

Tuttoscuola

28 marzo 2022

*«La democrazia europea ha saputo dare all'unità del Continente ordinamenti plurali e condivisi.
Oggi questa unità si esprime al fianco del popolo aggredito,
chiedendo che tacciano subito le armi, che si ritirino le forze di invasione,
che venga affermato il diritto del popolo ucraino a vivere in pace e in libertà»
SERGIO MATTARELLA*

Cari lettori,

è passato oltre un mese da quando abbiamo assistito impotenti all'inizio del **conflitto in Ucraina**. Da quel giorno il clima è diventato sempre più teso e si sono susseguite immagini di città distrutte, di morte e di disperazione. Tante le personalità che in questi giorni hanno fatto sentire la loro voce a favore della pace, da Papa Francesco al Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella. Proprio con il messaggio di quest'ultimo e dalla lezione che è possibile ricavarne vogliamo aprire questo nuovo numero della nostra newsletter settimanale.

Sicuramente **la scuola deve accogliere**, su questo non ci piove. E così come accadde negli anni '90 in occasione della guerra dei Balcani, quando le scuole accolsero tantissimi ragazzi in fuga, oggi possiamo già iniziare a raccontare le tante storie di bambini e ragazzi ucraini arrivati nelle nostre classi. Fondamentale per la loro integrazione la figura dei mediatori linguistici, ma utile anche la conoscenza del sistema scolastico ucraino. Proviamo a conoscerlo un po' meglio.

Guerra e pandemia, un binomio che purtroppo sta caratterizzando gli ultimi due anni della nostra vita. Anche se il virus non è domato, questa settimana termina lo stato di emergenza. Il Decreto riaperture ci lascia con una questione di non poco conto di cui parliamo nelle prossime notizie.

È stata resa nota in questi giorni **la nuova versione di DigComp**, il framework europeo per le competenze digitali, che presenta interessanti aggiornamenti soprattutto per una scuola come quella italiana, che in materia di competenza digitale è in ritardo. Ne riflettiamo con un approfondimento di Laura Biancato.

Buona lettura!

Ucraina

1. Guerra/1. La lezione di Sergio Mattarella

Il messaggio inviato lo scorso giovedì 24 dal Presidente Sergio Mattarella al congresso dell'Anpi (Associazione Nazionale Partigiani d'Italia), al cui interno erano affiorate nei giorni precedenti posizioni neutraliste, non poteva essere più chiaro: *"L'ingiustificabile aggressione al popolo ucraino di cui si è resa responsabile la Federazione russa ha fatto ripiombare il Continente europeo in un tempo di stragi, di distruzioni, di esodi forzati che fermamente intendevamo non avessero più a riprodursi dopo le tragiche vicende della Seconda guerra mondiale. Sono i valori della Resistenza che, ancora una volta, ci interrogano. In Ucraina e in tutta Europa"*.

Il Presidente della Repubblica, eminente costituzionalista e componente della Corte Costituzionale al momento della sua prima elezione al Quirinale, si è espresso in modo nitido sul tema delle responsabilità in questa guerra, nella quale c'è uno Stato aggressore e un altro aggredito, che usa le armi per difendersi: per questa ragione la guerra che fanno gli ucraini – si ricava dalle parole del Capo dello Stato – non è di quelle che l'Italia "ripudia" sulla base dell'art. 11 nostra Costituzione (*"L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali"*), e la solidarietà che il nostro Paese esprime verso l'Ucraina ha una chiara legittimità costituzionale. Fermo restando che ogni azione violenta va evitata con ogni mezzo e fino all'ultimo momento possibile e che le responsabilità non sono mai da una parte sola.

Anche Papa Francesco continua a far sentire la sua voce contro la guerra: *"Un massacro insensato dove ogni giorno si ripetono scempi e atrocità. Non c'è giustificazione per questo. Supplico tutti gli attori della comunità internazionale perché si impegnino davvero nel far cessare questa guerra ripugnante"*.

Di fronte agli studenti che cercano e si attendono dalla scuola una spiegazione di quanto sta accadendo, agli insegnanti possono tornare utili le parole di Mattarella: *"Il bersaglio della guerra non è soltanto la pretesa di sottomettere un Paese indipendente quale è l'Ucraina, l'attacco colpisce le fondamenta della democrazia, rigenerata dalla lotta al nazifascismo, dall'affermazione dei valori della Liberazione combattuta dai movimenti europei di Resistenza, rinsaldata dalle Costituzioni che hanno posto la libertà e i diritti inviolabili dell'uomo alle fondamenta della nostra convivenza"*.

Quella di Mattarella è una grande lezione di educazione civica innanzitutto per i giovani, ma anche per chi mostra di non capire, o di aver scordato, quanto preziosa sia stata la riconquista della democrazia e della libertà nel nostro Paese.

2. Guerra/2. Utilizzare la cronaca per rivitalizzare la relazione educativa

Da qualche settimana gli studenti di tutti i Paesi dell'Europa occidentale, quelli governati da sistemi politici liberal-democratici, vedono coi loro occhi, e da vicino, le bombe, le macerie e la morte, ed è naturale che essi si attendano una spiegazione da parte dei loro insegnanti, perché è la scuola il luogo nel quale essi sono istituzionalmente chiamati ad apprendere.

Come abbiamo evidenziato già nella newsletter di tre settimane fa, tuttavia, gli studenti italiani non sembrano aver reagito finora all'invasione dell'Ucraina con la stessa, forte partecipazione anche emotiva che negli anni scorsi li aveva spinti a manifestare in piazza a difesa del clima e contro l'alternanza studio-lavoro: evidentemente, né lo studio della storia, intesa come materia scolastica, né quello dell'educazione civica e della Costituzione, hanno inciso nella sensibilità etico-sociale dei nostri studenti in misura tale da spingerli a manifestare in piazza con altrettanta intensità.

Eppure, gli eventi terribili di questi giorni sarebbero un'occasione importante per rendere più efficace e coinvolgente l'insegnamento e l'apprendimento di questi autentici cardini di una convivenza civile e pacifica tra i cittadini e tra i popoli. E per parlare perciò anche di nazionalismo e internazionalismo, autocrazia e democrazia, società aperte e chiuse, diritti umani e diritto positivo (quello che Antigone si è rifiutata di rispettare), giustizia, libertà "di" e "da", bene e male nelle loro diverse accezioni. Vivere insomma la storia, la filosofia, il diritto, la letteratura, la scienza, il patrimonio culturale nel suo complesso non come una arida sequela di nozioni ma come materie viventi, attuali, da capire prima ancora che da studiare.

Sarebbe anche un modo per ridare forza alla relazione educativa: riflettere in classe su questi temi a partire da quanto sta accadendo in Ucraina, nel cuore dell'Europa, sarebbe anche un modo pedagogicamente efficace per dare finalmente corpo e linfa vitale all'ectoplasma dell'Educazione civica.

3. Guerra/3. Accogliere gli studenti dell'Ucraina come quelli dei Balcani

Secondo l'Onu sono 10 milioni le persone fuggite dalle loro case in Ucraina. L'Unicef fa sapere che sarebbero almeno 1,5 milioni i bambini diventati rifugiati e altri 3,3 milioni sarebbero sfollati. Diversi bambini e giovani fuggiti dalla guerra stanno arrivando nelle nostre scuole. Un arrivo improvviso, ad anno scolastico inoltrato, richiede non solo accoglienza sul piano affettivo, ma un inserimento nelle scuole dei territori che li ospitano, magari a gruppi, per cercare di riallacciare i legami con ciò che hanno abbandonato in tutta fretta, senza rendersene del tutto conto, e riparare i danni psicologici che derivano dai traumi subiti per effetto dei combattimenti nei quali sono stati coinvolti con le loro famiglie.

