

Temi commentati da Scuola 7

MAGGIO 2023

Settimana del 2 maggio 2023

Innovazioni e investimenti da portare a buon fine

1. *Si scrive STEM, si legge Cultura Scientifica di Base. Suggerimenti per spendere bene un miliardo e 200 milioni di euro (MAZZOLI)*
2. *Piano di semplificazione per la Scuola. Meno burocrazia e più attività educativa (Vittorio DELLE DONNE)*
3. *Esame di Stato nell'Istruzione Professionale. Novità importanti sulla seconda prova (Domenico CICCONE)*
4. *Educare ad educarsi. Il valore dell'anno di formazione e prova (Marco MACCIANTELLI)*

Settimana dell'8 maggio 2023

A scuola di consapevolezza

1. *Educazione Finanziaria, siamo ad una svolta? Come diffonderla in tutte le classi (Biancarosa IOVINE)*
2. *Docente tutor e docente orientatore. Ma quando deve iniziare l'orientamento? (Rosalba MARCHISCIANA)*
3. *Cody bag: un gioco per educare. Pensiero computazionale e rispetto delle diversità culturali (Ornella FORMATI)*
4. *Ispettori e valutazione nelle scuole dei Paesi Bassi. Effective supervision for better education (Chiara EVANGELISTI)*

Settimana del 15 maggio 2023

La scuola ha un problema solo: i ragazzi che perde

1. *Lettera a una professoressa. L'insegnamento continua (Luciano RONDANINI)*
2. *Anno europeo delle competenze 2023. Misure per migliorare gli apprendimenti per tutto l'arco della vita (Rosa SECCIA)*
3. *Codice dei contratti pubblici. Principi e opportunità per rispondere meglio ai bisogni degli studenti (Domenico CICCONE)*
4. *I "corpi ispettivi" nella scuola francese. Un sistema articolato per garantire la qualità di tutte le scuole (Chiara EVANGELISTI)*

Settimana del 22 maggio 2023

Ripartiamo dagli studenti

1. *Apprendimento e benessere. A scuola si impara a leggere, a scrivere e... a vivere (Mario G. DUTTO)*
2. *Leggere e capire: un successo dei piccoli allievi italiani. Buoni risultati nell'indagine internazionale PIRLS 2021 (Silvana LOIERO)*
3. *Orientamento: le parole che possono disorientare. Non domandate più 'Cosa farai da grande?' ma... (Salvatore SORESI)*
4. *Studenti di ultima generazione. Lotta per l'ambiente e contro l'immobilismo dei governi (Angela GADDUCCI)*

Settimana del 29 maggio 2023

La lingua ci fa uguali

1. *Lingua e scrittura collettiva. L'insegnamento di don Lorenzo Milani (Luciano RONDANINI)*
2. *Alfabetizzazione nella lettura. PIRLS 2021: perché è importante leggere dati e scenari (Maria Rosa TURRISI)*
3. *Salone Internazionale del Libro di Torino. Nuovi scenari culturali tra simboli e metafore (Carmen TALARICO)*
4. *Come affrontare l'emergenza alluvione. A scuola di prossimità (Marco MACCIANTELLI)*

Settimana del 2 maggio 2023

Innovazioni e investimenti da portare a buon fine

1. Si scrive STEM, si legge Cultura Scientifica di Base. Suggerimenti per spendere bene un miliardo e 200 milioni di euro



Paolo MAZZOLI

01/05/2023

Lo scorso 13 aprile il Ministro Valditara ha annunciato l'emanazione di due decreti per il potenziamento delle materie STEM e la formazione degli studenti e dei docenti. I decreti finanzieranno progetti per un totale di un miliardo e duecento milioni di euro. È una cifra imponente. Se si pensa che, mediamente, un corso di formazione di 20 ore per 30 docenti costa intorno ai cinquemila euro, con questa cifra, si potrebbero finanziare circa 200 ore di formazione per ciascun docente in servizio. Oppure, sempre con la stessa cifra, si potrebbero finanziare 24 milioni di ore di insegnamento per i nostri studenti, pari a 60 ore aggiuntive per ciascuna delle 400.000 classi italiane di ogni ordine e grado. Se poi volessimo inviare questi soldi direttamente alle scuole pubbliche, paritarie comprese, si tratterebbe di una cifra media di 120.000 euro.

Una occasione storica irripetibile

Volendo trovare dei precedenti, uno degli ultimi grandi progetti nazionali di potenziamento dell'educazione scientifica e tecnologica, il Progetto SeT lanciato nel lontano anno duemila, riusciva a finanziare fino a un massimo di 7.230 euro a scuola. Anche considerando l'inflazione, i soldi impegnati con questi due decreti sono, per dirla in termini scientifici, di un ordine di grandezza superiore a qualsiasi altro (cioè da 5 a 50 volte di più). È quindi un'occasione storica irripetibile. Un'occasione che potrebbe generare un cambiamento rilevante, e duraturo, degli esiti delle nostre scuole, e quindi della dotazione culturale dei giovani e, in prospettiva, di tutti i cittadini.

Lotta all'analfabetismo

Quando si è di fronte a queste grandi iniziative nazionali, il termine di paragone più appropriato è quello della lotta all'analfabetismo in Italia nel periodo 1860-1940. In quegli ottant'anni la percentuale di analfabeti scese costantemente dall'80% a poco più del 10%. A ben guardare questo confronto è particolarmente significativo anche a un livello più profondo. Cos'è, infatti, questo programma nazionale sulle STEM, almeno nelle intenzioni, se non il tentativo di ridurre drasticamente l'analfabetismo scientifico ancora molto presente in Italia?

Tre suggerimenti

Se adottiamo questa prospettiva, che è poi quella che emerge dalla specifica sezione del PNRR in cui vengono richiamate le STEM[1], non è difficile individuare le finalità e le azioni prioritarie sulle quali impennare i progetti delle scuole.

Vorrei allora rivolgermi a un immaginario gruppo di docenti incaricato di elaborare un progetto pluriennale per la propria scuola o, meglio, per una rete di scuole, per fornirgli tre suggerimenti sui quali centrare la proposta affinché abbia i requisiti minimi per produrre effetti importanti, e stabili nel tempo, sulla maggior parte degli studenti.

I tre suggerimenti riguardano:

- la finalità prioritaria del progetto.
- le linee interpretative riferite a ciascuna delle quattro materie STEM.
- il criterio metodologico da adottare indipendentemente dal livello scolastico al quale ci si riferisce.

Finalità prioritaria

La finalità prioritaria è quella di sviluppare in ogni studente una solida cultura scientifica di base. STEM non è la somma di quattro discipline (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica) ma una dimensione fondamentale della cultura umana, il pensiero scientifico, che è senz'altro alla base delle quattro materie scientifiche cui l'acronimo STEM si riferisce ma è, allo stesso tempo, un modo generale di guardare la realtà, di descriverla, di spiegarla e di intervenire consapevolmente su essa. Se proviamo ad esaminare le basi culturali delle quattro discipline STEM, ci accorgiamo che, in ognuna di esse, la "componente culturale" è fondamentale. Vediamole una alla volta.

Science significa Scienze o Scienza?

In Italia parliamo di "scienze" riferendoci alle scienze sperimentali: fisica, biologia, chimica, geologia e molte altre. Il fatto stesso che il termine "*science*" indichi non una ma tante discipline diverse suggerisce di focalizzare l'attenzione sulla loro base culturale comune: il metodo sperimentale come strumento per costruire modelli esplicativi dei fenomeni reali.

In prima approssimazione, questi modelli esplicativi riguarderanno due grandi domini della realtà: gli *oggetti*, i *materiali* (fisica, chimica e relative sotto-articolazioni: meccanica, termologia, ottica, elettromagnetismo, teorie atomiche e molecolari, stechiometria, ecc.) e i *sistemi viventi* (biologia, ecologia, anche queste articolate in numerose aree di studio: zoologia, botanica, citologia, embriologia, etologia, ecc.).

Da qui la raccomandazione del PNRR "a creare nella scuola la cultura scientifica" e a privilegiare i metodi di insegnamento tipici della didattica delle scienze sperimentali (nel PNRR sono citati esplicitamente due approcci didattici: *Inquiry Based Learning* e il *Problem Solving*).

Come individuare i nuclei concettuali

Si tratta allora di individuare alcuni grandi nuclei concettuali e di elaborare percorsi didattici capaci di consentire ad ogni bambina/o, ragazza/o, di sviluppare una sua effettiva e autonoma competenza. Al livello del primo ciclo e della scuola dell'infanzia (l'intervallo 3-14 anni cui si riferiscono le Indicazioni nazionali vigenti) questi grandi nuclei potrebbero essere centrati, ad esempio, a partire da alcune domande.

- Come sono fatte le cose? Come si comportano i materiali?
- Come si osserva scientificamente un fenomeno fisico o chimico (il movimento di una pallina, la caduta di un libro, l'allungamento di un elastico, la soluzione di un po' di zucchero nell'acqua, ecc.)
- Come sono fatti i viventi?
- Come si osserva scientificamente un vivente (ad esempio coltivando una pianta, vedendo come è fatto un frutto, allevando alcuni pesci in un acquario, vedendo cosa c'è in un pesce intero comprato al mercato, ecc.)
- Dove vivono i viventi e in che relazione si trovano con l'ambiente e gli altri viventi (si può guardare una piccola porzione di un prato o di uno stagno, oppure alzare un pesante sasso e vedere cosa c'è sotto, ecc.)



Tecnology significa Tecnologia o Tecnologie?

Anche la tecnologia non è tanto una materia quanto una vera e propria cultura nonché un vasto settore di ricerca applicata. I dispositivi elettronici sono sicuramente tecnologia, ma anche le antiche tecniche costruttive dei Romani lo erano. Non è un caso che nella sezione "Tecnologia" delle Indicazioni nazionali per il primo ciclo si parla significativamente di "sguardo tecnologico" in questi termini: *"Lo sguardo tecnologico su oggetti e sistemi di dimensione e complessità differente – un cavatappi, un frullatore, un ciclomotore, un ristorante, una centrale termica, una discarica – consente di mettere in evidenza una molteplicità di aspetti e di variabili: dalle risorse materiali o immateriali utilizzate alle fasi del processo di fabbricazione o costruzione, dagli aspetti organizzativi della produzione o della fornitura del servizio ai problemi di dismissione e smaltimento"*.

Dal punto di vista educativo il pensiero tecnologico intercetta e potenzia l'attitudine a capire il funzionamento di un processo e, allo stesso tempo, la capacità di inventare processi e dispositivi che svolgano le più diverse funzioni. Possiamo spingerci lungo questa linea fino a considerare tecnologia qualcosa di molto astratto come un comportamento codificato per ottenere un determinato scopo in modo efficace e efficiente[2].

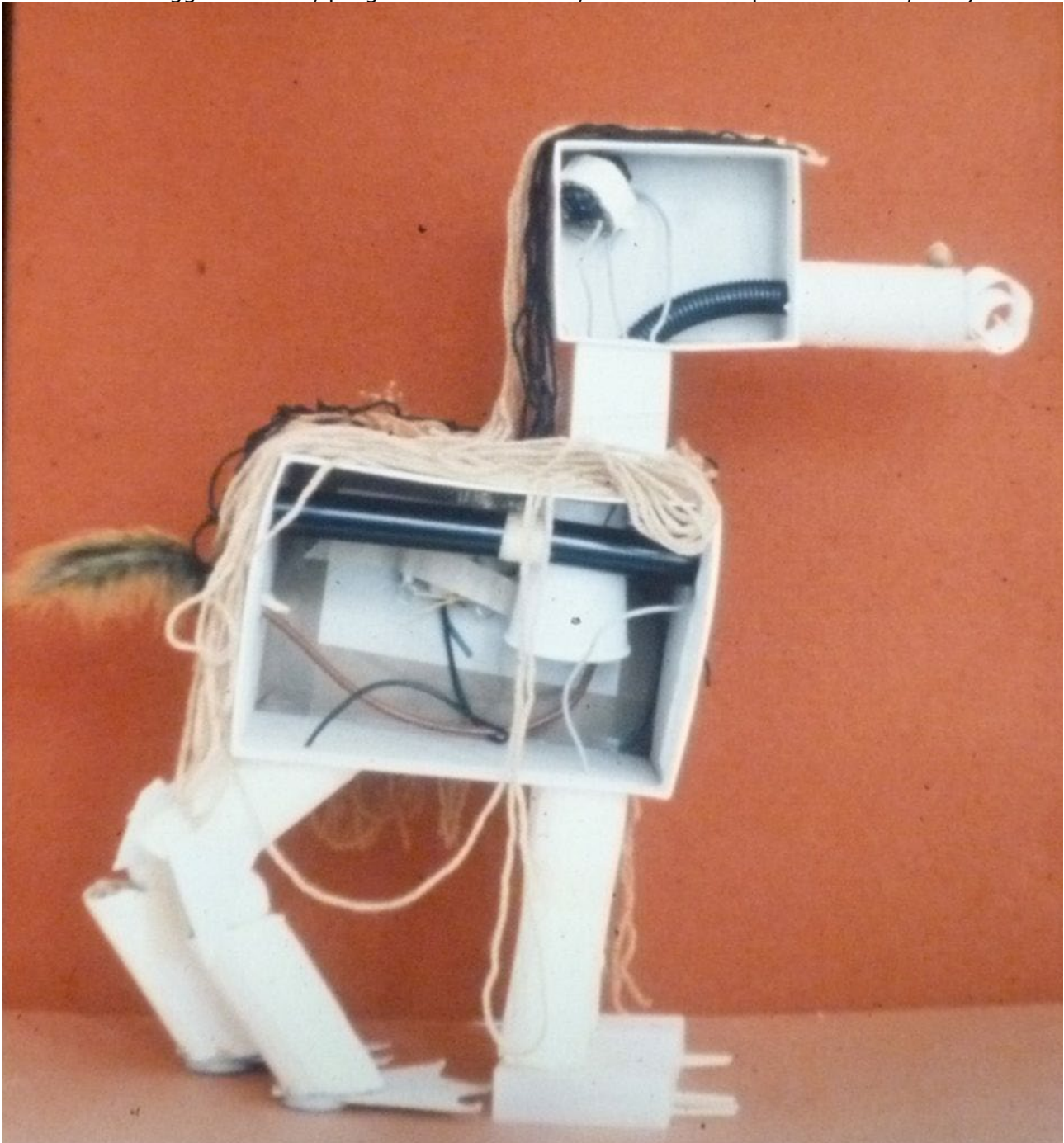
Dai sistemi semplici a quelli più complessi

Per quanto riguarda la Tecnologia si può partire da sistemi più "trasparenti" (il già citato cavatappi, ad esempio) per poi esaminare sistemi e processi che implicano sempre maggiori capacità di scomposizione e ricomposizione concettuale (il corpo umano è un esempio di sistema enormemente complesso che per essere anche solo pensato richiede di immaginare processi invisibili).

Elenco di seguito alcune attività esemplari in ordine di complessità.

- Osservazione e analisi del funzionamento di un utensile semplice (spremi-agrumi, carrucola, fiammifero, ecc.).
- Osservazione e analisi del funzionamento di un oggetto complesso ma interamente visibile (bicicletta, macchinetta a molla, trottola, ecc.).

- Attività di "proceduralizzazione" di operazioni note (come mi lavo i denti, come si apparecchia a tavola, come si cammina osservandone attentamente le fasi, ecc.).
- Attività di utilizzo consapevole di dispositivi e software (fotocamera, termometro a raggi infrarossi, programmi di scrittura, di calcolo e di presentazione, ecc.).



Engineering = Ingegneria

Sul terzo termine di STEM c'è da chiedersi in che rapporto sia col termine che lo precede. In effetti il confine tra tecnologia e ingegneria è sottile. In generale l'ingegneria riguarda, come suggerisce il termine, l'ingegno, la capacità di studiare un problema per trovare soluzioni, mentre la tecnologia è il risultato di questo processo. I due termini quindi si collocano su due diversi piani. Volendo utilizzare una metafora potremmo dire che la tecnologia è un "deposito di soluzioni" mentre l'ingegneria è l'attività umana che alimenta questo deposito, questo patrimonio. Da questo punto di vista tre termini dell'acronimo STEM - scienza, tecnologia e matematica - sono omogenei tra loro in quanto patrimonio di conoscenze e tecniche, mentre il quarto termine, che significativamente in inglese ha la forma di un gerundio, riguarda l'attitudine a trovare soluzioni per ottenere determinati scopi.

Attività per potenziare l'engineering

L'area engineering può essere potenziata proponendo vari tipi di progettazione e realizzazione. Anche in questo caso mi limito ad un brevissimo elenco di attività sicuramente realizzabili nelle nostre scuole.

- Creare un orto nel giardino della scuola.
- Costruire una casetta alta quanto un bambino.
- Costruire un sistema per dividere le monete (oppure analizzare in classe una macchina che conta e divide le monete per capire come funziona).
- Organizzare un sistema di raccolta differenziata che coinvolga tutta la scuola.
- Risolvere un problema pratico o matematico con il linguaggio *Python*.



Mathematics significa Matematica o Matematiche?

È abbastanza sorprendente che la Matematica sia all'ultimo posto dell'acronimo STEM. Sull'ordine dei quattro termini c'è effettivamente una storia piuttosto curiosa da raccontare. Originariamente, infatti, l'acronimo scelto dalla National Science Foundation[3] negli anni '90,

era SMET in cui la matematica era al secondo posto, ma nel 2001 Peter Faletta, un biologo esperto di educazione scientifica, propose di modificarlo in STEM perché SMET aveva un suono troppo simile alla parola "smut" che vuol dire oscenità, pornografia. Fu quindi per una mera questione di gradevolezza fonetica che la Matematica fu collocata all'ultimo posto nell'acronimo che poi fu adottato anche a livello internazionale.

Chiarito questo dettaglio, mi sembra invece molto rilevante il fatto che la matematica, rispetto alle altre tre discipline, sia di gran lunga la materia scolastica cui si dedica più tempo nelle nostre scuole, in particolare nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Questa circostanza potrebbe portarci a dire che mentre per scienze, tecnologia e ingegneria sembra opportuno potenziare, anche quantitativamente, il loro insegnamento, per la matematica si tratta soprattutto di *cambiare il modo in cui viene insegnata*. Ed è proprio il fatto di mettere insieme le quattro discipline STEM che dovrebbe spingerci nella direzione di un insegnamento radicalmente diverso della matematica e delle scienze utilizzando la tecnologia e l'ingegneria non solo, e non tanto, come nuove discipline, ma come elementi propulsori di un diverso modo di insegnare.

Cambiare modo di insegnare la matematica

Anche per la matematica mi limito a evidenziare poche attività che, secondo me, fanno capire in quale direzione possa essere conveniente muoversi.

- La matematica della proporzionalità proposta a partire da situazioni concrete
- Situazioni additive e situazioni moltiplicative come base concettuale per risolvere problemi concreti.
- Concetti spaziali e geometrici: dritto/curvo, oggetti tridimensionali, figure bidimensionali, superficie e volume.
- Valutazione della probabilità in situazioni quotidiane e di gioco.
- Fenomeni collegati da una relazione lineare o non lineare.
- Strategie di argomentazione e di dimostrazione.
- Costruzione e interpretazione delle funzioni in forma algebrica e in forma grafica.

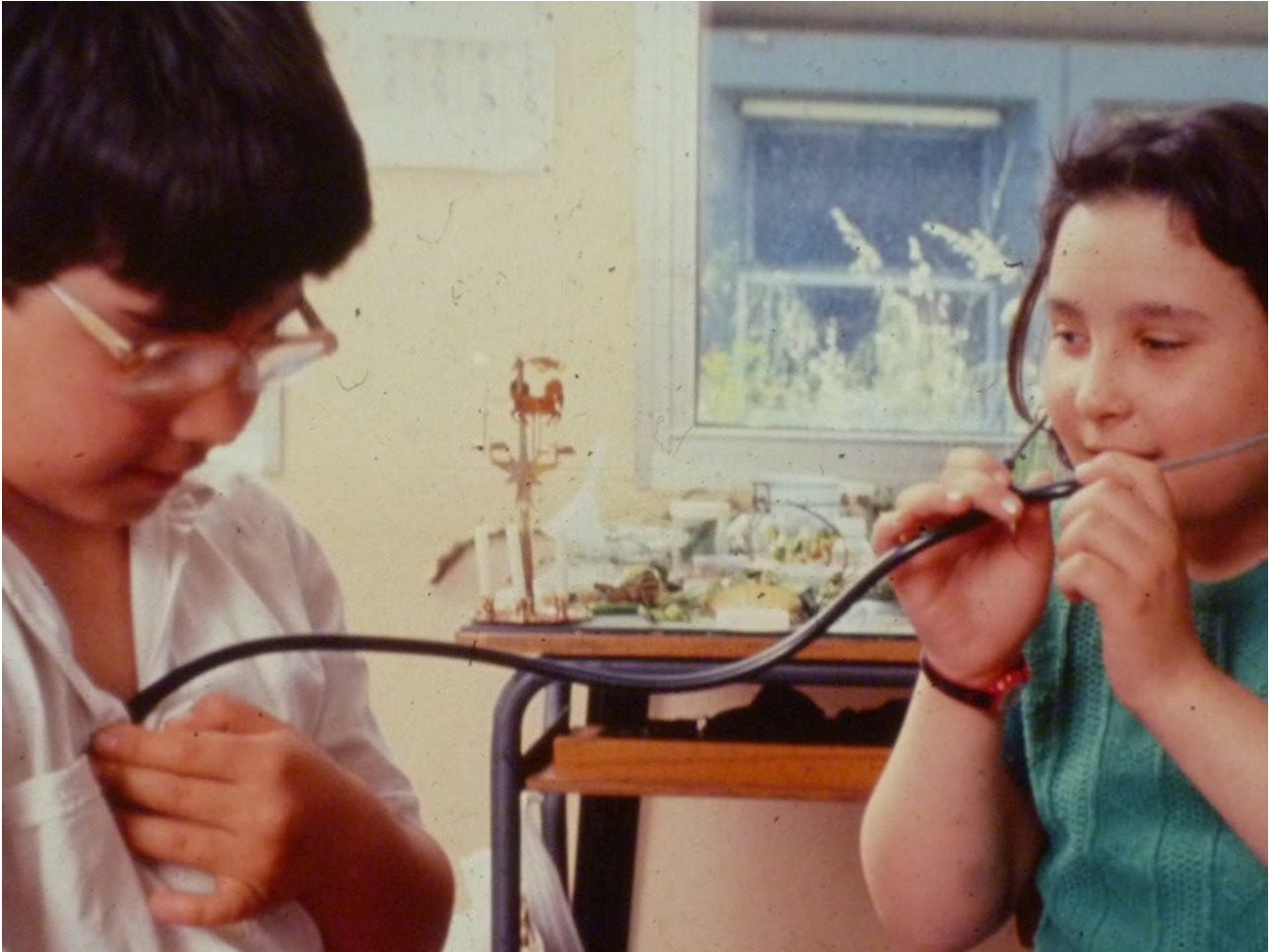
Il piacere di capire

Il criterio metodologico fondamentale è quello di sviluppare strategie didattiche basate sul piacere di capire.

Questo criterio generale, quasi operativo (il metodo è efficace se, a fronte del necessario impegno, è in grado di produrre gratificazione cognitiva) può consentire di selezionare e verificare l'efficacia dei diversi approcci metodologici consolidati (flipclass, scuola dada, metodo Montessori, metodo Feuerstein, problem solving, Inquiry Based Learning, ecc.).

Per rendersi conto della specificità del problema metodologico nell'educazione scientifica è utile confrontare le "esche didattiche" a disposizione di un docente di italiano rispetto a quelle di cui dispone un insegnante dell'area STEM. Un insegnante di italiano può far leva sulla bellezza intrinseca del testo per accendere l'entusiasmo dei suoi studenti. Quando un docente propone in classe la lettura di un testo di Jack London o di Roald Dahl, magari sfidando le ragazze e i ragazzi a valutare se sia più avvincente il libro o il film che ne è stato tratto, il compito didatticamente più importante, che è quello di generare il piacere di leggere, è molto facilitato.

Per la matematica e le scienze, in linea teorica, questo stesso compito potrebbe essere ancora più a portata di mano perché si tratta di scoprire modi di capire aspetti del mondo che interessano moltissimo le ragazze e i ragazzi, ma purtroppo nella maggior parte dei casi non è così.



Difficoltà intrinseca: presunta o reale?

Che la matematica sia la bestia nera delle materie scolastiche, seguita di solito dalla fisica e la chimica, lo dimostrano non solo le indagini nazionali e internazionali (Invalsi, OCSE-PISA e TIMSS) ma anche il numero di bocciature e di debiti scolastici che, in gran parte, riguardano queste discipline. Questa circostanza viene spesso spiegata da una *presunta difficoltà intrinseca* della matematica e delle scienze "dure". Da decenni disponiamo di una quantità di evidenze che mostrano come un insegnamento diverso di queste discipline modifica in modo rilevante questo dato. Dai tempi del Progetto Nuffield, dello School Mathematics Project e del Introductory Physical Science Group (tutti e tre avviati negli anni '60) si è visto come l'insegnamento delle scienze matematiche e sperimentali, quando è basato sul laboratorio in modo continuo e sostanziale e non solo come esperienza episodica, è estremamente efficace nello sviluppare apprendimenti profondi e durevoli e, quel che più conta, nel dare alle ragazze e ai ragazzi la fiducia che la comprensione del mondo attraverso il pensiero scientifico è alla portata di tutti.

[1] PNRR, Missione 4, Componente 1 (M4C1), Investimento 3.1 "Nuove competenze e nuovi linguaggi".

[2] Da questo punto di vista, ad esempio, anche una ricetta di cucina o un sistema per tenere in ordine i libri di una casa sono tecnologie.

[3] Cfr. il sito della [National Science Foundation](https://www.nsf.gov/).

2. Piano di semplificazione per la Scuola. Meno burocrazia e più attività educativa



Vittorio DELLE DONNE

01/05/2023

Il mito vuole che Sisifo, già definito da Omero il più astuto degli uomini, fosse più volte riuscito ad ingannare gli dei, sottraendosi finanche al destino di morte. Per la sua sfrontatezza egli fu dunque condannato da Zeus ad una punizione esemplare: spingere per l'eternità su per un monte un macigno destinato però a rotolare inesorabilmente giù alla base del monte ogni volta che avesse raggiunto la cima.

Per quanto variamente interpretato (si pensi al «Sisyphe heureux» di Albert Camus), il supplizio imposto a Sisifo è generalmente utilizzato come simbolo del continuo, inutile, sforzo del volere umano, inevitabilmente destinato al fallimento.

In questa accezione, il mito di Sisifo è stato da alcuni studiosi associato alla semplificazione amministrativa, che può talvolta apparire essa stessa un mito, un ideale utopico, verso il quale tendere, ma impossibile da raggiungere.

La semplificazione amministrativa

L'espressione "semplificazione amministrativa" indica in maniera ampia e generica la volontà di ricercare modalità operative che rendano più chiaro, facile, comprensibile e snello il funzionamento della pubblica amministrazione, chiamata ad incrementare l'efficacia, l'efficienza e l'economicità della sua azione, realizzando concretamente i principi costituzionali di legalità, buon andamento e imparzialità che sempre la devono ispirare.

Perseguendo la doppia finalità, da un lato, di alleggerire il quadro normativo e, dall'altro, di rivedere l'assetto complessivo dei pubblici poteri rispetto alle attività dei privati, la semplificazione fa in genere ricorso agli strumenti della deregolamentazione (rimozione di norme legislative e procedure amministrative che costituiscono ostacolo o disincentivo agli investimenti), della delegificazione (sostituzione di una norma di rango primario con una di rango inferiore o, comunque, non legislativo) e della codificazione (riordino normativo attraverso testi sistematici e coerenti).

Il masso che rotola

La storia della semplificazione amministrativa in Italia ha lontane origini: basti pensare al Regio decreto 23 ottobre 1853, n. 1611, con cui Camillo Benso Conte di Cavour, all'inizio del decennio che avrebbe portato all'unità di Italia, cercava di snellire il procedimento contrattuale nell'allora Regno di Sardegna; o alle parole con cui Giolitti nel 1899 segnalava agli elettori di Dronero l'esigenza di «rendere l'amministrazione dello Stato meno complicata, meno lenta e più curante dei legittimi interessi dei cittadini»; o alle critiche mosse da Luigi Sturzo, in una lettera del 1957 a Gaetano Salvemini, alla «burocrazia imperante e trafficante».

L'esigenza costantemente presente si è fatta tuttavia sentire con più forza a partire dai primi anni Novanta del secolo scorso, quando, sulla scia delle innovazioni introdotte dalla legge 7 agosto 1990, n. 241 (silenzio assenso, autocertificazione, conferenza di servizi, denuncia di inizio delle attività, ecc.), divenne chiara l'improcrastinabilità del conseguimento di almeno tre obiettivi:

- sostenere l'economia nazionale nella competizione innescata dalla crescente globalizzazione dei mercati;
- rendere effettivi i diritti dei soggetti privati nei confronti delle pubbliche amministrazioni;
- ridurre i costi per le pubbliche amministrazioni.

Nei successivi trent'anni la ricerca della semplificazione ha seguito come un fiume carsico la storia del nostro Paese, passando attraverso i tentativi di riforma amministrativa di Sabino Cassese, Franco Bassanini e Renato Brunetta, che hanno prodotto alcuni esiti positivi, ma non risolutivi e mai definitivi.

Il PNRR e l'Agenda per la Semplificazione 2020-2026

Il tema della sistematizzazione delle politiche pubbliche e della modernizzazione della macchina amministrativa è tuttavia ritornato al centro delle riflessioni dei decisori politici in quanto trasversale a tutte le sei Missioni del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), adottato all'indomani dell'emergenza pandemica, per guidare la ricostruzione del nostro Paese.

