

## Tuttoscuola

22 07 2024

«L'educazione non cambia il mondo, cambia le persone che cambieranno il mondo».  
PAULO FREIRE

Cari lettori,

nelle scorse settimane il ministro Valditara ha annunciato una **norma per garantire la continuità didattica agli alunni con disabilità**, permettendo la conferma del docente di sostegno su richiesta delle famiglie. Un'innovazione rilevante che ha suscitato reazioni contrastanti. Tuttavia, l'applicazione di questa norma è posticipata all'anno scolastico 2025/26, poiché necessita di una revisione del regolamento per le supplenze e di un decreto attuativo. Apriamo questo ultimo numero della nostra newsletter prima della pausa estiva approfondendo insieme tutti i dettagli.

Parliamo ancora di **maturità**. Il problema di fondo è che l'esame è screditato, e va affrontato. Le proposte possono essere tante. Nei giorni scorsi si è fatta avanti quella di riformare l'esame di Stato affidando le valutazioni delle prove scritte all'Invalsi. Le controindicazioni non sono poche. Il ministro Valditara non ha ancora preso una posizione ufficiale a riguardo...

Intanto il **decreto-legge 71/2024, con l'articolo 7bis, commissaria l'Indire** e sembra indebolire l'autonomia delle istituzioni scolastiche. A questo punto la questione si pone: l'uso eccessivo dei decreti-legge da parte del governo e le modifiche aggiunte durante la loro conversione forza i limiti costituzionali di necessità e urgenza? Tutti i nostri interrogativi al riguardo.

È interessante dare uno sguardo alle più recenti **misure di politica scolastica** che sono state introdotte **nella scuola russa**, ispirate direttamente dal presidente Putin. I programmi scolastici dei ragazzi più grandi, già intrisi di nazionalismo, sono stati ulteriormente militarizzati con l'introduzione nel 2023 di un corso sull'uso del fucile Kalashnikov, mentre nei primi anni delle superiori e all'università vengono insegnati anche fondamenti di "guerra psicologica e informativa". Quando si arriva alla militarizzazione dell'educazione c'è da preoccuparsi.

Concludiamo con il nostro consueto approfondimento in cui, stavolta, portiamo alcuni **esempi di autonomia differenziata nell'Istruzione**.

La nostra newsletter va in ferie per qualche settimana. Buone vacanze!

## Sostegno

### 1. La conferma del docente di sostegno su richiesta delle famiglie dovrà attendere

Quando alcuni mesi fa il ministro Valditara, impegnato da tempo per assicurare il più possibile la continuità didattica a favore degli alunni con disabilità, aveva annunciato di volere predisporre una norma particolare che consentisse la conferma del docente di sostegno supplente se la famiglia dell'alunno con disabilità lo avesse richiesto, aveva suscitato reazioni opposte: di consenso da parte di molte famiglie e di accesa critica da parte dei sindacati della scuola.

Il ministro è stato di parola ed è riuscito a immettere la disposizione all'interno del decreto-legge 71/2024 che all'articolo 8 (*Misure finalizzate a garantire la continuità dei docenti a tempo determinato su posti di sostegno*) ha previsto che *"Al fine di agevolare la continuità educativa e didattica di cui al comma 1, nel caso di richiesta da parte della famiglia, e valutato, da parte del dirigente scolastico, l'interesse del discente, nell'ambito dell'attribuzione degli incarichi a tempo determinato ... al docente in possesso del titolo di specializzazione per l'insegnamento agli alunni con disabilità può essere proposta la conferma, con precedenza assoluta rispetto al restante personale a tempo determinato, sul medesimo posto di sostegno assegnatogli nel precedente anno scolastico, fermi restando la disponibilità del posto..."*

Altra parte dell'art. 8 consente la stessa possibilità di conferma anche per docenti che, pur privi di specializzazione per il sostegno, abbiano prestato servizio su posti di sostegno per almeno tre anni.

Ma questa piccola rivoluzione per cercare di salvare diverse situazioni di possibile continuità didattica non potrà trovare applicazione per il prossimo anno scolastico.

Sarà necessario, infatti, rivedere il regolamento per le supplenze e, come recita il comma 2 dell'art. 8 **"nelle more dell'adozione del regolamento .... per l'anno scolastico 2025/2026 le modalità di attuazione delle misure di cui al presente articolo sono definite con decreto del Ministro dell'istruzione e del merito"**.

Se ne parlerà, dunque, tra un anno. Va detto, comunque, che per quest'anno non ci sarebbe stato il tempo per consentire ai genitori di chiedere la conferma del docente. Una possibilità rimandata almeno di un anno.

## Esame di Stato

### 2. Maturità. Si fa strada l'idea di utilizzare le prove Invalsi. Ma...

Nelle scorse settimane si è molto discusso su come restituire credibilità a un esame conclusivo degli studi secondari, la "maturità", diventata ormai insignificante non solo per le Università, che in misura crescente sottopongono i neodiplomati a test di ingresso, ma anche per i datori di lavoro, che affidano il reclutamento dei giovani diplomati ad apposite agenzie specializzate, che del voto conseguito all'esame non tengono alcun conto.

Tra le varie proposte c'è stata anche quella, avanzata da **Giovanni Cominelli** in un [articolo](#) pubblicato sul periodico della Diocesi di Bergamo "santalessandro.org", di affidare la valutazione a una Agenzia nazionale di certificazione, come un Invalsi rafforzato, "alla quale far pervenire gli scritti per la correzione, alla quale far elaborare test ecc.", sottraendo l'esame all'"anarchia valutativa delle Commissioni".

In un [recente numero](#) abbiamo preso in considerazione, come stimolo anche un po' provocatorio per una riflessione utile al dibattito, un'ipotesi intermedia: quella di "mantenere l'esame in forma di un colloquio del candidato/a con la Commissione su un tema da lui/lei scelto lasciando all'Invalsi il compito di valutare/misurare i livelli di apprendimento raggiunti nelle diverse prove scritte, compresa quella di Italiano. L'esito del colloquio (in modalità descrittiva, non numerica) e delle misurazioni Invalsi potrebbe essere riportato nella certificazione finale, titolo con valore legale che prenderebbe il posto del diploma" (cliccare [qui](#) per leggere l'intero articolo).

L'idea di utilizzare l'Invalsi come ente valutatore (la certificazione dovrebbe invece restare una competenza istituzionale) si sta facendo spazio nel dibattito. Il sito [ilsussidiario.net](#) del 18.07.2024, per esempio, pubblica un articolo di Maria Grazia Fornaroli, dirigente scolastica dell'Istituto Superiore Leonardo da Vinci di Carate Brianza, che va nella stessa direzione, e che dopo una attenta analisi critica dell'attuale esame di maturità fa una proposta, scrive, "semplice-semplice, volutamente un po' provocatoria: prove INVALSI valutate in tempo utile con sistemi oggettivi e un colloquio (vero!) con commissione interna e presidente esterno con funzioni notarili".