Una situazione di questo genere l'abbiamo già vissuta ai tempi della guerra nei Balcani, anche allora pullman di sfollati arrivarono in Italia e fu necessario inserire i minori nelle scuole più o meno nello stesso periodo. Certo il nostro sistema scolastico ha fatto passi da gigante nell'integrazione di soggetti stranieri, provenienti tutti da situazioni di disagio, ma avere a che fare con le bombe vicino casa, vedere intere città e villaggi spopolarsi in pochi giorni e venir meno di consolidati punti di riferimento che almeno in apparenza potrebbero non tornare più, ha un impatto sicuramente più sconvolgente e difficile da esprimere soprattutto se non si conosce la lingua del paese di destinazione.

Gli ucraini approdano in luoghi spesso già abitati da connazionali venuti in Italia anni fa per lavorare e che possono ricongiungersi in situazioni più familiari, ma i ragazzi hanno bisogno dei loro coetanei ed entrare a far parte di gruppi nei quali tessere delle relazioni, nonché misurarsi con un curriculum che per quanto flessibile nelle nostre scuole deve fare i conti con il tempo che scandisce le tappe, soprattutto cognitive e legate alla lingua.

In questi anni il compito di alfabetizzazione nella lingua italiana specialmente per i neoarrivati è stato affidato ai così detti mediatori, figure a metà tra il riferimento alla cultura di provenienza ed il nuovo ambiente scolastico e sociale, che non erano disponibili ai tempi dei Balcani e rischiano di essere insufficienti oggi per numeri piuttosto elevati di nuovi arrivi.

4. Cosa può fare la scuola: costruire ponti con l'arte, la musica e il corpo per favorire la convivialità delle differenze

Assieme al recupero linguistico, che non ha tempi brevi per consentire l'inserimento nel gruppo classe a pieno regime, allora fu lasciato molto spazio alle materie non verbali, utilizzando linguaggi "universali": l'arte, la musica, il corpo, che potrebbero consentire una partecipazione diretta dei nuovi, attraverso un approccio comunicativo peer e con modalità di piena immersione. All'epoca dei Balcani una tale impostazione risultò molto efficace anche per tessere rapidamente un rapporto con il territorio, il che ha migliorato l'integrazione della comunità nel suo complesso. Gradualmente e nei tempi che il curriculum flessibile avrà programmato si potrà affrontare il problema linguistico, senza dimenticare il valore della lingua di provenienza, allargando così il curriculum medesimo alla dimensione interculturale utile anche agli italiani. Oggi tutto questo può essere potenziato dall'uso delle tecnologie dell'informazione e comunicazione.

Allo stesso modo si può intervenire per la scolarizzazione degli alunni provenienti dall'Ucraina per i quali l'inserimento rischia di non avere tempo sufficiente per conoscere ed approfondire un contesto culturale diverso dal proprio, mentre si può avere più facile integrazione se si tende a realizzare uno scambio, una condivisione, una comprensione tra persone che appartengono a contesti culturali diversi. Ciò consente di accrescere le competenze, in età differenti, non tanto dall'espansione dei contenuti, quanto dalla possibilità di sperimentare e riflettere sulle interazioni con persone di altre culture, non solo in ambito scolastico, ma anche sociale.

Vivere lo "spazio dell'incontro" sul piano delle relazioni interculturali attraverso le tre dimensioni del sapere, del saper fare e del saper essere, in modo da potenziare lo sviluppo delle competenze stesse, al fine di favorire scambi e relazioni nei vari ambiti nei quali si esprimono.

È necessario tenere insieme i diversi livelli della comprensione: linguistica, culturale, gestuale, comportamentale, emozionale e la capacità di tradurre concetti e pensieri da un universo culturale all'altro, attraverso un percorso di crescita e consapevolezza interculturale.

L'inserimento dei nuovi arrivati dovrà avvenire in scuole nelle quali sia attivo un "curricolo interculturale", che pur costituendo la normalità nell'ispirazione all'ordinamento è completamente nuovo per la diversità della popolazione scolastica, multiculturale, alla quale si riferisce. L'offerta formativa della scuola deve quindi allargarsi al territorio dove la dimensione interculturale diventa ben presto un elemento imprescindibile dello sviluppo.

5. Come funziona il sistema scolastico ucraino

Le scuole italiane stanno accogliendo in questi giorni migliaia di bambini e ragazzi ucraini. La durata della loro permanenza nelle scuole italiane non è al momento prevedibile, e non solo perché dipende dagli sviluppi della guerra in corso: una parte delle famiglie rifugiate in Italia potrebbe decidere di restare nel nostro Paese anche dopo la fine delle ostilità, anche se l'auspicio del ministro dell'istruzione ucraino Serhiy Schkarlet è che essi tornino a casa. Perciò ha chiesto, ove possibile, che vengano aperte "scuole ucraine, che garantiscano ai bambini la possibilità di continuare a seguire il programma di studio ucraino", come ha dichiarato all'ADN Kronos. Cosa che realisticamente sarà forse possibile fare in Polonia, che ospita la maggior parte dei rifugiati, più difficile in Paesi più lontani come l'Italia.

E dunque, al di là delle immediate misure di emergenza e prima accoglienza, si pone per noi un problema di confronto e di raccordo tra il sistema scolastico ucraino e quello italiano per coloro che decideranno di restare. Vediamone le caratteristiche principali.

Nella fascia 0-6 esistono come da noi nidi (0-3) e scuole dell'infanzia (3-6), poco diffuse nelle campagne ma presenti in alcune delle grandi città, come Kiev, dalle quali proviene la maggior parte dei profughi in arrivo in Italia. La scuola primaria dura 4 anni, ed è seguita da una scuola media di 5. La frequenza di questi 9 anni è obbligatoria. L'istruzione secondaria superiore dura 3 anni per i licei (simili ai nostri licei scientifici) e da 1 a 3 anni per la ramificata gamma dei corsi di formazione tecnica e professionale.

Non si dovrebbero perciò riscontrare particolari difficoltà nell'inserimento nelle scuole italiane dei bambini più piccoli, fino ai 10 anni, compresa quella parte di disabili che in Ucraina frequenta ancora scuole o classi speciali, in via di superamento perché da qualche anno è in corso il loro progressivo inserimento nelle classi normali, come da noi si fa dal 1977.

Anche per gli studenti di scuola media non dovrebbero esserci difficoltà insormontabili perché le materie previste dal piano di studi sono simili a quelle della nostra scuola media, con un po' più di spazio per quelle scientifiche. Agevole dovrebbe essere anche l'inserimento degli studenti dei corsi professionali nei nostri istituti professionali e nei corsi regionali. Più difficile quello nei licei e anche negli istituti tecnici, che da noi durano due anni di più e hanno un maggior numero di materie.

Di qui a settembre 2022 il quadro complessivo degli arrivi e delle eventuali ripartenze verso l'Ucraina dovrebbe essere (auspicabilmente) meglio definito. E così le misure che saranno prese dalle scuole italiane, che comunque nella circostanza stanno mostrando il loro volto migliore in termini di calore umano e di inclusività.

COVID 19

6. Decreto riaperture: sindacati e forze politiche all'attacco

"L'atto di accertamento dell'inadempimento impone al dirigente scolastico di utilizzare il docente inadempiente in attività di supporto alla istituzione scolastica".

È questo uno dei passaggi – non il solo – contenuto nel decreto-legge 24 del 24 marzo 2022, "Disposizioni urgenti per il superamento delle misure di contrasto alla diffusione dell'epidemia da COVID-19, in conseguenza della cessazione dello stato di emergenza", che ha sollevato non poche perplessità e contrarietà da parte delle principali organizzazioni sindacali della scuola e di alcuni partiti.

Si tratta della disposizione che obbliga i capi d'istituto ad utilizzare i docenti che rifiutano l'obbligo vaccinale in attività di supporto non meglio identificate, con esclusione del ritorno all'insegnamento in cattedra dove sono sostituiti dai cosiddetti docenti Covid con contratto a tempo determinato fino al 15 giugno.

"Norme ambigue e difficilmente praticabili, un provvedimento che lascia perplessi" ha dichiarato la neo-segretaria della Cisl-scuola, Ivana Barbacci, che intende esporre di persona le sue preoccupazioni direttamente al ministro Bianchi.