A quest'ultimo si è allineata anche l'«*Agenda per la semplificazione 2020-2026*», che ha individuato quattro ambiti in cui concentrare la propria azione riformatrice:

- semplificazione e reingegnerizzazione delle procedure;
- velocizzazione delle procedure;
- digitalizzazione;
- superamento degli ostacoli in alcuni settori chiave (green economy, edilizia, banda ultra-larga, appalti).

Il «Piano di semplificazione per la Scuola»

Anche il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha voluto dare il proprio contributo alle importanti azioni in materia di semplificazione e digitalizzazione previste dal PNRR e dall'«*Agenda*».

Lo scorso 20 aprile, alle h. 19,34, il Ministro Giuseppe Valditara, nel giro delle 280 battute consentite da quello che, sull'esempio di Trump, è diventato uno strumento fondamentale della comunicazione istituzionale, twittava: «*Oggi in CdM ho presentato il "Piano di semplificazione per la Scuola. Un progetto ambizioso grazie al quale nei prossimi tre anni, tagliando la #burocrazia, semplificheremo la vita a #docenti, personale della #scuola e famiglie*».

Da pochi minuti aveva infatti ultimato l'informativa al Consiglio dei ministri sull'avvio del «*Piano generale di semplificazione per il settore della scuola*», in adesione a quanto annunciato il 30 novembre e il 15 dicembre alle Camere durante l'illustrazione delle linee programmatiche del suo dicastero.

Come riportato nel comunicato stampa del MIM e ribadito durante l'incontro illustrativo tenutosi nella mattinata del 27 aprile presso l'Ufficio del Capo Dipartimento delle risorse umane e finanziarie (Jacopo Greco) gli interventi previsti dal «*Piano*» sono frutto di un lungo processo di gestazione che aveva visto l'avvio già nella passata legislatura e aveva conosciuto il coinvolgimento e l'ascolto "attivo", tra i primi mesi del 2022 e l'ottobre dello stesso anno, di «*varie categorie che animano la comunità della scuola (sindacati, associazioni, personale scolastico)*».

Obiettivi strategici

Come dichiarato dallo stesso Ministro, la finalità del «*Piano*» è quella della «*sburocratizzazione della scuola, perché questa possa concentrarsi sulla sua missione principale: l'attività educativa*». Gli obiettivi strategici da raggiungere nel corso del prossimo triennio sono infatti quelli di:

- migliorare la qualità dei servizi scolastici per studenti e famiglie, da un lato integrando e ottimizzando quelli esistenti, dall'altro ampliandone la gamma;
- riorganizzare i processi funzionali all'avvio dell'anno scolastico, (reclutamento del personale, gestione delle cessazioni e assegnazione degli incarichi di supplenza), garantendo al meglio, grazie anche alla revisione dei procedimenti amministrativi e alla leva digitale, la copertura delle cattedre (non viene però detto di "tutte le cattedre") sin dal primo giorno di scuola;
- rinsaldare l'alleanza tra i vari protagonisti del sistema scolastico, grazie alla modernizzazione e al buon funzionamento del sistema scolastico, in cui si ritiene che debbano rientrare a pieno titolo anche le scuole paritarie;
- liberare le istituzioni scolastiche dagli eccessivi adempimenti documentali e burocratici, dispensandole da una pluralità di adempimenti amministrativi (es. cessazioni, contenziosi), cui oggi sono chiamate benché prive del personale e delle professionalità necessarie per gestirli efficacemente.

Le linee operative del «Piano» triennale

Il «*Piano*» è stato poi articolato in tre livelli di intervento, caratterizzati da una forte interdipendenza e dalla necessità di una significativa integrazione reciproca:

- interventi organizzativi/tecnologici;
- innovazione procedimentale/organizzativa;

- semplificazione normativa

Rispetto al terzo livello riprendendosi l'unica delega ancora inattuata dell'art. 1, comma 180 della Legge 13 luglio 2015, n. 107, il MIM preannuncia la presentazione di un disegno di legge di riordino del Testo unico in materia di istruzione, che recepisca anche le eventuali necessità che emergano dagli interventi organizzativi/tecnologici e procedimentali/amministrativi.

I cinque pilastri

Come riportato nelle slide presentate nell'incontro del 27 aprile 2023, la realizzazione degli interventi previsti dal Piano si basa su cinque pilastri:

- condivisione delle soluzioni normative, organizzative e digitali proposte e collaborazione con tutti gli attori dell'ecosistema Scuola;
- potenziamento del ruolo del Ministero di attore al servizio dell'ecosistema scuola e della sua funzione di supporto alle istituzioni scolastiche autonome, con l'erogazione dei servizi necessari al buon funzionamento degli uffici amministrativi e l'abilitazione di modelli di cooperazione con le altre amministrazioni pubbliche;
- accelerazione del percorso di trasformazione digitale e di innovazione organizzativa, anche attraverso il costante allineamento tra tecnologia, processi e risorse umane;
- valorizzazione del patrimonio informativo dell'Istruzione e abilitazione della connessione coi sistemi dati nazionali, così da creare una base informativa unica, integrata e certificata, di supporto alle decisioni politiche e strategiche;
- potenziamento dei sistemi e dei meccanismi di monitoraggio e controllo, per misurare i risultati raggiunti, per verificare il rapporto costo/benefici e garantire «accountability» delle attività finanziate.

I primi venti interventi

Incrociando obiettivi strategici e linee di intervento, è stato individuato un iter triennale di azioni, misurabili sia in termini di progresso rispetto alle condizioni di partenza sia in termini di contributo al conseguimento degli obiettivi strategici, che avranno un'attuazione diversificata, in funzione della loro complessità.

L'avvio del piano prevede un primo pacchetto di venti misure, riconducibili al primo livello di intervento (organizzativo/tecnologico), che saranno portate a compimento entro dicembre 2024 (e ben diciassette di esse entro dicembre 2023).

Nr.	Tipo di intervento	Tempi	Obiettivi
1	<i>Piattaforma on-line</i>	Entro novembre 2023 saranno raccolte in un'unica piattaforma on-line tutte le funzionalità necessarie a studenti e famiglie	raccogliere informazioni e dati necessari ad una scelta consapevole del percorso scolastico e post-scolastico; fruire di tutti i servizi digitali per l'orientamento, le iscrizioni, i pagamenti e le comunicazioni; seguire la carriera scolastica ed i principali traguardi degli studenti
2	<i>individuazione semplificata di destinatari di specifiche misure</i>	Entro ottobre 2023 le scuole potranno individuare in modo veloce, semplice e automatizzato i destinatari di specifiche misure dedicate a studenti appartenenti a famiglie in condizioni di svantaggio, per:	garantire la massima partecipazione a visite e viaggi di istruzione; favorire la socialità e la crescita culturale anche al di fuori delle «mura scolastiche»; contrastare gli effetti derivanti dal recente aumento dei prezzi e del costo della vita.
3	<i>Integrazione di tutti i servizi digitali</i>	Entro giugno 2023 il MIM realizzerà la piena integrazione di tutti i servizi digitali della scuola, consentendone l'accesso e la fruizione con un solo login (SPID e CIE) in modo sicuro e protetto, per:	
4	<i>Nuova versione di Pago In Rete</i>	Entro dicembre 2023 sarà approntata una nuova versione di Pago In Rete, con nuovi servizi «AppIO» per scuole e famiglie che consentirà di:	gestire in maniera semplice, sicura e immediata tutte le tipologie di pagamento; potenziare e facilitare le interazioni e le notifiche relative ai servizi scolastici, anche su smartphone e tablet; migliorare e rendere più veloci le attività amministrative delle scuole.

5	<i>Reingegnerizzazione dei processi per l'avvio dell'anno scolastico</i>	Entro il luglio 2023 la reingegnerizzazione dei principali processi funzionali all'avvio dell'anno scolastico, consentirà di:	velocizzare gli adempimenti per i pensionamenti; accelerare le procedure di assegnazione dei docenti; realizzare una gestione efficiente e omogenea delle procedure su tutto il territorio nazionale; favorire una maggiore trasparenza nelle assegnazioni dei docenti; garantire una maggiore copertura delle cattedre sin dall'avvio dell'anno scolastico.
6	<i>Piattaforma unica dedicata a famiglie e studenti</i>	Entro giugno 2023 il rilascio di una nuova soluzione tecnologica consentirà a scuole italiane e straniere di incontrarsi on line sulla piattaforma unica dedicata a famiglie e studenti, per:	condividere esperienze formative e culture diverse; elaborare insieme progettualità per l'internazionalizzazione dell'offerta formativa; favorire la condivisione di metodologie didattiche e lo scambio di documenti di studio e ricerca.
7	<i>Misure digitali per le scuole paritarie</i>	Entro dicembre 2023 sarà ultimato uno studio di fattibilità sulla estensione alle scuole paritarie delle misure e dei servizi digitali già disponibili per le scuole statali.	
8	<i>Strumenti digitali per la gestione della carriera</i>	Entro marzo 2024 sarà ultimato uno studio di fattibilità su nuovi strumenti digitali di gestione della carriera del personale scolastico, che consentiranno alle scuole di:	uniformare e velocizzare la raccolta e la gestione delle informazioni; semplificare e automatizzare le attività di ricostruzione di carriera (il docente non dovrà più produrre documentazione, ci penserà l'amministrazione); scambiare e condividere i documenti tra le scuole in via telematica.
9	<i>Piattaforma acquisti</i>	Entro dicembre 2023 sarà realizzata una nuova piattaforma per il sistema gestione acquisti, che, affiancandosi e implementando le Linee Guida (cd. «Quaderni») predisposte dal Ministero dell'Istruzione a partire dal 2019 per semplificare ed uniformare le modalità di affidamento e di esecuzione di contratti di lavori, servizi, forniture e incarichi, consentirà alle istituzioni scolastiche di:	individuare la corretta modalità di acquisto e il processo da seguire; fruire di modelli precompilati e standard documentali per tutte le fasi del processo di acquisto e di gestione contrattuale; semplificare l'interlocuzione con tutti gli attori istituzionali (Consip; ANAC; Ministero delle Infrastrutture e dei Trasporti).
10	<i>Funzioni digitali per l'individuazione di esperti</i>	Analogamente, ma questa volta entro dicembre 2024, saranno approntate nuove funzioni digitali di supporto alle scuole per l'individuazione degli esperti interni e/o esterni e la relativa gestione.	
11	<i>Funzioni digitali per le segreterie scolastiche</i>	Entro marzo 2024 saranno approntate nuove soluzioni organizzative e digitali, in collaborazione con il Ministero dell'economia e delle finanze (MEF), che aiuteranno le segreterie scolastiche a gestire le supplenze brevi e saltuarie e ne velocizzeranno il pagamento (attualmente il tempo medio è di quattro mesi) e il relativo monitoraggio di spesa.	
12	<i>Funzioni INPS</i>	Entro dicembre 2023 saranno poi proposte all'INPS alcune soluzioni organizzative e digitali a favore delle scuole, per:	
13	<i>Gestione digitale del contenzioso</i>	Entro settembre 2023 sarà ultimato uno studio di fattibilità su alcune funzioni digitali a supporto dei processi di gestione del contenzioso, per:	classificare le sentenze in modo automatico; valorizzare il patrimonio documentale dell'amministrazione per la predisposizione delle memorie difensive; standardizzare i modelli di istruttoria su tutto il territorio nazionale con meno carico di lavoro per le strutture coinvolte (dirigenti scolastici, uffici scolastici regionali, ecc.).
14	<i>Supporto ai revisori dei conti</i>	Entro giugno 2023 al cd. «Vademecum per il controllo di regolarità amministrativa e	accompagnare il lavoro di revisione con vademecum e checklist online;

		<i>contabile delle istituzioni scolastiche», predisposto e diffuso dal MI con nota prot. 44221 del 13 settembre 2022, si affiancheranno nuove soluzioni organizzative e digitali per supportare l'attività di controllo dei revisori dei conti, che consentiranno di:</i>	attivare modalità di collaborazione tra revisori e scuole, anche a distanza; agevolare lo scambio di documenti e informazioni sul cloud.
15	<i>Assistenza alle scuole sul PNRR</i>	Entro dicembre 2023 saranno predisposte azioni di assistenza alle scuole, sia on line che sul territorio, attraverso l'attività delle équipes formative territoriali, per la realizzazione delle misure del PNRR Istruzione, che consentiranno di:	garantire la completa adesione delle scuole e raggiungere milestone e target; valorizzare gli investimenti in formazione, processi e tecnologia, come leva per il miglioramento delle attività formative; semplificare le attività amministrative e gestionali in capo alle segreterie scolastiche.
16	<i>Strumenti digitali per ampliamento offerta formativa</i>	Entro dicembre 2023 vi sarà il rilascio di un primo set di strumenti digitali che, implementando quelli già esistenti (dal giugno 2020 è attiva la piattaforma di crowdfunding « <i>IDEArium</i> », accessibile al sito https://idearium.istruzione.it/), consentiranno alle scuole di finanziare l'ampliamento e il miglioramento della propria offerta formativa con i contributi di privati sostenitori (famiglie, associazioni e imprese del territorio) attraverso un ampliamento delle entrate e la diversificazione delle fonti di finanziamento.	16
17	<i>Libri di testo</i>	Entro settembre 2023 sarà ultimato uno studio di fattibilità su soluzioni organizzative e digitali che, facilitando l'erogazione dei contributi statali alle famiglie meno abbienti, consentano loro un accesso immediato ai libri di testo.	
18	<i>Firma Elettronica Avanzata (FEA)</i>	Entro dicembre 2023 saranno rilasciate nuove funzionalità dell'applicazione «Sigillo» di Firma Elettronica Avanzata (FEA), già attiva dal dicembre 2021 (cfr. nota 15 dicembre 2021, prot. n. 3935), per consentire la firma elettronica di documenti predisposti dalle scuole anche a soggetti privi di firma digitale, così da velocizzare le attività amministrative delle scuole (es. sottoscrizione contratti da remoto) e favorire le relazioni tra scuola, personale scolastico e altri soggetti esterni.	
19	<i>Cruscotto Dati</i>	Analogamente, entro il dicembre 2023 saranno rilasciati nuovi strumenti di «reporting» (un nuovo "Cruscotto Dati") per tutte le strutture organizzative del Ministero, che consentiranno di:	
20	<i>SIDI</i>	A giorni, infine, saranno effettuati degli interventi di manutenzione evolutiva sulle attuali funzioni del SIDI, che consentiranno di migliorare i servizi offerti e di velocizzare i processi di lavoro delle segreterie scolastiche.	

Le prime valutazioni

Con il suo proposito di liberare la scuola dagli inutili e ultronei appesantimenti burocratici per restituirla ai suoi precipui compiti didattici e pedagogici, il «*Piano*» non può che raccogliere il favore di tutte le componenti del mondo della scuola.

Inoltre, la necessità di rivedere il D.lgs. 297/1994 (Testo unico della scuola) è innegabile; incontestabile è il bisogno di coprire già dal 1° settembre tutte le cattedre (e non solo la maggior parte di esse); improcrastinabile l'esigenza di rinnovare e ampliare i servizi digitali forniti dal Ministero alle scuole.

Le prime reazioni dei sindacati e delle associazioni di categoria sono state infatti tutte positive, seppure per lo più ispirate ad un atteggiamento prudentiale.

Il «*Piano*» prospetta infatti una riforma di vasta portata, sistemica e complessa, che necessita per la sua realizzazione di almeno un triennio e dovrà contemperare aspetti amministrativi, materie contrattuali e riserve di legge: prima di capire se, almeno per la Scuola, Sisifo è riuscito a spingere il masso oltre la cima, c'è pertanto ancora bisogno di conoscere i dettagli e le applicazioni operative.

Inoltre, le novità previste dal «*Piano*» fanno perno su un'accelerazione del percorso di trasformazione e innovazione digitale delle scuole: ogni nuova soluzione organizzativa e digitale richiede però un'adeguata formazione dei soggetti coinvolti (DS, DSGA e assistenti amministrativi), capillare e costante, a cui le slides finora diffuse non sembrano fare cenno.

3. Esame di Stato nell'istruzione Professionale. Novità importanti sulla seconda prova



Domenico CICCONE

01/05/2023

L'ordinanza ministeriale n. 45 del 9 marzo 2023, per l'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2022/2023, dispone che "Negli istituti professionali di nuovo ordinamento, la seconda prova non verte su discipline ma sulle competenze in uscita e sui nuclei fondamentali di indirizzo correlati".

La disposizione è sostenuta dall'entrata definitiva a regime degli Ordinamenti di cui al D.lgs. 61/2017 con le sue declinazioni normative costituite dagli Ordinamenti (DM 92/2018 e dalle Linee guida (DM 766/2019) che hanno riformato in maniera radicale l'Istruzione Professionale reimpostando il paradigma su cui se ne fonda la configurazione e l'impostazione didattico-metodologica.

Un nuovo impianto fondato sulla competenza ...

Quindi non è soltanto la seconda prova dell'esame di Stato che non verte sulle discipline ma l'intero impianto curricolare dell'istruzione professionale che beneficia di questo impianto. Fin dal primo anno di applicazione dei Nuovi Ordinamenti di cui al D.M 92 del 2018, è apparso ragionevolmente chiaro che la struttura del curriculum dei nuovi professionali ha subito una rivoluzione copernicana, un passaggio epocale dalla classica configurazione per discipline ad una più moderna e funzionale visione per competenze.

Nelle Linee guida, adottate con decreto 766 del 23 agosto 2019, si legge che "Il principio guida della riforma è quello secondo cui, per garantire una formazione di qualità, sia necessario porre l'accento non solo sulla trasmissione di saperi, ma sull'utilizzo che gli studenti fanno di ciò che apprendono sia nel percorso formativo che in altri contesti, una volta messi a fronteggiare compiti, problemi e situazioni complesse. Sotto il profilo metodologico, il passaggio da un impianto disciplinarista ad un approccio *competence-based* non si esaurisce, quindi, in una semplice distribuzione diacronica dei contenuti da insegnare/apprendere, ma richiede la reinterpretazione dei nuclei essenziali dei saperi e delle progressioni didattiche in un'ottica di continuità".

... a partire dai nuclei fondamentali delle discipline

I nuclei fondamentali degli indirizzi rappresentano i saperi indispensabili, necessari per la strutturazione delle competenze, correlate al profilo d'uscita, e descritte nel corrispondente Profilo educativo culturale e professionale, distinto per ciascuno degli undici indirizzi, sebbene coniugato con la parte generale del P.E.Cu.P, comune a tutti gli indirizzi dell'istruzione professionale.

Tali nuclei assumono un valore formativo perché sorreggono le competenze e si riferiscono a diverse tematiche necessarie per la strutturazione di percorsi sui quali si collegano i compiti cognitivi e operativi degli studenti.

La seconda prova che gli studenti dovranno affrontare sarà una prova integrata, di cui il Ministero predispone la "cornice generale di riferimento" e la commissione, su tale cornice, dettaglia una serie di domande tenendo conto del percorso attivato dalla scuola. È una scelta necessaria, in ragione della salvaguardia delle opzioni curriculari autonome che ciascuna istituzione di istruzione professionale compie, sulla base della progettazione integrata con il territorio e con le sue emergenti istanze occupazionali. È un modo per dare pieno valore alle autonome alternative operate dalle singole istituzioni scolastiche. In altre parole: lo Stato indica lo sfondo, le scuole definiscono la prova.

Prove generali di autonomia avanzata

La prova non sarà, dunque, nazionale, bensì sarà redatta nell'ambito delle commissioni d'esame, da docenti interni ed esterni competenti nelle materie coinvolte. La messa a punto avverrà sulla

base di indicazioni ministeriali che stabiliranno quale tipologia di prova sviluppare e su quali nuclei tematici preordinarla.

La parte nazionale dovrà riferirsi all'indirizzo e, nel contempo, prestarsi a essere declinata in relazione a percorsi diversi. Le seconde prove non si sosterranno sulle discipline ma sulle competenze in uscita e sui nuclei fondamentali di indirizzo correlati.

La trasmissione della prova

La trasmissione della parte ministeriale della prova avverrà tramite plico telematico, il martedì precedente il giorno di svolgimento. La chiave per l'apertura del plico viene fornita alle ore 8:30; le commissioni elaborano, entro mercoledì 21 giugno per la sessione ordinaria ed entro mercoledì 6 luglio per la sessione suppletiva, tre proposte di traccia. Tra tali proposte viene sorteggiata, il giorno dello svolgimento della seconda prova scritta, la traccia che verrà poi svolta dai candidati.

Quadri di riferimento della seconda prova nazionale

I quadri di riferimento per la seconda prova dell'istruzione professionale, definiti dal DM 164 del 22 giugno 2022 e inoltrati con nota ministeriale del 19 settembre 2022 (prot. 23988) sono distinti per ciascuno degli indirizzi ed elencano in maniera specifica:

- caratteristiche della prova d'esame;
- nuclei tematici;
- obiettivi della prova;
- griglia di valutazione, con la sola lista degli indicatori, restando alla commissione il compito di declinare i descrittori con la relativa gradualità della valutazione.

Nella parte riferita alle caratteristiche della prova si prendono in considerazione quattro diverse tipologie, distinte per indirizzo, e si forniscono indicazioni relative alla durata ed alla relazione tra la parte nazionale (che indicherà solo la tipologia e il/i nucleo/i tematico/i fondamentale/i per indirizzo) e la parte riservata alla commissione, che verrà declinata secondo lo specifico percorso formativo caratterizzato dal codice ATECO. Quest'ultimo, di norma, viene definito fin dalla fase di formazione della classe prima con l'esercizio delle prerogative in ordine alle scelte curriculari che competono alle scuole.

Le modalità per la predisposizione della traccia

In sintesi la traccia d'esame sarà redatta dalla Commissione declinando le indicazioni ministeriali, in relazione agli specifici percorsi attivati dall'istituzione scolastica. Sarà indispensabile tenere presente il codice ATECO[1], in coerenza con le specificità del Piano dell'offerta formativa e, ovviamente, la prova dovrà essere pensata e proposta con riferimento alla dotazione tecnologica e laboratoriale d'istituto, in ragione della necessità di disporre di attrezzature e strumentazioni per consentire l'eventuale contemporaneo svolgimento delle prove pratiche qualora la commissione dovesse decidere di prevederle.

A seconda della situazione presente nell'istituto saranno contemplate due diverse modalità di predisposizione della seconda prova, illustrate di seguito in tabella.

Modalità per la predisposizione della seconda prova d'esame

SITUAZIONE	MODALITÀ	RIFERIMENTI
A. Istituto nel quale funziona una sola classe per un dato indirizzo	L'elaborazione delle proposte di traccia è effettuata dai docenti della commissione/classe titolari degli insegnamenti di Area di indirizzo che concorrono al conseguimento delle competenze oggetto della prova	<ul style="list-style-type: none"> • Parte ministeriale della prova • Informazioni contenute nel documento del consiglio di classe.
B. Nell'istituzione scolastica sono presenti più classi quinte che, nell'ambito dello stesso indirizzo, seguono lo stesso percorso e hanno perciò il medesimo quadro orario	I docenti titolari degli insegnamenti di Area di indirizzo che concorrono al conseguimento delle competenze oggetto della prova di tutte le commissioni/classi coinvolte, tenendo conto anche delle informazioni contenute nei documenti del consiglio di classe di tutte le classi coinvolte.	<p>Elaborazione collegiale delle proposte di traccia per tali classi quinte, sulla base:</p> <ul style="list-style-type: none"> • della parte ministeriale della prova utilizzando, per la valutazione della stessa; • di informazioni contenute nei documenti dei consigli di classe. <p>È necessario prevedere il medesimo strumento di valutazione, elaborato collegialmente da tutti i docenti coinvolti nella stesura della traccia. Per tale adempimento deve essere</p>

		svolta un'apposita riunione, da tenersi prima dell'inizio delle operazioni di correzione della prova.
--	--	---

Durante la stesura della prova occorre definire la sua durata, sulla base di quanto indicato nel relativo Quadro di riferimento, e la eventuale prosecuzione dello svolgimento nella giornata successiva se ne ricorrano le condizioni (disponibilità di laboratori, strumentazioni, locali.)

Qualora la prova si dovesse svolgere in due giorni:

- in ognuno dei giorni deve essere fornita ai candidati una specifica e distinta consegna;
- l'articolazione deve essere comunicata con apposito avviso all'albo ed alle singole classi nell'area del registro elettronico.

Verso la strada del cambiamento

La nuova modalità legittima e ratifica il rinnovato paradigma curriculare, didattico, organizzativo e metodologico dell'Istruzione professionale.

Ingiustamente considerata la cenerentola della scuola secondaria di Secondo grado, in realtà l'impianto dell'Istruzione professionale è quello più avanzato nel panorama scolastico italiano. Purtroppo negli ultimi dieci anni ha dovuto subire ben tre cambiamenti ordinamentali e sopportare ingiuste discriminazioni da parte di un'utenza sempre più orientata verso la scelta liceale.

Gli studenti delle classi quinte, che si apprestano a sostenere le prove dell'esame di Stato nell'Istruzione Professionale, dovranno dimostrare di possedere conoscenze e abilità declinate in tangibili competenze. Tutto ciò potrebbe costituire la via per una svolta positiva verso un cambiamento reale, soprattutto se ci fosse una maggiore attenzione verso i docenti dell'istruzione Professionale, anche attraverso percorsi di formazione mirata. Si ha bisogno di formazione professionale ad alto profilo, che sicuramente non si raggiunge se si pensa alla sola strada della licealizzazione (vedasi la proposta del *Liceo del made in Italy*).

[1] 'ATECO è la classificazione delle attività economiche adottata dall'Istat per finalità statistiche cioè per la produzione e la diffusione di dati statistici ufficiali. La gestione della classificazione è affidata all'Istat nelle diverse fasi di aggiornamento alle quali è sottoposta sia a livello nazionale che internazionale. A livello nazionale, la classificazione è utilizzata anche per altre finalità di natura amministrativa (ad esempio fiscali). www.istat.it.

4. Educare ad educarsi. Il valore dell'anno di formazione e prova



Marco MACCIANTELLI

01/05/2023

Nell'inizio è il senso di ogni possibile sviluppo, così è anche per l'anno di formazione e di prova. Su "Scuola7" se ne parla abbastanza di frequente[1].

L'anno di formazione e prova è decisivo per i docenti neo-assunti, ma anche per l'intera comunità scolastica e, in prospettiva, per ciò che soprattutto conta: un adeguato soddisfacimento del diritto all'apprendimento di alunni e studenti.

Il DM 226 del 16 agosto 2022

Con la nota ministeriale del 25 agosto 2022 (prot. n. 30998) sono state trasmesse alle scuole le nuove disposizioni concernenti il percorso di formazione e prova del personale docente contenute nel DM 226 del 16 agosto 2022, che riprende i contenuti del precedente DM 850 del 27 ottobre 2015, a proposito delle attività relative al primo anno di servizio dei docenti neoassunti. Molti aspetti sono stati confermati, alcuni sono stati modificati.

Il DM 226 del 16 agosto 2022 ribadisce che per il superamento del periodo annuale di prova, comprensivo del percorso formativo, occorre lo svolgimento di almeno 180 giorni di servizio effettivi nel corso dell'anno scolastico, di cui almeno 120 per le attività didattiche; in queste sono compresi sia i giorni effettivi di insegnamento sia i giorni impiegati presso la sede di servizio per ogni altra attività preordinata al migliore svolgimento dell'azione didattica.

Le conoscenze teoriche disciplinari e metodologiche

L'articolo 4, nel ricordare gli standard riferiti agli ambiti propri della professione docente, rammenta che, nel corso del periodo di formazione e prova, ne è prevista la verifica del possesso. Pertanto, sono valutate la capacità collaborativa nei contesti didattici, progettuali, collegiali, l'abilità di affrontare situazioni relazionali complesse e dinamiche interculturali, nonché la partecipazione attiva e il sostegno ai piani di miglioramento dell'istituzione scolastica.

Da questo anno scolastico il personale docente in periodo di prova è sottoposto anche ad un test finale utile ad accertare come le conoscenze teoriche disciplinari e metodologiche si siano tradotte in competenze didattiche pratiche.

Non si tratta solo di sapere ma anche di saper insegnare. La professione docente è dedicata a:

- istruire
- educare
- vigilare sugli studenti.

I tre aspetti si intrecciano. L'uno non può fare a meno degli altri. Non si tratta di parti separate, ma di un'unica missione. È la gestione della classe, il saper comprendere le dinamiche, il sapere impostare relazioni fertili: in taluni rari casi può essere una dote innata, nella maggior parte è l'esito di un'applicazione di buone prassi tanto più efficaci quanto impostate e verificate precocemente.

Il test si svolge secondo la traccia costituita dall'allegato A al DM 226 del 16 agosto 2022, che elenca indicatori e descrittori specifici (non è escluso che possa essere oggetto di ulteriori specificazioni e revisioni ministeriali).

La riunione del Comitato di valutazione, da tenersi nell'intervallo temporale intercorrente tra il termine delle attività didattiche, quindi a conclusione delle "lezioni", compresi gli esami di qualifica e di Stato e la conclusione dell'anno scolastico, vale a dire entro il 31 agosto, nella nuova visione del DM 226/2022, rappresenta un momento tutt'altro che rituale.

Il Comitato di valutazione

Sebbene le attività sembrino simili a quelle già consolidate da quasi mezzo secolo, ben prima del DM 850/2015, al Comitato di valutazione è attribuito un nuovo compito, quello di accertare se e in che modo il docente neo assunto è riuscito a tradurre le sue conoscenze teoriche

(disciplinari e metodologiche) in competenze didattiche e pratiche educative, nei diversi ambiti. Qui è il senso del nuovo test finale, che consiste nella discussione e valutazione delle risultanze della documentazione contenuta nell'istruttoria formulata dal tutor accogliente e nella relazione del dirigente scolastico.

