

Temi commentati da Scuola 7

Aprile 2022

Settimana del 4 aprile 2022

Da emergenza a emergenza: le risposte della scuola

1. *L'Italia si riscopre accogliente. L'emergenza educativa per la guerra in Ucraina (D. CICCONI)*
2. *Diversità culturale e integrazione sociale. Profili di scuola che educa, istruisce e fa crescere tutti (A. GADDUCCI)*
3. *Dal conflitto alla soluzione dei problemi. Ascolto, confronto e lavoro collaborativo (G. RISPOLI)*
4. *Racconti di guerra e storie di pace. Rileggere Mario Lodi fa bene alla scuola (S. LOIERO)*

Settimana dell'11 aprile 2022

Competenze, professionalità e diritti per l'infanzia

1. *Non cognitive skills: anche ad essere si impara (se si insegna). Fare il punto su un'etichetta ambigua ed esplicitare le implicazioni (Anna Maria AJELLO)*
2. *Sviluppo professionale dei docenti. In attesa della riforma: il modello marchigiano fra autonomia e standard (Rita SCOCCHERA - Alessandra DI EMIDIO)*
3. *Piano di formazione per i dsga neo assunti. I caratteri del percorso (Paola DI NATALE)*
4. *Nuova strategia per i diritti dell'infanzia. Conferenza di lancio ad alto livello a Roma (Rosa SECCIA)*

Settimana del 18 aprile 2022

La strada verso una didattica sostenibile

1. *Riconquistare gli spazi del sapere geografico. Una nuova commissione nazionale per rilanciare lo studio della Geografia (Roberto BALDASCINO)*
2. *Verso la "normalità" dell'esame di Stato. Il ritorno delle prove scritte (Ornella CAMPO)*
3. *Misure europee e patti educativi di comunità. Una ricerca italiana per il benessere dell'infanzia (Domenico TROVATO)*
4. *Compiti a casa: una questione da affrontare. Gli studenti non sono fannulloni (Maurizio PARODI)*

Settimana del 25 aprile 2022

Conoscere il passato per migliorare la scuola di oggi e di domani

1. *Documentare e raccontare la scuola. "Maestre di frontiera". Storie di piccole scuole nel lungo corso del XX secolo (Maria Rosa TURRISI)*
2. *Diventare insegnante specializzato. TFA Sostegno Didattico VII ciclo 2022 (Rosa STORNAIUOLO)*
3. *Vite a colori. Una ricerca Unicef sull'impatto della pandemia di COVID-19 in Italia (Rosa SECCIA)*
4. *La musica che unisce la scuola. Settimana della Musica dal 9 al 14 maggio 2022 (Giovanna D'ONGHIA)*

1. L'Italia si riscopre accogliente. L'emergenza educativa per la guerra in Ucraina



Domenico CICCONE

03/04/2022

Non è necessario ricordare le ragioni per le quali la nostra Nazione può rivendicare di aver ottenuto e mantenuto la primazia culturale e politica in molte epoche della Storia. Vale la pena sottolineare solo uno degli aspetti più rilevanti che hanno sempre distinto gli abitanti della nostra penisola: essi sono sempre stati dei cacciatori di teste, anche di quelle dei nemici, non certo per tagliarle e infilarle su di un palo come trofeo, quanto per appropriarsi del loro contenuto, della loro storia, della loro cultura, accogliendo questo patrimonio come un impulso allo sviluppo della società.

Accoglienti da sempre, non per sottomettere ma per integrare, includere, assimilare. Uno spirito che ritorna, che emerge senza timore, soffocando le tante voci contrarie che non accettano lo straniero, perché ne ipotizzano l'atteggiamento ostile e guardingo, dimenticando che è una persona con una storia, con un vissuto, e pure con le scarpe consumate dall'odio del nemico, anche se sono scarpette piccine.

Crisi umanitaria ma anche emergenza educativa

L'emergenza dell'Ucraina, a seguito dell'invasione da parte dell'esercito russo, ha provocato una crisi umanitaria senza precedenti sia per numero di persone sia per la velocità con la quale questa quantità enorme di gente disperata si è affrettata a passare le frontiere; profughi verso territori non in guerra.

Un esodo mai visto, almeno nella storia contemporanea, nelle modalità con le quali si sta svolgendo. Ci sono uomini adulti che restano in Patria, per difenderla come possono, vecchi che rifiutano di partire preferendo le loro radici alla salvezza, ci sono donne, bambini, ragazzi che si allontanano verso territori non ostili per attendere, da lontano, la fine dell'emergenza e della guerra, per essere almeno salvi.

Dalle crisi umanitarie deriva sempre l'emergenza educativa. Diventare profughi significa essere privati della propria terra, strappati alla propria cultura, sottratti alla scuola e alla vita di scolari e a tutte le opportunità che la scuola garantisce.

Un Ministero solerte per promuovere e favorire l'accoglienza

In Italia esiste da decenni una numerosa comunità ucraina, stabilita gradualmente nel nostro paese dopo la disgregazione dell'U.R.S.S., e questa caratteristica sociale aiuta non poco i processi di mediazione culturale e linguistica, indispensabili soprattutto nelle prime fasi di accoglienza.

Fin dall'inizio di marzo 2022 il Ministero dell'Istruzione ha inviato alle scuole alcune note di coordinamento. La prima[1] ha fornito le prime indicazioni operative per le scuole impegnate in tale difficile compito. Invitava le scuole ad impegnarsi al massimo per accogliere gli esuli ucraini in età scolare e a fornire loro la necessaria assistenza. Anche se un mese fa non era prevedibile il numero di coloro che si sarebbero diretti nel nostro Paese si intuiva già che la percentuale di minori, anche non accompagnati sarebbe stata piuttosto alta. Invitava conseguentemente a dare supporto psicologico e linguistico ricorrendo alle risorse finanziarie stanziare per il primo sostegno scolastico.

Non è possibile conoscere la durata del conflitto in Ucraina e, di certo, nemmeno prefigurare le conseguenze di carattere sociale, politico ed economico che l'impatto di una guerra, nel primo quarto di secolo del terzo millennio, potrà provocare in Europa e nel Mondo.

Per tale motivo il Dipartimento per l'istruzione, in data 24 marzo 2022, si accinge a diramare una ulteriore nota[2] che riprende le problematiche appena sfiorate in quella precedente ne approfondisce opportunamente gli aspetti salienti, in una logica maggiormente riflessiva e strutturata.

Effettivamente, nel giro dei venti giorni che separano le due note ministeriali, la guerra in Ucraina ha assunto contorni ben più preoccupanti di un "conflitto lampo", prendendo sempre

più le sembianze di una contesa bellica a tutti gli effetti, distruttiva, snervante, crudele e dagli esiti imprevedibili.

Un documento analitico al servizio dell'accoglienza

La seconda nota, quella del 24 marzo, ha precisato che l'afflusso di profughi dall'Ucraina è caratterizzato, al momento, da tre elementi: drammaticità, repentinità e temporaneità.

La *drammaticità* della situazione sta alla base fondamento della fuga. La paura rischia di provocare un riverbero incontenibile di violenza alla quale in molti vogliono sottrarsi.

La *repentinità* significa che in una ventina di giorni si possono contare alcuni milioni di profughi. Cinque milioni di persone finora sono passati dal confine occidentale. La Polonia, la Romania e la Moldavia sono in gravissime difficoltà

La speranza dei profughi è che tale situazione sia *temporanea*. Ma sappiamo tutti che le conseguenze di una guerra vanno sempre oltre la durata del conflitto e l'attuale situazione in Ucraina non fa differenza.

La nota del 24 marzo suggerisce alle scuole di scandire gli interventi in maniera da poter rispondere, in maniera articolata ed efficace, ai bisogni emergenti dall'impatto della popolazione studentesca, presente tra i profughi, nel nostro sistema scolastico

Le fasi dell'accoglienza

La *prima fase* dell'accoglienza è quella del "tempo lento", è volta primariamente a ricomporre gruppi di socializzazione, a fare acquisire le prime competenze comunicative in italiano, ad aiutare ad affrontare i traumi e, per quanto possibile, a dare continuità ai percorsi di istruzione interrotti. Sono queste le priorità da perseguire per tutta la durata dell'anno scolastico. È un tempo che si spera sufficiente per consentire ai profughi di prendere consapevolezza della situazione nella quale si trovano e affrontare la realtà, pur nel difficile compito di ricomporre il proprio vissuto in situazione di grave stress emotivo. La lentezza è la condizione che aiuta a riflettere e a ritrovarsi, a ridare senso al proprio vissuto e a riprendere un cammino interrotto.

La *seconda fase* è quella del "consolidamento e rafforzamento". Per realizzarla abbiamo bisogno di un impegno nel periodo estivo. Questo è possibile se si creano buone sinergie nelle comunità territoriali. I Patti di comunità sono indispensabili e costituiscono un paradigma che in molte situazioni si è dimostrato efficace. La scuola, quindi, dovrà riprogettare un Piano Estate, stavolta anche per l'emergenza ucraina, promuovendo momenti non formali di apprendimento finalizzati soprattutto a far acquisire la lingua italiana in contesto socializzante.

La *terza fase* di "integrazione scolastica" è quella che ci attende nel prossimo anno 2022/2023, e dovrà prevedere necessariamente modalità diversificate in relazione ai contesti e alle situazioni che si andranno a definire e che, al momento, sono ancora in gran parte ignote.

Il modello "asistemico" della scuola italiana

A causa delle differenti modalità che hanno caratterizzato le dinamiche dell'educazione interculturale, in Italia si è radicato un modello che possiamo definire "asistemico"[3].

Nell'urgenza della crisi ucraina, anche questo caso, la pedagogia dell'emergenza utilizza ogni strategia utile ad offrire risposte flessibili, tempestive, centrate sui bisogni reali.

La scuola italiana, supportata dalla ricerca educativa nelle emergenze e nelle catastrofi più recenti, è diventata, con la propria esperienza, un punto di riferimento per intervenire in maniera concreta ed efficace, sul piano strategico-funzionale, nelle diverse dimensioni educative e didattiche. Nella nota ministeriale citata si raccomanda di utilizzare – nell'ottica del lavoro di rete e della co-progettazione – un raccordo funzionale con le iniziative che i territori stanno realizzando, spesso senza risparmio alcuno.

Il docente "tutore della resilienza"

La sfida sollecita l'azione su ogni aspetto dell'esperienza educativa, ponendo attenzione non solo alla più evidente delle difficoltà, quella linguistica, che provoca un vero e proprio shock comunicativo e innalza anche barriere culturali, ma assegnando alla figura del docente un compito nuovo ed impegnativo, quello di "tutore della resilienza", consapevoli che i nostri interlocutori ucraini stanno attraversando sconvolgenti percorsi di attraversamento del dolore.

Il "modello asistemico", che pone la scuola italiana all'avanguardia, deve ritrovare la propria essenza in questa fase emergenziale attraverso percorsi inclusivi che, oltre al benessere dei bambini e dei ragazzi nelle nostre scuole, mirino anche al benessere delle loro famiglie. È un

compito, quest'ultimo, molto difficile da realizzare, ma che non può essere trascurato; le madri devono avere almeno la sicurezza che i propri figli siano sereni, seppure lontano dai padri.

Ponderazione come regola

Occorre fare in modo che nessuno renda isterica ed impulsiva questa esperienza! Il Ministero consiglia la regola della ponderazione ricordando che, oltre alle risposte immediate, si deve procedere alla consueta pianificazione degli interventi ed alla loro condivisione nei Consigli di Istituto e nei Collegi dei docenti per le loro rispettive competenze.

Ad intra si provvederà alla pianificazione anche straordinari di percorsi scolastici ed all'eventuale realizzazione di iniziative extrascolastiche per gestire l'emergenza.

Ad extra occorrerà che la scuola fruisca della collaborazione di ogni tipo di referente istituzionale, non solo nelle diramazioni territoriali del Ministero ma nelle articolazioni governative, amministrative, sanitarie e civili dell'apparato pubblico.

I materiali scientifici e documentali a disposizione delle scuole

Autorevoli esperti ci hanno insegnato che da tempo l'educazione interculturale "ha abbandonato il terreno dell'educazione speciale, rivolta ad un gruppo sociale specifico, per diventare un approccio pedagogico innovativo teso verso una nuova visione del curricolo, in generale"[4]. Sono stati compiuti notevoli progressi nel passaggio dalla pedagogia alla didattica interculturale delle discipline e dei saperi che, attraverso la revisione, la rivisitazione e la rifondazione del modello formativo della scuola, ha mirato alla formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un contesto interdipendente.

Il Ministero ricorda che accanto alle ricerche accademiche sono rinvenibili anche risorse di ogni genere, tese ad aiutare gli attori dell'accoglienza e dell'inclusione, accedendo ad un'apposita sezione del sito ministeriale (ora in via di allestimento) Ovviamente, accanto alle azioni di supporto rimane oltremodo utile la necessità di acquisire informazioni sul sistema educativo ucraino per agire con la piena consapevolezza dei bisogni educativi dei profughi in età scolare.

No alle "classi a specchio"

Peraltro, vanno anche evitate quelle scuole di pensiero che ritengono un buon sistema di accoglienza quello delle "classi a specchio", cioè l'allestimento di contesti, per gestire l'ingresso di bambini stranieri, analoghi a quelli che hanno lasciato in Ucraina con persone qualificate, spesso anch'esse profughe, che non conoscono però, nella maggior parte dei casi, la lingua italiana. L'obiettivo di tale modello è quello di favorire la continuità con la scuola che frequentavano nel proprio Paese prima della guerra. Qualcuno ritiene, opportunisticamente, che con questa modalità non si andrebbe a mettere in difficoltà la prosecuzione delle attività dei nostri studenti e favorirebbe la conclusione dell'anno scolastico senza ulteriori complicazioni.

Tuttavia, come abbiamo già sostenuto, le normative della scuola italiana impongono l'accoglienza nelle classi regolari degli scolari e degli studenti auspicando, nel contempo, tutte le possibili azioni di supporto ai processi interculturali di inclusione scolastica.

Rinsaldare i principi dell'educazione interculturale

Con un tempismo apparentemente casuale ma quanto mai opportuno, il Ministero ha anche pubblicato, a metà marzo 2022, un documento a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale dal titolo "Orientamenti Interculturali". Contiene nuove idee e proposte per l'integrazione di alunni ed alunne provenienti da contesti migratori, aggiornando e attualizzando le precedenti *Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014. Offre altresì approfondimenti sul sistema integrato 0-6 anni, sulla promozione dell'educazione interculturale in rete con il territorio e la riqualificazione dei sistemi di orientamento, sull'insegnamento della lingua italiana e la valorizzazione del plurilinguismo, ma anche sulla formazione del personale scolastico.

"I giovani oggi, oltre ad essere nativi digitali sono anche 'nativi multiculturali', abituati alla vita in società aperte e interconnesse, in relazione tra loro". Sono parole di senso, più volte ribadite dal Ministro dell'istruzione, che impongono alle nostre comunità scolastiche un lavoro di rete per favorire l'interazione con i territori e la loro dimensione di accoglienza e di inclusività.

Una nuova frontiera: lo *Ius Scholae*

Intanto in Ucraina si sta consumando l'ennesima tragedia della Storia e tutto quello che può essere fatto per lanciare messaggi di Pace deve trovare ascolto in ogni angolo delle nostre scuole. Va riaffermato con forza il diritto ad entrare, sedersi, integrarsi e vivere in una "scuola aperta a tutti" che trascende le epoche storiche, le contingenze e le emergenze. Non a caso possiamo vantare la "Costituzione più bella del mondo".

In Italia facciamo così!

La nuova frontiera dello *Ius Scholae* riparte dalla scuola e dai docenti, intesi come garanti dei valori di cittadinanza, superando le ormai anacronistiche visioni legate a diritti sul luogo di nascita o sulla propria ascendenza. Ognuno potrà essere accolto e nella scuola troverà la propria dimensione di cittadino. Sceglierà da solo quale diritto di cittadinanza vantare avendone la possibilità e gli strumenti.

Insomma, nel dibattito parlamentare si profila un'evoluzione significativa dello *Ius culturae* che, notoriamente non ha trovato facile collocazione nei nostri confini. La scuola va sempre d'accordo con i diritti della persona e con le proposte sensate che, talvolta, arrivano dalla politica, anche in tempi tristi come quelli di guerra.

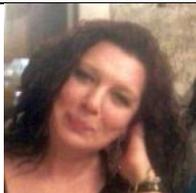
[1] Nota Capo Dipartimento per l'Istruzione n. prot. 0000381 del 4 marzo 2022.

[2] Nota Ministero Istruzione, prot. n. 0000576 del 24 marzo 2022.

[3] L. Stillo "Per un'idea di Intercultura - Il modello asistemico della scuola italiana" Università degli Studi Roma Tre Dipartimento di Scienze della Formazione - Romatre press 2020.

[4] M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti - Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. F. Angeli, 2011.

2. Diversità culturale e integrazione sociale. Profili di scuola che educa, istruisce e fa crescere tutti



Angela GADDUCCI

03/04/2022

Nella turbolenta fase di insicurezza collettiva, causata dalla simultanea emergenza della perdurante pandemia e del conflitto bellico da poco esploso nel cuore dell'Europa, i nuovi "Orientamenti interculturali", illustrati il 17 marzo scorso presso l'Università degli Studi Roma Tre alla presenza del Ministro Bianchi, rappresentano l'intenzione educativa e la risposta della scuola italiana al bisogno di pace, di fratellanza e di speranza della famiglia umanitaria che popola il nostro territorio.

Scuola inclusiva e solidale

L'iniziativa, curata dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione, ben si inserisce nella stretta attualità che vede molte scuole italiane impegnate ad offrire accoglienza a bambini e ragazzi provenienti dalle zone di guerra nell'intento di assicurare *"il sostegno necessario per una serena prosecuzione del loro percorso scolastico"*. La scuola italiana, da sempre inclusiva e solidale, ancora una volta si è aperta a processi di accoglienza umanitaria e, rendendo concreta testimonianza del dovere di solidarietà richiesto dalla nostra Costituzione, si è profilata come casa e rifugio, luogo di riscatto e di salvezza per chi fugge dalla guerra.

Scuola di accoglienza e aggregazione

La nostra scuola, come comunità educante e primo esercizio di civiltà e democrazia, ha avuto da sempre vocazione all'accoglienza e all'inclusione, ma tale fisionomia deve ora riprofilarsi alla luce degli avvenimenti degli ultimi tempi, dalla pandemia al conflitto in Ucraina, affinché possa continuare a configurarsi come ambiente in grado di accogliere, includere ed educare alla interculturalità e alla cittadinanza. È questo l'obiettivo dei nuovi "Orientamenti interculturali": forgiare una scuola come spazio di incontro, di aggregazione e integrazione fra tradizioni e culture diverse, come ambiente vivo, dinamico, animato da intenzioni, desideri e senso di appartenenza. Ed è questa la descrizione della scuola che emerge nella prima delle tre parti in cui si articola il documento.

Scuola del dialogo

Infatti, nella prima sezione denominata "Il contesto e i riferimenti", dopo aver delineato il nuovo volto del fenomeno migratorio ed enunciato quelle criticità che, continuando a permanere nel tessuto sociale, il documento si permea dei tratti distintivi che dovrebbero connotare la nostra scuola. Una istituzione sociale pubblica fa della diversità[1] e del dialogo[2], inteso come umiltà e capacità di ascolto, gli elementi propulsivi della pratica educativa. Il dialogo è la vera sfida verso una condivisa azione cooperativa da realizzarsi mediante un'intenzionale creazione di momenti di contatto tra culture diverse, in cui la regola è aprirsi alla relazione con gli altri.

Per poter approdare ad una conciliazione dialettica e costruttiva è necessario, infatti, costruire rapporti significativi in una prospettiva di partecipazione e condivisione, perché la convivenza senza dialogo, senza fecondità di relazioni, senza una fiduciosa conoscenza reciproca si traduce solo in una giustapposizione di storie, senza interazione fra chi arriva da lontano e chi vive stabilmente in un luogo. Entrambe le parti devono proporsi come sistemi aperti affinché la reciprocità tra la società ospitante e gli immigrati possa funzionare proficuamente.

Scuola dell'incontro

Da spazio pedagogico che scaturisce dall'impegno educativo di ogni singola comunità, la scuola deve trasformarsi in luogo dell'incontro[3], costituito e disciplinato da quello spirito interculturale che, superando la molteplicità delle esperienze conoscitive, è proteso a costruire

un habitus e un habitat nutriti di dialogo, di confronto e di intesa reciproca: uno spazio abitato da modelli culturali diversi, plurali e asimmetrici per identità e appartenenze, ma che nel contesto educativo sono destinati a porsi in relazione gli uni con gli altri, accordarsi e far maturare aperture comuni, seppur nel rispetto delle differenze e del loro intrinseco valore. Perché l'intercultura, pur non negandole, conduce oltre le singole identità verso un orizzonte di vita, di relazione e di scambio costruito sull'incontro e sul métissage[4].

Scuola come luogo di mediazione

D'altra parte l'incontro, intriso di sorpresa e sospetto, ma anche di attrazione e riconoscimento, si realizza solo tra diversi perché tra identici si compie solo un rispecchiamento reciproco: è dall'incontro che scaturisce il confronto, dal quale prende poi le mosse il dialogo, la pattuizione delle regole e la reciproca accoglienza. Non bisogna, pertanto, chiudere gli occhi di fronte al diverso per paura di poter essere sopraffatti da tradizioni culturali altre rispetto alla nostra, ma occorre, caso mai, aprirli ancora di più cercando di guardare e accogliere il mondo nella sua molteplicità. E la scuola, ponendosi come luogo di mediazione tra culture diverse, è il terreno privilegiato per creare quello scambio tra sistemi culturali in grado di consentire una reale comprensione delle diversità senza svalutare l'alterità.

Scuola internazionale

Un'altra connotazione di scuola che emerge dal testo dei nuovi "Orientamenti interculturali" è la nozione di "scuola internazionale"[5], perché il senso dell'armonia, della comprensione, della condivisione, del procedere insieme verso orizzonti di giustizia e di pace coincide con il senso dell'appartenenza ad un mondo senza confini. "Le scuole internazionali" con riferimento a "istituti fortemente connotati da multiculturalità e multilinguismo"[6] dilatano gli orizzonti dei ragazzi e permettono loro di interagire con un universo che comprende linguaggi, tradizioni e realtà culturali diverse, in modo tale da poter crescere a livello cognitivo, emotivo e sociale in un contesto caratterizzato da una molteplicità di culture in seno ad una società in divenire che continua a plasmarsi e configurarsi sempre più come multi-etnica.

Scuola di frontiera

È necessario acquisire consapevolezza che esistono culture diverse, che danno vita ad un pluralismo di punti di vista, e che ci sono dei confini anche se non è semplice disegnarli. Ma è bene anche ribadire che, accanto ai confini, esistono le frontiere, ossia i luoghi dell'incontro. Il concetto di cultura trova la propria collocazione proprio là dove è stato gettato un ponte o si è aperta una porta tra culture, alla frontiera appunto, anzi è la cultura stessa che si fa frontiera. Perché la cultura non ha casa e non ha confini: viaggia nel tempo e nello spazio scavalcando il presente per cavalcare il futuro. La cultura funge, pertanto, da 'filtro' che la sottrae a logiche di appartenenza e di stanzialità, travalica nazionalismi e integralismi, supera particolarismi e marginalità negando il valore dello spazio, dell'habitat e della relativa circoscritta antropologia a favore di un valore di tempo in cui la cultura stessa si eleva a livelli di trans-nazionalità, smaterializzando così la tradizionale categoria dell'assolutezza e completezza del sapere.

Scuola di cittadinanza

Il richiamo alla cittadinanza emerge ripetutamente e con forza dal documento dei nuovi "Orientamenti interculturali", specialmente nella seconda parte che va sotto il nome di "I soggetti destinatari delle azioni" dove al tema della cittadinanza è riservato un intero paragrafo.

Educazione alla cittadinanza, come chiarisce la stessa etimologia del termine[7] è innanzitutto educazione alla città e all'esercizio del 'diritto alla città' per quanto inserita oggi nel più ampio contesto nazionale, sovranazionale, planetario. Ma il concetto di cittadinanza, che assurge oggi a parola-chiave nell'ambito del lessico filosofico-politico contemporaneo, assume una dimensione pregnante anche nel linguaggio pedagogico. La cittadinanza infatti, non è solo una caratteristica anagrafica e giuridica, strumento di accesso alla sfera dei diritti umani, ma anche veicolo di inclusione e di integrazione, mezzo di promozione sociale e di partecipazione attiva alla vita comunitaria.

Sotto questo profilo, il concetto di cittadinanza include anche la dimensione spirituale e culturale delle persone: una prospettiva che riguarda il sentimento e la coscienza della propria identità, della propria e dell'altrui dignità. La nozione di cittadinanza è l'espressione che meglio

riesce a coniugare il livello di appartenenza locale e nazionale con quello internazionale, e la scuola, definita come "*il primo luogo di cittadinanza*"[8], sta ad indicare il cammino progressivo verso un unico sistema universale caratterizzato dalla coesistenza di tante identità e appartenenze, dove il cittadino globale è colui che esercita i propri diritti non solo in quanto cittadino, ma anche e soprattutto come persona, con una sua storia ed un suo percorso, un suo carattere unico ed irripetibile. Ne discende che essere cittadini significa appartenere, essere parte del proprio contesto di vita e, al contempo, aprirsi all'orizzonte multietnico e multiculturale. Significa anche saper rispettare e valorizzare le diversità, essere solidali, vedere nello scambio e nell'interazione una risorsa, una fonte di arricchimento.

Scuola come città educativa

Nell'antichità era la città lo scenario dello spazio pubblico. L'*agorà*, il teatro e successivamente la piazza, le strade, i cortili, i caffè erano accessi dalla convivenza tra estranei, densa di relazioni e di tensioni ma anche ricca di significati. Oggi, nell'era della globalizzazione, è ancora la città che diventa punto di incontro e matrice di nuove forme di convivialità, di innovative pratiche di democrazia: la città, ovvero la grande metropoli globale, si configura oggi come un tessuto estremamente complesso, stratificato dal tempo e variabile nello spazio, rutilante, segnato dai tratti della transitorietà e incompiutezza, una trama di relazioni e significati condivisi, un intreccio di memorie e di mondi, uno spazio vissuto, un luogo in cui si condensa e si esplica la variegata esperienza umana. Da qui lo spunto per una nuova definizione di scuola come "*città educativa*"[9]. È la qualificazione più adeguata per rappresentare la convivenza molteplice e differenziata, in seno ad uno stesso tessuto sociale, di dimensioni, linguaggi, tradizioni, costumi, prospettive e per promuovere l'inclusione mediante l'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile.