"Il ministero dovrà inoltre chiarire molti passaggi applicativi anche in termini di utilizzo e trattamento del personale non vaccinato; le soluzioni indicate rischiano di creare problemi e disparità di trattamento tra il personale che si è regolarmente sottoposto alla vaccinazione, in molti casi non a cuor leggero, e chi invece non lo ha fatto".

L'utilizzo del fondo di istituto per pagare i supplenti covid trova la Barbacci decisamente contraria.

"Inaccettabile - conclude la segretaria generale CISL Scuola - che i 14 milioni per pagare i supplenti del personale utilizzato in altri compiti siano sottratti alle risorse contrattuali destinate alla valorizzazione dei docenti: è indispensabile che in sede di conversione si ponga rimedio a quello che considero un grave errore, ci daremo da fare subito per ottenere un opportuno emendamento".

Idealmente una quota di risorse destinate alla valorizzazione di chi ha più meritato viene destinata a coloro che non si sono sottoposti all'obbligo vaccinale.

Dello stesso tenore la critica della Flic-cgil che parla apertamente di discriminazione e che, a proposito dello storno dal fondo di istituto dei 14 milioni per retribuire i supplenti, dichiara che quelle risorse sono già state oggetto di programmazione didattica e di contrattazione, e dunque già impegnate per altre attività. *"Un'operazione a perdere per la scuola e che sottrae risorse contrattuali per il personale. Ancora una volta anziché investire si riducono le risorse".*

Il sindacato di Sinopoli è critico per la didattica a distanza che diventa "servizio a domanda individuale", concessa in modo anomalo su richiesta delle famiglie per gli studenti assenti per contagio,

La Flic-cgil, infine, chiede la *"sospensione dell'efficacia del decreto fino a chiarimento su queste misure sbagliate, discriminatorie e difficilmente gestibili".*

Per il presidente dell'Associazione nazionale presidi, Antonello Giannelli, *"E' molto difficile, negli istituti, stabilire quali siano le mansioni non a contatto con i ragazzi. Gli stessi impiegati di segreteria e i bidelli entrano a contatto con gli alunni. C'è una volontà di normalizzare la situazione di chi non si è vaccinato: gli si paga lo stipendio per non lavorare, dando mansioni sostanzialmente inesistenti".*

Non meno dure le critiche sul fronte politico. Per l'ex ministra pentastellata Lucia Azzolina *"è stato deciso che i docenti non vaccinati - sono circa 30 mila - dal primo aprile potranno tornare a scuola ma senza rientrare in classe. Sono insegnanti ma non dovranno insegnare. Saranno dunque demansionati, per svolgere quali mansioni però non è chiaro. Andranno in biblioteca dove, comunque, saranno a far cosa? La misura appare ancora più paradossale - aggiunge Azzolina - se si pensa che lo stesso decreto interrompe lo smart working per i lavoratori fragili. Per loro, che hanno bisogno di evidenti tutele, tutto torna come prima. I docenti non vaccinati finiscono invece in un limbo. (...) È un pasticcio che spero venga corretto".* Tra le altre cose molte scuole hanno dovuto utilizzare gli spazi delle biblioteche per creare nuove aule al fine di garantire il distanziamento.

Rincarica la dose il segretario nazionale di Sinistra italiana Nicola Fratoianni: *"ecco un altro pasticcio firmato dal ministero di Viale Trastevere con il nuovo decreto Covid che metterà le*

scuole italiane in difficoltà, con il rientro dei docenti non vaccinati che verranno pagati non si sa bene a fare cosa ma, questo è sicuro, togliendo i fondi ai singoli istituti. Un 'capolavoro'". E conclude: "venga ritirato il decreto".

In attesa di vedere se il provvedimento verrà modificato o meno, tenendo conto della vasta eco di critiche, resta una domanda: ma chi l'ha voluto?

DIGITALE

7. Il nuovo DigComp 2.2. La rilevanza strategica della competenza digitale

È stata resa nota in questi giorni la versione 2.2 di DigComp, il framework europeo per le competenze digitali, che presenta interessanti aggiornamenti soprattutto per una scuola come quella italiana, che in materia di competenza digitale è in ritardo rispetto agli altri Paesi europei (20° posto su 27 secondo il rapporto DESI 2021) e che per recuperarlo ha la necessità di definire un aggiornato "curricolo di riferimento unico, chiaro, validato scientificamente ed esteso a livello nazionale".

Lo spiega Laura Biancato, dirigente scolastico dell'ITET "Luigi Einaudi" di Bassano del Grappa, istituto all'avanguardia nell'innovazione in questo campo, in un denso [articolo, pubblicato sul nostro sito](#), che rilegge la storia delle iniziative europee e italiane in materia di cittadinanza digitale e fa il punto su quanto si potrebbe e dovrebbe fare oggi con urgenza.

A questo proposito Biancato polemizza apertamente con chi ritiene (comprese alcune scuole) che il riferimento alla cittadinanza digitale contenuto nella legge 20 agosto 2019, n. 92, istitutiva dell'Educazione civica, possa esaurire l'intero complesso delle competenze digitali osservando, come notato subito anche da Tuttoscuola, che la legge indica una molteplicità perfino eccessiva di obiettivi, e che sarebbe un errore caricare su questo insegnamento un compito impegnativo come quello di fornire adeguate competenze digitali.

La versione 2.2 di DigComp evidenzia opportunamente lo stretto collegamento della competenza di cittadinanza con l'alfabetizzazione mediatica, indispensabile per partecipare attivamente e pienamente alla vita civile e sociale in una società democratica ma anche ai fini dell'apprendimento in generale. Le 5 aree in cui si articola la competenza digitale comprendono infatti 1) Informazione e alfabetizzazione dei dati; 2) Comunicazione e collaborazione; 3) Creazione di contenuti digitali; 4) Sicurezza; 5) Risoluzione dei problemi.

Da questo punto di vista la cittadinanza digitale va concepita come una parte (o un "sottoinsieme", come scrive Biancato nell'articolo citato), all'interno del più vasto quadro delle competenze digitali. Quadro che richiede una coerente declinazione curricolare complessiva, che ancora manca nel nostro Paese.

Approfondimenti

[Competenze digitali a scuola: DigComp 2.2, cosa cambia con la nuova versione](#)

27 marzo 2022 - Di **Laura Biancato***

La Competenza digitale è competenza chiave.

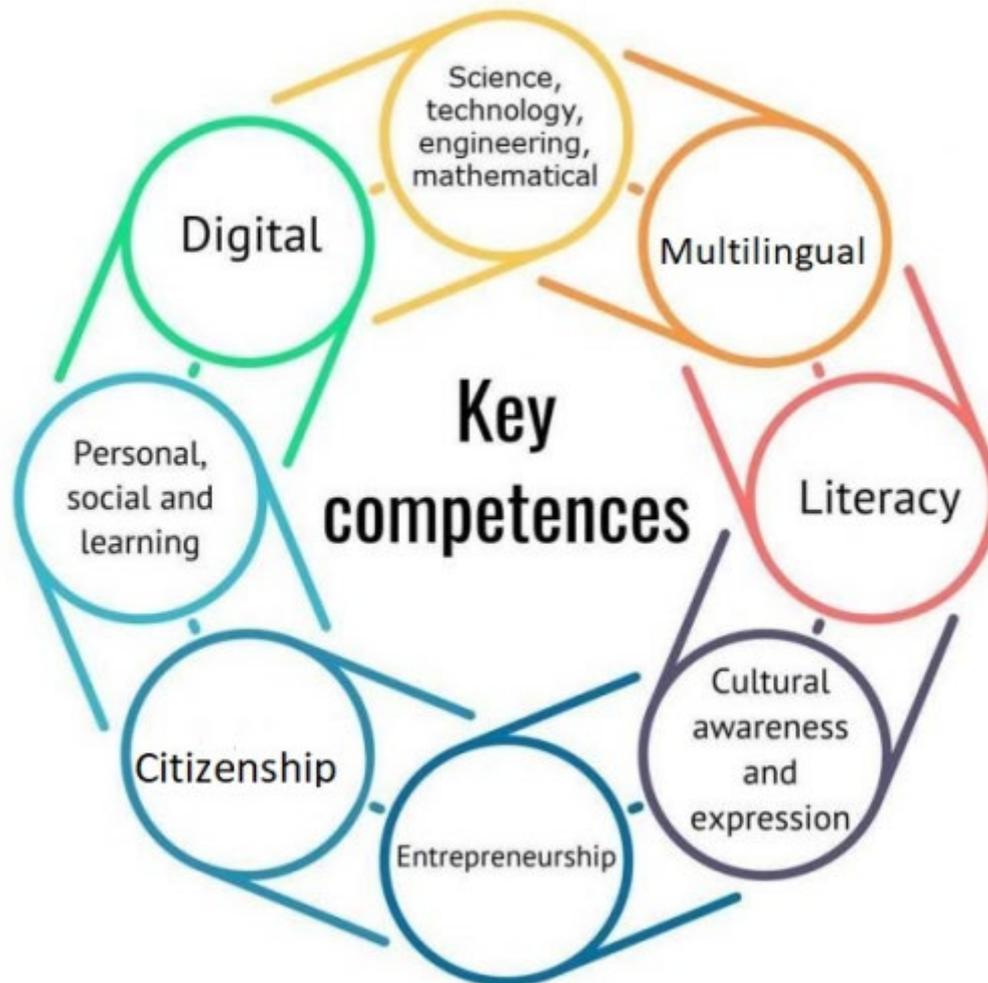
“La competenza digitale presuppone l’interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l’essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico.”