Specificità del test

È bene rileggere per esteso l'art. 13 del DM 226 del 16 agosto 2022, comma 3: "Il Comitato procede, contestualmente al colloquio, all'accertamento di cui all'articolo 4, comma 2, verificando in maniera specifica la traduzione in competenze didattiche pratiche delle conoscenze teoriche disciplinari e metodologiche del docente, negli ambiti individuati nel medesimo comma, attraverso un test finale sottoposto al docente, e consistente nella discussione e valutazione delle risultanze della documentazione contenuta nell'istruttoria formulata dal tutor accogliente e nella relazione del dirigente scolastico, con espresso riferimento all'acquisizione delle relative competenze, a seguito di osservazione effettuata durante il percorso di formazione e periodo annuale di prova. Per le finalità di cui al presente comma e per la strutturazione dei momenti osservativi a cura del docente tutor e del dirigente scolastico, è previsto l'allegato A al presente decreto in cui si evidenziano gli indicatori e i relativi descrittori funzionali alla verifica delle competenze di cui all'articolo 4 comma 1, lettere a), b) e c) a tal fine significative e alla conseguente valutazione di cui al presente comma. Con successivo decreto ministeriale si provvede ad eventuale integrazione ed aggiornamento degli indicatori e dei descrittori di valutazione di cui al precedente periodo".

Procedere con serenità e serietà

Il processo valutativo deve avvenire con espresso riferimento all'acquisizione delle relative competenze, a seguito di osservazione effettuata durante il percorso di formazione e periodo annuale di prova.

Il docente tutor presenta una relazione al Comitato di valutazione che viene seguita dalla relazione del dirigente scolastico e dalla disponibilità della documentazione presentata sul percorso formativo annuale.

Al termine degli adempimenti il Comitato di valutazione esprime un parere obbligatorio ma non vincolante per il dirigente scolastico. Questi potrà recepirlo o discostarsene motivatamente, ferma restando la necessità per il neo assunto di aver superato la verifica del test previsto.

Il dirigente scolastico provvede alla valutazione finale che deve essere espressa con un provvedimento motivato sia in caso di conferma in ruolo sia in caso di mancato superamento del periodo di formazione e prova.

Tali procedure devono essere vissute con serenità e, insieme, con serietà: ne va della qualità del servizio scolastico, garantito proprio dalla qualità professionale del docente. Ci deve essere un fil rouge che unisce conoscenze, competenze e attitudini, in modo da prevenire eventuali anomalie che, se colte precocemente, possono contenere, se non escludere, eventuali disservizi per un ambito così strategico del servizio pubblico come quello scolastico.

L'allegato A

Al docente neo assunto, che per qualsiasi motivo non dovesse superare con esito positivo il periodo di formazione e prova, è consentito, come già in precedenza, ripetere il percorso annuale, ma occorre una verifica obbligatoria, affidata a un dirigente tecnico, per l'esame in seconda istanza da parte del Comitato.

Un rilevante compito del dirigente scolastico consiste nella visita in presenza durante l'attività didattica svolta dal docente neo assunto per accertare il livello di interazione e la qualità dell'insegnamento.

È bene avvalersi non di una scheda qualsiasi ma di quella prevista nell'allegato A, sulla quale verrà poi effettuato il test finale.

Il Dirigente scolastico è chiamato in questo caso ad esprimere un profilo di leadership educativa che, insieme all'attività svolta dal docente tutor, accompagna il docente neo assunto in ruolo attraverso i diversi passaggi previsti offrendogli ascolto, dialogo, collaborazione. Sottolinea il DM 850 del 27 ottobre 2015, all'art. 15, comma 5: "... il dirigente scolastico visita le classi dei docenti neo-assunti almeno una volta nel corso del periodo di formazione e prova". Tali visite dovrebbero dispiegarsi in un arco temporale congruo.

Per salvaguardare la qualità dell'insegnamento

Quella del docente è una professione tra le più complesse perché richiede tante competenze professionali: disciplinari, pedagogiche, psicologiche, metodologico-didattiche, digitali, valutative, organizzative, relazionali, riflessive, di ricerca e di documentazione.

Richiede un livello di complessità che può essere raggiunto con un'esperienza collaudata. Tuttavia i margini di sviluppo professionale possono essere – o non essere – espressi *in nuce* già nell'anno di formazione e prova.

Per questi motivi l'anno di formazione e prova non è un passaggio burocratico-formale ma sostanziale nella vita attiva della scuola e deve essere vissuto con spirito di accoglienza, cura e impegno.

La costante e attiva vigilanza sul comportamento professionale dei neo assunti è importante per prevenire eventuali difficoltà attraverso supporti e aiuti e per evitare che tali difficoltà possano ricadere negativamente sugli studenti mettendo a rischio il loro diritto all'apprendimento.

[1] Cfr. Domenico Ciccone, *La novità del test finale*, in "Scuola7", n. 299 dell'11 settembre 2022 e Ornella Campo e Giorgio Cavadi, *Formazione per i docenti neoassunti. Un percorso rinnovato per i circa 95.000 docenti in prova*, in "Scuola7", n. 311 del 4 dicembre 2022.

1. Educazione Finanziaria, siamo ad una svolta? Come diffonderla in tutte le classi



Biancarosa IOVINE

07/05/2023

Il 29 marzo 2023, presso il Senato della Repubblica alla 7^a Commissione Permanente, così conclude la sua Audizione la Direttrice del Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, la dott.ssa Annamaria Lusardi: *"Sono oggi in discussione quattro diversi disegni di legge che rafforzano l'insegnamento dell'educazione finanziaria nelle scuole e vanno nella direzione tracciata dal Comitato fin dalla sua istituzione, rispondendo efficacemente anche alla richiesta dei cittadini di essere maggiormente accompagnati nell'acquisizione delle conoscenze finanziarie, previdenziali e assicurative, per essere più attrezzati in un mondo che cambia"*.

I quattro disegni di Legge costituiscono quattro diverse proposte di legge che si possono ricondurre a due tipologie: i Disegni di legge n. 155 e n. 288 propongono l'inserimento dell'educazione finanziaria nell'ambito dell'educazione civica, mentre i Disegni di legge n. 158 e n. 421 suggeriscono l'introduzione dell'educazione finanziaria come materia a sé, con una modalità di insegnamento trasversale, analogamente all'educazione civica.

La cultura finanziaria entra a scuola

Il 4 aprile scorso, presso il Senato della Repubblica alla 7^a Commissione Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport, il Capo del Dipartimento "Tutela della clientela ed educazione finanziaria" della Banca d'Italia, la dott.ssa Magda Bianco, ha presentato in un quadro chiaro ed organico l'importanza della cultura finanziaria per il benessere individuale, collettivo e sistemico ed illustra il ruolo della scuola in questo campo e l'esperienza della Banca d'Italia al fianco di tanti docenti e istituzioni scolastiche.

Il successivo 11 aprile un comunicato stampa del MIM ha annunciato che *"Il Consiglio dei Ministri ha approvato il disegno di legge Competitività, che inserisce l'Educazione finanziaria nell'insegnamento dell'Educazione civica. In questo modo, in un'ottica interdisciplinare e trasversale, acquisiscono centralità nel percorso formativo la finanza, il risparmio e l'investimento, con l'obiettivo di rendere i ragazzi cittadini con sapevoli, capaci di partecipare pienamente alla vita economica del Paese"*.

Il DDL n. 674 di iniziativa governativa presentato al Senato all'art. 21, rubricato "Misure in materia di educazione finanziaria", introduce le modifiche agli articoli 1 e 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92, che ha introdotto, o reintrodotta, l'educazione civica a scuola.

Ha prevalso, quindi, una soluzione di più facile ed immediata attuazione per avviare, si spera, già dall'anno scolastico 2023/2024 l'Educazione Finanziaria nelle scuole.

Perché l'educazione finanziaria è importante

Ma cos'è la conoscenza finanziaria e perché se ne parla così tanto a livello globale? La risposta la troviamo nel progetto Pisa (Programme for International Student Assessment) dell'Ocse che la definisce una conoscenza di base essenziale nel ventunesimo secolo per partecipare alla società, importante come saper leggere, conoscere la matematica e le scienze. I dati dell'indagine *Financial Literacy* del 2018 e pubblicati a maggio del 2020 sono reperibili in rete[1] ed utili a quanti vogliono approfondire l'argomento.

Con l'introduzione dell'Educazione Finanziaria nelle scuole, una volta concluso l'iter legislativo del Ddl, le innumerevoli esperienze di formazione finanziaria che negli anni sono state portate avanti da soggetti come "Banca d'Italia", "Consob", "Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria" e dalle più importanti associazioni nel campo, troveranno una sistematizzazione rientrando nell'insegnamento dell'Educazione civica.

Una *porta di ingresso* di ampio respiro che accoglierà l'educazione finanziaria come disciplina fondamentale per la crescita del senso della "civitas" nelle generazioni presenti e future.

Non siamo all'anno zero

Per comprendere, però, che non ci troviamo nell'anno zero dell'educazione finanziaria basta guardarsi indietro e leggere l'articolo di Mavina Pietraforte sul numero 170 di Scuola 7[2]. Attraverso una bella disamina sulla materia e sulle tante esperienze del passato, cita un'opera divulgativa sui temi economici e finanziari dal titolo "L'economia di zio Paperone" che "Il Sole24 ore" e la "Walt Disney libri" già nel 1993 pubblicavano con grande successo di pubblico. Personalmente ne ho testato l'utilità didattica per introdurre bambini della allora scuola elementare a concetti di non facile portata attraverso personaggi amati e famosi.

Fin dall'anno scolastico 2008-2009, inoltre, sono state molteplici le iniziative e i progetti portati avanti dalla Banca d'Italia, quali:

- l'Educazione finanziaria nelle scuole
- le Campagne nazionali di sensibilizzazione sull'importanza dell'educazione finanziaria
- il Mese per l'Educazione Finanziaria di ottobre
- la Global Money Week.

Nel "*Censimento delle iniziative di educazione finanziaria*"[3] troviamo molte iniziative di Educazione Finanziaria condotte negli anni 2012-2014. In quei soli due anni sono state censite 200 iniziative ad opera di 250 soggetti, anche se dalla lettura del Censimento emerge un quadro non proprio all'altezza di un Paese tra i fondatori dell'U.E.

Un'altra tappa importante, che ha anticipato quanto oggi si sta definendo, la possiamo individuare quando il 3 luglio del 2015, pochi giorni prima della Legge 13 luglio 2015, n. 107, i ministri Giannini e Padoa-Schioppa firmarono una "Carta di intenti" tra il MIUR, il MEF, la Corte dei conti, la Banca d'Italia, la Guardia di Finanza, l'Agenzia delle Entrate ed altre Parti per "*L'Educazione economica come elemento di Sviluppo e Crescita sociale*" che poneva le basi per una fattiva collaborazione definendo i ruoli ed i compiti in capo alle Parti firmatarie.

L'ultimo esempio in ordine di tempo

Con riferimento ad un passato più prossimo a noi, basta poi guardare al Piano Ri-Generazione Scuola del 2021, nell'ambito del quale è stato elaborato un progetto di "Educazione all'uso del digitale per un consumo consapevole e sostenibile" promosso e finanziato attraverso un protocollo di intesa realizzato dal Ministero dello sviluppo economico (ora Ministero delle Imprese e del Made in Italy), in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione (ora Ministero dell'Istruzione e del Merito). Una delle quattro direttrici dei webinar che hanno dato vita a questo progetto, unitamente ad altre piste di azione, è stato dedicato all'"Educazione Finanziaria" con il Partner "Banca d'Italia Eurosystem". In quell'ambito sono stati trattati con estrema chiarezza, per i docenti di ogni ordine e grado, temi quali: *Servizi bancari e finanziari, Finanza sostenibile, Cosa sapere prima di investire i propri risparmi, Comprare online o in negozio? Cosa c'è da sapere, Pianificare e prendere decisioni finanziarie consapevoli per sé e la propria famiglia*, con l'obiettivo di fornire ai docenti spunti per interventi formativi adeguati alle varie età dei propri discenti.

A che punto siamo

Ma nonostante il pregio ed il non esiguo numero degli interventi che si sono succeduti negli anni, purtroppo l'impatto sulla popolazione scolastica è stato evidentemente esiguo. E ciò in quanto l'Educazione Finanziaria, non rientrando né nelle Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione civica (DM 22 giugno 2020), né nelle Indicazioni Nazionali del primo o del secondo ciclo (DM 16 novembre 2012, n. 254) non fa strutturalmente parte del curriculum scolastico e raramente rientra tra le esperienze di ampliamento dell'offerta formativa. In sintesi la sua eventuale diffusione è dovuta solo alla sensibilità di un Dirigente, di un docente, di un consiglio di classe aperti alle innovazioni e disponibili a partecipare a iniziative, concorsi, bandi offerti ora da una ora da un'altra delle citate organizzazioni. Ma senza quel necessario supporto normativo, strutturale, programmatico, progettuale e formativo che tale insegnamento meriterebbe e senza una governance attiva sia a livello di Amministrazione centrale che periferica, i risultati non sono arrivati.

Da dove ripartire: parlano i numeri

Oggi, numeri alla mano, le statistiche internazionali collocano l'Italia al 63° posto per il possesso delle basilari competenze in materia finanziaria declinate nei principali asset della disciplina (inflazione, diversificazione e comprensione dei rendimenti semplici e composti) posti alla base della vita economica di un cittadino del 21° secolo. L'80% dei giovani ritiene di non avere competenze necessarie per affrontare le complessità economiche ed i rischi a cui si sentono esposti e il 90% dei genitori vorrebbe che l'insegnamento dell'Educazione Finanziaria entrasse nelle aule scolastiche. È doveroso notare, inoltre, che l'Italia è l'ultimo paese dell'Unione Europea ad introdurre l'insegnamento dell'Educazione Finanziaria nei percorsi scolastici di ogni ordine e grado[4]. Numeri, a leggerli con animo sereno, evidenziano uno scarto tra le conoscenze/competenze necessarie ai giovani per affrontare la vita di oggi e del prossimo futuro e quelle che la scuola ancora tarda a ricomprendere tra le più necessarie ed organiche per tutti gli studenti di ogni grado dell'istruzione.

Da qui anche il richiamo accorato della Economista Annamaria Lusardi, direttrice del Comitato per la programmazione e il coordinamento dell'attività di educazione finanziaria. Nel marzo 2021 così rispondeva al giornalista de "Il Sole 24 ore" che le chiedeva se era finalmente arrivato il momento giusto (post pandemia e relativa crisi delle categorie più deboli) per introdurre l'educazione finanziaria tra le discipline di studio e da dove si potesse partire: *"Un modo per farlo è inserire l'educazione finanziaria nella educazione civica che è diventata materia curriculare ed è insegnata a partire dalle scuole elementari. Anche l'educazione finanziaria deve cominciare molto presto, appunto quando si inizia ad andare a scuola, e non deve fermarsi alla scuola dell'obbligo. Questa materia deve essere prevista anche nei percorsi formativi della scuola secondaria superiore trasversalmente e nei diversi corsi universitari. Molti Paesi l'hanno già resa obbligatoria nelle scuole e hanno inserito la finanza personale nei corsi degli atenei."*

La porta dell'Educazione Civica è aperta all'educazione finanziaria

Se la storia è "maestra di vita", perché da essa e dai suoi errori si impara, allora speriamo che l'ingresso dell'educazione finanziaria attraverso la *porta* dell'Educazione civica diventi l'esito proficui di un disegno organico e lineare. È necessario portare in ogni aula di ogni istituzione scolastica un insegnamento che non si riduca in un semplice automatismo, ma che lasci neanche sulle spalle di ogni Dirigente e di ogni Collegio Docenti l'arduo compito di tradurre in prassi virtuose ogni sussulto del decisore politico.

La scuola c'è sempre, si anima e si tuffa con senso del dovere ed entusiasmo in ogni attività capace di costruire educazione e istruzione; ma la scuola ha bisogno, per percorrere sentieri complessi, di essere accompagnata con idee chiare e supporti idonei. Ha bisogno, tra l'altro, di avere certezze su cui contare, in primis una solida preparazione disciplinare e metodologica, a cominciare dalla formazione iniziale a cura del MUR (Ministero dell'Università e Ricerca) e poi alimentata, curata ed aggiornata dalla formazione in servizio a cura del MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito).

Sui temi dell'Educazione finanziaria entrambi gli aspetti sono da implementare e portare alla massima diffusività. I soggetti che da anni si interessano alla tematica sono pronti a guidare l'innovazione, a illuminare la strada, a non lasciare soli i docenti e i dirigenti ad individuare i percorsi più idonei.

Gli auspici della Banca d'Italia

A conferma arrivano le conclusioni, nella già citata audizione della Banca d'Italia, della dott.ssa Magda Bianco: "La legge n. 92 del 2019, nell'introdurre l'educazione civica nelle scuole, aveva fissato un periodo di sperimentazione e monitoraggio da parte delle scuole da concludersi con l'anno scolastico 2022/2023, al termine del quale realizzare un'istruttoria finalizzata a integrare e rendere definitive le 'Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica' originariamente emanate con il Decreto Ministeriale 35 del 2020. L'occasione dell'integrazione delle Linee guida per l'educazione civica da realizzare nei prossimi mesi potrebbe essere efficacemente sfruttata per inserire in maniera esplicita l'educazione finanziaria tra i nuclei concettuali dell'educazione civica e arrivare alla formulazione di apposite linee guida che definiscano i traguardi di sviluppo delle competenze, gli obiettivi specifici di apprendimento e i risultati attesi. A questo riguardo, come sopra ricordato, il lavoro svolto dal Comitato nella definizione del quadro delle competenze economico-finanziarie raccomandato per i giovani e quello in corso a livello europeo possono essere di ausilio per l'integrazione delle linee guida per l'educazione civica, secondo uno sviluppo

verticale dell'educazione finanziaria attraverso i due cicli scolastici. Esistono inoltre materiali didattici dedicati, come quelli della Banca d'Italia, nonché un'ampia offerta formativa dedicata ai docenti".

Non è mai troppo tardi, diceva il noto Maestro Manzi, non siamo, però, all'anno zero e la scuola non è sola.

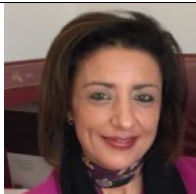
[1] [I risultati dell'Indagine sulla Financial Literacy in PISA 2018](#)

[2] [I fumetti di Zio Paperone: agli albori dell'educazione finanziaria](#)

[3] Una rilevazione promossa dalle Autorità di vigilanza Banca d'Italia, "Consob" COVIP e IVASS, insieme al Museo del Risparmio, alla Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio e alla Fondazione Rosselli, d'intesa con il Ministero dell'Economia e delle Finanze (MEF) e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

[4] [Quello che conta. Il portale dell'educazione finanziaria. Strategia nazionale.](#)

2. Docente tutor e docente orientatore. Ma quando deve iniziare l'orientamento?



Rosalba MARCHISCIANA

07/05/2023

È trascorso più di un mese dalla pubblicazione del DM n. 63 (5 aprile 2023) che destina risorse mirate per l'orientamento. Il Decreto definisce i criteri di ripartizione e le modalità di utilizzo di tali risorse, già previste dal comma 561 della Legge di bilancio (29 dicembre 2022, n. 197), destinate, però, solo alle istituzioni scolastiche statali del II ciclo di istruzione proprio allo scopo di valorizzare i docenti chiamati a svolgere la *funzione di tutor e di orientatore*, secondo quanto descritto nelle Linee guida (5 aprile 2023, prot. 958). Tante, comunque sono le difficoltà, specialmente per l'individuazione e la designazione dei destinatari, che legittimano la richiesta di una proroga[1].

Gli incentivi possono anche disincentivare

L'articolo 6 del Decreto Ministeriale n. 63 del 5 aprile 2023, prevede: a) un tutor per ciascun raggruppamento di studenti con un compenso compreso tra un valore minimo pari a 2.850 euro lordo Stato e un valore massimo pari a 4.750 euro lordo Stato; b) un docente dell'orientamento/orientatore che ricopra tale ruolo (...) con un compenso compreso tra un valore minimo pari a 1.500 euro lordo Stato e un valore massimo pari a 2.000 euro lordo Stato.

Tale remunerazione insieme al punteggio aggiuntivo utile per la mobilità e per le graduatorie interne (condizioni esplicitate nella direttiva del 26 aprile u.s.), sembrano validi incentivi per sollecitare la disponibilità degli insegnanti e per accelerare l'avvio della fase esecutiva, ossia la composizione degli elenchi dei destinatari del piano di formazione per i candidati alla posizione di docente tutor e orientatore.

Come spesso accade nel mondo della scuola le risorse ipotizzate come "incentivanti" sortiscono, a volte, effetti diversi. Innanzitutto sollevano dubbi sulla opportunità di remunerare solo chi assume ruoli "aggiuntivi", non tenendo mai conto delle professionalità d'aula, contestualmente accendono un dibattito sulla funzionalità dell'incarico stesso. A parte le questioni strettamente sindacali e i dubbi su alcune scelte strategiche messe in campo per legittimare il piano di intervento per l'attuazione del PNRR in ambito scolastico, non possiamo tuttavia trascurare di evidenziare alcune questioni sulla coerenza tra le finalità delle Linee guida e il piano ipotizzato per centrale l'obiettivo.

Le vetrine dell'open day

I docenti referenti dell'orientamento presenti nelle scuole già da tempo hanno maturato sulla propria pelle l'idea di un profilo "fai da te", improntato a volte su una logica di "marketing": la presentazione dell'istituto che rappresentano, "tirato a lucido" per le giornate di "open day" in cui tutto funziona alla perfezione per offrire ad ogni futuro "iscritto" un percorso "entusiasmante, garantito, *chiavi i mano*".

Abbiamo visto proliferare di tutto con operazioni di restyling digitale rilanciate sui social che hanno consolidato una prassi, a volte degenerativa, centrata sulla spettacolarizzazione dell'apparire e sulla capacità di ben confezionare l'immagine della scuola, da demandare a figure professionali.

Triste pensare che le risorse eccezionali, messe in campo per individuare esperti orientatori, possano ricadere prevalentemente su chi già da tempo si occupa di costruire solo una bella rappresentazione che, impropriamente, viene chiamata "orientamento".

Valorizzare i talenti e ridurre la dispersione

Lo scopo delle Linee guida è chiaro: "Rafforzare il raccordo tra il primo ciclo di istruzione e il secondo ciclo di istruzione e formazione, per una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli studenti, nonché di contribuire alla riduzione della dispersione scolastica e di favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria".

È poco coerente, però, il piano di attuazione che concentra l'attenzione prioritariamente su risorse professionali da reclutare, formare e incentivare nella scuola secondaria di secondo grado. È questo un segmento di scuola che accoglie alunni che hanno già un vissuto scolastico tracciato, spesso segnato da tante variabili che la scuola non riesce sempre a controllare e a governare in tempo; sono tendenzialmente quelle stesse variabili che vanno a certificare uno stato di disagio scolastico ed esistenziale scoraggiante.

Se il focus principale è il processo di insegnamento-apprendimento, allora la *valorizzazione le potenzialità e i talenti degli studenti, nonché il contributo alla riduzione della dispersione scolastica* diventano l'essenza della finalità educativa. Per perseguire tale obiettivo occorre il contributo di tutti e una competenza professionale da mettere in campo prima possibile.

Anche la scuola di base ha bisogno di nuovi supporti

Le preoccupazioni crescenti dell'opinione pubblica sembrano tutte rivolte prioritariamente alla scuola secondaria di secondo grado: riflessioni critiche sui livelli di apprendimento, constatazione della fragilità dei nostri adolescenti, distanza tra banchi di scuola e mondo del lavoro. È innegabile che vi sia un'emergenza educativa visibile soprattutto ai piani alti del sistema educativo. La risposta, però, non può che trovarsi all'inizio del percorso scolastico, nella riscoperta del valore fondativo della formazione di base, nella costruzione di un atteggiamento positivo dei bambini e dei primi adolescenti nei confronti dell'apprendimento, della conoscenza, del rapporto con l'altro. La nostra scuola di base gode di ottime tradizioni e di una discreta fiducia delle famiglie e della comunità. Tuttavia, ciò non è esente da criticità che stanno emergendo sempre con maggiore evidenza. È opportuno, quindi, che tutto il sistema educativo rifletta su alcune questioni nodali, e cioè su:

- come migliorare i risultati scolastici al termine del primo ciclo, nelle discipline fondamentali, di fronte a qualche campanello d'allarme che scaturisce dalle ricorrenti rilevazioni degli apprendimenti;
- come rendere più coerente e unitario il percorso formativo, fin dai livelli iniziali, anche approfittando della configurazione 'comprensiva' che riguarda un numero considerevole di istituzioni scolastiche;
- come confermare i valori di accoglienza, inclusione e integrazione così tipici della nostra scuola, coniugandoli con le esigenze di una società sempre più complessa e globalizzata, che non vive più l'educazione a scuola come un'indispensabile opportunità di crescita;
- come utilizzare al meglio le risorse professionali e organizzative a disposizione delle scuole autonome, se non altro per rivendicarne la necessaria ed equa consistenza.

Qualche proposta su cui riflettere

L'orientamento non si esaurisce nelle iniziative limitate agli anni-ponte. Certo i passaggi da un ciclo di scuola a quello successivo sono sicuramente momenti critici da monitorare e supportare, ma l'orientamento è un processo lungo e continuo che deve riguardare tutto il percorso formativo. Ne consegue che orientare non significa soltanto mettere in grado gli studenti di scegliere la scuola successiva o, al termine dell'iter scolastico, lo sbocco lavorativo più adatto alle proprie capacità e ai propri interessi; al contrario orientare assume il senso più impegnativo di aiutare i ragazzi a conoscere sé stessi, a capire il mondo che li circonda e la società in cui vivono, per tracciare in modo autonomo e intenzionale un proprio percorso di vita.

Le attività orientative non devono essere affidate soltanto ad una figura di insegnante-orientatore, che le gestisce in qualità di "esperto", ma devono diventare oggetto di lavoro di tutti i docenti, che le collegano e le integrano con i curricoli disciplinari.

Non esistono materie più importanti di altre per facilitare l'orientamento. Tutte le discipline possono fornire ai giovani occasioni per conoscere meglio sé stessi e le proprie potenzialità. Tutte le discipline sono strumenti per un comune processo educativo, quello che aiuta la persona in crescita a riconoscere e a "tirar fuori" (*e-ducere*= educare) le proprie attitudini, a farle interagire con i saperi, quello che aiuta a costruire quell'apprendimento significativo che produce vera competenza.

Si tratta, quindi, di un nuovo modo di intendere le attività di orientamento, non finalizzato solo all'informazione, ma mirato, soprattutto, ad una formazione che permetta ai ragazzi di orientarsi nella complessità della società contemporanea.

Rilanciare la didattica orientativa...

Fare orientamento "dentro" le discipline significa, in primo luogo, ridefinire l'area dei saperi che ogni disciplina riconosce e trasmette come propri, selezionando le conoscenze che la scuola deve diffondere, stabilendo quali siano maggiormente funzionali alle mutate condizioni sociali e culturali e quali possano essere più significative per vivere il presente e il futuro.

Fare orientamento "attraverso" una disciplina significa far cogliere le idee portanti e i concetti strutturanti che ne determinano la fisionomia e che offre una specifica chiave di lettura del mondo. La forza orientativa di ogni materia sta nella sua particolare capacità di fornire strumenti conoscitivi, cioè quei "mattoncini" che permettono di penetrare nella realtà per leggerla in modo critico. Diversamente, le conoscenze apprese rimarranno per sempre conoscenze "scolastiche". Padroneggiare le discipline è ciò che permette, non solo di guardare il futuro con gli attrezzi giusti, ma anche di inventarlo.

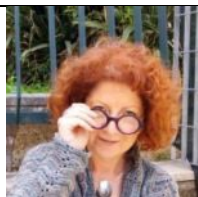
... a partire dai più piccoli

Sul piano educativo e didattico, orientare significa promuovere attività di meta-cognizione, aiutare lo studente a prendere coscienza delle sue risorse e dei suoi limiti, delle sue modalità di apprendimento e dei suoi stili cognitivi. Significa, quindi, promuovere "auto-orientamento", a partire dai più piccoli.

Il modello "gnoseologico" sotteso al dibattito sui "saperi" è ben evidenziato negli Orientamenti della scuola dell'infanzia confluente nella premessa alle indicazioni nazionali per il curricolo. L'incontro di un bambino con i sistemi simbolico-culturali (i saperi della società adulta) consente di dare "forma" e "struttura" ai suoi modi di conoscere, poiché offre oggetti, parole, idee, immagini alla sua disponibilità ad apprendere. Spetta dunque alla scuola organizzare questo incontro, creare un'ambientazione favorevole (campi di esperienza) affinché il contatto lasci un segno e contribuisca allo sviluppo cognitivo e sociale di ciascuno. Non a caso gli Orientamenti definiscono la scuola dell'infanzia un "ambiente di apprendimento, di vita e di relazione", associando l'apprendimento ad una dimensione sociale ed esistenziale che, appunto, orienta

[1] La scadenza del termine per la comunicazione è quella del 31 maggio 2023. Le istituzioni scolastiche devono individuare i nominativi dei docenti da avviare ai percorsi di formazione utilizzando la piattaforma "FUTURA PNRR".

3. Cody bag: un gioco per educare. Pensiero computazionale e rispetto delle diversità culturali



Ornella FORMATI

07/05/2023

Le dimensioni della diversità, con tutti i loro risvolti sociali e culturali, caratterizzano ormai in maniera determinante non solo la quotidianità di ciascuno di noi, ma anche l'impostazione didattica del sistema di istruzione, impegnato a valorizzare il concetto di diversità per farlo diventare una componente culturale e sociale. In questo contributo viene descritto il progetto "Cody bag", un gioco didattico realizzato nell'ambito di un lavoro di tesi del Corso di studi di Primo Livello di Design della Comunicazione dell'Accademia di Belle Arti di Napoli [1], svolto dalla studentessa Caterina Frigenti e supervisionato dalla relatrice prof.ssa Ornella Formati, basato sull'approccio ludico in grado di promuovere il multiculturalismo, incoraggiando l'empatia e il rispetto per "l'altro", al fine di rafforzare il dialogo interculturale, abbattere le disuguaglianze e i conflitti e promuovere la pace.

Nel gioco si utilizza una metodologia trasversale che mira a potenziare le capacità STEAM come quella del Coding, che più che programmare insegna a sviluppare il pensiero computazionale, secondo la logica del problem solving.