Scuola come rete interistituzionale

Nella terza parte del documento, intitolato "Le attenzioni e le proposte", il testo individua negli Uffici scolastici regionali, negli Ambiti territoriali e nelle Scuole-polo strumenti utili per definire interventi e promuovere azioni mirate e coordinate in vista di una cultura di rete da realizzarsi "*attraverso patti educativi*"[10] ma anche "*attraverso un collegamento tra reti di scuole che possano condividere pratiche, informazioni ed esperienze*"[11], in grado di valorizzare i ruoli di ciascun soggetto scolastico e attuare quella collaborazione interistituzionale indispensabile per un impegno razionale ed efficace delle risorse stanziare con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Tra gli interventi enunciati merita il richiamo all'insegnamento trasversale dell'Educazione civica e della Lingua italiana come L2 e alla valorizzazione del plurilinguismo come base essenziale per il confronto, il superamento dei divari territoriali, la formazione continua e l'orientamento.

Scuola come lingua per comunicare

In particolare, per un efficace inserimento degli alunni stranieri nelle nostre scuole, bisogna intervenire per favorire un buon apprendimento della lingua italiana, sia come lingua della sopravvivenza e della risoluzione di problemi emergenziali, sia come lingua veicolare per l'apprendimento e il successo formativo. Tale impegno non va a minimizzare la cultura d'origine e la "*lingua parlata nel contesto familiare*"[12]. È importante che anche lo studente straniero scopra l'universo dell'altro e comprenda il suo sistema culturale interiorizzando i suoi codici di riferimento.

Il contatto tra etnie, culture e religioni diverse richiede a ciascuno un radicamento più profondo nella propria identità culturale ed esige, al tempo stesso, la disponibilità ad apprezzare la cultura degli altri. Strumenti importanti per avviare processi di fusione di tanti patrimoni diversi sono l'ascolto e il confronto, l'incontro e l'accoglienza.

[1] F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*e, Clueb, 1987.

[2] N. Valenzano, *Il dialogo. Dimensioni pedagogiche e prospettive educative*, Unicopli, 2021.

[3] G. Milan, *Educare all'incontro: La pedagogia di Martin Buber*, Città nuova editrice, 1994.

[4] A. Dupront, *L'Acculturazione, Storia e scienze umane*, Einaudi, 1967 (seconda edizione).

[5] "Orientamenti interculturali: idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori", marzo 2022, pag. 15.

[6] Ibidem pag. 15.

[7] Dal latino *civitas* che indica, sia la comunità dei cittadini, degli individui che abitano la città, sia la condizione qualificante del *civis*.

[8] "Orientamenti interculturali: idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori", marzo 2022, pag. 23.

[9] Ibidem pag. 14.

[10] Ibidem pag. 29.

[11] Ibidem pag. 32.

[12] Ibidem pag. 34.

3. Dal conflitto alla soluzione dei problemi. Ascolto, confronto e lavoro collaborativo



Guglielmo RISPOLI

03/04/2022

La pedagogia e l'educazione non fermano i folli. Maestri e professori possono continuare a pensare e dire che la guerra, il litigio violento, le oscenità sono un male per l'uomo e per la vita sociale ma... cosa abbiamo fatto e possiamo ancora fare per costruire una pedagogia della Pace?

Ragionevolmente pessimisti?

Cosa c'è oltre le bandiere arcobaleno che hanno invaso le nostre scuole e ben oltre quelle piccole cerimonie di accoglienza delle bambine e dei bambini Ucraini?

Ci sono morti e feriti, eroi ucraini, prigionieri, qualche disobbedienza nell'esercito invasore, tante perplessità in chi protesta in Russia (dove si rischia la prigione), paesi distrutti... una grande sofferenza per tutti.

Ci sono infiniti paragoni e riflessioni sulle tante guerre contemporanee: Siria, Yemen, Afghanistan, Iraq, Filippine, Nigeria, Somalia e tante altre zone del pianeta dove si continua ad uccidere ed affamare tanta povera gente.

È abbastanza logico essere pessimisti. È abbastanza comprensibile essere presi dallo sconforto se si è educatori e se si guarda lontano pensando al futuro delle nuove generazioni. A volte addirittura si pensa che l'educazione stessa sia fallita e sia stato inutile, o addirittura rovinoso, il continuare a credere nell'educazione alla pace ed allo sviluppo, al rispetto dell'ambiente, all'interculturalità, ai diritti umani, alla sostenibilità, alla legalità...

Quel brutto mal di testa che ti coglie guardando la TV

Le agenzie di informazione sembrano cinicamente voler mettere il mondo e i cittadini davanti ad una realtà che va oltre ogni idea, speranza, progetto, sogno.

TV, media, pubblicità, social e perfino gruppi di pari... sono tutti coinvolti nel dire che alla guerra si debba rispondere con la guerra...

È davvero un pugno nello stomaco che si alterna ad un fitto mal di testa figlio degli sbalzi di pressione in questa primavera strana.

Qualcuno saggiamente dice che *"ci vuole il tempo che ci vuole"* e silenziosamente rispondiamo, quasi intimoriti dalla nostra ingenua irrealtà: *ma dopo tremila anni ancora dobbiamo aspettare?*

Tutto sembra davvero definitivamente impossibile, eppure... la forza delle idee nasce dalla gestione dei contrasti.

Realismo della guerra e sogno della pace

Qui c'è un contrasto fortissimo tra il realismo della guerra e il sogno della Pace e di un'umanità intera felice. Gli esperti indicano un numero di circa 15.000 testate nucleari (bombe atomiche) presenti sul pianeta, il 75% possedute da Usa e Russia; gli stessi esperti indicano in 50 il numero di bombe atomiche che possono distruggere irreversibilmente l'umanità sulla Terra.

Proprio sul piano della realtà l'educazione alla Pace e, meglio ancora, la pedagogia della nonviolenza, la gestione e risoluzione dei conflitti possono costruire mattoni ed edifici consistenti per un assoluto cambio di direzione.

Si tratta dell'imparare ad utilizzare – anche sulla base di esperienze storiche non lontanissime – tecniche di trasformazione nonviolenta dei conflitti nella forma e nei contenuti.

D'altra parte la *diplomazia* era nata anche con questo fine. Chi lavora in diplomazia usa molto spesso modalità relazionali, basate su dialogicità, motivazione e ragionevolezza. La stessa mediazione che deve usare un diplomatico al servizio di un paese democratico quando si siede nello stesso tavolo accanto a responsabili di crimini efferati. Eppure quella mediazione ha il potere di sospendere un conflitto armato per costruire la speranza di un nuovo dialogo per un futuro migliore.

La ricerca educativa per la pace

A scuola occorrerebbe ridurre in tutte le discipline lo studio cronologico del passato molto remoto e lasciare un tempo abbondante allo studio degli ultimi centocinquant'anni in tutte le discipline: storia, geografia, scienze del pianeta, letteratura, musica, arte, tecnologia.

La scuola e l'Università dovrebbero costruire curricoli basati sulle analisi di fatti ed eventi che caratterizzano la nostra società, sulle dinamiche che si instaurano tra persone e gruppi, tra etnie e paesi, tra nazioni piccole e grandi. Bisognerebbe evitare posizioni ideologiche, basarsi invece su analisi e riflessioni pur all'interno della complessità della conoscenza; imparare a trovare soluzioni di conciliazione e di pace. La grande massa di informazioni disponibili permette analisi approfondite a livello scientifico, storico, geografico, letterario.

La ricerca pedagogica sociologica e psicologica ha elaborato modelli efficaci per la costruzione di ambienti di apprendimento in una dimensione ecosistemica (Bronfenbrenner) tali da mettere al primo posto il valore umano e la serenità di ciascuno.

La classe attiva

Sono varie le testimonianze di una pedagogia (forse inimitabile) che ha segnato un tracciato chiaro per costruire un mondo migliore lontano da quello di oggi (Don Milani, Don Roberto Sardelli, Paulo Freire...). La didattica attiva non era e non è solo relazione, dialogicità, senso del gruppo e cooperazione, ma qualcosa di più. Oggi, molto probabilmente, i ragazzi di Barbiana utilizzerebbero, ad esempio, i report de "il Sole 24 ore" per studiare i dati ISTAT[1] con lo scopo di capire e conoscere prima di argomentare.

Si può realizzare una scuola in cui l'indagine viene utilizzata come primo metodo di conoscenza: raccogliere dati che serviranno per altri approfondimenti, costruire poi dibattiti e confronti tra i compagni di classe, ma anche in un contesto più allargato.

Una scuola attiva serve per mantenere viva e rinvigorire la naturale curiosità che i bambini hanno come dotazione naturale quando mostrano il loro bisogno di toccare e manipolare, quando manifestano in forme diverse la loro voglia di sapere e quando si incamminano verso le prime avventure intellettuali.

La cultura nonviolenta

Fare ricerca e fare gruppo non significa evitare conflitti di idee, o punti di vista diversi. Introdurre a scuola la cultura nonviolenta significa, per esempio, partire dal racconto di tanti episodi come quello di Rosa Parks che con il suo rifiuto cambiò la storia dei diritti degli afroamericani. Ma significa anche ascoltare una bambina di quarta elementare che riesce a collegare l'elezione di Obama a Presidente nel novembre 2008, alla storia di Rosa Parks nel dicembre 1955 e all'autobus 2657.

Educare alla nonviolenza è una scelta culturale per rifiutare sempre di più l'uso di una violenza che non è né necessaria né utile.

Johan Galtung, ricercatore e sociologo, distingue tre tipologie di violenza: diretta, strutturale e culturale o simbolica. La prima è quella diretta verso un'altra persona: tortura, omicidio, abuso fisico o psicologico, umiliazione, discriminazione, bullismo.

La violenza strutturale è una forza piuttosto invisibile formata dalle strutture che impediscono il soddisfacimento dei bisogni primari. Da qui apartheid, leggi sulla segregazione razziale, condizioni sociali ingiuste, accesso diseguale all'istruzione, condizioni di vita degradanti, povertà. Se ne deduce che la violenza strutturale (non definibile come indiretta) è un processo che dura molto più della violenza diretta ed è un processo provocato dalle politiche sociali ed economiche di uno o più paesi.

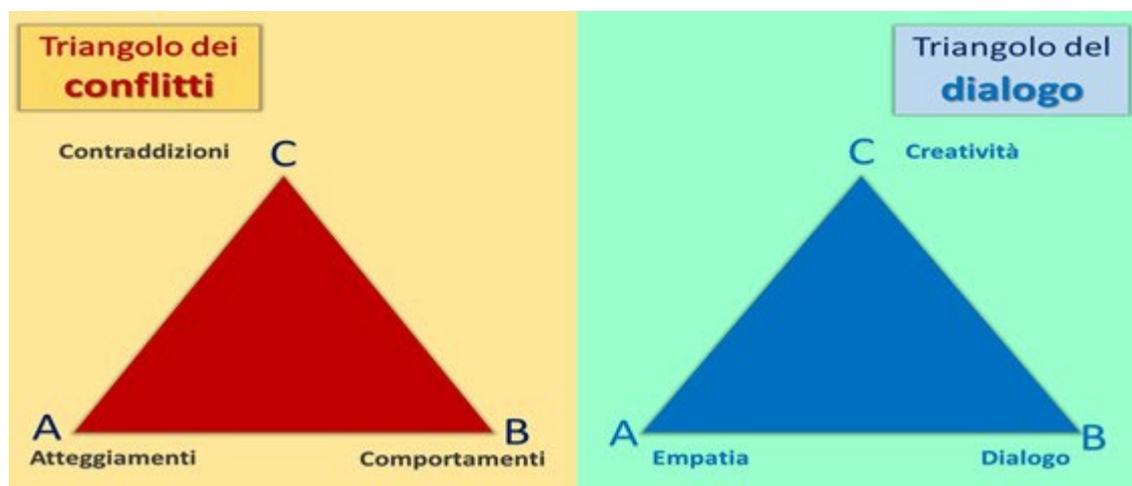
Poi c'è la violenza culturale e simbolica che si manifesta spesso in atteggiamenti e pregiudizi (razzismo, sessismo, fascismo, islamofobia...). È il tipo di violenza che tenta di trovare legami, se non addirittura ragioni, in ideali umani e religiosi, secondo arbitrarie interpretazioni storiche. Lo studio e l'analisi di tali fenomeni non può escludere il mondo della formazione dalla scuola di base all'Università.

La gestione dei conflitti

Eric Fromm si è dedicato all'analisi dell'aggressività umana distinguendo un atteggiamento assertivo e positivo che difende il proprio punto di vista rispetto ad altri. È quello che Gandhi definiva il satyagraha nella cultura della nonviolenza. L'aggressività degenera in forme negative verso gli altri ritenendo le ragioni dell'altro come improprie o inutili, quanto non

dannose, e la decisione di assumere intenzionalmente atteggiamenti di attacco e soppressione violenta dell'altro da sé.

La cultura della nonviolenza è innanzitutto il rifiuto di qualsiasi atteggiamento violento verso l'altro da sé con l'adozione di atteggiamenti costruttivi e creativi dei conflitti con un modello noto come "triangolo del conflitto".



Nei punti estremi (vertici) dei triangoli si definiscono gli elementi del conflitto e la loro diversa trasformazione in soluzioni distruttive (violente) o costruttive e pacifiste.

Quando cresce e si sviluppa una dimensione conflittuale si generano perciò atteggiamenti e comportamenti che creano contrapposizione e chiusura tra parti, gruppi, singole persone. Quello che vediamo è soprattutto il comportamento ed infatti diamo attenzione e peso alle posture ed alle parole.

Spesso restano nascosti, se non addirittura latenti, gli atteggiamenti (culturali) e le contraddizioni vere e proprie che fanno scaturire il conflitto. In alcuni casi è presente solo una delle tre caratteristiche e il conflitto, se non frenato e ben gestito, sfocia nella violenza che si esprimerà in forme sempre più forti e materialmente visibili.

Il conflitto come contraddizione

La gestione dei conflitti rivaluta il concetto stesso di conflitto inteso non come guerra ma come contraddizione e contrapposizione tra vari soggetti che hanno o potrebbero avere scopi diversi. Si tratta quindi di un'azione preventiva da utilizzare nelle fasi di crescita.

Alla base di questo percorso c'è l'empatia. Bisogna essere in grado di costruire un atteggiamento verso gli altri caratterizzato da un impegno alla comprensione, senza però compromettere questioni affettive (simpatia, antipatia) e giudizi morali. Si tratta di costruire situazioni che portano al dialogo e ad atteggiamenti positivi nei confronti degli altri, di facilitare la comunicazione nei gruppi, le abitudini al confronto e al dialogo, le attività cooperative e l'ascolto attivo.

Una Primavera piena di arcobaleni...

L'evento della guerra così vicina a noi ha finito per determinare una sorta di didattica dell'emergenza educativa nelle nostre scuole.

Perfino durante le tante feste di accoglienza di alunni provenienti dall'Ucraina gli occhi dei bambini ci guardano e sembrano comunicarci incertezza e insoddisfazione. Adulti un po' superficiali addebitano tale tristezza al pensiero stesso della guerra, ma i bambini sono sempre un passo più avanti: loro sanno bene che non basterà far oscillare bandierine italiane, ucraine e dei sette colori per sentirsi in pace con sé stessi, i compagni ed i nuovi arrivati.

Forse dovremmo cominciare a riflettere su cosa quei bambini e ragazzi hanno discusso nelle loro aule, prima di essere costretti a lasciarle e cercare altre aule in altri paesi, se a loro volta hanno lavorato con i loro insegnanti per comprendere che tutti sono belli, indipendentemente dal colore dei capelli o di quello della pelle, dal voto in italiano e matematica...

Sì, forse si deve parlare della globalità dei bambini a scuola perché loro, a differenza nostra, vedono più facilmente le soluzioni.

Per ora un bell'evviva a tutti gli arcobaleni che riusciremo a costruire e vedere nel cielo sopra di noi.

[1] (https://www.infodata.ilsole24ore.com/2022/03/01/non-ce-solo-la-guerra-russia-ucraina-gli-altri-conflitti-del-2022-raccontati-grafici/?refresh_ce=1).

4. Racconti di guerra e storie di pace. Rileggere Mario Lodi fa bene alla scuola



Silvana LOIERO

03/04/2022

«L'aereo era arrivato sulla città più grande del mondo. Il generale ordinò: «Butta la strabomba».

Il pilota guardò giù e vide i bambini che giocavano. E pensò: «se sgancio li ammazzo!» E volava, volava, sulla città che brillava al sole. E non ubbidiva. «Butta la strabomba sul nemico!» urlò il re arrabbiato.

Il pilota volava e diceva: «Vedo solo bambini e gente che lavora... il nemico non lo vedo... il nemico non c'è».

Il re e il generale gridarono: «Sono loro il nemico! Sgancia e distruggili». Ma il popolo e i soldati urlarono tutti insieme: NO! Urlarono tanto forte che il pilota li sentì. Allora tornò indietro, volò sul castello e disse al re: «La bomba la butto addosso a te!»

Insieme al generale il re scappò e da quel giorno un'altra storia incominciò. In tutta la terra una storia senza guerra».

Una storia senza guerra

Questa è la parte finale di una storia contro la guerra, una delle tante *Favole di pace*[1] che in questo periodo genitori e insegnanti possono utilizzare per affrontare con i bambini un argomento purtroppo vicino a tutti noi. Le ha scritte Mario Lodi, maestro, scrittore, pedagogista, persona dallo straordinario impegno educativo e civile, e di cui quest'anno ricorrono i cento anni dalla nascita[2].

Ricordi tra i banchi di scuola

Siamo in tanti a conoscere i libri per ragazzi scritti da Mario Lodi, le sue tecniche didattiche particolarmente innovative, i suoi diari[3] dell'esperienza scolastica, ma non molti conoscono la storia del primo periodo della sua vita, che coincise con gli anni del regime fascista. «Nella mia aula di bambino di prima classe elementare avevo la fotografia del Duce che mi guardava con quegli occhi spiritati, ed io avevo paura e la maestra mi diceva: "quell'uomo è stato mandato dalla Provvidenza perché metterà ordine in Italia ed infatti mise ordine a modo suo in Italia [...] A scuola si giocava, si giocava a fare la guerra, c'era un'aula sulla quale c'era scritto *armeria* e c'erano dentro dei moschetti in miniatura veri che sparavano delle pallottole di legno; inoltre andavamo a marciare come dei soldatini, i soldati erano il nostro modello, per noi era un gioco ma per loro (i grandi), quei bambini che si esercitavano sarebbero diventati poi i soldati di quella guerra che doveva essere la naturale conclusione di quella politica»[4].

E infatti Lodi dovette fare il soldato e, tra fughe e arresti, visse due anni da incubo, dal febbraio '43 all'aprile '45. Cominciò a fare il maestro nel 1948, quando i suoi allievi risentivano ancora degli sconvolgimenti bellici.

L'educazione alla pace

Dalla dura esperienza della seconda guerra mondiale, che lo segnò profondamente, scaturì per Lodi l'esigenza di impegnarsi nel lavoro didattico quotidiano per tentare di realizzare operativamente una scuola basata su metodi non autoritari. Tra i principi alternativi alla scuola del passato c'era, e non poteva che essere così, l'educazione alla pace. Mario Lodi, che si opponeva alla cultura della guerra, delle armi, della risoluzione dei conflitti con la prepotenza, si è sempre impegnato a favore di una scuola democratica e di una società non violenta. Educare alla pace è stato per lui un imperativo categorico, non soltanto come maestro ma anche come scrittore per ragazzi.

Dal bambino democratico al cittadino democratico

Era infatti convinto, come il suo amico Gianni Rodari, che la pace vada fatta prima della guerra, non dopo, quando tutto è ormai distrutto. Alla stessa maniera è stato un imperativo

categorico la formazione del *bambino democratico*, futuro *cittadino democratico*, e l'impegno nel Movimento di Cooperazione Educativa. «Noi giovani maestri siamo stati mandati nella scuola che avevamo in testa idee di libertà e di democrazia, dovevamo insegnarle ai bambini [...] Era la prima volta che nella storia della scuola italiana i maestri si riunivano assieme e elaboravano una pedagogia popolare, capace di introdurre nella scuola la democrazia e la libertà»[5]. Democrazia e libertà che scaturiscono dalla nostra Costituzione, la *bussola* da seguire per mettere in pratica i valori della libertà, della giustizia e della pace.

L'impegno per un mondo diverso

Nel 1983 Mario Lodi, ormai in pensione da alcuni anni, realizza un giornalino dal titolo A&B, e cioè Acome Adulti e Bcome Bambini: adulti e bambini che vogliono diventare amici. Ci scrivono adulti ma soprattutto bambini e ragazzi di tutt'Italia.

Il numero 3, del mese di dicembre, è dedicato alla pace. Nel suo editoriale scrive: «I bambini non fanno politica, non hanno soldi né poteri da difendere, ma c'è un grande problema degli adulti che oggi riguarda anche i bambini: il pericolo della guerra nucleare che può distruggere la vita sulla terra se l'amore della pace non vincerà sulla follia della guerra».

Propone poi di fare alcune cose per la pace per mezzo di A&B: inviare il giornalino ai capi di Stato di vari Paesi e al Papa; dare il premio Nobel per la pace a quegli Stati dell'est o dell'ovest che rifiutano i missili nei loro territori; usare i soldi, invece che per le armi, per costruire case, ospedali, scuole e infine fare un referendum in tutto il mondo, facendo votare anche i bambini, per decidere se il popolo vuole i missili o no sul suo territorio.

L'Italia ripudia la guerra

Continua scrivendo che queste cose potrebbero sembrare fantasie o ingenuità. Ma anche il filosofo e politico Norberto Bobbio ha avuto modo di dire che bisogna ascoltare i bambini quando parlano di guerra e di pace, perché «le grandi verità le capiscono più gli ingenui che gli scaltri».

Solo la pace, conclude Lodi, può dare ai bambini il futuro che è stato loro promesso quando è stata data loro la vita.

Nel numero 3 del giornalino citato trova anche posto l'articolo 11 della Costituzione italiana (L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali...) e si legge inoltre lo stralcio della *Lettera da Hiroshima* di Alberto Moravia, pubblicata su *L'Espresso* del 21 novembre 1982. Lo scrittore, in visita a Hiroshima e Nagasaki, descriveva tutto il turbamento provato davanti al cenotafio delle duecentomila vittime della bomba atomica. «Prendere coscienza della morte nucleare ancor prima che orrore e paura, ha destato in me, a tutta prima, stupore. Come, mi è venuto fatto di dirmi, tanti sforzi, per migliaia di anni, e quindi, in un solo attimo, un lampo accecante, un tuono terribile e poi più niente! [...] Alla fine ci sarà soltanto un sasso annerito e bruciato condannato a girare per l'eternità nel vuoto spazio cosmico. [...] Sì, un sasso, in cui si sono susseguite per secoli tante civiltà, tante culture, tanti popoli la cui storia, adesso, sta per finire in una fiammata».

I valori su cui fondare l'educazione alla pace

Parole forti, per far riflettere, e che Lodi proponeva a insegnanti, genitori, ragazzi. Nel giornale ci sono inoltre poesie sulla guerra e sulla pace scritte da poeti e da bambini, anche non italiani. Molte poesie sulla pace e sulla guerra, scritte dagli allievi di Lodi o da ragazzi di varie parti d'Italia, sono state poi raccolte in volume[6]. Nell'introduzione di Lodi leggiamo: «I bambini di oggi [...] sanno che l'uomo, con la sua intelligenza ha inventato una quantità di macchine utili, ma nello stesso tempo ha prodotto armi che possono distruggere la vita sul pianeta. Essi sanno che il mondo è diviso e che su ogni parte stanno puntati missili pronti a partire, carichi di bombe. Sanno che in pochi minuti la terra può essere distrutta e gli uomini morire. E loro, i bambini, non avere il diritto di vivere la loro vita». Esplicita quindi il motivo del volume: «Credo che il libro porti un contributo alla ricerca dei valori sui quali fondare l'educazione alla pace, cioè la formazione di una mentalità pacifica, razionale, che rifiuta l'uso della violenza per risolvere ogni tipo di questione, dai litigi personali ai conflitti fra gli stati. In questo senso è anche un contributo a dare un senso concreto ad alcuni articoli della nostra Costituzione e ai programmi della scuola elementare».

Questo era Mario Lodi. Rileggere oggi i tanti suoi contributi su questi argomenti ci può davvero aiutare a costruire una cultura di pace.

[1] M. Lodi, *Favole di pace*, Terra Santa, Milano, 2020.

[2] Sul sito <https://www.centenariomariolodi.it/> si trovano tutte le iniziative che il Comitato Nazionale per il Centenario Mario Lodi ha organizzato per ricordarne il pensiero e l'opera a 100 anni dalla sua nascita.

[3] Ci riferiamo, in particolare, ai due volumi riediti nel 2022: *C'è speranza se questo accade al Vho*, Laterza, Bari-Roma, e *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino.

[4] Daniele Novara (a cura di), *Il rapporto tra scuola e democrazia*, intervista a Mario Lodi, «Conflitti», n. 4, 2015.

[5] Conflitti, cit.

[6] M. Lodi (a cura di), *La pace e la guerra nelle poesie di adulti e bambini*, Piccoli, Milano, 1986.

Settimana dell'11 aprile 2022

Competenze, professionalità e diritti per l'infanzia

1. Non cognitive skills: anche ad essere si impara (se si insegna). Fare il punto su un'etichetta ambigua ed esplicitare le implicazioni



Anna Maria AJELLO

10/04/2022

L'11 gennaio scorso è stata approvata alla Camera la legge sulle "non cognitive skills" tradotte in italiano come "competenze non cognitive" e, se il Senato confermerà l'approvazione, sarà introdotta nel sistema scolastico italiano una innovazione importante. Proprio per questo è utile disambiguare la dizione "non cognitive skills": lo stesso fatto di non aver chiamato altrimenti queste competenze indica una scelta mancata, perché sotto quella dizione si celano diversi significati che è opportuno esplicitare in vista di una loro condivisione. Per la scuola, è questa una esigenza fondamentale, se non si vuole lasciare all'improvvisazione e alle esigenze occasionali il tipo di proposte didattiche che verranno articolate nelle diverse classi.