Attenzione, però: passare dall'uso all'abuso delle prove standardizzate può essere un passo molto breve. Lo ricorda **Cristiano Corsini**, Professore ordinario di Pedagogia sperimentale presso l'Università Roma TRE, in un [intervento](#) sul nostro sito: "se è vero che le prove standardizzate sono valide per ottenere informazioni sulle conoscenze e sulle abilità di fasce più o meno ampie di popolazione, è anche vero che esse mostrano limiti noti da decenni in merito alla capacità di ottenere informazioni sulle competenze di singoli individui". Per tre motivi, per i quali rimandiamo al link indicato.

Bene, che dice il ministro Valditara di queste proposte che valorizzano il ruolo dell'Invalsi (o che richiamano il mandato originario di valutare il sistema d'istruzione), un ente che lui stesso ha mostrato pubblicamente di tenere in grande considerazione?

#### APPROFONDIMENTI

##### A. Nessuno mi può giudicare? La protesta di fronte ai voti e la cultura del narcisismo

Giovanni Cominelli 2 luglio 2024

Racconta la cronaca che tre studentesse del Liceo classico Foscarini, hanno deciso di non rispondere alle domande della Commissione al colloquio orale della Maturità 2024 per protesta, dopo che nella loro classe sono state date troppe insufficienze alla seconda prova scritta, quella di Greco. Una delle "rivoluzionarie" ha dichiarato: "Non accetto il vostro giudizio che non rispecchia il nostro lavoro... non tollero la mancanza di rispetto nei miei confronti". Non è mancata un'ondata di consenso giornalistico: "Fate loro una statua! Titolate loro un'aula!".

La realtà è stata, ahinoi, più prosaica: la Commissaria d'esame di Greco si è trovata di fronte un'intera classe impreparata e lo ha certificato. Punto.

Dietro questo episodio – ma non sappiamo quanti altri – si agitano questioni di straordinaria importanza: quali i fini del “giudizio scolastico”? Perché la crisi attuale del giudizio scolastico? Sullo sfondo sta un fatto: nel mese di giugno/luglio di ogni anno passano al vaglio di scrutini ed esami circa 7 milioni e 200 mila ragazzi. L’operazione tocca la vita di milioni di famiglie.

Essa ha due facce. Quella visibile: lo Stato si rivolge alle giovani generazioni per verificare i livelli del “sapere di civiltà” acquisiti. Quella invisibile è etico-pedagogica-civile: lo Stato si pone come giudice dei loro saperi e dei loro comportamenti. Egli parla a nome della Realtà, del Mondo, della Società, dell’Altro... I giudizi sono formulati dagli insegnanti, singoli e riuniti in Consigli di classe o Commissioni, la cui composizione dipende da una serie di variabili, tra cui la qualità e le competenze variabili degli insegnanti.

Nella personale interpretazione delle tre ragazze, invece, titolare del giudizio non è più il Commissario d’esame, ma l’IO stesso: io sono l’unico giudice di me stesso. Il Mondo è solo lo specchio dell’IO e l’IO deve essere immediatamente gratificato, sempre. Un IO perennemente in ansia. Per la descrizione di questa sindrome narcisista rimandiamo qui al libro di Ch. Lasch del 1979, tradotto nel 2001 con il titolo: “La cultura del narcisismo. L’individuo in fuga dal sociale in un’età di disillusioni collettive”.

I docenti che si trovano davanti i ragazzi della Generazione Zeta conoscono benissimo questa sindrome. Nasce in famiglia, si sviluppa nella società, si esaspera attraverso i mezzi di comunicazione, retroagisce in famiglia, si ratifica a scuola. Attraversa l’intera società. È il nuovo “spirito del tempo”.

La crisi della valutazione

Ora, la tendenza crescente dei corpi docenti, delle scuole e del Ministero è quella di adeguarsi al nuovo “spirito del tempo”. Ciò ha comportato la riduzione progressiva della quantità di “sapere di civiltà” ritenuto fino a qualche decennio fa necessario dalla società per la propria riproduzione. Ma, soprattutto, ha provocato l’abbassamento dell’asticella del giudizio. Il “benessere” del ragazzo è diventato il criterio di giudizio prevalente. D’altronde, chi glielo fa fare ad un insegnante di opporsi alla corrente facilista, quando le famiglie – i clienti! – i presidi, i giornalisti, i giudici dei TAR, i politici premono per evitare ansie, frustrazioni, crisi di panico, depressioni galoppanti, anoressie ai nostri figli e nipoti?

Una conseguenza è che non esiste più, o sempre meno, un criterio unico nazionale di giudizio: varia da territorio a territorio, da Nord a Sud, da indirizzo scolastico all’altro, da una scuola autonoma all’altra. Quando si arriva alla Maturità, le Commissioni si presentano sì armate di Indicazioni generali, ma, alla fine, se un ragazzo non è stato portato dal docente oltre il 1945 – per prendere un esempio frequentissimo in Storia – la Commissione che cosa può fare? E se non è stato portato a saper tradurre Platone, ma eventualmente solo la più facile Anabasi, la Commissione che cosa può farci? E se un/una docente commissaria si ostina a segnalare che il ragazzo di fronte non è capace di dire quando è avvenuto lo sbarco in Normandia, che cos’era il CLN, quali erano le forze presenti nell’Assemblea costituente, il minimo che gli/le può capitare è di finire sui giornali con l’accusa di sadismo o l’invio di un ispettore da parte degli organi competenti.

Quale che sia la disciplina posta sotto giudizio, il panorama del giudizio che si stende davanti ai nostri è “a desolazione crescente”. I Lettori sono in grado di valutare se tutto ciò abbia a che fare con l’analfabetismo funzionale crescente, con una selezione avversa della classe dirigente politica, con l’aumento degli Scrittori e la diminuzione dei Lettori, con la caduta complessiva della quota di saperi nella società e con il corrispettivo aumento dell’ignoranza presuntuosa.

### **Un Sillabo delle conoscenze e un’Agenzia nazionale di certificazione**

Che fare, se il percorso epistemologico della costruzione del giudizio è franato tanto nella Società quanto nella Scuola? Che fare, se si è diffusa largamente l’idea che la Realtà è una variabile dipendente dell’IO? Una risposta del realismo storico – al limite del cinismo – è: non lamentatevi, il ciclo storico dell’Occidente europeo è ormai posto su un clinamen, direbbero Epicuro e Lucrezio. Se la nostra civiltà diventa materiale di costruzione per altre civiltà, pazienza! Tuttavia, chi ha figli e nipoti, si ribella al cinismo della ragione storica, perché l’idea dell’uomo libero/responsabile come impasto di intelletto e volontà, capace di fare la Storia, continua ad essere il fondamento spirituale della nostra civiltà.