La diversità come valore

Il recente conflitto tra Russia e Ucraina e l'incremento degli studenti stranieri all'interno delle scuole ha evidenziato una problematica già posta in luce qualche anno fa in uno studio condotto dall'ISTAT [2], nel quale si evince che in Italia i minori stranieri o italiani per acquisizione sono 1 milione e 316 mila, e che sul territorio nazionale c'è un ambiente culturale ad alta ibridazione. Dall'estrema eterogeneità delle provenienze di origine (oltre 200 differenti nazionalità) scaturisce la complessità della progettazione didattica di azioni indirizzate all'inclusione sociale e formativa degli allievi immigrati.

Le istituzioni scolastiche, ancor più di prima, devono essere pronte ad accogliere la diversità come valore sociale e allo stesso tempo promuovere pratiche e metodologie trasversali che aiutino gli studenti a sviluppare la tolleranza e la collaborazione tra pari, educando ai principi dell'integrazione e dell'interculturale.

Gli orientamenti interculturali

Tali obiettivi li ritroviamo approfonditi nel documento "Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori" [3], curato dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione, nel quale si sottolinea che bisogna pensare ai "[...] *soggetti provenienti da contesti migratori non più come portatori di bisogni, ma come portatori di diritti e di doveri. [...]*". Infatti *"siamo portati spesso a definire i nostri bambini e ragazzi 'nativi digitali'. I giovani oggi sono anche 'nativi multiculturali', viviamo in società aperte e interconnesse, in relazione tra loro. La nostra scuola ha una grande tradizione di inclusione, che dobbiamo aggiornare alla luce degli avvenimenti degli ultimi anni, dalla pandemia a ciò che sta accadendo in Ucraina. Ma anche alla luce della sensibilità delle nuove generazioni. Essere cittadini deve voler dire saper rispettare e valorizzare la diversità, essere solidali, vedere nello scambio e nell'interazione una fonte di arricchimento."* [4]

Il coding

Il PNSD, Piano Nazionale Scuola Digitale [5], documento con cui il MIUR (oggi MIM) ha fornito gli indirizzi per il lancio di una strategia di innovazione della scuola italiana e del suo sistema educativo nell'era digitale, nel 2015 introduce il Coding a scuola, quindi la programmazione informatica come metodologia trasversale in grado di sviluppare non solo il pensiero computazionale ma anche il lavoro di gruppo e la capacità di risolvere problemi in modo creativo.

Caratteristica necessaria non solo nel settore informatico ma anche in altri ambiti lavorativi, nonché nella nostra quotidianità. Le attività di Coding, infatti, insegnano a semplificare concetti, individuare problemi e selezionare attività e procedure capaci di fornire le soluzioni che rispondano meglio agli obiettivi prefissati.

Il pensiero computazionale

Il primo a parlare di pensiero computazionale è stato Seymour Papert che, nel 1996, nel descrivere le funzioni e gli obiettivi del linguaggio di programmazione da lui sviluppato al MIT di Boston, affermava che l'obiettivo non era quello di formare informatici, ma di attivare una metodologia e un ambiente di apprendimento che consentisse ai ragazzi di "imparare a imparare" nel tempo. In questi anni il Ministero dell'Istruzione (oggi anche "del Merito") ha promosso nelle scuole numerose attività di coding, finalizzate ad aiutare gli studenti a familiarizzare con i concetti di programmazione. Ne è un esempio il progetto "Programma il Futuro" [6] promosso dal MIM in collaborazione con il CINI (Consorzio Interuniversitario Nazionale per l'Informatica) che ha l'obiettivo di fornire alle scuole una serie di strumenti semplici, divertenti e facilmente accessibili per formare gli studenti ai concetti di base dell'informatica.

Coding, tinkering e making sono tre pratiche didattiche della contemporaneità, che invitano sin dalla giovane età ad un rapporto autoriale e sostenibile con le tecnologie e nell'apprendimento, al fine di sviluppare competenze, conoscenze e attitudini che saranno essenziali ai cittadini di domani per affrontare le sfide della contemporaneità. La progettazione, il test e l'implementazione del gioco didattico *Cody bag*, descritto di seguito, fa proprie queste tre pratiche per la creazione di un prodotto originale, esito di un lavoro di ricerca accademica e didattica.

Il gioco "Cody bag" e il valore dell'interculturalità

Cody bag è un gioco educativo che vuole promuovere l'integrazione culturale attraverso la metodologia didattica del Coding: ideato come strumento didattico transdisciplinare, *Cody bag* promuove la conoscenza di elementi linguistico-culturali delle differenti nazioni attivando esplorazione ludica, atteggiamenti anti-stereotipizzanti e approfondimenti multimodali. Attraverso l'utilizzo della metodologia trasversale del Coding e del pensiero computazionale, *Cody bag* favorisce l'integrazione tra persone provenienti da culture ed etnie differenti. La vocazione del gioco si legge fin dalla scelta del *naming* che, infatti, nasce dall'unione di *Cody*, abbreviazione di coding, con la parola *Bag*, proveniente dal concetto di bagaglio culturale.

Il gioco guarda la questione della diversità culturale come arricchimento personale, facendo leva sulla metodologia didattica costruttivista, come quella del problem solving, nel quale l'allievo posto dinanzi a un quesito, attraverso un fare collaborativo e organizzato, identifica le ipotesi e le azioni necessarie per la soluzione del problema.

Struttura del gioco

Cody bag è un gioco da tavolo a cui possono partecipare 2/4 giocatori o squadre. È fornito in un kit che può essere utilizzato sia a scuola che a casa e si rivolge a bambine e bambini che vanno dagli 8 ai 14 anni. Il progetto grafico, sebbene sia caratterizzato da un'immagine ludica e vivace, è basato su un sistema di "segni" della comunicazione visiva rigoroso ed essenziale, che ritroviamo nella costruzione dei pittogrammi, nella griglia d'impaginazione generale. Analogamente la scelta del carattere tipografico "Usual", riconoscibile per lo stile sobrio e moderno e per la leggibilità chiara adatta ai più piccoli, è in grado di essere declinato, grazie ai differenti pesi, nei diversi artefatti della comunicazione proposti. Per le Card del gioco è stata progettata una "famiglia di pittogrammi" in grado di agevolare la comprensione del gioco e descrivere in modo semplice e univoco le caratteristiche culturali di ogni nazione. In una fase iniziale sono state selezionate 10 nazioni e culture, che naturalmente possono espandersi o ridursi a seconda delle necessità manifestate dalla scuola che sperimenta l'attività.

Cody bag si sviluppa secondo due modalità di gioco, ognuna delle quali permette al bambino di apprendere nozioni e valori etici differenti. Nella prima, definita "Lineare", il bambino impara le caratteristiche di una determinata nazione; nella seconda, definita "Mix", crea un mix culturale in modo tale che possa cogliere aspetti e peculiarità dei differenti paesi. Il gioco propone poi, in prospettiva, una terza versione nella quale la Realtà aumentata consente di approfondire e

ampliare la conoscenza delle differenti culture, proponendo nuovi percorsi tematici in grado di raccontare ed esaminare specifiche caratteristiche delle singole nazioni.

Le regole e gli obiettivi del gioco

Nella modalità di gioco "Lineare" a ogni bambino o gruppo viene assegnata una nazione, l'obiettivo è raccogliere le 5 "Card Cultura" che raccontano attraverso i pittogrammi usi e costumi tipici delle singole nazioni, come il modo di salutarsi, di vestire, le abitudini culinarie, le festività celebrate e la bandiera. L'obiettivo si raggiunge rispondendo correttamente ai quesiti sulla nazione posti dalle "Card Bagaglio" e *programmando*, attraverso le "Card azione", il percorso che la propria pedina dovrà compiere sulla plancia. Tale iter di gioco consente di applicare le logiche del coding e i principali concetti del pensiero computazionale.

Nella modalità di gioco "Mix" ogni bambino o gruppo deve, invece, raccogliere 5 "Card Cultura" appartenenti ad almeno due nazioni differenti. L'obiettivo si raggiunge, come avviene nel gioco "Lineare", rispondendo correttamente ai quesiti sulla nazione posti dalle "Card Bagaglio" e *programmando* correttamente il percorso attraverso le "Card azione".

In entrambi i casi, per rendere la dinamica del gioco più avvincente, vengono inserite le "Card Imprevisto" che aggiungono ulteriori difficoltà al percorso.

Dal prototipo alla sperimentazione nazionale

Cody bag prevede una doppia modalità di distribuzione. Nella prima le scuole ricevono il gioco, nella seconda, in un'ottica che promuove la metodologia del *tinkering* e del *making*, ricevono i file di stampa e le istruzioni per realizzare con gli studenti l'attività ludica.

Biblioteche Senza Frontiere (Bibliothèques sans Frontières – BSF) sposa il progetto *Cody bag*. È un'associazione di promozione sociale "[...] fondata nel 2007 con la missione di portare l'accesso all'informazione, all'istruzione e alle risorse culturali a coloro che ne hanno più bisogno, che si tratti di crisi umanitarie o di comunità escluse nei paesi europei. Con progetti in 30 paesi e in 25 lingue, BSF sviluppa programmi in collaborazione con associazioni locali che combinano tecnologie all'avanguardia e contenuti personalizzati" [7].

BSF Italia, grazie all'attenzione della direttrice per l'Italia dottoressa Ilaria Gaudiello, ha sperimentato il gioco, nelle modalità "Lineare" e "Mix" per l'anno scolastico 2022/2023 in tre istituti comprensivi presenti sul territorio nazionale, l'Octavia di Roma, l'Ilaria Alpi di Torino e il Tommaso Grossi di Milano, tutti caratterizzati da una popolazione scolastica a forte valenza multiculturale e impegnati da anni a proporre pratiche di accoglienza e attività finalizzate a contrastare le disuguaglianze socio-culturali, l'abbandono e la dispersione scolastica. Sono stati, infatti, nel tempo organizzati progetti e una programmazione didattica che, integrando a pieno il valore dell'interculturalità, mira a favorire l'inclusione e il diritto allo studio. A tali strategie educative risponde il gioco *Cody Bag* che, inserito nel progetto didattico "Piccoli hacker della conoscenza", propone assieme ad un pensiero computazionale, un pensiero interculturale, e quindi un processo di apprendimento finalizzato a supportare e accrescere interazioni di senso, apprendimento per scoperta e dialogo interculturale, incontrando tanto gli obiettivi del DigComp 2.2 [8] quanto quelli della "Global Competence" (OECD-PISA) [9].

Le fasi della sperimentazione

La sperimentazione, della durata di 6 mesi, ha l'obiettivo di testare l'integrazione del kit nei programmi di didattica interdisciplinare, misurandone l'impatto – attraverso una valutazione qualitativa e quantitativa condotta con questionari e griglie di osservazione – su acquisizione di conoscenze e competenze (linguistiche, geografiche, civiche), trasformazione delle rappresentazioni o percezioni culturali, sviluppo di pensiero computazionale e attitudini all'inclusione e alla socializzazione.

Prospettive future

Le nuove generazioni convivono con le attuali tecnologie in modo naturale, in quanto nativi digitali adoperano quotidianamente dispositivi che consentono loro di "aumentare" le informazioni, basti pensare al frequente utilizzo dei QrCode (Quick Response Code), elementi grafici che attraverso un codice a barre bidimensionale a risposta rapida restituiscono, inquadrati dalla fotocamera di uno smartphone, ulteriori dati e informazioni all'utente. Analogamente, ma in modo più diretto perché non mediato da un "codice", avviene nella realtà aumentata. Tale tecnologia offre all'utente una maggiore esperienza immersiva in grado di coinvolgere più sensi

grazie all'utilizzo di app spesso freemium [10], che tramite la fotocamera leggono l'immagine o anche l'oggetto posto nell'inquadratura e attivano un nuovo livello di comunicazione che potenzia le informazioni. Tale esperienza interattiva (realtà aumentata) prevista nella tesi e progettata per le "Card cultura" del gioco "Cody bag", non è ancora oggetto della sperimentazione nazionale promossa da BSF. Si auspica che a breve possa divenire parte integrante del gioco al fine di consentire non solo una maggiore interazione con il giocatore, ma anche di potenziare le informazioni e approfondire nozioni di storia, geografia, lettere ed educazione civica.

Approfondimenti

[1] Corso di studio per il conseguimento del Diploma Accademico di Primo Livello in Design della Comunicazione disponibile all'indirizzo:

<http://www.abana.it/it/triennio/design-della-comunicazione/>

[2] "Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia", documento redatto dall'Istat, Istituto Nazionale di Statistica, disponibile all'indirizzo:

<https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>

[3] "Orientamenti interculturali idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori", redatto a marzo 2022 a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. Documento del Ministero dell'Istruzione, disponibile all'indirizzo:

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>

[4] Dichiarazione di Patrizio Bianchi, Ministro dell'Istruzione, nel governo Draghi dal 12 febbraio 2021 al 22 Ottobre 2022 disponibile all'indirizzo:

<https://www.miur.gov.it/-/scuola-presentati-gli-orientamenti-interculturali-idee-e-proposte-per-l-integrazione-di-alunne-e-alunni-provenienti-da-contesti-migratori-bianchi-docu>

[5] Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) è il documento d'indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, pilastro fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015). Disponibile, nella sua versione aggiornata, all'indirizzo:

https://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml

[6] Il progetto Programma il futuro, disponibile all'indirizzo:

<https://programmailfuturo.it/progetto/descrizione-del-progetto>

[7] Biblioteche senza Frontiere disponibile all'indirizzo:

<https://www.bibliotechesenzafrontiere.it/>

[8] DigComp 2.2 è il Quadro europeo per lo sviluppo delle Competenze Digitali, disponibile in italiano all'indirizzo:

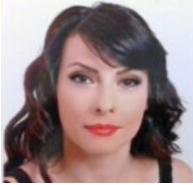
https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/assets/docs/DigComp-2_2-Italiano-marzo.pdf

[9] PISA è il programma dell'OCSE per la valutazione internazionale della capacità degli studenti di esaminare questioni locali, globali e interculturali, di impegnarsi in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse e di agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile, disponibile all'indirizzo:

<https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>

[10] Le App Freemium sono applicazioni che presentano una versione base gratuita e una a pagamento con funzionalità aggiuntive.

4. Ispettori e valutazione nelle scuole dei Paesi Bassi. Effective supervision for better education



Chiara EVANGELISTI

07/05/2023

L'Ispettorato dell'istruzione (*Inspectie van het Onderwijs – IvhO*), istituito nei Paesi Bassi nel 1801, è uno dei più antichi servizi ispettivi del mondo. La sua attuale base giuridica è la "Legge sulla supervisione dell'educazione" del 20 giugno 2002 (*Wet op het onderwijstoezicht – WOT*)[1]. Pur essendo formalmente parte del Ministero dell'Educazione, Cultura e Scienza (*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap – OCW*), l'IvhO gode di ampia autonomia organizzativa, operativa e finanziaria, garantite dalla legge.

L'Ispettorato dell'istruzione

L'Ispettorato, organizzato a livello nazionale e con sede a Utrecht, ha al suo vertice l'ispettore generale dell'istruzione (*inspeteur generaal*), nominato dal Ministro, per un periodo massimo di sette anni. Si articola in otto dipartimenti, di cui uno per ciascun settore educativo[2] e tre trasversali[3]. Ogni dipartimento ha al vertice un direttore che fa capo all'ispettore generale.

È interessante evidenziare che il sistema è organizzato in maniera gerarchica. Ci sono gli "ispettori strategici" che hanno il compito di identificare gli sviluppi rilevanti in campo educativo, di elaborare nuove proposte e di collaborare alla definizione dei quadri di riferimento. Gli altri sono ripartiti in *junior* e *senior*. A questi ultimi, in virtù dell'anzianità di servizio, vengono assegnati i casi più complessi e percepiscono una maggiore retribuzione.

Nel 2021 risultavano impiegate nell'Ispettorato 500 unità di personale, di cui 230 ispettori e circa 20 con responsabilità contabili. Questi ultimi affiancano i primi nella valutazione della gestione finanziaria dei Consigli di gestione delle scuole. Il restante personale comprende ricercatori, analisti di dati ed esperti legali[4].

Reclutamento e formazione degli ispettori

Per diventare ispettore, oltre alla laurea o titolo equivalente, è necessario essere stato insegnante e aver maturato un'ampia esperienza e conoscenza del sistema scolastico olandese, possibilmente in ruoli quali capo di istituto, consulente scolastico, formatore dei docenti.

I nuovi ispettori ricevono una formazione della durata di quattro mesi che prevede due parti: una generale, relativa al ruolo degli ispettori nel sistema scolastico e ai fondamenti giuridici della funzione; l'altra concernente aspetti più tecnici della stessa, caratterizzata da un tirocinio pratico svolto sul campo, affiancando colleghi esperti nel corso delle visite ispettive.

La formazione in servizio è parte degli obblighi lavorativi e a ciascun ispettore è richiesto di dedicarvi circa dieci giornate lavorative all'anno.

Compiti dell'Ispettorato

Ai sensi dell'art. 3 della WOT, l'Ispettorato svolge essenzialmente una triplice funzione:

- dare impulso alla qualità dell'educazione;
- vigilare sulla legittimità finanziaria delle istituzioni educative che ricevono finanziamenti pubblici, promuovendone l'efficienza e la sostenibilità;
- relazionare sulla qualità dell'educazione.

L'ispezione alle istituzioni educative rappresenta la parte più consistente degli obblighi dell'Ispettorato, alla quale si aggiungono altri compiti, quali il monitoraggio degli esami, le attività concernenti l'educazione prescolastica e l'istruzione superiore, gli studi tematici e la consulenza.

Un nucleo di ispettori (sono denominati "ispettori di fiducia" – *vertrouwensinspecteur*), in appendice agli altri incarichi, svolge il delicato compito di intervenire in caso di segnalazioni di alunni vittime di molestie, abusi sessuali, violenza fisica, violenza psicologica, discriminazioni o fenomeni di radicalizzazione, commessi dal personale scolastico o da altri studenti. Le

segnalazioni sono esaminate dall'ispettore di fiducia che consiglia, avvia eventuali accertamenti e, se necessario, aiuta nella presentazione di un reclamo formale o denuncia alle autorità di polizia.

Anche gli ispettori sono valutati

L'Ispettorato si percepisce come organizzazione che apprende e ritiene indispensabile sottoporsi a procedure di valutazione interne ed esterne, a cominciare da quella del personale, che segue la classica linea gerarchica: ogni ispettore è valutato annualmente dal suo *senior* e questi dal direttore di divisione che a sua volta è valutato dall'ispettore generale. Ogni anno tutti i processi interni all'Ispettorato sono valutati da un servizio di *audit* interno.

La valutazione esterna segue diversi percorsi: uno è quello della certificazione esterna, attualmente affidata a una società che ne verifica e certifica la conformità rispetto alla norma ISO 9001[5]. L'altro percorso è costituito dalle indagini campionarie sulle scuole sottoposte a ispezione, alle quali si chiede di esprimere un giudizio scritto sull'operato dell'Ispettorato. Un'altra metodologia adottata è la valutazione tra pari, solitamente effettuata con i servizi ispettivi di un paese membro della SICI[6], *The Standing International Conference of Inspectorates*, di cui i Paesi Bassi sono tra i fondatori.

Valutazione di sistema e rapporto annuale

Nei Paesi Bassi la valutazione di sistema è una competenza condivisa tra il Ministero dell'Educazione e l'Ispettorato. Al primo competono la definizione della cornice generale e l'utilizzo dei risultati della valutazione per prendere decisioni in materia di politica scolastica. L'Ispettorato ha il compito di monitorare la qualità dell'istruzione attraverso attività molto variegate che trovano una sintesi nel rapporto annuale dal titolo "Lo stato dell'istruzione" (*De Staat van het onderwijs*)[7]. Il rapporto è ricco di informazioni e di dati ed è organizzato in capitoli ciascuno dei quali concernente un settore dell'istruzione; quello finale è riservato all'analisi dell'intero sistema.

Si evidenzia che il nuovo quadro di valutazione (*onderzoekskader*)[8], in vigore dall'agosto 2021, introduce un'importante novità metodologica: per la prima volta viene fornito un quadro di riferimento per la valutazione di sistema[9]. Il quadro individua tre funzioni fondamentali o centrali del sistema educativo olandese che devono essere oggetto di monitoraggio: le qualificazioni; la socializzazione; i percorsi scolastici, con le correlate dimensioni della selezione e delle pari opportunità. Per ciascuna funzione viene fornito il corrispondente criterio di qualità.

La valutazione interna delle scuole

La valutazione delle scuole nel sistema olandese si configura come un obbligo dei consigli di gestione delle scuole (*schoolbesturen*)[10] ed è al contempo un compito istituzionale dell'Ispettorato.

La autovalutazione delle scuole, nonostante non sia una prescrizione normativa, è una pratica molto diffusa, soprattutto grazie all'impulso dato dal governo centrale che, a partire dai primi anni del nuovo millennio, l'ha fortemente incoraggiata, senza tuttavia renderla obbligatoria, né tantomeno fornendo indicazioni in merito alle procedure e ai modelli da seguire. Di conseguenza la valutazione interna è rimasta una prerogativa delle singole scuole o dei consigli, i quali ne decidono le modalità, gli strumenti, nonché quali aspetti della vita scolastica sottoporre all'autoesame.

La valutazione esterna delle scuole

La valutazione esterna delle scuole è un compito affidato dalla legge all'Ispettorato. Tra il 2002 e il 2007 l'autovalutazione è stata il punto di riferimento per la valutazione esterna, secondo un sistema definito di "ispezione proporzionale" che dava priorità alle scuole la cui autovalutazione segnalava criticità. Tuttavia tale sistema è stato presto interrotto perché non tutte le autovalutazioni rispondevano ai criteri di qualità richiesti.

Le prestazioni delle scuole sono monitorate annualmente sulla base dei dati che l'ispettorato dispone e che, grazie alla tecnologia informatica, sono resi facilmente accessibili. Un apposito algoritmo consente di evidenziare le istituzioni scolastiche che presentano profili anomali, le cosiddette "scuole a rischio" (*risicoscholen*). Su queste, l'Ispettorato, dopo le opportune verifiche, decide se intervenire con un'indagine approfondita *in loco*.

Inizialmente si era ritenuto opportuno concentrare l'attenzione sulle scuole a rischio, riservando a quelle che il sistema presentava come "affidabili", una "ispezione di base", ogni quattro anni, finalizzata a controllare solamente l'ottemperanza alla normativa.

La valutazione del Consiglio di gestione

Una prima significativa modifica al sistema di valutazione è avvenuta nell'agosto 2017, con la pubblicazione del nuovo quadro di riferimento (*onderzoekskader*)[11], in cui la qualità diventa il *focus* del processo. Proprio perché il responsabile legale della qualità nella scuola olandese è il suo Consiglio di gestione, questo viene considerato l'oggetto prioritario della valutazione. Il nuovo approccio, pur mantenendo il monitoraggio annuale delle prestazioni delle scuole, concentra l'attenzione sui consigli di gestione, che l'Ispettorato valuta sistematicamente ogni quattro anni. L'ispezione della scuola basata sul rischio rimane in vigore, nel contesto di una prioritaria attenzione al funzionamento del Consiglio.

Il quadro del 2017 ha introdotto altre due importanti novità: il rilievo dato alla gestione finanziaria nella procedura della valutazione e il ruolo proattivo della valutazione nell'incoraggiare il miglioramento continuo delle scuole.

La valutazione delle scuole nel quadro valutativo 2021

Nell'agosto 2021 è entrato in vigore un nuovo quadro di valutazione che, mantenendo inalterati i cambiamenti introdotti nel 2017, sposta ulteriormente l'impegno dell'Ispettorato sul versante del miglioramento della qualità. Tale quadro, attualmente in vigore, enfatizza la supervisione cosiddetta "su misura", cioè continuativa nel tempo e modulata in relazione ai riscontri forniti dal soggetto ispezionato. Lo stesso mantiene le ispezioni delle scuole a rischio, individuate attraverso il monitoraggio annuale ma, per quanto possibile, la visita a queste scuole deve essere inclusa nell'ambito delle ispezioni quadriennali. Nel quadriennio che intercorre tra una valutazione e l'altra, spetta al consiglio di gestione intraprendere eventuali azioni correttive.

In continuità con il 2017, proseguono gli studi tematici e anche le visite per il riconoscimento delle scuole di alta qualità.

Gli aspetti oggetto di indagine

In relazione ai Consigli di gestione, il nuovo quadro di valutazione prevede di indagare tre dimensioni:

- visione, aspirazioni e traguardi;
- implementazione e cultura della qualità;
- valutazione, rendicontazione e dialogo.

Viene presa in esame anche la capacità delle istituzioni che raccolgono sotto un'unica amministrazione più unità scolastiche, anche di diverso grado (*schoolbesturen*) di interloquire in modo costruttivo con gli stakeholder sia interni sia esterni.

Per ciascuna dimensione vengono esplicitate quali sono le caratteristiche della "qualità di base" e quali quelle delle "ambizioni aggiuntive", cioè delle misure intraprese dal consiglio per incrementare la qualità del servizio scolastico; una terza sezione elenca i requisiti previsti dalla normativa.

Per quanto riguarda le scuole, il nuovo quadro considera quattro dimensioni:

- processo educativo;
- sicurezza e clima scolastico;
- risultati educativi;
- gestione, assicurazione della qualità, aspirazioni.

Ciascuna dimensione è a sua volta declinata in aspetti specifici.

Le fasi dell'indagine ispettiva quadriennale

I consigli di gestione e le scuole sono sottoposti alla stessa procedura di valutazione, la cui durata cambia in base alle loro dimensioni e complessità.

- L'indagine ispettiva quadriennale ha inizio dall'analisi dei dati disponibili (*analyse*), forniti da precedenti ispezioni, segnalazioni e reclami pervenuti all'Ispettorato. Attraverso l'analisi effettuata da un gruppo di esperti interdisciplinari (ispettori, analisti di dati, ispettori contabili) si arriva alla formulazione di un'ipotesi di lavoro e delle domande che dovranno guidare l'indagine.

- La squadra ispettiva effettua una riunione iniziale (*startgesprek*) con i responsabili del Consiglio o della scuola, durante la quale vengono discussi i risultati dell'analisi preliminare e richieste eventuali informazioni aggiuntive.
- Segue la stesura del piano di indagine (*onderzoeksplan*) che contiene le motivazioni dell'indagine, i suoi obiettivi e la descrizione delle attività di verifica che verranno messe in atto.
- Lo step successivo consiste nell'attività di indagine sul campo (*uitvoeren onderzoeksactiviteiten*), il cui raggio di azione dipende sia dall'oggetto dell'indagine (Consiglio o scuola), sia dal piano precedentemente stilato. Gli ispettori hanno facoltà di esaminare *in loco* ogni aspetto dell'attività del Consiglio e delle scuole, così come di sentire qualsivoglia persona (amministratori del Consiglio, personale scolastico, direttore incluso, genitori, studenti), di osservare liberamente le lezioni e gli altri momenti della vita scolastica.
- La fase che segue corrisponde alla stesura della relazione (*rapportage*). Viene prima redatta una bozza di relazione, in cui sono riportati i risultati dell'indagine e i giudizi sintetici. Le relazioni sono abbastanza brevi e molto schematiche. I giudizi sintetici per i singoli aspetti esaminati sono di tre livelli: buono (*goed*), sufficiente (*voldoende*), insufficiente (*onvoldoende*); inoltre vi sono altre due locuzioni che indicano ciò che "deve essere migliorato" (*moet beter*) e quello che "potrebbe essere migliorato" (*kan beter*). In relazione agli aspetti finanziari, i giudizi sintetici sono solamente sufficiente e insufficiente.
- La bozza di relazione è oggetto di un incontro finale (*eindgesprek*) con il consiglio di gestione e il *management* della scuola, in occasione del quale vengono illustrati i risultati, messi in evidenza i punti di forza e quelli di debolezza e discussi i piani di miglioramento proposti dal Consiglio o dalla scuola[12]. È interessante notare che gli ispettori si astengono dal suggerire dettagliati percorsi di miglioramento, per non interferire con l'autonomia decisionale dei suddetti organismi.
- Nella fase conclusiva (*afroding*), la versione finale del rapporto, con le eventuali osservazioni scritte dell'organo ispezionato, è inviata allo stesso ed è pubblicata sul sito web dell'Ispettorato[13].

Esiti della valutazione

Nel caso in cui nel corso del controllo quadriennale venissero identificate delle carenze nell'attività gestionale dei Consigli oppure delle scuole, è necessario non rispettare il ciclo quadriennale ma anticipare la supervisione, la cui intensità è modulata in base alla gravità delle carenze riscontrate e alla efficienza del Consiglio.

[1] L'ultimo aggiornamento della WOT risale al 1° luglio 2021.

[2] Istruzione primaria, cura ed educazione della prima infanzia; istruzione secondaria; istruzione speciale; istruzione secondaria professionale; istruzione superiore.

[3] Ricerca; contabilità e affari legali; organizzazione e programmazione.

[4] *Country profile Dutch Inspectorate of Education*, in <https://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/The-Netherlands>.

[5] Lo standard internazionale per i sistemi di gestione della qualità.

[6] Cfr. <https://www.sici-inspectorates.eu/>.

[7] Cfr. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs>.

[8] Cfr. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderzoekskaders>.

[9] La valutazione di sistema è il punto di partenza per le ispezioni dei consigli di gestione e delle scuole.

[10] Il Consiglio di gestione è il responsabile ultimo delle decisioni prese in relazione alla scuola, all'istruzione fornita e alla scuola nel suo insieme. A esso competono l'applicazione della legislazione e delle normative secondarie, l'assunzione ed eventuale licenziamento del capo di istituto, del personale docente e ausiliario. È il consiglio che valuta le prestazioni dei capi di istituto e questi, a loro volta, valutano quelle dei docenti. Gli *schoolbesturen* raccolgono sotto un'unica amministrazione più unità scolastiche, anche di diverso grado.