Le etichette delle non cognitive skills

In primo luogo, quindi, conviene elencare le diverse sottospecie che l'etichetta sottintende:

- Competenze trasversali
- Competenze soft in contrapposizione alle competenze hard
- Life skills
- Competenze "chiave"
- Competenze socio-emotive

Da dove partire

Prima di specificare meglio ciascuna di queste categorie di competenze è necessario chiarire due punti principali:

1. per ognuna di esse è fondamentale riconoscere la sua origine – professionale, istituzionale o teorica/accademica – per poter comprendere gli ambiti di validità, la finalità per cui sono state proposte e gli strumenti che le connotano per la loro rilevazione;
2. se si pensa alla loro dimensione educativa, vale a dire se si vogliono promuovere a scuola e si ritiene comunque necessaria la loro acquisizione, allora si devono identificare con chiarezza programmi, procedure e metodi di insegnamento e, conseguentemente, gli strumenti coerenti per la valutazione del raggiungimento di questo obiettivo. In altri termini, per queste competenze non ci si può limitare a riconoscerne la presenza o assenza, ma vanno valutate solo se si è svolta una specifica azione professionale: c'è infatti un'etica della valutazione da rispettare per cui a scuola si può valutare solo ciò per il quale è stato previsto un intervento e non altro.

Le competenze trasversali

Le competenze trasversali sono "un insieme di abilità di ampio spessore che sono implicate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili" (Di Francesco 1998); sono indicate all'interno di una tripartizione, competenze di base, competenze trasversali, competenze tecnico-professionali.

Con questa locuzione si è inteso alludere alla necessità di disporre da parte delle persone di competenze ulteriori oltre a quelle tecnico-professionali. La proposta elaborata nell'ambito delle attività dell'ISFOL negli anni '90 dello scorso secolo, voleva rispondere proprio all'esigenza sottolineata dal mondo del lavoro di porre attenzione a queste ulteriori

competenze non riducibili solo a quelle strettamente professionali; come competenze trasversali sono indicate "diagnosticare, relazionarsi, affrontare".

Implicito in questa definizione è che ci fossero competenze "across", per così dire, che travalicassero lo stretto ambito disciplinare di competenza come, per esempio, affrontare un problema. La ricerca cognitivista tuttavia, aveva messo da tempo in luce la forte contestualizzazione delle abilità cognitive per cui se si sa risolvere un problema in un ambito specifico, non è detto che si sia in grado di risolvere problemi in generale; c'è da chiedersi, inoltre, se la capacità di risolvere problemi in uno specifico ambito non attenga piuttosto ad una comprensione piena di ciò che si impara nel senso di una competenza di rielaborazione e di riflessione tipica piuttosto della metacognizione. Detto altrimenti, ci si potrebbe domandare se quando si fa riferimento al problem solving non si stia parlando in realtà di un corretto insegnamento disciplinare in cui la dimensione procedurale della conoscenza abbia altrettanto diritto di cittadinanza a scuola rispetto alla sola trasmissione dei contenuti.

Per quanto attiene alla trasversalità, infine, implicita nell'idea di trasferibilità delle competenze, si aprono questioni molto rilevanti, quale quella del passaggio tra scuola e lavoro che è tema di ricerca complesso e a cui sono stati rivolti diversi e specifici studi molto interessanti (cfr. Tuomi Grohn - Engestrom 2003/2012).

Competenze soft in contrapposizione alle competenze hard

Sulla scia delle riflessioni precedenti si può collocare il riferimento alle *soft skills* perché con questa locuzione si allude alle competenze a-disciplinari che sono altrettanto necessarie nel mondo del lavoro: collaborare, comunicare, saper lavorare in gruppo, mantenere gli impegni, negoziare decisioni condivise etc. Come si vede queste competenze, che potremmo intendere anche come *relazionali*, sono fondamentali per le comunità che intenzionalmente conducono attività per fini condivisi, (in tal senso anche le classi scolastiche potrebbero rientrare in questa definizione) e vi sono state diverse indagini a carattere professionale che hanno sottolineato la valenza per le organizzazioni degli stili di leadership e di governo dei gruppi che le promuovono. Tra i molti esempi, sono così funzione anche degli stili di leadership le capacità dei team di gestire cambiamento e innovazione (West et al., 2004) o le possibilità di "psychological empowerment" dei collaboratori (Richardson et al., 2021), chiare testimonianze di competenze "trasversali"[1].

Life skills

Questa locuzione è stata proposta dall'OMS (1992) in seguito al constatato fallimento di programmi di prevenzione di comportamenti a rischio da parte di adolescenti e giovani (uso di droghe, prevenzione di gravidanze precoci, comportamenti violenti etc.): *"Con il termine skills for life si intendono tutte quelle skills (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 in risposta agli stress"*. Mediante l'individuazione di queste competenze e l'uso dei pari per la promozione della loro acquisizione, si aspirava a rendere i giovani più consapevoli indipendentemente dai curricoli scolastici a cui erano esposti. Sono stati sviluppati appositi programmi che hanno coinvolto direttamente anche il mondo della ricerca accademica (OMS, 1994).

Competenze "chiave"

Con questa locuzione si intendono otto competenze europee (indicate anche come competenze chiave di cittadinanza). Sono state definite dopo un lavoro di anni che ha condotto a quelle del 2006 e poi dopo una ulteriore lunga revisione condotta in collaborazione dal Parlamento europeo e dalla Commissione, nel 2018 si è pervenuto ad una nuova stesura (Raccomandazione approvata dal Parlamento europeo il 22 maggio 2018).

Le competenze chiave hanno la loro origine in ambito OCSE con il progetto DeSeCo (Salganik L.H. D.S. Rychen, U. Moser and J. Konstant, (1999) in cui un gruppo numeroso di studiosi di diversa nazionalità ha messo a punto un quadro concettuale con l'indicazione di tre grandi aree di competenza: usare strumenti in modo interattivo, interagire in gruppi eterogenei, agire autonomamente. Queste tre categorie di competenze risultano interrelate e hanno costituito il riferimento comune per identificare negli anni le diverse competenze chiave che sono alla base

del progetto PISA e delle declaratorie recepite in documenti nazionali (v. in Italia nelle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'obbligo) e internazionali.

Competenze socio-emotive (SESS)

Questa formulazione è la più recente, ma anche la più complessa ed esposta a contrapposizioni ideologiche; si deve agli studi di Heckman e collaboratori (Heckman, Kautz, Diris, Weel, Borghans, 2014, Vittadini, in Heckman, Kautz 2017) e alla ricerca intrapresa dall'OCSE proprio su queste competenze (OECD, 2021).

L'indagine dell'OCSE sulle Competenze socio-emotive (SESS) ha riguardato studenti di 10 e 15 anni con i loro docenti e genitori; ha descritto queste competenze collegandole alle caratteristiche della famiglia, della scuola e, in senso ampio, anche al contesto socio-economico e politico.

La prospettiva concettuale di riferimento per queste competenze è quella dei tratti di personalità indicati dai Big Five, chiamati così per i cinque tratti generali individuati: Apertura mentale, Amicalità, Coscienziosità, Estroversione, Stabilità emotiva. Nella ricerca ciascun tratto è stato articolato in quindici aspetti specifici in modo da collegarli più direttamente alle caratteristiche degli individui[2].

Il progetto di Trento

Nella Provincia Autonoma di Trento sono state sperimentate attività a scuola collegate a questo filone[3] con un progetto molto articolato che ha previsto attività formative con i docenti e proposte per gli studenti; i temi a cui è ispirato il progetto sono: personalità e carattere, capitale psicologico, motivazione. Purtroppo, nel terzo anno della realizzazione si è dovuto fronteggiare il COVID 19 con le forti limitazioni imposte dal lockdown, ma alcune scuole hanno potuto continuare parzialmente le attività utilizzando le tecnologie. Molto interessanti sono le considerazioni di bilancio degli autori (Pisanu, Gentile, Poian e Bisello, cit): *"... è importante sottolineare come un progetto complesso come quello trentino necessiti di un forte allineamento in tutti i livelli istituzionali: e dunque il supporto nella parte politico-amministrativa (assessorato), nell'infrastruttura tecnica (Dipartimento Istruzione), nelle scuole e all'interno delle singole scuole nei dipartimenti e/o nei consigli di classe. Senza tale allineamento, un tema come quello delle competenze non cognitive rischia di essere relegato nelle nicchie delle sperimentazioni, e di non diventare, dunque azione di sistema"* (p. 272). Riprenderò in seguito queste riflessioni; mi preme ora sottolineare che la sperimentazione è avvenuta in un territorio come quello trentino ben noto per gli esiti scolastici positivi, sia nelle prove standardizzate nazionali e internazionali, sia per tutti gli altri aspetti che denotano la cura e l'investimento costante di quella Provincia sulle scuole. Possiamo soltanto immaginare per ora quali problemi si pongano nella prospettiva di un intervento esteso all'intero nostro Paese.

Non basta conoscere i contenuti...

La considerazione delle origini e di alcune implicazioni educative induce riflessioni ulteriori. Comune a tutte queste competenze è l'implicito che la sola trasmissione di contenuti a scuola non sia sufficiente per l'inserimento nella vita professionale e per l'esercizio pieno dei diritti di cittadinanza. Non sapersi relazionare agli altri, non essere in grado di assumere il loro punto di vista, non cogliere le emozioni proprie e altrui, per far solo alcuni esempi, non ci mette in grado di vivere in modo "sufficientemente buono" la vita quotidiana. Ma in questa constatazione rientrano competenze molto diverse che vanno dalla capacità di risolvere problemi, di assumere iniziative, di rispondere in modo flessibile a diverse situazioni, oltre alla capacità di collaborare, di mantenere gli impegni, di organizzare il lavoro e così via.

Si compone così un quadro di insieme che non è solo "non cognitivo" quanto piuttosto un *continuum* che muove dal cognitivo diremmo "alto" nel senso di far riferimento alla meta-cognizione e ai processi di elaborazione della conoscenza, sino al sociale, al relazionale e all'emotivo.

Gli ambiti di ricerca e promozione

Come si vede siamo in presenza di aspetti molto diversi che sono considerati e/o studiati:

- in ambito professionale con una maggiore accentuazione pragmatica rivolta a fornire proposte ad aziende e alle loro organizzazioni;

- in ambito accademico e di ricerca con prospettive che fanno perno piuttosto sulle modalità di rilevazione con una accentuazione in questo caso di aspetti psicometrici e di analisi fattoriale;
- in ambito infine istituzionale, di organismi nazionali e sovranazionali, che a partire dalla necessità di promuovere competenze che facilitino la convivenza delle persone con diverse appartenenze culturali e le rendano consapevoli dei problemi ecologici che l'umanità si trova a fronteggiare, indicano quelle che sono considerate le competenze necessarie a tutti i cittadini.

C'è da distinguere tra questi diversi organismi quelli che si limitano a indicare queste competenze (Consiglio d'Europa) da quelli che promuovono ricerche finalizzate alla misura della loro acquisizione (OCSE e IEA).

Competenze "miste": dal cognitivo al non cognitivo

Un ulteriore aspetto implicito nelle diverse proposte di tutte queste competenze, che rappresenta il punto più problematico e complesso dell'intera questione, risiede nella considerazione che si possano acquisire, anche quando si fa riferimento ad aspetti di personalità, sia come adulti mediante la formazione, sia in età scolare mediante opportuni interventi educativi, e che non siano quindi tratti individuali attitudinali. Quest'aspetto rischia, malgrado la diffusa consapevolezza dell'importanza di tali competenze, di non essere adeguatamente considerato.

Parliamo, infatti, di competenze per così dire "miste" che hanno a che fare con aspetti diversi, che vanno dal cognitivo al non cognitivo in un evidente continuum, e che toccano anche aspetti profondi del modo di essere e comportarsi. Questi caratteri mettono in luce quanti aspetti entrino pesantemente in gioco nelle manifestazioni di queste competenze: i contesti di vita, i comportamenti delle figure di riferimento, siano essi docenti o adulti posti in posizione gerarchica, le relazioni tra pari e le attese che le identità suscitano ed esplicitano. Considerarle quindi soltanto nella prospettiva del carattere e quindi individuale, per il quale si possono certo effettuare interventi educativi, appare largamente insufficiente e riduttivo proprio della loro complessità.

"Dichiarazione di pubblico valore"

A questo proposito risulta particolarmente interessante la "Dichiarazione di pubblico valore" (Public Significance Statement) posta all'inizio di un articolo pubblicato nell'*American Psychologist* di un ben noto (Maccarini, 2021) gruppo di accademici statunitensi (Mahoney et alii 2021) che si denominano CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning): "Un approccio sistemico per l'apprendimento sociale ed emozionale (SEL) crea le condizioni eque di apprendimento che coinvolge attivamente tutti i Pre-K sino al grado 12 nello sviluppo di competenze sociali, emozionali e accademiche. Decenni di ricerche mostrano queste competenze come induttive di esiti positivi a scuola e nella vita. Creare queste condizioni richiede l'allineamento di politiche, risorse e azioni a livello di stato e di distretto per supportare un processo di apprendimento coordinato mediante la partnership scuola-famiglia-comunità per potenziare lo sviluppo degli studenti".

Un approccio sistemico per l'apprendimento sociale ed emozionale

Come è evidente si tratta di una dichiarazione che ha forti connotazioni nella cultura di quel paese ove il coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei figli a scuola è un tratto diffuso e costante (quella che da noi potrebbe intendersi pressappoco come "continuità orizzontale") e il senso di comunità costituisce una caratteristica identitaria comune. Va sottolineato, tuttavia, che aver proposto una prospettiva sistemica che arriva ad investire distretto e Stato, in un Paese dove l'individualismo competitivo è molto accentuato, mostra proprio la consapevolezza che queste competenze (non a caso si indica nell'acronimo SEL, la L per l'apprendimento e non la S per Skills) devono ispirare le azioni di tutti gli stakeholder ai diversi livelli in cui agiscono. È evidente, nello stesso tempo, che gli aspetti culturali non si possono trasferire sic et simpliciter, ma le ricerche pluriennali del gruppo CASEL, centrate proprio sul ruolo dell'apprendimento a scuola e non come prospettiva di sola socializzazione, indica comunque che la complessità di queste acquisizioni va adeguatamente riconosciuta e presa in carico. Se ciò non avviene, il rischio che si corre è quello di finire per apprezzare e valutare tratti che hanno origini sociali, economiche e talora culturali su cui la scuola non ha esercitato alcuna

influenza; non a caso nella dichiarazione riportata sopra si parla di condizioni "eque" di apprendimento.

Competenze non cognitive: scegliere quali insegnare

Preso atto delle debite differenze, quali potrebbero essere in Italia le conseguenze di una prospettiva sistemica per l'apprendimento delle competenze non cognitive a scuola?

In primo luogo, vanno considerate le riflessioni di bilancio per la sperimentazione trentina (prima citate) e rilevare i punti di affinità con la dichiarazione statunitense, anche se quest'ultima pone esplicitamente la necessità di un approccio sistemico che non vuol dire solo supporto largo alla sperimentazione, quanto piuttosto una visione coerente che coinvolga a diversi livelli tutti gli stakeholder.

In secondo luogo si dovrebbe scegliere tra le diverse competenze di questo tipo quali possono essere quelle più facilmente promovibili, per esempio saper lavorare in gruppo, mantenere un impegno rispetto ad una scadenza, assumere una responsabilità etc. L'organizzazione della didattica ovviamente dovrebbe cambiare perché non si imparano queste competenze attraverso esortazioni verbali e lezioni; un simile mutamento richiede un diverso funzionamento del gruppo docente di una classe che deve ispirarsi agli stessi principi e condividere le modalità di proporre le diverse attività per ciascun ambito disciplinare.

Coinvolgere le famiglie

Tuttavia, proprio pensando alla connotazione di queste competenze, un ruolo importante va riconosciuto anche a coloro che con la scuola hanno anche a che fare, mi riferisco alle famiglie e al terzo settore. Quest'ultimo in particolare, proprio per il carattere informale delle relazioni che riesce a tessere con gli studenti, anche con quelli in maggiore difficoltà, potrebbe rappresentare lo strumento più adeguato per agganciare le famiglie e coinvolgerle, per quanto possibile, nell'educare a quelle competenze i propri figli e le proprie figlie. In Italia, infatti, poiché non c'è una tradizione di stretto collegamento tra scuola e famiglie, vanno individuate le risorse umane e materiali perché questa si costruisca, ben sapendo che una finalità come quella di cui stiamo trattando, vale a dire l'acquisizione di competenze "non cognitive", non si può perseguire con il solo insegnamento a scuola, ma, come la dichiarazione statunitense suggerisce, è necessario l'apporto di diversi altri stakeholder.

Territorio come comunità educante

Una considerazione ulteriore rispetto all'apprendimento di alcune di queste competenze è quella che si possono acquisire anche, e forse meglio, in contesti informali. Lo testimoniano molte esperienze condotte da cooperative del terzo settore che lavorano in connessione più meno diretta e stabile con le scuole, come ad esempio le sedimentate attività collaborative dell'Associazione Ubalda Bettini Girella di Rovereto, della Cooperativa Dedalus di Napoli o, più in generale, l'esperienza degli Scout.

Per quanto riguarda questi ultimi è noto che l'esercizio di responsabilità, di rispetto dell'ambiente, dello spirito di iniziativa sono propri di bambini e bambine e di adolescenti che frequentano gli scout; in certi casi potrebbe apparire che siano posti in situazioni addirittura insolite per la loro età, ma le abitudini che vengono apprese, i modi di comportarsi finiscono per caratterizzare e far riconoscere positivamente coloro che hanno fatto da giovani questa esperienza.

Nell'ambito proprio di una prospettiva più ampia di Patti di comunità e di considerazione del territorio intorno alle scuole come Comunità educante, le proposte di apprendimenti informali relativi a quelle competenze potrebbero addirittura invertire o almeno compensare le abituali gerarchie implicite tra gli alunni e le alunne nelle classi rispetto agli apprendimenti accademici e porre in una luce diversa alcuni/e loro compagni/e. Sono prospettive come si vede nuove e interessanti che potrebbero costituire un elemento di rinnovamento nelle nostre scuole da valorizzare e potenziare.

Una responsabilità di tutti

D'altra parte, anche soltanto limitando la nostra attenzione all'apprendimento scolastico, risulta evidente la necessità di predisporre attività sistematiche, iniziative e procedure che siano passibili di verifiche per la loro efficacia e di valutazione in vista delle modifiche che si renderanno necessarie.

Si tratta quindi di avanzare proposte credibili e sperimentate per i docenti in modo da non attribuire loro un ennesimo compito senza che ne abbiano le competenze e siano adeguatamente formati. Direi che è una questione di serietà: se si ritiene fondamentale questo tipo di acquisizioni, non si possono non assumere tutti gli altri impegni politici, sociali ed economici che ne derivano. Sono necessari, pertanto, programmi e realizzazioni che prevedano il coinvolgimento a diversi livelli di coloro che potrebbero rendere davvero efficace questa innovazione nel nostro sistema scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Di Francesco G. (1998) (a cura di), Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali, ISFOL Milano: Franco Angeli.
- Heckman J.J., T. Kautz, R. Diris, B. Weel, L. Borghans (2014) *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non Cognitive Skills to Promote Lifetime Success* Paris: OECD.
- Maccarini A. M. (2021) *Le character skills nel processo di socializzazione* p.43-65 in G. Chiosso, A. M. Poggi e G. Vittadini (a cura di) *Viaggio nelle character skills* Bologna: Il Mulino.
- Mahoney J.L., R P Weissberg, M.T. Greenberg, L. Dusenbury, R.J. Jagers, K. Niemi, M Schlinger, J. Schlund, T.P. Shriver, K. VanAsudal and N. Yoder (2021) *Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students* *American Psychologist* 2021 vol 76 No 7 p 1128-1142 Pubblicato Online per la prima volta 8 Ottobre 2020.
- OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- OMS (1992) *Skills for Life* Bollettino OMS n. 1.
- OMS (1994) *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*, 2nd rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Richardson H. A., Kluemper D. H., & Taylor S. G. (2021). Too little and too much authority sharing: Differential relationships with psychological empowerment and in-role and extra-role performance. *Journal of Organizational Behavior*, 42(8), 1099 – 1119. <https://doi.org/10.1002/job.2548>
- Rychen D.S. and L.H. Salganik (2001) (eds.) *Defining and selecting key competencies*, cit. in <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- Rychen D.S. L.H. Salganik (2003) (eds.) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* cit. in <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- Rychen D.S. L.H. Salganik, and M.E. McLaughlin (2003) (eds.) *Contributions to the second DeSeCo symposium* cit. in <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- Salganik L.H. D.S. Rychen, U. Moser and J. Konstant (1999) *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations* cit. in <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- Tuomi Grohn T. Y. Engestrom (2003) (eds.) *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Boston: Pergamon (trad. ital. A.M. Ajello A. Sannino (2012) (a cura di) *Tra scuola e lavoro Studi su transfer e attraversamento di confini* Bologna: Il Mulino.
- Vittadini G. (2017) *Introduzione a Heckman J.J., T. Kautz Formazione e Valutazione del Capitale Umano* Bologna: Il Mulino.
- West, M. A., Hirst, G., Richter, A., & Shipton, H. (2004). Twelve steps to heaven: Successfully managing change through developing innovative teams. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(2), 269–299. <https://doi.org/10.1080/13594320444000092>

[1] Ringrazio il collega prof. Marco Depolo per questi riferimenti bibliografici.

[2] Dagli anni '60 il concetto di personalità si è evoluto, configurandosi come un cluster di stili di comportamento *tendenzialmente* trasversale agli ambiti di vita e *relativamente* stabile nel

tempo; quando si passa poi all'operazionalizzazione di queste SSES si vede bene che tornano ad essere competenze situate. Anche quando i dati mostrano una correlazione tra acquisizione di competenze relazionali e estroversione, questa correlazione non è mai decisiva, neppure nei contesti lavorativi, se la variabile dipendente è la possibilità/facilità di acquisizione e non l'esercizio di queste competenze (Marco Depolo, comunicazione personale).

[3] Cfr. Vittadini, Folloni e Sturaro 2021 in Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021; Pisanu, Gentile, Poian e Bisello 2021 in Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021.

2. Sviluppo professionale dei docenti. In attesa della riforma: il modello marchigiano fra autonomia e standard



[Rita SCOCCHERA](#)



[Alessandra DI EMIDIO](#)

10/04/2022

In attesa della realizzazione dell'intervento di riforma del sistema di formazione annunciato nell'ultimo Atto di Indirizzo del Ministro dell'Istruzione, ci è parso utile proporre all'attenzione dei lettori il modello formativo che si è definito nel triennio 2019-2022 nelle Marche, pur con le difficoltà e i ritardi determinati dall'emergenza pandemica.

La cornice di sistema e le priorità nazionali

Al fine di legare gli obiettivi di crescita umana e professionale del personale ai traguardi di sviluppo del Paese, la legge 107/2015 aveva previsto, all'art.1 comma 124, l'adozione di un *Piano triennale di formazione dei docenti*, recante le priorità nazionali su cui orientare le attività formative definite dalle singole istituzioni scolastiche in conformità con il PTOF e con i risultati emersi dai Piani di miglioramento.

Gli assetti istituzionali derivanti dalla stessa legge prevedevano l'organizzazione in rete delle istituzioni scolastiche autonome, ricomprese in ambiti territoriali e operanti attraverso "accordi di rete". Tra le finalità delle reti c'erano, appunto, i Piani di formazione del personale scolastico, elaborati in coerenza con le istanze espresse dalle singole istituzioni scolastiche sulla scorta delle priorità strategiche individuate dal *Piano nazionale di formazione del personale docente per gli anni scolastici 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019* (adottato con DM n. 797 del 19-10-2016) e realizzati dalla Scuola polo di ambito territoriale.