Serve, in primo luogo, un Sillabo nazionale/europeo delle conoscenze necessarie per vivere nel mondo presente. I nostri ragazzi camminano nel presente, ma non sanno realmente a quale secolo appartenga. La verifica dei livelli di conoscenze acquisite deve essere sottratta all’anarchia valutativa delle Commissioni. Occorre un’unica Agenzia nazionale di certificazione, alla quale far pervenire gli scritti per la correzione, alla quale far elaborare test ecc... L’Agenzia deve solo “verificare” sulla base del Sillabo. Non deve “bocciare” nessuno, non deve “fermare” nessuno, non deve dichiarare “maturo” nessuno. Deve solo dire a un ragazzo/a la verità sui suoi personali livelli di acquisizione. Il nucleo di tale Agenzia esiste già: è l’INVALSI, agenzia indipendente di valutazione dalle scuole e dal Ministero. Basterebbe aumentarne il ventaglio delle competenze e dotarla dei mezzi necessari. Già ogni anno l’INVALSI elabora giudizi e graduatorie affidabili, che vanno, non a caso, in controtendenza rispetto ai giudizi delle Commissioni di maturità.

In secondo luogo, è necessario prendere atto che sotto il vestito del valore legale del titolo di studio non c'è ormai più nulla, salvo le fortune dei diplomifici e dei laureifici. È necessario togliere di mezzo l'inganno del valore legale, che non è più né un fine né un mezzo, per consentire a ciascun ragazzo di vedersi così com'è. È dunque solo al Mercato che ci si deve affidare, visto che lo Stato è ormai inaffidabile? La risposta è appunto un'Authority-Agenzia indipendente dallo Stato e dal Mercato. Di lì in avanti scatta il principio di libertà/responsabilità per tutti, a partire dai "maturi".

C'è un'alternativa, intanto, che stiamo già praticando: scivolare lentamente lungo il clinamen. Una società che non vuole valutare e valutarsi in base al principio di Realtà è destinata all'estinzione.

## B. Maturità 2024/3. Una nuova via: integrare l'esame con certificazioni riconosciute?

In Tuttoscuola – 8 luglio 2024

Premesso che sembra assai difficile che la proposta-provocazione di Cominelli possa trovare spazio nell'attuale contesto politico, anche perché un suo corollario sarebbe l'abolizione del valore legale dei titoli (diplomi e lauree), perché non esplorare una soluzione intermedia?

Le opzioni possibili sono numerose. Per esempio, quella di **mantenere l'esame in forma di un colloquio del candidato/a con la Commissione su un tema da lui/lei scelto lasciando all'Invalsi il compito di valutare/misurare i livelli di apprendimento raggiunti nelle diverse prove scritte**, compresa quella di Italiano. L'esito del colloquio (in modalità descrittiva, non numerica) e delle misurazioni Invalsi potrebbe essere riportato nella certificazione finale, titolo con valore legale che prenderebbe il posto del diploma.

Inoltre, si potrebbe **dare peso alle competenze non formali e informali** maturate dagli studenti durante il ciclo di studi che **siano certificate da organismi accreditati** che operano all'interno di un sistema globale, che comprende la valutazione della conformità e la vigilanza (nella cornice dei regolamenti europei e delle norme internazionali sulla qualità). Il contenitore dove documentare tali certificazioni è stato già previsto (l'e-Portfolio dello studente), così come esiste il soggetto accreditato a riconoscere gli enti che possono rilasciare certificazioni (ente unico nazionale di accreditamento), sui quali esso effettua controlli periodici affinché sia garantita l'adeguatezza del processo di valutazione rispetto alla norma UNI CEI EN ISO/IEC 17024 per certificare le persone. La certificazione sotto accreditamento permette tra l'altro l'interoperabilità del certificato a livello europeo ed internazionale. Sarebbe un modo per fare acquisire valore e significatività al diploma di maturità agli occhi del mondo del lavoro (a differenza di oggi): il fatto che lo studente attraverso un sistema certificato e strutturato possa documentare (accanto alla insostituibile certificazione di valore formale e legale rilasciata dall'istituzione scolastica) di possedere determinate competenze (digitali, linguistiche, di vita, imprenditoriali, etc) è proprio ciò che cercano le imprese e i datori di lavoro in generale: **la scuola, il mondo dell'istruzione formale in generale, hanno tutto l'interesse a includere nel proprio alveo la documentazione di competenze (certe) ritenute essenziali dalla società**. Una scuola aperta che allarga i propri servizi (realizzati in proprio o con il contributo di soggetti qualificati) all'istruzione non formale e informale (ne abbiamo parlato nel dossier "[Sei idee per rilanciare la scuola](#)").

Sarebbe questa, ci sembra, una ragionevole soluzione di compromesso tra il non fare nulla per evitare la ripetizione inerziale di una Maturità ormai totalmente screditata e il fare troppo di una radicale esclusione dei docenti – come qualcuno propone – da qualsiasi ruolo nelle operazioni di valutazione conclusiva degli studi dei loro studenti/esse.

## C. Invalsi 2024, uso e abuso dei dati: torniamo ad assumerci la responsabilità di una lettura critica

di Cristiano Corsini – 11 luglio 2024

Anche quest'anno, l'appuntamento con la [pubblicazione dei dati ricavati dalle rilevazioni INVALSI](#) non regala grandi sorprese rispetto alle precedenti indagini. A livello macroscopico, infatti, a parte lievi scostamenti, si confermano tendenze già riscontrate nel corso degli anni: in generale la scuola primaria evidenzia, rispetto alla secondaria di I e di II grado, un rendimento migliore e iniquità più contenute, con la forbice a svantaggio del mezzogiorno che si amplia col procedere dei gradi scolastici. Aguzzando la vista è tuttavia possibile notare, a livello di dettaglio, conferme e variazioni rispetto alle precedenti edizioni. La classe finale della scuola primaria continua a evidenziare le quote più elevate di studentesse e studenti in grado di raggiungere almeno il livello base nelle prove di Italiano (75%), Matematica (68%) e Inglese (95% Reading, 86% Listening) e mostra un miglioramento generalizzato rispetto allo scorso anno.

Inoltre, la "dispersione scolastica implicita" – che secondo la definizione dell'INVALSI contrassegna le studentesse e gli studenti "che non raggiungono nemmeno lontanamente i livelli di competenza che ci si dovrebbe aspettare dopo tredici anni di scuola" (in pratica: chiunque vada male nelle tre prove) – si attesta al 6,6% e scende per la prima volta sotto il dato del 2019 (7,5%), primo anno di impiego dell'indicatore. La quota

di “studenti accademicamente eccellenti” – etichetta che l’INVALSI impiega per indicare chi raggiunge livelli elevati nelle tre prove – si attesta sul 15% (in aumento rispetto agli ultimi anni ma al di sotto del 18,3% fatto registrare nel 2019). In ogni caso, variazioni a parte, sia la “Dispersione implicita” sia la quota di “Studenti accademicamente eccellenti” continuano a evidenziare una notevole eterogeneità nella loro distribuzione geografica. Quest’anno, la quota di “Studenti accademicamente eccellenti” varia tra il 7,8% (Sud e Isole) e il 22,1% (Nord Est), mentre la “Dispersione implicita” passa dal 2,5% del Nord Est all’11,8% del Sud.