[11] In realtà si tratta di diversi quadri, uno per ciascun settore scolastico, ma tutti condividono la stessa impostazione di fondo; le differenze tra loro sono marginali e riguardano solo alcuni aspetti specifici al settore scolastico, perciò il termine viene utilizzato al singolare.

[12] I risultati dell'ispezione sono utilizzati per definire la struttura di un'eventuale ispezione di *follow-up* del consiglio e delle scuole, che può essere prescritta se gli ispettori rilevano aspetti che devono essere corretti o migliorati.

[13] Cfr. <https://toezichtresultaten.onderwijsinspectie.nl/>.

Settimana del 15 maggio 2023

La scuola ha un problema solo: i ragazzi che perde

1. Lettera a una professoressa, L'insegnamento continua



Luciano RONDANINI

14/05/2023

In una delle riflessioni più coinvolgenti dell'Autodifesa ai giudici, don Lorenzo Milani afferma che è compito precipuo di ogni educatore insegnare ai ragazzi come il cittadino reagisce all'ingiustizia, come ha libertà di parola, (...) come ognuno deve sentirsi responsabile di tutto. "Non avevo bisogno di far notare loro queste cose. Le avevano già intuite. E avevano anche intuito che ero ormai impegnato a dar loro una lezione di vita". Esempio lezione di maestro e sacerdote!

Maestro di scuola

"Lettera a una professoressa" viene scritta come risposta alla bocciatura di un ragazzo di Barbiana nella scuola statale. "Lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti. Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che 'respingete'. Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate".

Questo è l'incipit della *Lettera*. Di contro, il ragazzo comincia a raccontare com'era la scuola del Priore. Priva di cattedra, lavagna, banchi! Solo grandi tavoli intorno ai quali si imparava, si studiava e si mangiava. I grandi insegnano ai piccoli. Il maestro più vecchio aveva 16 anni, il più giovane, 12. "Decisi fin dal primo giorno che avrei insegnato anch'io... L'anno dopo ero maestro. Cioè lo ero tre mezzette la settimana. Insegnavo geografia, matematica e francese a prima media".

Perché la Lettera

Lettera a una professoressa è incentrata tutta sui ragazzi che la scuola perde. Perché, come sentenziò la professoressa, "se un compito è da quattro, io gli do quattro". Un criterio di valutazione di una scuola che i ragazzi di Barbiana avevano paragonato a "un ospedale che cura i sani e respinge i malati"!

Le difficoltà che gli studenti affrontano a scuola devono corrispondere a quelle che essi incontrano nella vita. "Se le mettete più frequenti ... è come se foste in guerra coi ragazzi".

Con la mania del "trabocchetto", i professori promuovono alunni che in Francia non saprebbero "chiedere nemmeno del gabinetto".

La scuola ha un problema solo: i ragazzi che perde

L'istituzione nel 1962 della scuola media unica e obbligatoria fino a 14 anni rappresentò una svolta per il nostro Paese. Finalmente milioni di bambini, esclusi storicamente dall'istruzione, avrebbero potuto continuare gli studi dopo la licenza elementare. Ma il modello educativo rimase quello della "vecchia" scuola, elitaria e selettiva. Una scuola, scrivono i ragazzi nella *Lettera*, "tagliata su misura dei ricchi. Di quelli che la cultura l'hanno in casa".

Anche a Vicchio (Barbiana era una frazione) arrivò la scuola media. Cominciarono a frequentarla tutti i ragazzi dei paesi vicini. Quasi sempre venivano bocciati, perché bocciare per i professori era "come sparare in un cespuglio".

"Sandro aveva 15 anni. Alto un metro e settanta, umiliato, adulto. I professori l'avevano giudicato un cretino. Volevano che ripetesse la prima per la terza volta. Gianni aveva 14 anni. Svagato, allergico alla lettura. I professori l'avevano sentenziato un delinquente. E non avevano tutti i torti, ma non è un motivo per levarselo di torno. Alla scuola del Priore, Sandro si appassionò a tutto in poco tempo. La mattina studiava il programma della terza classe, mentre

la sera, a casa, da solo, 'frugava nei libri di prima e seconda'. Quando a giugno si presentò alla scuola media di Vicchio per ottenere la licenza, ai professori *toccò passarlo*".

Attenzione, però! La scuola di don Milani non era una passeggiata! I metodi di insegnamento erano severi. Scrivono i ragazzi: "la vita era dura anche lassù. Disciplina e scenate da far perdere la voglia di tornare. Però chi era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la scuola fosse tutta solo per lui. Finché non aveva capito gli altri non andavano avanti".

Il ponte di Luciano

La madre di Luciano non era della parrocchia del Priore. Arrivò a Barbiana in un pomeriggio di fine giugno chiedendo al prete se poteva prendere il figlio nella sua scuola: "perché non voglio che venga su come noi, poveri meschini, che si sa fare a malapena l'O con il culo del bicchiere". E Luciano fu accolto a braccia aperte! Per arrivare alla canonica doveva fare un'ora e mezzo a piedi e attraversare un torrente su un albero messo di traverso.

Un anno in febbraio il ruscello si ingrossò a causa delle abbondanti piogge e il bambino, mentre tentava di attraversarlo, cadde in acqua. Arrivò a scuola tremante e infreddolito. I ragazzi gli si strinsero intorno, rinforzarono il fuoco della stufa e lo asciugarono per bene.

Quando egli raccontò al Priore l'accaduto, don Milani partì immediatamente per Vicchio chiedendo al sindaco di costruire un ponte per Luciano. Nel giro di qualche mese fu posata una passerella. Luciano era raggiante di gioia e con un dito scrisse sul cemento fresco: "A me".



Il ponte di Luciano

Una scuola saturata di realtà

La scuola di Barbiana è intrisa di reale. Un alunno di don Lorenzo, Edoardo Martinelli, ha definito il modello educativo del Priore con l'espressione "*pedagogia dell'aderenza*". La realtà, infatti, offre molteplici spunti di conoscenza e la scuola ha il compito di tradurli in percorsi di ricerca e di approfondimento. La cultura si trasforma in azione e attribuzione di significati, senso critico, capacità di affrontare e risolvere i problemi.

I dubbi della gente, le notizie riportate sui giornali, i temi che i ragazzi approfondivano nella corrispondenza con gli alunni di altre scuole o con coloro che don Milani mandava all'estero perché imparassero le lingue... a Barbiana diventavano corsie preferenziali di apprendimento.

Spesso anche semplici aspetti occasionali costituivano la base per tessere una lezione che, nelle intenzioni del Priore, doveva restituire la parola a chi non l'aveva mai posseduta. "*Perché solo la lingua ci fa uguali*".

Scuola classista? Sì, ma dalla parte degli umili

Il "metodo di insegnamento" di don Milani consisteva nel dialogo e nel confronto ravvicinato tra maestro e allievo, evitando ogni forma di nozionismo. "Tale reciprocità esprimeva un processo formativo in cui le idee, le rispettive posizioni e il singolo punto di vista erano messi in gioco completamente. Fino a demolire abiti mentali ereditati. Mai riflettuti. La scuola di don Milani fu, di certo, classista, ma nel senso che prediligeva i poveri" (Martinelli, 2007). Nella visione del Priore, la centralità dell'istruzione deve andare di pari passo con la valorizzazione della cultura dei poveri, non perché dovessero diventare ricchi, ma sovrani.

La visione classista di don Milani trova il fondamento ispiratore unicamente nel principio di stare totalmente dalla parte degli ultimi e *di dare loro la parola*. "La scelta della scuola come mezzo di liberazione dei dimenticati nasce, dunque, da una lettura attenta della povertà religiosa e istruttiva di un popolo sofferente di una "vacuità intellettuale e culturale", al quale mancavano non solo la lingua ma anche gli interessi degni di un popolo" (Rondanini, 2017).

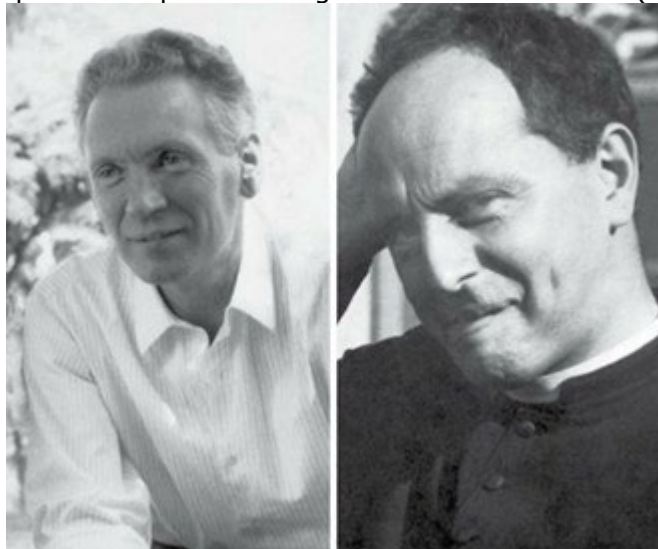
Scuola popolare e capitale culturale

La sua fede nella scuola popolare non nasceva in astratto, ma da un'attenta analisi della condizione operaia e contadina di San Donato prima e di Barbiana poi. Anche i parroci che si sono succeduti nella conduzione dello sperduto "lembo d'Africa", adagiato sul Mugello, conoscevano lo stato di "inferiorità" culturale di quella gente, ma hanno "seguitato a parlare al muro". Le classi sociali, nell'ottica del Priore, non si costruiscono sull'imponibile catastale, ma sul capitale culturale. Pertanto, il classismo della sua scuola non può essere ascritto ad una visione partitica, ma solo al radicamento nel mondo dei suoi parrocchiani e soprattutto dei suoi alunni ai quali voleva un bene immenso. Sul punto di morte scrive a Michele, a Francuccio e agli altri ragazzi: "Ho voluto più bene a voi che a Dio, ma ho speranza che lui non stia attento a queste sottigliezze e abbia scritto tutto al suo conto" (Bernardo, 2016).

L'incontro con Mario Lodi

Mario Lodi è stata una delle voci educative più popolari del Novecento. Nasce nel 1922 a Vho di Piadena e nell'immediato Dopoguerra, come don Milani, comincia la sua carriera di maestro nel piccolo paese della Bassa cremonese. L'incontro con don Lorenzo avviene nel 1963. Lo porta a Barbiana Giorgio Pecorini, giornalista del settimanale *L'Europeo*, il quale scrive di averlo accompagnato lassù nell'estate del 1963. "Ero persuaso che dall'incontro con don Lorenzo potessero nascere stimoli positivi per il lavoro di entrambi. Al termine di un paio di giorni di intensi e vivaci colloqui, come sempre alla presenza dei ragazzi, con un proficuo scambio di opinioni e di esperienze soprattutto nell'insegnamento della lingua, i due si accordarono per una collaborazione sistematica fra le loro scuole" (Pecorini, 1996).

Nel libro *Il Paese sbagliato* Mario Lodi ricorda i giorni trascorsi a Barbiana e l'incontro con i ragazzi che avvenne sotto il pergolato della canonica. "I ragazzi volevano sapere dove insegnavo, che tipo di scuola era la mia, se pubblica, se privata, che idea avevo di libertà, della società e se quelle idee potevo insegnarle ai miei bambini" (Lodi, 1979).



Immagini di Mario Lodi e don Lorenzo Milani

Dopo quell'incontro i due iniziarono una corrispondenza tra le rispettive scuole. Secondo Anna Masala, autrice del libro *A scuola con Mario Lodi maestro della Costituzione*, Mario Lodi più volte fa riferimento a Don Milani. Non a caso, *Il paese sbagliato* inizia con la lettera a Katia, scritta nell'ottobre del 1964, in cui il maestro di Piadena, rivolgendosi ad una studentessa dell'Istituto magistrale, ricorda un passaggio di *Esperienze pastorali* nella quale il Priore afferma: "Devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini. Io ho insegnato loro soltanto ad esprimersi, mentre loro mi hanno insegnato a vivere".

Ma soprattutto, come sottolineano i ragazzi nella *Lettera*, ha insegnato che i problemi degli altri sono uguali ai nostri. "*Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia*".

Riferimenti bibliografici

Bernardo D., *Don Lorenzo Milani. Ho voluto più bene a voi che a Dio*, Casa Editrice Velar, Bergamo, 2016.

Lodi M., *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino, 1970.

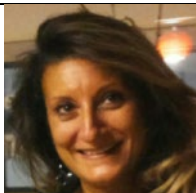
Martinelli E., *Pedagogia di Don Lorenzo Milani. Aderenza tra parola e pensiero*, pubblicato in proprio, 2021.

Martinelli E., *Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo*, Società Editrice Fiorentina, 2007.

Pecorini G., *Don Milani! Chi era costui?* Baldini Castoldi, Milano, 1996.

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

2. Anno europeo delle competenze 2023. Misure per migliorare gli apprendimenti per tutto l'arco della vita



Rosa SECCIA

14/05/2023

Anche in Italia, come in tutti i Paesi dell'Unione Europea, lo scorso 9 maggio si è dato avvio all'Anno europeo delle competenze". Presso la Sala Aldo Moro del Ministero dell'Istruzione e del Merito si è svolto, in diretta streaming, l'evento conclusivo del Festival dedicato a questo nuovo anno europeo, con la presentazione dei risultati dei laboratori di "Orientamento al futuro", a cui hanno partecipato studenti e docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado.

L'avvio del nuovo anno europeo in una data storica

Il nuovo anno europeo ha preso avvio nel giorno in cui ricorre la Giornata dell'Europa, per ricordare l'anniversario della Dichiarazione Schuman. Era il 9 maggio del 1950 quando il ministro degli esteri francese Robert Schuman rilasciava una dichiarazione che avrebbe segnato la storia del continente europeo, con la proposta di un nuovo organismo: la CECA (Comunità europea del carbone e dell'acciaio) grazie al quale favorire la cooperazione politica tra i Paesi europei e l'inizio di una stagione di pace e benessere. In quella data aveva inizio il processo di integrazione europea, che ha condotto alla nascita dell'Unione europea.

Un "anno europeo": con quale scopo?

Bisogna tornare indietro di cinquant'anni, approdando al 1983, per l'istituzione del primo anno europeo dedicato alle piccole e medie imprese (PMI). L'Anno europeo delle PMI" ebbe notevole successo, al punto da decidere che da quel momento ne sarebbe seguito uno ogni anno, con l'intento di farne uno strumento di sensibilizzazione su temi specifici, promuovendo il dibattito e il dialogo a livello europeo e nazionale. Il tema dell'anno viene generalmente proposto dalla Commissione europea e adottato dal Parlamento europeo e dagli Stati membri. Nel corso dell'anno europeo, le istituzioni dell'Unione e dei singoli Stati membri intraprendono azioni sui diversi piani: legislativo, politico e sociale. In tutta Europa, vengono promosse campagne di comunicazione, eventi, concorsi e altre attività per sensibilizzare e informare l'opinione pubblica.

Perché un anno europeo delle competenze?

La proposta è stata avanzata il 14 settembre 2022 dalla Presidente Ursula von der Leyen nel suo discorso sullo stato dell'Unione 2022[1]. Parte dalla constatazione che *"l'Europa ha bisogno di tutti, dal personale non qualificato ai laureati!"* perché *"il numero di posti di lavoro vacanti ha raggiunto livelli record, si tratti di autotrasportatori, camerieri o personale aeroportuale, o ancora di personale sanitario, ingegneri o tecnici informatici"*. D'altra parte, come ha sottolineato Adelinea Dos Reis della Commissione Europea[2], intervenuta con un contributo videoregistrato all'evento presso la Sala Aldo Moro del MIM, il lavoro è in continua evoluzione: alcune occupazioni scompaiono, moltissime si trasformano e nuove occupazioni si creano. Più di 3/4 delle imprese dell'Unione Europea non riescono a trovare lavoratori con le competenze necessarie e solo il 37% degli adulti segue regolarmente una formazione. È per questo, che nel suo discorso la Presidente von der Leyen ha evidenziato la necessità di *"investire molto di più nella formazione e nello sviluppo delle competenze"*, con l'intento di conciliare le esigenze espresse dalle imprese *"con gli obiettivi e le aspirazioni di chi cerca un lavoro"* e di accelerare il processo di riconoscimento delle qualifiche in Europa di chi proviene da paesi terzi e *"ha delle capacità e vuole mettersi in gioco"*. Su questi presupposti è stato proposto che *"il 2023 diventi l'Anno europeo delle competenze"*, volendo affrontare le sfide nel tempo attuale e puntare ad aiutare le persone ad acquisire le competenze giuste per posti di lavoro di qualità e, al contempo, le imprese ad affrontare la preoccupante questione della carenza di personale.

La sfida delle competenze

Dall'analisi della situazione attuale, specialmente in Europa, emerge che la partecipazione all'apprendimento è rimasta ferma nell'ultimo decennio e che ben 21 Stati membri non hanno raggiunto l'obiettivo dell'Unione fissato per il 2020. Per molti adulti in età lavorativa le opportunità di sviluppo delle competenze restano troppo spesso fuori portata. La situazione è andata peggiorando anche a causa della pandemia da COVID-19. D'altra parte, l'Anno europeo delle competenze fa seguito all'Anno europeo dei giovani 2022, che ha mirato a responsabilizzare e a sostenere i giovani – compresi, in special modo, coloro che beneficiano di minori opportunità – proprio in una prospettiva post-COVID-19, al fine di raggiungere un impatto positivo a lungo termine su tutti loro.

Transizione verde e transizione digitale

Già l'Anno europeo dei giovani 2022 ha evidenziato l'importanza delle competenze, affinché i giovani possano trovare impieghi di buona qualità, ampliando le opportunità di occupazione. Vi è la necessità di competenze adeguate nel contesto di passaggio ad un'economia moderna, basata prioritariamente sulla transizione verde, secondo quanto tracciato nel 2019 dalla Commissione nella comunicazione relativa al "*Green Deal europeo*", per raggiungere la neutralità climatica nell'Unione europea entro il 2050. Un'economia moderna presuppone efficienza sotto il profilo delle risorse ed implica che sia *circolare, inclusiva, resiliente e competitiva*[3]. Alla transizione verde si affianca anche quella digitale, dal momento che le tecnologie digitali hanno un profondo impatto sul modo di vivere e soprattutto di fare impresa. Anche su questo fronte vi è l'impegno dell'Unione Europea a supportare lo sviluppo delle tecnologie e delle relative competenze che sono alla base della trasformazione digitale, affinché essa risulti a vantaggio di tutti. In merito, non è secondaria la necessità di incrementare anche la partecipazione delle donne a tale transizione, visto che si registra, ad oggi, una rappresentanza femminile piuttosto ridotta negli studi in ambito tecnologico: solo 1 informatico su 6 e 1 laureato in discipline STEM su 3 è donna. È tenendo presenti questi scenari e la complessiva situazione del nostro tempo, aggravata anche dalle conseguenze del conflitto in Ucraina da parte della Russia, che si è avviato il processo decisionale per il nuovo anno europeo.

Il processo di avvio dell'“Anno europeo delle competenze”

Dalla proposta avanzata dalla Presidente von der Leyen, il cammino verso l'effettivo inizio del nuovo anno europeo ha necessitato di diversi passaggi istituzionali. In primo luogo, è stato necessario che la Commissione adottasse formalmente la proposta, come avvenuto il 12 ottobre 2022. Il successivo passaggio ha previsto che i ministri concordassero, in sede di Consiglio "Occupazione e politica sociale" (EPSCO), l'8 dicembre 2022, sulla proposta di decisione assunta dalla Commissione. Il 9 febbraio 2023 il Parlamento europeo ha adottato un'apposita relazione sulla proposta di decisione dello stesso Parlamento europeo e del Consiglio relativa a un "*Anno europeo delle competenze 2023*". Si deve attendere il 7 marzo 2023 per arrivare ad un "Accordo politico" tra il Parlamento europeo e gli Stati membri sul nuovo anno europeo, concordando sulla necessità di dare nuovo slancio all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e di promuovere lo sviluppo di una mentalità diffusa che miri a riqualificare e migliorare costantemente le competenze. In quell'occasione, è stato fissato che l'Anno europeo prendesse avvio nella Giornata dell'Europa, per concludersi a maggio 2024, portando avanti iniziative ed attività e perseguendo precisi obiettivi. Con la "*Risoluzione legislativa del Parlamento europeo del 30 marzo 2023 sulla proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a un Anno europeo delle competenze 2023*"[4], l'iter procedurale è arrivato a conclusione, concordando sugli obiettivi e adottando azioni e misure.

Gli obiettivi dell'Anno europeo 2023

L'Anno europeo delle competenze è orientato principalmente al raggiungimento di alcuni precisi obiettivi. Il primo è relativo alla promozione di maggiori investimenti per sostenere la formazione ed il miglioramento delle abilità e delle competenze. Altra finalità perseguita riguarda la necessità di garantire che le competenze siano adeguate alle esigenze del mercato del lavoro, prevedendo una stretta cooperazione tra parti sociali, servizi per l'impiego, imprese ed il mondo dell'istruzione e formazione. A questi propositi si affianca l'obiettivo di correlare le aspirazioni e le competenze delle persone alle opportunità che vengono offerte dal mercato del lavoro, specie quelle che derivano dalla duplice transizione ecologica e digitale e dai settori chiave per la ripresa

economica. Infine, tra i prioritari obiettivi di questo nuovo anno europeo, vi è anche il tenere conto di quanto sia importante riuscire ad *“attrarre persone provenienti da paesi terzi dotate di competenze necessarie negli Stati membri, promuovendo opportunità di apprendimento, tra cui, ove necessario, l’istruzione e la formazione linguistiche, lo sviluppo delle competenze e la mobilità e agevolando il riconoscimento delle qualifiche”*[5].

Misure da adottare per raggiungere gli obiettivi fissati

Per raggiungere tali obiettivi, nella Risoluzione del Parlamento europeo del 30 marzo 2023 sono indicate una serie di misure che riguardano attività da realizzare sia a livello di Unione, sia a livello nazionale, regionale e locale, anche prevedendo la collaborazione dei paesi terzi. Tra tali misure è indicata la realizzazione di conferenze, forum di discussione ed eventi, nonché di gruppi di lavoro e riunioni tecniche, finalizzati a:

- promuovere il dibattito *sul ruolo e sul contributo delle politiche in materia di competenze al fine di conseguire una crescita economica competitiva e sostenibile* alla luce delle sfide sopra descritte;
- sostenere una cittadinanza attiva ed impegnata;
- garantire un accesso sempre più reale per tutti all’istruzione, alla formazione e alle opportunità di apprendimento;
- favorire la discussione e l’apprendimento reciproco su azioni e approcci che i portatori di interesse del settore pubblico, privato e del terzo settore possono adottare.

Vanno aggiunte due ulteriori misure: l’una rivolta a promuovere l’attuazione di strumenti e meccanismi riguardanti il riconoscimento delle qualifiche rilasciate al di fuori dell’Unione, nonché per la convalida dell’apprendimento formale e informale; l’altra relativa alla promozione di appositi programmi e opportunità di finanziamento (di progetti, reti, etc.) per tutti i portatori di interesse (pubblici, privati, non governativi) che sono coinvolti nell’ideazione, diffusione e attuazione delle opportunità di apprendimento e di IFP e, in generale, di riqualificazione e miglioramento del livello delle competenze.

Iniziative e attività nell’Anno europeo delle competenze

Oltre alle campagne di informazione, comunicazione e sensibilizzazione di ampio respiro sulle iniziative dell’Unione per la riqualificazione, il miglioramento del livello delle competenze e l’apprendimento continuo, sono previste iniziative ed attività che mirano da un lato, allo sviluppo di ulteriori strumenti di analisi del fabbisogno di competenze, dall’altro alla promozione del dialogo tra parti sociali, gruppi, reti di portatori di interesse e mondo dell’istruzione e formazione per una comune definizione delle strategie più adeguate di qualificazione e formazione a livello sia nazionale, sia settoriale.

La Commissione UE ha proposto, dunque, azioni da mettere in campo per sostenere gli sforzi finalizzati alla promozione dello sviluppo di competenze, anche in linea con quanto attivato con i piani nazionali di ripresa e resilienza (PNRR). Si segnala:

- un pacchetto di misure sull’istruzione e le competenze digitali, per migliorare la formazione digitale nel suo complesso;
- un aggiornamento del quadro europeo di qualità dei tirocini, per rafforzare e sostenere la formazione e la partecipazione dei giovani al mercato del lavoro;
- l’istituzione di accademie dell’industria “a zero emissioni nette” (come previsto nel Green Deal), per attuare programmi di miglioramento e riqualificazione delle competenze nei settori industriali maggiormente strategici per la transizione ecologica;
- un nuovo quadro per le carriere della ricerca ed il lancio di un “bacino” di talenti dell’Unione, rispettivamente, tra l’altro, per facilitare il riconoscimento professionale e per agevolare le assunzioni internazionali.

Un anno europeo proiettato al futuro

L’Anno europeo delle competenze mira a sollecitare, di certo, maggiori investimenti per favorire, come ha auspicato Adelinea Dos Reis, *“un anno di possibilità di apprendimento”* e per incoraggiare, di riflesso, l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita. Si tratta, dunque, anche di guardare al futuro, specie in riferimento agli obiettivi sociali che l’Unione ha fissato per il 2030, in base ai quali si vorrebbe che almeno il 60% degli adulti partecipasse ogni anno ad attività di

formazione, che si arrivasse ad un tasso di occupazione pari perlomeno al 78% e che l'80 % degli adulti fosse in possesso di competenze digitali di base, oltre a veder impiegati circa venti milioni di specialisti delle TIC, tra i quali un numero maggiore di donne rispetto ad oggi. La posta in gioco è alta e rimanda ad una questione fondamentale, qual è quella dell'orientamento e che nel nostro Paese si sta cercando di affrontare, partendo da una riforma tutta da testare[6].

[1] Discorso della Presidente Ursula von der Leyen sullo stato dell'Unione 2022: [L'Unione che è forte solo se è unita.](#)

[2] Commissione Europea, Direzione generale, Capo dell'Unità per l'Italia, la Danimarca e la Svezia, Fondo Sociale Europeo nei tre Stati membri

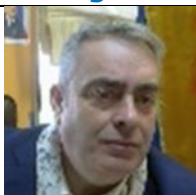
[3] Cfr. "[Il Green Deal europeo](#)".

[4] Cfr. [Risoluzione legislativa](#) del Parlamento europeo del 30 marzo 2023 sulla proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a un Anno europeo delle competenze 2023.

[5] Ibidem.

[6] Cfr. <https://www.scuola7.it/2023/332/docente-tutor-e-docente-orientatore/>

3. Codice dei contratti pubblici. Principi e opportunità per rispondere meglio ai bisogni degli studenti



Domenico CICCONE

14/05/2023

Il Codice dei contratti pubblici, recentemente entrato in vigore, merita una lettura approfondita che lo analizzi soprattutto nei principi. Continuiamo con questa disamina iniziale con l'idea che i principi presenti nel Titolo I della norma, una volta acquisiti e sedimentati possano costituire un substrato robusto che rende più agevole l'applicazione dei singoli istituti.

Concorrenza e pari opportunità

L'art. 3 introduce il principio secondo il quale le stazioni appaltanti e gli enti concedenti devono garantire l'accesso al mercato agli operatori economici mediante un'azione amministrativa, improntata alla correttezza, all'imparzialità e alla non discriminazione, alla pubblicità e alla trasparenza, nonché alla proporzionalità. Il motivo di questa esigenza consiste nella garanzia della promozione e della conservazione di un mercato concorrenziale. La concorrenza è l'unico modello idoneo ad assicurare agli operatori economici pari opportunità di partecipazione e, quindi, di accesso alle procedure ad evidenza pubblica destinate all'affidamento di contratti pubblici.

Una relazione con enti e stazioni appaltanti chiuse e refrattarie alla concorrenza ed alla pari opportunità genererebbe, peraltro, anche un clima di sfiducia generalizzato verso lo Stato e verso la Pubblica Amministrazione. In termini costituzionali tale clima di sfiducia violerebbe i principi costituzionali dell'art. 41 sulla libertà di impresa e dell'art. 97 sul buon andamento della Pubblica amministrazione.

Il principio dell'accesso al mercato

Il principio dell'accesso al mercato è in realtà un vero e proprio risultato che le stazioni appaltanti e gli enti concedenti sono chiamati a perseguire applicando i principi generali della corretta azione amministrativa. Analizziamo alcuni particolari.

- La correttezza si ricollega al principio di tutela dell'affidamento e consiste nell'esigenza che le stazioni appaltanti, gli enti concedenti e gli operatori economici si comportino in maniera "reciprocamente leale nell'ambito della procedura di evidenza pubblica".
- L'imparzialità e la non discriminazione, che per la loro stretta complementarità sono richiamate insieme ed hanno anch'esse fondamento nell'art. 97 Cost. e nei principi europei in materia di tutela della concorrenza e libera circolazione. Imparzialità e non discriminazione devono essere i principi che, assicurando la parità di trattamento fra gli operatori economici, tendono al raggiungimento del miglior risultato possibile nell'affidamento e nell'esecuzione dei contratti pubblici.
- La pubblicità e la trasparenza, a loro volta richiamati "in coppia" per segnalarne la complementarità, tendono a rendere quanto più visibile e controllabile dall'esterno l'operato delle stazioni appaltanti in maniera da consentire a chiunque una valutazione sulla legalità dell'azione amministrativa. Questa dinamica incoraggia la partecipazione degli operatori economici alle procedure di evidenza pubblica. Aiuta infatti alla diffusione dell'idea di una Pubblica Amministrazione equa e trasparente evitando che il clima di sfiducia prevalga e contamini il rapporto tra essa ed i cittadini.
- La proporzionalità è un principio importantissimo che attiene al corretto esercizio del potere discrezionale delle stazioni appaltanti e agli enti concedenti. È previsto, infatti, l'impegno di ricercare la soluzione più congrua che comporti il minor sacrificio possibile di tutti gli interessi, pubblici e privati, coinvolti. Ad esempio, in tale applicazione è opportuno che la documentazione di gara sia preordinata in

modo tale da permettere la maggiore partecipazione possibile tra gli operatori economici, soprattutto di piccola e media dimensione[1].