L'esperienza del triennio 2016-2019 nelle Marche

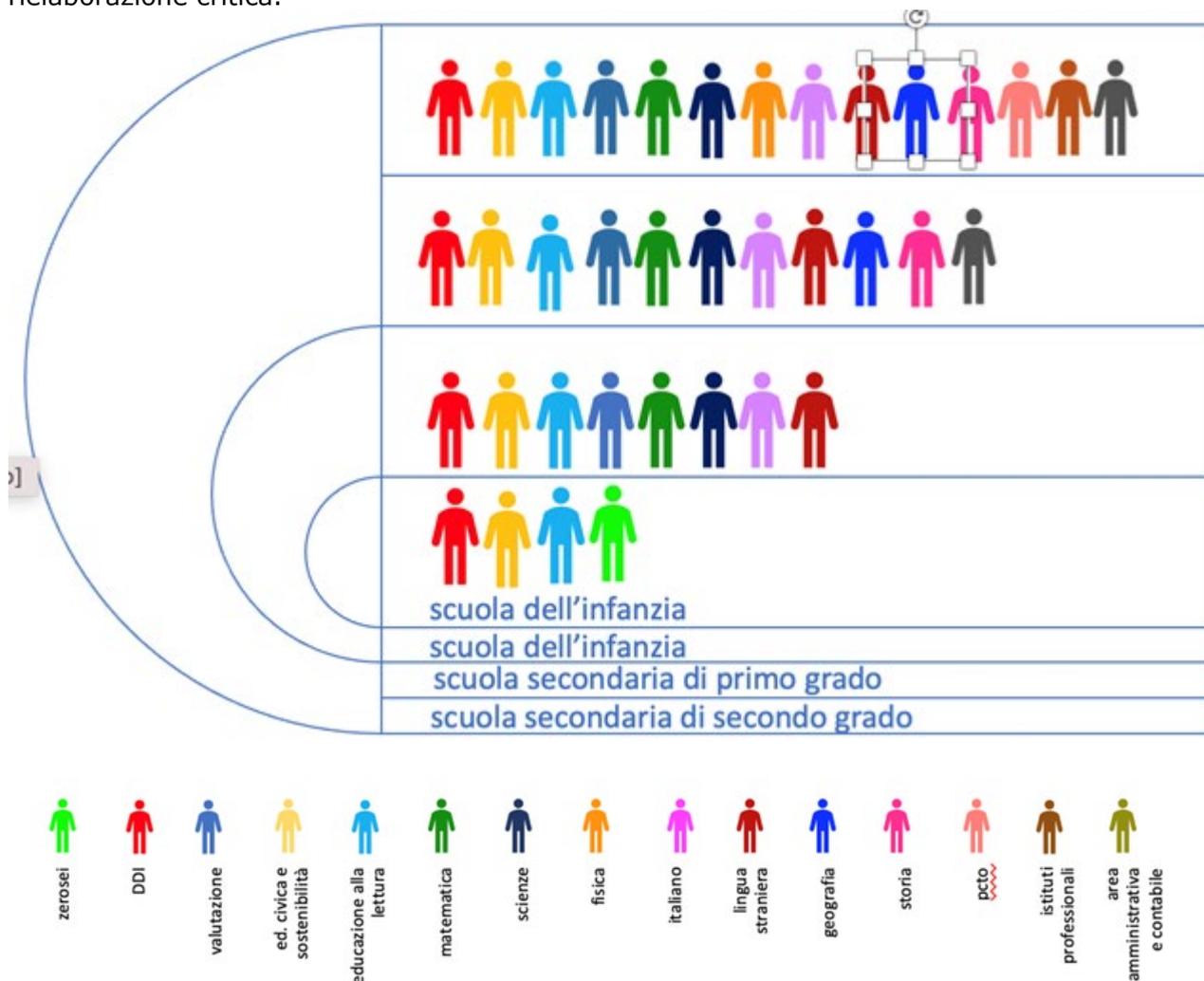
Volendo analizzare quanto avvenuto nel triennio 2016-2019 nel territorio marchigiano in riferimento alle esperienze condotte dalle reti di scuole nell'ambito della formazione, va in premessa riconosciuto che le Scuole polo, entro vincoli strutturali particolarmente rigidi, hanno assolto con zelo e competenza a un compito nuovo e assai impegnativo. I risultati delle scelte operate dai diversi attori impegnati nel nuovo scenario si sono rivelati, comunque, assai eterogenei, rispetto alla capacità di spesa, ai costi unitari della formazione, al numero e, soprattutto, alla qualità dei percorsi erogati.

Le ambizioni e i risultati

In generale l'obiettivo di allineare le priorità strategiche del paese, quelle individuate nei Piani di miglioramento e le istanze di sviluppo professionale espresse dagli individui può dirsi solo parzialmente raggiunto, giacché, ad ogni cambiamento di scala, il sistema rischiava di smagliarsi e perdere coerenza. Risultava, infatti, assai complessa la sintesi fra la pianificazione territoriale e i Piani di Istituto, e questi ultimi, a loro volta, non erano sempre accurati nella ricognizione dei bisogni formativi, né sufficientemente vincolanti per gli insegnanti, che spesso confluivano in questo o quel percorso formativo sulla base della propria storia professionale e dei propri interessi culturali piuttosto che sulla scorta delle deliberazioni collegialmente assunte.

L'efficacia delle azioni

Volendo, poi, approfondire l'efficacia delle azioni sviluppate nel triennio, si deve anche tenere conto del fatto che il numero dei percorsi erogati non può essere assunto *tout court* quale misura del numero effettivo di insegnanti coinvolti nella formazione, giacché il totale degli attestati rilasciati eccede quello dei docenti partecipanti. Se ne deduce che i contesti professionali più aperti e vivaci hanno beneficiato della imponente offerta di formazione più di quelli che necessitavano di un maggiore accompagnamento, che costituivano peraltro il principale *target* di riferimento del *Piano*. Si deve inoltre aggiungere che l'approccio *eclettico* e *pragmatico* osservato in un largo settore dei docenti interessati può bensì essere positivamente valutato come effetto di una propensione diffusa alla sperimentazione metodologica, ma può altresì indurre a riflettere sui pericoli di una formazione che si esaurisca nell'acquisto opportunistico di strumenti non sufficientemente sottoposti a rielaborazione critica.



Il Piano regionale 2019-2022 per la formazione

Rispetto alla *governance* disegnata dal *Piano nazionale di formazione del personale 2016-2019*, rivelatasi intrinsecamente problematica malgrado le interessanti soluzioni organizzative cui talora ha dato luogo, l'ultimo triennio contrattuale ha visto il trasferimento di una parte assai considerevole dei compiti – e insieme delle risorse – dal livello territoriale a quello della singola autonomia scolastica. Di contro alle Scuole polo di ambito territoriale viene affidato il compito di realizzare una formazione di sistema sulle priorità strategiche nazionali, con il coordinamento degli Uffici scolastici regionali. Nell'esercizio di questo ruolo di direzione, l'Ufficio scolastico regionale per le Marche, ha colto l'opportunità di garantire la standardizzazione dei processi e dei contenuti formativi e, insieme, la flessibilità necessaria a soddisfare le peculiari istanze formative delle singole scuole e dei singoli docenti, costituendo, all'interno di ciascuna autonomia scolastica, un *pool* di "facilitatori della formazione", per mutuare il dettato delle istruzioni impartite a livello ministeriale. Lo strumento di questa azione

è stato il *Piano regionale per la formazione dei docenti in servizio 2019-2022*, articolato in tre annualità.

Una possibile prospettiva di sviluppo professionale

La platea dei destinatari è stata determinata *ex ante*: le istituzioni scolastiche sono state infatti invitate a designare come referenti per i percorsi formativi previsti nel *Piano regionale* altrettanti docenti disponibili a candidarsi come destinatari di un aggiornamento qualificato e a impegnarsi come responsabili di successive attività di disseminazione nei contesti professionali di appartenenza. L'assunzione di ruoli di coordinamento e disseminazione è stata incentivata nelle forme e nei modi previsti dal contratto collettivo nazionale e dalla vigente normativa, nonché dalla possibilità di conseguire un riconoscimento di competenza (nella forma di un Digital Open Badge rilasciato dalle istituzioni accademiche nella loro qualità di enti certificatori) che *in nuce* prefigura una prospettiva di sviluppo e di articolazione di carriera alternativi all'assunzione di ruoli di staff.

Il valore aggiunto delle alleanze territoriali

A garanzia della qualità dei percorsi, la progettazione e la realizzazione delle attività definite nel *Piano regionale* sono state in generale affidate ai Dipartimenti universitari della regione, per le migliori opportunità offerte dalla territorialità. A questo fine le Scuole polo di ambito territoriale hanno trasferito alla Scuola polo regionale una quota delle risorse vincolate per la realizzazione delle priorità nazionali, determinata in misura proporzionale al numero delle istituzioni scolastiche afferenti. Ai bandi emanati dalla Scuola polo regionale hanno prontamente risposto le Istituzioni accademiche della regione, con le quali l'Ufficio scolastico regionale intrattiene da ormai molti anni una lunga collaborazione nell'ambito della formazione dei docenti e dei dirigenti neoassunti. Grazie alle ingenti economie di scala conseguite, le stesse Scuole polo hanno potuto realizzare una vasta e capillare formazione sulla sicurezza.

Le soluzioni organizzative

Accanto alle priorità *trasversali* (la cui domanda risultava almeno in parte saturata nel triennio precedente), l'analisi dei fabbisogni ha suggerito un approccio formativo incentrato sulle discipline, in quanto strumenti privilegiati per la costruzione di una conoscenza differenziata e specializzata, ricca e sistematica, imprescindibile rispetto sia alla qualità sia all'equità del sistema. Le discipline coinvolte sono quelle dell'area generale, in quanto essenziali alla costruzione degli *alfabeti fondamentali*. Sono stati inoltre proposti degli specifici percorsi finalizzati alla educazione alla lettura e, più in generale, alla promozione delle abilità implicate nella *reading literacy*.

Aree tematiche e percorsi proposti

Le sedici aree tematiche individuate nel triennio si sono articolate in 54 percorsi (con edizioni diverse nei diversi ordini e gradi di scuola), ciascuno dei quali è stato sviluppato in un ciclo di quattro/sei moduli formativi, seguito da sessioni d'aula (virtuale) coordinate da un docente tutor. La partecipazione alle attività riservate ai docenti referenti ha condotto al rilascio dell'attestato in piattaforma S.O.F.I.A.

Il *Piano regionale* ha peraltro voluto coniugare la formazione *strategica*, specificamente rivolta a figure di sistema, con le istanze di formazione generale espresse dall'universo dei docenti. A questo fine, mentre i laboratori erano riservati ai docenti referenti, i moduli formativi sono stati aperti a tutti i docenti interessati: la partecipazione ai singoli moduli, che ciascuno ha potuto comporre in un portfolio in ragione del percorso di sviluppo professionale personalmente intrapreso, è stata attestata dall'ente formatore. Le videoregistrazioni delle lezioni sono inoltre archiviate in un catalogo di risorse didattiche liberamente accessibile a tutto il personale in modalità asincrona.

Le misure di accompagnamento

Alla fine del triennio in ogni autonomia scolastica risulta dunque costituito un *pool* di professionalità variamente assortite, in grado di assicurare un raccordo strutturale tra l'Università e i singoli Collegi, per non dire le singole classi.

Per affiancare i docenti nel loro percorso, si è innanzitutto scelto di assicurare – nei limiti del possibile – continuità alla formazione, che in molti casi ha avuto una durata biennale o

addirittura triennale (è il caso del percorso *zerosei*) e si sono messe a punto delle misure di accompagnamento. Queste sono state: diffusione di *linee guida* dedicate, supervisione che i tutor hanno fornito ai docenti impegnati nella redazione dei loro *piani d'azione*, incontri di restituzione curati dalle Università di concerto con l'Ufficio scolastico regionale. Inoltre, nella consapevolezza che la trasposizione nei contesti di provenienza delle esperienze maturate nell'ambito della formazione rappresenta un passaggio cruciale, si è affidato a un ente esterno l'incarico di monitorarne e valutarne i processi e i prodotti, anche allo scopo di individuare le strategie e le forme organizzative più efficaci e funzionali.

Le prospettive future

L'innesto di competenze nuove nei contesti di provenienza è – ne siamo consapevoli – un'operazione delicata, che speriamo possa dare i suoi frutti, in primo luogo in termini di apprendimento organizzativo, ossia di produzione, di conservazione e di trasferimento delle conoscenze tacite ed esplicite. In questo senso dovremmo poter osservare, quale primo indicatore di efficacia della nostra azione, un arricchimento dei modelli organizzativi interni delle scuole, di pari passo con lo sviluppo di soggettività e forme di legittimazione nuove e con la creazione di luoghi e stili di interazione alternativi e più efficaci.

3. Piano di formazione per i dsga neo assunti. I caratteri del percorso



Paola DI NATALE

10/04/2022

Con la nota n. 10265 del 15 marzo il Ministero ha dato avvio al piano di formazione 2021/2022 per i DSGA neo-assunti. Nella scorsa tornata le iniziative erano state annunciate il 17 settembre 2020 e i percorsi erano iniziati a novembre. L'arco temporale previsto questa volta si estende invece dal 4 aprile al 30 settembre 2022. Un'altra novità consiste nel fatto che gli interventi sono indirizzati prioritariamente ai DSGA di prima nomina, quest'anno 631, ma vi può essere coinvolto tutto il personale amministrativo già in servizio.

I caratteri del percorso

Due sono i canali attraverso i quali sarà erogata la formazione: da un lato, attività gestite direttamente dall'amministrazione centrale, anche attraverso il patrimonio informativo presente sulla piattaforma "IoConto", dall'altro attività a cascata, organizzate dagli Uffici Scolastici Regionali e gestite dalle scuole-polo per la formazione. A queste ultime saranno assegnate le risorse messe a disposizione, che ammontano complessivamente a 386.696 euro e sono ripartite tra le Regioni in base al numero dei DSGA neo-assunti; un contributo minimo di 5mila euro è comunque garantito a quelle regioni in cui è stato immesso in ruolo nel corrente anno scolastico un numero di Direttori SGA esiguo (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Liguria, Lombardia, Marche, Molise, Piemonte, Umbria) o pari a zero (Friuli Venezia-Giulia e Veneto), in modo da consentire anche ad esse di avviare opportune iniziative.

L'impianto del percorso formativo appare ritoccato in vari punti rispetto allo scorso anno. In primis, la sua durata è quantificata in almeno 25 ore (2 in più dello scorso anno), da suddividere in due fasi fondamentali, cioè incontri on-line e laboratori formativi. Non viene più richiesta, dunque, la redazione di un elaborato finale, in cui il DSGA doveva analizzare un argomento o un problema pratico, con il coinvolgimento anche dei docenti e del Dirigente scolastico dell'Istituto di servizio.

Gli incontri on-line

Per gli incontri on-line ci si servirà della piattaforma centrale "IoConto", all'indirizzo www.formazionemiur.it, ove tra l'altro dal 31 marzo sono disponibili pacchetti di autoformazione per tutto il personale impiegato nelle segreterie scolastiche con compiti amministrativo-contabili. L'ammontare complessivo minimo delle sessioni viene portato da 12 a 15 ore; inoltre, diversamente dallo scorso anno, questa prima fase di formazione viene articolata in una parte introduttiva di carattere generale, in cui si affronteranno tematiche afferenti alla normativa e alle procedure ma anche le conoscenze necessarie per acquisire padronanza tecnica delle piattaforme e delle applicazioni web in uso nella scuola, ed una parte applicativa, con esempi concreti. Nella nota si precisa che i contenuti disponibili su "IoConto" sono in continuo aggiornamento: per tale motivo, si affida agli USR il compito di effettuare un costante monitoraggio della piattaforma, al fine di rispondere in modo adeguato alle esigenze formative dei singoli organizzando autonomamente iniziative volte all'approfondimento di particolari argomenti.

Le tematiche da approfondire

Ampio è il ventaglio delle tematiche da affrontare: quelle più specificamente inerenti il profilo professionale del DSGA riguardano la gestione amministrativa e contabile delle Istituzioni scolastiche, la disciplina in materia di contratti pubblici (D.lgs.50/2016 e s.m.i.) e gli adempimenti connessi alla progettazione ed attuazione dei progetti PON/FSE, la rendicontazione dei finanziamenti ottenuti, le procedure di acquisto attraverso il mercato elettronico, l'applicazione alla scuola del "Codice dell'Amministrazione Digitale", le funzionalità e l'utilizzo delle diverse piattaforme in uso (a titolo di esempio nella nota si citano SIDI, Consip, Mepa, gestionali per la tenuta della documentazione e del protocollo, contribuzione e

previdenza, PerlaPA, NoiPa, etc.). Ancora, oggetto di consolidamento saranno la disciplina dell'accesso (da quello "documentale" introdotto dalla Legge 241/1990, all'accesso civico semplice, al FOIA), la trasparenza nella Pubblica Amministrazione e gli obblighi di pubblicazione, il trattamento dei dati e gli adempimenti a tutela della privacy, lo stato giuridico del personale della scuola, le relazioni sindacali. Uno spazio è riservato anche alla riflessione sul ruolo del DSGA nell'organizzazione scolastica, in particolare per quanto concerne la collaborazione con il Dirigente, con gli insegnanti e con gli Organi collegiali nell'ambito dei processi d'innovazione; non si fa cenno invece, nella nota di quest'anno, ad altri temi indicati nella precedente circolare, ad esempio quelli (che ci si augura progressivamente resteranno sullo sfondo) legati all'emergenza sanitaria da Covid-19, ma anche altri più generali, come la gestione dei conflitti e dei gruppi di lavoro.

I laboratori formativi

La seconda fase della formazione sarà costituita dai laboratori, per i quali è prevista una durata complessiva minima di 10 ore e che si svolgeranno preferibilmente in presenza, compatibilmente con l'andamento della situazione epidemiologica. La finalità dichiarata è quella di *"approfondire nella pratica le tematiche trattate nel corso degli incontri di formazione teorici e di prevedere ulteriori approfondimenti sulla base dell'effettiva verifica dei bisogni formativi dei corsisti"*.

A chi è affidata la formazione

Di norma, le scuole polo di Regione per l'erogazione delle iniziative si avvarranno di formatori provenienti dalle Istituzioni scolastiche; potranno però ricorrere anche alla collaborazione di professionisti esterni sia per la fase di incontri on-line sia per i laboratori formativi dedicati, nel caso in cui alcuni dei contenuti oggetto di approfondimento non siano presenti sulla piattaforma "IoConto" o il personale scolastico non si dichiari disponibile.

I formatori esterni verranno individuati attraverso avviso pubblico, sulla base di alcuni requisiti esplicitamente indicati nella nota come essenziali: esperienza maturata nella formazione dei DSGA negli snodi formativi territoriali e/o per le scuole polo per la formazione; esperienza documentata riguardo alle tematiche prioritarie, derivante da incarichi concretamente svolti; esperienza documentata di conduzione di gruppi di apprendimento. ^[1]

Qualche riflessione sul modello formativo adottato

In apertura si è già posto l'accento sul nuovo calendario che quest'anno segna la partenza delle attività ad anno scolastico inoltrato. Questo ha posto più di un problema ai neo-DSGA, chiamati molto spesso ad operare in realtà complesse e costretti ad affrontare tanti e differenziati adempimenti. Proprio in ragione di tale ritardo si sarebbe forse dovuto privilegiare un impianto formativo differente.

Per esempio, in tutte e due le fasi del percorso viene adottato un modello tradizionale, ispirato a quella concezione del rapporto teoria-pratica che McKeon definiva "logistico" in un saggio del 1952 intitolato *Philosophy and action*. La pratica è considerata teoria applicata, e l'assunto generale è che *prima* vadano acquisiti saperi formali pertinenti (il *know what*), *poi* si venga avviati all'applicazione tramite simulazioni esperienziali (gli "esempi concreti" cui si fa cenno nella nota), in modo da trasformare le conoscenze in abilità procedurali (il *know how*). In sostanza, per riprendere una riflessione di Mario Dutto a proposito dell'aggiornamento dei docenti^[1], l'evento formativo si caratterizza in termini di *"alimentazione"* ed è pensato per fornire la strumentazione necessaria a fronteggiare i processi di contestualizzazione lavorativa.

Se, in linea generale, da tempo si sottolinea la debolezza di tale modello per la formazione di figure professionali, nel caso specifico bisogna considerare che i neo-DSGA dovrebbero già conoscere a livello teorico le norme poste a fondamento della loro attività (a cominciare dal D.I. 129/2018, che nella nota si specifica andrà trattato *"in maniera approfondita"*), avendole studiate per affrontare la procedura concorsuale. Inoltre (e questo è l'aspetto di maggiore rilievo), sono sul campo dal settembre 2021, ed hanno già dovuto vedersela con il coordinamento del personale assegnato, con procedure di acquisto di beni e servizi, con la tenuta del protocollo informatico, collaborare con il Dirigente nell'elaborazione del Programma annuale ed approntare il Conto Consuntivo, orientarsi nell'uso di piattaforme ed applicazioni che, come sottolinea la stessa nota ministeriale, sono diverse nella struttura, nelle funzionalità

e nell'aggiornamento. Insomma, la formazione teorico-applicativa arriva quando la torta è già cotta, e si può solo sperare che non sia uscita dal forno bruciata. Inoltre, le tematiche indicate nel piano formativo sono molte, e tutte fondamentali; un consolidamento è certamente auspicabile ma pare difficile che possa realizzarsi nel giro di 25 ore, divise tra incontri a distanza e laboratori.

Un tutor per l'affiancamento

A parere di chi scrive, si sarebbe potuto almeno prevedere, e da subito, la presenza di un tutor per i DSGA neo-assunti, magari rendendo questa figura obbligatoria come già accade nell'anno di prova dei Dirigenti scolastici e dei docenti. Nella nota, invece, ci si limita ad auspicare, in considerazione della complessità del ruolo, *"l'affiancamento di un DSGA tutor, di esperienza, con il compito di accompagnare il neoassunto DSGA per tutta la durata del percorso di formazione, così da facilitare il pieno raggiungimento degli obiettivi di sviluppo professionale"*. Resta da chiedersi quanti saranno disponibili a svolgere questo compito, tanto più che nel Piano non si fa riferimento al compenso da riconoscere per le attività di tutoraggio.

[1] Cfr M.G. Dutto, *Acque alle funi. Per una ripartenza della scuola italiana*, Vita e Pensiero, Milano, 2013.

4. Nuova strategia per i diritti dell'infanzia. Conferenza di lancio ad alto livello a Roma



Rosa SECCIA

10/04/2022

Presso il Centro Congressi dell'Ergife Palace Hotel a Roma, nei giorni 7 e 8 aprile scorsi, si è svolta la "Conferenza di lancio ad alto livello" della nuova "Strategia per i Diritti dell'Infanzia 2022-2027". L'evento è stato organizzato dal Consiglio d'Europa, unitamente alla Presidenza Italiana del Comitato dei Ministri e al Dipartimento per le politiche della famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri.

Oltre l'orizzonte: una nuova era per i diritti del bambino

Questo è il titolo emblematico della conferenza di presentazione della "Strategia di Roma"[1], adottata dal Comitato dei Ministri il 23 febbraio scorso e che guiderà il Consiglio d'Europa, tutti gli Stati membri e i partner internazionali e nazionali nel raggiungimento, entro il 2027, degli obiettivi strategici individuati per promuovere e proteggere i diritti dell'infanzia.

È stata un'occasione di confronto e di scambio, che ha consentito ad alti rappresentanti degli Stati membri e di altre organizzazioni internazionali di illustrare le proprie proposte per l'attuazione dei diritti dei bambini nel corso del prossimo sessennio, assicurando l'impegno necessario per l'implementazione della Strategia. Hanno partecipato alla conferenza di lancio anche giovani delegati di diversi Stati membri del Consiglio d'Europa che hanno contribuito alla stesura del testo. Ulteriori partecipanti sono stati alcuni difensori civici, un certo numero di rappresentanti della società civile ed esperti internazionali di diritti dell'infanzia.

Sono stati due giorni di lavoro molto intenso, con sessioni in plenaria in diretta streaming e quattro sessioni tematiche, ognuna delle quali suddivisa in due parallele "conversazioni approfondite", durante le quali i partecipanti sono stati invitati a dialogare e ad elaborare in maniera congiunta una guida per l'azione governativa e intergovernativa.

È stata un'opportunità di scambi mirati e che ha tenuto inevitabilmente conto delle situazioni contingenti, contribuendo ad una riflessione maggiormente finalizzata per aggiornare operativamente la nuova Strategia, che fa seguito ad altre adottate dal 2009 ad oggi.

Le precedenti Strategie nel quadro di un apposito Programma UE

La "Strategia di Roma" rappresenta la quarta edizione di altri testi simili, adottati nell'ambito del programma "Costruire un'Europa per e con i bambini", che il Consiglio d'Europa ha avviato a Monaco ad aprile 2006. Con tale programma è stata posta particolare attenzione alle persone con minore età, con la consapevolezza che «*il Consiglio d'Europa è l'organizzazione intergovernativa europea più adatta ad affrontare in modo adeguato ed efficace la questione dei diritti del bambino*»[2]. L'intento prioritario è stato, da allora, sviluppare degli specifici strumenti per prevenire e combattere le diverse forme di violenza contro i bambini.

La prima Strategia è stata adottata a Stoccolma (2009-2011), prevedendo tre aree prioritarie di intervento: promozione dell'accesso dei bambini alla giustizia; sradicamento di ogni forma di violenza contro i bambini; partecipazione dei bambini e loro influenza nella società.

La successiva Strategia di Monaco (2012-2015) ha previsto, invece, di focalizzare l'attenzione intorno a quattro obiettivi:

- promuovere servizi e sistemi a misura di bambino (nei settori della giustizia, della salute e dei servizi sociali);
- eliminare tutte le forme di violenza contro i bambini (comprese la violenza sessuale, la tratta, le punizioni corporali e la violenza nelle scuole);
- garantire i diritti dei bambini in situazioni vulnerabili (come quelli con disabilità, in detenzione, in accoglienza eterofamiliare, i bambini migranti e le minoranze, compresi i bambini rom);
- promuovere la partecipazione dei bambini.

La terza Strategia (2016-2021) è stata adottata a Sofia nell'aprile 2016 ed ha individuato cinque aree di intervento:

- pari opportunità per tutti i bambini;
- partecipazione di tutti i bambini;
- una vita libera dalla violenza per tutti i bambini;
- giustizia a misura di bambino per tutti i bambini;
- diritti del bambino nell'ambiente digitale.

Gli obiettivi strategici per i diritti dell'infanzia del nuovo sessennio

La nuova Strategia è il frutto di un ampio processo di consultazione che ha previsto il coinvolgimento di governi nazionali, di organizzazioni internazionali e della società civile ed anche di oltre duecento (220) bambini e ragazzi provenienti da dieci Stati membri.

Sono stati individuati sei obiettivi strategici, dei quali alcuni sono in continuità con le aree prioritarie della precedente Strategia, mentre altri si riferiscono a nuove aree di intervento:

- libertà dalla violenza per tutti i bambini e le bambine;
- pari opportunità e inclusione sociale per tutti i bambini e le bambine;
- accesso all'uso sicuro delle tecnologie per tutti i bambini e le bambine;
- giustizia a misura di bambino/a per tutte le persone di minore età;
- dare voce ad ogni bambino/a;
- diritti dell'infanzia in situazioni di crisi e di emergenza.

Tra questi obiettivi, pur se tutti rilevanti, l'ultimo indicato risulta essere il più cogente: oltre ai cambiamenti climatici, la pandemia da COVID-19 e l'invasione dell'Ucraina da parte della Russia rappresentano delle situazioni di crisi ed emergenza che stanno mettendo maggiormente a rischio la sicurezza e la protezione dei diritti dei bambini.