#### **Imprescindibilità dei dati INVALSI**

Esattamente due anni fa, Carmela Bucalo, allora responsabile scuola per Fratelli d’Italia, tuonava contro le prove INVALSI sostenendo che costassero troppo e che non ve ne fosse bisogno. Fortunatamente, una volta al governo, il partito di Bucalo si è ben guardato dal dare seguito a quanto affermato in campagna elettorale. *Fortunatamente*: perché per un paese civile ottenere informazioni valide e affidabili sullo stato di salute del sistema d’istruzione è vitale e non v’è dubbio che l’INVALSI a tale scopo offra un contributo fondamentale.

È vero che i dati INVALSI tendono a offrire un quadro pressoché immutabile della realtà scolastica italiana. Come rilevato, gli elementi di invarianza rispetto al passato sono più evidenti delle novità. Sappiamo da più di mezzo secolo, ovvero da quando abbiamo iniziato a partecipare alle indagini internazionali IEA, che i nostri problemi dal punto di vista educativo tendono ad acuirsi col procedere dei gradi scolastici. In particolare, le scuole secondarie di I e II grado fanno registrare rispetto alla primaria lacune più rilevanti nella preparazione di studentesse e studenti e, allo stesso tempo, vedono rafforzarsi il legame tra rendimento e livello socioeconomico della popolazione. Inoltre, sappiamo dagli anni Settanta che esistono differenze significative tra Nord e Sud nelle relazioni tra il punteggio ottenuto alle prove standardizzate e la valutazione data a studentesse e studenti dalle Commissioni degli Esami di Stato al termine della scuola secondaria. Sappiamo anche che sarebbe assurdo pensare di affrontare questa incoerenza modificando i processi valutativi senza prima agire sulle evidenti iniquità di natura sociale ed economica che caratterizzano i diversi contesti.

Il fatto che vi sia una continuità pluridecennale rispetto a questi dati non appare tuttavia un argomento a svantaggio delle prove INVALSI, visto che il problema rilevante non è rappresentato dalla presenza di dati, ma dall’adeguatezza del loro utilizzo dal punto di vista delle politiche scolastiche e dall’accuratezza della loro lettura.

#### **Abuso dei dati INVALSI**

Se la polemica sulla necessità dei dati è del tutto immotivata, appare utile riflettere criticamente sulla loro ricezione e sul loro impiego. Da questo punto di vista, va segnalato come nel corso degli ultimi anni si siano fatte scelte poco fondate dal punto di vista pedagogico e scientifico. L’INVALSI nasce un quarto di secolo fa allo scopo di valutare il sistema d’istruzione: in pratica, aveva la funzione di sottoporre alla prova dell’esperienza l’efficacia delle scelte effettuate in tema di politica scolastica. Nel corso degli anni, tuttavia, questa fondamentale funzione di controllo scientifico – rispetto alla quale lo strumento delle prove standardizzate è in effetti quello più adeguato – è passata decisamente in secondo piano. Col procedere del tempo, e in base a precise direttive ministeriali, la valutazione dell’efficacia delle scelte politiche è stata marginalizzata e di fatto sostituita dalla valutazione delle competenze raggiunte da ogni singolo studente e da ogni singola studentessa. E così, vasi di coccio tra vasi di ferro, agli studenti e le studentesse, dopo che per anni è stato ribadito che le prove non avrebbero valutato i singoli individui ma lo stato di salute del sistema (o, al limite, delle scuole), vengono variamente assegnate etichette di “dispersione implicita” o “eccellenza”. Inoltre, dal prossimo anno gli esiti alle prove INVALSI entreranno a far parte del curriculum di studentesse e studenti.

Questo riorientamento dalla valutazione di sistema a quella degli apprendimenti di singoli individui avrebbe richiesto un’autentica rivoluzione metodologica della quale però non v’è alcuna traccia, per cui le categorie di “dispersione implicita” o “eccellenza” sono di dubbia validità. Infatti, se è vero che le prove standardizzate sono valide per ottenere informazioni sulle conoscenze e sulle abilità di fasce più o meno ampie di popolazione, è anche vero che esse mostrano limiti noti da decenni in merito alla capacità di ottenere informazioni sulle competenze di singoli individui. Questo per tre motivi.

In primo luogo, perché le competenze hanno caratteristiche che rendono del tutto insufficiente l’impiego di prove standardizzate ai fini della loro valutazione e certificazione. Le competenze hanno dimensioni cognitive, situate, dinamiche, sociali, metacognitive, attive, emotive. Una cosa è impiegare, con senso della misura, anche delle prove standardizzate assieme ad altri dispositivi valutativi; altra cosa è definire “competente”, “eccellente” o “fragile” un individuo esclusivamente in base ai risultati ottenuti a prove standardizzate.

In secondo luogo, perché le misure raccolte con le prove INVALSI comportano un margine d’errore sicuramente tollerabile su fasce ampie di popolazione ma non sul singolo individuo o sulla singola classe.

In terzo luogo, considerare le prove standardizzate un obiettivo da raggiungere nel corso dell’attività didattica tende a comportare un peggioramento della qualità dei processi di insegnamento e apprendimento.

#### **Analizzare criticamente i dati**

**Le rilevazioni INVALSI rappresentano un fondamentale elemento informativo per il sistema scolastico.** Tuttavia, la preoccupante involuzione verso l'etichettamento individuale rischia di compromettere la loro utilità. Va considerato che tale utilità è stata già messa nel corso degli anni a dura prova da altre scelte discutibili. Tra queste, è utile ricordare la decisione di passare dal campione alla popolazione. Questa decisione per motivi di costi ha comportato un'ipersemplificazione delle prove e in particolare la rinuncia a formulare un numero adeguato di domande a risposta aperta e complessa. Inoltre, se prima era possibile per ogni scuola ottenere informazioni sulle risposte fornite da studentesse e studenti alle singole domande, col passaggio alla somministrazione computer-based e alla secretazione delle prove questa informazione potenzialmente preziosa dal punto di vista didattico è stata sostituita da dati molto più vaghi e imprecisi e non riferibili alle singole domande.