Fiducia: una disposizione a carattere funzionale

L'articolo successivo, come per proporre una sintesi, si collega ai primi tre principi e stabilisce un chiaro criterio interpretativo e applicativo. Ma c'era proprio bisogno di un articolo 4 che ricordasse i precedenti 3 ribadendo che le disposizioni del codice si interpretano e si applicano in base ai principi della fiducia, del risultato e dell'accesso al mercato?

Non è questo il luogo dell'esegesi e delle dispute ermeneutiche ma è facile dedurre che la disposizione è di carattere funzionale, volta a realizzare il risultato amministrativo, che sia coerente con la fiducia verso l'amministrazione, i suoi funzionari e i operatori economici e che permetta di favorire il più ampio accesso al mercato degli operatori economici.

Molto interessante appare il disposto dell'art. 5 che è una norma specifica sull'obbligo reciproco di correttezza sia per la Pubblica Amministrazione sia per l'operatore economico, che a maggior ragione si giustifica nell'ambito delle procedure di evidenza pubblica che rappresentano la fase precontrattuale.

Tutela dell'affidamento incolpevole

Il comma 2 recepisce i principi sulla tutela dell'affidamento incolpevole evidenziando che l'affidamento rappresenta un limite al potere amministrativo che può venire in considerazione sia in materia di diritti soggettivi che di interessi legittimi ed inerire, pertanto, anche ai rapporti connotati da un collegamento con l'esercizio del potere.

Risarcibilità

Il comma 3 disciplina le "condizioni" di risarcibilità del danno da provvedimento favorevole poi annullato. Il danno risarcibile, secondo il disposto in esame, è quello correlato alle conseguenze negative che la scorrettezza della P.A. ha avuto sulle scelte contrattuali dell'operatore economico. La quantificazione si deve limitare al c.d. interesse negativo, ossia, come dalla giurisprudenza in materia di responsabilità precontrattuale, esclusivamente ai costi inutilmente sostenuti per partecipare alla gara e alla cosiddetta chance contrattuale alternativa. Tali danni devono essere effettivi e provati.

Azione di rivalsa da parte dell'amministrazione

Si ravvisano nell'articolo 5, al comma 4, i fondamenti normativi per l'azione di rivalsa da parte dell'amministrazione che dovesse trovarsi condannata al risarcimento del danno a favore del terzo, illegittimamente escluso nella procedura di gara, nei confronti dell'operatore economico che sia risultato aggiudicatario sulla base di una condotta illecita.

La norma trova dimostrazione anche in criteri di giustizia sostanziale, specie se si considera che, in materia di appalti, la responsabilità della P.A. è oggettiva. Il codice dei contratti introduce un rimedio (l'azione di rivalsa appunto) che consente di ritrasferire almeno in parte il danno risarcito dall'amministrazione sull'aggiudicatario illegittimo che, del resto, in assenza di meccanismo di rivalsa, beneficerebbe di un arricchimento ingiusto.

Rapporti con il terzo settore

Ancora principi nell'articolo 6 del codice che potrebbero riguardare le scuole nei rapporti con gli enti del terzo settore (ETS). In questo articolo sono esaminati la solidarietà, la sussidiarietà orizzontale e i rapporti con gli ETS. Recependo una sentenza della Corte costituzionale, con questo articolo vengono legittimati due tipi di affidamento dei servizi sociali. Il primo criterio è fondato sulla concorrenza, il secondo sulla sussidiarietà orizzontale. In questo caso appare esplicitato un modello che vuole apportare benefici alla collettività in termini di efficacia, efficienza e qualità dei servizi, promuovendo la capacità di intervento dei privati, spesso più rapida di quella delle amministrazioni. Ovviamente in questo tipo di affidamento diretto gli enti affidatari dei servizi devono essere scelti nel rispetto dei principi di non discriminazione, trasparenza ed effettività.

L'auto organizzazione amministrativa

Viene sancito ulteriormente il principio in base al quale le pubbliche amministrazioni possono scegliere autonomamente di organizzare l'esecuzione di lavori o la prestazione di beni e servizi attraverso il ricorso a tre modelli fra loro alternativi:

- auto-produzione,
- esternalizzazione;
- cooperazione con altre pubbliche amministrazioni.

Il principio largamente diffuso in Europa è tuttavia molto controverso per le dinamiche interne alle istituzioni scolastiche, inevitabilmente legate a vincoli contrari a tale principio e sottoposte a innumerevoli problematiche proprio sulla base delle applicazioni molto difficili dei tre modelli senza intromissioni statali.

In molte pubbliche amministrazioni, specie negli enti locali, l'applicazione del principio ha generato il cosiddetto modello "in house" che prevede la cooperazione tra pubbliche amministrazioni. Le scuole, fermo restando il modello delle Reti, introdotto dall'art. 7 del DPR 275/99, sono lontane da questa logica che, invece, potrebbe generare molteplici ed interessanti sviluppi in termini di efficacia ed efficienza.

Divieto di prestazioni d'opera intellettuale a titolo gratuito

Anche l'articolo 8 è dedicato alla determinazione di altri principi e pare opportuno richiamarli in questa sede poiché anche nella scuola possono trovare applicazione.

Si tratta dell'autonomia posta in capo alle pubbliche amministrazioni di sottoscrivere e concludere qualsiasi contratto anche gratuito, fatti salvi i divieti che imperano nelle innumerevoli norme italiane. Tuttavia nel codice c'è un espresso divieto alle prestazioni di natura intellettuale rese da professionisti in maniera gratuita, salvo l'esistenza di idonea motivazione.

Queste fattispecie sono abbastanza diffuse nella scuola. Basti pensare alle azioni progettuali in partnership con privati (progetti del MIBACT, progetti regionali ecc.) nei quali la fase di progettazione, in maniera coordinata con il partenariato costituito, esclude ogni compenso a favore di chi progetta oppure co-progetta con una o più scuole, nel caso in cui la proposta inoltrata non riceva il finanziamento ovvero venga esclusa dal finanziamento a cui si concorre.

Una precisazione che riguarda anch'essa le scuole specifica che le pubbliche amministrazioni possono ricevere per donazione beni o prestazioni rispondenti all'interesse pubblico.

Principi di conservazione dell'equilibrio e di tassatività delle cause di esclusione

Meritano di essere citati anche i successivi principi elencati nel Titolo I che probabilmente non interesseranno la scuola, almeno nell'attuale assetto amministrativo-contabile.

L'articolo 9 sancisce il principio di conservazione dell'equilibrio contrattuale e regola le circostanze straordinarie ed imprevedibili che possono alterare l'equilibrio originario del contratto ponendo una parte in condizione di forte svantaggio.

Nell'articolo 10 sono sanciti i principi di tassatività delle cause di esclusione e di massima partecipazione. Le cause di esclusione vengono elencate negli articoli 94 e 95 del Codice e integrano di diritto i bandi e gli atti di gara, mentre le clausole che prevedano cause ulteriori di esclusione sono nulle e si considerano non apposte[2]. Questa disposizione depone a favore di qualche funzionario distratto che nella redazione degli atti dovesse dimenticare di elencare quanto necessario oppure dovesse apporre clausole fantasiose.

Applicazione di contratti collettivi nazionali di settore

Terminiamo l'analisi dei principi esaminando l'articolo 11: Principio di applicazione dei contratti collettivi nazionali di settore. Inadempienze contributive e ritardo nei pagamenti. Questo articolo impegna le pubbliche amministrazioni ad agire in maniera decisa e senza indugi nella verifica dell'applicazione dei rispettivi CCNL per i lavoratori impegnati nella realizzazione di beni, servizi o forniture indicando lo specifico contratto nei bandi e negli inviti. La stazione appaltante o l'ente concedente devono assicurare il rispetto delle normative. Nel caso in cui sussistano irregolarità contributive rilevabili dal DURC (Documento unico di regolarità contributiva), occorre trattenerne l'importo corrispondente dal pagamento. Nel caso in cui l'aggiudicatario di un appalto non provveda al pagamento delle retribuzioni dovute al personale o mostri ritardi, deve essere detratto il relativo importo dai pagamenti dovuti all'affidatario inadempiente.

Un codice per tutte le Pubbliche Amministrazioni, con la scuola che viaggia su doppio binario

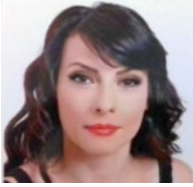
In attesa di entrare nel merito delle complesse disposizioni del D.lgs. 36/2023 è utile sottolineare che il Regolamento amministrativo contabile delle scuole di cui al D.lgs. 129/2018 è vigente ma non esaurisce, soprattutto per le attività negoziali, l'ambito di intervento delle istituzioni scolastiche che, sempre più spesso, sono stazioni appaltanti piuttosto complesse.

Sarebbe opportuno svincolare le istituzioni scolastiche da questa pesante molestia dovuta al doppio regime e chiarire quali sono gli obblighi inderogabili delle scuole che, in quanto elencate tra le amministrazioni di cui all'art.1 comma 2 del D.lgs. 165/2001, dovrebbero essere pienamente sottoposte a regime amministrativo contabile omologo alle altre pubbliche amministrazioni.

[1] Direttiva n. 24/2014/UE.

[2] Cfr. Codice dei contratti pubblici D.lgs. 36/2023, art. 94 *Cause di esclusione automatica* e art. 95 *Cause di esclusione non automatica*.

4. I "corpi ispettivi" nella scuola francese. Un sistema articolato per garantire la qualità di tutte le scuole



Chiara EVANGELISTI

14/05/2023

Nonostante la tendenza verso una maggiore autonomia delle scuole registrata negli ultimi anni, il sistema educativo francese risulta fondamentalmente centralistico.

Le principali decisioni in materia di politica scolastica fanno capo al *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse e des Sports* – MÉN che si avvale delle sue fondamentali diramazioni territoriali: le *Académies*, i cui confini corrispondono con quelli delle regioni amministrative. Ciascuna accademia è diretta da un *Recteur*, nominato dal presidente della Repubblica, di solito tra i professori universitari.

Dipartimento, circoscrizione, ispettorato generale

Oltre al rettorato, ciascuna accademia comprende la *Direction des Départementaux de l'Éducation Nationale* che gestisce l'organizzazione dei servizi scolastici nei vari *Départements* in cui è suddiviso il suo territorio. A capo di ciascun dipartimento è posto un dirigente superiore, denominato *Directeur départemental* o *Inspecteur d'académie*. Le scuole dell'infanzia e primarie sono prive di un vero e proprio apparato amministrativo; il livello di supervisione ad esse più vicino è la *Circonscription*, a ciascuna delle quali è assegnato un *Inspecteur*[1].

La funzione ispettiva, tutt'altro che unitaria, si articola in due ben distinti livelli: quello centrale e quello territoriale. Proprio in virtù della molteplicità di funzioni, risulta più opportuno parlare di "corpi ispettivi".

A livello centrale gli ispettori costituiscono un vero e proprio corpo (*corps des inspecteurs généraux*), organizzato nella *Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche* (IGÉSR). La sua costituzione è recente, risale infatti al 2019 e deriva dall'aggregazione dei due tradizionali corpi ispettivi nazionali: l'IGAÉNR e l'IGÉN[2], le cui origini vengono fatte risalire al 1802, quando Napoleone istituì gli ispettori generali agli studi. Nel mese di agosto 2022 gli ispettori generali erano complessivamente 296, di cui il 38% donne [3].

Corpi ispettivi

L'IGÉSR si occupa non solo dell'istruzione scolastica, ma anche di quella superiore, delle biblioteche e dei centri di documentazione, nonché di sport e gioventù. Proprio in virtù di ciò è posto sotto la diretta responsabilità di tre ministri: dell'educazione, dell'università e ricerca, dello sport e gioventù, i quali ne definiscono il programma di lavoro annuale.

L'Ispettorato generale assolve compiti di natura ispettiva e consultiva. In particolare, relativamente al primo aspetto, effettua verifiche di controllo, *audit*, valutazione, accertamento peritale, anche in ambito amministrativo-finanziario e contabile. Ogni anno, l'IGÉSR presenta diversi rapporti ai ministri competenti, sulla base del programma di lavoro e degli incarichi di missione da questi ricevuti. Lo stesso partecipa al reclutamento e alla valutazione degli ispettori territoriali e, insieme ai rettori d'accademia, ne coordina l'attività.

L'organizzazione dell'Ispettorato risulta particolarmente complessa e articolata[4]. Il suo vertice si identifica con *le Cheffe*, il quale dirige le attività del servizio, assegna gli incarichi agli ispettori informa i ministri competenti delle conclusioni del loro lavoro. È responsabile della gestione del servizio e propone ai ministri le misure relative all'organizzazione e al suo funzionamento. Nel proprio lavoro è coadiuvato da ispettori che hanno le responsabilità di coordinamento e guida dei gruppi di lavoro, delle missioni e dei poli.

Gli ispettori generali

Gli *inspecteurs généraux*, capo incluso, sono nominati con decreto del presidente della Repubblica, su proposta del primo ministro e dei tre ministri di pertinenza e si articolano in due

classi: la prima e la seconda. Fatto salvo il requisito comune di avere compiuto 45 anni d'età, sono necessari requisiti stringenti e ben precisi per accedere all'una e all'altra classe e le selezioni sono effettuate da apposite commissioni. Tuttavia è possibile accedere al corpo degli IGÉSR anche attraverso due percorsi non concorsuali: la lista attitudinale (*liste d'aptitude*) e il comando (*détachement*).

Particolare attenzione viene attribuita alla formazione, la quale è parte essenziale dell'anno di prova e si snoda attraverso un percorso individualizzato che tiene conto delle competenze acquisite nelle funzioni precedenti. Essa si completa, nel corso dei due anni successivi, con un periodo di formazione continua della durata di almeno 15 giorni. Per coloro che sono reclutati attraverso procedure non concorsuali, oltre alle suddette attività formative, è previsto un sostegno specifico.

Dal 1° gennaio 2023, in conformità con il decreto n. 2021-1550 del 1° dicembre 2021 che istituisce il corpo degli amministratori statali (*corps des administrateurs de l'État*), quello degli IGÉSR è stato gradualmente soppresso, con il diritto di opzione per gli ispettori generali (rimanere nel corpo o essere integrati come amministratori statali). Il servizio IGÉSR è ora composto da membri del corpo che hanno deciso di rimanervi, da amministratori statali distaccati per le funzioni di ispettorato generale, e da personale proveniente da altri corpi, distaccato per queste stesse funzioni.

Gli ispettori territoriali

A livello territoriale, gli ispettori dipendono gerarchicamente dal rettore e si distinguono in due macro tipologie: gli *inspecteurs de l'éducation nationale* - IÉN, ripartiti in sotto-categorie a seconda della specializzazione, e gli *inspecteurs d'académie* - IA.

Consistenza numerica degli Ispettori territoriali (2021)[5]:

Tipologia	Numero
IÉN-CCPD	1.426
IA-IPR	1.444
IÉN-EG	146
IÉN-ET	393
IÉN-IO	113
IÉN comandati	267
Totale	3789

Gli ispettori della scuola dell'infanzia e primaria

Gli ispettori della scuola dell'infanzia e primaria si caratterizzano per il legame con una specifica circoscrizione. Va sottolineato che le scuole dell'infanzia e primarie francesi non godono della personalità giuridica. Il direttore della scuola è un docente, parzialmente o totalmente esonerato dall'insegnamento e svolge prevalentemente compiti di animazione e coordinamento pedagogico. Il ruolo di supervisione è affidato all'ispettore, denominato *inspecteur de l'éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré* (IÉN-CCPD) o più semplicemente *inspecteur du premier degré*, che in tale funzione ispeziona le scuole e il personale docente.

In relazione a quest'ultimo, appare particolarmente rilevante la procedura di valutazione, denominata *rendez-vous de carrière*[6]. In base ad essa il docente, nel corso della sua intera carriera, può utilizzare fino a un massimo di quattro "incontri" che, se positivi, gli consentono avanzamenti nella scala retributiva. Oltre alla valutazione dei docenti, l'ispettore della primaria svolge attività di consulenza per le scuole, per i direttori di dipartimento e per i rettori; partecipa a svariati consigli, ivi inclusi i consigli di scuola e può anche coordinare il lavoro dei *conseillers pédagogiques*[7].

La presenza dell'ispettore in un territorio circoscritto è proprio uno dei punti di forza della professione.

Gli ispettori della scuola secondaria

Gli ispettori della scuola secondaria si caratterizzano per la loro specializzazione disciplinare; al loro interno si distinguono a seconda della tipologia scolastica in cui operano:

- IA-IPR *inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux*, si occupano dell'istruzione scolastica;
- IÉN *inspecteurs de l'éducation nationale*, si occupano dell'istruzione professionale;
- IÉN-EG specializzati nelle discipline generali (*enseignements généraux*);
- IÉN-ET specializzati nelle discipline tecniche (*enseignements techniques*);
- IÉN-IO (*chargés de l'information et de l'orientation*) sono incaricati dell'informazione e dell'orientamento.

I compiti tradizionali degli ispettori della secondaria possono raggrupparsi nelle seguenti categorie:

- valutare i docenti;
- garantire l'attuazione della politica educativa nelle classi e nelle scuole;
- collaborare alla formazione del personale educativo nazionale, assieme alle università;
- consigliare i dirigenti delle scuole su richiesta del rettore;
- fornire consulenze relativamente agli esami, alla gestione del personale educativo e alla scelta del materiale didattico.

Recentemente è stato affidato loro, come anche ai colleghi della primaria, l'incarico di valutare le scuole.

Reclutamento e formazione degli ispettori territoriali

Le modalità di reclutamento degli ispettori territoriali sono abbastanza simili, variano, invece, i requisiti che per gli IA sono più stringenti. Oltre alle consuete procedure concorsuali, si può accedere alla funzione ispettiva attraverso percorsi non concorsuali.

La formazione iniziale degli ispettori territoriali è obbligatoria e segue percorsi comuni alle due tipologie ispettive. Per gli ispettori reclutati con il concorso è previsto un anno di formazione e prova durante il quale l'esercizio effettivo delle funzioni si alterna a sessioni formative della durata minima di 36 giorni. La formazione iniziale si completa durante i due anni successivi con un ulteriore periodo obbligatorio della durata complessiva di almeno 15 giorni. Gli ispettori assunti attraverso procedure non concorsuali, oltre alle suddette sessioni di formazione, fruiscono di un accompagnamento specifico sia durante il primo anno sia durante i due successivi.

[1] L'origine delle circoscrizioni, sotto la vigilanza di un ispettore, risale alla riforma dell'istruzione elementare del 1833, realizzata dall'allora ministro François Guizot.

[2] Rispettivamente *Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche* e *Inspection Générale de l'Éducation Nationale*.

[3] IGÉSR, *L'année 2021-2022 de l'IGÉSR en chiffres*, p. 5.

[4] Cfr. IGÉSR, *L'année 2021-2022 de l'IGÉSR en chiffres*, p. 6.

[5] *La mobilité des personnels d'inspection (IA-IPR et IEN) pour la rentrée scolaire 2021*, 23.04.2021.

[6] Letteralmente "incontro di carriera".

[7] Il consigliere pedagogico è un insegnante di scuola primaria la cui competenza pedagogica è formalmente certificata, svolge attività di supporto pedagogico per gli insegnanti e i *team* scolastici, formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e attuazione della politica educativa a livello di circoscrizione o distretto, a seconda di dove è collocato.

1. Apprendimento e benessere. A scuola si impara a leggere, a scrivere e... a vivere



Mario G. DUTTO

21/05/2023

A scuola si impara a leggere e scrivere e... a vivere. Già ci ricordava un rapporto OECD del 2017: *"Le scuole non sono solo luoghi in cui gli studenti acquisiscono competenze accademiche; aiutano anche gli studenti a diventare più resilienti di fronte alle avversità, si sentono più connessi con le persone che li circondano e mirano più in alto nelle loro aspirazioni per il loro futuro"*. Non da ultimo, aggiunge il rapporto: *"le scuole sono il primo luogo dove i bambini sperimentano la società in tutte le sue sfaccettature, e queste esperienze possono avere una profonda influenza sugli atteggiamenti e sui comportamenti degli studenti nella vita"*[1].

I labirinti della retorica

In vari contesti da tempo ricorre, per la verità, l'espressione "studenti al centro": suscita condivisioni, annuncia cambi di paradigma e, soprattutto, non conosce opposizioni. Logorate da un dibattito senza fine si sono anche affievolite la dicotomia tra pratiche tradizionali e soluzioni ritenute innovative e la contrapposizione, quasi manichea, tra approcci costruttivistici (*student-centered*) e prospettive convenzionali (*teacher-centered*). Senza visioni esplicite, strategie mirate e misure operative, tuttavia, il richiamo agli studenti rischia di rimanere prigioniero nei labirinti della retorica.

Di tanto in tanto sulla scena dell'azione pubblica, anche sotto la spinta di fatti di cronaca, affiora l'interesse per i volti reali degli studenti che oggi frequentano le nostre classi. Si manifestano così dissonanze informative e trovano espressione comprensioni parziali di un universo per lo più sconosciuto. Cresce l'esigenza di una visione più bilanciata e meno approssimativa di chi affolla le nostre scuole: gli studenti, peraltro, sono le prime, e insostituibili, risorse a disposizione per costruire conoscenze e partecipazione, cultura e coesione. Una correzione di rotta appare necessaria e non procrastinabile, a partire dal rapporto tra livelli di apprendimento e benessere personale e sociale degli studenti.

Achievement e well-being: il difficile bilanciamento

Dopo qualche decennio di indagini valutative internazionali con prove standardizzate la lettura comparativa dei sistemi scolastici è da tempo di grande significato per i decisori politici. Lo scenario globale da anni ormai influisce sulle scelte di politica educativa. In questo contesto le organizzazioni internazionali della consulenza (OECD, Unesco...) hanno giocato un ruolo determinante mentre alcuni paesi hanno assunto la funzione di paesi di riferimento (Finlandia, Singapore, Australia, Canada, Estonia...) tra gli esperti e gli osservatori. Questo movimento ha quasi monopolizzato progressivamente lo sguardo sugli studenti: le loro performance per lo più disciplinari sono diventate le lenti polarizzate per leggere la realtà. Forti criticità hanno accompagnato l'ondata globale valutativa, si è percepito anche il rischio di veder ristretto il quadro di riferimento per le strategie degli attori politici e amministrativi. Si va facendo strada ora l'esigenza di una visione a tutto campo dello studente con la rivisitazione dell'agenda e un migliore bilanciamento tra le priorità dell'*achievement* e quelle del *well-being*, raggiungimento di traguardi di competenza e qualità della vita degli studenti.

Ritornare tra i banchi di scuola

Per quanto il nostro Paese non presenti livelli di performance dei propri studenti vicini a quelli dei paesi leader sulla scena internazionale, la nostra scuola è pur sempre una realtà dinamica e in via di miglioramento. Gli interrogativi di base che scuotono le politiche scolastiche dei paesi a

performance elevate dei propri studenti possono quindi essere applicati anche al nostro contesto. *In primis* che cosa sappiamo degli studenti che entrano nelle nostre classi oltre ai sovrabbondanti profili di competenze disciplinari sondate regolarmente e sistematicamente? A titolo esplorativo proviamo a porre alcuni semplici interrogativi abbozzando qualche preliminare annotazione ricorrendo a indicatori da tempo disponibili, ma raramente presi in considerazione. Ben sapendo di una crescente letteratura sulle culture giovanili, sui mondi di vista degli adolescenti e sulla loro estraneità al mondo della scuola.

Soddisfatti per la qualità della propria vita?

Nel contesto di una popolazione, quella italiana, con livelli di *life satisfaction* inferiori ai valori medi OECD (5,9 rispetto a 6.5 su una scala da 0 a 10)[2], anche gli studenti quindicenni italiani (6,89) non superano i coetanei OECD (7,31) nell'esprimere il proprio gradimento[3]. Inoltre solamente il 24,2% di essi raggiunge i punteggi massimi della scala (9-10) a fronte del 34,1% dell'universo OECD mentre la fascia di studenti con valori bassi (0-4) è leggermente più estesa (14,7%) se messa a confronto con la media OECD (11,8%). Contrariamente alle attese non sembra incidere sull'andamento dell'indicatore di soddisfazione il livello di performance scolastica: in termini di soddisfazione la distanza tra il quarto superiore e il quarto inferiore nella performance in scienze è contenuta (0,09) ed inferiore al valore OECD (0,12). Nel nostro contesto, verrebbe da pensare, il riuscire bene a scuola non parrebbe influire sul livello di soddisfazione per la propria vita dichiarato dallo studente.

La lettura dell'indicatore non è facile per la concorrenza dei fattori. è tuttavia da segnalare lo scostamento dei nostri studenti nei confronti dei coetanei europei, dall'Austria (7,52) alla Finlandia (7,89), dalla Francia (7,63) alla Germania (7,35), dall'Olanda (7,83) alla Spagna (7,42) e l'allineamento con la Grecia (6,91) e il Regno Unito (6,98). Nel nostro Paese, come peraltro in Austria e nel Regno Unito, le ragazze risultano essere meno propense dei ragazzi (7 punti di differenza) a dichiararsi soddisfatte.

Un Paese 'triste' non può aspettarsi una tonalità diversa tra le fasce giovanili. Pur senza cadere in considerazioni approssimative è evidente la necessità di una riflessione anche per comprendere l'esperienza di scuola dei nostri studenti e per esaminare con realismo l'*Italian way of life* nel contesto attuale. Riuscire a combinare la riuscita scolastica con una buona soddisfazione per la propria vita è un obiettivo da prendere in seria considerazione.

Gli studenti italiani sono motivati?

Contrariamente a quanto si sia indotti a ritenere sulla base della corrente letteratura critica sugli adolescenti, gli studenti italiani non si distanziano significativamente dai livelli di motivazione dei coetanei dei paesi dell'area OECD[4], pur tenendo conto che i valori medi, naturalmente, sono la risultante di realtà anche molto diverse tra di loro. è da notare, tuttavia, che alla propensione a essere ambiziosi rispetto alla riuscita scolastica non sembra corrispondere negli studenti italiani il raggiungimento di livelli elevati nei risultati. Forse non è sufficiente la determinazione dello studente per garantire risultati superiori alla media in assenza di altri fattori determinanti. Il perdurare dei risultati mediocri negli anni non parrebbe essere connesso alla carenza di motivazione degli studenti quanto piuttosto vada ricondotto ad un contesto di aspettative deboli (da parte della scuola, della famiglia e del contesto sociale e culturale più in generale) e all'efficacia limitata dell'azione didattica.

Senso di appartenenza alla propria scuola degli studenti italiani

Iscriversi e frequentare una scuola significa che l'ingresso può diventare un fattore di crescente identificazione con una comunità e, quindi, di una progressiva condivisione di valori e della partecipazione al lavoro scolastico nonché di condivisione dell'impegno. Il senso di appartenenza è un indicatore sensibile per la qualità degli studenti da prendere in considerazione. Le percezioni in merito sono diverse e anche contrastanti. L'indagine PISA 2015[5] ci offre uno spaccato non del tutto positivo: gli studenti quindicenni italiani rivelano posizioni inferiori rispetto ai loro coetanei e, soprattutto, l'indicatore nel medio periodo non ha conosciuto miglioramenti a diversità di quanto è avvenuto nella quasi totalità degli altri paesi. Non sembra che la stagione, ormai ultradecennale, dell'autonomia scolastica abbia inciso nel rafforzare le comunità scolastiche e la condivisione identitaria tra gli studenti. Essendo questo fattore collegato al miglioramento dei risultati scolastici nelle nostre scuole sembra venir meno un fattore di spinta

alla qualità dei processi e dei risultati. È probabile che concorrano variabili esterne alla scuola ma che siano rilevanti anche gli stili di gestione delle comunità scolastiche.

Qual è la forza di traino dei talenti?

L'analisi comparativa ha più volte evidenziato come la presenza di studenti a performance elevata possa essere uno stimolo per il miglioramento complessivo. Gli studenti eccellenti non sono assenti nella scuola italiana, ma permangono su livelli molto contenuti. La lezione che ci offrono i nostri migliori studenti, anche con carriere di successo in numerosi campi, ci aiuta a capire quali siano veramente le scuole di qualità e gli spazi di efficacia: abbiamo storie di studenti eccellenti che provengono da ogni parte del Paese, che hanno abbattuto barriere e che si sono affermati a livello globale lasciando il nostro Paese o rimanendovi lungo traiettorie professionali di pregio. L'impressione, tuttavia, è che le potenzialità delle nostre scuole non siano compiutamente tradotte nei percorsi degli studenti.

Gli studenti nel loro insieme sono capaci di miglioramenti significativi nel tempo?

Il progressivo, seppur eccessivamente lento, contenimento della dispersione esterna, ormai in vari territori vicina al 10%, cioè all'obiettivo fissato a livello comunitario, testimonia della capacità di contrasto delle criticità. C'è, inoltre, da aggiungere a questo trend positivo il balzo in avanti compiuto nel campo della matematica e l'elevata performance in *problem solving* degli studenti delle scuole del Nord del Paese (PISA 2012)[6], pur se carenze emergono nel *problem solving cooperativo* (PISA 2015)[7], forse a conferma di stili di lavoro in classe ancora prevalentemente centrati sul lavoro individuale. Questi elementi, da approfondire, confermano che gli studenti sono in grado di raggiungere obiettivi significativi quanto questi sono perseguiti con sistematicità.

L'ambizione di oggi per la scuola

Il benessere dello studente come priorità non sostituisce temi rilevanti quali la progettualità delle scuole autonome, le responsabilità per i livelli di performance e la lotta ai *deficit* di competenza. Le strade seguite fino ad oggi non sono da abbandonare, quanto piuttosto da integrare con una visione più articolata, e reale, delle traiettorie personali degli studenti. Non mancano esperienze in questa direzione, dall'Australia[8] alla provincia canadese dell'Ontario. Il benessere degli studenti non è, ovviamente, uno slogan irenico per smobilitare le misure di *accountability* e attenuare la cultura delle responsabilità. Le espressioni possono essere più o meno felici, ma "*la scuola affettuosa*" di Patrizio Bianchi, già ministro dell'Istruzione in Italia e "*l'école de la confiance*" di Jean-Claude Blanquer, già ministro dell'éducation nationale in Francia, hanno segnalato dimensioni che vanno alla radice della missione dell'educare.