I diritti dei minori in situazioni di crisi e di emergenza

Nel suo discorso di apertura, la Segretaria Generale del Consiglio d'Europa Marija Pejčinović Burić ha sottolineato quanto i diritti dei minori siano, ovviamente, più a rischio in situazioni di crisi e di emergenza. In particolare, il suo pensiero – come di tutti gli intervenuti a parlare – è stato rivolto alla critica situazione dell'Ucraina: *«La crisi in Ucraina è devastante per milioni di persone, in particolar modo per i bambini. L'attuale aggressione da parte della Federazione russa ci obbliga a chiederci cosa possiamo fare per proteggere i minori nei conflitti armati e per garantire i diritti di tutti i bambini che sono sfollati o sono diventati migranti a causa delle violenze»*[3].

I dati riferiti al mese di marzo sono molto preoccupanti: l'UNICEF riporta che sarebbero già due milioni i minori ucraini rifugiati in fuga dal loro Paese, per sfuggire alla guerra e alle sue nefaste conseguenze. La situazione diventa ogni giorno più grave e ad oggi si conta che già il 60% dei minori è stato costretto ad abbandonare la propria casa.

Anche Elena Bonetti, Ministra in Italia per le Pari opportunità e la Famiglia, che attualmente detiene la Presidenza del Comitato dei Ministri, ha ribadito che sono milioni i minori vittime di violenza, discriminazione, conflitti, povertà e abusi: *«A loro e a tutti i bambini del mondo, è nostro dovere, in quanto governi e in quanto adulti, assicurare il pieno ed equo godimento dei diritti fondamentali, consentendo loro di creare un mondo all'altezza dei loro sogni e delle loro aspirazioni»*[4].

Di certo, questi ultimi due anni – tra l'emergenza sanitaria pandemica e l'attuale conflitto in Ucraina ad opera della Federazione Russa – hanno messo a nudo un tallone di Achille di cui l'Europa ha dovuto prendere atto, non essendo anch'essa immune da crisi ed emergenze di simile portata.

Invero, la pandemia da COVID-19 ha inferto ad una percentuale altissima di bambini dell'Europa una crisi di salute pubblica, a cui, in molti casi, si è associata anche una crisi economica. Così come il conflitto in Ucraina sta generando la violazione dei diritti fondamentali, in particolar modo, delle persone di minore età.

Rendere l'Europa più sicura per tutti i minori

È questa la nuova priorità del Consiglio d'Europa. Nelle due giornate di lancio della Strategia di Roma per i diritti dell'infanzia 2022-2027 si è molto dibattuto in merito. Particolarmente significativo, in tal senso, è stato anche il messaggio indirizzato alla conferenza da parte della first lady Olena Zelenska, letto dall'Ambasciatore ucraino in Italia Yaroslav Melnyk. Come si

legge anche in un'intervista al quotidiano La Repubblica del 1° aprile scorso[5], la first lady ucraina è impegnata in prima persona, dalla località segreta dov'è rifugiata assieme a tutta la famiglia, per salvare minori dalla guerra, mediante l'organizzazione dei "convoy for life" che espatriano i bambini, soprattutto quelli malati. «I nostri temi 'pacifici' non sono scomparsi, sono solo cambiati gli accenti», sottolinea nell'intervista Olena Zelenska: «La barriera principale che stiamo superando è la guerra, stiamo combattendo contro questa violenza che ci arriva dai russi. E quando si tratta di cibo, la cosa principale è che ci sia per i nostri bambini. Metà dei bambini ucraini sono diventati sfollati interni, il loro diritto alla salute e all'istruzione è in pericolo. Poi dobbiamo proteggere i diritti dei disabili e proteggere le donne. Lo facevamo anche prima, adesso lo facciamo in situazione di guerra»[6].

Una delle sessioni di lavoro della conferenza di Roma, ha esaminato nello specifico come il Consiglio d'Europa, nell'ambito del suo mandato, può riuscire ad aiutare gli Stati membri a mantenere un sistema di protezione dei minori che sia effettivamente operativo e reattivo, includendo la protezione dai rischi specifici originati da conflitti armati.

Quattro tematiche per riflettere sui diritti fondamentali dell'infanzia

Nel corso della conferenza del 7 e 8 aprile scorsi, sono state affrontate in maniera approfondita quattro tematiche durante le sessioni di lavoro in parallelo:

- Rafforzare i sistemi di protezione dell'infanzia di fronte a situazioni di crisi;
- Sviluppare le capacità dei bambini e superare gli ostacoli al loro diritto alla partecipazione;
- Garantire la tutela dei diritti dei bambini in un mondo tecnologico in rapido cambiamento;
- Strategie nazionali per la prevenzione della violenza sui bambini.

In seconda giornata, in riferimento all'ultima tematica e nel corso della tavola rotonda sulla protezione dei minori dallo sfruttamento e dagli abusi sessuali online, è stato presentato dal Comitato di Lanzarote[7] del Consiglio d'Europa l'ultimo rapporto di monitoraggio su come rispondere alle sfide poste dalle immagini e/o dai video a sfondo sessuale autogenerati da minori. Il rapporto[8] esamina la situazione di 43 Stati europei che hanno aderito alla "Convenzione di Lanzarote" e sottolinea le modalità tese a migliorare il quadro giuridico, nonché a prevenire le forme di sfruttamento sessuale dei minori, avviando indagini e azioni penali e migliorando l'identificazione e la protezione delle vittime. Per la prima volta, si è favorita la partecipazione diretta al processo di monitoraggio di oltre trecento minori provenienti da dieci Stati membri ed è proprio su alcuni loro punti di vista che sono basate alcune raccomandazioni del Comitato.

I diritti dei bambini in azione

Il documento programmatico presentato durante la conferenza di lancio rappresenta ancora una volta uno strumento molto importante che mira a salvaguardare i diritti fondamentali dell'infanzia, proseguendo nel solco di quanto già tracciato fino ad oggi e prestando la massima attenzione a nuove sfide e nuove esigenze che meritano risposte coerenti ed efficaci.

Lo slogan che fa da sottotitolo alla nuova Strategia sintetizza questa prospettiva: *da continua attuazione a innovazione congiunta*.

Esso traccia l'orizzonte di senso degli impegni che tutto il mondo adulto deve assumere per dare concretezza a quanto riconosciuto in termini di "diritti dell'infanzia".

Oggi, specialmente con il conflitto armato in atto in Ucraina, si tocca con mano la fragilità dei sacrosanti diritti da garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini.

C'è bisogno di un'azione compatta e decisa. C'è bisogno di grande senso di responsabilità. A partire da chi ha ruoli strategici di governo.

In quest'ottica, la Strategia di Roma ha un valore emblematico maggiore, richiamando tutti gli Stati membri del Consiglio d'Europa e tutte le organizzazioni nazionali ed internazionali a non abbassare la guardia, soprattutto in un momento storico così critico, che nessuno in Europa e nel mondo immaginava potesse essere vissuto ai nostri giorni.

Difendere e proteggere i diritti dell'infanzia oggi, significa anche investire in un domani in cui certi orrori e certe emergenze non si debbano ancora nuovamente affrontare.

È una dura sfida, ma nessuno può tirarsi indietro. Per il bene dell'infanzia di oggi e per il bene dell'intera umanità di oggi e di domani.

-
- [1] Council of Europe, Strategy For The Rights Of The Child (2022-2027).
- [2] COE – Programme Booklet IT – “Sette buone ragioni per Costruire un’Europa per e con i bambini”, p. 16.
- [3] https://www.coe.int/fr/web/secretary-general/78/-/asset_publisher/4zZrzGpov7zD/content/high-level-launching-conference-for-the-council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027-?_101_INSTANCE_4zZrzGpov7zD_viewMode=view/
- [4] <https://www.coe.int/it/web/portal/-/children-s-rights-in-crisis-and-emergency-situations-a-new-council-of-europe-priority-for-2022-2027>
- [5] https://www.repubblica.it/esteri/2022/04/01/news/ucraina_olena_zelenska_first_lady-343754021/
- [6] Ibidem.
- [7] La Convenzione sulla protezione dei bambini contro lo sfruttamento e l’abuso sessuale ha previsto la creazione di un Comitato delle Parti, incaricato di vigilare su nodo cruciale, attraverso un monitoraggio sistematico quale una delle sue principali risorse. Il Comitato di Lanzarote (Comitato delle Parti della Convenzione del Consiglio di Europa sulla protezione dei bambini contro lo sfruttamento e gli abusi sessuali) è l’organismo istituito per garantire l’effettiva applicazione della Convenzione del Lanzarote da tutte le parti in causa. È composto da rappresentanti delle Parti attuali e potenziali della Convenzione e valuta la situazione della protezione dei bambini contro la violenza a livello nazionale, sulla base delle informazioni trasmesse dalle autorità fonti nazionali e delle risposte a un questionario generale e ad un questionario tematico.
- [8] <https://rm.coe.int/factsheet-lanzarote-committee-key-monitoring-findings-on-the-protectio/1680a61c7c>

Settimana del 18 aprile 2022

La strada verso una didattica sostenibile

1. Riconquistare gli spazi del sapere geografico. Una nuova commissione nazionale per rilanciare lo studio della Geografia



Roberto BALDASCINO

18/04/2022

È stata istituita di recente dal Ministro Bianchi la "Commissione per la conoscenza e lo studio della Geografia nella scuola". Come indicato nel sito del Ministero dell'Istruzione[1] tale Commissione ha come obiettivo quello di *"rilanciare lo studio di questa disciplina e fornire alle nuove generazioni gli strumenti per generare nuovi modelli di sviluppo, come previsto dagli obiettivi di sviluppo sostenibili fissati dall'Agenda 2030 dell'ONU."* Tramite un report periodico gli esperti facenti parte della Commissione illustreranno lo stato della Geografia a livello di studio e di conoscenza nella scuola.

I compiti della Commissione

Come indicato nel documento del Ministero gli esperti potranno anche elaborare delle proposte in merito:

- Alla formazione iniziale ed in servizio dei docenti di geografia.
- All'elaborazione del PTOF nelle scuole che tenga in particolare considerazione aree del sapere legate allo sviluppo sostenibile così come vengono descritte nei quattro pilastri nel piano RiGenerazione Scuola[2]: Rigenerazione dei saperi, Rigenerazione dei comportamenti, Rigenerazione delle infrastrutture e Rigenerazione delle opportunità.
- Alla valorizzazione dell'apprendimento della Geografia fuori dalle mura scolastiche.
- Al monitoraggio delle buone pratiche internazionali.
- All'utilizzo di nuovi strumenti didattici.
- Alla Promozione dell'alfabetizzazione geografica per la solidarietà, l'inclusione, la lotta contro le disuguaglianze.

È positiva l'attenzione per la Geografia

L'attenzione e l'impegno che hanno determinato la nascita della Commissione per la Geografia rappresenta un'azione del tutto nuova e positiva. Il diretto riconoscimento del ruolo che poi viene dato alla disciplina a livello formativo-educativo, per comprendere fenomeni territoriali, sociali, economici e geopolitici – che nella realtà si presentano sempre più vasti e complessi – è senza dubbio un elemento che va nell'ottica del miglioramento del curriculum di scuola. È una testimonianza anche della valenza etica della Geografia, capace cioè di sviluppare una coscienza ambientale, sociale ed economica nelle giovani generazioni, basata su comportamenti inclusivi, morali e virtuosi. Tale scelta convalida e rinforza anche la sua importanza basilare come disciplina *"di alfabetizzazione"*.

Un'ora sola ti vorrei...

Però al di là di tali considerazioni rimangono alcune perplessità strutturali. In particolare una questione del tutto aperta che è fondamentale per il rilancio della Geografia è la seguente: è possibile effettivamente rivalutare l'importanza di questa disciplina senza modificarne il quadro orario che l'ha vista negli ultimi anni tanto e troppo penalizzata?

È sufficiente osservare il tempo dedicato alla Geografia negli istituti secondari di secondo grado per comprendere tale problematicità. Nel corso del tempo abbiamo visto diminuire drasticamente, se non annullare del tutto, le ore di insegnamento. Inoltre, laddove esisteva una disciplina professionalizzante insegnata nel triennio (vedi la Geografia Economica negli ex istituti commerciali IGEA) c'è stata una contrazione nel numero di ore e una concentrazione esclusiva nel biennio negli attuali istituti tecnici ad indirizzo Amministrazione Finanza e

Marketing. Un'altra considerazione da fare riguarda la valenza didattica della introduzione/reintroduzione parziale della geografia compiuta in seguito di tali tagli. Per tentare di arginare il danno culturale, in alcuni indirizzi tecnico-professionali, è stata reintrodotta una sola ora settimanale di insegnamento della geografia, da inserire o nel primo o nel secondo anno del biennio.

La domanda ovvia è se con una sola ora settimanale nel biennio sia possibile raggiungere obiettivi educativo-comportamentali solidi che permangano come comportamenti stabili.

I problemi della discontinuità nell'apprendimento

Nella realtà dei fatti se l'ora di lezione è rigorosamente settimanale e la si estende *tout court* longitudinalmente per l'intero anno scolastico, l'insegnamento di tale disciplina diventa troppo "dilatato" nel tempo con il rischio che non ci sia una ricaduta reale sull'apprendimento. È sufficiente, infatti, che ci sia la concomitanza con un'assemblea degli studenti, con una festa o una qualsiasi altra evenienza del tutto occasionale perché si interrompa la continuità didattica. Un insegnamento a singhiozzi può incidere sia sulla relazione educativa con gli studenti, sia sull'acquisizione dei saperi determinando un apprendimento del tutto parziale e approssimato. Sicuramente, con tale modalità sarà molto difficile, se non impossibile, formare coscienze etiche basate "sulla solidarietà, sull'inclusione e la lotta contro le disuguaglianze". Per modificare comportamenti e atteggiamenti sono necessari tempi non solo più lunghi, ma anche continui e costanti.

Un approccio modulare per l'insegnamento della geografia

Per ovviare a tale problematicità una soluzione ottimale è quella di aggiungere almeno un'altra ora di lezione, ma tale auspicio difficilmente potrà avverarsi. Una soluzione realistica intermedia è quella di un insegnamento modulare. Il monte ore di tutto l'anno scolastico che ammonta a 33 ore settimanali potrebbe essere concentrato esclusivamente in un quadrimestre (tendenzialmente con due ore settimanali). In questo modo anche il carico di lavoro per gli studenti risulterebbe meno gravoso in quanto nel successivo quadrimestre ci sarebbe una disciplina in meno su cui concentrare lo studio. È un modello che potrebbe funzionare bene se accompagnato da uno sfondo integratore ben preciso e ben progettato (l'Agenda 2030 può essere un esempio) su cui basare le diverse attività didattiche. Se si opta per un approccio modulare diventa più facile che i docenti avvertano l'utilità di ampliare ulteriormente l'orario con moduli di potenziamento grazie alle quote di autonomia e flessibilità dei curricula che le scuole possono garantire.

Un'esperienza nell'istituto Bramante-Genga di Pesaro

Nel secondo anno del biennio dell'indirizzo tecnologico Costruzioni, Ambiente e Territorio (CAT) dell'ITET Bramante-Genga di Pesaro sono stati adottati due moduli di geografia. Nel primo quadrimestre il modulo di due ore settimanali va a coprire il piano di studi tradizionale, nel secondo quadrimestre viene invece introdotto un modulo ex-novo, sempre di due ore, di potenziamento GIS (Geographical Information System – Sistemi informativi territoriali). Quest'ultimo è basato su un approccio esclusivamente laboratoriale (laboratorio informatico) utilizzando il software open source gratuito QuantumGis (QGIS).

Il modulo di potenziamento si è tradotto, in buona parte, nell'applicazione laboratoriale-pratica di quanto era stato svolto nel modulo del primo quadrimestre. Per il docente ha rappresentato anche un'attività di analisi e di pianificazione geografico-territoriale del tutto nuova. Questo modulo di potenziamento può essere considerato un precursore delle discipline tecniche del triennio con particolare riguardo alla topografia.

Le attività innovative realizzate

Le attività svolte in laboratorio hanno previsto ricerche, analisi e modellazioni geo-cartografiche digitali che hanno riguardato le mappe catastali, l'analisi del PAI (Piano di assetto idrogeologico) della Regione Marche e altre attività come la creazione di Atlanti digitali e mappe navigabili in 3d da pubblicare sul web o stampabili con stampante 3d.

Una particolare attività di estrema attualità è stata dedicata all'uso del GIS per contrastare le epidemie, riproponendo il lavoro svolto dal Dottore John Snow – considerato il "padre" dell'epidemiologia – che applicò il metodo geografico per debellare il colera scoppiato a Londra nella metà del XIX secolo.

L'importanza del GIS è ampiamente riconosciuta, esiste anche la possibilità di prendere la Patente Europea ICDL GIS[3]. Il potenziamento svolto nell'ITET Bramante-Genga può considerarsi almeno nella parte laboratoriale pratica di conoscenza di un software GIS propedeutico per l'acquisizione di tale certificazione.

Attualmente si sta progettando un altro modulo teorico-pratico invece per l'indirizzo Amministrazione-Finanza-Marketing sul Geomarketing.

La vendetta della geografia

"La Vendetta della Geografia. Ciò che le mappe ci dicono sui prossimi conflitti e la battaglia contro il fato"[4]: è un libro scritto nel 2009 da Robert D. Kaplan[5]. Ciò che l'autore mette in evidenza è che tra i tanti fattori destabilizzanti delle società umane – come lo scontro tra ideologie e religioni – ci sia da sempre la geografia. Essa rappresenta uno dei più importanti condizionamenti in grado di influenzare gli eventi mondiali e i relativi conflitti. Tale realtà purtroppo la stiamo vivendo ora nella contemporaneità rappresentata dalla guerra tra Russia e Ucraina. La globalizzazione riflessa nell'età d'oro dei commerci in un unico mercato senza barriere, ha nella realtà fiaccato gli Stati anche a livello di coscienza morale. Essi senza porsi tante domande nel nome di una Realpolitik hanno creduto di potere fare affari con chiunque senza conseguenze, creando interdipendenze economiche sempre più spinte e distanti dal punto di vista geografico, politico ed etico. Molti Stati si trovano proiettati ora improvvisamente e del tutto impreparati in una realtà nuova che presenta vecchi conti da pagare. Allo scoppio dell'attuale conflitto molti Paesi si sono resi conto di essere più deboli rispetto a ciò che i propri economisti sostenevano. È sufficiente pensare al problema energetico che è un potenziale agente di destabilizzazione non solo economica, ma anche di tenuta sociale se non democratica. L'autore nel libro parla di zone "frantumate dell'Eurasia" (con una lunga parte descrittiva sull'Ucraina e la sua storia) foriere di futuri conflitti. Tali frammentazioni rappresentano delle polveriere pronte in ogni momento a prendere fuoco. Ulteriori conflitti secondo lo scrittore potrebbero interessare il sub-continente Indiano, la Turchia, l'Iran, la Cina, il Medio Oriente e ancora la Russia.

L'autore alla fine si raccomanda di aggiornare il pensiero geografico in modo da prevenire tali conflitti e non cadere vittime della "vendetta della Geografia". Per uno strano gioco del destino l'anno 2009 in cui è stato scritto il libro è lo stesso in cui c'è stata la riforma della scuola italiana più penalizzante per l'insegnamento della Geografia.

[1] Il link di riferimento è il seguente: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-il-ministro-patrizio-bianchi-istituisce-commissione-per-lo-studio-della-geografia>

[2] Si veda in merito il seguente link: <https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/>

[3] Per ulteriori notizie sull' ICDL GIS si veda il seguente link: <https://www.icdl.it/icdl-gis>

[4] The Revenge of Geography: What the Map Tells Us About Coming Conflicts and the Battle Against Fate. Il link per poterne leggere un estratto (in lingua inglese): <https://www.amazon.it/Revenge-geography-Kaplan/dp/0812982223>

[5] Per notizie biografiche si veda il seguente articolo di Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_D._Kaplan. Il sito dell'autore è il seguente: <https://robertdkaplan.com/>

2. Verso la "normalità" dell'esame di Stato. Il ritorno delle prove scritte



Ornella CAMPO

18/04/2022

Il ritorno delle prove scritte all'Esame di Stato rappresenta certamente la novità più significativa introdotta dall'O.M. 65/2022, a conclusione di un anno scolastico che può considerarsi di transizione verso la tanta auspicata normalità.

Un ripristino graduale solo in parte è stato condiviso dal CSPI nel consueto parere espresso in data 7 febbraio 2022 sulla bozza di schema di ordinanza del Ministro dell'Istruzione concernente l'"Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2021/2022". Da un lato si apprezza la scelta della prima prova di italiano a carattere nazionale[1], dall'altro si rilevano perplessità sulla seconda prova che, non avendo carattere nazionale, rischia di non garantire uniformità nella verifica dei livelli di apprendimento raggiunti[2] anche in considerazione della diversità dei percorsi scolastici realizzati nelle diverse aree geografiche del paese.

Struttura della prima prova scritta nazionale

Come previsto dall'articolo 17 dell'O.M. n. 65/2022, la prima prova scritta, in accordo con quanto già stabilito dall'articolo n. 17 del D.lgs. n. 62/2017, è finalizzata all'accertamento della *"padronanza della lingua italiana o della diversa lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato. Essa consiste nella redazione di un elaborato con differenti tipologie testuali in ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico. La prova può essere strutturata in più parti, anche per consentire la verifica di competenze diverse, in particolare della comprensione degli aspetti linguistici, espressivi e logico- argomentativi, oltre che della riflessione critica da parte del candidato. Le tracce sono elaborate nel rispetto del quadro di riferimento allegato al D.M. 21 novembre 2019, 1095"*.

Le responsabilità delle scuole

Si rimanda, pertanto, all'autonomia delle scuole il compito di mettere in campo, nell'insegnamento dell'italiano, tutte le iniziative possibili che consentano a studentesse e studenti di affrontare la prova padroneggiando competenze culturali coerenti con quanto previsto dal profilo educativo, culturale e professionale specifico di ogni indirizzo di studi, con riferimento alle Linee guida per l'istruzione tecnica e professionale e alle Indicazioni nazionali per i licei.

Come previsto dal D.M. n. 1095 del 21 novembre 2019, che ha ridefinito l'impianto della prima prova scritta a seguito della riforma dell'Esame di Stato, la prova mira ad accertare da un punto di vista linguistico la capacità di *"padroneggiare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti"* e da un punto di vista letterario di *"raggiungere un'adeguata competenza sulla evoluzione della civiltà artistica e letteraria italiana dall'Unità ad oggi"*.

Le tipologie di prove

Il quadro di riferimento allegato propone per tutti i percorsi e gli indirizzi dell'istruzione liceale, tecnica e professionale 3 tipologie di prove così strutturate.

Lettera	Tipologia	Contenuti
A	Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano	È compreso nel periodo che va dall'Unità d'Italia ad oggi. Saranno fornite due tracce che possano coprire due ambiti cronologici o due generi o forme testuali.
B	Analisi e produzione di un testo argomentativo	La traccia proporrà un singolo testo compiuto o un estratto sufficientemente rappresentativo ricavato da una trattazione più ampia, chiedendone in primo luogo un'interpretazione/comprendimento sia di singoli passaggi sia

		dell'insieme. La prima parte sarà seguita da un commento, nel quale lo studente esporrà le sue riflessioni intorno alla (o alle) tesi di fondo avanzate nel testo d'appoggio, anche sulla base delle conoscenze acquisite nel suo specifico percorso di studio.
C	Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità	La traccia proporrà problematiche vicine all'orizzonte esperienziale delle studentesse e degli studenti e potrà essere accompagnata da un breve testo di appoggio che fornisca ulteriori spunti di riflessione. Si potrà richiedere al candidato di inserire un titolo coerente allo svolgimento e di organizzare il commento attraverso una scansione interna, con paragrafi muniti di un titolo.

Tuttavia, trattandosi di una prova a carattere nazionale, in considerazione del fatto che il percorso scolastico presenta inevitabilmente difformità dovute al lungo periodo di pandemia, si auspica che nella predisposizione delle tracce relative alle diverse tipologie testuali possa essere accolta la raccomandazione del CSPI affinché *"siano individuate le tematiche che meglio possano interpretare le attività svolte in questi ultimi tre anni."*

Come strutturare la seconda prova scritta

La seconda prova scritta rappresenta quest'anno la novità più rilevante perché affida alle singole istituzioni scolastiche l'onere del lavoro preparatorio e della predisposizione delle tracce.

In continuità con quanto previsto dall'art. 17 comma 4 del D.lgs. 62/2017 la seconda prova *"si svolge in forma scritta, grafica o scritto-grafica, pratica, compositivo/esecutiva musicale e coreutica, ha per oggetto una o più discipline caratterizzanti il corso di studio ed è intesa ad accertare le conoscenze, le abilità e le competenze attese dal profilo educativo culturale e professionale dello studente dello specifico indirizzo"*[3].

Per ciascun percorso di studi spetterà ai docenti delle discipline oggetto della prova – individuate dagli Allegati B/1, B/2, B/3 di cui all'O.M. n. 65/2022 – predisporre tre tracce da sorteggiare avendo come riferimento il Documento del 15 maggio[4], in cui sono inseriti gli argomenti effettivamente svolti nelle classi in continuità con il curriculum di scuola.

In conformità con i Quadri di riferimento

A questo proposito il Ministero dell'Istruzione con la nota n. 7775 del 28 marzo 2022 ha fornito chiarimenti e indicazioni operative sulla predisposizione della seconda prova al fine di supportare le scuole nella fase applicativa e garantire l'aderenza *"alle attività didattiche effettivamente svolte nel corso dell'anno scolastico sulle discipline di indirizzo"*.

In particolare la nota riprende i commi 2 e 3 dell'O.M. e ribadisce che la redazione e lo svolgimento della seconda prova scritta deve avvenire in conformità con i Quadri di riferimento di cui al D.M. n. 769 del 2018, nei quali sono indicate per ciascun percorso di studi le discipline caratterizzanti che possono essere oggetto del secondo scritto e i nuclei fondamentali, la struttura e le caratteristiche della prova, , gli obiettivi di riferimento e gli indicatori per la definizione della griglia di valutazione per l'attribuzione dei punteggi.

Attraverso le Griglie a cura delle commissioni d'esame, gli indicatori devono essere declinati in descrittori con le modalità descritte nell'articolo 20 dell'O.M. n. 65/2022[5].

In particolare appare significativo il chiarimento per la prova di matematica del liceo scientifico, in riferimento all'elaborazione delle proposte di tracce: si precisa che sarà unica per tutte le classi presenti nell'istituzione scolastica sia per l'indirizzo tradizionale che per l'opzione Scienze applicate e per la sezione sportiva.

