi di diritto civile e amministrativo, con particolare riferimento alle obbligazioni giuridiche e alle responsabilità tipiche del dirigente scolastico, nonché di diritto penale con particolare riferimento ai delitti contro la pubblica amministrazione e in danno di minorenni;
- g. Contabilità di Stato, con particolare riferimento alla programmazione e gestione finanziaria presso le istituzioni scolastiche ed educative statali e relative aziende speciali;
- h. Sistemi educativi dei Paesi dell'Unione europea.

Il candidato, studiando con rigore le materie indicate dal programma dovrebbe, dunque, arrivare alla prova con una certa tranquillità e nella consapevolezza di avere acquisito contestualmente le basi fondamentali per la nuova funzione dirigenziale.

In realtà non è stato proprio così perché non tutti i contenuti degli ambiti disciplinari sono formulati in maniera analitica, come invece vediamo nello schema indicato nel Decreto 107/2023 per il concorso riservato. Alcuni argomenti ridondano, come per esempio "la valutazione dei sistemi e dei processi scolastici" che ritroviamo nell'ambito F, in termini generali, e nell'area C in termini analitici. Altri temi sono solo enunciati e rimandano all'aspirante dirigente l'onere della scelta dei contenuti specifici da affrontare.

La conduzione delle organizzazioni complesse

Ci riferiamo soprattutto all'ambito B, quello relativo alle "Modalità di conduzione delle organizzazioni complesse e di gestione dei gruppi". È una competenza fondamentale che il futuro dirigente deve possedere e che richiede di destreggiarsi tra i tanti filoni della cultura organizzativa e nella complessità dei modelli di leadership. Escludendo, però, che si debba conoscere l'intera enciclopedia non è facile capire che cosa di fatto bisogna studiare.

Per esempio, nelle Università ci sono corsi di laurea di scienze dell'organizzazione e dell'amministrazione ma, come si legge nei diversi curricula, i percorsi offerti integrano una pluralità di discipline: giuridiche, economiche, economico-aziendali, statistiche, politologiche, sociologiche, anche antropologiche e linguistiche, tutte finalizzate all'acquisizione di competenze specialistiche e differenziate, necessarie per lo studio delle regole di condotta, sia della pubblica amministrazione sia delle imprese pubbliche e private.

Per chi amministra una istituzione scolastica la conoscenza di questa area tematica aiuta sicuramente a prendere decisioni e a far funzionare efficacemente una organizzazione complessa come è la scuola. È altresì importante conoscere le principali strategie gestionali, perché ritornano utili sia in fase di programmazione delle attività, sia in fase di attuazione e controllo.

Non si tratta, però, solo di sapere scegliere la strada giusta in maniera autonoma, soprattutto di sapere coinvolgere e convincere i docenti e tutti i collaboratori, i quali devono credere nel progetto e dare il massimo per attuarlo. Ci vuole, quindi, autorevolezza e credibilità. È questo che distingue un buon leader da un semplice "capo ufficio". È importante, per queste ragioni, che il neo-dirigente conosca i diversi modelli di leadership per poter fare le scelte giuste. Ma gli ambiti di questa disciplina sono tanti e non possono essere affrontati tutti alla stessa maniera. Alcune indicazioni di priorità, che si attendono con la pubblicazione dei Quadri di riferimento ad opera del Comitato tecnico scientifico, sarebbero state utili conoscerle prima per avere un orientamento nello studio.

Il numero delle domande per ogni ambito disciplinare

La selezione degli argomenti fondamentali sull'ambito "Organizzazioni complesse e leadership" non riguarda solo il concorso ordinario, ma anche quello riservato perché lo stesso tema è stato ricompreso nell'area c) dell'allegato al Decreto 107 dell'8 giugno 2023. Inoltre nell'articolo 6, comma 3 del bando del concorso ordinario si specifica che per ogni ambito disciplinare ci saranno 6 quesiti a risposta multipla (ad eccezione di quello relativo all'Europa dove di domande ce ne saranno solo 2).

Resta quindi il problema di riuscire a intuire, in attesa del quadro di riferimento, quale potrebbe essere la tipologia delle sei domande che vengono rivolte ai candidati.

Domande di dettaglio o domande generiche?

L'utilizzo dei test, sia per ridurre il numero dei partecipanti, sia per accelerare le procedure di reclutamento (anche a seguito del PNRR), costituisce una realtà da cui diventa difficile tornare indietro. Bisognerebbe però approfondire ulteriormente la cultura del testing, proprio ad evitare che da questo tipo di selezione scaturiscano figure poco preparate. Abbiamo visto recentemente, nei concorsi a docente, come sia facile transitare da domande eccessivamente specialistiche a domande estremamente generiche, con un esito comunque negativo, quello cioè di non selezionare le persone che servono all'istituzione o, al contrario, di considerarle quasi tutte idonee.

Per il concorso a Dirigente scolastico, in alcuni ambiti è abbastanza facile predisporre i test giusti, laddove, per esempio, ci sono indici abbastanza dettagliati delle tematiche da privilegiare, o laddove è necessario verificare la conoscenza di alcune norme. Non è così per l'ambito relativo alla "conduzione delle organizzazioni complesse", dove il rischio di cadere nello specialismo o nel genericismo è molto alto.

Per esempio, è utile fare domande della serie:

- "Chi è Edgar Schein?" (o qualsiasi altro autore);
- "Che significa "Sensemaking?" (o qualsiasi altro termine che appartenga ad un modello organizzativo o a una corrente di pensiero);
- "Chi sono gli studiosi che hanno parlato di "Differenziazione e integrazione?" (o qualsiasi altra espressione di importanti teorici dell'organizzazione);
- "Quale studioso ha teorizzato la Learning organization?" e via dicendo.

Sono domande di dettaglio le cui risposte corrette possono dimostrare che il candidato ha una certa conoscenza della materia, ma non daranno sicuramente conto di come riuscirà a padroneggiarla nella sua futura funzione dirigenziale.

Di contro ci possono essere domande molto generiche a cui si può rispondere utilizzando solo il buon senso. Sono test questi che non forniscono, però, alcuna informazione utile sulle competenze dell'aspirante dirigente.

Ci potrebbe essere anche una terza tipologia di test, quella che descrive, in maniera dettagliata, una situazione problematica e che richiede al candidato di destreggiarsi tra diverse soluzioni. In tal caso la risposta ci può dare, invece, qualche indicazione sulla sua capacità di muoversi all'interno di una realtà complessa.

Quale leadership e quale cultura organizzativa andrebbe privilegiata

Thomas J. Sergiovanni ci dice che l'apprendimento e la leadership sono intrinsecamente collegati al miglioramento della scuola, ma ci dice anche che le teorie della leadership applicate nelle istituzioni scolastiche non possono essere "importate" dal mondo aziendale. Le scuole hanno bisogno di sviluppare proprie teorie e proprie pratiche che si adattino alle culture specifiche delle singole realtà educative.

Gli studi di Kenneth Leithwood e Karen Seashore Louis hanno dato molti contributi per capire come i dirigenti scolastici possano influire sull'apprendimento degli studenti. È da qui che poi verranno sviluppati gli approcci di leadership collegiale, partecipata, distribuita.

Anche la leadership situazionale di Hersey e Blanchard è stata messa alla prova proprio all'interno della scuola attraverso una ricerca su 300 insegnanti e dirigenti di istituti superiori e in ambito universitario[1].

Questi studi potrebbero suggerire ai responsabili nazionali di concentrare l'attenzione sulle tipologie di leadership che coinvolgono principalmente le scuole, o su settori di ricerca in cui le istituzioni, i dirigenti, gli insegnanti hanno costituito il principale oggetto di studio.

Anche sul versante specifico della cultura organizzativa avrebbe senso se i test fossero mirati a verificare conoscenze su teorie o modelli particolarmente significativi per la conduzione delle istituzioni scolastiche.

Ripercorrendo, comunque, il pensiero di molti teorici (vedi schemi) ci si accorge che l'applicazione *tout court* di un unico modello non è mai possibile in alcun tipo di organizzazione, ancor più nella scuola. Tuttavia ogni modello reca in sé suggestioni importanti che aiutano a riflettere e fare scelte di senso. Una teoria non è una religione. Non esiste un modello migliore di un altro. Esistono idee che possono funzionare e produrre risultati, ma non sempre e non in tutte le situazioni.

Un esempio di indice della cultura organizzativa e delle teorie della leadership

Cultura organizzativa

- Le teorie classiche
- I modelli razionali
- L'evoluzione delle teorie classiche
- Le teorie organicistiche
- I modelli centrati sulle relazioni umane
- Le teorie contingenti
- Gli approcci sistemici

Modelli di leadership

- Le teorie universalistiche
- Le teorie comportamentali
- L'approccio situazionale
- Le teorie del processo (motivazionali)
- La leadership transazionale

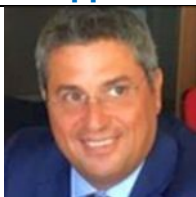
- La leadership trasformativa
- La leadership educativa e per l'apprendimento

Alcuni esempi di modelli organizzativi e di modelli di leadership

- Modello culturale di Schein
- Modello sistemico di Seiler e Rugiadini
- Schema di Lawrence e Lorsch
- Configurazioni organizzative di Mintzberg
- Approccio decisionale di Simon
- Learning organization di Argyris
- Teoria dell'informazione organizzata di Weik
- Modello a stella di Galbraith
- Teoria del continuum Tannenbaum e Schmidt
- Modello contingente di Fiedler
- Ciclo di vita e leadership situazionale di Hersey e Blanchard
- Teorie dello scambio leader-followers
- Teoria transazionale di Hollander
- Teoria transazionale di Burns Le quattro «i» di Bass e Avolio
- La teoria carismatica di House
- La leadership emotiva di Goleman
- La leadership educativa di Sergiovanni
- La leadership per l'apprendimento di Leithwood e Louis

[1] Robert P. Vecchio, professore di management e autore del libro «Leadership: Understanding the Dynamics of Power and Influence in Organizations» nel 1987 ha condotto uno studio su più di 300 insegnanti di scuola superiore e sui loro presidi, per capire la validità delle indicazioni suggerite dall'approccio Hersey e Blanchard. Lo studio ha messo in evidenza che gli insegnanti appena assunti erano più soddisfatti e ottenevano risultati migliori sotto presidi che avevano stili di leadership altamente strutturati, e che le prestazioni di insegnanti più esperti e maturi non erano correlate allo stile dei loro presidi.

3. Dalla penna e calamaio agli ologrammi. Il sogno evolutivo degli ambienti di apprendimento



Bruno Lorenzo CASTROVINCI

01/04/2024

Un ambiente di apprendimento è uno spazio fisico o virtuale, incorpora tutti gli elementi che influenzano l'esperienza educativa, inclusi i materiali didattici, le tecnologie, l'arredamento e la disposizione dello spazio, nonché le dinamiche interpersonali tra studenti e insegnanti. Gli ambienti di apprendimento moderni tendono a enfatizzare la flessibilità, l'interattività e l'accesso a risorse digitali, spingendo verso approcci pedagogici più inclusivi e personalizzati, quali l'apprendimento collaborativo, l'uso di realtà aumentata o virtuale, e l'impiego di piattaforme online per estendere l'esperienza educativa oltre i confini fisici della classe.

Il futuro è intriso di ostacoli

Oggi, le scuole si trovano nel cuore di una rivoluzione e si stanno trasformando in vivaci cantieri di innovazione. Nell'anno scolastico appena trascorso abbiamo assistito all'avvio dei laboratori "Next Generation Labs" e "Next Generation Class" del Piano Scuola 4.0, finanziato dal PNRR, che ha determinato, in molte realtà scolastiche, un radicale rinnovamento degli ambienti educativi. Sono misure che mirano, infatti, a introdurre metodologie e tecnologie all'avanguardia, promettendo un apprendimento più coinvolgente, interattivo e personalizzato.

Tuttavia, le scuole si sono trovate a gestire vari problemi: i ritardi nelle forniture, le progettazioni non sempre efficaci e, soprattutto, le complessità della burocrazia. Tali ostacoli hanno attenuato l'entusiasmo iniziale, lasciando spazio a una certa dose di scoraggiamento e stanchezza. Cambiamenti nelle procedure amministrative, come l'aggiornamento del codice degli appalti, la cessazione dello Smart CIG, l'obbligo di avvalersi per importi sopra soglia comunitaria delle stazioni uniche di committenza, hanno aggiunto ulteriori strati di complessità al grande progetto di trasformazione digitale delle nostre scuole.

Universal Design for Learning

L'impegno verso un'innovazione didattica coerente e sostenibile, nonostante le sfide incontrate, trova solide fondamenta nei principi dell'Universal Design for Learning (UDL); questo modello pedagogico, incentrato sull'accessibilità e l'efficacia educativa per un'ampia varietà di studenti, incoraggia un approccio inclusivo all'istruzione. Riconoscendo che ogni individuo possiede uno stile di apprendimento distintivo, l'UDL guida le istituzioni educative nella creazione di ambienti flessibili e adattivi, progettati per rispondere alle specifiche necessità di ciascun discente. La sinergia tra questo approccio pedagogico e l'avvento di tecnologie emergenti, quali l'intelligenza artificiale, segna un passo avanti verso la realizzazione di ambienti di apprendimento che elevano l'educazione da un processo standardizzato a un'esperienza altamente coinvolgente e personalizzata.

Innovazione e personalizzazione nella scuola 4.0

La visione futura delineata dal Piano Scuola 4.0 si configura come un ecosistema in cui gli ambienti di apprendimento trascendono i confini tradizionali, si trasformano in spazi dinamici e interconnessi. La realtà immersiva del Metaverso, unitamente alla capacità di personalizzazione fornita dall'intelligenza artificiale, apre nuove vie per un insegnamento che supera le barriere fisiche e concettuali, permettendo agli studenti di esplorare contenuti didattici in modi fino ad ora inimmaginabili. Questo contesto innovativo mira non solo a fornire a ogni studente gli strumenti per realizzare il proprio potenziale, ma anche per valorizzare la diversità attraverso pratiche didattiche inclusive e personalizzate, che l'UDL sta accreditando con maggiore incisività. È un'ambizione che richiede, da parte di docenti e istituzioni, impegno costante e alta flessibilità, richiede soprattutto una forte resilienza rispetto alle inevitabili sfide burocratiche e logistiche. L'adozione di un modello educativo, che integri l'UDL con le più moderne tecnologie, non

rappresenta solamente un avanzamento nella modalità di insegnamento, ma segna anche un passo verso la preparazione degli studenti alle complessità del mondo contemporaneo. Una simile direzione promette di svelare nuove prospettive nel campo dell'istruzione, creando un ambiente in cui ogni studente può approfondire conoscenze e seguire le proprie inclinazioni e aspirazioni.

Dall'aula tradizionale ai primi strumenti tecnologici

L'evoluzione storica degli ambienti di apprendimento si dipana, quindi, lungo un continuum che spazia dalle radici più tradizionali fino a un orizzonte futuristico, attraversato dalla digitalizzazione e dall'intelligenza artificiale.

La figura centrale e indiscussa dell'educazione tradizionale era il docente che, con metodi didattici frontali, trasmetteva le conoscenze agli studenti, disposti ordinatamente in aule statiche. Questi ambienti, dotati di lavagne di ardesia e materiali didattici cartacei, erano predisposti per un tipo di apprendimento passivo, mirato alla memorizzazione e alla ripetizione di contenuti, ai compiti a casa e alle interrogazioni.

Con l'avvento delle tecnologie informatiche, si assiste a un significativo cambiamento. Le aule iniziano a trasformarsi, integrando computer e proiettori nelle lavagne interattive multimediali, e segnando l'inizio di un'era in cui la didattica frontale comincia a lasciare spazio a metodologie più interattive.

Un tale progresso tecnologico non solo mette a disposizione dei docenti e degli studenti nuovi strumenti, ma inizia anche a scardinare la visione tradizionale dell'apprendimento, promuovendo un'educazione più dinamica e partecipativa.

La centralità dello studente nell'era digitale

L'era digitale attuale rappresenta un ulteriore salto qualitativo. Le tecnologie digitali, da dispositivi mobili a piattaforme online, diventano onnipresenti, rendendo l'apprendimento più accessibile, flessibile e personalizzato. Gli ambienti educativi si evolvono in spazi ibridi e flessibili, capaci di sostenere sia l'apprendimento individuale sia quello collaborativo. Questa fase è caratterizzata da un ruolo sempre più dinamico dello studente, che partecipa attivamente al proprio percorso di formazione, supportato da strumenti digitali che offrono possibilità quasi illimitate di esplorazione e interazione.

Guardando al futuro, si prevede che la personalizzazione dell'educazione sarà sempre più sostenuta dall'intelligenza artificiale e dalla realtà aumentata/virtuale, e ciò rivoluzionerà ulteriormente gli ambienti di apprendimento. Gli studenti diventeranno protagonisti assoluti del loro percorso educativo, navigando in ambienti immersivi globalmente connessi, presso cui l'apprendimento si adatta in tempo reale alle loro esigenze e preferenze individuali. La valutazione si evolverà per riflettere queste dinamiche, concentrando l'attenzione sulle competenze e sul feedback continuo.

Nuovi ambienti di apprendimento per l'inclusione e la cittadinanza

Parallelamente, l'impatto sociale e culturale di questa evoluzione si manifesterà attraverso una maggiore inclusività, sottolineando l'importanza di un accesso equo all'educazione per tutti, indipendentemente dalle condizioni socioeconomiche o dalle competenze di ciascuno. L'educazione si orienta, quindi, verso una visione globale, incorporando principi di sostenibilità e cittadinanza mondiale, e promuovendo il lifelong learning come principio guida.

Tuttavia, queste trasformazioni non saranno indolori. Si dovranno affrontare sfide molto importanti, tra cui, per esempio, le questioni etiche legate all'uso dell'intelligenza artificiale, la necessità di garantire un accesso equo alle tecnologie avanzate e la preparazione degli insegnanti che dovrà essere adeguata a questi nuovi scenari. Affrontare siffatte sfide sarà fondamentale per realizzare progressivamente e pienamente l'evoluzione potenziale dei futuri ambienti di apprendimento e per preparare gli studenti a diventare cittadini attivi e consapevoli in un mondo in continua trasformazione.

Il cammino concreto verso le nuove frontiere del digitale

Oggi stiamo vivendo una fase di transizione, le scuole per innovarsi efficacemente devono superare tanti ostacoli, dalle approssimazioni progettuali iniziali ai ritardi nelle consegne dei materiali, dai vincoli finanziari dei piani annuali alla necessità di adattamenti funzionali. È uno scenario, comunque, carico di aspettative che rivela a poco a poco la sua forma e si materializza

tra delusioni e concrete realizzazioni. Tuttavia, in questo processo di metamorfosi, emerge progressivamente la consapevolezza che ancora non si può far riferimento ad autentico rinnovamento didattico.

Un vero cambiamento avrebbe richiesto, infatti, non solo un'innovazione tecnologica, ma anche una formazione per docenti e personale scolastico, che funzioni davvero. Non è per tutti facile navigare e sfruttare al meglio i nuovi ambienti di apprendimento, per loro natura flessibili, le aule-laboratorio, che costituiscono le nuove frontiere dell'educazione.

Sarebbe necessario che tutti i docenti siano in grado di utilizzare le nuove didattiche attive, partecipative e digitali, dal Making al Tinkering, e di promuovere un apprendimento basato sull'esplorazione e sulla creatività.

La doppia sfida per una innovazione equa

Questo contesto dualistico prefigura un panorama scolastico diviso: da una parte, istituti pionieristici e all'avanguardia, che hanno abbracciato le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie e metodologie didattiche, preparandosi proattivamente per il futuro; dall'altra, realtà che, nonostante la digitalizzazione degli ambienti, hanno mancato di intraprendere una vera e propria rivoluzione strutturale e pedagogica. Queste ultime rimangono ancorate a un modello didattico superato, che limita la piena espressione delle potenzialità educative contemporanee.

In questo scenario in divenire, emerge prepotente la sfida che per il sistema educativo diventa doppia. C'è, innanzitutto, la necessità di colmare il divario tra le scuole che hanno saputo innovarsi e quelle che sono rimaste indietro, garantendo equità e accesso alle opportunità educative per tutti gli studenti. C'è poi l'imperativo categorico di una formazione continua per gli insegnanti, perché diventino non solo utilizzatori competenti delle nuove tecnologie, ma anche promotori di un apprendimento critico, creativo e adattivo, in grado di preparare gli studenti alle sfide di un mondo in costante evoluzione.

La storia che si sta scrivendo nelle aule scolastiche di oggi non è solo quella di una trasformazione fisica degli spazi, ma di un percorso complesso verso un'educazione realmente inclusiva, innovativa e capace di guardare al futuro con occhi nuovi, pronta a sfruttare pienamente le opportunità offerte dalla rivoluzione digitale, pur affrontando i suoi intrinseci dilemmi e sfide.

Le pareti interattive

Ma come saranno gli ambienti di apprendimento del futuro? Immaginiamo un ambiente educativo del futuro, in cui le tradizionali barriere fisiche e concettuali dell'apprendimento vengano superate grazie all'avanzamento della tecnologia. In questo scenario, le aule non sono più definite da quattro mura, ma si trasformano in spazi dinamici e interattivi, in cui le pareti stesse diventano superfici attive, capaci di rispondere e adattarsi alle esigenze educative del momento.

Al centro di quest'ambiente le pareti possono essere sostituite da schermi interattivi ad alta definizione che costruiscono di volta in volta ambienti di apprendimento virtuali e che si fondono con lo spazio fisico e reale. Queste superfici non sono solo mezzi per visualizzare contenuti, ma diventano strumenti interattivi: gli studenti possono toccarle, trascinare oggetti, scrivere, disegnare e interagire con il materiale didattico come mai prima d'ora. La tecnologia riconosce gesti e comandi vocali, permettendo una navigazione intuitiva e una personalizzazione dell'apprendimento mai realizzata prima.

Dal metaverso alle nuove sfide

L'evoluzione dell'educazione si manifesta anche attraverso l'integrazione del metaverso, un universo digitale condiviso che sfuma i confini tra il reale e il virtuale. In queste aule, gli studenti possono indossare dispositivi di realtà aumentata o virtuale per immergersi in esperienze di apprendimento del tutto inedite. Possono esplorare antiche civiltà ricostruite digitalmente, scomporre e ricomporre meccanismi complessi o simulare esperimenti scientifici in ambienti sicuri e controllati, superando i limiti dello spazio e del tempo.

La personalizzazione dell'apprendimento raggiunge nuovi vertici. Attraverso nuove didattiche, alimentate da algoritmi di intelligenza artificiale, si possono adattare i contenuti alle capacità e agli interessi di ciascuno studente, garantendo un percorso di apprendimento ottimale per tutti. Gli insegnanti assumono un ruolo di mentori e facilitatori, guidando gli studenti attraverso questo *ecosistema educativo avanzato*, stimolando la curiosità e il pensiero critico.

La collaborazione diventa più ricca e significativa. Gli studenti, pur trovandosi in classi fisicamente distanti, possono lavorare insieme in progetti condivisi, comunicando e interagendo come se fossero nello stesso spazio.

Questo tipo di ambiente è in grado di promuovere non solo l'apprendimento scolastico ma anche lo sviluppo di competenze sociali e interculturali, e di preparare gli studenti a diventare cittadini globali del futuro. Gli studenti si allenano ad affrontare le sfide del domani, ma anche ad immaginare e costruire un mondo nuovo, sfruttando le potenzialità illimitate della tecnologia e della creatività umana.

Oltre il visibile: l'alba dell'era olografica

L'olografia è una tecnologia ottica di memorizzazione di un'informazione visiva sotto forma di un finissimo intreccio di frange di interferenza con impiego di luce laser. Un tempo relegata alla fantascienza, ora diventa una componente quotidiana della nostra realtà. Gli ologrammi, sono immagini tridimensionali generate da campi di luce interferenti, offrono una rappresentazione visiva dettagliata e realistica da sembrare tangibile. Diversamente dalle proiezioni tradizionali che richiedono uno schermo, essi fluttuano liberamente nello spazio, permettendo agli utenti di visualizzare, interagire con i contenuti digitali come se fossero oggetti reali.

Questa tecnologia rivoluzionaria trova applicazione in svariati campi. Per esempio, nel settore dell'intrattenimento, i concerti e gli spettacoli olografici permettono la presenza "virtuale" di artisti in più luoghi contemporaneamente. Anche nella comunicazione con le proiezioni olografiche a grandezza naturale riducendo la distanza fisica ed emotiva tra le persone.

Con l'avvento degli ologrammi, il confine tra realtà fisica e digitale si fa sempre più esile, aprendo nuove possibilità per l'innovazione e la creatività. Oltre ad arricchire l'esperienza sensoriale umana, questa tecnologia promette di migliorare significativamente la qualità della vita, facilitando l'apprendimento, migliorando la precisione in ambiti critici come la chirurgia e trasformando le interazioni sociali in esperienze più profonde e significative.

L'era degli ologrammi rappresenta un capitolo completamente nuovo nell'evoluzione tecnologica umana, perché offre un assaggio di futuro in cui le barriere tra reale e virtuale vengono abbattute e in cui la nostra capacità di percepire viene ampliata in maniera fino ad ora inimmaginabile.

Una scuola che si rinnova, fra mille difficoltà, ma con la passione per l'innovazione e con uno sguardo verso il futuro, è capace di trasformare anche i sogni in bellissime realtà.

4. Patto educativo digitale. Verso una nuova alleanza



Elena PEDRIALI



Chiara SARTORI

01/04/2024

La rinnovata corresponsabilità educativa rappresenta un'opportunità per creare sinergia tra studenti, famiglie e scuola utile per promuovere un'autentica cittadinanza digitale.

Per cittadinanza digitale intendiamo l'unione dell'educazione civica, vista soprattutto come formazione dei propri diritti e propri doveri in quanto cittadini, e l'educazione digitale, intesa come consapevolezza che le azioni che si effettuano attraverso l'on-line e le tecnologie informatiche hanno un impatto sulla propria vita presente e futura, ma anche sulla vita degli altri.

Il mandato della Scuola

Il decreto-legge 83/2012, convertito con legge 134/2012, istituisce l'Agenzia per l'Italia Digitale affidandole il compito di portare avanti gli obiettivi dell'Agenda digitale italiana, definiti dalla cabina di regia, monitorando l'attuazione dei piani ICT delle PA e promuovendone annualmente di nuovi, in linea con l'Agenda digitale europea. L'art. 20, comma 3 definisce le funzioni dell'Agenzia nei confronti delle pubbliche amministrazioni allo scopo di promuovere la diffusione delle tecnologie digitali nel Paese e di razionalizzare la spesa pubblica.

La principale iniziativa per lo sviluppo delle competenze digitali in Italia è il Piano Nazionale Scuola Digitale promosso dal MIUR. Per favorire e supportare il cambiamento e l'innovazione del sistema Scuola, il MIUR (oggi MIM) ha avviato, dal 2008 in poi, un processo di digitalizzazione della scuola prima con una strategia di investimenti che dal 2008 al 2012 ha portato il digitale in classe coinvolgendo un numero elevato di studenti (Azione LIM, Azione Cl@ssi 2.0, Azione Scuol@ 2.0, Azione Editoria digitale scolastica, Accordi MIUR – Regioni, Azione Centri Scolastici Digitali (CSD), Azione wi-fi, Azione Poli Formativi, PON Istruzione 2007-2013), fino al Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) del 2015, tracciando un percorso strutturato in più azioni, realizzate in modo parallelo e finalizzato.