La scuola ospita tutti gli appartenenti alle diverse fasce d'età, non solo "*studenti capaci e meritevoli*": l'area di impegno è ampia includendo studenti, disinteressati e indifferenti, appassionati e orientati, distratti e passivo, attivi e convinti. Il contesto è molto diverso rispetto al passato e anche la consapevolezza tra chi opera: l'ambizione della scuola oggi non è solo garantire chi ha le capacità e il merito, ma anche proporre e realizzare percorsi attrattivi per tutti, senza esclusioni, e per ogni singolo studente e studentessa fare degli anni di scuola una stagione felice e significativa nelle biografie individuali[9].

[1] OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students'Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, p. 3.

[2] OECD, *Better Life Indicators* (<http://www.oecdbetterlifeindex.org/it>).

[3] I dati sulla soddisfazione degli studenti presentati in questa sezione sono tratti da OECD, 2017 citato.

[4] OECD, 2017, op. cit. p. 93 ss.

[5] OECD, 2017, op.cit. p.115ss

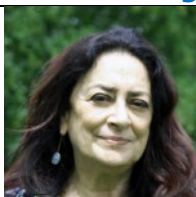
[6] Cfr. il contributo di Giorgio Asquini, [Lo strano caso dei risultati italiani di Pisa 2012](#).

[7] OECD-PISA 2015 Results Collaborative problem solving vol V.

[8] [Studenti resilienti e benessere](#). Le scuole svolgono un ruolo fondamentale nel sostenere il benessere degli studenti. La resilienza degli studenti, sia emotivamente che accademicamente, è essenziale per lo sviluppo dei giovani australiani.

[9] Per una analisi più approfondita, vedi: "[livelli di apprendimento e benessere degli studenti](#)"

2. Leggere e capire: un successo dei piccoli allievi italiani. Buoni risultati nell'indagine internazionale PIRLS 2021



Silvana LOIERO

21/05/2023

Capire le parole, quando ascoltiamo o leggiamo, non è una cosa facile. Lo ha scritto più volte nei suoi volumi il linguista Tullio De Mauro. Il capire è difficile perché "si rivela non come una sommatoria lineare e progressiva di sensi dati di singole frasi ma come un processo in cui continuamente dobbiamo da un punto andare all'insieme e dall'insieme riandare al punto per verificarne la congruità e provare a proseguire"[1]. L'immagine che De Mauro ci dà del comprendere linguistico è dunque quella di un movimento circolare, di un "va e vieni" continuo, "fondato su un intreccio di ipotesi di senso e significato e di individuazione di appigli, di segmenti, di significante, continuamente sottoposti a verifica e spesso, nel procedere, abbandonati e sostituiti" [2].

I risultati di PIRLS 2021

Proprio in considerazione della complessità legata ai processi di comprensione non possiamo che rallegrarci per i buoni risultati ottenuti dagli allievi di quarta classe della scuola primaria italiana in una indagine internazionale sulle competenze di lettura (literacy in lettura). Si tratta dell'indagine comparativa PIRLS 2021 (Progress in International Reading Literacy Study), della IEA, (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) i cui risultati sono stati presentati nei giorni scorsi dall'INVALSI [3].

L'indagine è campionaria; vi hanno partecipato 43 Paesi e, in Italia, circa 7500 allievi di 9 anni frequentanti la classe quarta che hanno affrontato le prove in formato digitale; nonostante le difficoltà legate al periodo pandemico, i ragazzi italiani sono riusciti a svolgere la prova regolarmente. Il risultato medio dei nostri allievi è stato di 537 punti, molto al di sopra della media internazionale (500 punti) nella scala PIRLS.

È interessante inoltre notare, da una parte, che il punteggio medio dell'Italia è superiore alla media dei Paesi europei partecipanti e, dall'altra, che i ragazzi italiani di classe quarta sono più piccoli di circa un anno rispetto a quelli frequentanti la stessa classe di alcuni Paesi europei che hanno ottenuto un risultato medio superiore a quello dei nostri, come ad esempio la Finlandia (549), la Polonia (549) e la Svezia (544).

Il quadro di riferimento

Nel Quadro di riferimento dell'indagine IEA PIRLS la literacy in lettura è definita come "l'abilità di comprendere e utilizzare le forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall'individuo. I lettori sono in grado di costruire significato dai testi in una varietà di forme. Leggono per imparare, per partecipare a comunità di lettori a scuola e nella vita quotidiana e per piacere personale" [4].

Si tratta di una definizione che tiene conto di tutti gli studi compiuti fino a oggi sull'argomento: il leggere e comprendere è visto come un processo in cui il lettore costruisce significati attraverso l'interazione con il testo. È dunque un processo attivo, nel corso del quale sono usate conoscenze, abilità linguistiche, strategie cognitive e metacognitive che vanno applicate a una varietà di testi. È importante rilevare che noi conosciamo bene i contenuti di questa definizione, in quanto già presenti nelle nostre Indicazioni nazionali e nel quadro di riferimento INVALSI. Particolarmente interessante appare l'aspetto sociale legato alla comprensione del testo, la lettura come esperienza condivisa all'interno della *comunità di lettori* a scuola e nella vita quotidiana. Nei nostri documenti nazionali sin dal testo del 2007 e poi in quello del 2012 la pratica della lettura è intesa non soltanto come "momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica", ma anche come "momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti". Una dimensione sociale ben evidenziata dalla linguista Silvana Ferreri: si tratta di creare "le condizioni di una comunità che interroga i testi e

dialoga intorno al testo con gli altri membri”, di creare cioè “[...] quella coralità che consente di “sentire” il significato”. Soltanto in questo modo è possibile “togliere il bambino, il ragazzo da una sterile solitudine che è produttiva solo quando si è diventato bravo lettore e immergerlo in una comunità di parlanti e riceventi” [5].

Le prove dell'indagine

Le prove dell'indagine PIRLS 2021 si concentrano su due scopi di lettura: l'attività del leggere come esperienza letteraria (testi narrativi) e del leggere per acquisire e utilizzare informazioni (testi informativi). I ragazzi italiani non mostrano differenze nella comprensione in relazione ai due scopi di lettura e, inoltre, manifestano le stesse abilità nell'affrontare i diversi processi di comprensione [6].

Le bambine hanno un risultato medio in lettura superiore di 7 punti rispetto a quello dei bambini. A livello internazionale, però, il vantaggio delle bambine è molto più alto. Possiamo dire che tra le nostre ragazze e i nostri ragazzi c'è una positiva parità di genere!

È da evidenziare che i testi, 9 narrativi e 9 informativi, continui e non continui, avevano ognuno vari livelli di difficoltà[7]. In relazione alle difficoltà delle domande è stata costruita una scala con 4 livelli: avanzato, alto, intermedio, base. Per quanto riguarda gli studenti italiani soltanto l'8% raggiunge il livello avanzato, il 44% raggiunge il livello alto, l'83% quello intermedio e il 97% quello base. Possiamo essere soddisfatti del fatto che il 97% dei nostri piccoli allievi possieda le abilità di base in lettura, cioè riesca a capire un testo facile, individuando informazioni esplicite e facendo semplici inferenze sulle azioni dei personaggi o per spiegare per un risultato? Penso di no, avremmo voluto leggere il 100%, proprio perché si tratta di un livello base di lettura che tutti devono possedere.

Tutto da approfondire

L'Italia partecipa da 20 anni a questa parte all'indagine IEA e i nostri ragazzi hanno sempre avuto ottimi risultati. Possiamo dire che la scuola primaria sta bene, anche se alcune criticità andranno approfondite con una lettura meno superficiale di quanto abbiamo fatto noi. Alcune differenze territoriali, gli influssi del contesto familiare e sociale di provenienza degli allievi sono ad esempio ancora oggi fattori determinanti del successo nella comprensione della lettura e su cui occorre intervenire per dare pari opportunità a tutti, non uno di meno.

[1] T. De Mauro, *Capire le parole*, Laterza, Bari, 1999.

[2] T. De Mauro e I. Chiari (a cura di), *Parole e numeri*, Aracne, Roma, 2005.

[3] Per approfondimenti, vedi "[Rapporto nazionale PIRLS 2021](#)".

[4] IEA-PIRSL 2021. [Assessment Frameworks](#).

[5] S. Ferreri (a cura di), *Non uno di meno*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

[6] I processi di comprensione valutati sono i seguenti: riconoscere e recuperare informazioni esplicite; fare inferenze dirette; interpretare e integrare idee e informazioni; valutare e criticare il contenuto e gli elementi testuali.

[7] L'indagine ha incluso inoltre cinque compiti ePIRLS, di difficoltà media o alta, specificamente progettati per rilevare le abilità di lettura a scopo informativo online, che si presentano in un ambiente web simulato e trattano un argomento scientifico o storico. Ciascun compito è strutturato nella forma di una ricerca personale o un progetto di classe, con la presenza di un insegnante avatar che introduce l'argomento e guida lo studente nello svolgimento del compito. Ogni compito prevede che gli studenti lavorino su massimo tre differenti siti web diversi per un totale complessivo di 5-10 pagine web diverse e una lunghezza complessiva del materiale da leggere di circa 1000 parole. Oltre al testo, queste prove contengono diversi tipi di informazioni visive quali foto, grafici e mappe così come altri elementi dinamici e di navigazione caratteristici dell'ambiente web, quali animazioni, collegamenti ipertestuali, schede e box pop-up (PIRLS 2021. Rapporto nazionale).

3. Orientamento: le parole che possono disorientare. Non domandate più 'Cosa farai da grande?' ma...



Salvatore SORESI

21/05/2023

"Cosa farai da grande" è la domanda che più spesso viene indirizzata agli adolescenti quando desideriamo dimostrare loro che siamo interessati al loro futuro. Ma è una richiesta inopportuna e obsoleta, anche fuorviante, per quanto concerne, almeno, l'intenzione di tentare un dialogo a proposito del futuro con la persona che ci sta davanti.

Non è una richiesta innocua per una serie di ragioni. Cerchiamo di motivare questa affermazione e, contestualmente, di ricercare altri interrogativi da porre quando la nostra curiosità e le nostre preoccupazioni ci porteranno a rivolgerci a chi vorremmo probabilmente aiutare a riflettere su ciò che ci piacerebbe avvenisse o su ciò che temiamo possa accadergli nel tempo che verrà.

Cosa farai da grande?

Chiedendo "cosa farai da grande" dichiariamo implicitamente che il ragazzo è ancora piccolo, che non potrà continuare a fare ciò che sta facendo, che si trova in una fase 'provvisoria' che dovrà smetterla di essere bambino, adolescente perché prima o poi diventerà grande, adulto e dovrà fare necessariamente dell'altro perché ciò che sta facendo non sarebbe 'cose da grandi'. Chiedendogli 'cosa farai da grande', inoltre, inevitabilmente attiriamo la sua attenzione su un verbo (fare) che di per sé è ricco di azioni, ma non sufficienti. Si può fare un gesto, si può fare baccano, fare un passo avanti, fare una buona o cattiva impressione, ma anche 'fare caso', 'fare finta', 'fare fronte', 'fare centro', 'fare l'impossibile', 'fare mente locale'; o anche 'lasciar fare', 'fare fortuna', 'non far nulla', 'darsi da fare', 'fare amicizia', 'fare volontariato', ecc.

Con la domanda questo fare non basta. Lo si invita di fatto, a fare altro: un lavoro, una professione (l'avvocato, l'informatico, l'infermiere, il calciatore, l'attrice, ecc.) così come attestano le risposte che il più delle volte ottengono coloro che formulano domande di questo tipo. A differenza di come accade frequentemente dal punto di vista dell'orientamento (Soresi, 2022, 2023[1]), sarebbe importante invece considerare maggiormente risposte del tipo 'E chissà', 'Potrei dirti cosa mi piacerebbe fare e dove vorrei vivere', 'come e dove trascorrere il tempo libero'. Oppure 'Ci sto ancora pensando', o anche 'Ciò che desidero non è detto che sia proprio ciò che farò, e poi tanto fare, fare, fare... a che pro?'. Sono risposte più interessanti e più vere che aiutano a proiettarsi in maniera più pertinente verso futuri possibili.

Il lavoro futuro non sarà quello di una volta

La domanda "Cosa farai da grande" invita a rispondere al singolare o, nel migliore dei casi, in modo dubitativo (l'avvocato o l'ingegnere) mentre, da tempo ormai, si ritiene che l'idea di poter svolgere un'unica professione per tutta la vita è ingenua, antiquata e inadeguata per il futuro, che attiene al passato ormai lontano. Sono molte le indagini che ci forniscono dati molto diversi rispetto al mondo del passato, ci riferiamo soprattutto a quelle condotte negli USA, ma la situazione europea non dovrebbe essere molto dissimile. Secondo quanto recentemente ha diffuso l'agenzia Zippa, che si occupa di tematiche associate alla ricerca di lavoro, si può ritenere che in questi ultimi anni (dal 2019 per la precisione):

- una persona adulta, mediamente, ha già cambiato lavoro 12 volte;
- un lavoratore è rimasto alle dipendenze dello stesso datore di lavoro per 4,3 anni;
- il 91% dei Millennials prevede di cambiare lavoro ogni 3 anni.

Nel gennaio 2020, il 75% dei giovani tra i 16 e i 19 anni è stato con i propri datori di lavoro per 12 mesi o meno. Sempre negli USA, i lavoratori 'bianchi', in genere, rimangono nello stesso posto di lavoro più a lungo degli ispanici, dei neri e degli asiatici. Inoltre, e anche questo è importante considerare in sede di orientamento, più elevato è il livello di l'istruzione posseduto, più corti sono i loro periodi di disoccupazione. Le persone che hanno studiato tendono a rimanere

con un medesimo datore di lavoro più a lungo; poco più del 50% di queste persone, inoltre, utilizza nella propria attività lavorativa ciò che ha appreso nel corso della frequenza universitaria.

L'importanza dell'“imprevisto”

“Cosa farai da grande” è una domanda da evitare soprattutto durante le cosiddette fasi di transizione (da una scuola ad un'altra, ad un corso di laurea o da una scuola ad un lavoro) in quanto difficilmente i percorsi formativi effettuati possono essere paragonati ad una superstrada che porta direttamente ad un'occupazione preselezionata e già inseribile nel proprio navigatore. È preferibile far immaginare una 'rete stradale' con tanti incroci, traiettorie tortuose e preziose e promettenti deviazioni, rotatorie che possono indicare anche possibilità ed attrazioni che precedentemente non potevano nemmeno essere immaginate perché individuabili, solo, 'strada facendo' e dopo essersi messi in moto.

Nell'orientamento queste deviazioni, queste rotatorie sono rappresentate da incontri imprevisti e non programmati, da esperienze coinvolgenti inattese, da problemi e difficoltà non immaginate, da occasioni che anche casualmente potrebbero improvvisamente presentarsi. Quanti di noi si sono trovati di fatto a svolgere un'attività lavorativa diversa che non era stata nemmeno ipotizzata alla fine o all'inizio dei propri percorsi formativi, alla conclusione della frequenza della scuola secondaria o all'iscrizione ad un corso universitario?

Domandare per far riflettere

Il quel “quando sarai grande” si associa facilmente al “quando sarai più maturo” stimolando l'idea che l'identità personale, il valore di una persona, i 'loro sé futuri', come direbbero i futurologi, siano strettamente collegati al lavoro, al successo professionale, alla posizione lavorativa più o meno prestigiosa.

Quindi alla domanda di rito “Cosa farai da grande” ne vanno aggiunte altre che, oltre a produrre risposte diverse, potrebbero trasmettere visioni alternative della vita e della stessa progettazione professionale. Basti pensare a cosa si potrebbe rispondere se venisse, per esempio, chiesto:

- “Se dovessi cambiare lavoro, quale ti piacerebbe svolgere?”;
- “Di quale lavoro ci sarà più bisogno nella tua comunità?”;
- “Quale lavoro potrebbe essere per te maggiormente prestigioso?”
- “Quale ti darebbe la possibilità di dedicarti maggiormente ai tuoi interessi?”
- “Quale ti consentirebbe di contribuire maggiormente allo sviluppo sostenibile, alla riduzione delle disuguaglianze, alla realizzazione degli obiettivi 2030 dell'ONU?”. E così via.

Forse potremmo concludere dicendo semplicemente: “Dimmi che domande fai a proposito del futuro, e ti dirò a cosa aspiri, di cosa ti occupi e cosa consideri di fatto importante oggi, nel tuo presente”.

Lavoro e identità

Forse, per quanto importante debba essere considerato il lavoro e, in particolare quello dignitoso e di qualità, gli orientatori e gli educatori dovrebbero assicurarci maggiormente che gli interlocutori (clienti, figli, studenti, lavoratori...) non facciano coincidere lo svolgere una professione “di successo” con l'obiettivo finale dell'esistenza umana, con il suo senso di responsabilità nei confronti di altri beni personali e comuni. Il lavoro rappresenta solamente un aspetto della propria identità, il sé professionale che non può però occupare tutti gli spazi che attengono alle persone nella loro completezza: essere membri di una famiglia, di una comunità, essere attive in ambiti diversi ed eterogenei. Quindi, nella classica domanda “Cosa farai da grande” è *quel fare e quel da grande* che concorrono decisamente a rendere inadeguata la richiesta.

Quelli che seguono sono solo alcuni esempi di come, all'interno di quelli che chiamiamo *laboratori di orientamento 5.0* (Soresi, 2022, 2023), potremmo dimostrare il nostro originale interesse nei confronti del futuro di coloro che hanno deciso di parteciparvi.

Cosa farai in futuro?

Per ridurre la distanza tra il richiedente e il rispondente, tra chi è già grande e chi è più piccolo, è bene riferirsi esplicitamente, e da subito, al futuro. Chiedere “cosa farai in futuro”, oltre ad attestare che anche l'interlocutore ne avrà, stimola a ragionare su possibilità, probabilità, tempi e contesti diversi ed alternativi, su azioni che potrebbero essere a tal fine progettate e intraprese.

Si potrebbe anche chiedere cosa vorresti che per te (ma anche per altri) *accadesse in futuro? Quando incomincerà per te il tuo futuro? Quando sarai completamente immerso nel tuo futuro? Fra quanti anni? Sarà quello che desideri maggiormente o quello che altri avranno ipotizzato per te? Il tuo futuro, come sarà considerato dai tuoi familiari, dai tuoi amici, dai tuoi insegnanti? Cosa puoi dire del futuro che desideri maggiormente, di quello che consideri per te impossibile, di quello che ritieni più probabile, più stimolante, più temibile, più eccitante e così via? 'Dove si collocheranno i tuoi futuri', da chi, oltre a te, saranno frequentati? Quanto dureranno?*

Futuri possibili

Parlando di futuro è doveroso premettere qualche informazione sul suo significato e sulle tipologie di "futuri" ai quali si potrebbe fare riferimento per l'orientamento. Utile al riguardo è la proposta da Joseph Voros (2003, 2017[2]), studioso australiano. Egli evidenzia che tale costrutto potrebbe suscitare anche sensazioni negative per l'uso, spesso superficiale, che molti ne fanno. Per esempio coloro che sono interessati alla previsione delle evoluzioni e dei cambiamenti, sia negli ambiti della vita quotidiana e privata sia in quelli pubblici: sono matematici e statistici, economisti, ingegneri ed informatici, ricercati soprattutto dal mercato azionario, dal mondo della speculazione finanziaria e dello sviluppo economico e sociale. Voros preferisce usarne il plurale, parlare di futuri potenziali alternativi e, questo, è anche ciò che noi suggeriamo di fare facendo orientamento, con la premessa, anche qui, che non si tratta di fare e ricercare previsioni 'da azzeccare'.

Tre 'leggi' da rispettare

Coloro che sono autenticamente interessati ai futuri accettano prima di tutti i tre presupposti di fondo, come quelli che Amatarà[3] (1981) aveva considerato alla stregua di altrettanti principi e premesse a qualsiasi riflessione. Voros parla esplicitamente della necessità di rispettare, argomentandole, tre 'leggi'.

Il futuro non è predeterminato

La prima si riferisce al fatto che ciò che accadrà *non è predeterminato*. Come sostiene il principio di indeterminazione di Heisenberg, gli eventi futuri possono assumere specificità diverse e, questo, per diverse e non anticipabili ragioni... perciò oltre a non esserci un singolo e predeterminato futuro, ma potenzialmente infiniti ed alternativi futuri, ha poco senso chiedere di anticiparne uno e circoscriverlo, come spesso si fa nell'orientamento, alle scelte scolastiche e lavorative.

I futuri non sono prevedibili

La seconda sostiene che i *futuri non sono prevedibili* con certezza in quanto è impossibile raccogliere tutte le informazioni e i dati che potrebbero influenzarli e farli evolvere verso alcune direzioni piuttosto che altre. Pensiamo, per esempio:

- all'influenza delle amicizie future sull'apprendimento e il benessere psicologico;
- alla diversa attrattività di questo o quell'insegnante sull'interesse nei confronti di questa o quella disciplina;
- alla propensione ad investire molto o poco nella formazione;
- allo status socioeconomico e alle sue fluttuazioni possibili;
- allo stato di salute proprio e altrui;
- alla presenza di eventi inattesi, e così via.

Se desideriamo occuparci di futuro dobbiamo allenarci a tollerarne diversi, rassegnarci a scegliere tra i molti e potenziali futuri alternativi.

I futuri sono influenzati dal presente

I risultati futuri, ciò che accadrà, potrà essere influenzato dalle nostre scelte nel presente. Si tratta di possibilità, non di certezze stando anche a quanto affermato dalle due regole precedenti. Ciò significa, però, che il nostro modo di agire e comportarci nel presente potrebbe dar forma a futuri diversi e, anche se non siamo in grado di determinare quale futuro si concretizzerà, questo pensare di poter esercitare una qualche influenza, può farci guardare lontano con un certo ottimismo e considerare importanti le scelte, le decisioni i comportamenti che attiviamo nel presente o che abbiamo già da tempo assunto. Il futuro, *i futuri, da sostantivi diventano verbi,*

indicano azioni, impegni e compiti da assumere, intenzioni, propositi da perseguire e rendono necessariamente attivo e votato al cambiamento anche qualsiasi sessione di lavoro di orientamento in quanto ogni scelta, ogni azione dovrebbe essere realizzata con saggezza in quando non sarebbero prive di conseguenze.

Orientamento come responsabilità di "futuro"

Queste tre 'leggi' ci portano innanzitutto a concludere, ed anche questo è importante per l'orientamento, che se da un lato non possiamo prevedere ed anticipare in modo preciso, non possiamo esimerci dalla responsabilità di ciò che accadrà a noi e a coloro con i quali ci troveremo ad agire, al nostro e all'altrui contesto anche futuro e naturale di vita. Dobbiamo, in altre parole, assumerci la *responsabilità del futuro* che, tra quelli possibili, ci troveremo di fatto a vivere, a trasformare in presenti dovuti anche alle azioni compiute e governate dai 'riferimenti', anche valoriali, che riusciremo a mettere in atto. Come Voros anche noi riteniamo che i comportamenti che attiviamo e le scelte che operiamo nei nostri presenti, possano ridurre lo spettro delle possibilità ed influenzare, pertanto, ciò che deve ancora avvenire mentre, di contro, ci troveremo a dover ammettere che nulla ci è possibile a proposito di ciò che è già stato.

Riferimenti bibliografici

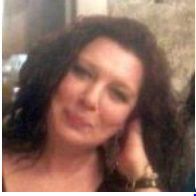
- Amatara R. (1981). *The futures field: Searching for definitions and boundaries*, *The Futurist*, vol. 15,1, pp. 25-29.
- Hancock T., Bezold C. (1994). *Possible futures, preferable futures*, *Health Care Forum Journal*, 37, 2, pp. 23-29.
- Soresi S. (2021). (a cura di). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni per prendersi cura del futuro*. Roma: Edizioni Studium.
- Soresi S. (2022) *L'orientamento inclusivo per un futuro equo e sostenibile*. In Pavone, M., Arengi, A., Borgonovi A., Ferrucci E., Genovese F., Pepino A., *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*, Milano, Franco Angeli, pp. 35-50.
- Soresi S. (2023) *L'orientamento 5.0: ... quello che non si accontenta di valutare e profilare*, *La Nuova Scuola*, in press.
- Voros J. (2003). *A generic foresight process framework*. *Foresight*, 5, 3, pp. 10-21.
- Voros J. (2017). *The Futures Cone, use and history*. *The Voroscope*, February 24.

[1] Soresi, S. (2022). *L'orientamento inclusivo per un futuro equo e sostenibile*. In Pavone, M., Arengi, A., Borgonovi, E., Ferrucci F., Genovese, E., Pepino, A., *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*, Milano, Franco Angeli, pp. 35-50. Soresi S. (2023) *L'orientamento 5.0: ... quello che non si accontenta di valutare e profilare*, *Nuova Secondaria*, in press.

[2] Voros J. (2003). *A generic foresight process framework*. *Foresight*, 5, 3, pp. 10-21. Voros J. (2003a) *Reframing environmental scanning: A reader on the art of scanning the environment*, Australian Foresight Institute Monograph Series, No.4, Swinburne University Press, Melbourne. Voros J. (2017). *The Futures Cone, use and history*. *The Voroscope*, February 24.

[3] Amatara R. (1981). *The futures field: Searching for definitions and boundaries*, *The Futurist*, vol. 15,1, pp. 25-29.

4. Studenti di ultima generazione. Lotta per l'ambiente e contro l'immobilismo dei governi



Angela GADDUCCI

21/05/2023

Nella storia dell'umanità si sono avvicendate svariate forme vandaliche. Negli ultimi tempi alcuni giovani militanti ecoambientalisti hanno preso di mira le opere d'arte per portare all'attenzione della cittadinanza il problema del collasso climatico e per protestare contro l'immobilismo dei governi. Si tratta di un movimento trasversale europeo che anche in Italia sta avendo molto seguito. Il 17 marzo 2023 è stata imbrattata di vernice arancione la facciata di Palazzo Vecchio a Firenze sotto gli occhi del Sindaco, mentre il 1° aprile è stato versato del liquido nero nelle acque della fontana della "Barcaccia", il capolavoro di Pietro e Gianlorenzo Bernini in piazza di Spagna a Roma, già oggetto nel 2015 di un altro atto riprovevole (bottiglie e spazzatura gettati nella fontana) da parte di tifosi olandesi in occasione della partita Roma-Feyenoord.

Servono azioni concrete contro l'emergenza climatica?

Gli ambientalisti di Ultima Generazione ricorrono ad eventi eclatanti per arrivare più direttamente a tutti i cittadini affinché si riappropriino del loro ruolo politico, *inteso come partecipazione attiva alla costruzione del bene comune*.

Il movimento non è nato ora, nel 2018 *balzarono sulla ribalta internazionale per aver scagliato del purè sui Covoni di Monet al Museo Barberini di Potsdam*, mentre nel luglio 2022 misero a punto altri atti significativi:

- dopo aver esposto uno striscione con su scritto "Ultima Generazione No Gas No Carbone", applicarono della colla sul vetro che protegge la Primavera di Botticelli esposta agli Uffizi di Firenze apponendovi, successivamente, le proprie mani;
- alcuni membri del medesimo collettivo si incollarono alla scultura di Boccioni "Forme Uniche della Continuità nello Spazio", esposta al Museo del Novecento di Milano;
- qualche mese più tardi, nel novembre 2022, altri esponenti dello stesso movimento ambientalista coprirono con della farina la BMW decorata da Andy Warhol ed esposta alla mostra allestita in onore dell'artista, presso la Fabbrica del Vapore di Milano.

Intervistati, dissero che "servono azioni concrete contro l'emergenza climatica".

Non solo in Italia

Tra i vandalismi degli ultimi anni merita di essere ricordata anche la zuppa di pomodoro che nell'ottobre 2022 venne lanciata sui *Girasoli* di Van Gogh alla National Gallery di Londra, per mano di due attiviste di Just Stop Oil, associazione ambientalista che riuniva diversi gruppi 'verdi' (tra cui Extinction Rebellion e Insulate Britain). Tale associazione era nata nel Regno Unito con lo scopo di dare risposte alla devastazione ecologica. Animato dal principio di disobbedienza civile non-violenta, si è imposto all'attenzione pubblica facendo irruzione sulla scena britannica nell'aprile 2022 con un piano specifico, quello di bloccare la distribuzione di benzina e altri combustibili fossili nell'Inghilterra meridionale. Sempre in nome della difesa ecologica, nel maggio 2022 un giovane camuffato da anziana disabile, inneggiando alla salvezza del pianeta, si è avvicinata in sedia a rotelle al quadro della Gioconda di Leonardo da Vinci al Louvre di Parigi e ha scagliato la panna di una torta contro il vetro blindato.

La Gioconda è l'opera da sempre presa di mira

Non è la prima volta che la Gioconda subisce atti vandalici. Anche in un passato più remoto la sua 'incolumità' è stata messa a dura prova: nel 2009, una donna russa, per protesta contro il mancato ottenimento della nazionalità francese, lanciò una tazza di ceramica contro il dipinto, infrangendo la tazza ma lasciando il dipinto intatto. Nessun danno neppure nel 1956, quando un

folle entrò al Louvre e lanciò dell'acido contro il quadro; diverso, invece, l'esito dell'attacco – nello stesso anno – di un boliviano in stato confusionale che colpì la celebre opera con un sasso, infranse il vetro e danneggiò un angolo del dipinto (furono necessarie alcune settimane per il restauro).