Suggerimenti operativi

Nell'immediato spetterà alle Istituzioni scolastiche attivare il lavoro preparatorio predisponendo una serie di azioni sia a livello formativo che informativo per garantire a studentesse e studenti le condizioni ottimali per affrontare l'Esame di Stato.

Gli interventi serviranno a diradare dubbi e perplessità in riferimento al ripristino delle prove scritte a conclusione di un corso di studi che negli ultimi due anni e mezzo è stato pesantemente inficiato dallo stato emergenziale.

A tal proposito la suddetta nota ministeriale raccomanda di *"promuovere occasioni di studio e di approfondimento volte ad ampliare la conoscenza dei quadri di riferimento, coinvolgendo anche gli studenti delle classi finali"*.

Operativamente si tratterà di pianificare incontri dei Consigli delle classi quinte e dei dipartimenti disciplinari delle discipline oggetto di prova scritta finalizzati a:

- effettuare una lettura ragionata dell'O.M. n. 65/2022 e della nota n. 7775 del 28 marzo 2022;
- verificare la congruenza del curriculum di scuola con quanto previsto dal D.M. n. 1095 del 21 novembre 2019 e dei Quadri di riferimento di cui al D.M. n. 769 del 2018, per definire modalità di stesura del Documento del 15 maggio;
- individuare "i nuclei tematici fondamentali" intesi come nodi concettuali essenziali ed irrinunciabili della disciplina e definire gli "obiettivi della prova" intesi come indicazione delle operazioni cognitive e delle procedure operative necessarie per svolgere la prova stessa;
- concordare, tra i docenti titolari della disciplina, modalità operative condivise per la redazione delle tre proposte di tracce della seconda prova scritta e qualora i quadri di riferimento prevedano un *range* orario per la durata della prova, concordare tale durata.
- Infine non andrà trascurata la fase informativa rivolta alle studentesse e agli studenti di diffusione dei documenti di riferimento dell'intero impianto dell'Esame di Stato e dei quadri di riferimento utilizzando appositi spazi dedicati del sito web della scuola.

E in accompagnamento si suggerisce l'organizzazione di incontri/dibattito con docenti e dirigente finalizzati a meglio esplicitare contenuti normativi e scelte operative in una dimensione dialogica in grado di coinvolgere attivamente nel processo i soggetti in apprendimento.

[1] "Il CSPI in riferimento alla prima prova scritta d'Italiano sottolinea come lo sviluppo e l'apprendimento della lingua siano processi che investono la persona fin dalla prima infanzia e ne segnano lo sviluppo lungo tutto il corso della vita. Pensieri, emozioni, passioni, valori vivono nelle forme che assumono attraverso la lingua scritta e parlata. Scrivere, ancor più, sottende riflessione, rielaborazione, adattamento e cura dei pensieri in ragione dei diversi contesti comunicativi. Non si tratta soltanto di una verifica finale, ma di coltivare e mantenere nei ragazzi la capacità di argomentare e di scrivere intorno a un pensiero".

[2] "Rispetto al ripristino della prova scritta di indirizzo, il CSPI, condividendo «la necessità di stabilire modalità di espletamento dell'esame di Stato che tengano conto dell'evoluzione dell'emergenza epidemiologica durante gli anni scolastici 2019/2020, 2020/2021 e 2021/2022, nonché delle modalità di svolgimento dell'attività scolastica nei territori, anche avendo riguardo alla diversità di equilibrio tra attività didattica svolta in presenza e in forma di didattica digitale integrata», richiamata nella premessa del provvedimento in esame, rileva che la prova non avendo carattere nazionale non garantisce uniformità nella verifica dei livelli di apprendimento raggiunti. L'uniformità della prova ha una valenza importante per garantire l'omogeneità nell'esame di Stato".

[3] Art. 20 comma 1 dell'O.M. n. 65/2017

[4] Ai sensi dell'art. 17 comma 1 del D.lgs. 62/2017 "Il consiglio di classe elabora, entro il quindicesimo maggio di ciascun anno, un documento che esplicita i contenuti, i metodi, i mezzi, gli spazi e i tempi del percorso formativo, nonché i criteri, i 17 gli strumenti di valutazione adottati e gli obiettivi raggiunti. La commissione tiene conto di detto documento nell'espletamento dei lavori."

[5] L'articolo 20, comma 2, della citata ordinanza dispone: "Per tutte le classi quinte dello stesso indirizzo, articolazione, opzione presenti nell'istituzione scolastica i docenti titolari della disciplina oggetto della seconda prova di tutte le sottocommissioni operanti nella scuola elaborano collegialmente, entro il 22 giugno, tre proposte di tracce, sulla base delle informazioni contenute nei documenti del consiglio di classe di tutte le classi coinvolte; tra tali proposte viene sorteggiata, il giorno dello svolgimento della seconda prova scritta, la traccia che verrà svolta in tutte le classi coinvolte".

3. Misure europee e patti educativi di comunità. Una ricerca italiana per il benessere dell'infanzia



Domenico TROVATO

18/04/2022

A novembre 2021 l'INAPP (ex ISFOL) ha pubblicato il paper di ricerca "Dal Sistema di Garanzia dell'Infanzia ai Patti educativi di comunità"[1], focalizzato su due significative dimensioni: le strategie dell'EU per i minori e gli interventi del Ministero con i Patti educativi. È un contributo per il contrasto dell'esclusione e della povertà educativa dei minori. Questa tematica multidimensionale da alcuni anni richiama l'attenzione di studiosi, Istituzioni, Terzo Settore e, in particolare per il sistema scolastico, rappresenta una sfida sia a livello formativo sia a livello di sostenibilità del servizio[2]. Di recente poi le vicende sanitarie del Covid-19 hanno fatto emergere ulteriori nodi critici e reso ancora più urgente l'attivazione di politiche mirate.

La Child Guarantee: traiettorie e strategie

La Commissione europea si è posta l'obiettivo di realizzare azioni di contrasto della povertà, dell'esclusione sociale dei minori e programmi per la loro tutela nell'accesso a servizi socio-educativi di qualità[3]. Lo ha fatto il 24 marzo 2021 con l'adozione della "Prima Strategia generale dell'UE sui diritti dei minori", articolata in sei aree tematiche e con la *Child Guarantee* (Sistema europeo di garanzia per l'infanzia), scaturita dalla Raccomandazione del Consiglio dell'UE del 14 giugno 2021.

Sono interventi necessari considerando che nell'Unione europea quasi 18 milioni di minori sono in condizioni di vulnerabilità[4], e sono condizioni che nel tempo segnano negativamente il futuro di molti ragazzi. Infatti la forbice delle disuguaglianze tende ad allargarsi con la conseguenza che questi soggetti formino, con tutta probabilità, famiglie problematiche e che abbiano poche occasioni per praticare lavori dignitosi.

La "Child Guarantee per l'Infanzia" inoltre realizza il principio n. 11 del "Piano d'azione del Pilastro Europeo dei diritti sociali sull'assistenza all'infanzia" (2017) che riguarda l'assistenza all'infanzia e il sostegno ai minori e richiama due aree tematiche della Strategia sui diritti dei minori:

- la prima centrata sulla partecipazione dei bambini alla vita politica e democratica;
- la seconda basata sulla loro inclusione socioeconomica, il diritto alla salute e all'istruzione.

Interviene infine su quattro ambiti da presidiare nell'immediato quali la segregazione scolastica, l'insegnamento a distanza, le mense scolastiche, l'assistenza sanitaria.

Minori svantaggiati: Europa ed Italia a confronto

Categorie di riferimento	Europe (dati Eurostat)	Italia (dati Istat)
<i>Popolazione: fascia 0-14 anno 2020</i>	Stabile la percentuale della popolazione di riferimento, intorno al 15,6%.	Tale fascia, in diminuzione, costituisce il 13% del totale[5] ed è il segnale dell'invecchiamento demografico del Paese.
<i>Bambini con meno di 6 anni a rischio povertà - anno 2019</i>	Fenomeno che interessa il 20,6% del totale e penalizza soprattutto le famiglie con bassi titoli di studio.	Coinvolge il 25,6% del totale e le famiglie con debole capitale culturale. Nel 2020 ha interessato 1,3 mln di minori.
<i>Rischio povertà dei minori figli di stranieri</i>	Nel 2019 tale fenomeno si è attestato intorno al 33,9% (media).	Nel decennio 2011- 2019 è diminuito dal 41 al 34%. Ma per i minori con genitori italiani è rimasto intorno al 23%.
<i>Povertà educativa (fino ai 3 anni)</i>	Non accede ai servizi per l'infanzia il 68,7% del totale. Il background familiare determina la differenza, in negativo (anche in Italia).	Non accede ai servizi per l'infanzia il 73,7% del totale (2019). Migliore la situazione dopo i 3 anni.
<i>Competenze in lettura, matematica e scienze (PISA 2018)</i>	Gli studenti europei conseguono punteggi superiori a quelli degli italiani solo in Lettura (487 vs 476) e	A 15 anni le competenze in matematica sono in linea con quelle dei paesi OCSE. In lettura e scienze

	Scienze (489 vs 468).	sono inferiori.
<i>I NEET (abbandoni 18-24 anni)</i>	Dal 2005 al 2020 l'indice di abbandono scolastico è sceso dal 17% all'8% (media).	Nello stesso periodo si è avuta una riduzione degli abbandoni dal 22,1% al 13,1%.

Attuazione della Child Guarantee: la sperimentazione in Italia

Il percorso sperimentale (a cura di UNICEF e sette Paesi europei) è stato avviato nel 2020, durerà per tutto il 2022 e riguarda due livelli di intervento: una ricerca di tutte le politiche in corso per la lotta alla povertà minorile e all'esclusione sociale e la sperimentazione di nuovi modelli operativi, da inserire nel Piano d'azione nazionale e da replicare negli altri Stati membri. I modelli operativi riguardano alcuni campi specifici:

- affidamento familiare per minorenni particolarmente vulnerabili (0-6 anni; con disabilità; stranieri);
- semi-autonomia per adolescenti fuori dalla famiglia;
- integrazione di componenti di housing sociale;
- sviluppo competenze del XXI secolo per il supporto alla transizione scuola-lavoro;
- contrasto alla povertà educativa;
- affiancamento e supporto a famiglie vulnerabili attraverso i Centri per la Famiglia[6].

I Patti Educativi di comunità

Il disegno progettuale della *Child Guarantee* si interfaccia anche con la dimensione della "comunità educante" e quindi può indurre la scuola ad interagire con il Terzo Settore, con il privato-sociale, con la società civile, con altre Istituzioni, attraverso utili alleanze formative. La scuola può così diventare il fulcro di nuove partnership tra gli attori della comunità educante, sempre nella logica di prevenire e contrastare povertà educativa, dispersione scolastica, fragilità psicosociali, comportamenti inadeguati, etc. Su questa linea si era già orientato il "Piano Scuola 2020-2021", dove compaiono ufficialmente i Patti educativi di comunità, ripresi di recente dal "Piano Scuola 2021-2022". Al centro degli accordi ci sono le attività didattiche complementari al curriculum, che utilizzano il territorio come "spazio educativo" (con laboratori, esperienze di service learning, percorsi di ricerca ambientale, Sportelli di ascolto...) e che sviluppano negli studenti profili di cittadinanza attiva[7].

Punti di forza e punti di criticità dei Patti educativi

Come in tutte le pratiche innovative, anche nella realizzazione dei Patti educativi sono stati riscontrati fattori di buon livello ed elementi di inadeguatezza[8].

Come punti di forza si evidenziano:

- il rilevante ruolo della Rete, come dispositivo in grado di "fare sistema", di ottimizzare le risorse;
- la valorizzazione della scuola pubblica come laboratorio sociale;
- il consolidamento degli scambi culturali, formativi, progettuali tra Scuole, EE.LL. e agenzie private;
- l'incremento della "socialità" e delle competenze connesse ai saperi informali;
- il rafforzamento del senso di appartenenza ad una comunità, nell'ottica della cittadinanza attiva.
- Come punti di debolezza si rilevano[9]:
- il criterio della "volontarietà" della partecipazione delle Scuole, ostacolo ad un coinvolgimento generalizzato del personale scolastico e ad una progettazione diffusa rispetto a "vulnerabilità" così frequenti;
- il meccanismo complesso della distribuzione dei fondi, per cui una parte dei finanziamenti viene assegnata a bando attraverso i PON (con un impatto limitante sulla partecipazione degli studenti e con il vincolo dell'80% per le Regioni "in ritardo") e una parte a pioggia;
- l'implementazione delle iniziative di supporto e di sviluppo nelle aree già positivamente impegnate in progetti dedicati;
- la delega, in assenza di accordi con le scuole, al Terzo Settore e/o agli EE.LL., con la conseguente perdita, a livello di sistema educativo, del valore aggiunto derivante dalle azioni di co-progettazione e di sinergia operativa;
- il dissolversi di una opportunità di formazione sul campo per il personale docente, connessa alla prospettiva di significative ricadute nella ordinaria prassi didattica.

[1] Testo su www.oa.inapp.org/bitstream/handle/20.500.12916/3358/INAPP_di_Padova_Piesco_Marucci_Po_rcarelli.

[2] Menzioniamo, ad esempio:

- Programma MIUR "Scuole Aperte" (2006);
- Legge 107/2015 protesa alla "valorizzazione della scuola...aperta al territorio...";
- Report finale della Commissione Bianchi, 2021, pagg.64-71;
- Invalsiopen, *Patti educativi di comunità: una scuola per il territorio*, 27.04.2021;
- Nota MI n.12920/2020;
- C.M. 643/2021;
- F. Luppino, *Il piano per la scuola d'estate: un fallimento annunciato*, NL ROARS, 26.05.2021;
- D. Trovato, *La povertà educativa interroga anche la scuola*, RIS, Maggioli, n.5/2021;
- Save the children, *La lampada di Aladino. Le povertà educative*, 2014.
- [3] Le due iniziative hanno la loro radice nell'art. 12 della Convenzione ONU sui diritti del fanciullo e nell'art. 24 della *Carta dei Diritti fondamentali dell'UE* e nascono in una logica di *processo bottom-up*, essendo state definite dopo ampie consultazioni con i cittadini e, soprattutto, dopo aver ascoltato oltre 10.000 bambini.

[4] Cfr. Eurostat, *Children at risk of poverty or social exclusion*, sul sito <https://bit.ly/3bhungr>.

[5] Ca. 8 milioni di bambini su una popolazione italiana, nel 2021, di 59.236.000 residenti.

[6] Per i progetti specifici vds. il paper di ricerca pagg. 21-24.

[7] Per le iniziative in alcune Regioni (Lazio, Campania, Piemonte, Emilia-Romagna) vds. il paper di ricerca, pagg. 27-31.

[8] Vds: D. Trovato (2021), *Un "modello" socio-formativo per il Piano-estate*, Scuola 7, n. 238, Tecnodid.

[9] Le criticità si riferiscono sia al Piano Estate a.s. 2020-2021 che al Piano Estate 2021-22. Vds. F. Luppino, *Il piano...* cit.

4. Compiti a casa: una questione da affrontare. Gli studenti non sono fannulloni



Maurizio PARODI

18/04/2022

Sono molte le scuole che hanno l'abitudine di caricare gli studenti, anche piccolissimi, con troppi compiti a casa, e molti solo coloro che considerano "fannulloni" quelli che non riescono a soddisfare tale impegno. È un'abitudine abbastanza diffusa nel nostro Paese e completamente estranea a livello europeo.

I compiti devono essere "sostenibili"

Le scuole, quelle dove si danno compiti a casa persino ai bambini che frequentano il tempo pieno nella primaria, non hanno la percezione che dopo otto ore di immobilità obbligata in aule più o meno confortevoli, l'impegno richiesto potrebbe essere percepito come un accanimento e provocare una vera e propria disaffezione nei confronti dello studio, un rifiuto per la lettura e, a volte, anche atteggiamenti negativi nei riguardi della cultura in genere. Dai dati OMS sembra proprio che i giovani studenti italiani risultino quelli più stressati e insofferenti.

Assegnare un numero eccessivo di compiti non serve, dunque, a garantire il conseguimento di competenze di eccellenza. È esatto il contrario. I livelli di analfabetismo funzionale, registrati tra i diplomati italiani, sembrano purtroppo non indignare quasi nessuno.

Gli insegnamenti dei pedagogisti

Sarebbe necessario riflettere su questi effetti ripercorrendo le indicazioni dei tanti pedagogisti che ci hanno suggerito le strategie migliori per stimolare l'apprendimento e far crescere la nostra scuola. Freinet ci ha fatto capire con tanti esempi che gli studenti sono in grado di fare sacrifici, purché siano sensati, non smodati, "sostenibili" e apprezzabili; Rodari ci ha insegnato come si può imparare (meglio) sorridendo e con gioia.

Lo studente che "ha capito bene" non ha bisogno di fare i compiti, li sa fare, perciò è inutile assegnarli (e non è così vero che li faccia comunque volentieri). Chi non "ha capito" non riesce a farli senza che qualcuno gli stia accanto e gli spieghi di nuovo la lezione. L'impotenza di fronte ad un compito che non si sa risolvere può diventare motivo di depressione e perdita di autostima.

A casa i docenti non ci sono

La scuola non può delegare allo studente e alle famiglie (ammesso che la famiglia ci sia sempre) la soluzione dei suoi problemi; men che mai può respingere o emarginare chi sia diverso, chi non sappia, chi non abbia voglia di sapere e considerare lo studente che non si adatta alle regole della scuola come un problema da rimuovere. Deve, al contrario, riconoscerli tutti alla stessa maniera e riservare ad ognuno le strategie più adeguate. È a scuola, dunque che si deve sostenere l'allievo aiutandolo a ragionare, a riflettere sui problemi, ad attivare comportamenti metacognitivi. A casa l'insegnante non c'è e non è giusto delegare alle famiglie responsabilità che attengono solo alle istituzioni scolastiche.

Calibrare il carico cognitivo

Sarebbe interessante verificare quanto sia diffusa la compilazione della parte dei Registri elettronici, in uso, nella quale si può quantificare l'impegno orario richiesto, a giudizio del docente, per lo svolgimento dei compiti assegnati, stimando, in apposita casella, i minuti necessari. Sarebbe un'operazione di buonsenso in quanto permetterebbe a ogni docente di considerare il carico di lavoro quotidiano complessivo che viene richiesto agli studenti. Bisognerebbe mettere sempre a confronto i compiti di ogni insegnante per verificarne la fattibilità. Un buon lavoro cooperativo tra colleghi consentirebbe di regolarli in base al tipo di insegnamento, in base alla necessità di rinforzo immediato che un aspetto della disciplina potrebbe richiedere, ma soprattutto in base ai problemi reali degli studenti.

Sembrerebbe, da dati informali, che questa sezione del registro sia poco "frequentata". Diversamente ci si accorgerebbe che, con tutta probabilità, la somma totale dei "minuti" stimati potrebbe risultare eccessiva rispetto al tempo che ogni studente può effettivamente sostenere.

Ignorare questo passaggio significa operare in una situazione di inconsapevolezza. È un comportamento che non tiene conto dell'importanza del lavoro collegiale e cooperativo. Se i docenti non si curano di valutare il carico di lavoro complessivo continuando ad assegnare i propri compiti in maniera autonoma, gli studenti continueranno ad avere difficoltà e i genitori saranno costretti a ricoprire un ruolo totalmente improprio.

Ponderare i carichi di lavoro a casa e il diritto al tempo libero

Sarebbero auspicabili iniziative del Ministero volte a sollecitare le scuole affinché adottino modalità ponderate e condivise su questo tema, per chiedere ai docenti di considerare oculatamente il carico cognitivo giornaliero, attraverso una stima complessiva dell'impegno richiesto, garantendo i tempi per il riposo e per attività libere, in particolar modo nei giorni festivi e durante le vacanze. La pratica dei "compiti per le vacanze" resta ancora un ossimoro pressoché generalizzato.

Un intervento di siffatto tenore rientrerebbe nelle prerogative del Parlamento e del Governo, non sarebbe in contrasto con la "libertà di insegnamento" del singolo docente, con l'autonomia delle scuole e neppure con le attribuzioni del dirigente scolastico, e risulterebbe ampiamente legittimato dalla necessità di garantire allo studente il "diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età..." sancito dall'art. 31 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ratificata dallo Stato italiano il 27 maggio 1991, con legge n. 176.

Un esempio di "regolacompi"

A titolo esemplificativo, si riporta un esempio di "Regolacompi" che una scuola ha ideato per il primo ciclo di istruzione.

- I docenti che decidano di assegnare compiti a casa si impegnano a trovare le strategie per correggerli a tutti – altrimenti non avrebbe senso farli.
- I docenti che decidano di assegnare compiti si impegnano a preparare adeguatamente gli studenti perché siano in grado di svolgerli per proprio conto (devono verificarlo e garantirlo ai genitori) – sarebbe assurdo e umiliante chiedere loro di fare ciò che non sanno fare.
- Ai compiti svolti a casa non deve essere assegnato alcun voto – il docente non può sapere come e da chi siano svolti.
- I compiti non fatti non possono essere "recuperati" sacrificando la ricreazione a scuola che per nessun motivo, men che mai "disciplinare", deve essere ridotta o annullata – gli studenti ne hanno bisogno e diritto.
- I compiti non svolti durante i periodi di assenza (esempio, per malattia) non devono essere recuperati – non sarebbe possibile e si rischia di perdere le nuove acquisizioni.
- La giustificazione del genitore per il mancato svolgimento dei compiti deve essere recepita evitando reprimende o punizioni – umilianti per lo studente e offensive per le famiglie.
- Nelle classi a 40 ore (tempo pieno), non si assegnano compiti: le attività didattiche devono esaurirsi nelle 8 ore di lezione – pretendere un ulteriore impegno sarebbe controproducente.
- I docenti che decidano di assegnare compiti pomeridiani verificheranno, preventivamente, che non richiedano a nessuno studente un impegno giornaliero complessivo che superi:
 - 10 minuti nelle classi prime della scuola primaria
 - 20 minuti nelle classi seconda e terza
 - 30 minuti nelle classi quarta e quinta
 - 40 minuti nelle classi prime della scuola secondaria di primo grado
 - 50 minuti nelle classi seconde
 - 60 minuti nelle classi terze.
- Non devono essere assegnati compiti "di punizione" – pratica didatticamente aberrante e inammissibile che svilisce lo studio, l'impegno degli studenti e ne tradisce il senso.

- Non devono essere assegnati compiti nel fine settimana e durante i periodi di vacanza o sospensione delle lezioni – agli studenti deve essere garantito il “diritto al riposo e al gioco”, e alle famiglie il diritto di ritrovarsi.

Settimana del 25 aprile 2022

Conoscere il passato per migliorare la scuola di oggi e di domani

1. Documentare e raccontare la scuola. "Maestre di frontiera". Storie di piccole scuole nel lungo corso del XX secolo



Maria Rosa TURRISI

24/04/2022

All'interno del progetto "Piccole scuole[1] sono state sviluppate attività di ricerca e di documentazione che hanno trovato una loro formalizzazione in appositi quaderni, suddivisi in "Storie", "Strumenti" e "Studi"[2] ; essi costituiscono un omaggio a Mario Lodi e alla sua *Biblioteca del lavoro*[3] dove sono conservati molti dei materiali utilizzati.

Lo scenario

Faremo qui riferimento al Quaderno, *'Maestre di frontiera'. Storie di piccole scuole nel lungo corso del XX secolo*, curato da Pamela Giorgi e Raffaella Calgaro[4].

Il volume raccoglie le esperienze di dieci maestre di frontiera che, in un arco temporale tra inizi del '900 e anni '70, hanno lavorato in piccole scuole rurali dell'Italia settentrionale e centrale. La ricostruzione del contesto socio-economico e antropologico in cui hanno operato rende conto delle diversità di ciascun territorio, ma anche della comune condizione di marginalità e di esclusione delle popolazioni delle zone più interne dell'Italia. La scuola in questi luoghi, attraverso il lavoro delle maestre, rappresentava l'unico elemento di contatto fra la popolazione locale e il resto del Paese mentre la scolarizzazione delle giovani generazioni, se da un lato costituiva l'unica occasione di costruzione dell'appartenenza ad una stessa nazione sul piano linguistico e culturale, dall'altro forniva le condizioni per una prima emancipazione da una situazione di deprivazione o di vera e propria povertà.

Le prime forme di scolarizzazione in Italia

Senza voler qui fare un *excursus* dettagliato sulle relazioni fra interventi normativi, processo di scolarizzazione e progressiva diminuzione dell'analfabetismo in Italia dall'Unità agli anni '70, periodo a cui fa riferimento l'ultima delle esperienze raccontate nel volume, pare utile ricordare che le numerose leggi volte ad allargare l'alfabetizzazione non garantissero effettivamente il diritto all'istruzione primaria su tutto il territorio nazionale. Ci riferiamo in particolar modo all'estensione della Legge Casati a tutto il territorio nazionale, all'obbligatorietà estesa al 9° anno di età (Legge Coppino, 1877) e poi al 12° anno di età (Legge Orlando, 1904), all'obbligo fino al 14° anno di età (Legge Gentile, 1923), al T.U. del 1928 che consentiva di assolvere l'obbligo scolastico principalmente nella scuola elementare, fino ad arrivare all'istituzione della Scuola Media unica (1962).

Una popolazione ad alto tasso di analfabetismo

Analfabetismo e bassa o bassissima scolarizzazione hanno caratterizzato la storia del nostro Paese, basti pensare che nel 1° censimento del 1861, tre quarti (75%) della popolazione sopra i 5 anni di età non sapevano né leggere né scrivere; nel 1959-1960 solo il 20% dei ragazzi di 13-14 anni arrivano al ciclo post-elementare, il 30% si colloca tra la quinta elementare e la seconda media, mentre il 49% aveva già abbandonato la scuola; inoltre, come risulta dai censimenti sulla popolazione, la percentuale di iscritti alla scuola elementare sulla popolazione fra i 5 e i 15 anni era rappresentata nel 1881 dal 34,6%, nel 1888 dal 37,6%, nel 1896 dal 38,2% e nel 1913 dal 46,9%. Andando poi agli anni del secondo dopoguerra, può essere utile ricordare che, come risulta dai censimenti ISTAT, nel 1951 aveva il titolo di Licenza elementare solo il 59,0% della popolazione, che si abbassava tuttavia nel 1961 al 42,3% per risalire leggermente nel 1971 al 44,3%.