**Se vogliamo difendere la portata informativa delle prove INVALSI è necessario riassumersi la responsabilità di una loro lettura critica.** Nel 2013, gran parte della comunità scientifica composta da ricercatrici e ricercatori di area metodologico-didattica di diverse università ha indirizzato una lettera pubblica all'allora ministra Carrozza sul rischio di un uso disinvolto di indicatori ottenuti attraverso le prove standardizzate nazionali. Se è vero che quelle preoccupazioni si sono purtroppo rivelate fondate è anche vero che, nel complesso, nel volgere di pochi anni la comunità scientifica sembra avere in buona parte smarrito la competenza e/o il coraggio utili per posizionarsi criticamente rispetto ai dati istituzionali. Si tratta di un'involuzione piuttosto preoccupante. Infatti, un'analisi critica delle indagini valutative apporterebbe benefici a tutti i soggetti coinvolti, a cominciare dall'INVALSI.

### 3. La scuola di Putin evoca precedenti inquietanti

Un approfondito e documentato articolo di Matteo Pugliese, giornalista e collaboratore dell'ISPI (Istituto di Studi di Politica Internazionale), pubblicato sul periodico online *Linkiesta* (18 luglio 2024), offre una dettagliata informazione sulle più recenti misure di politica scolastica che sono state introdotte nella scuola russa, ispirate direttamente dal presidente Putin.

A partire dall'invasione dell'Ucraina del 2022 il tradizionale indottrinamento degli studenti coinvolge ormai anche i bambini. A partire dal settembre di quell'anno è stata infatti introdotta a scuola un'ora settimanale chiamata *"conversazioni sulle cose importanti"*, scrive Pugliese, *"in cui vengono esaltati i valori tradizionali e l'ideologia russa in contrapposizione con l'Occidente, ritenuto decadente per i diritti civili, il femminismo e le libertà di espressione"*.

I programmi scolastici dei ragazzi più grandi, già intrisi di nazionalismo, sono stati ulteriormente militarizzati con l'introduzione nel 2023 di un corso sull'uso del fucile Kalashnikov, mentre nei primi anni delle superiori e all'università vengono insegnati anche fondamenti di "guerra psicologica e informativa" con l'intervento di rappresentanti del regime che giustificano l'impiego della disinformazione presentandola come una legittima arma di destabilizzazione dell'Occidente. Da settembre 2024, aggiunge Pugliese citando quanto pubblicato dal sito lettone Meduza, *"entrerà in vigore un'ulteriore riforma dei curricula scolastici, che prevede un corso di 'fondamenti di sicurezza e difesa della patria', il cui programma prevede che dall'ultimo anno delle medie ai primi delle superiori avverrà un addestramento militare all'uso del fucile da cecchino Svd, del lanciagranate anticarro e di fucili mitragliatori. Il corso include anche una parte di dottrina militare sul significato della disciplina e del ruolo di comando. Tra i risultati che gli studenti dovranno raggiungere c'è quello di dimostrare di essere pronti a difendere la patria e di comprendere il senso di un giuramento militare"*.

Per dare spazio alle nuove materie introdotte e all'addestramento militare le centodieci ore annuali di scienze sociali precedentemente previste per le superiori sono ora ridotte a trentaquattro. Tra le nuove materie ci sarà 'Storia della nostra regione', con lezioni sulla famiglia tradizionale, sulle minacce alla cultura e alla spiritualità russa e sul concetto di *Russkij Mir* (mondo russo, ma anche "pace russa"), una dottrina che assegna alla Russia una missione di affermazione internazionale (leggasi imperiale) dei *"valori morali del popolo russo"*. Una vera e propria "militarizzazione" del sistema scolastico russo che a noi europei occidentali non può non ricordare analoghe misure che furono assunte dai regimi nazifascisti. Quando si arriva alla militarizzazione dell'educazione c'è da preoccuparsi.

### 4. Riordino Indire: dopo il PNRR le istituzioni scolastiche perdono un altro pezzo di autonomia?

L'articolo 7bis (*Riordino dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa*), presentato (e approvato) come emendamento al decreto-legge 71 - prossimo alla conversione definitiva dopo l'ok della Camera - commissaria l'Indire e introduce al comma 5 questa importante novità: **"L'articolo 4 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, è abrogato"**.

Il DPR 80/2013 è il Regolamento che ha definito il sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione (SNV); sistema costituito da tre soggetti: INVALSI, INDIRE e Corpo Ispettivo. E questo è il testo dell'art. 4 che viene abrogato:

*"L'Indire concorre a realizzare gli obiettivi dell'S.N.V. attraverso il supporto alle istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti, **autonomamente** adottati dalle stesse. A tale fine, cura il sostegno ai processi di innovazione centrati sulla diffusione e sull'utilizzo delle nuove tecnologie, attivando coerenti progetti di ricerca tesi al miglioramento della didattica, nonché interventi di consulenza e di formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici, anche sulla base di richieste specifiche delle istituzioni scolastiche"*.

Nell'abrogato articolo 4 del DPR 80/2013 si parlava dei piani di miglioramento adottati **autonomamente** dalle istituzioni scolastiche, ma nelle nuove funzioni dell'Indire, disposte dall'art. 7bis, l'avverbio autonomamente è scomparso; infatti, alla lettera g) per il supporto alle istituzioni scolastiche si prevede soltanto il supporto *"nella definizione e nell'attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti"*.

A cosa è dovuta questa omissione? Si intende forse mettere un altro freno all'autonomia delle istituzioni scolastiche?

Del resto, il messaggio era stato già chiaro con l'impostazione data al PNRR Istruzione, nel quale le scuole si sono dovute conformare alle rigide impostazioni fissate centralmente, indipendentemente dalle specifiche caratteristiche ed esigenze delle singole realtà, notoriamente molto diversificate sul territorio. Un esempio? Prendiamo Scuola 4.0: una scuola è povera di dotazione tecnologiche adeguate? Le istruzioni operative hanno stabilito che può spendere oltre il 60% delle risorse assegnate per questo; un'altra scuola ha già tutte le dotazioni allo stato dell'arte? Deve comunque spendere - che in questo caso vuol dire sprecare - almeno il 60% delle risorse assegnate per acquistare dotazioni tecnologiche. Buona cosa per i produttori/distributori, ma questo coincide con l'interesse delle scuole e degli studenti? Altro esempio: gli investimenti contro la dispersione scolastica. E' noto che le cause di questo annoso e deleterio fenomeno sono estremamente variegato, variano da territorio a territorio, da scuola a scuola. Ogni scuola avrebbe potuto adottare le strategie più adatte alla propria situazione, nell'alveo di indicazioni generali valide per tutti. E invece no. Tutte le scuole finanziate devono fare percorsi di mentoring, di motivazione e accompagnamento e così via, per un tot di ore e in una determinata modalità, come se fossero gli unici strumenti per prevenire la dispersione, da Domodossola a Capo Passero, qualsiasi sia la condizione della comunità scolastica e della più ampia comunità sociale, economica e culturale di cui è parte.

Ma ci giochiamo così i fondi (per oltre due terzi a debito) che dovrebbero consentire il rilancio del sistema di istruzione e che non torneranno mai più? Senza consentire alle scuole autonome di declinare i progetti secondo le loro specifiche necessità?