Il PNSD del MIM: Sistemizzazione delle azioni nella scuola

Il documento propedeutico all'attualizzazione del PNSD del maggio 2023 intitolato "Una strategia per l'innovazione digitale della scuola" evidenzia la necessità di attualizzare l'impianto del Piano precedente attraverso la semplificazione delle linee di azione, l'aggiornamento dei contenuti, la promozione di condizioni maggiormente funzionali finalizzate all'innovazione e alla sostenibilità. Il nuovo Piano si configura quale principale strumento di programmazione e di indirizzo di trasformazione digitale della scuola italiana. Tale documento presenta una veste dinamica e adattabile in formato digitale disponibile online e, grazie ai continui apporti di docenti e di scuole, consente l'aggiornamento sistematico implementando la struttura, i contenuti, le scelte strategiche e le proposte operative.

L'approccio sistemico è caratterizzato da interventi integrati secondo una logica modulare dei processi e dei percorsi di lavoro con l'obiettivo di accompagnare i docenti e le scuole nel processo di innovazione tecnologica e di transizione digitale.

La promozione di un pensiero capace di spingere l'innovazione e di vivere il digitale viene inteso come fattore trasversale abilitante ed inclusivo per ridurre, soprattutto, le disuguaglianze educative, contrastare la dispersione scolastica e le povertà educative.

Il curricolo digitale di Istituto

Se dunque l'obiettivo prioritario viene rappresentato dall'innalzamento necessario delle competenze digitali di docenti e studenti, l'interrogativo costante a cui rispondere rimane: "Quali competenze digitali sono necessarie per la trasformazione digitale delle Istituzioni scolastiche?" Nell'attuazione del Piano, ciascuna Istituzione scolastica è chiamata ad implementare il processo di innovazione attraverso: l'autoriflessione, la definizione degli obiettivi e dei percorsi di lavoro, misurabili con adeguati indicatori di impatto.

Il documento di indirizzo delinea le tre macroaree funzionali alla realizzazione delle finalità ossia le didattiche, la gestione dell'innovazione e le azioni di sistema, unitamente alle priorità da perseguire attraverso i diversificati percorsi di lavoro.

Un aspetto di particolare interesse nello sviluppo di tali percorsi di lavoro riguarda il curricolo digitale di Istituto, che rappresenta un documento propedeutico al fine di una promozione delle competenze digitali negli insegnamenti delle singole discipline. Gli obiettivi del Curricolo Digitale possono essere attuati con strumenti didattici e tecnologie digitali, anche assistive per gli alunni con BES.

Con il curricolo digitale diventa essenziale per le Istituzioni scolastiche ripensare al proprio ruolo educativo in un'ottica di acquisizione delle competenze così come sono indicate nel DigComp 2.2. Al riguardo, la sfida per le scuole si definisce all'interno di un triangolo educativo dove i principali attori coinvolti sono gli studenti, le famiglie e la scuola. Tale triangolo si esplicita attraverso un Patto di corresponsabilità educativa.

Il triangolo educativo digitale: spirito critico e responsabilità

Il Patto educativo digitale può essere inteso come un corollario del "Patto di corresponsabilità" per l'educazione digitale, che parte dalla scuola e si apre alla cooperazione con altri soggetti coinvolti nell'educazione digitale dei minori, in particolare la famiglia.

Un Patto educativo digitale dovrebbe contenere i principi fondamentali di alcune scelte condivise, per far sì che la scuola e la famiglia si impegnino all'uso corretto delle nuove tecnologie da parte degli studenti e delle studentesse.

Gli obiettivi di tale patto si dovrebbero muovere su due parole-chiave: spirito critico e responsabilità. Lo spirito critico è fondamentale per acquisire quella consapevolezza utile per comprendere che le tecnologie possono offrire immense potenzialità nelle quali, però, si celano profonde implicazioni sociali, culturali ed etiche. Lo spirito critico diventa la condizione necessaria per "governare" il cambiamento tecnologico e per orientarlo verso obiettivi sostenibili per i minori.

L'altra parola-chiave è la responsabilità, perché i media digitali vengono utilizzati con modalità non solo di fruizione, ma anche di produzione e di pubblicazione dei messaggi. Al riguardo, diviene necessario considerare gli effetti collegati all'abuso dei *devices*.

Dallo spirito critico e dalla responsabilità deriva la capacità di saper massimizzare le potenzialità della tecnologia e di minimizzare gli aspetti negativi.

Il Patto digitale potrebbe offrire agli studenti e agli adulti coinvolti nella relazione con il digitale un'infrastruttura per guidare e per navigare con consapevolezza, avvantaggiandosi delle opportunità che offre, ma anche riducendo al massimo le possibilità di un uso distorto e dannoso.

Le competenze digitali

Lo sviluppo di una piena cittadinanza digitale si esplicita anche e soprattutto nella capacità degli studenti di appropriarsi dei media digitali, passando da consumatori passivi a consumatori critici e produttori responsabili di contenuti e nuove architetture.

In tal senso, il Patto digitale potrebbe rappresentare un documento nel quale i tre attori coinvolti condividono e confluiscono diritti e doveri nella conoscenza e nell'uso corretto, responsabile e civico dei *devices* usati, nella cornice di riferimento contenuta nell'European Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2), che pone la competenza digitale tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente e che si delinea attraverso l'utilizzo sicuro, critico e responsabile delle tecnologie digitali per l'apprendimento.

La competenza digitale viene suddivisa in cinque aree che racchiudono 21 sotto-competenze:

Alfabetizzazione su informazioni e dati

- capacità di navigare, ricercare e filtrare le informazioni e i contenuti digitali
- valutazione e comprensione di dati, informazioni e contenuti digitali
- gestione dei dati delle informazioni e dei contenuti digitali

Comunicazione e collaborazione

- interazione con gli altri attraverso le tecnologie digitali
- condivisione di informazioni attraverso le tecnologie digitali
- esercizio della cittadinanza attraverso le tecnologie digitali
- collaborazione attraverso le tecnologie digitali
- netiquette
- gestione dell'identità digitale

Creazione di contenuti digitali

- capacità di sviluppare contenuti digitali
- rielaborazione di contenuti digitali
- copyright e le licenze
- programmazione

Sicurezza

- protezione dei dispositivi
- protezione dei dati personali e della privacy
- protezione della salute e del benessere
- protezione dell'ambiente

Risolvere i problemi

- capacità di cercare in rete possibili soluzioni
- individuazione di bisogni e risposte tecnologiche
- utilizzo in modo creativo delle tecnologie digitali
- individuazione dei divari nelle competenze digitali

Ciascuna delle competenze citate si basa sulla complessità dei compiti, sull'autonomia di svolgimento e sul dominio cognitivo interessato.

Un'inedita alleanza nel digitale

In quest'ottica, il Patto educativo digitale si pone come uno strumento programmatico fondamentale per sostenere gli studenti, accompagnati dalla scuola e dalla famiglia, ad acquisire quella cittadinanza digitale fondamentale per la propria crescita personale, sociale e formativa, contraddistinta dal rispetto di diritti e di doveri condivisi.

1. Valutiamo perché vogliamo migliorare la nostra scuola. Ma da dove ripartire?



Maria Rosa TURRISI

07/04/2024

Il tema della valutazione ritorna periodicamente al centro del dibattito sulla scuola molto spesso attraverso la voce di non addetti ai lavori, politici e giornalisti che per scopi diversi entrano nel merito di una questione molto delicata; i primi per ottenere facili consensi su un argomento divisivo non solo nell'opinione comune, i secondi per le ovvie scelte editoriali.

Se educare è un verbo "delicato" ancora di più lo è il verbo valutare perché questa azione non solo mette in gioco tutto ciò che ha a che fare con la relazione educativa e con il processo di istruzione, ma anche perché entra in gioco nella costruzione dell'autostima degli apprendenti in tutte le fasi della scolarizzazione.

Proveremo, in questo contributo, a recuperare un valore positivo della valutazione cercando di mettere insieme indicazioni normative e contributi del dibattito pedagogico-didattico centrando l'attenzione sul ruolo che la valutazione riveste nel processo di insegnamento-apprendimento.

La valutazione non è l'ultimo step dell'azione didattica

Dare senso alla valutazione significa in primo luogo non considerarla come il fine dell'azione didattica o come priorità della scuola, quanto piuttosto come "mossa riflessiva" nella triangolazione progettazione-didattica-valutazione. Tutto questo evitando una semplificazione inopportuna a fronte di una complessità del mondo contemporaneo, della continua elaborazione dei paradigmi disciplinari, del variegato paesaggio dei bisogni educativi e della conseguente continua ridefinizione dell'agire educativo e didattico della scuola.

In primo luogo, può essere utile richiamare l'attenzione su quanto viene previsto nelle Indicazioni nazionali per il curriculum 2012[1] in cui si dichiara che *"la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo"*. Anche se questo documento si riferisce soltanto al primo ciclo di istruzione, tuttavia questa idea di valutazione, fortemente fondata dal punto di vista pedagogico, può essere adottata per guardare alla questione valutativa per tutto il percorso formativo e di istruzione, compresa l'istruzione secondaria di secondo grado.

La valutazione è parte integrante del processo formativo

Per altro il riferimento all'aspetto formativo della valutazione e al suo esplicarsi dentro il processo di insegnamento/apprendimento viene ripreso anche nel D.lgs. 62/2017 in cui si dice che *"la valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze"*[2]. Richiamare quanto previsto nelle norme non è un esercizio per legittimare il ragionamento quanto piuttosto il recupero di un punto di vista, in primo luogo pedagogico, che definisce e riconosce i confini dell'azione valutativa dei docenti e le scelte delle scuole che all'interno del Piano triennale dell'offerta formativa devono indicare non solo l'organizzazione della didattica, ma anche criteri e strumenti per la valutazione.

Le ricerche e le esperienze delle scuole

A questo proposito appare utile ricordare come, proprio a partire dal D.lgs.62/2017, le scuole hanno messo in atto percorsi di revisione degli strumenti di verifica (disciplinare e trasversale) e dei criteri di valutazione che i Consigli di classe e i Dipartimenti disciplinari hanno poi messo alla prova e rivisto nel corso di questi anni, anche alla luce dell'esperienza della didattica a distanza e degli interventi normativi che si sono succeduti [3]. Inoltre molti istituti scolastici, anche di istruzione secondaria di secondo grado, hanno sperimentato modalità di valutazione intermedia "senza voti" tentando, attraverso lo stesso coinvolgimento di ricercatori, studenti e genitori, di recuperarne la dimensione formativa [4].

Se questo è lo scenario, dobbiamo chiederci come gli insegnanti e le scuole devono riappropriarsi delle questioni valutative e non disperdere tutte le esperienze positive che hanno fatto in questi ultimi anni.

In primo luogo, va recuperata la dimensione di "ricerca e sperimentazione" prevista per altro dalla autonomia delle istituzioni scolastiche anche se, in realtà, poco praticata. In questa ottica la scuola attiva deve riprendersi la sua centralità come luogo di riflessione e di scambi professionali; gli insegnanti professionisti dell'istruzione e dell'educazione, devono pensare alle pratiche di lavoro come occasione di ricerca, sia all'interno del proprio ambito disciplinare, sia in sinergia con il contesto organizzativo in cui si trovano ad esercitare la loro professione.

Ogni insegnamento è un insegnamento "situato" in cui lo statuto epistemologico delle discipline e il pensiero pedagogico devono fare i conti con i bisogni reali degli apprendenti sia nella loro dimensione individuale che sociale.

Dai saperi degli studenti alle competenze professionali degli insegnanti

In questo orizzonte la "disciplina insegnata" fornisce lo *script* per la costruzione di un percorso coerente fra progettazione, azione didattica e valutazione.

Appare evidente, quindi, che debba essere recuperata una seria analisi disciplinare che riesca a intercettare, nella complessità dello sviluppo dei saperi, quei nuclei fondanti che meglio permettano di costruire situazioni di apprendimento efficaci, coerenti ed effettivamente rispondenti ai bisogni reali degli apprendenti. Si pensi, solo per fare un esempio, al ricco contributo del dibattito scientifico nell'ambito della linguistica e della sociolinguistica e al suo recepimento nei documenti europei e ministeriali sull'insegnamento dell'italiano come lingua di scolarizzazione nelle classi plurilingui e interculturali e alle attività formative e progettuali che le scuole hanno messo in atto negli ultimi venti anni.

Tutto ciò comporta una riflessione sulle competenze professionali dei docenti e sulla necessità che la formazione in servizio debba assumere un carattere di sistematicità strutturale e non di occasionalità spesso orientata dall'esigenza di rispondere a bisogni individuati come emergenti sull'onda di fenomeni che mediaticamente assumono una valenza rilevante.

Discipline, valutazione e formazione dei docenti

La formazione ricorrente dei docenti sulle questioni valutative va pertanto incardinata all'interno di percorsi formativi che guardino ad una rilettura ricorsiva dei nuclei fondanti delle discipline anche per rendere più efficace una valutazione formativa autentica. Non è superfluo, infatti, ribadire che una buona valutazione formativa si può ottenere se si tiene sotto controllo la valenza formativa delle discipline e se si sperimentano occasioni di apprendimento in cui gli alunni e le alunne siano i veri protagonisti dell'apprendimento stesso. La valutazione formativa assume anche la forma dell'autovalutazione per gli apprendenti se questi vengono messi realmente nelle condizioni di riconoscere ciò che si sta apprendendo, come e con quale scopo. Tutto ciò fa ben capire come il docente non può fare ricorso a formule o ricettari didattici preconfezionati, quanto piuttosto deve essere capace di un agire didattico che tenga conto della specificità della disciplina e delle condizioni reali di apprendimento.

Docente come designer

In questa prospettiva possiamo immaginare il docente come *designer* [5], con un focus professionale centrato sulla sua capacità di progettare e realizzare esperienze formative che garantiscano il raggiungimento di un apprendimento significativo. In questa ottica la valutazione si configura come sistema regolatorio per il docente che deve osservare il raggiungimento dei risultati attesi, rimodulare il proprio intervento, sostenere e rimotivare; per gli apprendenti, come

acquisizione di consapevolezza e assunzione di responsabilità riguardo al proprio processo di apprendimento.

La valutazione dell'apprendente rimanda quindi, in un'ottica di circolarità e di continuo feedback, ad una messa alla prova della progettazione e dell'azione didattica e pertanto ad un processo autovalutativo anche per il docente stesso.

Monitorare e riflettere sul proprio agire

Monitorare e riflettere sul proprio agire didattico costituisce per il docente una occasione di apprendimento professionale continuo che può avere uno slancio ulteriore in momenti di osservazione reciproca, *peer to peer*, fra docenti della stessa disciplina o di discipline affini o, anche, fra docenti curricolari e docenti di sostegno o di potenziamento.

L'analisi disciplinare consente inoltre di riconoscere le intersezioni fra le discipline per progettare e realizzare situazioni di apprendimento che sviluppino competenze trasversali e competenze per tutto l'arco della vita. Sono queste che costituiranno la condizione necessaria per una certificazione autentica.

Inoltre, appare utile ricordare che la recente normativa sulla Certificazione delle competenze[6], pur in attesa dell'emanazione delle Linee guida, sarà una utile occasione perché le scuole operino una rilettura delle modalità valutative agite al fine di evitare possibili sovrapposizioni o ridondanze fra i vari piani della valutazione.

La tenuta di questo scenario postula un intervento organizzativo, in capo al dirigente scolastico, che incida sulle scelte strategiche relative al funzionamento dei dipartimenti disciplinari e dei consigli di classe, ma anche ai piani di formazione di ciascuna istituzione scolastica.

La riflessione sui processi valutativi costituisce ancora una volta una sfida per i singoli e per la comunità volta al miglioramento: la valutazione non deve essere accomodante, né per né per chi apprende né per chi insegna, deve consentire a ciascuno "*non ad imparare a diventare migliore degli altri ma a diventare migliori di sé stessi*" [7].

[1] DM 6 novembre 2012, n. 254, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.

[2] D.lgs. 62/2017, Art.1 "Principi. Oggetto e finalità della valutazione e della certificazione".

[3] Si pensi alle *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica* e alla OM 172/2020, *Linee guida sulla valutazione alla scuola primaria* (DM n. 35/2020).

[4] Cfr. [Polo Europeo della Conoscenza](#), il sito del Coordinamento nazionale delle scuole senza voto.

[5] Cfr. S. Sancassaniet alii (a cura di), *Progettare l'innovazione didattica*, Pearson.

[6] DM 30 gennaio 2024, n. 14, Schema di decreto di adozione dei modelli di certificazione delle competenze.

[7] P. Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione*, Armando editore, 2019.

2. Perché gli insegnanti amano più i numeri delle parole? La valutazione a partire dal Disegno di legge 924 bis



Maurizio MURAGLIA

07/04/2024

Le convulsioni legislative che periodicamente hanno tolto (o tentato di togliere) e riportato (o tentato di riportare) i voti numerici nelle scuole del primo ciclo si saldano con il fascino esercitato tradizionalmente, nella scuola del secondo ciclo, dal numero, che viene utilizzato tanto per gli apprendimenti nelle discipline quanto per la condotta e l'Educazione civica: ambiti, questi ultimi, decisamente più afferenti alla dimensione qualitativa della parola che a quella quantitativa del numero. Con più cautela, nella secondaria di primo grado il numero sopravvive nella valutazione periodica e finale (ma gran parte dei docenti lo usa sempre). Il disegno di legge 924-bis [1], attualmente in discussione al Senato, intende riportare il numero anche in sede di condotta.

La valutazione tra numeri e parole

La scuola primaria è un campo di osservazione molto interessante in ordine al rapporto tra numero e parola. Infatti, il disegno di legge prima citato nel suo iter parlamentare sta subendo un'evoluzione alquanto rivelativa di tale oscillazione amletica, se si considera che dall'ipotesi del ritorno al voto numerico nella valutazione finale del comportamento si è passati all'attribuzione di giudizi sintetici e non si sa ancora se ai giudizi sintetici verranno affiancati livelli di apprendimento, ma al contempo rientrerebbe il voto in decimi nella valutazione quadrimestrale. Non si vorrebbe essere nei panni dei docenti di questo grado di istruzione.

Insomma, da diverso tempo ormai in campo valutativo il numero e la parola si contendono il campo.

Nella vita si ha bisogno di entrambi

Ma cosa si nasconde dietro un simile contenzioso? Sia il numero che la parola appartengono all'esperienza quotidiana. Cos'hanno di differente? Sono usati entrambi a seconda di quel che tocca fare ogni giorno. E servono tantissimo entrambi, se consideriamo che la nostra quotidianità sente il bisogno, quando usa i numeri, di integrarli con parole e, quando usa le parole, di integrarle con numeri. Chi discuterebbe in banca o col fruttivendolo a colpi di soli numeri, senza che questi siano integrati in un discorso verbale? E chi farebbe a meno, quando vuol dire che un fenomeno è molto diffuso, di utilizzare una bella percentuale, ottanta-novanta per cento ad esempio?

Anche a scuola questo accade. Si osserva infatti che i voti numerici sono accompagnati spesso da parole che cercano di argomentarli oppure che le parole, le descrizioni, approdano alla loro sintesi numerica.

Tuttavia, in sede di valutazione scolastica, si constata che i due codici – parola e numero – non godono dello stesso *appeal*. Appaiono infatti molto più numerosi i docenti che riterrebbero esaurienti i numeri senza le parole, quelli convinti, cioè, che "nel voto c'è tutto", rispetto ai docenti appagati delle parole senza numero.

Numeri e parole per le famiglie e gli studenti

Molto spesso se un'allieva o un allievo chiede com'è andata la sua prestazione ed essa viene descritta dal docente nei suoi punti di forza e in quelli di debolezza, anche usando le parole con molta generosità e cercando di restituire la prestazione in termini narrativi e descrittivi, la sensazione che prova in genere non è soddisfacente. Si cerca qualcosa di più. Appunto, si cerca un numero. E quando il docente prova a confutare questo desiderio chiedendo all'interlocutore "ma cosa manca nella valutazione che ti ho illustrato?", anche se la risposta politicamente corretta è sempre la stessa, "niente", la mente del discente è altrove. È nella scala numerica. A casa deve portare un numero, perché papà e mamma vogliono un numero. Perché solo un numero per loro sarà eloquenza del rendimento del proprio figliuolo.

I giovani recepiscono il senso comune

I giovani sembrano esser consapevoli della perentorietà del numero. Ritengono, per esempio, del tutto congruo che alla scuola primaria si possa sostituire il numero con una parola, ma creando una scala aggettivale che abbia lo stesso carattere di sintesi, come quello del numero. Della sintesi, in altri termini, non si riesce a fare a meno. Il nemico della sintesi è l'eccesso di analisi, quello che ha probabilmente indotto l'attuale ministro a mandare in soffitta le scelte valutative effettuate nel 2020[2]. La legge 6 giugno 2020, n. 41 (articolo 1, comma 2 bis) così si esprimeva: «In deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle indicazioni nazionali per il curriculum è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione».

Ma anche alcuni insegnanti preferiscono il numero

Eppure, se il dibattito continua e, anche in sede parlamentare, non è stato ancora ritenuto opportuno (re)introdurre il numero nella scuola primaria, si sta forse valutando che il codice-numero possa risultare non adeguato per la platea infantile. Ma sembra che nessuno metta in dubbio la sua adeguatezza per la scuola secondaria di primo grado che, comunque, è parte integrante del primo ciclo d'istruzione. Misteri.

Come che sia, sembra comunque di poter ravvisare, anche tra i docenti della scuola primaria, una certa propensione a preferire il numero. E di tale propensione si rende mentore il governo di turno.

La diffidenza di alcuni pedagogisti

Sono solo alcuni pedagogisti e una certa tipologia di professionisti della scuola ad essere diffidenti nella capacità del numero di esprimere una valutazione degli apprendimenti completa ed attendibile. Sono soggetti però che, con tutta evidenza, non hanno la forza di condizionare le politiche scolastiche in merito alle scelte valutative.

Se è vero che si è in tanti a vantarsi di non capire un granché di matematica, mentre ci si pregia di conoscere l'arte, la filosofia o la poesia, al momento del valutare ci si ritrova tutti matematici intenti a sommare e dividere.

Quando la platea dei docenti assume acriticamente la media aritmetica partendo dal presupposto che il numero sia superiore alla parola, dà prova di insensatezza pedagogica. È come se il numero, per la sua natura epistemica, chiudesse ogni possibilità di dialogo, argomentazione o contestazione, mentre la parola aprirebbe il campo, per sua natura, al dibattito, alla negoziazione, al conflitto delle interpretazioni: il luogo deputato alla discussione, quello della cittadinanza e della democrazia, sembra preferire una modalità valutativa che nega la sua stessa natura.

I numeri che non sono numeri

A dover alzare bandiera bianca, dunque, sono tutti coloro che ritengono che il numero non abbia alcuna eloquenza valutativa, cioè che non valuta la qualità degli apprendimenti per la semplice circostanza che, essendo questi "invisibili" – almeno nella loro dimensione profonda – non possono garantire l'oggettività della valutazione. Il numero infatti è misura. Sono molti che ancora fanno fatica a comprendere che i voti scolastici sono scale ordinali e che per questo non sono misure e che con i voti non si possono fare medie.

Questa caratteristica un po' strana dei *numeri che non sono numeri* non è di facile comprensione. Un numero è un numero. Se è cinque farà media con sette e darà sei. Se farà media con otto verrà fuori un decimale e tutto sommato il registro elettronico permette di usare le finte oggettività dei sei e mezzo, sei più, sette meno e dintorni, che di oggettivo non hanno proprio nulla. Poi in pagella finisce la sbornia dei mezzi e quarti di voto e torneranno gli interi. Ma sempre numeri saranno.

Per quanto possa risultare amaro, a scuola si ha poca fiducia della parola, e non solo in ambito valutativo. Il campo della valutazione, per la sua natura negoziale ed intersoggettiva, dovrebbe invece essere il campo privilegiato della discorsività. Ma le cose non vanno in questa direzione: i cultori della parola sono confinati nel registro marginale dei contestatori visionari, perché, in

fin dei conti, come dicono coloro che fingono di essere contrari ai numeri, ma sotto sotto li amano, "alla fine devi mettere un voto".

[1] Il Disegno di legge 224 riguarda *L'Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale e revisione della disciplina in materia di valutazione del comportamento delle studentesse e degli studenti*. Il 22 novembre 2023 è stato presentato lo stralcio dell'art. 3 che riguarda specificatamente la "Revisione della disciplina in materia di valutazione del comportamento delle studentesse e degli studenti".

[2] I riferimenti normativi sono i seguenti: Legge 6 giugno 2020, n. 41 (articolo 1, comma 2 bis); legge 13 ottobre 2020, n. 126, articolo 32, comma 6 sexies; Ordinanza ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172; Nota 4 dicembre 2020, n. 2158; Linee guida "Valutazione nella scuola primaria" ...

3. La resilienza delle innovazioni. L'esperienza del service learning negli Stati Uniti



Mario G. DUTTO

07/04/2024

Tutti abbiamo incontrato idee innovative che entrano ed escono di scena nella scuola. Il loro ciclo di vita spesso è una parabola con la fase dell'annuncio e delle promesse, la stagione della diffusione e la conclusione nell'oblio. In tale contesto è importante, quindi, riuscire a individuare quelle 'avanguardie', termine che l'INDIRE ha reso familiare nel contesto italiano, che entrano nel patrimonio delle culture professionali dell'insegnare e delle pratiche correnti nelle scuole.

È importante non solo abbracciare il nuovo, ma anche valutare attentamente la sostenibilità e l'impatto a lungo termine delle innovazioni. Affascinati dall'*appeal* del nuovo, raramente ci soffermiamo sul destino delle ondate di cambiamenti, culturali e metodologici, che invadono il mondo dell'insegnamento.

Come identificare le proposte che riescono a permanere nel tempo? Quali i fattori di continuità per non spegnere nel tempo l'originaria forza propulsiva e attrattiva? A quali condizioni prevale il radicamento nel variare degli scenari e nel turbinio delle transizioni metodologiche?

Il caso del service learning

Un esempio eccellente di come un'idea possa evolversi e stabilizzarsi nel tempo, influenzando significativamente l'approccio all'insegnamento e all'apprendimento, è dato dal *service learning* negli Stati Uniti. Definito nel 2010 da Andrew Furco "*Experiential learning that take place in the community as an integral part of the curriculum*"[1].

Affacciatosi come esperienza di '*community service*' ormai un secolo fa, il *service learning* ha avuto grande evidenza negli anni 1980 e 1990 e rimane un punto di attenzione ancora oggi per i decisori politici e per gli insegnanti.