Maestre nei territori di frontiera

In questo scenario le scuole rurali finanziate dai comuni rappresentavano veramente un avamposto per la lotta all'analfabetismo.

Il volume *'Maestre di frontiera'* rende una testimonianza della specificità, tutta femminile, delle scuole rurali dove venivano occupate prevalentemente insegnanti donne che erano disposte, pur di avere un lavoro retribuito, una autonomia economica e una conseguente emancipazione sociale, ad accettare uno stipendio più basso rispetto ai colleghi uomini occupati invece nelle scuole statali in contesti urbani.

L'incremento del numero di maestre a partire dalla seconda metà dell'ottocento è stato favorito dall'istituzione di un percorso formativo specifico per gli insegnanti della scuola elementare, prima con la scuola Normale e poi con la Scuola Magistrale.

In un contesto quale quello italiano, con debole industrializzazione, con ostacoli all'accesso a molti corsi di laurea e professioni, diventare maestre costituiva il canale privilegiato per accedere all'istruzione e per emanciparsi rispetto ad un contesto culturale segnato dalle rigide regole di una società sostanzialmente patriarcale.

Maestre per tutti i bisogni, anche delle mamme

Il lavoro di maestra era, sul piano sociale, più facilmente accettato perché in qualche modo l'educazione e l'istruzione dei bambini e delle bambine più piccoli rappresentava una estensione del ruolo materno e del lavoro di "cura". Dai diari delle maestre raccolte nel volume emerge una forte contiguità fra scelte personali e coinvolgimento nelle pratiche di lavoro. I bambini e le bambine che vengono affidate a queste figure sono portatori di bisogni che vanno oltre la semplice alfabetizzazione; sono bambini e bambine che hanno sperimentato condizioni di vita difficili segnate anche dalla miseria e dalla fame. Le maestre si prendono cura di loro anche interrogandosi sui loro bisogni reali a cui adeguare i dettami della "didattica ministeriale". In questo senso rimodulano anche i tempi e gli orari di lavoro che spesso si protraggono oltre quello stabilito, come la maestra Wanda Montanaro, che a Messercola (una frazione del comune di Cervino in provincia di Caserta) insegnava a leggere e scrivere alla mamma analfabeta di un suo alunno: aveva il marito emigrato negli Stati Uniti e si era stancata a farsi leggere da una vicina le sue lettere in cui le raccontava tutta la sua vita.

Rivela la maestra nel suo diario: *"Andavo a casa sua, portavo i libri e ci sistemavamo in cucina dove cominciammo a sillabare insieme. E con una grande forza di volontà, la mamma imparò a leggere e a scrivere"*[5].

Una narrazione al femminile

I diari delle maestre rappresentano una narrazione non solo della vita "dentro la scuola" ma anche una narrazione della realtà "fuori dalla scuola" proprio perché tutto ciò che era fuori entrava nelle classi con i bambini e le bambine che non avevano abbastanza da mangiare a casa, o che saltavano giorni di lezione perché c'era bisogno del loro lavoro nei campi. Molto spesso questi diari rappresentano una vera e propria denuncia sociale perché descrivono con parole semplici, ma efficaci nella sostanza, un mondo rurale, lontano dai processi di industrializzazione, in cui le diseguaglianze sociali ed economiche vengono spesso accettate come ineluttabili.

Sono pagine che recuperano anche una narrazione al femminile in cui il senso della memoria si fa testimonianza e non separa il personale dall'impegno sociale, e anche politico, che "l'essere maestre" richiedeva in contesti difficili. Ne è un esempio la maestra Gisella Galassi Ricci che insegnava in un paesino dell'Appennino tosco-emiliano dal 1941 al 1950. Scrive: *"Se ripenso ai primi anni del '40, mi si presenta l'immagine di una ragazzina incosciente non solo nell'affrontare compiti di cui ignorava responsabilità e contenuti, ma anche nell'imporsi fatiche, sacrifici; capace di andare incontro a situazioni che avrebbero richiesto maturità ed esperienza, con leggerezza senza pensare. Lontano da casa, la ragazzina maestra si affidava tranquilla alle persone del luogo, soprattutto alla bidella, personaggio importante nel rapporto con la gente, poi alle donne dei dintorni. A dir la verità non ebbe mai a pentirsene"*[6].

Una scuola testimone di disagi

Tutte le narrazioni non nascondono difficoltà e disagi personali. Ce lo racconta la maestra Mercedes Bellin che, nell'anno scolastico 1941-1942, insegnava nella Pedemontana vicentina.

“Il mio primo giorno di maestra ero arrivata a scuola con una bicicletta presa a prestito da una vicina di casa. Le lezioni non erano ancora cominciate e una maestra mi portò a vedere la mia classe. Salimmo le scale; l’aula, in verità, era una soffitta con il tetto spiovente e nella parte in cui si poteva stare in piedi erano stati sistemati 54 banchi. Lo stanzone era poco illuminato e il pavimento scricchiolava quando si camminava perché era fatto di assi in legno consumate e traballanti. Non c’erano carte alle pareti: solo i disegni dei piccoli e qualche lettera dell’alfabeto”[7].

Lo leggiamo anche nel diario di Maria Luisa Montanaro che ha insegnato a Piane di Maggio, frazione di Frisa, Chieti, negli anni 1952-1953 e a Mondola, Chieti, nel 1960-1961.

“La disperazione che provai nei primi momenti fu ben presto superata dall’affetto sincero che mi dimostravano i pochi alunni che frequentavano. Erano bambini buoni e ben educati; avevano varie età ed erano maschi e femmine. (...). Un giorno capitò all’improvviso il direttore didattico: guardò i registri, fece delle domande ai ragazzi e prima di andare via mi disse: Ho notato i risultati positivi del suo insegnamento. È stata brava, ma mi dica. Come fa a venire qui ogni giorno nelle sue condizioni? Dove trova la forza per affrontare questa strada così accidentata? Mi vennero le lacrime agli occhi ed un groppo in gola non mi permise di rispondere. Il Direttore tacque ma capì. Del resto non c’era bisogno di parlare per comprendere: bastava guardare la scuola, la strada, l’aula. Rimasi ad insegnare fino a primavera inoltrata, combattuta tra l’affetto degli alunni e delle loro famiglie e il desiderio di ritornare a casa, mancava poco al parto”[8].

C’erano anche i problemi di come insegnare

Le difficoltà personali si intrecciavano con quelle professionali come racconta la maestra Gisella Galassi Ricci.

“Ho accennato alla mia totale ignoranza della didattica, ignoranza che avvertivo più in aritmetica che in lingua. Dettato e pensiero erano stati i miei ‘compiti’, quelli dei miei fratelli, quindi erano giusti anche per i miei scolari e lo furono, finché non lessi ‘I diari di san Gersolé’ di Maria Maltoni, il terzo anno di scuola. In primavera, quale sarà stato l’argomento dei pensiero, il più adatto? Naturalmente i fiori! Silvano era un minuscolo gnomo di 6 anni, vivace come uno scoiattolo, perciò mi sorpresi quando lo vidi fermo, a capo chino, sulla pagina che era, contrariamente al solito, senza macchie di inchiostro. Cercai di sollecitarlo a parlare. Silenzio. Non capivo quale potesse essere la difficoltà. Ce ne erano tanti di fiori sulla cattedra. ‘Silvano non ti piacciono i fiori?’ A voce bassa con le orecchie rosse per l’imbarazzo mi sussurrò: ‘Non li ho mai mangiati’. Per fortuna avvertii che lo scarto profondo non era tra i diversi significati attribuiti al verbo, ma fra due mondi e che nessuna spiegazione verbale lo avrebbe mai colmato”[9].

Uno sguardo attento sulla storia politica

Infine non va trascurato come i diari delle maestre sono uno sguardo attento sulla storia politica dell’Italia che passa attraverso testimonianze sulle due guerre, sul fascismo, sulla persecuzione degli ebrei e sulla Resistenza. Un esempio è quello del diario della maestra Essiba Paggi che dà testimonianza della scuola *“speciale ebraica a Siena (1938-1940), costituita come scuola separata per le bambine e i bambini ebrei in cui, ovviamente, lei insegna come maestra ebrea espulsa dalla scuola statale”*.

Oltre la testimonianza

Oltre ad essere una significativa fonte documentale, le pagine di questi diari ci consentono oggi di aggiungere ulteriori elementi di riflessione su due questioni, la professionalità docente e il diritto ad una istruzione di qualità per tutti e per tutte come previsto dalla nostra Costituzione.

Le “frontiere” oggi non sono soltanto nelle aree rurali e più isolate del Paese, ma sono anche le periferie urbane o i centri storici degradati di grandi città. Vecchi e nuovi analfabetismi caratterizzano oggi fasce deboli della popolazione, bambini e giovani adulti che non riescono a raggiungere i livelli essenziali di conoscenze e competenze che consentano l’esercizio della cittadinanza. Il dibattito sulla lotta alla “povertà educativa” richiede una forte assunzione di responsabilità da parte del sistema scuola che postula un intervento coraggioso sulla qualità della professionalità docente.

Dalla narrazione allo sviluppo professionale

Narrare e documentare può essere, ancora oggi, una occasione di sviluppo professionale per i docenti di tutti gli ordini di scuola e una utile pratica di riflessività.

Imparare a riconoscere le ricadute, positive e negative, dell'agire professionale in classe; osservare e interpretare i bisogni degli alunni e delle alunne e negoziare scelte didattiche e culturali, sono azioni che comportano una professionalità alta e la consapevolezza di essere soggetti di cambiamento. Le maestre di frontiera, come traspare dalle pagine dei loro diari, avevano assunto in pieno il loro ruolo e proprio per questo la loro testimonianza può essere oggi un invito ad un impegno civico per tutti i docenti perché la scuola possa garantire effettivamente quanto previsto dalla nostra Costituzione. Inoltre, queste maestre ci insegnano che mantenere alta l'attenzione sui discenti come persone costituisce una condizione irrinunciabile del "fare scuola".

[1] <https://piccolescuole.indire.it>

[2] <https://piccolescuole.indire.it/quaderni/studi>

[3] L'opera editoriale della *Biblioteca del lavoro* era costituita da schede didattiche e piccoli volumi che, con un linguaggio semplice, riportavano esperienze didattiche significative che hanno costituito per molti insegnanti strumenti di formazione e che hanno contribuito alla diffusione di modi di fare scuola attiva, inclusiva, democratica.

[4] Il documento è accessibile sul web, anche con il podcat

<https://piccolescuole.indire.it/maestre-da-ascoltare-i-diari-delle-maestre-di-frontiera-letti-ad-alta-voce-in-podcast>

[5] Pag. 108.

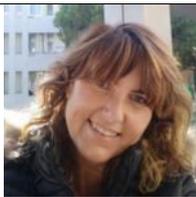
[6] Pag. 85.

[7] Pag. 77.

[8] Pag. 105.

[9] Pag. 92.

2. Diventare insegnante specializzato. TFA Sostegno Didattico VII ciclo 2022



Rosa STORNAIUOLO

24/04/2022

Con il D.M. 333 del 31 marzo 2022 gli Atenei sono stati autorizzati ad attivare i corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico rivolte agli alunni di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado. Il provvedimento interviene, così, sulla carenza diffusa di docenti specializzati mettendo a disposizione ben 25.874 posti. È il VII Ciclo TFA (Tirocinio Formativo Attivo).

Figura strategica per l'inclusione

Si tratta di una preziosa opportunità da cogliere sicuramente al volo per cercare di ricoprire un ruolo particolarmente prezioso nel mondo dell'educazione, quello del docente specializzato per le attività di sostegno didattico, figura strategica nella promozione del processo d'inclusione scolastica. È soprattutto questa figura professionale che individua le strategie per facilitare gli apprendimenti, la relazione, la socializzazione e la comunicazione dell'alunno con disabilità.

Le competenze previste dal profilo professionale pongono il docente specializzato per le attività di sostegno didattico come interlocutore chiave, sia per quanto riguarda l'area della corresponsabilità educativa sia per quella della condivisione metodologico-didattica, in modo da fornire risposte pedagogiche adeguate ai bisogni apprenditivi e relazionali di ciascun alunno. Diventare insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico richiede un percorso di studio approfondito ed appassionato alimentato da determinazione e resilienza.

In che cosa consistono le prove di accesso al TFA sostegno? Quando si svolgeranno? Quali requisiti sono richiesti per la partecipazione? Che cosa studiare?

Le prove di accesso

Il candidato deve sostenere e superare tre prove di accesso. Lo stabiliscono l'articolo 6 del D.M. del 30 settembre 2011 (all. C. art. 2) e l'art. 4 del D.M. 8 febbraio 2019, n. 92:

- a) un test preliminare;
- b) una prova scritta;
- c) una prova orale.

Le prove sono atte a verificare, unitamente alla capacità di argomentazione e di corretto uso della lingua, il possesso, da parte del candidato, di:

- competenze didattiche diversificate in funzione del grado di scuola;
- competenze su empatia e intelligenza emotiva;
- competenze su creatività e pensiero divergente;
- competenze organizzative e giuridiche correlate al regime di autonomia delle istituzioni scolastiche.

Le prove di accesso saranno predisposte con propri bandi dagli Atenei ed avranno luogo nella sede indicata dall'Ateneo scelto dal candidato.

Il calendario della prova preselettiva

Le prove preselettive per l'iscrizione si svolgeranno nel rispetto del seguente calendario:

- 24 maggio 2022 prove scuola dell'infanzia;
- 25 maggio 2022 prove scuola primaria;
- 26 maggio 2022 prove scuola secondaria I grado;
- 27 maggio 2022 prove scuola secondaria II grado.

Non è possibile partecipare in più atenei in quanto la data delle prove è unica su tutto il territorio nazionale. Tuttavia, è consentito l'accesso per più gradi e ordini se si è in possesso dei requisiti e si versa una tassa di partecipazione per ogni ordine di scuola richiesto.

Cosa prevede la prova preselettiva

Il test preliminare è predisposto da ciascuna Università e si compone di 60 quesiti a risposta multipla con 5 opzioni di risposta. Sono suddivisi in:

- 20 quesiti che servono a verificare sia le competenze linguistiche sia il livello di comprensione di testi in lingua italiana dei candidati;
- 40 quesiti che servono a verificare le competenze socio-psico-pedagogiche, differenziate per infanzia, primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado.

La risposta corretta a ogni domanda vale 0,5 punti, la mancata risposta o la risposta errata vale 0 (zero) punti; il test ha la durata di due ore.

Accede alla prova scritta un numero di candidati pari al doppio dei posti disponibili nella singola sede. Sono altresì ammessi direttamente alla prova scritta i candidati con disabilità uguale o superiore all'80%.

Analogamente, come prevede l'articolo 2, comma 8, del DL n. 22/2020, convertito in legge n. 41/2020, accedono direttamente alla prova scritta gli aspiranti che, nei dieci anni precedenti, hanno svolto almeno tre annualità di servizio, anche non consecutive, sullo specifico posto di sostegno del grado di istruzione cui si riferisce la procedura.

Si precisa, infine, che l'articolo 1 comma 7 del Decreto ministeriale n. 333/2022, esclusivamente per questo ciclo, autorizza ad accedere direttamente alla prova scritta anche i candidati che abbiano superato la prova preselettiva del VI ciclo, ma che a causa di sottoposizione a misure sanitarie di prevenzione da COVID-19 (isolamento e/o quarantena, secondo quanto disposto dalla normativa di riferimento), non abbiano potuto sostenere le ulteriori prove.

La prova scritta e a prova orale

La prova scritta è valutata in trentesimi e consta, a seconda dell'Ateneo, di una o più domande a risposta aperta. La durata della prova scritta è stabilita in due ore e sono ammessi alla prova orale i candidati che abbiano riportato una votazione non inferiore a 21/30.

La prova orale verterà sui contenuti delle prove scritte e su questioni motivazionali individuali.

Requisiti per la partecipazione al TFA 2022 scuola dell'infanzia e primaria

I requisiti per la partecipazione restano disciplinati dal DM 92/2019 che all'art. 3 dispone che, per prendere parte alla selezione per l'accesso ai percorsi di specializzazione su sostegno, gli aspiranti devono essere in possesso di uno dei requisiti di seguito riportati.

- Titolo di abilitazione all'insegnamento conseguito presso i corsi di laurea in scienze della formazione primaria o analogo titolo conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente;
- Diploma magistrale, compreso il diploma sperimentale a indirizzo psicopedagogico con valore di abilitazione e diploma sperimentale a indirizzo linguistico, conseguiti presso gli istituti magistrali o analogo titolo di abilitazione conseguito all'estero e riconosciuto in Italia ai sensi della normativa vigente, conseguiti, comunque, entro l'anno scolastico 2001/2002.

Requisiti per la partecipazione al TFA 2022 scuola secondaria di 1° e 2° grado

Anche per l'accesso ai percorsi di specializzazione per la scuola secondaria di primo e secondo grado i candidati devono possedere uno dei seguenti requisiti:

- Abilitazione specifica sulla classe di concorso ovvero analoghi titoli di abilitazione conseguiti all'estero e riconosciuti in Italia ai sensi della normativa vigente;
- Laurea magistrale o a ciclo unico (oppure diploma di II livello dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, oppure titolo equipollente o equiparato, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso) più 24 CFU/CFA.

Insegnanti tecnico-pratici

Anche per gli insegnanti tecnico-pratici l'accesso ai percorsi di specializzazione è possibile se c'è il possesso di:

- Abilitazione specifica sulla classe di concorso ovvero analoghi titoli di abilitazione conseguiti all'estero e riconosciuti in Italia ai sensi della normativa vigente;

- Laurea anche triennale (oppure diploma dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica di primo livello, oppure titolo equipollente o equiparato, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso) più 24 CFU/CFA.

I requisiti di cui al punto 2 sono derogati sino al 2024/2025, per cui gli insegnanti tecnico-pratici partecipano alla selezione per accedere ai percorsi di specializzazione sino alla predetta data con il solo diploma che dà accesso alla relativa classe di concorso.

Sono, altresì, ammessi con riserva tutti coloro che, avendo conseguito il titolo abilitante all'estero, abbiano presentato la relativa domanda di riconoscimento, entro la data ultima per la presentazione delle istanze di partecipazione alla specifica procedura di selezione.

Tutti i requisiti devono essere posseduti entro la data di scadenza del bando.

Come si svolge il TFA

Il TFA Sostegno è un Tirocinio Formativo Attivo della durata di 8 mesi presso le Università Pubbliche Italiane. Durante questi otto mesi, gli aspiranti insegnanti di sostegno dovranno conseguire 60 CFU, distribuiti fra insegnamenti, laboratori e tirocinio.

La percentuale dell'80% di presenze consentirà allo specializzando di partecipare all'esame finale. I percorsi di formazione dovranno concludersi entro il 30 giugno 2023.

La ripartizione dei posti per università e ordine di scuola

Di seguito la ripartizione dei posti per università e ordine di scuola così come da allegato A al DM 333/2022 Tabella riassuntiva offerta formativa specializzazione sul sostegno, definita ai sensi dell'art. 2, commi 2, 3 e 4 del D.M. 948/2016.

Tabella all. A

Una sfida con sé stessi

Appare superfluo sottolineare che lo sbarramento in ingresso costituito da ben tre prove particolarmente impegnative si pone l'obiettivo di selezionare i candidati più motivati e, soprattutto, quelli più preparati.

Infatti, chi si appresta a diventare docente specializzato per le attività di sostegno didattico è consapevole che insegnare non è un mestiere per tutti ma insegnare su posti di sostegno è davvero per pochi. È una professione che non ammette fragilità e debolezze. Essere docente specializzato per le attività di sostegno didattico richiede determinazione, empatia, proattività, e solida preparazione.

Preferire la professione di docente e specializzarsi per l'insegnamento di sostegno è una scelta che si pone come sfida con sé stessi, con la propria intelligenza, con la propria resilienza e con la dimensione umana più autentica di cui ciascuno di noi è portatore in base alla propria storia personale, alle proprie competenze ed ai giacimenti emotivi che caratterizzano ogni persona.

Ne deriva la necessità di una preparazione solida che si nutre sia della formazione specialistica, svolta nelle università con rigore e impegno accademico, sia nella successiva pratica professionale quotidiana, che oggi è diventata sempre più complessa e impegnativa restando, tuttavia, una delle più appaganti ed esaltanti.

Come prepararsi: un manuale per studiare ed esercitarsi

La TECNODID ha realizzato, mediante l'impegno di un qualificato parterre di autori, una serie di strumenti utili a supportare la preparazione dei candidati al TFA sostegno che, è bene puntualizzare, richiede un impegno personale e diretto nello studio, negli approfondimenti e nella rielaborazione.

Nello specifico, il testo "**TFA Sostegno: Nuovo manuale di preparazione**", aggiornato alle più recenti disposizioni normative ed arricchito nei contenuti, vuole essere un contributo agile ed efficace per chi si appresta a diventare docente specializzato.

È stata privilegiata la scelta di dipanare il testo in maniera parallela alle competenze previste dai bandi di ammissione dei diversi atenei, così come definite dal DM 30 settembre 2001, all'articolo 6, ed i contenuti sono stati, spesso, schematizzati e semplificati, onde consentire un apprendimento mirato ed efficace.

Nello stesso tempo, il tenore della trattazione non disdegna l'offerta al lettore di argomenti appositamente focalizzati per affrontare con padronanza i tre step previsti per l'ammissione.

Le estensioni on line seguiranno parallelamente il corso delle prove e sono costituite da diverse centinaia di domande a risposta multipla.

Come prepararsi: un manuale per approfondire i contenuti e migliorare la scrittura

Altro utile strumento è sicuramente il testo "**Modelli ed esempi di tracce svolte per la prova scritta TFA Sostegno**".

Il volume è destinato a quanti desiderano approfondire la preparazione alla prova scritta e propone una ponderata raccolta di tracce svolte, a risposta aperta, suddivise in base alle aree previste dal programma d'esame che vengono affrontate in maniera ampia ed esaustiva.

Tale scelta è volta a stimolare una riflessione sulle diverse tematiche, focalizzando direttamente una pista di lavoro che si caratterizza per sintesi, completezza e rispetto dei criteri di valutazione forniti dagli atenei.

Il volume è aggiornato ai più recenti contributi pedagogici e normativi ed è stato organizzato in maniera da agevolare lo studio degli aspiranti docenti di sostegno, prestandosi anche ad un ripasso degli argomenti trattati in vista della prova orale.

Uno strumento, insomma, che non può mancare dalla cassetta degli attrezzi professionali del futuro docente specializzato.

3. Vite a colori. Una ricerca Unicef sull'impatto della pandemia di COVID-19 in Italia



Rosa SECCIA

24/04/2022

È stato presentato il 12 aprile scorso – presso l'Auditorium Gaber, nella sede della Regione Lombardia – il rapporto *"Vite a colori. Esperienze, percezioni e opinioni di bambine e ragazza[1] sulla pandemia di COVID-19 in Italia"*, relativo alla ricerca condotta nel nostro Paese dal Centro di Ricerca UNICEF Innocenti di Firenze su un campione di oltre 100 bambine/i e adolescenti. L'evento di presentazione è stato organizzato dal Garante per l'infanzia e l'adolescenza della Lombardia e dalla Presidenza del Consiglio della Regione Lombardia, in collaborazione con UNICEF internazionale e, in particolare, con il Comitato Regionale per l'UNICEF della Lombardia[2].

Il senso di una ricerca internazionale

La ricerca condotta in Italia fa parte di un progetto internazionale, che ha previsto la collaborazione tra vari uffici nazionali e regionali UNICEF e una rete di ricercatori ed esperti esterni provenienti da università ed istituti di ricerca di diversi continenti. Si tratta di un progetto di ricerca che prende spunto da una serie di studi sull'impatto della pandemia sui bambini e sugli adolescenti (tra i 10 e i 19 anni) di tutto il mondo ed è stato realizzato contestualmente in Italia, Angola, Canada, Cile, Lesotho, Indonesia e Madagascar. Alla data di pubblicazione del rapporto italiano, a novembre 2021, solo gli studi condotti in Canada sono stati conclusi e pubblicati. Negli altri paesi coinvolti i risultati dovrebbero essere resi noti entro la prima metà del 2022. Lo studio dovrebbe estendersi anche ad altri paesi, soprattutto a quelli che sono stati colpiti in misura maggiore dal COVID-19.

Lo scopo prioritario della ricerca internazionale «è offrire a governi, istituzioni pubbliche e altri soggetti interessati evidenze atte a mettere in campo azioni e politiche in grado di agire sul benessere psicofisico di bambini e adolescenti, contrastando gli effetti dannosi della pandemia e delle misure adottate per il suo contenimento»[3].

Gli obiettivi perseguiti dal progetto di ricerca

Alla base della ricerca il tentativo di approfondire i temi chiave concernenti il vissuto delle giovani generazioni. Non si è trattato solo di raccogliere opinioni, percezioni e situazioni di vita reale. Si è tentato di analizzare come bambine/i e adolescenti siano riusciti ad affrontare il loro quotidiano durante l'emergenza sanitaria; in che modo le loro vite siano state condizionate e modificate dalle misure governative di contenimento della pandemia; quali punti di vista abbiano maturato rispetto a questioni chiave riguardanti i propri vissuti, di colpo, completamente mutati; quali idee e proposte abbiano da rilanciare ai governi, anche per riuscire in futuro a gestire al meglio situazioni simili e garantire la tutela dei loro diritti e del loro benessere complessivo[4].

In Italia, la ricerca, che ha visto il coinvolgimento di un team UNICEF[5], ha cercato di mettere in evidenza come ciascuno dei 114 bambine/i e adolescenti coinvolti[6] abbia affrontato la pandemia e le sue conseguenze in termini di limitazioni e difficoltà: «Attraverso le loro parole si riesce a entrare nelle loro vite, a scorgerne i timori e le incertezze, a percepirne la forza e il coraggio, la voglia di rimettersi in gioco e di affrontare la vita e le sfide che continuerà a dare loro»[7].