È l'ottima descrizione che ne fa la Commissione Europea all'interno della Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (1) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Da qui in poi non restano dubbi: la competenza digitale è essenziale, nell'arco della vita, allo stesso modo delle competenze linguistiche, scientifiche, civiche e delle altre che possiamo individuare nell'infografica in fig. 1.

Tutte interagiscono alla pari, al fine di formare un cittadino competente e responsabile.

Fig. 1 – dal quadro della Raccomandazione 2018



Troviamo nella premessa all'ultima versione del DigComp: *“La competenza digitale fa parte del quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente ed è interconnessa con altre competenze. La raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente identifica le competenze essenziali per i cittadini per la realizzazione personale, uno stile di vita sano e sostenibile, l'occupabilità, la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale.*

Tutte le competenze chiave sono complementari e interconnesse tra loro. In altre parole, le competenze essenziali per un dominio sosterranno lo sviluppo delle competenze in un altro. Questo vale anche per la competenza digitale e le altre competenze chiave.”

Può la scuola disattendere la responsabilità di accompagnare tutti gli studenti nell'acquisizione di queste competenze, nessuna esclusa? Certo che no, ma è necessario un chiaro quadro di riferimento.

DigComp e le competenze digitali.

DigComp è il framework europeo per le competenze digitali, che rappresenta un'unica e ben definita cornice di riferimento per le competenze digitali necessarie a qualsiasi persona, per interagire con il mondo, apprendere e lavorare.

La Commissione Europea ha validato questo modello, costruito dal Centro Comune di Ricerca (JRC), e ne ha ampliato la portata con differenti declinazioni (per il cittadino, per gli educatori, per le organizzazioni, per i consumatori).

Ne è uscita in questi giorni la versione 2.2, interessante aggiornamento soprattutto per la scuola, che nel nostro paese, da anni, vaga alla ricerca di un curriculum per realizzare concretamente una competenza, quella digitale, nei confronti della quale scontiamo un significativo gap rispetto al resto dei paesi europei (e non solo).

Basta controllare gli esiti del recente rapporto DESI 2021 (2), l'Indice dell'Economia e della Società Digitali che coinvolge i paesi dell'Unione Europea, e grazie al quale la Commissione europea monitora i progressi digitali degli stati membri, per verificare come l'Italia si collochi al 20° posto fra i 27 Stati.

Sono ancora in numero limitato le scuole che hanno prodotto ed utilizzano un curriculum per lo sviluppo della competenza digitale. Vale dunque la pena di analizzare lo stato di generale disorientamento che, come molti

altri aspetti nel sistema nazionale, contribuisce a tutt'oggi a non veder risolta una grave carenza nei percorsi di istruzione.

Breve storia delle competenze digitali nella scuola italiana.

Le competenze digitali nel nostro ordinamento scolastico si ritrovano attualmente nel profilo finale delle competenze delle Indicazioni Nazionali (2012) per il primo ciclo di istruzione: *“Lo studente ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare ed analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo”*. Un orientamento molto centrato sul tema della consapevolezza, confermato anche per il termine dell'obbligo d'istruzione (16 anni) che pone come obiettivo nel modello di certificazione *“un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione”*. È riportato infine che la competenza digitale *“arricchisce la possibilità di accesso ai saperi, consente la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento, la comunicazione interattiva e la personale espressione creativa”*.

Appare chiaro che per accompagnare i ragazzi e le ragazze a questi traguardi la scuola dovrebbe aver chiare competenze, contenuti ed attività, oltre a dichiarare come realizzarli. La scuola stessa, come intera organizzazione, dovrebbe essere *“competente nel digitale”*.

Nel 2015, il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) (3), documento programmatico che darà negli anni successivi una spinta notevole all'innovazione della scuola nazionale, prefigura dunque la necessità di un quadro di riferimento per le competenze digitali, per integrare i percorsi di studi già normati attraverso le Indicazioni Nazionali e le Linee Guida (che comunque sfiorano solamente l'area del digitale, essendo usciti tutti tra il 2010 e il 2012).

Nell'Azione #14 – Un framework comune per le competenze digitali e l'educazione ai media degli studenti, il PNSD dichiara un intento che non sarà mai realizzato a livello centrale: *“Lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti richiede quindi – anche nel nostro Paese – una strategia dedicata, che, partendo da una prima necessaria azione di indirizzo, attraverso l'identificazione di un framework chiaro e condiviso, aiuti le istituzioni scolastiche nella progettazione didattica. Dobbiamo chiarire quali contenuti sono e saranno centrali per i nostri studenti, rafforzandone lo stretto legame con i nuovi ambienti e paradigmi di apprendimento facilitati dalle ICT”*

Nel 2013 la Commissione Europea aveva già pubblicato la prima versione del quadro di riferimento DigComp (competenze digitali del cittadino), poi aggiornato nel 2016 con la versione 2.0 e nel 2017 con la versione 2.1, risolvendo dunque il “problema” di fornire anche alle scuole dell'Unione un valido riferimento concettuale sul quale poter orientare anche i percorsi di istruzione, dei giovani e degli adulti.

Fino al 2018 non se ne vedrà una traduzione in italiano. Esce nel maggio 2018 (4) quella della Rete Territoriale delle scuole di Bassano del Grappa – Asiago (gruppo di lavoro guidato dalla sottoscritta) e dopo pochissimi giorni quella, decisamente più ufficiale, di AGID (Agenzia per l'Italia Digitale) (5), che recepisce alcuni suggerimenti della Rete citata.

Nel frattempo, nel 2016 il MIUR promuoveva il bando Curricoli Digitali (6), allo scopo di finanziare reti di scuole che avrebbero dovuto progettare specifici percorsi sulle competenze digitali. Lavoro avviato concretamente con molto ritardo (la graduatoria dei progetti esce nel giugno 2019, a tre anni dal bando) e non ancora giunto a compimento (a sei anni dal bando). Lavoro che sta coinvolgendo decine di scuole, in un percorso di ricerca virtuoso e impegnato, ma che comunque non risolverà la questione irrinunciabile ed urgente di linee guida per un curriculum di riferimento unico, chiaro, validato scientificamente ed esteso a livello nazionale.

Dopo la traduzione del DigComp 2.1, in diversi contesti (reti di scuole, INDIRE, ricerca universitaria...) si sono promosse iniziative di formazione e di sperimentazione sul campo per “tradurre” il framework in curriculum trasversale.

È interessante tener presente la cronologia perché, se ci si interroga sulla concretizzazione di questo immenso lavoro all'interno della scuola nazionale, si deve ammettere che è risultata molto debole, se non assente.