Presente nelle piattaforme dedicate all'educazione (cfr. ERIC), oggetto di una vasta letteratura, ispiratore di ondate di iniziative, il *service learning* dispone di una struttura tecnica di supporto, fatta di esperti riconosciuti, di riviste specializzate, di centri di ricerca; è tema ricorrente di pubblicazioni e di conferenze. Si avvale inoltre di una serie di studi dedicati con meta-analisi si sono diffusi per tre decenni. Affermatosi a livello globale con varie interpretazioni nazionali è animato dalla rete internazionale IARSLCE (International Association for Research on Service-learning and Community Engagement). Radicato nella cultura civica, trova applicazione in un largo spettro di opportunità per gli studenti e collocazione anche nelle elaborazioni prospettiche dell'UNESCO e dell'OECD[2].

Quali sono i punti di forza?

Il radicamento di un modello pedagogico e la sua continuità negli anni sono legati ai problemi che intende risolvere. In questo caso la formazione completa degli studenti è un obiettivo permanente della scuola, largamente condiviso e immediatamente praticabile con le esperienze di *service learning*.

Anche nell'epoca (gli ultimi due decenni) di accanimento valutativo sulle prestazioni accademiche degli studenti, il *service learning* non esce di scena. Pur senza il peso dei risultati accademici o la precisione dei test di apprendimento, riesce convincente tra gli insegnanti e il pubblico in generale per il contenuto curricolare che mantiene tra i propri obiettivi; anzi diventa una via di integrazione nell'analisi delle capacità non cognitive degli studenti[3]. Allo stesso tempo risponde alla diffusa e crescente preoccupazione che la svolta verso l'eccellenza nell'apprendimento porti al declino della missione propria delle scuole per lo sviluppo delle competenze civiche. Peraltro in un'epoca di crisi di credibilità della scuola, di erosione dei valori civici su cui si regge la società statunitense, l'esperienza sul campo del *service learning* rappresenta una soluzione condivisibile e promettente.

La doppia finalità

La doppia finalità del *service learning*, che mira congiuntamente a favorire l'apprendimento degli studenti e il loro sviluppo civico, si rivela un deciso punto di forza. La pedagogia di *experiential learning* offre agli studenti una esperienza di apprendimento contestualizzato basato su situazioni autentiche e in tempo reale all'interno della propria comunità. Le iniziative vengono inserite in ogni campo disciplinare, interessano gli studenti di ogni ordine e grado di istruzione e presentano una elevata flessibilità didattica.

Un secondo pilastro, la dimensione civica, porta in primo piano una vasta gamma di problemi sociali, dall'ambiente alla salute dei cittadini, dalla sicurezza pubblica ai fabbisogni di diversi gruppi umani, dall'alfabetizzazione al multiculturalismo.

Rispetto ad altri schemi di azione il *service learning* mantiene specificità che ne salvaguardano l'identità. A distinguere il *service learning* da altre attività extracurricolari o di servizio al territorio sono i benefici che porta sia per chi fornisce il servizio sia per chi lo riceve. Pur vicino, per alcuni aspetti comuni, alla pratica diffusa del *project-based learning*, mantiene la sua peculiarità distintiva nell'essere focalizzato e basato sul territorio, nel prevedere la partnership con gli attori della comunità locale e nel focalizzare l'attenzione sui bisogni realmente presenti. In un certo senso gli strumenti della comunità locale di riferimento, come i libri di testo o i laboratori, diventano una risorsa per l'apprendimento con l'attenzione ad obiettivi quali la promozione della leadership personale, lo sviluppo sociale e la consapevolezza delle diversità.

Una ricerca in evoluzione

Riflettendo sull'esperienza statunitense è possibile ipotizzare alcune condizioni di continuità alla base di decenni di messa in opera di esperienze di *service learning*.

Ci sono diversi studi che mettono in relazione l'esperienza del *service learning* con esiti positivi per gli studenti[4], ed è di lunga data[5] l'opinione convergente di molti osservatori per l'influenza che esercita sui livelli di partecipazione scolastica, anche con riferimento a studenti provenienti da gruppi di minoranza o da fasce sociali svantaggiate.

Tuttavia nel 2010 Andrew Furco scriveva che la ricerca sul *service* "remains seriously under-developed" (2010: 227). Che la ricerca non sia adeguatamente sviluppata lo ha riconosciuto recentemente Larry Cuban[6] il quale mette in evidenza che non si hanno robusti rapporti causali tra le azioni e i risultati conseguiti. Naturalmente la ricerca, che è in evoluzione, va seguita con attenzione e con altrettanta cautela nelle affermazioni sul valore della partecipazione a esperienze di *service learning*[7]. Come sappiamo evidenze scientifiche dimostrano che altri fattori sono più determinanti nell'assicurare la continuità di un programma.

Un humus favorevole alla filosofia di valori

La tradizione di esperienze scolastiche di servizi rivolti al territorio e alle comunità locali costituisce un *humus* favorevole alla filosofia di valori che ispira il *service learning*.

Via via il *service learning* si è affermato come categoria rilevante nel panorama delle teorie dell'apprendimento: una forma di *experiential learning* che coinvolge lo studente in un ciclo di servizi operativi e di attività riflessive. Valenza questa che rafforza l'interesse di insegnanti e dirigenti di scuola.

La partecipazione delle comunità scolastiche agli eventi sociali è una componente della vitalità delle istituzioni scolastiche. In questa ottica la collaborazione degli attori del terzo settore diventa una componente di rilievo. La flessibilità di applicazione rispetto a temi diversi, dall'assistenza agli anziani alla cura del creato, dal *civic learning*[8] della lotta al *drop out*, ne assicura una continua rigenerazione. Lo sviluppo di standard di qualità[9] e la progressiva estensione ai vari ordini di scuola, incluso il livello universitario, ne hanno irrobustito la struttura funzionale e la consistenza pedagogica con puntuale ed esteso riscontro nei programmi di formazione degli insegnanti.

La istituzionalizzazione dell'esperienza con l'inserimento nei curricula di scuola è resa visibile nei dati statistici nazionali e nei rapporti ufficiali. Il *service learning* diventa componente del panorama complessivo del sistema di istruzione pur se molte iniziative presuppongono un'adesione volontaria, si svolgono in orari extrascolastici e rientrano nell'attività *outdoor* delle scuole.

Non va dimenticato, infine, lo scenario storico e culturale che affonda le radici filosofiche nel pensiero di John Dewey: l'educazione non è una mera raccolta di conoscenze, ha a che fare con lo sviluppo delle capacità analitiche dello studente come competenze necessarie per la

partecipazione democratica. Questa ispirazione è alla base delle documentate esperienze di *service learning* e di *community service*[10].

Sono queste le condizioni che hanno assicurato nelle scuole statunitensi il persistere di tali iniziative testimoniando l'adattabilità del *service learning* rispetto al mutare delle priorità perseguite dal Paese, al susseguirsi degli orientamenti nelle decisioni di politica educativa e al moltiplicarsi dei contesti applicativi: sono importanti elementi che depongono a favore di una scelta coerente con la missione della scuola.

Qual è il destino del service learning?

Alla luce del movimento che si era generato, già nel 2010 per Andrew Furco il *service learning* era "one of the fastest growing educational initiatives in contemporary primary, secondary and post secondary education"[11]. Nel decennio successivo le scuole infatti, non hanno abbandonato l'interesse per il *service learning*. Secondo il parere dei dirigenti scolastici si ha, infatti, una presenza con oscillazioni comprese tra il 32% di scuole coinvolte nel 1999 ed il 24% nel 2008[12].

Con più di cinquanta anni di presenza il *service learning* si rivela, quindi, in buona salute: non una moda passeggera o temporanea, bensì una robusta pedagogia con probabile permanenza anche nei prossimi anni. Lo sviluppo della ricerca potrebbe far emergere nuove e più rigorose evidenze per poter discernere meglio e con maggior rigore il reale impatto di una promettente pedagogia alla base di un imponente movimento che ha nel tempo assunto dimensioni globali. In ogni caso la sempre urgente richiesta di ripristinare la storica missione civica della scuola degli USA, come pure in altre realtà occidentali, è probabile che eserciti anche in futuro una spinta per una rinnovata formazione dei cittadini. Sotto questo profilo il *service learning* ha dimostrato di essere resiliente e adattabile nel corso del tempo. La sua capacità di integrare l'apprendimento esperienziale con il servizio alla comunità lo rende un esempio di innovazione sostenibile.

Il ciclo di vita delle innovazioni

La riflessione sulle vicende nel tempo delle innovazioni che invadono il mondo dell'educazione è sempre più un passo obbligato non solo per uscire dall'acritica adesione a ipotesi attrattive, ma anche e soprattutto per accrescere la consapevolezza, puntuale e articolata, dei benefici accertati per gli studenti e per le scuole nonché dei limiti che talvolta accompagnano anche le più diffuse e condivise proposte e prassi innovative. Occorre individuare con precisione i punti di forza delle proposte anche quando sono allo *statu nascenti* e individuare le condizioni di implementazione analizzando anche i fattori di contesto.

Si può, così, pervenire ad una ragionevole presa in considerazione delle proposte che affollano il dibattito professionale, agitano le agende politiche e l'esteso campo delle avanguardie. Anche allo scopo di rafforzarne lo sviluppo e di correggerne le eventuali carenze. Il miglioramento della scuola sempre più ha bisogno di ipotesi non solo promettenti ma anche solide e praticabili, con elevata probabilità di offrire risposte adeguate alle attese degli studenti e soluzioni durature ai problemi aperti dell'educazione.

[1] A. Furco, "The community as a resource for learning: ana analysis of academic service.learning in primary and secondary education" in OECD, *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Praticce*, OECD, Paris 2010, pp. 227-249.

[2] Cfr. Hughes, C. (ed.), *The Universal Learning Programme: educating future-ready citizens* [UNESCO International Bureau of Education](#) (IBE/2020/WP/CD/34 REV), Paris 2020. OECD, *Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework. Transformative Competencies for 2030* © OECD, Paris 2019 p. 7.

[3] Su questo aspetto si veda Albanesi C., Guarino A. e Ch. Compare, "Competenze cognitive e non cognitive. La pratica del service-learning come interfaccia dei contesti educativi", *Psicologia della Salute*, 1 (2023): 11-17.

[4] Peter Scales, Eugene Roehlkepartain, et al., "Reducing academic achievement gaps: The role of community service and service-learning," *Journal of Experiential Education*, vol. 29 (2006), p. 38-60.

[5] Si veda la sintesi in Shelley Billig, "Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds," *Phi Delta Kappan*, vol. 81, no. 9 (May 2000).

[6] Cuban L. "What Happened to Service Learning", 30 (2024).

- [7] Si veda a questo proposito lo studio pilota RCT (*randomized controlled trial*) condotto nel contest italiano in Argentin, G., Barbetta, G., Maggioni, M. A., Rossignoli, D., & Stella, L., *Service learning, well-being and school performance: causal evidence from Italian High school students*. Vita e Pensiero, Milano 2022.
- [8] Jonathan Gould, Kathleen Hall Jamieson, Peter Levine, Ted McConnell, and David B. Smith, eds. *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools*. Rep. Philadelphia: Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania, 2011. Print. p. 29.
- [9] National Youth Leadership Council, "K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice," (2008), via <www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf>.
- [10] U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, "Service Learning and Community Service in K-12 Public Schools", 1999.
- [11] Furco, A. op.cit. 2010, p. 228.
- [12] Corporation for National and Community Service, Office of Research and Policy Development, *Community Service and Service-Learning in America's Schools*, 2008, Washington, DC 2008.

4. Stato di attuazione del PNRR nella scuola. I dati ufficiali e le difficoltà da affrontare



Domenico CICCONE

07/04/2024

Lo scorso 22 febbraio è stata pubblicata la quarta Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Il documento illustra il lavoro svolto dal Governo, nel corso del secondo semestre del 2023, per raggiungere tutti gli obiettivi programmati e per completare il necessario processo di revisione del Piano attraverso azioni definite:

- l'integrazione del nuovo Capitolo REPowerEU[1];
- l'implementazione delle riforme con la rimodulazione di numerose misure strategiche per la crescita economica strutturale dell'Italia puntando su:
 - digitalizzazione
 - sostenibilità ambientale
 - resilienza del tessuto economico e sociale del Paese.

La relazione è divisa in due volumi: il primo consiste nella relazione vera e propria ed illustra l'attività svolta e le novità del periodo di riferimento; il secondo contiene schede sull'attuazione delle riforme e degli investimenti a cura delle Amministrazioni titolari.

Un lavoro intenso per raggiungere milestone e target

Il secondo semestre del 2023 è stato caratterizzato da una frenetica attività in tutti i contesti della Pubblica amministrazione; la scuola non ha fatto eccezione mettendo a dura prova la propria organizzazione sia a livello centrale sia a livello delle singole istituzioni scolastiche dove, pur continuando a garantire la consueta offerta formativa, a parità sostanziale di personale e di risorse umane in generale, si è continuato a lavorare alacremente per conseguire milestone e target assegnati.

Va ricordato che l'8 dicembre 2023 è stata la data che ha segnato l'approvazione finale del nuovo PNRR da parte del Consiglio dell'Unione europea, mentre il 28 dicembre si è registrato il pagamento della quarta rata.

Siamo in attesa del pagamento della quinta rata con la quale l'Italia conseguirà 113 miliardi di euro, pari a oltre il 58% dei 194,4 miliardi di euro stanziati in sede europea per il PNRR.

I dati fondamentali illustrati nel documento governativo

Al 31 dicembre l'Italia ha ricevuto dall'Unione Europea risorse pari a € 101.930.714.506,00. Le spese sostenute sono pari a 45,6 miliardi di euro, che scendono a poco meno di 43 miliardi se si considera che 2,6 miliardi fanno riferimento a misure che non sono contemplate dal nuovo PNRR. Nel 2023 sono state spese risorse per 21,1 miliardi di euro. Al 31 dicembre 2023 l'Italia ha speso il 42 per cento delle risorse ricevute e il 22 per cento del totale del budget del PNRR, mentre nel triennio 2024-2026 l'Italia dovrà spendere circa 151 miliardi di euro (media di 50 miliardi per anno). La relazione insiste su un dato di fatto che le scuole conoscono molto bene: il PNRR non concede soste in quanto richiede un costante lavoro e monitoraggio, per la concreta messa a terra di tutti gli investimenti e delle riforme previste.

La Cabina di regia, nei prossimi mesi, anche in relazione alle specifiche disposizioni che saranno adottate, intensificherà le attività di monitoraggio, rafforzato con i singoli soggetti attuatori; l'obiettivo prioritario è quello di accelerare la spesa e il raggiungimento dei traguardi previsti.

Nelle scuole siamo abituati da tempo a telefonate, generalmente cortesi e collaborative, che dal MIM chiedono spiegazioni sull'avanzamento delle attività e su eventuali difficoltà incontrate se, dal monitoraggio, sono stati rilevati livelli di avanzamento rallentato.

Le azioni più importanti e la loro attuazione

Iniziando con l'analisi delle azioni più impegnative riportiamo il livello di spesa conseguito per ciascuno degli obiettivi che interessano la scuola.

Azione	Descrizione	Ente	Stanziamiento	Spesa attuata
M4C1-I1.4	Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado e alla riduzione dell'abbandono scolastico	MIM	1.500.000.000	53.019.510
M4C1-I3.2	Scuola 4.0 – scuole innovative, nuove aule didattiche e laboratori	MIM	2.100.000.000	826.160.663

Le risorse del MIM, ovviamente, fanno riferimento anche ad azioni nazionali che sono in capo al Ministero e attingono a risorse sostanziose pari a oltre 17 miliardi di euro dei quali al 31 dicembre 2023 sono stati spesi in maniera certificata solo 3 miliardi di euro.

Amministrazione titolare	Totale risorse del nuovo PNRR (mln €.)	Spesa totale al 31.12.2023 (mln €.)	Risorse totali da spendere (mln €)
MIM	17.059,00	2.988,00	14.071,00

Le attività a carico del MIM

Ricordiamo l'insieme delle attività in carico al MIM che nella relazione sono state ratificate e integrate come parti del nuovo PNRR.

M2C3 – Investimento 1.1: Costruzione di nuove scuole mediante sostituzione di edifici
Descrizione Importo complessivo: 1.005.999.113,93 euro.

M4C1 – Investimento 1.1: Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia
Descrizione Importo complessivo: 3.244.859.040,04 euro.

M4C1 – Investimento 1.2: Piano per l'estensione del tempo pieno e mense
Descrizione Importo complessivo: 1.074.752.186,59 euro.

M4C1 – Investimento 1.3: Piano per le infrastrutture per lo sport nelle scuole
Descrizione Importo complessivo: 300.000.000 euro.

M4C1 – Investimento 1.4: Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado
Descrizione Importo complessivo: 1.500.000.000 euro.

M4C1 – Investimento 1.5: Sviluppo del sistema di formazione professionale terziaria (ITS)
Descrizione Importo complessivo: 1.500.000.000 euro.

M4C1 – Investimento 2.1: Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico
Descrizione Importo complessivo: 800.000.000 euro.

M4C1 – Investimento 3.1: Nuove competenze e nuovi linguaggi
Descrizione Importo complessivo: 1.100.000.000 euro.

M4C1 – Investimento 3.2: Scuola 4.0: scuole innovative, nuove aule didattiche e laboratori
Descrizione Importo complessivo: 2.100.000.000 euro.

M4C1 – Investimento 3.3: Piano di messa in sicurezza e riqualificazione delle scuole
Descrizione Importo complessivo: 4.399.000.000,00 euro.

È interessante notare come l'insieme delle azioni e dei relativi investimenti dovrebbe realmente cambiare le scuole nel corso dei prossimi 3 anni, tenuto anche conto che al momento la spesa effettivamente compiuta è molto contenuta rispetto alla disponibilità, che è particolarmente corposa.

Le ulteriori assegnazioni per ridurre i divari territoriali

Con decreto n. 19 datato 19 febbraio 2024, ma pervenuto alle scuole solo pochi giorni fa, si è provveduto ad assegnare alle istituzioni scolastiche una ulteriore tranche di 750 milioni di euro,

destinati a garantire la riduzione dei divari territoriali negli apprendimenti e il contrasto alla dispersione scolastica con la realizzazione di interventi di tutoraggio e percorsi formativi in favore degli studenti a rischio di abbandono scolastico e di giovani che abbiano già abbandonato la scuola. Tali risorse sono anche destinate ad assicurare il conseguimento dei target M4C1-7 e M4C1-25 nell'ambito della Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università – Investimento 1.4.

I criteri di ripartizione riguardano variabili e pesi, e portano ad un corposo provvedimento dal quale risultano assegnazioni di fondi anche alle scuole che nella prima tranche erano state escluse (provocando allora non pochi disagi e proteste).

Criterio	Peso
a) percentuale di studenti con fragilità nelle competenze con un livello di competenze non superiore al secondo, ovvero con un risultato "molto debole" e "debole", come accertato dall'INVALSI nell'ambito delle prove svolte al grado 8, grado 10 e grado 13:	30%
b) percentuale di studenti con fragilità nelle competenze con un indice di status socioeconomico-culturale (ESCS), che integra le variabili relative al grado d'istruzione dei genitori, alla loro professione, alle risorse educative e culturali di cui l'alunno può fruire a casa, come rilevato dall'INVALSI:	25%
c) numero di studenti effettivamente frequentanti ciascuna scuola sulla base degli ultimi dati disponibili rilevati dall'anagrafe presso il Ministero dell'istruzione e del merito e dei dati forniti dalla Regione Valle d'Aosta e dalle Province autonome di Trento e Bolzano:	25%
d) percentuale di studenti che abbandonano gli studi in corso d'anno sulla base degli ultimi dati disponibili rilevati dall'anagrafe presso il Ministero dell'istruzione e del merito e dei dati forniti dalla Regione Valle d'Aosta e dalle Province autonome di Trento e Bolzano:	7,5%
e) percentuale di studenti ripetenti sulla base degli ultimi dati disponibili rilevati dall'anagrafe presso il Ministero dell'istruzione e del merito e dei dati forniti dalla Regione Valle d'Aosta e dalle Province autonome di Trento e Bolzano:	7,5%
f) percentuale di studenti frequentanti con disabilità sulla base degli ultimi dati disponibili rilevati dall'anagrafe presso il Ministero dell'istruzione e del merito e dei dati forniti dalla Regione Valle d'Aosta e dalle Province autonome di Trento e Bolzano:	2,5%
g) percentuale di studenti frequentanti con cittadinanza non italiana sulla base degli ultimi dati disponibili rilevati dall'anagrafe presso il Ministero dell'istruzione e del merito e dei dati forniti dalla Regione Valle d'Aosta e dalle Province autonome di Trento e Bolzano:	2,5%

Le assegnazioni per i CPIA e ai CST per l'inclusione

Nell'ambito delle disposizioni di cui al medesimo decreto del 19 febbraio scorso sono stati assegnati ulteriori 40 milioni di euro ai CPIA attraverso un meccanismo che prevede una quota fissa di 150.000 di euro e una quota variabile in base ad alcuni parametri tra cui il numero degli iscritti ai percorsi di primo e secondo livello. Ai CPIA delle regioni del Sud è stata destinata una quota del 40% delle risorse complessive. Il tutto risulta dall'Allegato 2 al Decreto di riparto delle risorse per la riduzione dei divari territoriali e il contrasto alla dispersione scolastica, in attuazione della Missione 4 – Componente 1 – Investimento 1.4.

Una nuova assegnazione di fondi PNRR è stata disposta, con Decreto n. 41 del 7 marzo scorso, in favore dei Centri di Supporto Territoriale per l'inclusione. Lo stanziamento complessivo pari a 25 milioni di euro è un'altra pedina nella scacchiera della Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – Investimento 1.4 "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nella scuola secondaria di primo e secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica". I criteri di riparto in questo caso prevedono:

- una quota in misura fissa pari al 30% delle risorse disponibili;
- una quota in misura variabile pari al 70% delle risorse in proporzione al numero di studenti con disabilità certificata presso ciascun ambito territoriale di riferimento, così come rilevati dall'Anagrafe nazionale degli studenti del Ministero dell'istruzione e del merito per l'anno scolastico 2023-2024.

Le criticità già emerse si rafforzano

Di fronte a queste nuove sostanziose assegnazioni di contante, in molte scuole si è levata una forte ondata di preoccupazione per la sostenibilità delle azioni, tanto impegnative a fronte di personale insufficiente ed impreparato per adempiere alle complesse ed articolate funzioni organizzative, gestionali, amministrative e soprattutto di rendicontazione, occhiuta ma a volte pedissequa, che caratterizza le piattaforme del PNRR.

A titolo esemplificativo, qualora i partecipanti ad un'attività non dovessero registrare immediatamente le presenze degli studenti e degli stessi docenti, dopo pochi minuti dal termine,

il sistema richiede una forzatura alla validazione obbligando il compilatore o il validatore (in questo caso il DS non può delegare a nessuno la validazione) a giustificare in un apposito modulo on line i motivi del ritardo.

Le scuole faranno fronte con molte difficoltà a questa nuova valanga di finanziamenti che sono irrinunciabili ma, nello stesso tempo, i lavoratori hanno la possibilità di rinunciare a qualsiasi lavoro straordinario o funzione aggiuntiva che, tra l'altro, alla luce delle sostanziose trattenute, assicura un netto in busta paga poco attraente per un impegno così oneroso.

Il senso del dovere, che anima i pochi volenterosi che sostengono le istituzioni scolastiche nella gestione delle attività del PNRR, sicuramente riuscirà a far fronte, anche questa volta, alle impegnative azioni del PNRR che, è bene ricordarlo, comportano per i Dirigenti scolastici ulteriori responsabilità contabili e di risultato.

[1] La Commissione europea ha presentato il piano REPowerEU nel maggio 2022. Il piano si basa sull'attuazione delle proposte del pacchetto "Pronti per il 55%", che sostengono l'ambizioso obiettivo dell'UE di realizzare una riduzione pari almeno al 55% delle emissioni nette di gas a effetto serra entro il 2030 e la neutralità climatica entro il 2050, in linea con il Green Deal europeo.

1. Gli esami non finiscono mai. Ordinanza Ministeriale n. 55 del 22 marzo 2024



Vittorio DELLE DONNE

14/04/2024

Nel Prologo de «Gli esami non finiscono mai», l'ultima commedia scritta da Eduardo De Filippo, il venticinquenne Guglielmo Speranza festeggia secondo i riti della tradizione goliardica la laurea appena conseguita. Pur consapevole della metamorfosi che l'evento imprimerà alla sua esistenza («*i tempi della beata spensieratezza, della beata incoscienza dei vent'anni [...] sono finiti ... Ottenuta la laurea, strappata coi denti, [...] indipendentemente dalla nostra volontà avvertiamo prepotente il senso della responsabilità*»), Guglielmo non riesce a trattenere la propria gioia per quella che ritiene la fine dell'età degli esami: «*Ragazzi, sono finiti gli esami! Non dovrò più dare esami! Gli esami sono finiti!*».

Gli eventi che seguiranno lo smentiranno, finendo per incrinare l'inizialmente incrollabile virtù con cui l'autore ha voluto caratterizzare il personaggio fin dal cognome. Nei successivi cinquanta anni della sua esistenza Guglielmo Speranza deve infatti affrontare continue prove: dalla scrupolosissima verifica condotta dal futuro suocero della corrispondenza tra il titolo conseguito e le qualità possedute, ai rigorosi esami clinici prescritti dai dottori Nero, Rosso e Bianco, fino al lapidario giudizio con cui due anonimi invitati al corteo funebre e il guardaportone Giacinto Chiarastella bocchiano la scelta del momento della sua definitiva dipartita («*Se fosse morto una quindicina di anni fa... [...] Ti ricordi? Quando stava sulla cresta dell'onda e tutti i giornali si occupavano di lui... [...] Non ha saputo morire*»).

«Gli esami veri, giovanotto mio, incominciano soltanto dopo di aver conquistato la laurea»

Il favore con cui il pubblico accolse la commedia sin dalla sua prima rappresentazione, avvenuta il 21 dicembre 1973, fece sì che il suo titolo divenisse rapidamente un modo di dire diffuso e popolare, metafora di immediata perspicuità della condizione in cui trascorre l'esistenza dell'uomo, sottoposto dalla vita e dalla società a continue prove.

Anche quest'anno, ci ritroveremo pertanto a ricordare agli studenti che si accingono ad affrontare l'Esame di Stato delle scuole superiori che «*gli esami veri cominceranno dopo*».

Eppure, anche quest'anno, ci troveremo a celebrare insieme con loro questo importante rito iniziatico che ne certifica l'ingresso nel mondo degli adulti e il cui inizio viene decretato dall'annuale ordinanza con cui il Ministero dell'istruzione definisce l'organizzazione e le modalità di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione.

L'ordinanza 22 marzo 2024, n. 55 conferma l'assetto dell'esame

Nella mattinata del 25 marzo, il MIM ha infatti pubblicato l'ordinanza 22 marzo 2024, n. 55 (d'ora in poi O.M.) che disciplina lo svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2023/2024.

La nuova ordinanza non introduce novità di rilievo rispetto all'ordinanza 9 marzo 2023, n. 45, che dopo le deroghe imposte dal tempestoso triennio dall'emergenza pandemica ha segnato nel passato anno scolastico il riconfluire dell'esame di Stato nell'alveo della normativa disegnata dal capo III del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, e dai successivi decreti attuativi 26 novembre 2018, n. 769 e 18 gennaio 2019, n. 37.