Ora con il riordino dell'Indire, giunto peraltro inatteso, si interviene su un altro aspetto dell'autonomia scolastica. Si accumulano indizi...

## 5. INDIRE: dall'altare alla polvere

Come fulmine a ciel sereno, in sede di conversione del decreto-legge 71/2024, all'ultimo momento è stato inserito, come emendamento, l'art. 7bis (*Riordino dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa*), in forza del quale, dopo avere ridefinito le funzioni dell'Istituto (INDIRE), in sostituzione di quelle vigenti da tredici anni per effetto della legge 111/2011, è stato disposto il suo commissariamento.

A quanto riferiscono le opposizioni, l'emendamento è stato presentato e votato senza dibattito. Perché quella decapitazione dei vertici dell'Istituto?

In tutti questi anni nessun ministro e nessun Governo aveva avanzato dubbi o critiche sullo svolgimento delle funzioni dell'INDIRE. L'attuale presidente dell'INDIRE, Cristina Grieco, è unanimemente apprezzata per il suo lavoro. Perché rimuoverla se ha operato bene?

Lo stesso decreto-legge 71/24 prevede l'affidamento all'INDIRE, in via straordinaria e transitoria, dell'organizzazione di percorsi di formazione, in aggiunta agli ordinari percorsi (TFA sul sostegno), per la specializzazione a favore di docenti precari che abbiano svolto nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie, un servizio su posto di sostegno di almeno 3 anni scolastici, anche non continuativi, nei cinque precedenti (art. 6).

Sempre all'INDIRE, l'art. 7 del DL 71/24 affida anche il compito di attivare corsi di formazione per integrare i titoli di specializzazione sul sostegno conseguiti all'estero.

Se, dunque, il ministro Valditara, con l'affidamento all'INDIRE dei percorsi integrativi per la specializzazione del sostegno, ha mostrato piena fiducia nella capacità dell'Istituto, al punto da mettersi in contrasto con la collega Bernini, ministro dell'Università, che avrebbe voluto gestire questi percorsi integrativi di specializzazione per il sostegno come avviene da sempre per i TFA, per quale ragione ha consentito il commissariamento dell'Istituto?

Forse la ragione è solo una: spoil-system.

La Grieco, prima della nomina a presidente dell'Indire, era stata, infatti, assessore nella giunta PD della regione Toscana e segretaria reggente del partito democratico a Livorno.

Al di là del merito e delle competenze della Grieco, l'Indire, ora investito di nuove competenze che, proprio in forza del DL 71, ne fanno un istituto di rango primario, non può essere diretto - sembra di capire - da persone di area politica diversa da quella del Governo.

## Utilizzo dei Decreti-Legge

### 6. Se la conversione dei decreti-legge forza il dettato costituzionale

*"Quando, in casi straordinari di necessità e di urgenza, il Governo adotta, sotto la sua responsabilità, provvedimenti provvisori con forza di legge, deve il giorno stesso presentarli per la conversione alle Camere che, anche se sciolte, sono appositamente convocate e si riuniscono entro cinque giorni. I decreti perdono efficacia sin dall'inizio, se non sono convertiti in legge entro sessanta giorni dalla loro pubblicazione"* (art. 77 della Costituzione).

Il ricorso eccessivo ai decreti-legge da parte dei Governi da anni è stigmatizzato dai Presidenti della Repubblica che cercano di mantenerli nell'ambito straordinario di necessità e urgenza, come disposto dalla Costituzione.

Ma i decreti, una volta superato il controllo presidenziale con la loro promulgazione, sono spesso l'occasione in sede di conversione da parte del Parlamento per andare oltre, sfruttando le prerogative parlamentari. Nelle leggi di conversione si trovano, infatti con frequenza commi bis, ter, ecc, o articoli bis, ter, ecc. che testimoniano questo modo di procedere.

Se a volte quei commi/articoli bis ecc. sono soltanto il perfezionamento logico o lessicale del testo del DL, in altri momenti, invece, i nuovi commi o articoli bis ecc, sono un ampliamento del DL, un ex-novo che sembra sfruttare l'occasione del DL in conversione per integrare o arricchire, forse oltre lo stato di necessità e urgenza, il testo iniziale del decreto-legge.

Se prendiamo ad esempio l'attuale decreto-legge 71/24 da convertire entro fine mese, il nuovo testo emendato, pressoché definitivo, contiene alcune prove tangibili di questa possibile forzatura.

L'articolo 7bis (*Riordino dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa*) difficilmente può essere catalogato come norma straordinaria di necessità e urgenza, ma sembra essere invece funzionale a rivedere gli assetti dell'Indire, l'Istituto a cui in altra parte del DL (articoli 6 e 7) si affida con implicita fiducia di competenza e funzionalità l'attività di formazione per la specializzazione nel sostegno ad alunni con disabilità.

Più correttamente le disposizioni dell'art. 7bis dovrebbero essere collocate in un disegno di legge, anziché nel decreto-legge.

Analogamente per commi 7bis, 7ter, 7quater dell'art. 9 circa i criteri per l'accertamento della disabilità connessa ai disturbi dello spettro autistico, al diabete di tipo 2 e alla sclerosi multipla. Vale anche per il comma 01 dell'art. 14 che modifica i criteri delle graduatorie del personale all'estero, già normato dal decreto legislativo 64/2017.

Infine, l'articolo 14quater è addirittura una norma di riassetto del Ministero dell'istruzione, a livello periferico e centrale, con previsione di re-istituzione di tre direzioni generali territoriali, già sopresse una decina di anni fa, con conseguenze sull'assetto dello stesso MIM.

Per tutte queste norme oggetto di emendamenti al DL 71 sembra molto difficile individuare la natura **straordinaria di necessità e urgenza** riconosciuta nel testo iniziale del decreto.

Il Presidente della Repubblica promulgherà la legge di conversione o rimanderà il testo alle Camere?

## L'Approfondimento

### 7. Esempi di autonomia differenziata nell'istruzione/1. Esiste già

La Regione Emilia-Romagna da almeno un paio d'anni sostiene finanziariamente quei comuni dell'Appennino, così detti delle aree interne, nei quali sono organizzate le pluriclassi nella scuola primaria. Si tratta di progetti che vanno ad integrare il curriculum, con il supporto di educatori assunti in collaborazione con associazioni del terzo settore. Ampliamento del tempo scuola, sperimentazione di modelli educativi per valorizzare le richieste del territorio, comprensivi di spese di trasporto per favorire occasioni di confronto tra scuole.

Si vogliono mantenere in vita piccoli istituti che devono spesso fare i conti con un basso numero di iscritti e quindi a rischio, per le classi o per l'intera scuola, di soppressione e si vogliono altresì garantire servizi innovativi per alunni e famiglie che hanno deciso di andare a vivere in montagna. Un'iniziativa che si inserisce nei così detti "patti di comunità" diffusi anche in territori di altre regioni, nati per rafforzare l'alleanza tra scuola e territorio e per sostenere i servizi educativi che si fondano sul modello delle pluriclassi nelle aree montane.