I diritti in situazione di crisi e di emergenza

Nel rapporto si evince tutta la complessità e la criticità dell'attuale momento storico[8] come anche descritto nella nuova Strategia del Consiglio d'Europa per i diritti dell'infanzia per il sessennio 2022-2027[9].

Uno dei sei obiettivi individuati dalla "Strategia di Roma", per promuovere e garantire i diritti fondamentali dell'infanzia, riguarda proprio i diritti in situazioni di crisi e di emergenza, facendo

riferimento, in particolare, alla pandemia da COVID-19 e alle nefaste conseguenze che si stanno consumando per il conflitto armato in Ucraina da parte della Federazione russa.

C'è bisogno ora più che mai di tenere alta la guardia su come garantire i diritti inviolabili dell'infanzia e dell'adolescenza, a partire dal *ben-essere* di ciascuno. Il report *"Vite a colori"* fa emergere chiaramente questa esigenza di "ben-essere", offrendo parecchi spunti di riflessione per contribuire ad assicurarlo.

Perché il titolo "Vite a colori"

Già il titolo ha un suo perché a più livelli. Esso trae spunto dal commento di una adolescente di quindici anni, che sottolinea la rassegnazione a vivere una vita regolata dai colori delle regioni, che cambiano nei momenti più critici dell'emergenza sanitaria, in base alla percentuale di contagiati da COVID-19. La conseguenza è quella di ritrovarsi in una dimensione di totale incertezza per il futuro, di vivere giorno per giorno con la consapevolezza che da un momento all'altro può accadere di tutto scombussolando completamente la propria vita.

Accanto a questa immagine – frutto di una percezione derivante da una condizione reale condivisa sia dagli adulti sia, soprattutto, dai bambini e dagli adolescenti – il titolo mira a mantenere «*un approccio positivo, colorato, che è proprio il modo in cui loro affrontano questo periodo, cercando di rinegoziare con sé stessi, le proprie vite e i propri spazi, alla luce della pandemia*» [10].

La metafora del "surf"

"Il team di ricerca ha immaginato gli adolescenti intervistati come surfer debuttanti che devono imparare ad affrontare le prime onde e si trovano a farlo proprio durante la pandemia di Covid-19, paragonata a un maremoto" [11]. Ecco allora che, a parte l'onda anomala che rappresenta l'emergenza sanitaria, si parla di *tavola da surf*, per indicare le relazioni e la rete sociale a disposizione di bambini/e ed adolescenti. Tutte le persone con cui bambine/i e adolescenti vivono sono una parte fondamentale della "tavola", che è *indispensabile per imparare a surfare*, ovvero a vivere, secondo la metafora utilizzata: *"Lo è ancora di più nel momento in cui si verifica uno tsunami. Anche chi non sa surfare, aggrappandosi alla tavola, può rimanere a galla. Più la tavola è solida, fatta di materiale di qualità, più possibilità ci sono che resista all'onda anomala di Covid-19. La pandemia, da un lato, ha messo a dura prova la tavola e ne ha evidenziato le eventuali fragilità, dall'altro, è stata un'opportunità per i partecipanti alla ricerca per rendersi conto dell'importanza della tavola stessa"* [12].

Seguendo la metafora, si fa riferimento, da una parte, alle *tecniche del surf*, per "rimanere in piedi", riuscendo ad affrontare le sfide della vita ed avendo la consapevolezza che la "tecnica" possa migliorare con la crescita, con la pratica e con la riflessione; dall'altra, ci si riferisce ad una varietà di *surfing spot*, che rappresenta i contesti socioeconomici, politici e culturali tali da creare ulteriori sfide per tante/i bambine/i e ragazze/i.

La struttura del rapporto

Lo studio è stato avviato a febbraio 2021 ed è terminato, nella sua raccolta dati, a giugno 2021 un campione di 114 bambini/e ed adolescenti (39 tra i 10 e i 13 anni e 75 tra i 14 e i 19 anni), provenienti da 16 diverse regioni italiane. È andato oltre il primo periodo di lockdown.

L'elaborazione dei dati è il fulcro del rapporto, suddiviso in quattro capitoli: dopo l'introduzione, il secondo capitolo si sofferma a descrivere la metodologia utilizzata, mentre il terzo rappresenta il cuore del report, in quanto presenta i risultati iniziali dello studio attraverso le parole dei partecipanti; l'ultimo capitolo, invece, analizza i temi chiave emergenti dai risultati, offrendo una chiara lettura dell'analisi dei dati.

L'elemento particolarmente caratterizzante questo tipo di ricerca è dato dall'impianto metodologico utilizzato, di tipo qualitativo, in base al quale sono state raccolte in modo diretto, dalla *viva voce* dei partecipanti, le esperienze vissute durante la pandemia.

La scelta di un "approccio emergente"

La raccolta dati è stata improntata sulla conversazione e sullo svolgimento di attività creative e, dunque, sull'ascolto attivo e sulla ricerca partecipativa di coloro che hanno aderito volontariamente.

La ricerca ha, difatti, seguito i principi etici chiave di UNICEF, che implicano una minimizzazione dei rischi, un consenso informato degli adolescenti e dei loro genitori/tutori, il rispetto per la diversità e la protezione dei dati (riservatezza, privacy e anonimato)[13].

La scelta di conduzione della ricerca, ispirata al metodo *Grounded Theory*[14] (*ricerca aperta e induttiva*) ha consentito di andare oltre l'investigare le esperienze, le percezioni, le idee e le opinioni dei partecipanti. La metodologia utilizzata, tra interviste e contributi individuali e focus group, è stata efficace, non solo perché – come si legge nel rapporto – la «*tecnica del 'focus group' ha permesso di usufruire di uno spazio di costruzione sociale del racconto sul periodo di pandemia*» [15], ma anche perché i giovani partecipanti hanno potuto realizzare uno spazio di rielaborazione emotiva e metacognitiva dell'esperienza ancora in atto.

La particolare struttura dei focus group

I venti focus group, realizzati rigorosamente a distanza come le interviste individuali, hanno previsto una struttura molto articolata:

- presentazione, mediante fotografie e/o disegni, di un *oggetto* associato alla propria esperienza della pandemia;
- richiesta di esplicitare il proprio sentire con la locuzione «*il COVID-19 mi fa sentire*», utilizzando la piattaforma *Mentimeter*;
- creazione collettiva di una *storia immaginaria* di un adolescente in tempo di pandemia;
- raccolta di *opinioni e raccomandazioni* da indirizzare al governo;
- possibilità, infine, di esprimere *preoccupazioni e speranze per il futuro*.

Questo percorso esplorativo ed introspettivo ha permesso di individuare tutti gli aspetti decisamente negativi, in termini di limiti e di privazione, ma anche alcuni significativamente positivi. Stimolando la ricerca di nuovi interessi hanno avuto la possibilità di riconfigurare spazi diversi di socialità e di interazione; hanno avuto «*più tempo per pensare, per pensarsi, per capire quali sono le cose che contano*»[16]; una nuova consapevolezza di avere risorse interiori e anche la possibilità di acquisire nuove competenze.

Il valore aggiunto del "Comitato consultivo dei giovani"

Il lavoro di ricerca si è caratterizzato per essere particolarmente partecipativo ed ha previsto anche che bambine/i e ragazze/i di età simili ai partecipanti allo studio costituissero un "Comitato consultivo dei giovani" (Young Advisory Board) per supportare le attività di ricerca durante l'intero percorso. Il loro intervento è stato prezioso per:

- discutere dell'approccio metodologico e definire la struttura dei focus group;
- contribuire alla raccolta dati, attraverso sessioni di feedback;
- supportare la fase di validazione dei dati;
- definire le modalità di disseminazione dei risultati nelle scuole e presso i decisori politici.

In pratica, il Comitato ha aiutato le ricercatrici a «*concepire un disegno di ricerca a misura di bambina e ragazza*» [17].

Cosa è emerso dall'indagine

Il lavoro di analisi dei dati ha richiesto meticolosità e l'utilizzo di uno specifico approccio (analisi tematica di Braun e Clarke): «*L'analisi dati è stata un percorso induttivo, descrittivo e interpretativo, e ciò ha consentito di costruire i risultati sulla base di quello che è stato effettivamente detto, proposto e condiviso da tutti i partecipanti alla ricerca*»[18].

I risultati della ricerca sono stati circoscritti intorno a cinque temi principali, relativi a:

- *Rinegoziazione* della propria vita quotidiana condizionata dalla pandemia, con la necessità di mettere in atto un processo di negoziazione per affrontare la "nuova normalità" imposta dall'emergenza sanitaria.
- *Riorientamento* in una nuova geografia di spazi, tra online e offline, e relazioni sociali, sperimentando nuove tecniche per *surfare* ed imparare a *cavalcare l'onda anomala*, anche concentrandosi su stessi e sul momento contingente, con un diverso approccio al "tempo libero", in moltissimi casi riscoperto e valorizzato.
- *Crescita* come opportunità di conoscersi, migliorarsi ed acquisire maggiore consapevolezza di sé anche e in particolar modo durante la pandemia.
- *Futuro* da affrontare con la certezza che il proprio vissuto deve fare i conti con la possibilità di dover fronteggiare altre onde anomale, tra paura, speranze e sfide da affrontare insieme.

- *Generazione pandemia* da definirsi e per essere definiti come figli del tempo presente, riconosciuti come una generazione accumulata da una stessa esperienza, che da individuale diviene inevitabilmente collettiva [19].

Dai temi analizzati emergono rilevanti spunti di riflessione per gli adulti che debbono preoccuparsi delle attuali generazioni, perché ad essi il campione coinvolto ha indirizzato precise raccomandazioni, con l'esplicita richiesta di cambiare il modo in cui vengono guardati e considerati.

Le "raccomandazioni" per la crescita delle giovani generazioni

Le raccomandazioni riguardano i campi vitali della crescita delle giovani generazioni, riletti in controluce per gli effetti dell'onda anomala pandemica.

In primo luogo, i partecipanti alla ricerca hanno evidenziato la necessità di mettere in campo tutte le possibili azioni atte a salvaguardare la *salute mentale* ed il *benessere psicofisico*: da un lato, investendo in politiche pubbliche che possano assicurare un sistema integrato ed efficace di assistenza psicosociale; dall'altro, potenziando opportunità, a carattere ludico e laboratoriale, per approfondire i temi dell'affettività, dell'empatia e delle relazioni.

La loro attenzione è alta per la *società* e per il *vivere insieme*, a partire dalla necessità di un impegno mirato per *contrastare* discriminazioni, omofobia, transfobia e razzismo, per *sensibilizzare* sui temi della diversità e per introdurre a scuola *l'educazione alla sessualità*.

È emersa anche una forte richiesta di *ascolto* e *partecipazione* insieme all'esigenza di essere inclusi adeguatamente nei processi comunicativi. È importante che ci sia sempre un corretto accesso alle informazioni sulla base delle diverse età, dei diversi contesti di appartenenza e della diversità di genere.

I giovani hanno chiesto di essere coinvolti nei processi decisionali, specialmente le questioni più cogenti e di loro interesse, a partire dal futuro economico del Paese e dell'intero pianeta. Non sono mancate raccomandazioni precise e puntuali anche per la scuola, che – come spazio sociale – è risultata essere «*la parte della tavola maggiormente sgretolata dall'onda anomala di Covid-19*» [20].

Il focus sulla scuola

Nel rapporto viene sottolineato quanto gli studenti soffrano per una scuola diversa da quella "pre-pandemia". L'emergenza sanitaria ha creato uno iato. La scuola si è trasformata, soprattutto rispetto a tutti gli spazi di socializzazione che essa generalmente dovrebbe offrire e che, a causa della pandemia, sono stati ridotti o totalmente modificati nelle modalità di interazione. I dati fanno emergere opinioni contrastanti rispetto al funzionamento della scuola a distanza durante i momenti più critici. Molti hanno evidenziato le difficoltà di adattamento alla DaD, ma in tanti ne hanno esaltato anche aspetti positivi, soprattutto per la spinta innovativa che ha indotto un uso più mirato, dal punto di vista didattico, delle nuove tecnologie e delle potenzialità insite alla multimedialità.

Certamente, la scuola è stata messa a dura prova dalla pandemia non potendo utilizzare gli usuali spazi *sociali*, né la DaD è riuscita a colmare tale vuoto. Ha cercato di gestire la nuova situazione al meglio pur con tutti i limiti che ha dovuto affrontare, né poteva però evitare l'accentuarsi dei divari sociali e l'incremento di situazioni di povertà educativa.

Ad ogni modo, i giovani partecipanti alla ricerca hanno dimostrato di avere le idee molto chiare chiedendo di:

- ripensare l'istruzione e la didattica mettendo al centro le esigenze e i diritti di tutte le studentesse e di tutti gli studenti;
- prevedere risorse/investimenti per la formazione del corpo docente sulle metodologie partecipative e sull'ascolto dei bambini e degli adolescenti;
- applicare alla DAD modalità didattiche orientate alla costruzione di contesti di apprendimento ricchi e coinvolgenti, utilizzando paradigmi sviluppati nella tradizione della pedagogia infantile, come quello dello "sfondo integratore"[21], per favorire il lavoro di gruppo e la socialità a distanza;
- favorire l'attuazione di una didattica personalizzata che sia particolarmente orientata a far emergere le attitudini e i talenti individuali [22].
- Va preso atto che le giovani generazioni hanno sviluppato una nuova competenza rispetto alle precedenti: hanno imparato a «*resistere a una situazione di rischio collettivo di vastissime dimensioni*» [23]. In quest'ottica, gli adulti, a cominciare dalla

scuola, hanno notevoli responsabilità nel garantire gli adeguati supporti per un reale *ben-essere*, assicurare, ovunque e in ogni circostanza, una efficace *“cura educativa”* per tutti e per ciascuno, nessuno escluso.

[1] È stato utilizzato il simbolo “ə” (scevà o schwa) per ricalcare la scelta fatta dal team di ricerca nello scrivere il report, *«per riferirsi ai partecipanti e agli adolescenti in genere. Questa scelta è stata attuata dopo aver effettuato l’analisi dati, la quale ha rivelato che il gruppo degli intervistati mette in discussione una categorizzazione rigida e binaria dell’identità di genere. La scelta di utilizzare la “ə” mira a riflettere la sensibilità nei confronti delle tematiche di genere espressa dai partecipanti, i quali hanno approvato questo approccio stilistico ed editoriale durante un laboratorio di validazione dei risultati»*: F. Viola, M. R. Centrone, G. Rees, *“Vite a colori. Esperienze, percezioni e opinioni di bambinə e ragazzə sulla pandemia COVID-19 in Italia”*, UNICEF Innocenti Firenze, 2021, p. 1.

[2] <https://www.unicef.it/media/unicef-e-garante-infanzia-lombardia-presentano-il-rapporto-vite-a-colori/>

[3] F. Viola, M. R. Centrone, G. Rees, op.cit., p. 7.

[4] Ibidem.

[5] Il team UNICEF che include l’Office of Research – Innocenti, il Programma UNICEF in Italia dell’Ufficio Regionale per l’Europa e l’Asia centrale e il Comitato Italiano per l’UNICEF Fondazione Onlus.

[6] Tra i soggetti coinvolti nella ricerca sono compresi minori stranieri non accompagnati (MSNA), chi si identifica come LGBTQI+ e adolescenti con background socioeconomico svantaggiato.

[7] <https://www.psicologiacontemporanea.it/blog/bambini-e-ragazzi-nella-pandemia/>

[8] <https://www.scuola7.it/2022/279/nuova-strategia-per-i-diritti-dellinfanzia/>

[9] Cfr. R. Seccia, *Nuova strategia per i diritti dell’infanzia*, in *Scuola7-279* del 10 aprile 2022.

[10] F. Viola, M. R. Centrone, G. Rees, op. cit., p. 4.

[11] Op. cit., p. 1.

[12] Cfr. <https://www.psicologiacontemporanea.it/blog/bambini-e-ragazzi-nella-pandemia/>

[13] F. Viola, M. R. Centrone, G. Rees, op.cit., p. 13.

[14] B. Glaser e A. Strauss, *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Ed. by A. Strati, Roma, Armando, 2009.

[15] Op. cit., p. 9.

[16] Op. cit., p. 52

[17] Op. cit., p. 19

[18] Op. cit., p. 17

[19] Cfr. op. cit.

[20] Cfr. <https://www.psicologiacontemporanea.it/blog/bambini-e-ragazzi-nella-pandemia/>

[21] F. Viola, M. R. Centrone, G. Rees, op.cit., p. 81: in nota viene esplicitato il riferimento al modello di P. Zanelli (1990), precisando che *«Lo sfondo integratore fa riferimento sia ad uno strumento di progettazione educativa sia ad uno strumento didattico che favorisca l’apprendimento degli allievi all’interno di un contesto interdisciplinare basato su nessi e connessioni tra le varie materie trattate, che consenta di arricchire di senso l’apprendimento e di favorire un processo di autonomia e autoorganizzazione»*

[22] Cfr. op. cit.

[23] Cfr. <https://www.psicologiacontemporanea.it/blog/bambini-e-ragazzi-nella-pandemia/>

4. La musica che unisce la scuola. Settimana della Musica dal 9 al 14 maggio 2022



[Giovanna D'ONGHIA](#)

24/04/2022

Dal lontano 1989 le scuole italiane dedicano una settimana del mese di maggio a portare fuori dalle proprie mura il valore educativo di unità, cooperazione e condivisione che viene dalla musica. Quest'anno la settimana nazionale della "Musica che unisce la scuola" si terrà dal 9 al 14 maggio.

Lo scorso anno, per la prima volta, a causa dell'ancora grave situazione pandemica, l'evento nazionale si è svolto in modalità virtuale attraverso la piattaforma INDIRE. Considerando il notevole successo ottenuto dall'iniziativa, anche quest'anno l'INDIRE collaborerà con il Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per la buona riuscita dell'evento.

Espressione del sentire umano

Il concetto di musica che unisce trova le sue radici nell'universalità del linguaggio musicale. La musica, infatti, seppur basata su canoni metrici e stilistici diversi a seconda delle latitudini in cui nasce e si sviluppa, parla alle orecchie ed ai cuori di tutta l'umanità con una lingua comprensibile da tutti, poiché è espressione del sentire dell'essere umano. La diversità insita in ogni genere musicale, in ogni brano, in ogni esecuzione rappresenta la forza e la ricchezza della musica stessa. Tale diversità porta all'incontro di persone e culture diverse che si sentono "unite" grazie al grande messaggio "armonico" che la musica trasmette.

La musica nelle "Indicazioni per il curricolo"

Il valore dell'armonia è stato fatto proprio dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012, nelle quali leggiamo *"La musica è un'esperienza universale che si manifesta in modi e generi diversi, tutti di pari dignità, carica di emozioni e ricca di tradizioni culturali. Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità. L'ascolto delle produzioni sonore personali lo apre al piacere di fare musica e alla condivisione di repertori appartenenti a vari generi musicali."* E ancora *"La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse."*

La musica e l'educazione scientifica

Nelle Indicazioni Nazionali, prima, e nel documento "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari" (2018), poi, trova conferma l'affermarsi e l'applicazione dei principi pedagogici dell'Educazione Musicale scientifica, orientata verso l'educazione musicale generale dei bambini e dei ragazzi in seguito all'ideazione del cosiddetto metodo attivo di Adolphe Ferrière, John Dewey e Ovide Decroly. Una tecnica dell'apprendimento della musica che pone, al centro del processo di acquisizione del sapere, la partecipazione consapevole di chi apprende, stimolato, sia dal punto di vista sensoriale, sia da dal punto di vista motorio, a porre in gioco le proprie abilità e il proprio vissuto per diventare protagonista della propria evoluzione. L'educazione musicale scientifica, quindi, pone le basi per lo sviluppo di quelle competenze trasversali di cui la scuola se ne fa carico e che hanno trovato la sua esplicitazione nel 2018 dal Consiglio dell'Unione Europea.

Le competenze trasversali e l'educazione musicale

Utilizzando attività e percorsi didattici adeguati, l'educazione musicale permette, stimola e promuove lo sviluppo di quelle competenze trasversali atte a favorire la maturazione globale

della persona; il che, di conseguenza, si riflette positivamente in tutti gli altri ambiti della formazione sia essa realizzata nei contesti formali, sia informali, sia non formali.

La musica, infatti, sviluppa tutt'una serie di abilità di tipo corporeo, motorio e percettivo che permettono al bambino e allo studente di avere maggiore consapevolezza delle proprie capacità sensoriali, motorie, affettive e relazionali. Consapevolezza che porta allo sviluppo delle competenze necessarie a saper gestire la propria sicurezza interiore, a saper ascoltare ed interpretare l'altro, accettare le diversità, saper affrontare in modo critico e costruttivo il lavoro cooperativo, imparare ad utilizzare in modo attivo i diversi linguaggi dell'arte, quindi, non soltanto quello musicale.

La musica, inoltre, per la sua insita caratteristica permette di sviluppare competenze in campo logico-matematico, in particolare nella capacità di analisi, di sintesi, di soluzione di problemi, di argomentazione e di valutazione. L'avvicinarsi all'arte in tutte le sue forme sviluppa anche competenze in ambito storico-culturale.

Per una cultura umanistica

Il legislatore italiano si è mostrato molto attento a queste dinamiche, a tal punto da dedicarne un decreto apposito. Il Decreto Legislativo n. 60 del 13 aprile 2017, relativo, appunto, alla promozione e valorizzazione della cultura umanistica.

Lo sviluppo e il potenziamento di tali competenze rende la Musica essenziale elemento di unione; infatti, la capacità di interpretare l'emozione propria e altrui, di accettare ciò che è diverso da sé, di non percepire come "disturbante" ciò che proviene da culture diverse, di porsi in situazione di cooperazione con gli altri (secondo i principi di Don Milani), fa sì che la musica diventi il motore pulsante del "feel united".

La Rassegna nazionale

Il Comitato Nazionale per l'Apprendimento Pratico della Musica per Tutti gli Studenti, per fornire un concreto segnale dell'importanza strategica della pratica musicale come fattore educativo dei giovani, ha organizzato in collaborazione con INDIRE dal 9 al 14 maggio 2022 la XXXIII Rassegna nazionale delle Istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado "*La musica unisce la scuola*". Dal Regolamento pubblicato sul sito di INDIRE e sulla piattaforma del Ministero riservata all'evento, si evince che le scuole possono promuovere i propri eventi musicali compilando un form presente all'indirizzo web dedicato[1] e che la rassegna si svolgerà sullo stesso portale per tutta la settimana, prevedendo momenti di formazione per i docenti, trasmissione di video inviati dalle scuole inerenti le attività musicali svolte negli ultimi due anni scolastici e presentazione di buone pratiche ad opera degli Uffici Scolastici Regionali.

L'obiettivo finale di tale rassegna è insito nelle parole dell'ex Ministro Luigi Berlinguer, presidente del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica. "*Un cittadino più musicale non soltanto canterà meglio: saprà scegliere con cura cosa ascoltare, le parole da usare, i luoghi dove abitare e incontrarsi; avrà più fiducia in sé stesso e nelle proprie capacità creative e professionali, avrà meno paura dell'altro, di chi ci regala la cosa più preziosa che possiede, la propria differenza. La presenza della musica nella scuola, in forme e modi adeguati alle diverse fasce d'età, rappresenta un importante passo per la realizzazione di quella "école de la mixité" di cui si parla ormai in tutta Europa, luogo ove possano incontrarsi felicemente razze, culture, religioni, suoni e saperi*".

La nota ministeriale

Il Ministero dell'Istruzione è intervenuto lo scorso 23 marzo, con la Nota operativa n. 568 in cui si ribadisce quanto la pratica musicale contribuisca alla "*crescita equilibrata della persona e attraverso una più armoniosa utilizzazione delle varie capacità della mente umana, favorisce e migliora l'apprendimento promuovendo l'integrazione fra diverse componenti, quella logica, quella percettivo-motoria e quella affettivo-sociale*". L'impegno è volto a continuare un'azione di ricerca per raccogliere esperienze e attività musicali trasferibili sul piano didattico e organizzativo. A tal fine cita tutta la normativa che, in seguito all'emanazione del D.lgs. 60/2017, ha contribuito a rendere l'educazione musicale un elemento portante di tutta la costruzione del curriculum personale dello studente, fino alla costituzione del già citato Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

La musica nella prospettiva dell'educazione civica

Uno degli elementi portanti dell'educazione musicale è la strategia didattica della Musica d'Insieme. Anche nelle Indicazioni Nazionali si sottolinea più volte come il fare musica d'insieme sia uno strumento fondamentale dell'apprendimento. Nella pratica del fare musica insieme, intesa come forma di cooperazione e di socializzazione, sono insite tutte le forme di interazione quali l'esecuzione vocale o strumentale, l'improvvisazione, la composizione, la progettazione e la realizzazione di prodotti multimediali. Un forte accento viene posto anche sulla funzione comunicativa, interculturale e relazionale della musica inducendo alla presa di coscienza della propria appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornendo strumenti per il confronto, la conoscenza e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose. Infine, viene sottolineato il valore interdisciplinare della musica: in quanto mezzo di comunicazione e di espressione interagisce con le altre arti, è aperta agli scambi e alle interazioni con i vari ambiti del sapere. In tal modo l'educazione musicale si sposa anche con i curricoli di Educazione Civica. Come hanno sottolineato le stesse Linee Guida (DM n. 35 del 22 giugno 2020), infatti, *"L'educazione civica supera i canoni di una tradizionale disciplina, assumendo più propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio, per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari"*.

Un'occasione per crescere

La settimana della musica che unisce la scuola quest'anno sta avendo un'attenzione mediatica che negli anni scorsi è sempre mancata. Le Istituzioni scolastiche dovranno far tesoro di questa occasione per portar fuori dalle proprie aule e dai propri auditorium tutte le esperienze positive e fortemente formative che la scuola italiana sa creare, ma che spesso, per via della propria atavica autoreferenzialità, non riesce a trasmettere in modo appropriato ai vari portatori d'interesse. È un'occasione che va colta non per *"mettere in mostra"* il proprio operato (per questo ci sono le pagine facebook dei vari Istituti scolastici che assolvono al compito), ma per far comprendere l'alto valore educativo e formativo che la scuola italiana continua ad assolvere nonostante tutto

[1] <https://lamusicaunisce.indire.it/>