Dopo avere debuttato con successo nel passato anno scolastico, vengono riproposte senza alcuna modifica anche le modalità di declinazione «in loco» da parte delle Commissioni d'esame della seconda prova dell'istruzione professionale, sia pure all'interno della «*cornice generale di riferimento*» dettata dal ministero: il giungere a regime della revisione ordinamentale dell'indirizzo di studi, avviata dal D.lgs. 13 aprile 2017, n. 61, richiese infatti, nel passato anno

scolastico a.s. 2022/2023, un ripensamento radicale della prova che, come previsto dal D.M. 15 giugno 2022, n. 164 e chiarito dalla nota DGOSVI 19 settembre 2022, n. 23988, non verte più sulle discipline, ma sulle competenze in uscita e sui correlati nuclei fondamentali di indirizzo.

I ritocchi

Le dichiarazioni rilasciate nel mese di gennaio ai mezzi di informazione dal Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, per quanto preannunciassero la sostanziale riproposizione dell'assetto d'esame pensato dal D.Lgs. 62/2017, avevano tuttavia fatto pensare ad una revisione di dettaglio delle modalità di svolgimento del colloquio.

Nel rispondere ad una precisa domanda sulle novità del prossimo esame di Stato, lo scorso 16 gennaio 2024 il Ministro aveva infatti dichiarato al quotidiano «La Stampa»: *«Ci limiteremo a una manutenzione della versione attuale. Nel colloquio orale terremo conto delle criticità emerse lo scorso anno, quindi chiariremo la natura dialogica della prova, sondando la capacità degli studenti di spaziare fra discipline».*

Con parole simili, due giorni dopo, ai microfoni della trasmissione di Radio1 «Il rosso e il nero», era stato preannunciato *«qualche piccolo ritocco, soprattutto per quanto riguarda la fase orale dell'esame».*

Il primo periodo del comma 4 dell'art. 22 («Colloquio») dell'O.M., ha effettivamente riscritto il corrispondente comma della precedente O.M. 45/2023, giungendo alla seguente formulazione: *«La commissione/classe cura l'equilibrata articolazione e durata delle fasi del colloquio e il coinvolgimento delle diverse discipline valorizzandone soprattutto i nuclei tematici fondamentali, evitando una rigida distinzione tra le stesse e sottolineando in particolare la dimensione del dialogo pluri e interdisciplinare»* (sottolineate le interpolazioni alla precedente versione dell'articolo).

La maturità formativa

La diversa veste testuale sembra rispondere a intenti più connotativi che innovativi, limitandosi ad enfatizzare la necessità di un approccio al colloquio che sia meno legato a logiche disciplinariste.

La volontà di favorire nel colloquio la trattazione dei nodi concettuali caratterizzanti le diverse discipline anche nel loro rapporto interdisciplinare, implicita nel dettato del D.lgs. 62/2017 e nel D.M. 37/2019, era infatti già espressamente dichiarata nelle precedenti ordinanze ministeriali. Conseguentemente, la griglia di valutazione del colloquio, che, benché a differenza di quelle delle prove scritte non sia richiesta dalla normativa, viene proposta quale Allegato A all'O.M., non differisce in nulla da quella del passato anno scolastico (che a sua volta riprendeva quella adottata nelle tre precedenti tornate di esami, ricalibrandone i punteggi, ma non modificandone indicatori e descrittori).

L'esperienza fattuale ha rilevato però che non sempre risulta del tutto perspicuo ai commissari d'esame che il colloquio, anche se deve verificare l'acquisizione dei contenuti e dei metodi propri delle singole discipline, non è un'interrogazione disciplinare, ma il momento in cui il candidato rivela il raggiungimento della maturità formativa, mostrando di sapere utilizzare le conoscenze acquisite e solidamente ed intimamente possedute, collegandole tra di loro e argomentando in maniera critica e personale.

I requisiti di ammissione all'esame di Stato

Nei paragrafi successivi proviamo a sintetizzare le caratteristiche più importanti dell'esame 2024. Fatta salva la non ammissione disposta dal Consiglio di Istituto per motivi disciplinari ai sensi dell'articolo 4, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica del 24 giugno 1998 n. 249 («Statuto delle studentesse e degli studenti»), il D.lgs. 62/2017, art. 13, comma 2, prevede che in sede di scrutinio finale il consiglio di classe ammetta all'esame di Stato la studentessa o lo studente in possesso dei seguenti requisiti:

- frequenza per almeno tre quarti del monte ore annuale delle lezioni;
- partecipazione, durante l'ultimo anno di corso, alle prove predisposte dall'INVALSI;
- svolgimento nel secondo biennio e nel quinto anno dell'attività di PCTO (minimo 210 ore negli istituti professionali, 150 nei tecnici e 90 nei licei);
- votazione non inferiore a sei decimi nel comportamento e in ciascuna disciplina (fatta salva la facoltà del Consiglio di classe di ammettere, con giudizio motivato, lo studente anche in presenza di una sola insufficienza).

Il requisito di cui alla lettera c) risulta tuttavia sospeso anche per il corrente anno scolastico (è la sesta volta che accade), per effetto dell'articolo 5, comma 3 quater, del decreto-legge 30 dicembre 2023, n. 215 (convertito con modificazioni dalla legge 23 febbraio 2024, n. 18).

Le esperienze maturate nei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento possono comunque costituire parte del colloquio dell'esame (Decreto-Legge 29 dicembre 2022, n. 198, convertito con modificazioni dalla L. 24 febbraio 2023, n. 14, art. 5, comma 11).

Le prove INVALSI e il curriculum dello studente

In sede di presentazione dell'esame di Stato, non appare fuor di luogo ricordare che il Decreto-Legge 2 marzo 2024, n. 19 («Ulteriori disposizioni urgenti per l'attuazione del PNRR»), ha disposto (con l'art. 14, comma 6) la modifica dell'art. 21, comma 2, del D.lgs. 62/2017, ripristinando quanto originariamente previsto dal decreto e poi soppresso dal Decreto-Legge 30 dicembre 2019, n. 162 (convertito con la Legge 28 febbraio 2020, n. 8), ossia che nel cosiddetto «curriculum della studentessa e dello studente» (introdotto dalla Legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, commi 28 e 30) vi sia una specifica sezione in cui siano indicati, in forma descrittiva, i livelli di apprendimento conseguiti nelle prove scritte a carattere nazionale predisposte dall'INVALSI, distintamente per ciascuna delle discipline oggetto di rilevazione (Italiano e Matematica) e la certificazione sulle abilità di comprensione e uso della lingua inglese.

La disposizione, che mira a riproporre per il secondo ciclo quanto già previsto dalla normativa per la certificazione delle competenze nel primo ciclo, ha sollevato non poche perplessità, in quanto rischia di snaturare le stesse finalità delle prove standardizzate INVALSI, nate come strumento di valutazione del sistema scuola e non degli apprendimenti individuali: un passaggio di non poco rilievo che meriterebbe una più approfondita riflessione scientifica e pedagogica.

La composizione delle commissioni

La composizione delle commissioni è quella stabilita dal D.lgs. 62/2017 (art. 16): presso le istituzioni scolastiche statali e paritarie sede di esami sono costituite commissioni d'esame, una ogni due classi, presieduta da un presidente esterno all'istituzione scolastica e composta da tre membri esterni e per ciascuna delle due classi da tre membri interni, nominati nel rispetto dell'individuazione operata dal D.M. 26 gennaio 2024, n. 10, delle discipline oggetto della seconda prova scritta e di quelle da affidare ai commissari esterni. Le commissioni d'esame sono articolate in due commissioni/classi.

Il calendario

I lavori delle commissioni si svolgono secondo il seguente calendario:

- *elaborazione delle tre proposte di traccia della seconda prova da sottoporre al sorteggio dei candidati e dei relativi strumenti di valutazione* (solo per gli istituti professionali): tra martedì 18 giugno 2024 (alle ore 8:30 il MIM fornirà la chiave per l'apertura del plico contenente la "cornice nazionale generale di riferimento") e mercoledì 19 giugno 2024;
- *prima prova scritta*: mercoledì 19 giugno 2024, dalle ore 8:30 (durata della prova: sei ore);
- *seconda prova scritta*: giovedì 20 giugno 2024, con eventuale prosecuzione nei giorni successivi per gli indirizzi nei quali è previsto lo svolgimento in più giorni: la durata della seconda prova è infatti varia ed è indicata nei quadri di riferimento allegati al D.M. n. 769/2018. Per i soli istituti professionali di nuovo ordinamento, la durata della prova è definita dalle commissioni, nei limiti previsti dai quadri di riferimento adottati con il D.M. 15 giugno 2022, n.164;
- *terza prova scritta* (solo per gli istituti presso i quali sono presenti i percorsi EsaBac ed EsaBac Techno e nei licei con sezioni a opzione internazionale cinese, spagnola e tedesca): martedì 25 giugno 2024, dalle ore 8:30;
- *prima prova scritta suppletiva*: mercoledì 3 luglio 2024, dalle ore 8:30;
- *seconda prova scritta suppletiva*: giovedì 4 luglio 2024, con eventuale prosecuzione nei giorni successivi per gli indirizzi nei quali detta prova si svolge in più giorni (nei professionali l'elaborazione delle tre proposte di traccia e delle griglie di valutazione avverrà tra martedì 2 e mercoledì 3 luglio 2024);
- *terza prova scritta suppletiva* (per gli istituti interessati): martedì 9 luglio 2024, dalle ore 8:30;

- *correzione delle prove*: ciascuna commissione/classe inizia la correzione – che può essere effettuata anche per aree disciplinari – e la valutazione delle prove scritte al termine della seconda prova, dedicando un numero di giorni congruo rispetto al numero dei candidati da esaminare. Nella correzione la commissione può operare per aree disciplinari;
- *colloqui*: iniziano almeno due giorni dopo la pubblicazione degli esiti delle prove scritte (sono esclusi dal computo le domeniche e i giorni festivi intermedi);
- *colloquio suppletivo*: entro il termine di chiusura dei lavori previsto dal calendario deliberato dalla commissione per entrambe le classi abbinata. In tale caso, lo scrutinio finale della classe cui il candidato appartiene viene effettuato dopo il colloquio;
- *scrutinio, adempimenti conclusivi e pubblicazione dei risultati*: ciascuna commissione/classe si riunisce per le operazioni finalizzate alla valutazione finale e all'elaborazione dei relativi atti subito dopo la conclusione dei colloqui di propria competenza; al termine delle operazioni, l'esito dell'esame è pubblicato contemporaneamente per tutti i candidati di ciascuna classe.

Le prove scritte

Dopo che negli anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021 erano state sostituite dal solo colloquio e nell'esame di Stato 2022 la seconda prova era stata elaborata localmente dai docenti disciplinaristi di tutte le sottocommissioni presenti nella scuola, dall'anno scorso le due prove scritte previste dall'articolo 17 del D.lgs. 62/2017 (la prima di accertamento della padronanza della lingua italiana e la seconda, in forma anche grafica o scritto-grafica, pratica, compositivo/esecutiva musicale e coreutica, relativa alle discipline caratterizzanti il corso di studio) sono tornate ad essere a carattere nazionale, con la sola eccezione degli istituti Professionali (cfr. supra).

Il colloquio

Il colloquio, come abbiamo già visto, è la prova in cui il candidato, in una prospettiva multi e interdisciplinare, dimostra di:

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

Nel corso del colloquio, si accertano anche le conoscenze e le competenze nella disciplina non linguistica veicolata in lingua straniera attraverso la metodologia CLIL, qualora il docente della disciplina coinvolta faccia parte della commissione/classe di esame quale commissario interno (O.M., art. 22, comma 6).

Il materiale per il colloquio

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

La scelta del materiale va effettuata dalla commissione/classe tenendo conto del personale percorso di apprendimento del candidato.

Il punteggio

La ripartizione dei cento punti è prevista dal D.lgs. 62/2017: quaranta punti massimo al credito scolastico e venti punti per ciascuna delle due prove scritte e per il colloquio.

Mentre non esiste alcun punteggio minimo per la singola prova, il punteggio minimo complessivo per superare l'esame di Stato è di sessanta centesimi (O.M., art. 28, comma 3).

La commissione/classe può motivatamente integrare il punteggio fino a un massimo di cinque punti, qualora il candidato abbia ottenuto un credito scolastico di almeno trenta punti e un

risultato complessivo nelle prove d'esame pari almeno a cinquanta punti (O.M., art. 16, comma 9, lettera c) e art. 28, comma 4).

Immutate rimangono le condizioni necessarie perché la commissione/classe possa attribuire la lode, sulla scorta dei criteri deliberati in occasione della riunione preliminare (O.M., art. 16, comma 9, lettera d): unanimità della classe/commissione, punteggio massimo in ciascuna prova d'esame, credito scolastico di quaranta punti sempre attribuito con voto unanime del consiglio di classe (O.M., art. 28, comma 5).

L'esame di Stato e la privacy

Nel dettare le sue disposizioni l'O.M. appare molto attenta a tutelare la tutela della privacy dei candidati. Nella redazione del documento del 15 maggio, oggetto della pubblicazione all'albo online dell'istituzione scolastica (OM, art. 10, comma 4), si raccomanda il pieno rispetto delle indicazioni fornite dal Garante per la protezione dei dati personali nella nota 21 marzo 2017, prot. 10719. Con tale raccomandazione sembra cozzare con l'obbligo dettato alla commissione dall'art. 16, comma 7, lettera f, dell'O.M. di consultare la sezione del documento del consiglio di classe «relativa ai candidati con disabilità», per individuare gli studenti cui proporre prove differenziate non equipollenti: meglio sarebbe un espresso rinvio ad un allegato al documento del consiglio di classe, da far pervenire in forma riservata alla Commissione, in cui sia raccolto questo tipo di informazioni.

Gli esiti degli scrutini di ammissione all'esame di Stato, con la sola indicazione, per ogni studente, della dicitura "ammesso" e "non ammesso" e dei crediti scolastici, sono pubblicati, distintamente per ogni classe, solo e unicamente nella bacheca di classe del registro elettronico, mentre i voti in decimi riferiti alle singole discipline sono presenti solo nell'area del registro elettronico cui può accedere unicamente lo studente interessato con le proprie credenziali personali (O.M. art. 3, comma 2).

Il punteggio attribuito a ciascuna prova scritta è pubblicato per tutti i candidati (compresi i candidati con DSA e i candidati con disabilità, senza alcun riferimento all'effettuazione di prove non equipollenti) tramite affissione di tabelloni presso la scuola, nonché, distintamente per ogni classe, solo e unicamente nella bacheca di classe del registro elettronico (O.M. art. 21, comma 3, art. 23, comma 9, e art. 25, commi 2 e 4).

Anche il calendario nei colloqui «viene reso disponibile a ciascun candidato interno nell'area riservata del registro elettronico cui accedono tutti gli studenti della classe di riferimento; ai candidati esterni il calendario viene trasmesso via e-mail» (OM, art. 15, comma 6).

L'esito dell'esame, con l'indicazione del punteggio finale, inclusa la lode, è pubblicato tramite affissione di tabelloni, nonché, distintamente per ogni classe, unicamente nella bacheca di classe del registro elettronico, con la sola indicazione della dicitura "Non diplomato" nel caso di mancato superamento dell'esame stesso (O.M. art. 29, comma 1).

Nel caso dei diplomati con lode, l'istituzione scolastica provvede, ai sensi dell'art. 7, comma 2, del decreto legislativo 29 dicembre 2007, n. 262, all'acquisizione del consenso alla pubblicazione dei nominativi nell'Albo nazionale delle eccellenze (O.M. art. 29, comma 4).

I dati dell'anno scolastico 2022/2023

Riportiamo, per concludere, alcuni dati sugli Esami di Stato del secondo ciclo di istruzione del passato anno scolastico, resi disponibili dal MIM e che offriamo alla riflessione di ciascuno.

Nella secondaria di secondo grado il 96,3% degli studenti scrutinati è stato ammesso all'Esame (nell'anno scolastico 2021/2022 era il 96,2%) e quasi tutti (il 99,8%) hanno conseguito il diploma (due anni fa i diplomati erano stati il 99,9%).

Di questi, il 2,7% ha conseguito la lode (erano il 3,4% nell'anno scolastico 2021/2022), con una distribuzione geografica che, in termini percentuali, vede il numero maggiore di lodi in Puglia e Calabria (con il 5,6%) e il numero più basso in Val d'Aosta (0,7%); mentre in termini assoluti è la Campania a guidare con le sue 2.620 lodi (seguita dalla Puglia, con 1.964; chiude anche in questo caso la Val d'Aosta con 6).

Tra i diversi tipi di istituti sono i Licei a fare la parte del leone: il 4,2% dei loro studenti ha ottenuto la lode (in calo rispetto al 5,1% dell'anno precedente), e tra i Licei è il Classico che si conferma al primo posto per numero di diplomati con lode (7,8%), seguito dal Liceo Europeo (7,1%) e dal Liceo Internazionale (6,3%). Nei Tecnici a conseguire la lode è stato l'1,4% delle ragazze e dei ragazzi e nei Professionali solo lo 0,6% dei candidati.

Rispetto all'anno scolastico 2021/2022, l'anno scorso sono stati in leggero calo anche i diplomati che hanno riportato la votazione di 100 (da 9,4% a 7,3%), quelli con votazione compresa tra 91 e 99 (da 15,1% a 11,5%) e tra 81 e 90 (da 21,1% a 18,3%). La percentuale di diplomati nella fascia 71-80, invece, aumenta, passando dal 27,1% del 2022 al 29,2%, di quelli nella fascia 61-70 (che vanno dal 20,1% al 26%) e di quelli con 60 (il 5%, rispetto al 4,1% dell'anno precedente).

2. Una scuola accogliente e sostenibile. L'Indagine internazionale 2022 HBSC



Domenico TROVATO

14/04/2024

Con la sigla HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) si intende uno studio internazionale condotto ogni 4 anni in 51 paesi, Europa, Nord America e alcuni Paesi asiatici, in collaborazione con l'Ufficio regionale per l'Europa dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS). La popolazione selezionata per il campionamento è costituita da adolescenti di 11, 13, 15, 17 anni[1]. I risultati dell'HBSC sono utilizzati a livello nazionale, regionale e internazionale per acquisire nuove conoscenze sulla salute e il benessere dei giovani, per comprendere gli aspetti sociali che possono incidere sulla salute, per migliorare la vita dei giovani attraverso le scelte politiche.

Guadagnare Salute

Dal 1982 lo studio internazionale HBSC indaga, dunque, i comportamenti collegati alla salute in età scolare: abitudini alimentari, dinamiche relazionali, attività fisica, uso dei social-media... comportamenti che possono promuovere o ostacolare il benessere psico-fisico dei preadolescenti. L'Italia vi partecipa dal 2001 in attuazione del programma nazionale "Guadagnare Salute: rendere facili le scelte salutari" a cura del Ministero della salute, con il coordinamento dal 2010 dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS) e la collaborazione delle Università di Torino, Siena e Padova. Nelle edizioni del 2014, 2018, 2022, il progetto ha visto il concorso di tutte le Regioni[2].

L'indagine del 2022

In questa sede si ritiene opportuno esplorare e diffondere l'ultima indagine del 2022[3], per il rilievo assegnato ai fattori e ai processi scolastici che possono determinare effetti positivi o negativi sulla salute delle studentesse e degli studenti[4] nella fascia d'età 11-17 anni. È una scelta significativa considerando che il rapporto con la scuola, come dimostrato da tanta letteratura[5], non si esaurisce nelle dimensioni degli apprendimenti e del profitto, ma investe in modo abbastanza pervasivo la qualità della vita dei giovani. La rilevazione delle loro percezioni rispetto agli indicatori selezionati riguarda:

- il rapporto con la scuola;
- lo stress scolastico;
- la qualità delle relazioni con i compagni;
- la qualità delle relazioni con i docenti.

L'indagine è stata effettuata attraverso un questionario anonimo on line[6]. Sono state coinvolte le classi prima e terza della secondaria di primo grado, seconda e quarta della secondaria di secondo grado di Istituti statali e paritari, per un totale di 6.388 classi e 89.321 studenti, di cui 45.232 maschi e 44.089 femmine.

Il rapporto con la scuola

Dalla rilevazione emerge che gli adolescenti gradiscono poco la scuola. A prescindere dall'età, solo 1 ragazzo su 8 dichiara di apprezzarla, con proporzioni maggiori nelle ragazze (13% contro il 10% dei maschi). Nel complesso con l'aumentare dell'età la scuola piace ancora di meno e la riduzione del gradimento è più consistente nei maschi, con percentuali che decrescono dal 15% negli undicenni, al 7% nei tredicenni e a poco meno del 6% nei quindicenni. In sostanza l'ambiente scolastico, che dovrebbe essere una "palestra" di socialità e di appartenenza, risulta poco attrattivo e non favorisce le condizioni per lo "stare bene" in una comunità che è un fattore correlato con uno stile di vita positivo.

Lo stress scolastico

Mediamente il 60% dei ragazzi (più le femmine dei maschi) dichiara di sentirsi *abbastanza o molto stressato* dagli impegni scolastici, ma in 7 Regioni si supera la soglia del 60%. Una proporzione tra l'altro maggiore di quella rilevata nel 2018. L'indagine 2022 evidenzia per tutte le Regioni, con la sola eccezione della Provincia autonoma di Trento, un incremento dei livelli di stress percepito, con variazioni più ampie per la Sardegna, il Piemonte, il Molise e la Puglia. Avvertire situazioni di stress nel contesto scolastico e non poterle gestire adeguatamente rappresenta un rischio a livello psicologico, con possibili derive verso comportamenti "devianti" (ad esempio consumo di alcolici, fumo o uso di sostanze psicoattive). Si rendono necessarie quindi azioni di *empowerment* sia per i ragazzi (ad esempio attraverso l'educazione emotiva), sia per i docenti (ad esempio attraverso la pratica della mindfulness).

La qualità delle relazioni con i compagni

Globalmente più dei due terzi dei ragazzi riferisce di *sentirsi accettato* dai compagni e circa il 60% percepisce i propri compagni disponibili e rispettosi. Nello specifico però le relazioni con i pari sembrano essere più complesse nei tredicenni, dove si registrano valori sensibilmente più bassi rispetto a quelli dei ragazzi undicenni e leggermente inferiori a quelle dei quindicenni. Inoltre, è proprio in questa fascia d'età che si osserva la riduzione più ampia nel confronto con i dati del 2018. È una criticità che non deve essere sottovalutata dal momento che avere buoni amici a scuola rinforza la pro socialità, la motivazione e spesso anche i risultati nell'apprendimento.

La qualità delle relazioni con gli insegnanti

Il 70% dei ragazzi afferma di sentirsi complessivamente accettato dai propri insegnanti, ma solo il 50% ha la percezione che gli insegnanti siano effettivamente interessati a loro. Inoltre, solo poco più della metà degli adolescenti (il 55%) riferisce di fidarsi molto del proprio team docente. Per tutti gli indicatori individuati (*mi accettano, sono interessati, mi fido molto*) le percentuali maggiori in positivo si rilevano sempre negli studenti più giovani e si riducono progressivamente nel passaggio dagli 11 ai 15 anni di età.

Anche in questo caso, come nella ricerca del 2018, la qualità del rapporto con i docenti tende a peggiorare con il crescere dell'età. Un fenomeno su cui riflettere in quanto i docenti, insieme ai genitori, restano le più importanti figure adulte di riferimento e un clima relazionale non conflittuale potrebbe sicuramente rappresentare un fattore protettivo per i più comuni comportamenti a rischio.

Uno sguardo ulteriore

Va comunque evidenziato che le problematiche emerse nella ricerca HBSC, da tempo, sono state oggetto di analisi da parte di Istituzioni pubbliche ed Agenzie private. Ne forniamo un breve elenco, rimandando per un eventuale approfondimento ai siti di riferimento. Quasi tutte le indagini sottolineano le inadeguatezze di un sistema-scuola che non favorisce un clima di Istituto e di classe accogliente e cooperativo:

- CNR-IRPPS-MUSA, *Lo stato dell'adolescenza, 2023*;
- Indagine UNIPD-MIUR, *Il malessere nel sistema- scuola, 2019*;
- OCSE-PISA, *Il benessere degli studenti, 2015*;
- AGIA, *La scuola che vorrei, 2022*;
- Dutto M.G., *Apprendimento e benessere, Scuola 7, n. 334/2023*;
- S. Di Sano, *Percezione del clima scolastico in Italia, UniChieti-Pescara, 2018*;
- Istituto Toniolo, *I giovani e la scuola. Report, anni 2017 e 2018*.

Sul rapporto tra i giovani e la scuola c'è molto da lavorare, non nel senso di predisporre un altro progetto, ma nel senso di far crescere, nella quotidianità, una *cultura della cooperazione, del rispetto, della cittadinanza attiva*, dove ognuno si senta *valorizzato* per le *risorse* che mette a disposizione della comunità. Molto spesso le relazioni appaganti e sostenibili si creano utilizzando in maniera intelligente ed inclusiva i dispositivi educativi e didattici "routinari": dalle buone metodologie didattiche alla valutazione formativa, dalle strategie comportamentali efficaci alle diverse prassi orientative, dal sostegno mirato agli alunni cosiddetti fragili alla relazione scuola-famiglie.

"La scuola Italiana ha bisogno di formare ragazze e ragazzi emotivamente e psicologicamente equilibrati, culturalmente ricchi, consapevoli dei problemi del Pianeta, muniti di sguardo critico sulla società di oggi inghiottita entro una bolla ...economica e competitiva..."[7].

[1] È dal 2022 che la platea dei soggetti campionati è stata estesa anche ai 17enni. Nei Report Regionali questo gruppo di soggetti è stato trattato separatamente per le evidenti differenze psico-fisiche rispetto agli altri gruppi. Nei Report nazionali compare solo l'indagine per le fasce degli 11-13-15enni.

[2] Vds. ad es. la [Lombardia](#) "La salute nell'era degli obiettivi di sviluppo sostenibile", e L'[Emilia-Romagna](#) "Hbsc Italia – stili di vita e salute dei giovani in età scolare".

[3] Vds. il [testo integrale](#) nel sito dell'Istituto Superiore della Sanità.

[4] Di seguito, si userà la formula usuale al maschile solo per non appesantire il testo.

[5] Vds. Viola F. (1998), *Ragazzi di scuola tra rapporti e valori*, Armando; Francescato D., Putton A. (2022), *Star bene insieme a scuola*, Carocci (nuova ed.); Dal Zovo S. (2020), *Mindfulness e benessere a scuola*, Erickson, TN; Fioravanti G., *Merito e relazione, l'ossimoro scolastico*, EdScuola, 26.11.2023.

[6] Un questionario parallelo è stato rivolto anche ai Dirigenti Scolastici (1.817) che analizza le risorse della scuola, le misure di promozione della salute adottate, le problematiche del territorio, l'offerta formativa durante il COVID.

[7] ROARS, Redazione, *Fermiamo la trasformazione della scuola in impresa. Un appello*. 11 maggio 2018. Adattamento.