Sono ancora poche le scuole che possono vantare l'implementazione di un percorso chiaro sullo sviluppo della competenza digitale, in analogia a quanto accade per le discipline o le aree disciplinari, ma anche per percorsi trasversali come l'educazione civica (che è, ricordiamolo, obbligatoria). In tutte le scuole, dal 2020, esiste (per amore o per forza) un curriculum per l'Educazione Civica, ma non un curriculum per realizzare le competenze digitali

Cittadinanza digitale e competenze digitali: stessa cosa?

In alcuni istituti si ritiene esaustiva la declinazione delle competenze di cittadinanza digitale all'interno, appunto, dell'educazione civica.

È il caso, una volta per tutte, di fare chiarezza su un fraintendimento piuttosto diffuso, e cioè che l'applicazione dell'art. 5 della Legge 20 agosto 2019, n. 92 (7), che definisce l'ambito dell'“Educazione alla cittadinanza digitale”, assolve ed esaurisca l'intero contesto delle competenze digitali.

Così non è, e si tratta di un errore macroscopico che, dall'entrata in vigore nel 2020 dell'obbligo di un curriculum trasversale di educazione civica in ogni scuola, calcolato in 33 ore annue per classe, ha forse frenato ulteriormente l'obiettivo irrinunciabile di fornire agli studenti e alle studentesse, in ogni ordine e grado, tutte le competenze digitali, e non solo quelle relative all'esercizio di una cittadinanza attiva.

Troviamo anche all'interno della versione 2.2 del DigComp: “D'altra parte, la competenza DigComp definisce l'impegno nella cittadinanza attraverso le tecnologie digitali (competenza DigComp 2.3). La stessa competenza di Cittadinanza è definita nelle Competenze Chiave come “la capacità di agire come cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civile e sociale”. I nuovi esempi tentano di illustrare questa interconnessione mettendo in evidenza conoscenze, abilità e attitudini complementari per entrambi i temi.

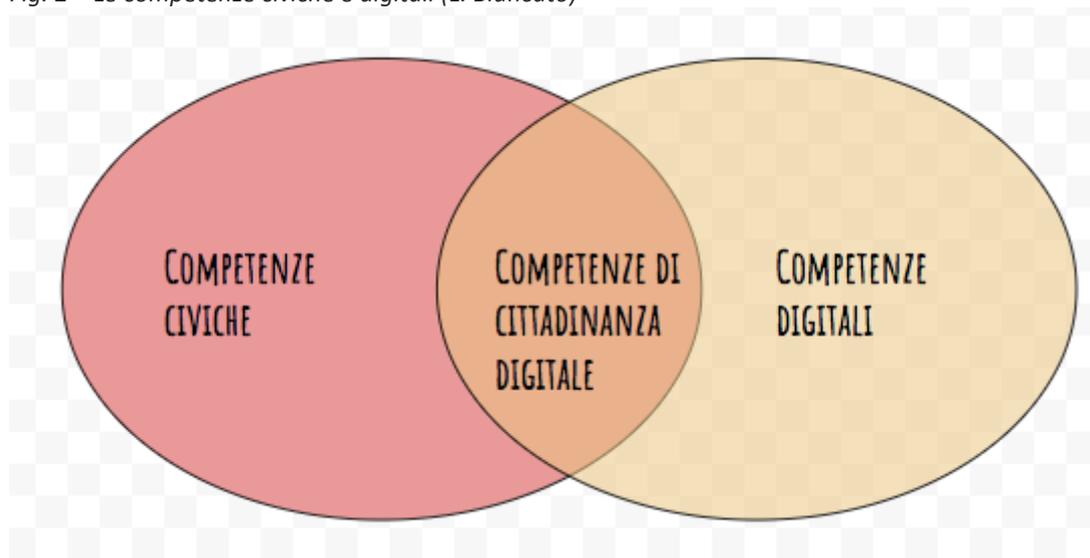
Inoltre, la competenza Cittadinanza si collega anche all'alfabetizzazione mediatica delineando “la capacità di accedere, avere una comprensione critica e interagire con le forme tradizionali e nuove di media e comprendere il ruolo e le funzioni dei media nelle società democratiche”. Si può quindi affermare che l'alfabetizzazione mediatica, che è un nuovo tema aggiunto alla definizione di competenza digitale nel 2018, si colloca all'interconnessione tra Cittadinanza e Competenze digitali.”

Sintetizzando in modo estremo (fig. 2), si può dire che la Cittadinanza Digitale sia un sottoinsieme all'interno del più vasto e completo quadro delle Competenze Digitali che, quindi, hanno bisogno, senza se e senza ma, di una loro declinazione curricolare (ancorchè trasversale) nei percorsi scolastici.

Non si può più aspettare.

Il framework di riferimento c'è, è il DigComp. Le 5 aree e i 21 descrittori di competenza possono bastare per un immediato inserimento nei percorsi di istruzione.

Fig. 2 – Le competenze civiche e digitali (L. Biancato)



La nuova versione DigComp 2.2. Cosa cambia, soprattutto per la scuola.

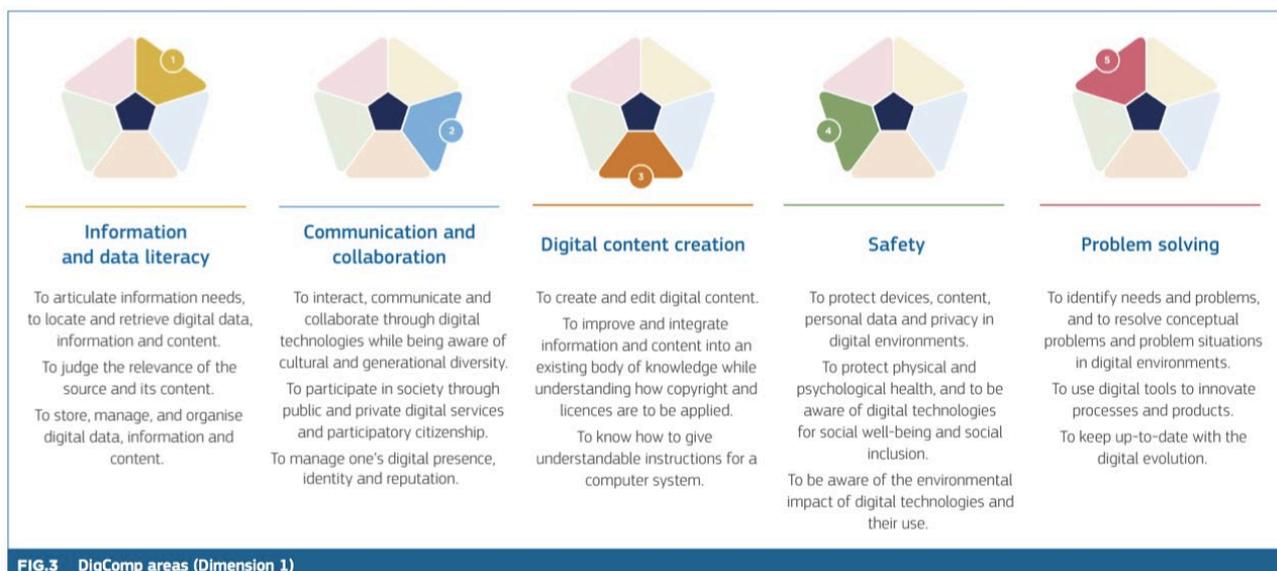
In DigComp, cinque aree di competenza delineano cosa comporta la competenza digitale. Sono le seguenti:

- 1 – Informazione e alfabetizzazione dei dati;
- 2 – Comunicazione e collaborazione;
- 3 – Creazione di contenuti digitali;
- 4 – Sicurezza;
- 5 – Risoluzione dei problemi.

Le prime tre aree riguardano competenze riconducibili ad attività e usi specifici.

Le aree 4 e 5 (Sicurezza e Problem solving) sono invece “trasversali” in quanto si applicano a qualsiasi tipo di attività svolta attraverso mezzi digitali. Elementi di Problem solving, in particolare, sono presenti in tutte le competenze, ma è stata definita un'area specifica per evidenziare l'importanza di questo aspetto per l'appropriazione della tecnologia e delle pratiche digitali.