La stessa regione è stata la prima in Italia a prevedere per legge (LR 12/2003) l'integrazione tra percorsi di istruzione e formazione professionale. Un tale impianto, che avrebbe potuto inaugurare il nuovo canale previsto dalla riforma del titolo quinto della Costituzione, aveva lo scopo di sviluppare un rapporto più razionale tra scuola e lavoro, che fin da quei tempi si è cercato di costruire tra il versante statale e quello regionale e che il PNRR ha molto incoraggiato fino ad arrivare alla riforma della filiera tecnico-professionale attualmente in discussione in Parlamento.

Il Comune di Bologna ha messo a punto 10 azioni di una politica per gli adolescenti, tra le quali ci sono le scuole di quartiere: scuole secondarie di primo grado che restano aperte tutto il giorno e tutto l'anno, per l'attivazione di progetti extrascolastici, che da un lato si occupano di partecipazione, contrasto alla dispersione, supporto alla genitorialità, tutela della salute, ecc., e dall'altro sono inserite nelle reti civiche presenti nella città e con tutti i processi partecipativi, per permettere ai giovani di raccontare alla città stessa la propria idea di futuro e proporre progetti che portano al centro del dibattito pubblico le idee dei giovani.

Tre esempi, ma altri se ne potrebbero indicare in altre parti d'Italia, compreso il sud, che dall'autonomia trarrebbero maggiori risorse acquisendo maggiore efficacia per il territorio. Perché dover sottostare ad esempio ad un modello standard delle pluriclassi da integrare con progetti regionali/locali, mentre si potrebbe mettere in atto un'unica programmazione con l'impiego di personale statale? Oggi infatti è sempre più difficile trovare educatori, soprattutto dopo che viene loro richiesta l'iscrizione ad un albo professionale, con retribuzioni ancora più basse.

### 8. Esempi di autonomia differenziata nell'istruzione/2. Conoscere meglio l'art. 116 Costituzione

In questi tre esempi è possibile rinvenire dei livelli essenziali delle prestazioni? Allora lo Stato dovrà garantire per essi la copertura finanziaria su tutto il territorio nazionale, lasciando autonomia ai territori nella gestione, con la possibilità di maggiore incentivazione là dove se ne ravvisa l'opportunità. Per il reclutamento del personale vale ancora un unico contratto nazionale, ma per l'assegnazione occorre che intervengano anche le regioni, a loro volta ricollegate con gli enti locali e le stesse scuole autonome.

La scuola rimane unica e nazionale, ancorata ai Livelli Essenziali delle Prestazioni ed agli standard che saranno valutati nel tempo, ad essa continuerà a pervenire il finanziamento statale insieme ad altre risorse derivanti dal multigoverno del territorio e dai rapporti con il mondo del lavoro, i finanziamenti europei, ecc.

E' un po' paradossale che per tante materie l'autonomia differenziata sia tutta da costruire, mentre per l'istruzione ci sarebbero già una serie di presupposti indicati da una normativa introdotta dalla fine degli anni novanta del secolo scorso. I timori che vengono espressi sulla sua attuazione sono più di natura politica e sindacale, mentre già i territori funzionano con una buona capacità autonoma e spesso la burocrazia ministeriale è d'intralcio: se fosse stato applicato il nuovo titolo quinto della Costituzione oggi forse le cose filerebbero più lisce e invece vengono a sommarsi la scarsa volontà, che viene da lontano, con le complicazioni procedurali che vengono

dalla legge appena approvata e che per motivi di schieramento continua ad infiammare il confronto politico.

Si dimentica però che l'art. 116 della Costituzione esiste e l'istruzione è tra le materie che possono essere trasferite in tutto o in parte alle regioni, ma la concessione di maggiore autonomia è subordinata alla definizione dei predetti Livelli Essenziali delle Prestazioni per garantire uniformità territoriale; sarebbe bene che qualcuno se ne occupasse a livello nazionale (Tuttoscuola ha fatto la sua parte con numerosi articoli e con il dossier "Autonomia differenziata: analisi e proposte operative per l'istruzione", scaricabile gratuitamente da [qui](#)), in modo da chiarire uno dei capisaldi della legge stessa, prima di arrivare al referendum abrogativo.

E' difficile sostenere che il divario tra le regioni sia accettabile pur in un governo di tipo centralistico, come l'attuale, in cui l'amministrazione scolastica si occupa di tutto, andando sopra perfino alle scelte di natura pedagogico-didattica. Forse una maggiore flessibilità consentirebbe di ripartire dal basso cercando una maggiore qualità nelle realtà locali.

Per chi vuole approfondire la tematica consigliamo la lettura del **dossier di Tuttoscuola "Autonomia differenziata: analisi e proposte operative per l'istruzione"**. Il documento intende offrire ai lettori

In particolare, viene affrontata da un lato la declinazione dei LEP sia sul versante dell'istruzione scolastica che sul versante della IeFP (nel contributo di Giulio M. Salerno), e dall'altro la prospettiva della riallocazione delle competenze tra Stato e Regioni mediante un nuovo progetto di governance del sistema d'istruzione e di istruzione e formazione professionale (nel contributo di Alfonso Rubinacci).

Le questioni collegate alla definizione dei LEP vengono declinate secondo una molteplicità di punti di osservazione tra di loro complementari, e più precisamente: il quadro costituzionale dei diritti civili e sociali collegati all'istruzione (nel contributo di Anna Maria Poggi); le garanzie di autonomia delle istituzioni scolastiche e formative (nel contributo di Dario Nicoli e Giancarlo Sacchi); le istanze pedagogiche collegate alla qualità e all'equità formativa (nel contributo di Paolo Calidoni); gli aspetti di organizzazione del servizio delle istituzioni scolastiche e formative (nel contributo di Roberto Vicini); le modalità di finanziamento dei LEP (nel contributo di Eugenio Gotti).

Il dossier è scaricabile gratuitamente da [qui](#).

## Barbiana

### 9. Fare scuola produce strade. Le lettere di Don Milani

Era il marzo del '55 e don Lorenzo, che da poco più di tre mesi viveva a Barbiana, scrisse una lettera all'amico Gian Paolo Meucci, poi magistrato e protagonista della cultura cattolica fiorentina di quegli anni. Quattrocentosettantacinque metri sul mare e praticamente isolata dal resto del mondo, Barbiana. Freddo tagliente e neve d'inverno, senza posta, luce, acqua. Centotrenta anime, una ventina di famiglie che vivevano in altrettante case coloniche, isolate e nascoste, qua e là nel bosco. Case del padrone, come la terra che coltivavano 10-12 ore al giorno per ricavarne solo la metà del raccolto. La metà peggiore, al netto di qualche sottrazione debita. Sì, perché i barbiansi erano tutti mezzadri, figli di mezzadri, nipoti e bisnipoti di mezzadri. Servi della gleba e analfabeti. Chiusi in quella montagna dura del Mugello. L'unica strada in qualche modo transitabile si fermava alcuni chilometri più sotto.