3. Una officina per l'educazione linguistica. La lingua al centro del processo educativo



Gabriele BENASSI



Silvia MINARDI

14/04/2024

Nel contesto educativo contemporaneo, le sfide legate all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue sono molteplici, complesse ma sempre stimolanti. Michael Byram scriveva presentando il Quadro di Riferimento Europeo delle Competenze per la Cultura Democratica: "L'insegnamento delle lingue non dovrebbe limitarsi solamente alla comunicazione e allo scambio di idee – al dialogo interculturale – ma dovrebbe mirare a qualcosa di più: all'azione nel mondo, al coinvolgimento nella società civile, in particolare al coinvolgimento nella società civile internazionale. [...] Abbiamo ora anche il dovere di preparare i nostri studenti per un mondo più interconnesso e diversificato", (2018)[1].

Questo invito al cambiamento si è fatto anche più forte per effetto della pandemia: "Dobbiamo essere consapevoli che la sfida post-coronavirus non è solo rendere gli studenti di lingua straniera competenti nell'uso di modi di parlare e scrivere stranieri, ma piuttosto coinvolgerli nella vita di coloro che non parlano e non pensano come loro, che non vedono il mondo come loro e tuttavia da cui dipendono e a cui devono rendere conto" [2]. (Kramersch, 2022: 31).

Un nuovo documento del forum delle Associazioni

La necessità di affrontare il cambiamento, e soprattutto di farlo insieme, ha spinto numerose e importanti associazioni appartenenti all'area dell'Educazione Linguistica[3] a sottoscrivere un nuovo documento, intitolato "Officina per l'educazione linguistica, proposta per un rilancio".

Il percorso che ha portato alla condivisione di questo documento affonda sicuramente le radici nella importante eredità del Forum delle Associazioni Disciplinari che il compianto Adriano Colombo coordinò negli anni 90 e nei primi anni del nuovo secolo. Quel forum era composto da disciplinari molto diversi fra loro che trovarono un terreno di confronto e di sintesi attorno a concetti oggi molto diffusi come "competenza", "curricolo", "trasversalità della lingua", "epistemologia delle discipline", "disciplina vs materia".

Il lavoro di quegli anni trova una documentazione importante nei volumi 3 e 4 degli "Annali della Pubblica Istruzione" del 1999. Le associazioni disciplinari non si sono mai più ritrovate insieme dopo quelle esperienze di condivisione e progettazione. Ciascuna ha proseguito per la sua strada, soprattutto dopo la stagione del riconoscimento di Viale Trastevere, grazie al quale le associazioni sono state accreditate per la formazione del personale della scuola. Ognuna ha continuato a portare avanti idee e principi, lavorando con e per gli insegnanti che incontrava sulla propria strada attorno a progetti di diverso tipo.

Nel tempo l'azione associativa ha perso molta della sua efficacia rischiando talvolta una eccessiva autoreferenzialità. Non solo: i cambiamenti in corso sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti hanno fatto sorgere di nuovo l'esigenza di provare a ricostruire una rete attorno ad una visione operativa condivisa.

Ripartire da Tullio De Mauro

Recentemente, nel giugno del 2023, le associazioni interessate si sono ritrovate in piazza Sonnino, a Roma, nella sede storica di Lend e Cidi che, assieme a Giscel, hanno dato l'incipit di questo nuovo racconto. Sullo sfondo della trama ci sono le "Dieci Tesi dell'Educazione Linguistica Democratica" di De Mauro e la consapevolezza che si potrebbero integrare con altre due, che lo

stesso linguista ci ha lasciato in eredità: una undicesima e una dodicesima riferite alla dimensione corporea e "onlife" della persona e dei linguaggi.

"Una compiuta educazione linguistica è tale se si completa con la progressiva maturazione di un atteggiamento critico consapevole verso il sistema dell'informazione; [...] parlando di radicamento corporeo, forse abbiamo sottaciuto l'esplicitazione di ciò che vuol dire: sviluppo delle capacità operative, pratiche, manuali e fundamentalità di questo fare cose e saper fare cose nella complessiva educazione intellettuale del genere umano" [4].

Sono due tesi attualissime e suggestive che si sposano perfettamente con le emergenze educative del mondo iperconnesso in cui l'educazione linguistica è elemento chiave essenziale.

Ecco allora il perché della scelta del sostantivo "officina": vuole indicare uno spazio concreto, in cui agire, costruire, sperimentare, studiare e condividere le "buone pratiche". Anche la parola "educazione linguistica", ultimamente sostituita da "literacy", ma non pienamente compresa nel suo campo semantico, è indicativa di una prospettiva ben chiara, quella della lingua come ricchezza e risorsa imprescindibile per lo sviluppo della persona e della società. Non si può inoltre, soprattutto oggi, rinunciare all'aggettivo "democratica" perché non sempre e non tutta l'educazione linguistica è democratica, sicuramente non lo è ogni tentativo di usare la lingua per discriminare, per creare separatezza, per dividere tra un "noi" e "gli altri".

Ritornare ai fondamentali

Si sente l'esigenza di "tornare ai fondamentali" per poterli ricondividere prima fra le associazioni e poi oltre le associazioni, anche attraverso momenti formativi di particolare significatività. Bisogna, per questo, abbandonare la logica dell'"erogazione di un corso", e porsi invece nella logica del mentore, cioè di quel consigliere saggio e fidato cui è riconosciuta autorità e competenza. C'è bisogno di uno stile più rigoroso e con una attenzione particolare all'idea di scuola, di lingua, di apprendimento e di formazione che le associazioni di educazione linguistica democratica oggi sanno bene rappresentare.

Il documento si propone infatti già dalle prime righe di favorire un'idea di lingua al centro del processo educativo, riconoscendola come fondamento nella costruzione dell'identità individuale e collettiva e nel sostegno alla partecipazione democratica.

Molto spesso nelle scuole la visione della lingua è molto riduttiva, non si tiene abbastanza conto della complessità e della ricchezza dei linguaggi umani. Questo atteggiamento si riflette spesso nella mancanza di coerenza tra insegnamento e studio delle lingue all'interno delle istituzioni scolastiche e percezione e utilizzo al di fuori della scuola. Il manifesto sottolinea l'importanza di riconoscere la diversità dei modi di comunicare e di costruire significati, che non si limitano alle lingue storico-naturali e alla comunicazione verbale. Il documento invita a considerare il plurilinguismo come risorsa e a valorizzare l'apprendimento linguistico anche in contesti non formali e informali, come parte integrante dell'educazione globale dei giovani cittadini.

È, tra l'altro, lo stesso dettato costituzionale, sulla funzione della scuola, che garantisce pienamente il ruolo dell'educazione linguistica nel promuovere pari opportunità per tutti i cittadini, come sancito dall'articolo 3 della Costituzione italiana. Tale principio rimane purtroppo ancora sulla carta e la scuola su questa mancanza ha una responsabilità importante.

La lingua per costruire l'identità della persona

Al cuore della proposta del documento si colloca, dunque, il concetto di lingua inteso non solo come strumento di comunicazione, ma come elemento che costruisce identità, forma pensieri, sollecita sentimenti e relazioni sociali. La lingua è un sistema complesso di usi che si adatta anche a contesti multiculturali. Il documento promuove quindi un approccio all'apprendimento linguistico come processo continuo in cui si costruiscono e si consolidano competenze; è un processo che supporta la creatività e l'autonomia degli studenti e che considera l'errore non come un ostacolo ma come parte integrante del processo di apprendimento.

La formazione come spazio di ricerca continua

Per affrontare queste sfide, la formazione continua degli insegnanti deve uscire innanzitutto dall'episodicità e dalla formalità, deve soprattutto incoraggiare la costruzione di spazi di ricerca, di sperimentazione e riflessione, in cui gli insegnanti possano condividere le proprie esperienze e conoscenze.

Il documento propone inoltre una serie di azioni concrete volte ad incentivare l'educazione linguistica democratica all'interno del sistema scolastico italiano. Tali azioni includono:

- la promozione di una visione condivisa della scuola e dell'apprendimento linguistico;
- il sostegno alla formazione dei docenti di tutte le discipline;
- il mentoring da parte di associazioni linguistiche;
- la creazione di un portfolio professionale per gli insegnanti;
- la ricerca di un equilibrio tra il digitale e la corporeità nella progettazione didattica ed educativa.

Si incomincia a parlare di "Stati Generali" dell'Educazione Linguistica? Chissà... intanto si può certamente riaffermare, dopo tanti anni, il valore dell'associazionismo come risorsa preziosissima per la scuola italiana.

[1] [Developing](#) the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers: "Language teaching should not just lead to communication and the exchange of ideas – to intercultural dialogue – but to something more than this: to action in the world, to involvement in civil society, in particular to involvement in international civil society. [...] We now also have the duty to prepare our students for a more interconnected and diverse world.

[2] We have to be mindful that the post-corona challenge is not only to make foreign language learners proficient or competent in using foreign ways of speaking and writing, but rather to implicate them in the lives of others who don't speak and don't think like them, who don't see the world like them and yet on whom they depend and to whom they are answerable.

[3] "[Officina](#) per l'educazione linguistica proposta per un rilancio". Le associazioni aderenti al forum: AICLU; Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari ASLI Scuola; Associazione per la Storia della Lingua Italiana sezione Scuola ANILS; Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere CIDI; Centro Iniziativa Democratica Insegnanti DILLE; Società Italiana di Didattica delle lingue e Linguistica educativa. APS GISCEL; Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica LEND; Lingua e Nuova Didattica MCE; Movimento di Cooperazione Educativa TESOL Italy – Teachers of English to Speakers of Other Languages.

[4] Cfr. Rivista "Insegnare" n. 4/2004.

4. Una scuola che insegna a gestire le relazioni. Educare, prima che sia necessario rieducare



Nilde MALONI

14/04/2024

C'è un grave problema che si evidenzia nell'iter parlamentare, avviato alla fine del mese di marzo, della Proposta di legge che intende introdurre nel codice penale l'articolo n. 612-bis.1. Si tratta di reati relativi al bullismo e cyberbullismo[1].

Nella presentazione, si legge: "Il bullismo e il cyberbullismo sono due fenomeni sociali connessi ed estremamente preoccupanti, che hanno raggiunto una crescente diffusione per portata e gravità delle condotte tale da costituire fattispecie di grande disvalore nella società attuale e tali da configurare una situazione di emergenza e pericolosità, in particolare tra i giovani ma anche nei confronti di altre categorie fragili e dei cittadini. Il fenomeno del bullismo viene da lontano e si fonda non solo su una volontà di sopraffazione insita in alcune persone, ma anche e soprattutto sul fallimento della comunità della quale fanno parte le figure educative, a partire dai genitori, e di uno schema valoriale condiviso".

La cartina di tornasole del clima culturale

I testi legislativi sono sempre un'importante cartina di tornasole del clima culturale e dei valori a cui si intende far riferimento. L'incipit del testo in questione fa emergere due grandi questioni:

- le violenze compromettono la democrazia e (implicito nel testo), avvengono soprattutto a danno dei più deboli e meno "uguali";
- le disuguaglianze compromettono la democrazia, in cui i valori trovano fondamento nell'educazione.

Di qui, il "fallimento" della comunità tutta, in particolare, ma non solo, della famiglia e della scuola. Insomma, di modelli di violenza, i nostri adolescenti e i nostri giovani ne hanno in grande quantità e, forse, ne hanno sempre avuti in grande quantità i giovani di ogni generazione, a partire dalla collocazione geopolitica in cui si trovano o si sono trovati a vivere.

Da quali domande ripartire

Ed è proprio per questo motivo che gli educatori dovrebbero, come responsabili della scuola di comunità nella comunità, porsi alcune domande: ma è vero che "la volontà di sopraffazione è insita in alcune persone"? È forse questione ancora irrisolta che l'umanità sia impostata naturalmente allo "homo hominis lupus"? La nostra evoluzione, prossima all'alleanza con l'intelligenza artificiale, ha ancora bisogno di distinguere come faceva Hobbes uno "stato naturale" di umanità più prossima alla bestia da uno "stato sociale" di umanità educata alla comprensione dell'altro, all'immedesimazione con l'altro, alla solidarietà? È ancora pensabile un'umanità priva dello stato sociale? Perché è di questo che parliamo, quando i mali dei nostri ragazzi hanno radici prevalenti nell'isolamento, nella solitudine, nella scarsa esperienza di luoghi collettivi.

Forse la domanda vera da porsi è ancora una volta di tipo etico e, dunque, vale la pena chiedere alla scuola di fare la sua parte: come e con quali strumenti si cresce per superare il proprio punto di vista personale per arrivare a costruire e condividere un punto di vista generale?

La scuola da sola non ce la fa a risolvere tutti i problemi degli studenti

Se la vera autonomia dei sistemi educativi insiste sulle radici etiche e civiche dell'educazione-istruzione, quando i valori della società e delle famiglie dovessero andare in direzioni diverse, le alleanze che si possono costruire devono chiarire i valori inalienabili e, in qualche modo, funzionare da bussola per tutti. Non sono accettabili deleghe o scorciatoie che producono disorientamento nei nostri ragazzi e quasi mai la crescita individuale e della comunità.

Il rischio di passare da agenzia educativa intenzionale ad agenzia insignificante, cui tutti possono dire quello che deve fare, potrebbe aumentare, se si dovesse continuare ad affidare alla scuola

compiti che sono realizzabili solo con un effettivo sistema integrato di risorse umane e professionali delle istituzioni del territorio.

È possibile tutto questo con l'investimento in istruzione pari solo al 4% del PIL?

Qualche dato su cui riflettere

La proposta di legge in questione, prima citata, ha fatto riferimento ai dati prodotti da un'indagine ISTAT del 2021 sui fenomeni di bullismo e cyberbullismo, oggetto di un'Audizione in Parlamento il 16 marzo 2023, di cui si riportano le tavole più significative.

Tavola 1 – Alunni che durante la pandemia hanno assistito in prima persona, o sono venuti a conoscenza, di episodi di cyberbullismo sui compagni di scuola per tipo di scuola, sesso e cittadinanza. Anno 2021 (valori percentuali)

	Ha assistito /è venuto a conoscenza	Non ha assistito /non è venuto a conoscenza	Non risponde	Totale
TIPO DI SCUOLA				
Medie	11,7	84,4	3,9	100,0
Superiori	7,9	89,3	2,8	100,0
SESSO				
Maschio	7,6	89,2	3,2	100,0
Femmina	11,3	85,4	3,3	100,0
CITTADINANZA				
Italiano	9,2	87,9	2,9	100,0
Straniero	12,0	80,3	7,7	100,0
Totale	9,4	87,3	3,2	100,0

Fonte: Indagine Istat 'Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri' - Anno 2021

Tavola 2 – Alunni che durante la pandemia hanno subito o meno atti di bullismo dai compagni di scuola per tipo di comportamento subito, sesso e cittadinanza e tipo di scuola. Anno 2021 (valori percentuali)

TIPI DI COMPORTAMENTO	Totale	Sesso		Cittadinanza		Tipo scuola	
		Maschio	Femmina	Italiano	Straniero	Medie	Superiori
Essere offeso (anche online) con soprannomi, parolacce, insulti	4,7	4,2	5,3	4,6	6,3	6,2	3,8
Essere preso in giro (anche online) per il tuo aspetto fisico o per il modo di parlare	3,4	3,0	3,9	3,3	5,8	4,1	3,0
Essere preso di mira raccontando in giro storie sul tuo conto (sparlando) (anche online)	3,1	2,3	3,9	3,0	3,9	3,7	2,7
Essere colpito con spintoni, botte, calci, pugni	0,8	1,1	0,4	0,7	1,1	1,5	0,3
Non mi è capitato nessuno di questi episodi	88,6	89,7	87,5	89,1	81,8	86,2	90,2
Non rispondo	3,0	3,1	2,9	2,7	6,3	3,0	2,9

Fonte: Indagine Istat 'Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri' - Anno 2021

Tavola 3 – Alunni che durante la pandemia hanno subito o meno atti di bullismo dai compagni di scuola per percezione della condizione economica della famiglia e rendimento scolastico autodichiarato. Anno 2021 (valori percentuali)

	Non ha subito atti di bullismo	Ha subito atti di bullismo	Non risponde	Totale
SECONDO TE, LA TUA FAMIGLIA ECONOMICAMENTE È:				
Ricca	90,2	7,9	1,9	100,0
Nè ricca nè povera	89,3	8,1	2,5	100,0
Povera	79,4	16,2	4,4	100,0
Non rispondo	82,1	7,8	10,2	100,0
Totale	88,6	8,4	3,0	100,0
PRIMA DELLA PANDEMIA A SCUOLA ERI (a):				
Molto bravo	89,9	8,2	2,0	100,0
Nella media	88,9	8,0	3,1	100,0
Non molto bravo	80,0	14,8	5,2	100,0
Totale	88,8	8,4	2,8	100,0
Fonte: Indagine Istat 'Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri' - Anno 2021				
(a) Non sono inclusi gli alunni che hanno dichiarato di non aver seguito, in alcuni periodi dell'a.s. 2020/21, la didattica a distanza.				

Nella relazione, il dott. Gazzelloni, della Direzione centrale delle statistiche demografiche, evidenzia, seppure la rilevazione riguardi un periodo particolarmente delicato come quello pandemico e post pandemico, come *il genere e il contesto socio-culturale di appartenenza* facciano la differenza. Le prevaricazioni colpiscono i meno protetti socialmente e le donne.

Chiediamoci ora perché:

- stiano emergendo episodi di violenza soprattutto tra ragazze e tra ragazzi che si considerano poveri e poco bravi a scuola, ma non solo;
- il branco abbia sostituito il gruppo e come tale sia omogeneo, composto esclusivamente da femmine o esclusivamente da maschi.

C'è o non c'è una stretta correlazione tra i comportamenti violenti degli adolescenti e le "violenze", se non fisiche certamente sociali e culturali che essi stessi subiscono? È necessario ragionare non tanto sulla naturale predisposizione alla violenza quanto sulla mancata elaborazione di empatia nei confronti dell'altro?

La scuola lascia a psicologi e sociologi il compito di indagare e isolare meglio la relazione tra contesti e comportamenti, perché la scuola ha una sua missione specifica: quella di agire sui processi educativi e istruttivi per la garanzia del diritto al successo formativo per ciascuno, con gli strumenti che ha, cioè i saperi e la relazione educativa.

L'empatia emotiva come oggetto di educazione

Senza entrare nel merito, importantissimo, della scoperta dei neuroni specchio per le neuroscienze e per la pedagogia, resta il fatto che possiamo conoscere molte più cose sul funzionamento sociale di una persona se ne esaminiamo l'empatia e le sue tipologie.

Negli ultimi anni, infatti, gli studiosi rilevano che nei comportamenti violenti e/o dominanti il bullo-manipolatore può dimostrare un'alta *empatia cognitiva e sociale*, restando del tutto estraneo rispetto alla sorte della vittima e quindi estraneo e immune da empatia emotiva.

Le risposte empatiche sono modelli che prima di tutto sono oggetto di immedesimazione e imitazione nelle relazioni parentali e sociali. È comprensibile, quindi, che in questo campo sia importante il ruolo della scuola come luogo significativo di relazioni.

Se è vero che l'empatia si sviluppa con maggiore facilità tra le persone che si sentono "vicine", è anche vero che la relazione educativa, pur mantenendo il necessario distanziamento emotivo, può sicuramente rappresentare una leva potente per la motivazione al cambiamento nell'adolescente. L'empatia, allora, va conosciuta ed educata in tutte le sue forme.

Uno strumento utilissimo è rappresentato proprio dal LifeComp, Quadro Europeo delle competenze chiave personali, sociali e dell'imparare ad imparare.

L'empatia con le sue tre competenze specifiche è collocata nell'Area delle Competenze sociali che sono così descritte:

1. Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori dell'altro
2. Comprensione delle emozioni ed esperienze di un'altra persona e capacità proattiva di vedere le cose dal punto di vista dell'altro
3. Sensibilità alle emozioni e alle esperienze dell'altro, con la consapevolezza che l'appartenenza al gruppo condiziona gli atteggiamenti delle persone.

Per esempio, educare all'empatia attraverso la letteratura

La lettura è, ed è sempre stata, uno stato di relazione particolarissimo, in cui anche involontariamente ci siamo un po' tutti formati sulle tre competenze dell'empatia descritte nel LifeComp.

Dunque la letteratura è ancora, se ben gestita, uno dei saperi fondamentali su cui basare la nostra palestra etica, emotiva e sociale. Ma come utilizzarla nel difficile cammino dell'empatia in un mondo sempre più connesso e sempre meno in relazione?

Gli adolescenti ancora oggi amano la mitologia e l'epica, dove la violenza cieca degli dei sublima la fatica, il valore e la virtù degli umani. Basterebbe fare, come suggerisce Calvino, un esame attento di ogni mito sulla base delle esperienze di vita dei ragazzi.

Un percorso altrettanto affascinante potrebbe essere quello dei "duelli" nella letteratura. Molti romanzi ottocenteschi iniziano con scene di violenza, in cui il duellare può rappresentare però solo un prologo, perché lo sviluppo naturale è quello della riflessione di Fra Cristoforo che conduce al confronto con l'altro, con le ragioni e le emozioni dell'altro.

Il duello, metafora della guerra, può inoltre aprire ad un dibattito più ampio sullo scenario attuale e l'impossibilità dell'esistenza di una "guerra giusta".

[1] "Introduzione dell'articolo 612-bis.1 del codice penale, concernente i reati di bullismo e cyberbullismo, modifica dell'articolo 731 del medesimo codice, in materia di inosservanza dell'obbligo di istruzione dei minori, e delega al Governo per l'adozione di disposizioni in materia di prevenzione e contrasto del bullismo e del cyberbullismo".

1. Curricolo verticale e valore delle discipline. L'istruzione che educa



Simonetta FASOLI

21/04/2024

Tra le molte ragioni per tornare a riflettere sulle Indicazioni nazionali del 2012 e sulla loro attualità, merita attenzione il fatto che il documento ratifica la piena autonomia delle scuole. Sono, infatti, Indicazioni "per" il curricolo e ciò significa che viene consegnata alle scuole la piena responsabilità della progettazione curricolare, proprio per attuare l'autonomia didattica, di sperimentazione e di ricerca, dichiarata (e mai pienamente realizzata) dal DPR n. 275/1999 in un quadro nazionale saldamente garantito dalla cornice costituzionale.

Curricolo unitario

Si tratta, quindi, di un curricolo *unitario verticale*. Due sono i fattori che supportano il lavoro delle scuole e degli insegnanti: il primo è la coerenza che, come sfondo integratore, attraversa tutto il documento, dalla parte introduttiva alle sezioni riguardanti i diversi segmenti del primo ciclo d'istruzione, e che coniuga le specificità con gli aspetti generali, le istanze di identità con la visione evolutiva. L'altro fattore è quello che sancisce, di fatto, il processo di generalizzazione degli Istituti comprensivi. Ritroviamo nel documento una esplicita affermazione: "La presenza sempre più diffusa degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curricolo verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo di istruzione e formazione".

Il nodo disciplinare

La verticalità del curricolo pone in maniera chiara di fronte ad un nodo ancora da sciogliere, quello del valore delle discipline e della loro insegnabilità nelle diverse fasi del percorso scolastico. Solo una rivisitazione critica dell'assetto pedagogico-disciplinare crea le condizioni per costruire realmente un curricolo unitario, graduale e progressivo. Per portare fino in fondo le premesse di un impianto coerente come quello delle Indicazioni nazionali 2012, è indispensabile ripensare le discipline, non per oltrepassarle ma per attraversarle. Infatti, nella prospettiva di un curricolo unitario, le discipline non sono "corpi separati di conoscenze": ogni disciplina, correttamente intesa, è un "modo" della realtà che essa racconta, nella specificità della sua "grammatica epistemologica", del suo linguaggio e del suo metodo. Le discipline sono sistemi di narrazione del mondo, come strutture aperte e interconnesse: esse sono costruite per scoprire e far scoprire all'interno dello stesso percorso di indagine la loro parzialità rispetto alla totalità del mondo, all'unitarietà dell'esperienza, all'unicità del soggetto che apprende.

Le discipline come pretesti formativi

Lo statuto disciplinare, nel tessuto connettivo che definisce l'unità del sapere, richiede nella scuola del primo ciclo, anzi, a partire dalla scuola dell'Infanzia, una competente mediazione didattica che modula il suo punto focale, procedendo dalla riflessione sull'esperienza alla sua rappresentazione simbolica. Le discipline, siano esse organizzate per ambiti, per aree o per affinità metodologiche, in questa fascia di scolarità sono anzitutto "pretesti formativi".

Pensiamo al bambino, alla bambina della Scuola dell'infanzia che si interroga e cerca risposte sui fenomeni del mondo (non solo "naturali", ma anche culturali, affettivi e relazionali): è un processo che opera un distanziamento dall'immediatezza, che rende possibile quel domandare dentro un campo di saperi. Le sue ipotesi di soluzione non sono, come il mondo "adultocentrico" crede, evasioni nella fantasia autoreferenziale, ma segnali di un percorso di comprensione che va incontro al mondo.

La discontinuità utile

Va messa in questione, dunque, la contrapposizione semplicistica tra "vissuti" e "saperi" che ha determinato separatezze tra i percorsi formativi, creando fratture laddove avrebbe dovuto esserci progressività e sviluppo. È efficace al riguardo la felice espressione di Giancarlo Cerini di "discontinuità utile", come l'altra faccia della continuità. Potremmo dire che i "salti" dell'età evolutiva devono essere governati come processi educativi, affinché non diventino cesure pedagogiche del sistema.

Nel passaggio dal sapere in senso lato al sapere disciplinare, è compito del docente, attraverso una efficace mediazione didattica, quello di accompagnare l'incessante interrogare/interrogarsi del bambino sul terreno dell'esperienza immediata, per proporre un "archivio storico" dei depositi culturali che hanno preso forma nelle "discipline".

Intesa in questo modo, la disciplina non è la parola autoritaria che cade su quei porsi domande relegandolo in un indistinto orizzonte pre-disciplinare: è piuttosto la scoperta che esistono tanti "racconti sul mondo" quanti sono gli sguardi da cui si osserva.

Oltre i confini del primo ciclo d'istruzione

In ogni caso, relativizzare le discipline non vuol dire decostruirle; proprio questo approccio fa riconoscere che ogni sapere disciplinare ha il suo insostituibile punto di vista, ha uno statuto epistemologico cui è ancorato. Secondo questo assunto, i campi di esperienza possono essere strumenti di strutturazione curricolare e gli ambiti disciplinari possono costituire i dispositivi didattico-organizzativi in tutto il percorso verticale del primo ciclo e anche oltre.

La continuità educativa si proietta così oltre i confini della scuola di base, fino ad intersecarsi con il biennio della scuola secondaria superiore. Al riguardo è molto utile ricordare il D.M. 22 agosto 2007, n. 139 (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della L. 27 dicembre 2006, n. 296*) e il *Documento tecnico* allegato. Qui, l'intero percorso curricolare è ricompreso nei quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale)[1]. Era questa una idea di "trasversalità" didatticamente sostenibile, ben lontana da costrutti fumosi.