Fig. 3 – Le 5 aree del DigComp.



Nell'aggiornamento DigComp 2.2 (8), ci sono due grandi novità, che potrebbero finalmente favorire e dare una spinta all'introduzione di questo modello nel curricolo:

1 – la dimensione “Esempi”, già presente nella precedente versione, viene ampliata e meglio definita, distinguendo per ciascun esempio conoscenze, competenze e atteggiamenti.

Si tratta di 250 esempi concreti, suddivisi tra le varie competenze, che aiutano a perseguire con gradualità una competenza digitale completa e aggiornata.

Alcuni sono i seguenti:

- disinformazione e disinformazione nei social media e nei siti di notizie
- l'andamento della dataficazione dei servizi internet e delle app (es. come vengono sfruttati i dati personali)
- sistemi di Intelligenza Artificiale (comprese competenze relative ai dati, protezione e privacy, ma anche considerazioni etiche)
- tecnologie emergenti come Internet of Things (IoT)
- problemi di sostenibilità ambientale (es. risorse consumate dalle TIC)

Queste nuove esemplificazioni non rappresentano un elenco esaustivo di ciò che la competenza stessa comporta. I nuovi esempi DigComp di conoscenze, abilità e atteggiamenti non dovrebbero essere presi come un insieme di risultati di apprendimento, ma come una base di partenza per sviluppare descrizioni esplicite degli obiettivi di apprendimento, dei contenuti, delle esperienze di apprendimento e della loro valutazione. Questo richiede senz'altro una pianificazione a livello di scuola, così come accade per le altre progettazioni didattiche.

2 – l'introduzione di una nuova “dimensione” rispetto a quelle già presenti (area di competenza, descrittore della competenza, livello, esempi): i **“Casi d'uso”**, che specificano meglio ed integrano gli **“Esempi”**.

In quest'ambito vediamo per la prima volta un chiaro riferimento ai percorsi scolastici, che vengono supportati nell'applicazione del modello con riferimenti precisi alla didattica.

Sappiamo che DigComp, come modello per lo sviluppo delle competenze del cittadino, nelle precedenti versioni offriva esempi generici e non “scolastici”, che si dovevano in qualche modo adattare ai percorsi di istruzione.

Ora i casi d'uso vengono invece distinti in:

EMPLOYMENT SCENARIO: processo di ricerca di lavoro (quindi casi d'uso adattabili al mondo del lavoro)

LEARNING SCENARIO: preparare il lavoro di gruppo con i miei compagni di classe (casi d'uso riferibili alla scuola)

Riepilogando, le **dimensioni, nel nuovo DigComp**, sono le seguenti:

DIMENSIONE 1 • AREA DI COMPETENZA

DIMENSIONE 2 • COMPETENZA (descrittore)

DIMENSIONE 3 • LIVELLO DI COMPETENZA

DIMENSIONE 4 • ESEMPI DI CONOSCENZE, COMPETENZE E ATTEGGIAMENTI

DIMENSIONE 5 • CASI D'USO

Fig. 4 – Le dimensioni del DigComp 2.2



DIMENSIONE 1 • COMPETENZA AREA
1. INFORMAZIONI E LETTERA DEI DATI

DIMENSIONE 2 • COMPETENZA
1.1 CERCARE, FILTRARE DATI, INFORMAZIONI E CONTENUTO DIGITALE

To articulate information needs, to search for data, information and content in digital environments, to access them and to navigate between them. To create and update personal search strategies.

DIMENSIONE 3 • LIVELLO DI PROFICIENZA

| | | | |
|--------------------|---|---|--|
| FOUNDAZIONE | 1 | At basic level and with guidance, I can: | <ul style="list-style-type: none"> Identify my information needs, find data, information and content through a simple search in digital environments, find how to access these data, information and content and navigate between them, Identify simple personal search strategies. |
| | 2 | At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can: | <ul style="list-style-type: none"> Identify my information needs, find data, information and content through a simple search in digital environments, find how to access these data, information and content and navigate between them, Identify simple personal search strategies. |
| INTERMEDIATE | 3 | On my own and solving straightforward problems, I can: | <ul style="list-style-type: none"> explain my information needs, perform well-defined and routine searches to find data, information and content in digital environments, explain how to access them and navigate between them, explain well-defined and routine personal search strategies. |
| | 4 | Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can: | <ul style="list-style-type: none"> illustrate information needs, organise the searches of data, information and content in digital environments, describe how to access these data, information and content, and navigate between them, organise personal search strategies. |
| ADVANCED | 5 | As well as guiding others, I can: | <ul style="list-style-type: none"> respond to information needs, apply searches to obtain data, information and content in digital environments, show how to access these data, information and content and navigate between them, propose personal search strategies. |
| | 6 | At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can: | <ul style="list-style-type: none"> assess information needs, adapt my searching strategy to find the most appropriate data, information and content in digital environments, explain how to access these most appropriate data, information and content and navigate among them, vary personal search strategies. |
| HIGHLY SPECIALISED | 7 | At highly specialised level, I can: | <ul style="list-style-type: none"> create solutions to complex problems with limited definition that are related to browsing, searching and filtering of data, information and digital content, integrate my knowledge to contribute to professional practice and knowledge and guide others in browsing, searching and filtering data, information and digital content. |
| | 8 | At the most advanced and specialised level, I can: | <ul style="list-style-type: none"> create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to browsing, searching and filtering data, information and digital content, propose new ideas and processes to the field. |

DIMENSIONE 4 • ESEMPLI DI CONOSCENZE, ABILITÀ E ATTITUDINI



| | | |
|-----------|-----|---|
| KNOWLEDGE | 1. | Knows that some online content in search result may not be open access or freely available and may require a fee or signing up for a service in order to access it. |
| | 2. | Aware that online content that is available to users at no monetary cost is often paid for by advertising or by selling the user's data. |
| | 3. | Aware that search results, social media activity streams and content recommendations on the internet are influenced by a range of factors. These factors include the search terms used, the context (e.g. geographical location), the device (e.g. laptop or mobile phone), local regulations (which sometimes dictate what can or cannot be shown), the behaviour of other users (e.g. trending searches or recommendations) and the user's past online behaviour across the internet. |
| | 4. | Aware that search engines, social media and content platforms often use AI algorithms to generate responses that are adapted to the individual user (e.g. users continue to see similar results or content). This is often referred to as "personalisation". (AI) |
| | 5. | Aware that AI algorithms work in ways that are usually not visible or easily understood by users. This is often referred to as "black box" decision-making as it may be impossible to trace back how and why an algorithm makes specific suggestions or predictions. (AI) |
| SKILLS | 6. | Can choose the search engine that most likely meets one's information needs as different search engines can provide different results even for the same query. |
| | 7. | Knows how to improve search results by using a search engine's advanced features (e.g. specifying exact phrase, language, region, date last updated). |
| | 8. | Knows how to formulate search queries to achieve the desired output when interacting with conversational agents or smart speakers (e.g. Siri, Alexa, Cortana, Google Assistant), e.g. recognising that, for the system to be able to respond as required, the query must be unambiguous and spoken clearly so that the system can respond. (AI) |
| | 9. | Can make use of information presented as hyperlinks, in non-textual form (e.g. flowcharts, knowledge maps) and in dynamic representations (e.g. data). |
| | 10. | Develops effective search methods for personal purposes (e.g. to browse a list of most popular films) and professional purposes (e.g. to find appropriate job advertisements). |
| | 11. | Knows how to handle information overload and "infodemic" (i.e. increase of false or misleading information during a disease outbreak) by adapting personal search methods and strategies. |
| ATTITUDES | 12. | Intentionally avoids distractions and aims to avoid information overload when accessing and navigating information, data and content. |
| | 13. | Values tools designed to protect search privacy and other rights of users (e.g. browsers such as DuckDuckGo). |
| | 14. | Weights the benefits and disadvantages of using AI-driven search engines (e.g. while they might help users find the desired information, data and content, they may compromise privacy and personal data, or subject the user to commercial interests). (AI) |
| | 15. | Concerned that much online information and content may not be accessible to people with a disability, for example to users who rely on screen reader technologies to read aloud the content of a web page. (DA) |

DIMENSIONE 5 • CASI D'USO

| | | |
|-------------|---|---|
| FOUNDAZIONE | 1 | <p>EMPLOYMENT SCENARIO: job seeking process</p> <p>With help from an employment advisor</p> <ul style="list-style-type: none"> I can identify, from a list, those job portals which can help me look for a job. I can also find these job portals in my smartphone's app store, and access and navigate between them. From a list of generic keywords for job seeking available in a blog on job hunting, I can also identify the keywords that are useful for me. |
| | | <p>LEARNING SCENARIO: prepare group work with my classmates.</p> <p>With help from my teacher</p> <ul style="list-style-type: none"> I can identify websites, blogs and digital databases from a list in my digital textbook to look for literature on the report topic. I can also identify literature on the report topic in these websites, blogs and digital databases, and access and navigate among them. Using a list of generic keywords and tags available in my digital textbook, I can also identify those which would be useful for finding literature on the report topic. |

In questo layout grafico, viene presentata una competenza con tutte le sue cinque Dimensioni.