A Barbiana si arrivava inerpicandosi lungo una mulattiera sassosa che tagliava la boscaglia. Don Lorenzo, appena arrivato, mise su una scuola serale per i ragazzi adulti e con loro costruì anche una strada che permettesse di arrivare sul piazzale della chiesa. Scuola e strada, dopo una manciata di settimane che era in quel luogo non luogo, scarponi ai piedi e fango sotto la suola. «Caro Gianni... da quella sera che c'eri te e i ragazzi parlavano della strada a oggi io mi sono domandato più volte se fosse mio dovere farmi in quattro perché la strada sia fatta. Se avessi concluso per il sì tu mi avresti visto più volte a rompervi le scatole e magari romperle anche a quelli di Roma. Non ho invece concluso né per il sì né per il no per questo ragionamento: se fosse possibile far stanziare una somma apposta (detratta agli armamenti magari!) per Barbiana oltre a quella già in bilancio per la montagna, allora, forse sarebbe decente e doveroso farsi in quattro. Ma se solo si tratta di distornare una somma da una Barbiana magari più Barbiana di questa per spenderla su Barbiana, solo perché te o La Pira o Sabatini siete stati rotti da me, capirai che sarebbe volgare. E allora preferisco star qui fermo a fare scuola. Del resto anche il fare scuola produce strade...».

A Barbiana, da subito, don Lorenzo porta ragionamento e scuola. Da e in quel luogo sperduto riceve humus e terra feconda per far germogliare un profondo senso di giustizia universale. È percorso e percosso da una coscienza che non dorme mai, che la Curia fiorentina e i benpensanti del tempo avrebbero voluto sedare e arginare. Quella coscienza critica e libera che una volta incontrata la fede – inspiegabile e cristallina, capace di disarcionare da cavallo anche San Paolo – diventa un uragano irrefrenabile. Le idee, le opere, le azioni di don Lorenzo Milani, priore di Barbiana, furono un uragano. Sono un uragano. Un vento acuto che spiana strade, apre scuole là dove c'è emarginazione e mutismo, spalanca porte, costruisce ponti, crea comunità. Folate irrefrenabili che soffiano via menzogne, ipocrisie, disuguaglianze, perché le ingiustizie sono volgari e fanno del male prima che agli uomini a Dio. (...)

**10. Lettere alla redazione di Tuttoscuola**

Gentile direttore,

aprofitto di questo spazio per segnalare una problematica dovuta alla mancata chiarezza nelle procedure di iscrizione al concorso docenti 2024, DM 205/2023.

L'iscrizione prevedeva tre opzioni valide come titolo di accesso alla procedura: "laurea e 24 cfu oppure "laurea E abilitazione", o ancora "tre anni di servizio". Quasi tutti i docenti risultati vincitori o idonei al precedente concorso ordinario DM 499/2020 si sono iscritti scegliendo la seconda opzione dichiarando quella che, a rigor di logica, era la scelta più giusta e onesta da fare. Ad oggi, pubblicati i punteggi relativi alla valutazione dei titoli, questi stessi docenti si ritrovano ad aver valutata SOLO l'abilitazione (sulla base della votazione) mentre la laurea non viene considerata e francamente non se ne comprende la motivazione.

Innanzitutto, nella scelta del titolo di iscrizione si parlava di "laurea E abilitazione" (congiunzione copulativa) e venivano richieste le votazioni di entrambe le procedure. Ci si domanda dunque per quale motivo il voto di laurea non sia stato conteggiato nel punteggio. A rigor di logica, infatti, se sia il voto di laurea che quello dell'abilitazione vengono richiesti significa che entrambi verranno poi considerati nella fase di attribuzione del punteggio.

Un altro punto di mancata chiarezza riguarda il fatto che in un'altra sezione le diciture "laurea" e "abilitazione specifica" venivano separate da un punto e una virgola che non sembrano avere un valore disgiuntivo. Questi fattori hanno indotto a pensare che la scelta di dichiarare l'abilitazione specifica fosse la migliore. Ad oggi, la decisione di non considerare il voto di laurea risulta illogica e incoerente rispetto al modo in cui la procedura di iscrizione è stata esplicitata. Iscrivere non dichiarando l'abilitazione corrispondeva, a rigor di logica, a dichiarare il falso in quanto avrebbe significato iscriversi a un percorso per conseguire un titolo che già è in nostro possesso. Un altro punto di mancata chiarezza riguarda coloro che si sono iscritti con la sola laurea aggiungendo poi l'abilitazione al punto B.4.1.

Questi colleghi si ritrovano ad oggi valutati non solo l'abilitazione ma anche il voto di laurea. Stando alle FAQ ministeriali riteniamo che questa procedura sia sbagliata in quanto l'abilitazione doveva essere dichiarata come titolo di accesso, essendo equipollente ai nuovi percorsi abilitanti. Riteniamo, dunque, che sia altamente ingiusto che questi colleghi abbiano un punteggio superiore al nostro per una mera modalità di iscrizione. È alquanto assurdo che questo possa definire le sorti di una carriera, a maggior ragione se si prende in considerazione il superamento di un concorso e quindi il merito.

Ricapitolando, dunque, la scelta della suddetta modalità di iscrizione con titolo di studio e abilitazione è stata fatta in quanto non c'è stata la benché minima chiarezza nel bando e sono dunque stati seguiti i criteri più logici possibili. Ad oggi, precari storici con anni di servizio alle spalle e con abilitazioni già guadagnate per merito verranno scavalcati da neolaureati e da chi ha compilato la domanda in modo poco onesto. Il tutto, per un errore di comunicazione, per una mancata chiarezza non dipesa da noi. Mai è stato detto che la scelta di iscrizione con titolo di abilitazione sarebbe stata svantaggiosa per i candidati.

Quello che chiediamo è che questa enorme ingiustizia, basata sulla totale incoerenza e mancata chiarezza del bando, possa essere risolta. Coloro che sono stati onesti e si sono iscritti con il titolo di studio congiunto all'abilitazione meritano quantomeno di veder riconosciuto il punteggio di laurea. In altre parole, chiediamo in sostanza che coloro che hanno una precedente abilitazione abbiano lo stesso trattamento a livello di punteggio, sia che ci si sia iscritti con abilitazione sia che con laurea più abilitazione al punto b.4.1. D'altronde, se i titoli sono gli stessi (laurea + superamento Concorso) come è possibile che il punteggio sia differente?

C'è in ballo una carriera, una vita.

Cordiali saluti,  
Maria Grazia Zannini