Gli antecedenti storici

È opportuno sottolineare che questa prospettiva ha importanti antecedenti, a partire da quell'idea centrale delle "discipline come educazione" che dà il titolo alla IV Parte della Premessa ai Programmi del '79 per la Scuola media, dove si afferma, tra l'altro, che *"nella loro differenziata specificità le discipline sono dunque strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti (...)"*. Il concetto sarà ripreso e consolidato, nelle rispettive specificità pedagogiche, dai Programmi della scuola elementare del 1985 e dagli Orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991.

Attraverso le discipline e le specifiche connessioni si costruisce il "fare scuola" nelle pratiche quotidiane. Attraverso le discipline, l'insegnante, lavorando sulle linee di confine e la contaminazione dei codici simbolici, riesce ad esplorare piste di ricerca efficaci per le tante esigenze di tutti gli studenti.

L'istruzione che educa tutti

Dalle Indicazioni nazionali 2012 emerge un invito, dunque, ad uscire dal fortino dei "disciplinarismi", vale a dire delle discipline intese come "materie di studio", come se fossero portatrici di un'identità professionale e culturale esaustiva.

Il presente, e soprattutto il futuro, dell'istruzione che educa è nella capacità di coniugare la specificità dei punti di vista con l'apertura al dialogo e alla feconda contaminazione tra i saperi disciplinari.

Quale valore aggiunto ci consegna questo approccio? Qui, le forme di pensiero cosiddetto "divergente", spesso sanzionate alla luce di standard predefiniti, trovano un campo di espressione, di osservabilità e riconoscimento: è il presupposto per realizzare "la scuola di tutti e di ciascuno", quella della Costituzione.

Continuità e curricolo verticale come presupposti per l'inclusione

Dunque, continuità e curricolo unitario rappresentano le istanze che non si radicano solo nell'impianto pedagogico, negli assetti organizzativi, ma nell'idea stessa di una scuola che opera per qualificare gli esiti, per garantire l'esercizio dei diritti, a partire dai soggetti più deboli. Non

a caso il primo provvedimento che ha sistematizzato la "continuità educativa" ha riguardato proprio gli alunni "portatori di handicap", come si diceva allora. Ci riferiamo alla nota circolare 1 del 4 gennaio 1988 che prevedeva, tra l'altro, anche l'introduzione di modalità organizzative, allora decisamente innovative, come l'accompagnamento del disabile da parte degli insegnanti di sostegno "a ponte" da un grado all'altro di scuola, realizzando un vero e proprio scambio professionale, nella prospettiva del "curricolo verticale".

Possiamo migliorare?

È un impegno difficile, un esito non scontato, ma è possibile. Ai detrattori della possibilità, ai "realisti" che sostengono sempre le ragioni del senso comune, possiamo rispondere con un approccio diverso che ci suggerisce un grande scrittore del secolo scorso, Joseph Roth, perché quando la narrativa incontra la pedagogia nascono meraviglie.

"[...] Era una di quelle idee che sprezzantemente si definiscono "romantiche". Eppure, lungi dal vergognarmene, ancora oggi insisto a dire che questo periodo della mia vita, il periodo delle idee romantiche, mi ha avvicinato alla realtà più delle rare non romantiche che ho dovuto impormi: ma come sono assurde queste definizioni che ci hanno tramandato! Ammettiamolo pure. Ebbene: io credo di aver sempre osservato che il cosiddetto uomo realistico se ne sta impenetrabile su questo mondo come un muro di cinta in calcestruzzo, e il cosiddetto romantico è invece come un giardino aperto, in cui la verità entra ed esce a piacimento..."

[Joseph Roth, La Cripta dei Cappuccini, Ed. Adelphi, 1989].

[1] Il Decreto n. 14 del 30 gennaio 2024 "Adozione dei modelli di certificazione delle competenze" ha uniformato i diversi documenti di certificazione, ivi compreso quello per l'obbligo d'istruzione. La necessità di uniformare è stata sollecitata anche dalle Linee guida per l'orientamento, adottate con decreto ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328.

2. Discipline e competenze. Un approccio culturale costruttivista



Maurizio MURAGLIA

21/04/2024

Non è certamente marginale l'esplicitazione del ruolo delle discipline nel testo delle *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo*, nel loro nesso epistemologico e pedagogico-didattico col tema delle competenze che struttura tutta la tessitura del curricolo verticale. In vari passaggi le Indicazioni puntualizzano la necessità di un *uso formativo dei saperi disciplinari*, in coerenza con i caratteri dell'ambiente di apprendimento che si ritengono più funzionali ad una didattica attiva e costruttiva.

Nelle discipline la sfida della didattica

Particolarmente illuminante appare quanto si legge nel paragrafo dal titolo "Aree disciplinari e discipline", che introduce la sezione dedicata all'organizzazione del curricolo: "Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra dai confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua ed autonoma". Il passo contiene alcuni elementi decisivi per una riflessione sull'intrinseco legame tra dimensione formativa delle discipline e traguardi di competenza.

In primo luogo occorre osservare che le discipline vengono ricondotte al loro statuto storico e convenzionale, caratterizzato da separatezza, che istituisce dei vincoli conoscitivi, per quanto fondati sul piano epistemico, privi di riscontro con l'unitarietà dei processi di apprendimento. Proprio nella dialettica tra *pluralità* delle discipline ed *unitarietà* dei processi di apprendimento si annida la sfida professionale della didattica, che costringe gli insegnanti a prendere sul serio questo incessante lavoro di elaborazione che gli apprendenti compiono "liberamente" attingendo dalla scuola come dalla vita.

I saperi scolastici

È proprio il concetto di *esperienza*, di ascendenza deweiana, che avvia la transizione dal versante epistemologico a quello educativo e didattico. L'esperienza infatti presenta quei caratteri di unitarietà dinanzi ai quali le discipline scolastiche sono chiamate a superare la frammentazione e a configurarsi come chiavi di accesso alla vita nelle sue molteplici sfaccettature. Da questo punto di vista non appare azzardato mutuare dalla scuola dell'infanzia la bella metafora di "campo di esperienza" per comprendere questo ruolo attivo e costruttivo dei saperi scolastici.

Curricolo come processo multifattoriale

La costruzione del curricolo, alla luce di quanto fin qui messo in evidenza, si configura quale *processo multifattoriale*.

Tale processo assume le discipline come paradigmi essenziali di riferimento, che non possono e non devono venire meno ai rispettivi statuti epistemologici. È un paradigma infatti che, sulla scena dell'ambiente di apprendimento, pone le discipline come occasioni o pretesti per tornare a quella realtà da cui le stesse hanno tratto storicamente linfa per costituirsi così come oggi le conosciamo, proprio in virtù di un lavoro di formalizzazione di cui resta traccia nei libri di testo.

Lo sguardo verticale

È innegabile che tutto ciò necessiti di uno *sguardo verticale*, capace di concepire la progressione tra apprendimento primario e apprendimento secondario in termini di continuità e discontinuità al contempo.

Ed è proprio l'uso formativo delle discipline che scandisce la transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado. Segna soprattutto il momento delicato in cui l'organizzazione della didattica vede l'ingresso in scena di questi dispositivi (appunto le discipline) codificati nei

libri di testo e fin anche nelle cattedre dei docenti. Non va dimenticato, peraltro, che nella scuola dell'infanzia, e anche nel nido, la manipolazione e il gioco costituiscono le radici su cui i bambini costruiscono i loro saperi e incominciano a sperimentare l'uso strumentale delle discipline. A partire, poi, dalla secondaria di primo grado diventa consueto parlare dell'ora di questa o quella disciplina.

Alfabetizzazione culturale di base

Le Indicazioni contengono un passaggio importante, all'interno della riflessione sulla scuola secondaria di primo grado, nel paragrafo dal titolo "L'alfabetizzazione culturale di base", che contribuisce a delineare lo scenario introduttivo della scuola del primo ciclo: "Nella *scuola secondaria di primo grado* si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo. La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico, quello dell'impostazione trasmissiva. Le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione. I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino e che si presti attenzione alle *zone di confine e di cerniera* fra discipline".

Un rischio culturale e un rischio didattico

Questo passaggio rende necessario il nesso col tema delle competenze, individuate com'è noto quali orizzonti che strutturano il curricolo in termini di "traguardi per lo sviluppo", dove risulta decisivo quel "per" come obiezione verso qualsiasi lettura staticamente sommativa della competenza, concepita quale cantiere aperto a successivi sviluppi, come se il termine *traguardi* debba essere riferito piuttosto al lavoro dei docenti che a quello dei discenti. Quel che qui occorre constatare è che il legislatore mette in luce un rischio culturale ed uno didattico, intimamente legati. Il rischio trasmissivo infatti si annida laddove le discipline vivono in forma frammentaria, ovvero al di qua della necessaria transizione dal loro assetto accademico a quello formativo. La trasmissione trattiene la disciplina potremmo dire nella *comfort zone* da cui è sorta, senza riuscire ad intercettare la complessità di cui invece è portatrice la realtà. Se le Indicazioni non ponessero le competenze quali orizzonti della didattica, quasi a rendere cogente l'assunzione della disciplina in termini di campo di esperienza, il processo di insegnamento e apprendimento potrebbe attestarsi – come purtroppo troppo frequentemente nella secondaria di primo e secondo grado si attesta – sulla riproposizione di repertori aridi di contenuti da ripetere.

Ambiente di apprendimento come laboratorio culturale

Proprio i caratteri dell'ambiente di apprendimento che le Indicazioni propongono dovrebbero esorcizzare il rischio della trasmissione. È nell'ambiente di apprendimento infatti che la postura di docenti e discenti appare come quella di un vero e proprio *laboratorio culturale*, in cui le discipline diventano occasione di problematizzazione, rielaborazione, discussione. È nell'ambiente di apprendimento operoso che le discipline depongono la loro pretesa enciclopedica e i contenuti disciplinari sono scelti in virtù della loro emblematicità formativa.

In questa prospettiva il curricolo diviene davvero un campo di scelte strategiche, sia in senso paradigmatico, ovvero afferente al "cosa" delle discipline bisogna fare oggetto di apprendimento, sia in senso sintagmatico, cioè riferibile alla disposizione nel tempo degli oggetti di apprendimento.

Il curricolo come luogo della mediazione didattica

Il curricolo, nelle Indicazioni Nazionali, è il luogo della mediazione didattica perché suggerisce ai docenti una *prospettiva a ritroso*, che indicando, con i profili in uscita, gli orizzonti finali, apre il campo alla strutturazione del percorso formativo in obiettivi e competenze. Questa mediazione didattica fa venir meno il famoso interrogativo che troppo spesso ancora circola nelle sale docenti: "dove sei arrivato?".

La logica del curricolo contesta alla radice la logica dell'accumulo, come il testo delle Indicazioni ben rileva: "Il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni".

Si potrebbe parafrasare questo passaggio dicendo che lo sviluppo di competenze è inversamente proporzionale alla quantità di contenuti "erogati", ma sarebbe forse meglio dire alla *incongruenza* di questi contenuti con un profilo di cittadinanza attiva, quale le Indicazioni pongono a fondamento della progettazione curricolare.

Prescrittività e rischio dell'accumulo

Va riconosciuto in questa prospettiva che nella prescrittività e nella numerosità degli obiettivi posti quali "materiali" per lo sviluppo di competenze può annidarsi il rischio dell'accumulo. Per loro natura gli obiettivi, con la loro istanza di visibilità e misurabilità, seducono maggiormente l'immaginario e la prassi dei docenti, piuttosto che l'orizzonte delle competenze, forse avvertito in termini più vaghi e meno disponibili, ad esempio, ad una misurazione col voto in decimi. Ma questo è un problema di cultura professionale e di cultura valutativa, sul quale occorrerebbe aprire un altro fronte di analisi.

Un curriculum costruttivista

In conclusione, pare di poter dire che le Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo, così come l'instancabile azione formativa di Giancarlo Cerini non ha mai mancato di evidenziare, delineano un orizzonte didattico di impronta palesemente costruttivista, che prende sul serio il vissuto esperienziale di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, assumendolo in chiave culturale proprio con gli strumenti di cui dispone la scuola ovvero i saperi disciplinari. Sono proprio le competenze a tenere alta la guardia di fronte al rischio della trasmissione e del nozionismo. Assunte in chiave culturale e costruttiva, quale sapere agito e pensato in quanto agito, le competenze consentono alle discipline scolastiche di respirare a pieni polmoni e di essere restituite a quella unitarietà della vita da cui erano partite per costituirsi storicamente.

3. Ambiente di apprendimento. Il cuore del progetto educativo e didattico



Ermanno MORELLO

21/04/2024

Nell'insieme del testo delle Indicazioni si trovano le chiavi di lettura per una analisi complessiva della struttura stessa di un progetto educativo e didattico, alla luce del rapporto apprendimento-insegnamento, scelto come bussola per immaginare e agire una proposta centrata sullo sviluppo delle competenze.

Imparare a stare al mondo

Giancarlo Cerini definiva l'apprendimento come "imparare-insegnare a stare al mondo". Si tratta di un processo permanente di trasformazione di una persona in crescita, che avviene nel tempo della vita e nel tempo scolastico: momenti e luoghi che diventano ambienti per apprendimenti strutturati o informali. In questo processo la scuola ha il compito di "Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni per ancorarvi nuovi contenuti (...) esperienze e conoscenze acquisite anche fuori dalla scuola (...) che l'azione didattica deve richiamare, esplorare, problematizzare ... affinché l'allievo possa dare senso a ciò che va imparando"[1].

Protagonismo nell'esperienza di apprendimento

Cogliendo un'altra suggestione di Giancarlo Cerini, è importante sottolineare il concetto di "curricolo evolutivo", di un'idea di scuola che si traduce in un percorso da zero a quattordici anni, quello a cui si riferiscono le Indicazioni Nazionali, in cui "far evolvere l'esperienza attraverso situazioni di apprendimento". Come farlo? Favorendo "l'esplorazione e la scoperta per promuovere il gusto della ricerca di nuove conoscenze"[2]. Le potenzialità diventano capacità attraverso la crescita della consapevolezza che permette di padroneggiare i saperi per maturare atteggiamenti permanenti, diventando protagonisti dell'esperienza conoscitiva, a ogni età per l'età che si ha, come bene suggeriscono le Indicazioni nazionali: "Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere (...) imparare a imparare"[3].

I contesti di apprendimento

"La scuola propone situazioni e contesti in cui gli alunni riflettono per capire il mondo e se stessi"[4]. Il progetto didattico costruisce contesti pensati per una esperienza conoscitiva euristica, attraverso la partecipazione attiva per la crescita soggettiva nel gruppo.

Ogni contesto è caratterizzato da una serie di fattori di condizionamento, che creano cioè le condizioni per l'esperienza esplorativa e conoscitiva, favorendola o limitandola. Sono fattori che esistono e agiscono comunque. A volte, però, vengono sottovalutati in fase di progettazione, quando soprattutto la preoccupazione prevalente è quella della scelta di contenuti e degli strumenti didattici da utilizzare; ancor più se la guida nella progettazione è affidata prevalentemente, o esclusivamente, al libro di testo.

Ricorrendo alla nota metafora nell'iceberg, questa serie di fattori appartengono alla parte sommersa, dove risiede il *come*, cioè la cura dell'apprendimento, mentre la punta che emerge, la parte più visibile, riguarda l'esito dell'apprendimento, cioè il *cosa* si apprende. Gli elementi progettuali "sommersi" costituiscono una vera e propria cornice di ogni situazione di apprendimento. Dalla lettura integrale delle Indicazioni Nazionali emergono una serie di riferimenti per operare scelte consapevoli e padroneggiabili. Di seguito qualche appunto sui principali fattori che condizionano i contesti di apprendimento.

Tempo

È tutto quello che serve per trasformare le potenzialità in competenze, nel rispetto dei ritmi individuali all'interno di quelli collettivi per concedere il tempo dell'esperienza, della rielaborazione e della riflessione.

Luoghi

A scuola e fuori da scuola dove l'organizzazione degli spazi e l'interazione con i luoghi fisici diventa "elemento di qualità pedagogica"[5] per creare un ambiente curato, funzionale, accogliente per favorire relazioni distese con le persone, gli spazi, gli oggetti, "Innanzitutto nella classe, insieme ad altri spazi specificamente attrezzati"[6].

Comunità

È la dimensione dell'apprendimento collaborativo: dove si capisce che "imparare non è solo un processo individuale e la dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo"[7].

Relazione

Deve essere pensata, coltivata, attenta; deve essere costruita professionalmente, non affidata alle sole inclinazioni personali dell'insegnante. Deve dare valore alle potenzialità di tutti e di ciascuno mediando il rapporto con gli oggetti dell'apprendimento.

Strategie

Sono gli atteggiamenti e le tecniche che alimentano la "relazione di accompagnamento" che favoriscono le esperienze in cui ogni bambino possa collegare la lettura organizzata del mondo (attraverso le discipline) con il sistema dei significati personali, padroneggiando progressivamente conoscenze e abilità.

Proposte

Gli educatori e gli insegnanti propongono, i bambini agiscono; la proposta è pensata per favorire l'esperienza conoscitiva e i risultati sono riferiti ai processi individuali, non a standard di prestazione, per radicare le conoscenze sulle effettive capacità e stili personali, attraverso attività ricche di senso.

Autonomia

È una sorta di meta-traguardo, è lo sfondo stesso dei traguardi di competenza, nella prospettiva formativa della persona. Crescere significa essere sempre più capaci e consapevoli; consapevoli della capacità di *pensare*, per elaborare l'esperienza e le conoscenze; di *esprimersi*, per condividere pensieri e bisogni; di *scegliere*, per costruire positivamente la propria soggettività; di *agire*, per sfruttare e accrescere le competenze personali. "Sviluppare l'autonomia significa avere fiducia in sé e fidarsi degli altri; provare soddisfazione nel fare da sé (...) esprimere sentimenti ed emozioni (...) operare scelte e assumere atteggiamenti e comportamenti sempre più consapevoli"[8].

Benessere

È la condizione da cui dipende la possibilità di ottenere risultati realmente significativi in termini di apprendimento, atteggiamenti e comportamenti, creata attraverso la capacità di prendersi cura dei propri allievi, a ogni età e in ogni ordine scolastico star bene a scuola è una scelta professionale. "La scuola si deve costruire come luogo accogliente (...) sono importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola"[9].

Relazione educativa

Un contesto di apprendimento richiede una attenta programmazione per attivare la relazione *tra soggetti* (bambini e ragazzi in ricerca, protagonisti dell'esperienza conoscitiva), *oggetti* (dell'apprendimento, della fenomenologia della realtà e disciplinari) e *procedure* (modalità di attivazione dei processi conoscitivi e peculiarità disciplinari), adeguando la proposta alle caratteristiche degli allievi e alle finalità di ciascun segmento del curriculum.

Al centro la figura dell'insegnante-mediatore, attraverso la responsabilità e l'efficacia della *relazione educativa*.

Laboratorialità e cultura del lavoro

"Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare,

realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento"[10].

La didattica laboratoriale è una scelta metodologica generale, la più efficace per lo sviluppo delle competenze, che si alimenta di tecniche di conduzione adatte a:

- creare spazi significativi per le iniziative di bambini e ragazzi impegnati nei *processi* conoscitivi ed espressivi, di cui gli esiti, i *prodotti*, sono la rappresentazione, non appiattita su standard di prestazione;
- dare all'insegnante la possibilità di interagire-interferire-orientare i processi di apprendimento, concedendogli la possibilità di osservare per capire, la base della valutazione formativa.

Il laboratorio è

- *luogo* privilegiato per tutte le attività, a un tempo fisico e simbolico;
- *proposta* pensata per l'*operatività*: dimensione esperienziale di ogni apprendimento (non solo produzione concreta ma anche elaborazione intellettuale);
- "*clima*" che condiziona a un *fare fecondo*;
- *un tempo*, che possiede caratteristiche solo nostre, in cui è possibile coltivare il piacere di lavorare per sé stessi ricercando il senso delle proprie esperienze, in divenire;
- *uno spazio di relazione e cooperazione*, tra pari e con l'adulto, in cui educatori e insegnanti agiscono per affiancare bambini e ragazzi nei processi di ricerca per l'*intellettualizzazione dell'esperienza* (Dewey).

La laboratorialità è azione educativa perché aiuta ciascuno a diventare consapevole della responsabilità legata a risultati che lo rappresentano in modo così direttamente personale: immaginando l'allievo come *autore* delle proprie performance e produzioni.

In questo senso il laboratorio contribuisce alla formazione di una *cultura del lavoro*, interna ai processi di conoscenza peculiari della scuola che persegue l'emancipazione dell'individuo attraverso l'istruzione e la formazione culturale.

Ricerca didattica lavoro collettivo

Riflettere sull'esperienza agita, per continuare a progettare secondo l'impianto culturale e pedagogico delle Indicazioni, alimenta la crescita della figura di un insegnante ricercatore, impegnato in un costante lavoro collettivo di adeguamento permanente del curriculum, nelle sue diverse dimensioni, che si materializza quotidianamente nella costruzione dell'ambiente di apprendimento.

[1] Indicazioni Nazionali 2012, La scuola del primo ciclo – L'ambiente di apprendimento, pag. 34.

[2] Ibidem.

[3] Ibidem, pag. 35.

[4] Indicazioni Nazionali 2012, La scuola del primo ciclo, pag. 31.

[5] Indicazioni Nazionali 2012, La scuola dell'Infanzia – I bambini, le famiglie, i docenti, l'ambiente di apprendimento, pag. 23.

[6] Indicazioni Nazionali 2012, La scuola del primo ciclo – L'ambiente di apprendimento, pag. 34.

[7] Ibidem.

[8] Indicazioni Nazionali 2012, La scuola dell'Infanzia, pag. 21.

[9] Indicazioni Nazionali 2012 – Cultura scuola persona – Centralità della persona, pag. 9.

[10] Indicazioni Nazionali 2012, La scuola del primo ciclo – L'ambiente di apprendimento, pag. 34

4. Per una valutazione mite. Relazione, ascolto e reciprocità



Caterina GAMMALDI

21/04/2024

Partiamo da alcune considerazioni di Giancarlo Cerini e dagli obiettivi da lui individuati nel suo volume postumo, "Atlante delle riforme (im)possibili", per una riflessione sulle Indicazioni nazionali 2012. Nel libro, sul tema specifico della "valutazione mite", si elencano cinque possibili obiettivi da porre al centro dell'azione politico-educativa. Nell'ordine: 1. *superare il voto in decimi per tutto il primo ciclo*; 2. *sostituire la bocciatura con misure che sappiano sollecitare azioni a sostegno delle fragilità di chi apprende*; 3. *migliorare la comunicazione con le famiglie*; 4. *rivedere l'impianto certificativo per il primo ciclo*; 5. *predisporre un modello per la certificazione anche per il secondo ciclo*. Sicuramente oggi, alla luce delle esperienze che le istituzioni scolastiche del secondo ciclo stanno compiendo, partendo dalle tesi di Cristiano Corsini[1], aggiungerebbe un sesto obiettivo: "porre al centro dei processi di apprendimento la valutazione formativa anche nel secondo ciclo".

Una scelta in controtendenza

Tuttavia le attuali policy, e anche i più accreditati opinionisti, sembrano andare in direzione decisamente contraria. Potremmo chiederci (e molti lo fanno) perché fra i tanti obiettivi possibili per garantire una "valutazione mite", Giancarlo Cerini abbia scelto strade così diverse dal sentire comune.

Pensiamo alle tesi che ricondussero nel 2008 (Gelmini-Tremonti) la scuola primaria al voto, alle argomentazioni di opinionisti come Ricolfi e Mastrocola che imputano alla scuola democratica i tanti problemi educativi, all'introduzione del "gravemente insufficiente" nella valutazione del comportamento degli studenti, anche della scuola primaria. Dalle stesse dichiarazioni dell'attuale Ministro emerge convintamente l'idea che la valutazione degli apprendimenti debba essere caratterizzata da un tipo di rigore che rischia però di accentuare una selezione di classe (buoni e cattivi, sommersi e salvati) anziché favorire l'inclusione.

Tutte le voci che formulano proposte culturali diverse sulla formazione dei docenti soprattutto per affrontare le tante fragilità degli studenti e dei territori appaiono decisamente in controtendenza.

Un percorso che inizia da lontano

Eppure i dati disponibili segnalano la scuola in affanno. Se guardiamo alle criticità narrate da diversi osservatori, sono sufficienti per chiedere politiche educative a favore di una valutazione diversa, che sia proiettata verso ottiche formative, che diano risultati veri, a vantaggio dello studente e della comunità.

Sull'argomento già nel testo "PASSA... PAROLE"[2], pubblicato all'indomani delle Indicazioni 2012, erano in molti ad esprimere il totale dissenso sulle proposte sempre in agguato della valutazione decimale o del voto come unico strumento per rendicontare e supportare gli apprendimenti degli studenti.

Decenni prima, Aldo Visalberghi e Maria Corda Costa avevano posto in evidenza che per valutare bene bisognava innanzitutto ricercare le *informazioni su tutte le componenti dell'educazione*. A ciò si aggiungono gli studi di Mario Gattullo e di Benedetto Vertecchi. Così pure vanno ricordate le stagioni in cui si passava dal voto alle lettere e poi di nuovo al voto. Questi periodi, però, hanno stimolato studi, riflessioni e ricerca.

Non va dimenticato un progetto editoriale di Aldo Visalberghi che faceva perno sulle discipline, sulla comprensione dei manuali, sulla progettazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento e, soprattutto, sulla valutazione. Come non vanno dimenticati i tanti gruppi di studio e seminari ministeriali, negli ultimi decenni del secolo scorso, come quello di Punta Ala, dove si incominciava ad affrontare l'ipotesi di sostituire la valutazione vigente con un nuovo documento che poneva in evidenza anche l'osservazione, la descrizione, la documentazione, che

enfaticamente la situazione di partenza e focalizzava l'attenzione sulle scelte per il miglioramento. Si incominciava allora a parlare di grado di avvicinamento agli obiettivi per arrivare alla valutazione globale.

La valutazione nelle Indicazioni 2012

Nonostante i contributi dei grandi maestri, gli esiti dei numerosi studi sulla valutazione non si sono mai trasformati in prassi diffusa, soprattutto nella scuola secondaria. Ed ora anche nella scuola primaria si reintroduce il voto, seppure camuffato sotto le spoglie del "giudizio sintetico". A pensare che le Indicazioni nazionali 2012 avevano indicato un'altra strada.

Per la scuola dell'infanzia si dice che: "l'attività di valutazione risponde a una funzione di carattere formativo che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini perché è orientata a esplorare e riconoscere lo sviluppo di tutte le loro potenzialità. Analogamente, per l'istituzione scolastica, le pratiche dell'autovalutazione, della valutazione esterna, della rendicontazione sociale, sono volte al miglioramento continuo della qualità educativa". Ed ancora: "La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento, stimolo continuo al miglioramento".

È una linea che viene riproposta nelle più recenti "Linee pedagogiche sul sistema integrato zero sei in materia di valutazione". Nella parte V Coordinate della professionalità, dopo aver posto l'attenzione sull'osservazione, sulla documentazione, sulla valutazione come strumenti di professionalità si dice che la valutazione formativa è "narrativa, aperta agli sviluppi successivi, sempre espressa in termini positivi (descrive ciò che il bambino sa/fa, non ciò che non sa/non fa), di valorizzazione, di incoraggiamento".