Come leggerlo?

Ogni area di competenza (Dimensione 1) ha il suo proprio colore, che è utilizzato per visualizzare le competenze all'interno dell'area (dimensione 2).

Viene utilizzato un piccolo punto rosso per introdurre la nuova versione della Dimensione 4, Esempi. I simboli grafici sono usati per raggruppare esempi di conoscenze, abilità e attitudini (un libro per la conoscenza, una bicicletta per le abilità e un cuore per l'atteggiamento).

Per la Dimensione 5, Casi d'uso, una freccia tratteggiata rappresenta il collegamento tra il caso d'uso e il relativo livello di competenza, poiché viene fornito un solo esempio per livello e competenza.

Le sfumature dello stesso colore vengono utilizzate per i livelli di competenza (Dimensione 3).

Un esempio concreto.

Ci troviamo all'interno del framework (pag. 32 e segg.), in una delle aree di competenza più utilizzate e sperimentate:

Area di competenza 3. Creazione di contenuti digitali

La **competenza** è la 3.1 Sviluppo di contenuti digitali. Creare e modificare contenuti digitali in diversi formati, esprimersi attraverso mezzi digitali.

Alcuni degli **esempi relativi al possesso di questa competenza** ci aiutano a capire come la stessa possa trovare una sua collocazione all'interno del percorso di apprendimento, distinguendo:

Conoscenze: sa che il contenuto digitale esiste in forma digitale e che esistono molti tipi diversi di contenuti digitali (ad es. audio, immagine, testo, video, applicazioni) che si possono archiviare in vari formati di file digitali.

Competenze: è in grado di utilizzare strumenti e tecniche per creare contenuti digitali accessibili (ad es. aggiungere testo alt a immagini, tabelle e grafici; creare una struttura del documento adeguata e ben formattata; utilizzare caratteri, colori, collegamenti accessibili) seguendo standard e linee guida ufficiali.

Atteggiamenti: è propenso a combinare vari tipi di contenuti e dati digitali per esprimere al meglio fatti o opinioni per uso personale e professionale; è aperto ad esplorare percorsi alternativi per trovare soluzioni per produrre contenuti digitali.

Lo scenario di apprendimento proposto in aggiunta agli esempi si riferisce ad un possibile livello di competenza 1 (base). Il caso d'uso presentato è quindi adattabile alle classi del primo ciclo:

- preparare una presentazione su un determinato argomento, che esporrò ai miei compagni di classe.
- Aiutato dal mio insegnante:
- Posso scoprire come creare una presentazione animata digitale, utilizzando un video tutorial di YouTube fornito dal mio insegnante per aiutarmi a presentare il mio lavoro ai miei compagni di classe.
- Posso anche identificare altri mezzi digitali da un articolo nel mio libro di testo che possono aiutarmi a presentare il lavoro come una presentazione digitale animata ai miei compagni di classe sulla lavagna digitale interattiva.

**Dirigente Scolastico ITET "Luigi Einaudi" Bassano del Grappa*

Bibliografia

- [1] Raccomandazione del Consiglio Europeo 2018 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=FR#:~:text=Le%20competenze%20chiave%20sono%20quelle,salute%20e%20la%20cittadinanza%20attiva](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR#:~:text=Le%20competenze%20chiave%20sono%20quelle,salute%20e%20la%20cittadinanza%20attiva).
- [2] Rapporto DESI 2021 <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>
- [3] Piano Nazionale Scuola Digitale https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf
- [4] DigComp 2.1 per la scuola, a cura di Laura Biancato, Francesca Eger e Ruggero Cortese <https://drive.google.com/file/d/1B3qmISU87bDvnZoZ5HKoNzehg6SiA00X/view?usp=sharing>
- [5] Modello europeo DigComp 2.1 https://competenze-digitali-docs.readthedocs.io/it/latest/doc/competenze_di_base/Intro_Modello_Europeo_DigComp_2_1.html
- [6] Bando Curricoli Digitali https://www.istruzione.it/scuola_digitale/curricoli_digitali.shtml
- [7] Legge 20 agosto 2019, n. 92 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- [8] DigComp 2.2 <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

CONSIGLIATI PER TE

8. Marzo 2020 – 2022: due anni dalla chiusura delle scuole. I docenti si sono convinti che oltre i libri esiste un mare di opportunità

Antonella Arnaboldi - 23 marzo 2022

La chiusura delle scuole è stato un evento che probabilmente porteremo con noi, che non dimenticheremo. Studenti, famiglie, docenti e tutti coloro che operano nella scuola serberanno di quel periodo ricordi indelebili. Probabilmente per sempre. I più giovani si troveranno fra anni a ricordare episodi, accadimenti, fatti e momenti. La prima sensazione di smarrimento di fronte a un evento inaspettato, a cui non volevamo credere; la didattica a distanza, le difficoltà anche tecniche da parte di alcuni, il trovarsi, parlare e guardarsi attraverso uno schermo per un tempo che parve quasi infinito. Il riscoprire i limiti. Ognuno di noi avrà di quei giorni una speciale memoria. Per me sarà il silenzio totale e avvolgente che mi colpiva quando, durante il lockdown, a volte, mi recavo a scuola per sbrigare qualche incombenza. I cortili, le aule, i corridoi, gli spazi e i tempi... Vuoti e muti. Potevo udire soltanto il cinguettio, il vociare degli uccelli, numerosi e vari, di cui mai prima mi ero resa conto.

Tutti noi siamo cambiati, grandi e piccini. Noi adulti consapevolmente sappiamo che, anche all'approssimarsi della tanto desiderata fine della fase pandemica (incrociamo le dita), almeno qualcosa non tornerà come era, non troveremo più lo spazio dove inserire qualche tassello del puzzle. Cambiamenti nelle nostre abitudini, nella quotidianità, nelle relazioni. Sicuramente per i docenti, un utilizzo più consapevole del PC e dei suoi programmi. L'aver scoperto quanto si può fare con questo strumento. Qualcosa anche di buono avrà determinato la pandemia.

Quelli che sembrano avere risentito maggiormente di questa chiusura sono gli **adolescenti**. I bambini più piccoli hanno saputo meglio metabolizzare la negatività dello stare distanti, la mancanza degli abbracci, le vicinanze fatte soltanto di sguardi e parole. Disegnano le figure con le mascherine, come se facessero parte del loro esistere, come se non ricordassero il 'prima' e i più piccoli all'infanzia, in effetti, non lo hanno quasi percepito. Quelli delle 'medie' invece, in generale, hanno sofferto di più. Per loro la distanza dai compagni, dall'amica, da quello che mi piace e anche dai professori, è stata più dolorosa e, in alcuni casi, ha lasciato il segno. Anzi, ha colpito maggiormente chi i segni già se li portava addosso. Li potrei citare uno per uno i ragazzi per i quali la pandemia non è stata una vacanza, uno stare a casa con la famiglia, una pausa didattica. Per alcuni, quelli di cui potrei fare l'appello, si è trattato di rinunciare a sei ore al giorno di normalità, di chiacchiere, di attenzioni, di sentirsi persona tra le persone. Con loro la DAD ha funzionato poco. Nonostante i notebook in comodato d'uso forniti dalla scuola, nonostante gli appelli dei docenti, le chat con i compagni, **per loro la chiusura è stata un male**, una triste avversità.

Ora che stiamo gradualmente recuperando la nostra consueta quotidianità scolastica (ormai, fortunatamente, i casi di positività si stanno diradando sempre più), mi sento di potere affermare che vivremo con maggiore consapevolezza e apprezzamento lo stare in classe, il poterci guardare negli occhi, scambiare la penna o un foglio o un libro o un sorriso. Penso che potremo continuare ad utilizzare la didattica a distanza per implementare quella in presenza, sul modello della flipped education ad esempio. In fondo per alcuni docenti l'essere stati in qualche modo 'costretti' a cimentarsi con le tecnologie, li ha convinti che, tutto sommato, oltre i libri di testo c'è altro, un mondo di opportunità che va anche oltre le tecnologie e che può coadiuvare il docente a relazionarsi con l'eterogeneità delle classi in cui si trova ad operare e a strutturare unità di apprendimento in modalità maggiormente inclusiva.

Quello che mi sembra la pandemia non abbia avuto modo di cambiare molto, ahimè, è la percezione da parte della politica del valore incommensurabile che la scuola ha per il presente e il futuro della nostra terra. Oltre, ovviamente, le frasi di circostanza e i proclami di massima.

Ora, a scuola, non riesco più a distinguere il cinguettio degli uccelli – che pure non se ne sono andati – e ne sono felice!

LA SCUOLA CHE SOGNIAMO

a marzo è... Apprendere in ambienti innovativi

9. Le scuole di periferia - Di Manuela Piscozzo

Spesso si pensa ai quartieri periferici, e alle scuole ivi collocate, come a immutabili contesti di disagio e di degrado. Nell'immaginario collettivo prevale una rappresentazione che associa la periferia urbana a conflitto, povertà e fragilità. Le periferie sono realtà fluide, dove la scuola a volte è l'unica agenzia educativa, che opera in mancanza di adeguati centri di aggregazione per la popolazione, soprattutto giovanile. La condizione di povertà educativa dell'utenza delle scuole di periferia è multidimensionale, legata non solo allo status sociale e culturale, ma alla povertà di relazioni, all'isolamento, alla scarsità di opportunità educative e di apprendimento non formale. Assistiamo, di conseguenza, alla fuga delle famiglie italiane (con uno status sociale medio o medio/alto) che abitano in zone periferiche delle città verso scuole delle zone centrali. Questo crea quella che viene definita la "segregazione scolastica", un fenomeno che identifica il fatto che persone con caratteristiche socialmente omogenee si ritrovano, forse non casualmente, nella stessa scuola, nella stessa classe, a seguire la medesima carriera scolastica. Da queste premesse è nato il "MANIFESTO DELLE SCUOLE DELLE PERIFERIE URBANE", documento elaborato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, con la finalità di proporre interventi mirati per evitare l'aumento di forme di esclusione e di marginalità e di capovolgere o modificare il pregiudizio che vede nelle scuole di periferia "scuole difficili e di serie B". Il Manifesto indica alcune proposte e attenzioni, ricavate dalle esperienze delle scuole e dai seminari nazionali promossi dal Ministero dell'Istruzione, necessarie per costituire una premessa di cambiamento e d'innovazione a carattere sempre più inclusivo: la progettualità diversificata e la realizzazione di attività motivanti, la ricerca di soluzioni alternative e l'uso molteplice di diversi linguaggi, la collaborazione tra scuola-famiglia-territorio, una politica di assegnazione del personale più attenta, l'allocazione di risorse finanziarie certe e continuative. Il Manifesto propone, inoltre, la creazione di una rete nazionale di scuole di periferia. La rete si è costituita in questi giorni con il coinvolgimento di circa 20 Istituzioni Scolastiche di diversi territori italiani. La rete permette il superamento delle separatezze, una messa in comune di competenze per rispondere alle esigenze formative, l'ottimizzazione delle risorse, la condivisione di idee e strumenti con i quali intervenire per rendere la scuola multiculturale della periferia urbana più dinamica, più interessante e più attraente. La rete intende dare la necessaria visibilità e l'adeguato riconoscimento alle tante esperienze, nate dalle e con le scuole, che producono vivacità civica e forme di rigenerazione partecipata di luoghi e spazi di confine.

DAL MONDO

10. Afghanistan: il regime talebano nega il diritto all'istruzione alle ragazze ma è diviso

Il 23 marzo avrebbe dovuto essere un giorno di speranza per le ragazze in tutto l'Afghanistan. La scorsa settimana il ministro dell'istruzione aveva promesso di riaprire le scuole secondarie alle ragazze di più di 11 anni desiderose di riprendere gli studi dopo sette mesi di interruzione, dovuta in parte anche alle misure anti Covid-19. Ma all'ultimo minuto è arrivato il contrordine, dovuto a quanto pare all'opposizione di altri membri del governo.

Da quando sono tornati al potere i talebani (agosto 2021) le porte delle scuole medie e superiori sono rimaste chiuse per le femmine, e quindi anche per le loro insegnanti, come denuncia David Edwards, Segretario generale di *Education International* (EI), l'associazione mondiale dei sindacati scuola, alla quale aderisce anche il *National Teacher Elected Council of Afghanistan*. Anche durante la loro prima esperienza di governo (1996-2001) i talebani avevano chiuso le scuole medie e superiori femminili, lasciando aperte solo quelle primarie, ma sembrava che questa intransigenza delle origini si fosse attenuata dopo quasi 20 anni di governi che avevano consentito il libero accesso delle donne all'istruzione secondaria. Ma il nuovo governo talebano è diviso tra falchi e colombe (tra le quali il ministro dell'istruzione), e per il momento a pagare il conto di questi contrasti sono le ragazze.

Contro la decisione di non riaprire le scuole secondarie femminili hanno protestato le ministre degli esteri di 16 Paesi (Albania, Andorra, Australia, Belgio, Bosnia, Canada, Estonia, Germania, Islanda, Kosovo, Malawi, Mongolia, Nuova Zelanda, Svezia, Tonga, ai quali si è aggiunta la Gran Bretagna), mentre gli Stati Uniti hanno annunciato di non voler partecipare ai colloqui con i talebani previsti nell'ambito del Doha Forum in corso di svolgimento nel Qatar. Malala Yousafzai, sopravvissuta a un attentato dei talebani pakistani, ha chiesto che la riapertura delle scuole alle ragazze afghane sia considerata una condizione dirimente per il riconoscimento diplomatico del governo dei talebani

CARA SCUOLA TI SCRIVO

11. Lettere alla Redazione di Tuttoscuola

Gentile Direttore,
anche io, come hanno fatto altri colleghi nelle scorse settimane, vorrei utilizzare questo spazio per il dibattito lanciato in questi giorni da Tuttoscuola "Marzo 2020-marzo 2022: a due anni dalla pandemia cosa è cambiato a scuola?".

Penso che oggi siamo arrivati a rimpiangere la DAD: adesso vogliono far sembrare normale la didattica mista, con bambini in classe e altri in collegamento da casa. Ci perdonano sia quelli presenti e quelli a distanza e come insegnante mi sento un giocoliere.

Le malattie (anche lunghe) ci sono sempre state e abbiamo sempre trovato il modo di far recuperare a chi era stato assente. Ora sembra che senza collegamento in diretta non sia più possibile tenersi al passo.

Gli strumenti informatici spesso non funzionano e le linee, nei nostri paesini di provincia, non sono adatte a tanti collegamenti contemporanei. Il risultato è che si passa la vita a cercare di collegarsi nuovamente con bambini - ripeto, bambini - che non ci vedono, non riescono a sentirci o che noi sentiamo a scatti. Non parliamo delle condizioni delle classi, con bambini costretti al distanziamento e a stare in aule fredde perché le finestre sono sempre aperte.

Cordiali saluti,
Laura Berruti, docente ICS "B. Luini"