Una valutazione non episodica

Da qui emerge il valore dell'osservazione nei contesti educativi e nei processi di insegnamento-apprendimento, la centralità del soggetto che apprende, l'importanza del curricolo. Ma se c'è un deficit di attenzione pedagogica su tali aspetti si rischia che la valutazione anziché formativa ridiventi classificatoria e sanzionatoria.

Ora sull'osservazione dei contesti educativi, del gruppo classe, dei singoli studenti c'è una vasta letteratura. Va ricordato che una valutazione, che privilegi la dimensione costruttiva, non può essere episodica. Osservare richiede la sistematicità che non vuol dire un comportamento professionale onnivoro (si valuta sempre). Significa, invece, prestare attenzione allo "sguardo".

Processi o esiti?

Si valutano i processi o gli esiti? Il quesito è mal formulato perché sono due fasi diverse che non possono essere poste in contrapposizione. Gli esiti vanno intesi in termini processuali anche quando si arriva a certificarli. Gli esiti in educazione non dovrebbero mai assumere un carattere definitivo, senza appello per chi è arrivato alla meta. Stiamo, infatti, parlando di traguardi di sviluppo delle competenze o di risultati di apprendimento, nella consapevolezza che tali risultati devono essere prescrittivi soprattutto per i docenti. Il profilo di competenza adulta si sviluppa per tutto l'arco della vita e la scuola è un percorso, importante, significativo, ma non l'unico in cui si apprende.

Nella valutazione mite non deve prevalere la tesi quantitativa (l'insieme delle conoscenze apprese), ma quella qualitativa che parte però dalla chiarezza di cosa, come e perché si valuta. I docenti non si collocano mai fuori dai processi, devono guidare chi apprende ad osservare, comprendere, interpretare, argomentare... La valutazione è un camminare insieme.

Rigore o rigidità?

Dobbiamo essere consapevoli se i nostri comportamenti professionali possono diventare divisivi e selettivi, dobbiamo essere accorti su come usiamo le parole. Il termine "rigore", oggi così ricorrente, non sembra essere utilizzato nel significato di rigore scientifico, cioè come capacità di trattare le informazioni e i dati, di eliminare o ridurre al minimo qualsiasi aspetto che possa essere condizionato da pregiudizi o condotte soggettive, ma semplicemente come rigidità o conformità, cioè come comportamenti non corretti da sanzionare. Da qui i giudizi punitivi.

È da una prospettiva, pressoché sbagliata, che si formulano domande illegittime ai genitori invocando la corresponsabilità educativa, con una richiesta, quasi impossibile, di sostegno e di supporto per quello che a scuola i bambini e i ragazzi non fanno.

I care

Dobbiamo essere attenti che non ci sia un deficit di attenzione pedagogica nei confronti degli aspetti costitutivi della valutazione mite: cuore (ovvero cura), educazione e apprendimento.

I care, mi prendo cura di tutti, nessuno escluso, soprattutto degli ultimi, a cui non possiamo dare risposte in ragione dei talenti, assunti a volte pretestuosamente nell'agire educativo,

Per una valutazione mite si ha bisogno della condivisione, della comunità, dell'ascolto, del "discutendo si impara" di Clotilde Pontecorvo: "si educa al noi istruendo", come ci ha insegnato Riccardo Massa.

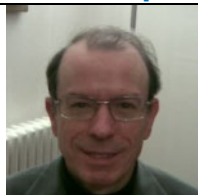
[1] C. Corsini, *Una valutazione che educa. Liberare l'insegnamento e l'apprendimento dalla tirannia del voto*. Franco Angeli, 2023.

[2] G. Cerini, *PASSA... PAROLE. Chiavi di lettura delle Indicazioni 2012*, Homeless book, 2012.

29 04 2024

L'Europa che educa, istruisce e include

1. Tetto per gli alunni stranieri? Il nostro modello inclusivo



Luciano RONDANINI

28/04/2024

Dagli inizi degli anni Novanta del Novecento, l'afflusso di studenti con background migratorio è costantemente aumentato nelle nostre classi. Tale incremento ha conosciuto un vero e proprio boom fino al primo decennio del XXI secolo, per poi attestarsi sui livelli attuali che vedono la presenza di alunni non italofoni sfiorare, dalla scuola dell'infanzia all'istruzione di II grado, il numero di circa 900.000. Più precisamente, nell'anno scolastico 2022/2023, risultavano iscritti 870.000 alunni con cittadinanza non italiana, pari al 10,3% del totale.

La decisione del consiglio di istituto dell'I.C. "Iqbal Masih" di Pioltello, alle porte di Milano, di sospendere le lezioni il 10 aprile, nel giorno della fine del Ramadan, ha riaperto nelle forze dell'attuale governo la disputa sulla definizione di una soglia che limiti la presenza degli alunni stranieri in ogni classe. Ricordiamo che la scuola di Pioltello è intitolata a Iqbal Masih, un ragazzino pachistano che denunciò la violenza dello sfruttamento minorile nel suo Paese e che, per questo, nel 1995 fu ucciso all'età di 12 anni.

Ma il tetto esiste già da molti anni

Nel 2010 l'allora Ministra del Miur, Maria Stella Gelmini, emanò nel mese di gennaio la circolare n. 2 (*Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana*) nella quale si fissavano criteri organizzativi relativamente alla formazione delle classi. Secondo tali parametri, la presenza di studenti stranieri, di norma, non avrebbe dovuto superare illimitate del 30% per classe. Va detto che le criticità sottolineate in quel provvedimento sono tuttora condivisibili. In particolare venivano evidenziate queste problematiche:

- la significativa incidenza di dispersioni, abbandoni e di ritardi degli allievi stranieri;
- lo scarso possesso dell'italiano, soprattutto come lingua per lo studio;
- la necessità di prevedere moduli di apprendimento differenziati soprattutto nelle scuole secondarie di II grado;
- l'impatto particolarmente complesso di culture eccessivamente diverse dalla cultura italiana.

Però, già allora venivano poste delle eccezioni a tale soglia.

Le deroghe al limite del 30%

Infatti, nella circolare n. 2/2010, considerate le difficoltà applicative della norma, venivano indicate possibili eccezioni al limite del 30%. Si prevedeva, infatti, che il Direttore generale dell'Ufficio Scolastico Regionale potesse consentire motivate deroghe a tale soglia in presenza di:

- alunni stranieri nati in Italia, con un'adeguata competenza della lingua italiana;
- risorse professionali e strutture di supporto (offerte anche dal privato sociale) in grado di sostenere fattivamente il processo di apprendimento degli alunni stranieri;
- consolidate esperienze attivate da singole istituzioni scolastiche che abbiano, negli anni trascorsi, ottenuto risultati positivi (documentate, ad esempio, anche dalle rilevazioni Invalsi);
- ragioni di continuità didattica di classi già composte, come può accadere nel caso degli istituti comprensivi;
- *stati di necessità provocati dall'oggettiva assenza di soluzioni alternative.*

Assenza di soluzioni alternative

Nell'ultima deroga indicata nella circolare n. 2/2010 si afferma implicitamente che la definizione di un tetto relativo alla presenza nelle classi di alunni non italofoni risulta inattuabile. Perché?

Primo. In Italia il 70% dei Comuni, esattamente 5.521 su 7.896, ha una popolazione inferiore ai 5.000 abitanti. In queste realtà, la formazione delle classi è inevitabilmente determinata dal numero degli abitanti. Si tratta quasi sempre di mono classi e, nelle aree alpine e appenniniche più elevate, di pluriclassi! Dunque, i criteri relativi alla composizione delle classi sono predeterminati in partenza, indipendentemente dalla presenza di bambini stranieri.

Secondo. Nelle città capoluogo di provincia e nei centri urbani maggiori esistono quartieri che vedono una concentrazione anche molto elevata di famiglie straniere. I motivi di tale fenomeno sono legati alla residenzialità per ragioni di lavoro, di ricongiungimento familiare... Potrà piacere o non piacere, ma questa disomogeneità abitativa è un dato di fatto di tutte le nostre città.

Che fare in queste situazioni? È impensabile trasportare i bambini da zone ad alta intensità di immigrati ad aree di minor presenza. Si pensi solo alle difficoltà legate ai trasporti quotidiani, all'organizzazione di servizi di mensa... Per non parlare dei disagi a cui andrebbero incontro i genitori e gli stessi alunni.

Dunque, sia nell'un caso che nell'altro, qualsiasi tetto (20%, 30%) risulta impraticabile.

Il nostro modello inclusivo

Occorre non dimenticare che il quadro giuridico del nostro paese prevede che il diritto all'istruzione sia assicurato a tutti, alunni stranieri compresi. Infatti, l'art. 45 del DPR 394/1999 recita: *"I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione avviene nelle scuole italiane di ogni ordine e grado nei modi nelle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico"*. Dunque, il diritto all'apprendimento non conosce limitazioni per nessun bambino, qualsiasi sia la sua situazione di provenienza o di appartenenza.

Le azioni necessarie

Preso atto che il modello educativo italiano è implicitamente inclusivo occorre adottare scelte atte a migliorarlo. La scuola, infatti, come si sottolinea negli Orientamenti interculturali 2022, è strutturalmente cambiata. *"Si individua nelle nuove generazioni un atteggiamento diverso dalle generazioni che le avevano precedute, e che potremmo definire proprio dei nativi multiculturali. In situazioni sempre più interconnesse e globali, avere un compagno o una compagna di banco la cui famiglia proviene da contesti diversi non è considerato un problema, né suscita timori o stupore"*. La normalità è quella di essere sempre più variegata e multiculturale.

Nelle zone urbane ad alta concentrazione di famiglie immigrate sarebbe necessario ridurre sensibilmente il numero degli alunni per classe, in modo da facilitare interventi realmente personalizzati. In Francia si chiamano Zep (Zone di educazione prioritaria), in Inghilterra Eaz (Zone d'azione educativa): gli istituti che ne fanno parte sono invitati ad adottare progetti di rinforzo dell'educazione Tale determinazione dovrà essere accompagnata da una progettualità molto ravvicinata tra scuola e famiglia: il coinvolgimento dei genitori nelle azioni educative che si intendono attuare in tutti i contesti di vita e di studio è di primaria importanza.

Lingua della comunicazione e lingua dello studio

Sicuramente il problema del deficit linguistico è reale. Va però affrontato adottando strategie di particolare intensità (italiano L2), soprattutto per i bambini neo-arrivati, i quali spesso scontano divari molto elevati.

In questi decenni, dirigenti, insegnanti e amministratori locali hanno messo a punto varie soluzioni (come i protocolli d'accoglienza) prevedendo laboratori per far acquisire la lingua della comunicazione (contestualizzata), in tempi il più possibile veloci. Peraltro tale apprendimento avviene anche attraverso il contatto diretto con i compagni di classe.

Più complesso è il tema della lingua dello studio (decontestualizzata), che riguarda sicuramente gli alunni con background migratorio, ma che comprende anche significative percentuali di studenti italiani. In questo campo, occorre ridurre il lessico specialistico di molte "materie", che risulta spesso incomprensibile. Di grande utilità è la semplificazione dei testi, soprattutto di quelli

relativi a discipline estranee alla cultura di giovani che provengono da determinati Paesi. Si pensi, ad esempio, allo studio del diritto, della filosofia, della storia...

Formazione mirata e laboratori

Le scuole che negli ultimi 20-30 anni hanno sviluppato azioni incisive, in un'ottica strutturale e non emergenziale, si sono fatte carico di un fattore chiave dei processi inclusivi, la formazione del personale docente.

In particolare, per rispondere al gap linguistico tra italiani e stranieri, risulta di estrema importanza la competenza dei docenti nell'organizzazione dei laboratori linguistici; sicuramente, tra le possibili soluzioni, è quella più efficace. In particolare, per i neo-arrivati, questa scelta educativo-didattica consente di conciliare l'accoglienza con un percorso di integrazione, incentrato sull'insegnamento dell'italiano come L2.

Secondo questo modello gli alunni vengono regolarmente inseriti in una classe e seguono con i compagni le discipline che richiedono un minor coinvolgimento linguistico (educazione fisica, musicale, espressiva, informatica...). Con bambini che provengono dall'est europeo o dagli Stati asiatici, anche la matematica richiede un minore coinvolgimento linguistico. Frequentano invece il laboratorio di italiano L2 nelle ore in cui i loro limiti linguistici impedirebbero di partecipare alle lezioni in modo attivo, creando un vissuto di esclusione e di inferiorità.

Il laboratorio, situato fisicamente nella struttura scolastica, diventa in tal modo uno spazio di accoglienza e di sostegno per gli alunni stranieri (ma anche per i ragazzi italiani che possono lavorare fianco a fianco con i neo-compagni).

Una scuola inclusiva presuppone tempi aggiuntivi di lavoro, richiede altresì la presenza di dirigenti e insegnanti ad elevato tasso professionale, qualità educative, tecniche ed organizzative molto raffinate. In una parola, occorrono investimenti, sistematici, continui e mirati!

Dunque, il tema vero è quanto si vuole investire in una scuola realmente inclusiva!

La vera inclusione di alunni di seconda e terza generazione non può essere collegata a meri parametri numerici. Stupisce che anche autorevoli esponenti politici facciano dichiarazioni, non supportate da alcun dato di realtà. Per molti di loro esiste solo il bicchiere mezzo vuoto. Al contrario, conosciamo sempre più spesso circostanze in cui sono i bambini, cosiddetti stranieri, ad insegnare "l'italiano agli italiani"!

2. Indicazioni 2012 per il 1° ciclo d'istruzione. Tra PNRR e Quadri europei delle competenze



Mariella SPINOSI

28/04/2024

Il 2007 e il 2012 sono stati anni importanti per il primo ciclo d'istruzione. Sono quelli che hanno visto nascere le Indicazioni per il curricolo, diventate poi "Indicazioni nazionali" nella versione del 2012[1]. Le scuole, con questo documento, si troveranno, a partire da quegli anni, a condividere tante pagine di buona pedagogia, a seguire alcune prescrizioni e a far tesoro di tante esemplificazioni.

Quando le idee hanno le gambe per camminare

Diciamo subito che le Indicazioni del 2007 non hanno avuto il sostegno di una norma primaria o avente forza di legge, come un Decreto legislativo, o di una legge secondaria come un DPR. Sono state emanate invece con un semplice provvedimento amministrativo, come è di fatto il DM firmato dall'allora Ministro Fioroni il 31 luglio 2007 (senza numero). Lo stesso dicasi per le Indicazioni del 2012 emanate con il DM 254 del 16 novembre 2012[2], firmato dall'allora Ministro Profumo. Ma non si poteva fare diversamente. Il Governo Prodi II aveva deciso di dare tregua alle scuole e di aggiustare i precedenti provvedimenti solo con piccoli interventi che il Ministro Fioroni aveva definito come la "tecnica del cacciavite".

Eppure le precedenti indicazioni del 2004, note come "Indicazioni Bertagna", avevano maggiore dignità giuridica: erano infatti documenti allegati ad un Decreto legislativo (D.lgs. 59 del 19 febbraio 2004), un atto, quindi, avente forza di legge.

Anche se all'epoca il Ministro Fioroni fu costretto a dire che le Indicazioni per il curricolo 2007 convivono con le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati del 2004, di fatto, non ci sono state scuole (se non casi rarissimi) che non le abbiano immediatamente adottate dimenticando completamente quelle precedenti.

La resilienza delle Indicazioni

Si direbbe, con un termine oggi particolarmente efficace, che le Indicazioni del 2012 siano molto resilienti e che hanno quindi la capacità di conservare il senso profondo che le ha prodotte, anche di fronte a tanti eventi negativi e a tante perturbazioni che oggi sembrano spingere altrove.

Certo, non si può ignorare che con il mutare dei tempi mutano anche le esigenze e le priorità. Tant'è che sei anni dopo un altro documento ministeriale è intervenuto per richiamare l'attenzione su alcuni elementi già ben presenti nelle Indicazioni, ma bisognosi di rilancio. Si tratta del documento MIUR 22 febbraio 2018 (Indicazioni nazionali e nuovi scenari) che non solo sottolineava l'importanza della cittadinanza e della sostenibilità, ma metteva bene in evidenza che, proprio per l'esercizio della cittadinanza e per la sostenibilità, le discipline costituissero i principali strumenti culturali. Vengono per questo evidenziate alcune peculiarità come la geografia intesa come disciplina di confine, il pensiero logico e analitico, fondamentale sia per la costruzione delle competenze matematiche, scientifiche e tecnologiche, sia per lo sviluppo dello spirito di iniziativa, e soprattutto per l'affinamento delle competenze linguistiche. Non a caso si rilancerà anche la statistica intesa come strumento per spiegare fenomeni e tendenze della natura, del mondo e della società, da utilizzare anche come efficace "cavallo di Troia" per avvicinare gli alunni alla matematica.

Possiamo considerare questo documento l'apripista dell'attuale rilancio delle discipline STEM.

Il PNRR e i nuovi Trend: le discipline STEM

E arriviamo all'oggi. L'investimento 3.1 del PNRR "Nuove competenze e nuovi linguaggi" evidenzia innanzitutto che la nostra scuola primeggia a livello internazionale per la forte base culturale e teorica e che non bisogna perdere questa eredità. Ma contestualmente rileva la

necessità di investire in (a) abilità digitali, (b) abilità comportamentali e (c) conoscenze applicative e di promuovere, quindi, l'integrazione, all'interno dei curricula di tutti i cicli scolastici, di attività, metodologie e contenuti volti a sviluppare le competenze STEM, digitali e di innovazione, con particolare riguardo verso le pari opportunità.

Le parole testuali sono le seguenti: "L'intervento sulle discipline STEM – comprensive anche dell'introduzione alle neuroscienze – agisce su un nuovo paradigma educativo trasversale di carattere metodologico. Lo scopo è quello di creare nella scuola la "cultura" scientifica e la forma mentis necessaria ad un diverso approccio al pensiero scientifico, appositamente incentrata sull'insegnamento STEM (...) con ricorso ad azioni didattiche non basate solo sulla lezione frontale. La particolare attenzione posta nel realizzare l'azione descritta è dedicata anche a raggiungere il pieno superamento degli stereotipi di genere".

Si dice anche che l'investimento deve mirare ad attuare programmi di potenziamento delle competenze, coerentemente con le trasformazioni socioeconomiche, citando il multilinguismo, l'internazionalizzazione del sistema scolastico, il sistema digitale.

Le risorse destinate

Intanto su questo investimento 3.1 sono state destinate alcune risorse. Il decreto 12 aprile 2023, n. 65 fa riferimento a quote pari a 750 milioni di euro proprio per finanziare questo investimento previsto nel PNRR. Il decreto precisa che l'investimento 3.1 ha un duplice obiettivo:

- promuovere l'integrazione, all'interno dei curricula di tutti i cicli scolastici, di attività, metodologie e contenuti volti a sviluppare le competenze STEM, digitali e di innovazione;
- potenziare le competenze multilinguistiche di studenti e insegnanti.

Il primo obiettivo è correlato all'attuazione della legge 29 dicembre 2022, n. 197 (commi 547-554) cioè della legge di Bilancio 2023 (rafforzamento delle competenze STEM, digitali e di innovazione da parte degli studenti in tutti i cicli scolastici).

Il secondo obiettivo si realizza attraverso l'attuazione dell'articolo 1, comma 7, lettera a), della legge 13 luglio 2015, n. 107 che prevede la "valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano, alla lingua inglese con l'utilizzo del CLIL".

È lo stesso decreto attraverso il quale si potenziano le iniziative per la realizzazione di percorsi di orientamento.

L'importanza di realizzare una buona didattica

Secondo il *World Economic Forum* i giovani di oggi svolgeranno, in futuro, mestieri che ad oggi non sono ancora stati inventati. È partendo da questa considerazione che va innanzitutto cambiata la didattica; su questo versante sia le Indicazioni 2012, sia le attuali sollecitazioni sono molto efficaci. Pensiamo semplicemente al paragrafo dedicato all'"ambiente di apprendimento" che costituisce una delle più belle pagine pedagogiche. Ma la domanda che oggi ci stiamo ponendo con molta enfasi è se tutti i docenti padroneggiano bene le Indicazioni 2012, al punto tale da realizzare i diversi interventi scolastici tenendo presente le finalità, i traguardi, gli obiettivi indicati e soprattutto le metodologie suggerite. Inoltre, fino a che punto il metodo laboratoriale rappresenta veramente per i docenti il sistema più efficace per apprendere e soprattutto per avvicinare gli studenti a conoscere le materie scientifiche correlate alla realtà e alla vita di ognuno? È pratica comune quella di creare correlazioni tra diverse aree di indagine scientifica e sinergie tra queste e le altre discipline, attraverso il pensiero critico e creativo?

Un supporto importante: i quadri europei delle competenze

La nostra scuola ha bisogno di risorse, ma soprattutto di un corpo docente particolarmente preparato in grado di rispondere alle esigenze degli studenti e di una società sempre più complessa. C'è una linea di continuità che collega le Indicazioni 2012, l'investimento 3.1 del PNRR (Nuove competenze e nuovi linguaggi) e i Quadri europei delle competenze. C'è piena convergenza sull'idea di rendere sempre più efficaci i suggerimenti che provengono dalle migliori esperienze, dalle ricerche, dagli studi nazionali e internazionali. I documenti non mancano. Si tratta però di capire come queste idee, che sul piano teorico tutti condividono, saranno poi governate affinché si trasformino in comportamenti efficaci. Il DigComp 2.2, il DigCompEdu, LifeComp ed EntreComp ci vengono in aiuto.

Le competenze digitali dei cittadini

Nella nuova versione del quadro ci sono più di 200 esempi che riguardano i temi più urgenti che oggi è necessario affrontare nella scuola e in tutte le dimensioni del sapere. Parliamo di:

- disinformazione e disinformazione nei social media e nei siti di notizie;
- alfabetizzazione informativa e mediatica;
- dati connessi ai servizi internet e alle app (ad esempio focus su come vengono utilizzati i dati personali);
- interazione con i sistemi di Intelligenza Artificiale;
- internet delle cose (IoT);
- sostenibilità ambientale (ad esempio le risorse consumate dalle Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione);
- nuove forme di lavoro (a distanza e ibrido);
- realtà virtuale e aumentata;
- robotizzazione.

Le competenze digitali dei docenti e degli educatori

L'obiettivo del quadro (DigCompEdu) è quello di fornire un modello coerente che consenta ai docenti e ai formatori dell'Unione Europea di verificare il proprio livello di "competenza pedagogica digitale" e di svilupparla ulteriormente secondo un modello omogeneo di contenuti e di livelli di acquisizione. La pervasività della competenza digitale come competenza di cittadinanza investe i professionisti dell'istruzione e della formazione della responsabilità di supportare i giovani per un uso critico e creativo delle tecnologie. L'esigenza diffusa di docenti e formatori è quella di potersi dotare di strumenti e linguaggio comuni, indispensabili al confronto e allo scambio di buone pratiche, ma soprattutto di poter utilizzare un punto di riferimento per la validazione del proprio approccio metodologico didattico. Il modello concettuale offerto da DigCompEdu si struttura su due capisaldi:

- le competenze didattiche del docente sono il ponte indispensabile tra le competenze professionali (disciplinari e digitali) del docente stesso e le competenze disciplinari, digitali e trasversali da far acquisire allo studente;
- le competenze sono interconnesse e si esprimono nelle diverse attività che connotano la professione dell'insegnante.

Le competenze per la vita

Sono le competenze che possono aiutare a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti sia nella vita personale sia in quella professionale in un mondo in continua evoluzione. Il LifeComp, infatti, offre un quadro concettuale suddiviso in 3 categorie: personali, sociali e imparare ad imparare.

Con il termine «skills for life» (chiamate anche competenze non cognitive) si intendono tutte quelle abilità-competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni, gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio rispetto agli stress. Per insegnare ai giovani le skills for life (competenze non cognitive) è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole.

Va ricordato che James Heckman, un economista e statista statunitense, aveva isolato in due grandi contenitori le competenze cognitive, in quanto governate o dall'intelligenza cristallizzata (conoscenze e abilità) o dall'intelligenza fluida (problem solving). Tutti i sistemi educativi sono organizzati in modo che allo sviluppo cognitivo degli allievi siano offerti percorsi precoci di alfabetizzazione che si sono dimostrati importanti e processi di lifelong learning necessari alla società della conoscenza. Sono proprio gli studi di Heckman che inducono, però, un cambiamento di rotta nelle tesi sullo sviluppo dello Human Capital incentrato esclusivamente sulle competenze cognitive. Ed è su questo punto che l'OCSE e l'Unione Europea nel 2018 hanno provveduto ad integrare con maggiore chiarezza la definizione di competenza chiave. Ed è ancora su questo punto che i sistemi educativi si attrezzano a combattere la dispersione.

Le competenze imprenditoriali

La competenza imprenditoriale si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e trasformarle in valori per gli altri. Si fonda su:

- creatività

- pensiero critico
- problem solving
- spirito di iniziativa
- perseveranza
- capacità di lavorare in modalità collaborativa per programmare e gestire progetti di natura culturale, sociale, finanziaria.

L'elaborazione di un Quadro di riferimento serve a chiarire le connessioni tra cittadinanza attiva, imprenditorialità sociale, impresa creativa e occupabilità, tutte desumibili dalla definizione della competenza chiave nell'EQF. In Italia, il Sillabo della competenza imprenditoriale è inserito in Appendice alle Linee Guida PCTO (DM 774/2019). Ci sono, però, alcune criticità sulla diffusione dell'EntreComp. La prima è che tale competenza è oggetto specifico di insegnamento solo nella scuola secondaria superiore soprattutto come educazione finanziaria, mentre negli altri ordini di scuola, laddove esiste, è solo una materia cross curricolare, e non sempre se ne individuano i risultati di apprendimento attesi. Inoltre l'insegnamento finalizzato ad acquisire tali competenze non è accompagnato da una adeguata formazione dei docenti[3].

I Paesi europei e l'innovazione dei curricula

Molti Paesi su queste indicazioni hanno aggiornato i programmi. Alcuni attraverso integrazioni, altri rinnovandoli completamente.

In Austria, per esempio, dall'anno scolastico 2023/2024 sono entrati in vigore i nuovi curricula per la scuola primaria, la scuola secondaria obbligatoria e la scuola secondaria superiore generale.

In Danimarca una commissione ha lavorato dal 2018 al 2023 enfatizzando l'insegnamento delle lingue, la transizione tra i percorsi scolastici e quella tra scuola e lavoro, l'incidenza della differenza di genere nei risultati di apprendimento e l'abbandono scolastico, l'intercultura per la lotta contro l'antisemitismo e ogni tipo di discriminazione.

In Grecia c'è una legge del 2022 (legge n. 4957) che estende il tempo pieno fino alle 17,30 al 50% delle classi e introduce un nuovo programma di insegnamento ampliato soprattutto per lo studio/preparazione in lingua e matematica, con attività significative volte a sviluppare la motivazione, la creatività, o anche attività di robotica, laboratori di scienze, di artigianato e costruzioni, strumenti musicali.

In Lettonia il nuovo curriculum è in vigore dal 2020, nella Repubblica Ceca la revisione del curriculum è iniziata nel 2021 e coinvolge tutti gli ordini di scuola, in Spagna il nuovo curriculum è stato introdotto nel 2022.

Tendenzialmente i curricula degli altri Paesi risalgono agli anni 2014-2016. È così per: Francia (2015); Estonia (2014); Finlandia (2014); Germania (2015); Polonia (2016)[4].

Quali sono i trend europei?

In Europa, tendenzialmente, la lingua madre e il digitale sono considerate discipline trasversali (sono fondamentali per apprendere tutte le altre). Si tende, altresì, a rinforzare soprattutto le discipline scientifiche. I recuperi non vengono realizzati, di solito, sulle specifiche materie in cui gli studenti mostrano difficoltà, ma sugli aspetti motivazionali curando molto l'apprendimento in situazione.

I tempi scolastici, una variabile fondamentale per l'apprendimento, non risultano superiori a quelli che abbiamo nella nostra realtà nazionale. Però si tende ad ampliare i tempi pieni e la scuola estiva, in una logica di collaborazione molto stretta con Enti, Agenzie, Associazioni. In linea di massima si ravvisa una certa convergenza tra i quadri europei e i programmi che vengono innovati.

E nel nostro Paese? Come saranno rivisitate le Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012 tenendo conto che ci sono gli investimenti PNRR dedicati e i quadri europei delle competenze?

[1] La riflessione che segue è stata in parte presentata il 19 aprile 2024 a Forlì, in occasione di un importante convegno nazionale organizzato dal CIDI (Centro di iniziativa democratica insegnanti), dal titolo "Le Indicazioni nazionali, una bussola per la scuola" per ricordare il pensiero di Giancarlo Cerini".

[2] Il nucleo redazionale che ha prodotto le Indicazioni 2012: Giancarlo Cerini, Paolo Mazzoli, Damiano Previtali, Maria Rosa Silvestro.

[3] Per una analisi accurata dei quadri europei vedi N. Maloni-R. Seccia, *Istruzione e formazione in Europa*, Tecnodid, 2023.

[4] Per una analisi accurata dei Sistemi educativi dell'Unione europea, vedi N. Maloni-R. Seccia, *Sistemi educativi dei Paesi dell'Unione Europea*, Tecnodid, 2024.

3. Apprendimento permanente e processi di internazionalizzazione. Dare gambe ad uno "Spazio europeo dell'istruzione"



Filomena NOCERA

28/04/2024

Il viaggio – nel mondo e sulla carta – è di per sé un continuo preambolo, un preludio a qualcosa che deve sempre ancora venire e sta sempre ancora dietro l'angolo; partire, fermarsi, tornare indietro, fare e disfare le valigie, annotare sul taccuino il paesaggio che, mentre lo si attraversa, fugge, si sfalda e si ricompone come una sequenza cinematografica, con le sue dissolvenze e riassetamenti, o come un volto che muta nel tempo (Claudio Magris, Prefazione in L'infinito viaggiare).

Mobilizzare l'apprendimento permanente

Prendere le distanze dal contesto di vita e di lavoro, porsi in una dimensione osservativa del nuovo, scevra da preconcetti, con il proposito di incontrare e accogliere la complessità e la diversità, rappresenta un'esperienza esaltante per mobilitare l'apprendimento permanente.

Affinché ciò sia possibile, è necessario preparare un bagaglio leggero, lasciare a casa il superfluo per avere spazio a sufficienza per portare con sé, al ritorno, quanto è stato raccolto.

È con questo atteggiamento che ho vissuto di recente una breve esperienza di mobilità nell'ambito dell'Azione KA120[1] e, disfatti i bagagli, ritorno a quell'esperienza, come spunto per ricostruire l'impegno dell'UE nel settore dell'apprendimento permanente e dell'internazionalizzazione, le opportunità del Programma[2] e le riflessioni che ne sono scaturite, affinché la partecipazione delle Istituzioni scolastiche, del personale e degli studenti alle iniziative di mobilità sia sempre più nutrita e accessibile.

Manovre di salvataggio per uscire dalla crisi

Nel settembre del 2020, mentre governi e popolazioni dell'intero Pianeta erano alle prese con lo *tsunami* della pandemia e già si stimava il notevole impatto dell'emergenza sui gruppi sociali più vulnerabili, a causa della distanza, della riduzione degli spazi di socialità, del *digital divide*, la Commissione europea adottava una "manovra di salvataggio". L'obiettivo era quello di rafforzare il ruolo dell'istruzione e della formazione nella ripresa dell'UE dalla crisi del coronavirus, delineando un progetto per uno spazio europeo dell'istruzione da realizzare entro il 2025, con il fermo proposito di sostenere la collaborazione degli Stati membri dell'UE nella costruzione di sistemi di istruzione e formazione più resilienti e inclusivi.

Il contesto in cui si assumeva l'iniziativa, già di per sé agghiacciante, non era ancora pervaso dagli scenari di guerra che di lì a poco avrebbero perturbato gli equilibri a livello mondiale, facendo piombare vecchio e nuovo continente nell'incertezza riguardo al futuro e minacciando la pace globale.

Lavorare ad uno spazio europeo dell'istruzione diventa così oggi ancora più attuale e urgente perché "l'istruzione e la formazione hanno un ruolo fondamentale da svolgere nel plasmare il futuro dell'Europa, in un momento in cui è imperativo che la sua società e la sua economia diventino più coese, inclusive, digitali, sostenibili, verdi e resilienti, e che i cittadini trovino la realizzazione personale e il benessere, siano pronti ad adattarsi e a operare in un mercato del lavoro in evoluzione e a impegnarsi in una cittadinanza attiva e responsabile"[3].

Lo spazio europeo dell'istruzione

L'idea di uno spazio europeo dell'istruzione è stata sostenuta per la prima volta dagli Stati membri nel 2017, nel corso del vertice di Göteborg[4], convocato per discutere su come promuovere l'occupazione e la crescita eque nell'Unione europea e migliorare concretamente la vita quotidiana delle persone, garantendo loro condizioni di lavoro dignitose in tutti gli Stati membri e sostenendo la transizione verso le nuove professioni del futuro.

A settembre 2020, una Comunicazione della Commissione europea[5] ha delineato i dettagli e l'ambito di applicazione dello spazio europeo dell'istruzione che sintetizza la visione che i 27 Stati membri dell'Unione europea condividono per il futuro del settore dell'istruzione e della formazione.

Lo spazio europeo dell'istruzione rappresenta il terreno su cui si generano e si consolidano le iniziative degli Stati membri dell'UE volte alla cooperazione, affinché sia sempre più diffusa un'istruzione e formazione di alta qualità, innovative e inclusive, a sostegno della crescita economica e di opportunità di lavoro di elevata qualità, nonché dello sviluppo personale, sociale e culturale.

Le priorità strategiche

A sostenerne la realizzazione, viene varato un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione che individua cinque priorità strategiche, quali pilastri dello spazio europeo dell'istruzione:

- migliorare la qualità, l'equità, l'inclusione e il successo per tutti nell'istruzione e nella formazione;
- fare in modo che l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e la mobilità divengano una realtà per tutti;
- rafforzare le competenze e la motivazione nelle professioni nel settore dell'istruzione;
- rafforzare l'istruzione superiore europea;
- sostenere le transizioni verde e digitale nell'istruzione e nella formazione e attraverso l'istruzione e la formazione.

Gli obiettivi prioritari

Si definiscono così gli obiettivi prioritari che dovranno contribuire a promuovere la realizzazione personale, sociale e professionale di tutti i cittadini, dando impulso ai valori democratici, all'uguaglianza, alla coesione sociale, alla cittadinanza attiva e al dialogo interculturale, lavorando convintamente ad una più diffusa prosperità economica sostenibile, alle transizioni verde e digitale e all'occupabilità.

Poiché si mira a creare uno spazio di apprendimento che non sia ostacolato né dai confini degli stati europei, né dalle difficoltà in ambito linguistico e comunicativo, la Comunicazione evidenzia le direzioni principali da intraprendere per rafforzare e valorizzare lo spazio europeo dell'istruzione:

- *incoraggiare la mobilità transfrontaliera*: rendere la mobilità una realtà per tutti allargando la partecipazione al programma Erasmus+ e alla piattaforma eTwinning sia per gli studenti che per gli insegnanti, offrendo orientamenti strategici per il loro sviluppo professionale;
- *Investire nelle persone e nella loro istruzione*: avviare un nuovo processo per il riconoscimento reciproco dei diplomi di istruzione superiori, promuovere l'apprendimento delle lingue, integrare l'innovazione e le competenze digitali e stimolare l'apprendimento permanente portando al 25% la quota delle persone coinvolte;
- *Rafforzare il senso di identità europea e la consapevolezza del patrimonio culturale*: tutelare il patrimonio culturale e promuovere un senso dell'identità e della cultura europee.

Il Programma Erasmus+

Il Programma Erasmus rappresenta senza ombra di dubbio uno dei più longevi e riusciti investimenti dell'Unione nella promozione della dimensione europea della cittadinanza, oltre che un sicuro successo delle politiche nel campo dello sviluppo di un'istruzione e formazione di alta qualità, capace di sostenere la crescita economica e di opportunità di lavoro di elevata qualità, nonché lo sviluppo personale, sociale e culturale.

Varato nel 1987, grazie all'intraprendenza di due italiani – Sofia Corradi e Domenico Leonarduzzi – nacque come opportunità di mobilità a fini di apprendimento offerta a soli 3000 studenti universitari. Da allora, circa 13 milioni di persone hanno partecipato al programma Erasmus, acronimo di *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, che rimanda al teologo e umanista Erasmo da Rotterdam, autore del celebre *Elogio della follia* che fece del

viaggio il più importante strumento di conoscenza, percorrendo per molti anni le rotte delle principali città europee del XV secolo con il desiderio di studiare, conoscere e approfondire le differenti culture.

Leva strategica per la realizzazione di uno spazio europeo

A quasi quarant'anni dalla sua nascita, nel corso delle celebrazioni per il 35° anniversario, l'Erasmus viene definito dal Vicepresidente della Commissione europea Margaritis Schinas «il programma più emblematico dell'Europa, il gioiello della nostra corona. Le generazioni Erasmus rappresentano l'essenza del nostro stile di vita europeo. Unità nella diversità, solidarietà, mobilità, sostegno all'Europa come spazio di pace, libertà e opportunità».

Nel corso degli anni il programma Erasmus+ ha raccolto sempre nuove sfide, modernizzando le sue linee di intervento e ampliando la platea dei beneficiari e dei paesi partner. Il "plus" che segue l'acronimo testimonia proprio lo sviluppo del programma che oggi offre opportunità di cooperazione e mobilità non solo in ambito universitario, ma anche nell'istruzione scolastica per alunni e insegnanti, nell'istruzione e formazione professionale, nell'istruzione superiore e nell'istruzione degli adulti, includendo la possibilità di progetti destinati ad apprendisti, giovani, animatori socioeducativi e, dal 2023, ad allenatori sportivi.

[1] Accredimento Erasmus+ finalizzato all'attuazione di progetti di mobilità internazionale finanziati con l'Azione chiave 1 per il periodo 2021-2027.

[2] [EU programme for education, training, youth and sport](#)

[3] Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) (2021/C 66/01).

[4] Vertice sociale per l'occupazione e la crescita equa: rafforzare la dimensione sociale dell'UE, Göteborg, 20 settembre 2017 (<https://socialsummit17.se/>).

[5] Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025.

4. Strutture dei sistemi educativi europei. Diagrammi 2023/2024



Elena PEDRIALI



Chiara SARTORI

28/04/2024

Il nuovo numero della collana "I Quaderni di Eurydice Italia" dal titolo "Strutture dei sistemi educativi europei: diagrammi 2023/2024" raccoglie la traduzione dello studio della rete Eurydice "The structure of the European education systems 2023/2024 Schematic diagrams" in una veste grafica rielaborata.

Un confronto sul funzionamento dei sistemi educativi

Il documento riguarda la struttura dei sistemi di istruzione e formazione dal livello pre-primario al livello terziario, con riferimento all'anno scolastico e accademico 2023/2024. Nell'introduzione sono rappresentati i principali modelli organizzativi, la guida alla lettura dei diagrammi, la classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED 2011), a seguire sono riportati i Diagrammi 2023/2024, anticipati da una legenda che semplifica la comprensione e l'analisi comparativa dei sistemi di istruzione e formazione dei Paesi coinvolti.

Sono 39 i sistemi educativi trattati e coprono i 37 Paesi partecipanti al programma dell'Unione Europea Erasmus+ (27 Stati membri dell'UE, Albania, Bosnia-Erzegovina, Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Macedonia del Nord, Montenegro, Norvegia, Serbia e Turchia).

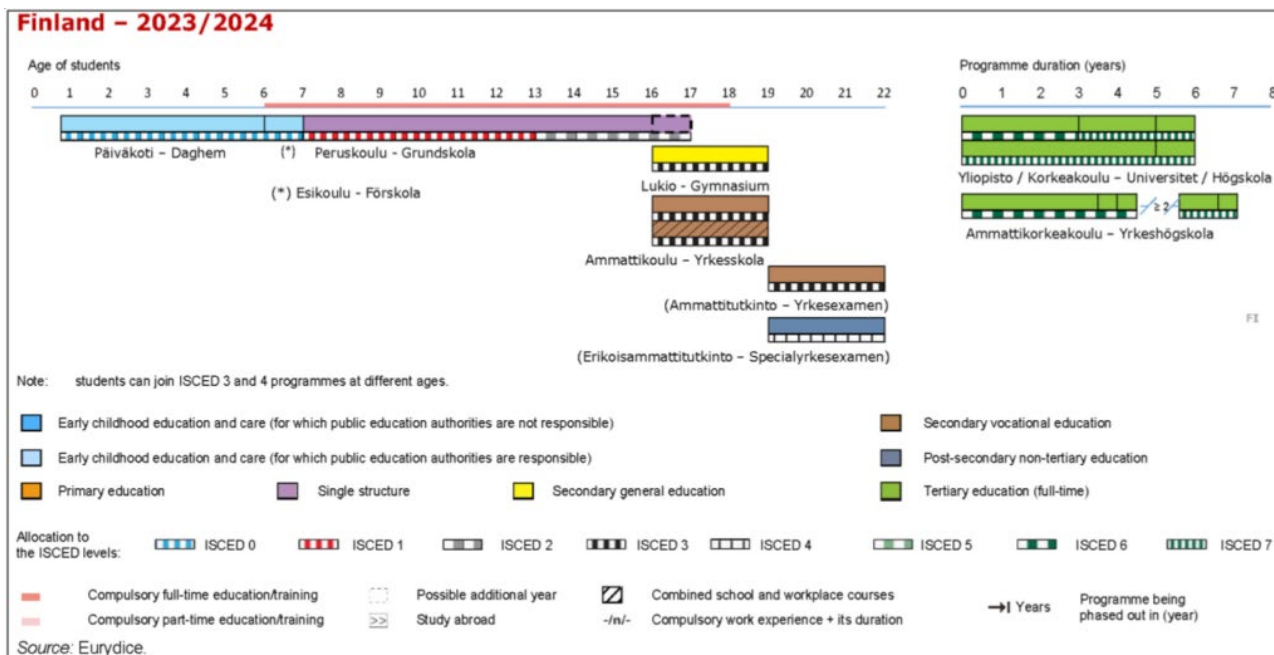
Ogni Stato europeo delinea i propri sistemi educativi in maniera differenziata per cui i percorsi possono essere unici o frammentati in più cicli scolastici, inseriti in contesti pubblici o privati.

I principali modelli organizzativi

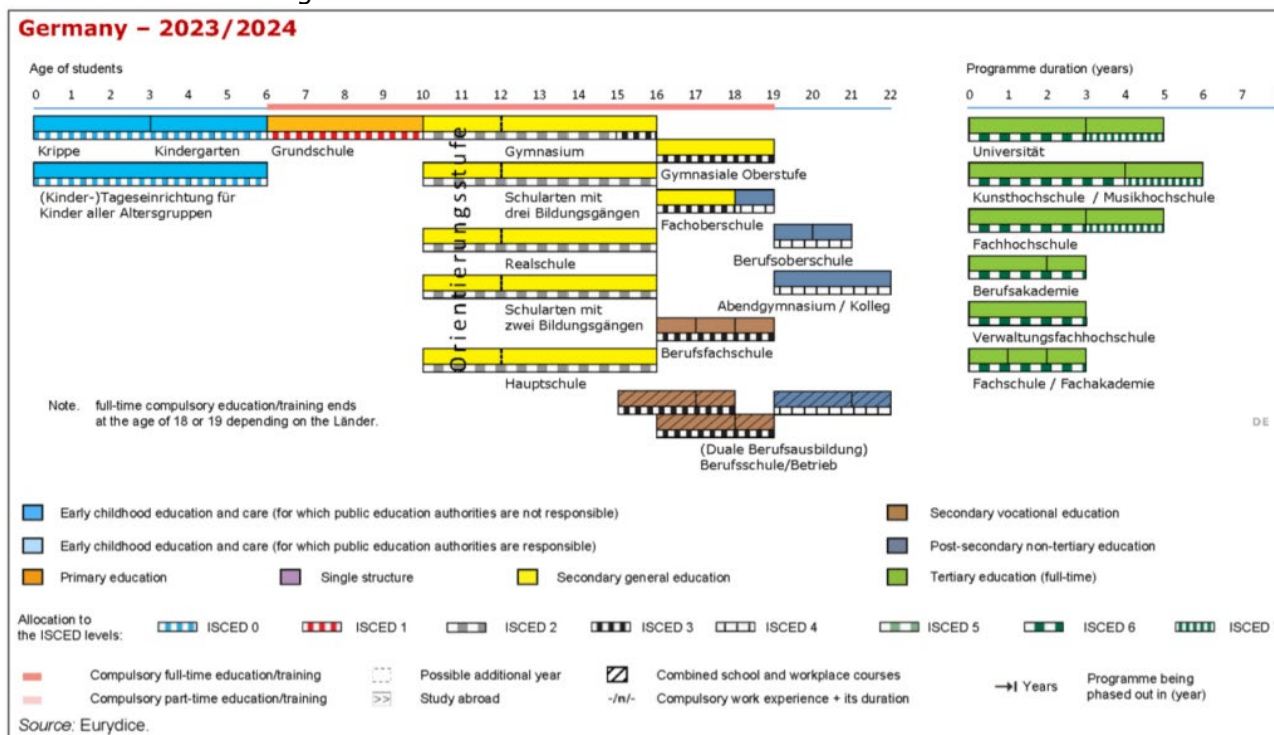
In Europa esistono tre principali modelli organizzativi di istruzione primaria e secondaria inferiore:

- *Istruzione a struttura unica.* Dall'inizio alla fine del percorso di istruzione obbligatoria, tutti gli studenti seguono un curriculum comune, che offre un'istruzione di tipo generale; inoltre, non sono previsti passaggi tra l'istruzione primaria e l'istruzione secondaria inferiore;
- *Offerta di un curriculum comune di base.* Al completamento con successo dell'istruzione primaria (livello ISCED 1), tutti gli studenti passano all'istruzione secondaria inferiore (livello ISCED 2), dove seguono lo stesso curriculum comune di base di tipo generale;
- *Istruzione secondaria inferiore differenziata.* Al completamento con successo dell'istruzione primaria, gli studenti seguono percorsi di istruzione distinti o tipologie specifiche di istruzione, che prendono avvio o all'inizio o durante il percorso di istruzione secondaria inferiore. Al termine dei loro studi, ricevono tipologie differenti di certificato.

Esempio di *Istruzione obbligatoria a struttura unica*, comune alla maggior parte dei paesi scandinavi. La barra viola comprende: l'istruzione primaria (7-13 anni) e l'istruzione secondaria inferiore (13-17 anni) in cui l'ultimo anno dell'obbligo può essere completato sia in questo grado di istruzione sia come primo anno dell'istruzione secondaria superiore.



Esempio di *Istruzione secondaria inferiore differenziata*, che contraddistingue in particolare l'ordinamento scolastico tedesco, ma che troviamo, seppure meno frammentato, anche in quello olandese e lussemburghese.



Guida alla lettura dei diagrammi

I diagrammi presentano i principali e più rappresentativi percorsi di istruzione di ogni sistema educativo, e comprendono sia l'educazione della prima infanzia sia i percorsi di istruzione di livello primario e secondario, con chiaro riferimento anche ai percorsi di istruzione post-secondaria non terziaria e di livello terziario.

Inoltre, gli stessi coprono esclusivamente i corsi che consentono agli adulti di rientrare nel percorso scolastico o di acquisire ulteriori qualifiche nell'ambito dei programmi dell'istruzione ordinaria.

I diagrammi si suddividono in due distinte aree grafiche dove le barre colorate disposte sulla parte sinistra mostrano i principali percorsi di istruzione, dal livello pre-primario al livello post-

secondario non terziario. Invece le barre colorate disposte sulla parte destra del diagramma presentano i principali percorsi di istruzione di livello terziario.

Le sottili barre colorate mostrano i percorsi di istruzione mentre i colori si riferiscono ai livelli e alle tipologie di istruzione. All'interno di queste barre colorate si evidenzia la suddivisione in cicli/livelli di istruzione, o l'età che gli studenti hanno all'inizio e alla fine del percorso di studi. Le sottili barre caratterizzate da strisce colorate indicano i livelli di istruzione corrispondenti, come definiti dalla Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED 2011).

I termini sotto le barre colorate si riferiscono ai nomi delle scuole o degli istituti di istruzione che offrono i percorsi di istruzione presentati. Infine, il documento presenta una serie di definizioni utili al lettore per guidarlo nell'analisi comparata dei sistemi educativi europei.

La Classificazione internazionale standard dell'istruzione (ISCED 2011)

La Classificazione internazionale standard dell'istruzione (International Standard Classification of Education – ISCED) è uno strumento utile per catalogare nel quale si incrociano due variabili di classificazioni: livelli e settori di istruzione così come il passaggio all'istruzione/mercato del lavoro.

L'ultima versione, ISCED 2011, distingue otto livelli di istruzione:

ISCED 0: educazione della prima infanzia

Il livello ISCED 0 fa riferimento ai programmi per la prima infanzia che hanno una componente educativa intenzionale.

ISCED 1: istruzione primaria

L'età è generalmente l'unico requisito per l'ingresso a questo livello. L'età di ammissione, per legge o per consuetudine, si colloca di solito non al di sotto dei 5 anni e non oltre i 7 anni. Questo livello prevede, in genere, una durata di sei anni, sebbene la stessa possa variare dai quattro ai sette anni.

ISCED 2: istruzione secondaria inferiore

I programmi di questo livello sono in genere concepiti per proseguire a partire dai risultati di apprendimento del livello ISCED 1. L'età di ingresso va generalmente dai 10 ai 13 anni di età (12 anni corrispondono all'età più comune).

ISCED 3: istruzione secondaria superiore

I programmi di questo livello sono in genere concepiti per completare l'istruzione secondaria, in preparazione dell'istruzione terziaria o per fornire le competenze rilevanti per l'occupazione, o per entrambi. L'età di ingresso degli studenti va dai 14 ai 16 anni.

ISCED 4: istruzione post-secondaria non terziaria

I programmi del livello ISCED 4, o dell'istruzione post secondaria non terziaria, sono concepiti per fornire, a chi ha completato il livello ISCED 3, qualifiche di livello non terziario necessarie per passare all'istruzione terziaria o per il lavoro, nei casi in cui le qualifiche di livello ISCED 3 non ne garantiscano l'accesso.

ISCED 5: istruzione terziaria di ciclo breve

I programmi di questo livello sono spesso concepiti per fornire ai partecipanti conoscenze, abilità e competenze professionali. Per accedere ai programmi di livello ISCED 5 è necessario avere completato con successo i livelli ISCED 3 o 4, che consentono l'accesso all'istruzione terziaria.

ISCED 6: Bachelor o livello equivalente (diploma accademico di primo livello/laurea)

Per accedere a questi programmi è necessario avere completato con successo un programma di livello ISCED 3 o 4 che consente l'accesso all'istruzione terziaria. L'ingresso o il trasferimento nel livello ISCED 6 è possibile in alcuni casi anche dopo avere completato con successo il livello ISCED 5.

ISCED 7: Master o livello equivalente (diploma accademico di secondo livello/laurea magistrale)

L'accesso ai programmi di livello ISCED 7, preparatori a un diploma accademico di secondo livello/laurea magistrale o a un ulteriore diploma, richiede normalmente il completamento di un programma di livello ISCED 6 o 7.

L'obbligo a confronto

Da una lettura del documento, si evince il funzionamento dei diversi sistemi scolastici in Europa, in particolare, viene connotata l'obbligatorietà dell'assolvimento scolastico. Secondo lo studio, l'età più comune in cui ha inizio la scuola dell'obbligo è di sei anni. Francia e Ungheria si differenziano perché fanno partire il ciclo di studi obbligatorio a tre anni, mentre Grecia,

Lussemburgo e Svizzera iniziano il ciclo obbligatorio all'età di quattro anni. Per l'Estonia si parte a sette anni.

La pre-primaria, cioè il livello ISCED 0, è obbligatorio in 16 Paesi europei, mentre il livello ISCED 3, che corrisponde alla scuola secondaria superiore, è obbligatoria nella maggior parte degli Stati.

Per quanto riguarda la durata, invece, l'istruzione obbligatoria si aggira intorno ai 10-11 anni con la chiusura del ciclo a 15-16 anni di età.

Gli Stati che presentano una durata superiore agli 11 anni di obbligatorietà sono 10 tra cui emerge la Francia con 15 anni.

Tra gli Stati che presentano una durata più breve del ciclo obbligatorio ci sono la Croazia, l'Estonia, il Liechtenstein, il Montenegro, la Slovenia, i Paesi Bassi e infine la Serbia (8 anni di ciclo obbligatorio).

Questo significa che almeno in un terzo dei Paesi europei, i sistemi educativi hanno una durata media di 11 anni per terminare verso i 18 anni.

Paese	Età inizio obbligo					Età fine obbligo					Durata in anni
	3	4	5	6	7	15	16	17	18	19	
Austria			x			x					10
Belgio			x						x		13
Bulgaria			x				x				11
Repubblica Ceca			x			x					10
Cipro			x			x					10
Croazia					x	x					8
Danimarca				x			x				10
Estonia					x		x				9
Finlandia				x					x		12
Francia	x								x		15
Germania				x					x	x	12/13
Grecia		x				x					11
Irlanda				x			x				10
Italia				x			x				10
Lettonia			x				x				11
Lituania				x			x				10
Lussemburgo		x					x				12
Malta			x				x				11
Paesi Bassi			x				x				11
Polonia				x		x					9
Portogallo				x					x		12
Romania			x					x			12
Slovacchia			x				x				11
Slovenia				x		x					9
Spagna				x			x				10
Svezia				x			x				10
Ungheria	x						x				13

Riferimenti

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2023. [Strutture dei sistemi educativi europei 2023/2024](#) Diagrammi. Eurydice Informazioni e dati. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.