Si alza l'asticella della protesta

Non si può dire che tali azioni del passato, ma anche quelle attuali, non siano deprecabili. Ma i vandalismi dei nostri giorni non sono certamente riconducibili a singoli episodi di irragionevole violenza o ignoranza né a manifestazioni di disagio giovanile: non sono la noia o la solitudine sociale che scatenano queste azioni di protesta, non è il senso di fragilità e di vuoto esistenziale da cui partono i giovani "vandali". Sono anche ben consapevoli che di fronte a certe dissacrazioni nessuno può restare indifferente. Utilizzano queste forme di ribellione per attirare l'attenzione in nome di una causa giusta. La società attuale sta cambiando la percezione dei valori e dei doveri civici. Per essere percepiti, prima ancora che ascoltati, si ha bisogno di alzare l'asticella: non bastano le manifestazioni pacifiche. Supportati dall'idea che in democrazia tutto si possa fare, i giovani hanno incrementato nuove logiche di lotta che rasentano forme incivili come quelle di danneggiare le opere d'arte. Va tuttavia rilevato che gli atti vandalici del passato sono altra cosa rispetto a quelli attuali.

Un vandalismo per scuotere le coscienze

Mentre in passato il vandalismo si configurava come un atto di violenza indiscriminata e gratuita, frutto esclusivo di barbarie e ignoranza o di follia, quello odierno non è un vandalismo occasionale, immotivato o sorretto da ragioni individuali. Non ha origine dal disprezzo per le opere d'arte né è determinato dalla percezione alterata di qualche squilibrato; scaturisce altresì da una motivazione profonda, sorretta da solide argomentazioni, seppur discutibili nella forma della loro esplicitazione.

Ricorrendo alla pratica del danneggiamento come strumento di lotta contro le secolari inadempienze, i vandali di oggi – sorretti anche da una forte energia emozionale – intendono semplicemente ricercare quella visibilità che consenta loro di scuotere le coscienze della gente per essere ascoltati.

Sappiamo, però, che far pressione sull'opinione pubblica attaccando opere-simbolo della partecipazione democratica, non raccoglie consensi, e che suscitare spavento è una pratica molto pericolosa. L'imbrattamento delle opere finisce, così, per dipingerli come 'attentatori' e 'nemici' del patrimonio artistico-culturale dell'umanità.

La proposta di legge contro gli atti di vandalismo

La persistenza di tali forme di manifestazioni ha indotto il governo ad intervenire con provvedimenti normativi tesi a contrastare gli atti eco-vandalici contro opere d'arte e beni paesaggistici.

Il 9 aprile u.s., infatti, il Consiglio dei ministri ha dato il via libera alla Proposta di Legge n. 645 recante "Misure di prevenzione da atti di vandalismo" che prevede nuove sanzioni "in materia di distruzione, dispersione, deterioramento, deturpamento, imbrattamento e uso illecito di beni culturali o paesaggistici". Pertanto, per quanti distruggano, imbrattino o usino illecitamente beni culturali o paesaggistici rendendoli inservibili e incompatibili "con il loro carattere storico o artistico", sono previste pene detentive da sei mesi a tre anni e, nei casi meno gravi, pene pecuniarie di migliaia di euro destinate al Ministero della Cultura affinché vengano impiegate per il "ripristino dei beni".

Una risposta "ecologica" agli atti vandalici

Per evitare imbrattamenti di vernice sui dipinti, il Leopold Museum di Vienna ha escogitato una provocatoria strategia. Dopo che nel novembre 2022 alcuni giovani attivisti lanciarono del liquido nero sul dipinto Morte e Vita di Klimt, il prestigioso museo austriaco decise di raccogliere e far propria la protesta degli ambientalisti dando vita ad una mostra intitolata "A Few Degrees More" (lett. Qualche grado in più) che accoglieva 15 capolavori dell'arte pittorica: le opere erano state intenzionalmente appese 'storte', ovvero ruotate di tanti gradi quanti sono quelli di cui aumenterebbe la temperatura se non intraprendessimo azioni concrete contro il surriscaldamento globale.

Indubbiamente, una risposta eco-ambientalista alla stessa protesta eco-ambientalista.

1. Lingua e scrittura collettiva. L'insegnamento di don Lorenzo Milani



Luciano RONDANINI

28/05/2023

È stato ricordato in questi giorni il centenario della nascita di don Lorenzo Milani. Le ricorrenze rinnovano memorie che, in qualche caso, scatenano anche polemiche e contrapposizioni. Comunque sia, l'insegnamento del Priore è ancora oggi molto apprezzato, soprattutto perché estremamente attuale. Si pensi alla sua battaglia in favore di una scuola che fosse vicina ai bisogni degli esclusi e degli emarginati, alla didattica laboratoriale, all'importanza del tempo pieno, all'educazione delle bambine nelle realtà sperdute dei nostri monti, all'invenzione, insieme a Mario Lodi, della scrittura collettiva, all'anticipazione della *peer education* (mutuo insegnamento), all'obiezione di coscienza, ad una visione educativa basata sulla centralità della parola come strumento di emancipazione.

Barbiana è la scuola del reale (oggi, diremmo dei compiti autentici), della profondità del sapere, della liberazione delle migliori energie che ogni ragazzo custodisce.

Solo la lingua...

Don Milani non è un linguista, anche se nella sua famiglia la conoscenza delle lingue antiche e moderne (e della cultura in generale) era molto presente. Il bisnonno paterno, Domenico Comparetti, conosceva oltre dieci lingue. La nonna materna, Laura Comparetti, fu poetessa, mentre il nonno, Emilio Weiss, di origine boema, a Trieste fu uno degli amici più intimi di Italo Svevo. Il padre, Albano, laureato in chimica, era appassionato anche di saggistica e filosofia. La madre, Alice Weiss, fu allieva di James Joyce alla Berlitz School di Trieste.

La radicalità della sua conversione avvenuta nel 1943 nel momento in cui decide di farsi prete va di pari passo con uno stile comunicativo asciutto, essenziale, che mira alla sostanza e rifugge formalismi e inutili orpelli. La missione che egli si è imposto è quella di riconsegnare ai poveri la coscienza della loro dignità e questa rivoluzione può avvenire solo "dando loro la parola".

Dare la parola

La sua parola non accarezza ma scuote; richiama da vicino lo stile e l'intensità dei gesti e dei discorsi di Cristo... L'istruzione dei poveri è il vero volto dell'amore verso gli esclusi. Ma l'amore distingue, sceglie, divide, denuda: ti accusa, ti inchioda alla tua croce, perché ti vuole salvo a tutti i costi (Rondanini, 2017).

Don Milani unisce una visione educativa basata sull'amore incondizionato per i ragazzi alla conquista da parte loro della parola. Invitato il 31 gennaio 1962 dall'assessore all'Istruzione del comune di Firenze Fioretta Mazzei ad un incontro con i direttori didattici, egli denuncia l'ingiusta sudditanza dei suoi parrocchiani che posseggono solo la lingua "che serve per vendere i polli al mercato di Vicchio il giovedì. Una lingua così povera non è assolutamente sufficiente per ricevere la predicazione evangelica" (Gesualdi, 2005). Bisogna, dunque, essere "specialisti solo nell'arte del parlare ... perché è solo la lingua che fa uguali". Per queste ragioni, il suo apostolato è cominciato sempre dalla scuola e dall'educazione dei giovani.

Le regole dello scrivere

A Barbiana, raccontano i ragazzi in *Lettera a una professoressa*, le regole che sollecitano a scrivere erano le seguenti:

- aver qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti;
- sapere a chi si scrive;
- raccogliere tutto quello che serve;
- trovare una logica su cui ordinarlo;

- eliminare ogni parola che non serve;
- eliminare ogni parola che non usiamo parlando;
- non porsi limiti di tempo.

Siamo, dunque, nel polo opposto delle richieste avulse dalla realtà che caratterizzavano la prova d'esame di italiano in cui ai ragazzi era richiesto di svolgere un tema dal titolo "Parlano le carrozze ferroviarie".

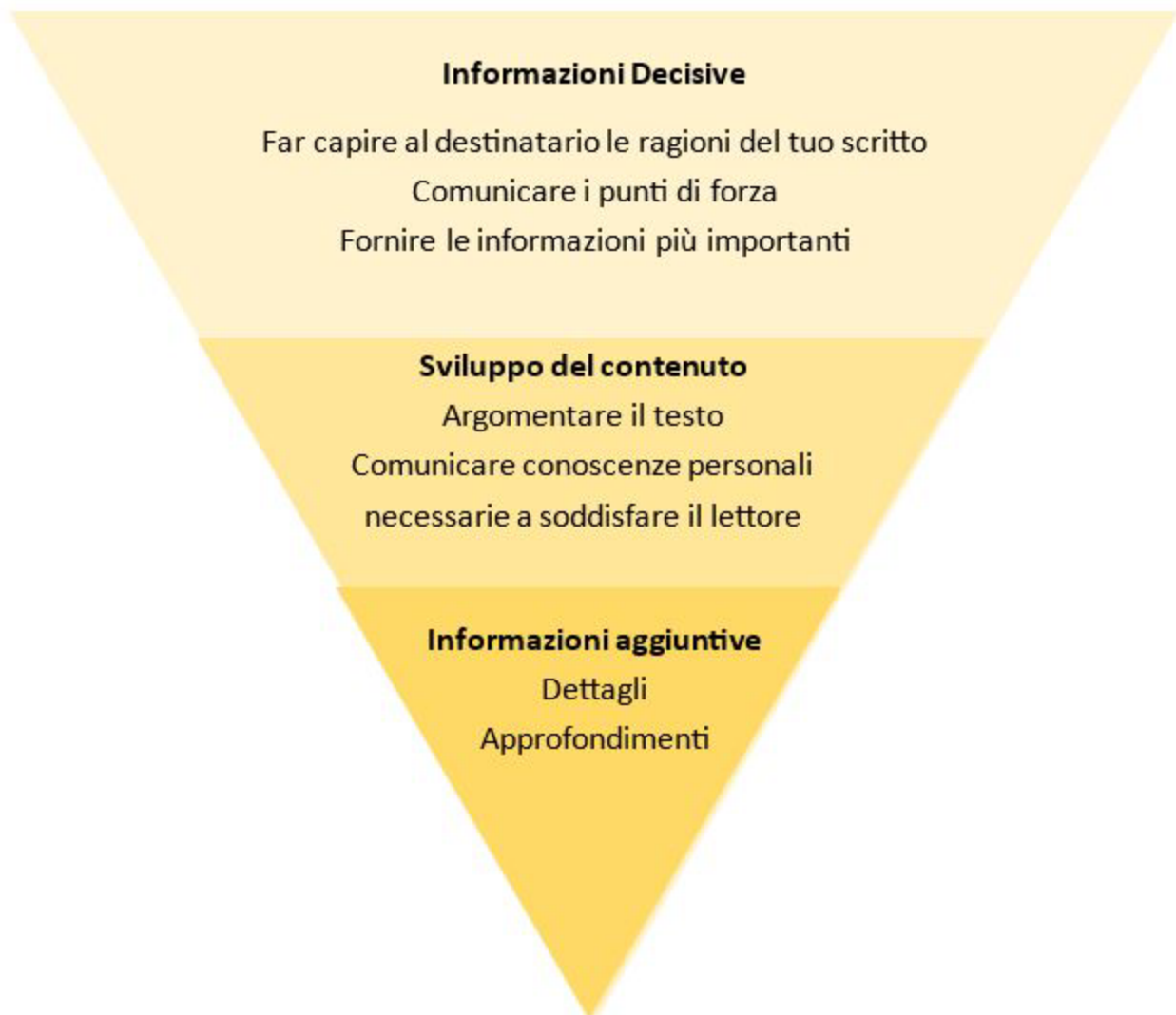
La pedagogia dell'aderenza

Rispettosi della "pedagogia dell'aderenza", era la realtà dei fatti e dei problemi che doveva guidare la motivazione ad imparare degli allievi del Priore.

Innanzitutto "perché" si scrive. L'oggetto non doveva essere futile e destinato a "frigger aria e rifriger luoghi comuni". E poi avere un destinatario. *Lettera a una professoressa* affronta un tema di importanza capitale per la scuola, quello della bocciatura, e si rivolge a professoressa e professori disattenti/i all'esistenza dei ragazzi e a tutto ciò che sapevano, in quanto frutto della loro esperienza di vita.

La citazione, ripresa dalla *Lettera*, anticipa la regola delle *cinque W* (*Why, What, Who, Where, When*) poste alla base dell'elaborazione di un buon testo scritto. Nel giornalismo si fa riferimento alla *piramide rovesciata* (vedi schema).

La piramide rovesciata



Si tratta, come si evince dalla figura, di uno schema finalizzato ad orientare il piano di scrittura di un articolo, di un editoriale, di una rubrica... in modo da assicurare essenzialità, accuratezza, brevità e chiarezza.

L'arte del parlare e dello scrivere

Scrivono i ragazzi in *Lettera a una professoressa* che il fine ultimo della scuola è: "dedicarsi al prossimo" (fai strada ai poveri senza farti strada); quello immediato: "da ricordare minuto per minuto è d'intendere gli altri e farsi intendere".

Per queste ragioni, don Milani mette al centro della sua missione educativa e del suo insegnamento l'arte del parlare e dello scrivere. In una pagina della *Lettera*, i ragazzi illustrano una "tecnica umile", ma estremamente efficace.

Noi dunque si fa così...

Noi dunque si fa così. Per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un'idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola. Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i doppioni. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi. Si prende il primo monticino, si stendono sul tavolo i suoi foglietti e se ne trova l'ordine. Ora si butta giù il testo. Come viene viene.

La progettualità del testo, come si evince dalla citazione, è incentrata sui saperi dei ragazzi e sulle informazioni che ognuno raccoglie nei differenti contesti di vita. Non si scrive però per sé stessi o per i professori, ma per affrontare e approfondire un "tema della realtà". A Barbiana, dunque, l'elaborato è di tutti e di ciascuno. Una volta lanciato il tema da sviluppare, si raccolgono le idee espresse da ogni ragazzo e, dopo aver "buttato giù" un copione grezzo, si comincia il lavoro di affinamento e di "profondità". Come? Eliminando le "parole da levare", le frasi troppo lunghe, le ripetizioni, le parole difficili...; i ragazzi aggiungono anche le "bugie"! Il testo, infatti, deve essere sincero, non comunicare falsità.

La scrittura collettiva

Nella *Lettera a una professoressa* leggiamo: "Basta uno scritto solo in tutto l'anno, ma fatto tutti insieme". Il testo collettivo non deve essere confuso con i meccanici esercizi ortografici della scuola tradizionale finalizzati ad uno sterile formalismo. La scrittura è una forma di dialogo, serve per comunicare. E si comunica solo quando ci si rivolge ad un interlocutore preciso. Francuccio Gesualdi e Corzo Toral José Luis (2002) affermano nel libro "Don Milani nella scrittura collettiva": "non dialoga lo scrittore di professione che monologa dal suo pulpito, né lo scolaro che non riesce a dialogare neppure con sé stesso, preso com'è dalla preoccupazione per la forma più che dall'interesse per il contenuto".

L'incontro di don Milani con Mario Lodi ha rafforzato (sicuramente influenzato) la forma del testo collettivo che il Priore aveva in mente. Lo stesso maestro di Piadena confessa di essere arrivato a Barbiana quando don Lorenzo stava maturando questa scelta. "In questo posso aver agevolato le sue decisioni".

La prima lettera scritta dai ragazzi di Barbiana ai compagni di Piadena è del novembre 1963, accompagnata da uno scritto di don Milani in cui egli afferma che l'arte dello scrivere consiste nell'esprimere compiutamente quello che siamo e che pensiamo. Riprende poi quella che egli definisce "tecnica piccina" (quella sopra illustrata).

Dopo aver scritto il testo con le strategie di questa tecnica, l'elaborato viene fatto visionare da un estraneo, dal quale si accettano consigli soprattutto in merito alla chiarezza espositiva. Poi, polemicamente concludono i ragazzi, dopo che s'è fatta tutta questa fatica, seguendo le regole che valgono per tutti, si trova sempre l'intellettuale cretino che sentenzia: "Questa lettera ha uno stile personalissimo".

Essere padroni della parola

Essere padroni della parola significa educare i giovani all'impegno sociale e civile, finalizzato esclusivamente alla ricerca della verità. Perché, scrive don Lorenzo nel 1954 ai genitori di San Donato Calenzano: "Quando avete buttato nel mondo d'oggi un ragazzo senza istruzione avete buttato in cielo un passerotto senza ali" (Gesualdi, 2005). E insiste dicendo ai genitori che se trovano naturale mandare a lavorare i ragazzi con il "fagottino del mangiare", deve essere ancora più giusto mandarli nella vita con "il fagottino del sapere".

Alcuni riferimenti

Gesualdi F., Corzo Toral J. L., *Don Milani nella scrittura collettiva*, EGA- Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002.

Gesualdi M., *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana*, San Paolo, Milano, 2017.

Gesualdi M. (a cura di), *Don Lorenzo Milani. La parola fa eguali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2005.

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

2. Alfabetizzazione nella lettura. PIRLS 2021: perché è importante leggere dati e scenari



Maria Rosa TURRISI

28/05/2023

L'indagine PIRLS 2021 (Progress in International Reading Literacy Study) presentata il 16 maggio a cura dell'INVALSI offre una pluralità di indicazioni di studio e di ricerca per i docenti e per le scuole che vogliono impegnarsi per una istruzione di qualità come indicato negli obiettivi dell'Agenda 2030 con particolare riferimento all' *Obiettivo di sviluppo sostenibile (SDG) 4*, che mira a "garantire un'educazione inclusiva equa e di qualità e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti".

Leggere i dati

Già Silvana Loiero ha restituito una prima analisi dei dati[1], con questo contributo proverò a integrare tale analisi da un duplice punto di vista, quello dei docenti per i quali leggere i dati e i quadri di riferimento costituisce una occasione preziosa per riflettere sul proprio agire professionale e quello delle Istituzioni scolastiche che devono interrogarsi sulle scelte strategiche per la formazione degli insegnanti rispetto all'insegnamento della lettura.

Inoltre, considerato che l'innovazione digitale sta avendo, nelle nostre scuole, un grande impulso in termini di risorse impegnate e di progettualità didattica, l'attenzione posta dall'indagine anche alla lettura di testi nel web fornisce ulteriori elementi di riflessione.

Saper leggere oggi si definisce come una competenza sempre più complessa non solo per la varietà dei testi a cui siamo esposti, ma anche per le diverse modalità di letture necessarie per l'esercizio della cittadinanza.

Scopi del leggere

La definizione *reading literacy* cui si fa riferimento nell'indagine rimanda ad una visione della lettura come processo attivo e interattivo secondo cui "il significato viene costruito attraverso l'interazione tra lettore e testo nel contesto di una particolare esperienza di lettura. I lettori sono considerati in grado di costruire attivamente il significato, di ragionare con il testo, di padroneggiare efficaci strategie di lettura e di riflessione sulla lettura"[2].

In particolare nella scelta delle prove e nella lettura dei risultati vengono individuati due scopi di lettura: *leggere per esperienza letteraria* e *leggere per acquisire e utilizzare informazioni*.

Per ciascuno di questi due principali scopi della lettura, vengono indicati quattro processi di comprensione:

- *riconoscere e recuperare informazioni esplicite;*
- *fare inferenze dirette;*
- *interpretare e integrare idee e informazioni;*
- *valutare e criticare il contenuto e gli elementi testuali.*

Questa declinazione della competenza di lettura viene articolata in livelli: Avanzato, Alto, Intermedio e Base[3]; a ciascun livello corrispondono testi diversi per difficoltà.

Inoltre per quanto riguarda le prove ePIRLS sono state indagate abilità e strategie di navigazione specifiche, necessarie per individuare e utilizzare le informazioni in Rete, come:

- *saper selezionare i siti web che rispondono a una specifica ricerca di informazioni;*
- *saper utilizzare funzioni online per individuare le informazioni all'interno dei siti web.*

Competenza di lettura di base

Se prendiamo in esame il livello "Base" in cui i risultati della rilevazione ci restituiscono una percentuale di risposte corrette pari al 97%, la competenza di lettura viene così declinata per il testo letterario e il testo informativo:

Testo letterario: gli studenti sono in grado di

- individuare, recuperare e ripetere le informazioni, azioni o concetti esplicitamente dichiarati nel testo;
- fare semplici inferenze dirette sulle azioni dei personaggi.

Testo informativo:

- individuare, recuperare e ripetere informazioni esplicitamente dichiarate;
- fare semplici inferenze dirette per fornire una spiegazione per un risultato.

Competenza di lettura di livello intermedio

Per quanto riguarda invece il livello intermedio (83% delle risposte corrette), la competenza di lettura viene declinata nelle due tipologie di testi:

Testo letterario:

- individuare, riconoscere e riportare azioni, eventi e sentimenti esplicitamente contenuti nel testo;
- fare inferenze dirette rispetto a eventi della storia e azioni dei personaggi;
- interpretare le cause dei sentimenti o delle azioni dei personaggi e individuare nel testo le informazioni a sostegno di queste interpretazioni.

Testo informativo:

- individuare, riconoscere e riportare informazioni esplicitamente dichiarate nel testo;
- fare inferenze dirette per fornire paragoni, descrizioni e spiegazioni;
- interpretare e integrare informazioni per comunicare le idee centrali di un testo e le spiegazioni di azioni, eventi o risultati.

Pirls e Indicazioni 2012

Questa descrizione della competenza di lettura è coerente con quanto previsto nelle Indicazioni nazionali del 2012 laddove al termine della classe terza gli obiettivi di apprendimento vengono così declinati (obiettivi che dovrebbero essere stati raggiunti per l'accesso alla classe quarta, anno cui fa riferimento la rilevazione):

- *prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini; comprendere il significato di parole non note in base al testo;*
- *leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni;*
- *comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago;*
- *leggere semplici e brevi testi letterari, sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale;*
- *leggere semplici testi di divulgazione per ricavarne informazioni utili ad ampliare conoscenze su temi noti.*

Una tale coerenza oltre che di conforto a livello di sistema può essere occasione per una riflessione professionale per ciascun docente della scuola primaria rispetto al proprio agire didattico e ai risultati normalmente raggiunti dai bambini e dalle bambine della propria classe.

Consolidare le competenze di lettura

Un compito ineludibile è quello di consolidare e accrescere le competenze di lettura nelle classi successive alla classe quarta della scuola del primo ciclo ma ciò vale anche per il secondo ciclo d'istruzione; le competenze "base" non sono sufficienti ad esercitare autonomamente, nei tempi lunghi, una pratica di lettura di testi più complessi che permetta l'esercizio pieno della cittadinanza e lo sviluppo di un pensiero critico. Se non si consolidano e non si sviluppano in tutti gli ordini di scuola soprattutto gli studenti più deboli o chi abbandona la scuola dopo l'obbligo rischiano l'analfabetismo di ritorno.

Differenze tra aree geografiche

Dal momento che il rapporto restituisce una distribuzione diversificata nelle varie aree geografiche dell'Italia, appare utile riflettere su un altro aspetto dei dati: le differenze tra aree geografiche.

Mentre il livello "Base" presenta una distribuzione omogenea nel territorio nazionale, già a livello "intermedio" i dati si differenziano significativamente nel Sud e nelle Isole dove la percentuale scende rispettivamente al 79% e al 71%. Inoltre, mentre solo l'8% dei bambini e delle bambine

che hanno partecipato all'indagine raggiunge il livello alto, tale percentuale scende al 4% per quelli del Sud e le Isole. Tutto ciò conferma, ancora una volta, la disuguaglianza nei risultati che si associa alla diversità di offerta formativa nel territorio, basti pensare al tempo scuola o ai servizi per l'infanzia. Inoltre, le differenze tra aree geografiche tendono ad aumentare per gli studenti con livello socioeconomico più basso. Ad esempio la differenza tra Nord Ovest e Sud e Isole è di 21 punti per gli studenti con un indice socioeconomico culturale alto e arriva a 33 punti per gli studenti con un indice socioeconomico e culturale basso (cfr. Tabella 10 Nazionale in Appendice 3)[4].

Ciò che fa la differenza

Il Rapporto restituisce, attraverso l'incrocio dei dati con le risposte al Questionario genitori e al Questionario studenti, anche i seguenti aspetti di criticità:

- gli studenti i cui genitori hanno coinvolto più spesso i figli in attività prescolastiche ottengono risultati migliori rispetto agli studenti i cui genitori li hanno coinvolti qualche volta. Tale risultato è statisticamente significativo sia per l'Italia sia per le cinque aree geografiche;
- gli studenti i cui genitori dichiarano che i propri figli sapevano svolgere molto bene attività di pre-lettura e pre-scrittura prima che iniziassero la scuola primaria ottengono punteggi migliori degli studenti con livelli base in tale abilità;
- gli studenti che amano molto leggere ottengono risultati migliori nella performance in lettura rispetto agli studenti che amano poco leggere e questo risultato è statisticamente significativo sia per l'Italia sia per il Sud e Isole;
- gli studenti che sono sicuri delle proprie capacità in lettura ottengono risultati migliori nella scala di performance in lettura sia in Italia sia nelle cinque aree geografiche;
- gli studenti che non usano i dispositivi digitali per attività scolastiche ottengono risultati migliori in lettura, sia in Italia sia nelle diverse aree geografiche[5].

Queste osservazioni, che confermano i risultati di altre indagini nazionali, richiamano ancora una volta l'attenzione sulla necessità di interventi strutturali che consentano di ridurre le disuguaglianze ma ci indicano anche possibili campi di ricerca in ambito pedagogico-didattico sulle modalità di apprendimento delle giovani generazioni e sulle nuove fragilità da tenere sotto osservazione.

Attività proposte dai docenti

L'indagine è corredata anche da un questionario rivolto ai docenti delle scuole campione dove si è svolta la rilevazione a cui sono state chieste informazioni relative ai tipi di testo che vengono proposti in classe e alle attività che vengono svolte per sviluppare le abilità e le strategie di lettura.

Il 96% degli insegnanti ha dichiarato di proporre almeno una volta a settimana racconti brevi e il 42% anche romanzi; i testi non continui vengono proposti dal 60% almeno una volta a settimana e dal 31% una o due volte al mese; mentre il "saggio breve" viene proposto una volta al mese o mai rispettivamente dal 26 % e dal 22%, mentre il 52% lo propone almeno una volta a settimana.

Per quanto riguarda le attività proposte quotidianamente, prevalgono: "trovare informazioni all'interno di un testo" (79%); "fare generalizzazioni e compiere inferenze" (44%); "spiegare o motivare ciò che hanno capito con esempi tratti dal testo" (72%); "riconoscere le idee principali di ciò che hanno letto" (80%); "analizzare e valutare lo stile o la struttura del testo letto" (54%); "Individuare il punto di vista o l'intenzione dell'autore" (52%).

Strumenti per riflettere a livello professionale

Gli insegnanti intervistati mostrano abbastanza consapevolezza della necessità di far svolgere sistematicamente attività di interrogazione del testo e di interazione per ricavare informazioni e per interpretare i testi. È questo un presupposto irrinunciabile perché si raggiungano adeguate competenze di lettura.

Le scuole, quindi, e non solo quelle del primo ciclo, dovrebbero interrogarsi sulle competenze professionali dei docenti specificatamente sulla didattica della lettura prevedendo contestualmente percorsi formativi che consentano di superare eventuali carenze.

In questa ottica potrebbe essere utile poter avere a disposizione il repertorio di testi e i quesiti utilizzati nella ricerca PIRLS, come strumenti di avvio per eventuali attività di formazione nelle scuole, sempre con l'accortezza di non usare tali materiali per attività di tipo addestrativo nelle classi, ma solo come strumenti di riflessione professionale.

Resta il fatto ineludibile: i risultati delle indagini devono diventare una risorsa per le scuole che, nell'ottica del miglioramento, devono poter influire maggiormente sulle competenze professionali e sulle risorse per potere offrire a tutti una istruzione di qualità.

[1] Silvana Loiero, Leggere e capire: un successo dei piccoli allievi italiani, [Scuola7-334](#)

[2] [Rapporto Nazionale PIRLS 2021, pag. 9.](#)

[3] Rapporto pp. 55 e seguenti.

[4] Rapporto p. 66.

[5] Rapporto pp. 68-74.



Carmen TALARICO

28/05/2023

È appena calato il sipario sulla 35esima Edizione del Salone Internazionale del Libro di Torino[1] [18-22 maggio 2023] che si sono aperte le porte del Lingotto Fiere con rinnovate vesti, quelle della fantasia. Infatti il titolo scelto dal Direttore Nicola Lagioia, scrittore e conduttore radiofonico italiano alla sua ultima conduzione del Salone del Libro, è stato: «Attraverso lo specchio».

È stata una scelta metaforica e altamente simbolica proprio come lo è il romanzo cui fa riferimento, «*Le avventure di Alice nel Paese delle Meraviglie e Al di là dello specchio*» di Lewis Carroll, in cui la protagonista visita il mondo alla rovescia e compie una metamorfosi nel mondo immaginario e fantastico.

È un legame importante quello condiviso tra la penna e lo specchio; un rapporto iniziato tanto tempo fa se solo si pensa a Oscar Wilde, a William Shakespeare e a Pirandello, per citare alcuni autori, ed ancora solido e con mille sfumature da approfondire in nuovi romanzi e racconti, vista la scelta compiuta dal Salone Internazionale del Libro di Torino.

Un Salone speciale: attraverso lo specchio

Ben 215mila visitatori hanno «attraversato lo specchio» per riconquistare il loro Salone del Libro. La manifestazione d'inaugurazione è stata ricchissima e le autorità presenti sono state accolte dai grandi nomi della letteratura, protagonisti della cultura, istituzioni culturali, fondazioni, scuole, famiglie, lettori di ogni età, nuovi volti di #booktok.

Erano presenti il Presidente del Senato Ignazio La Russa e il Ministro della Cultura Gennaro Sangiuliano, insieme al Ministro della Cultura dell'Albania Elva Margariti, Paese ospite per questa edizione, al Presidente della Regione Piemonte Alberto Cirio e al Sindaco di Torino Stefano Lo Russo.

Con un videomessaggio si è unita la scrittrice e giornalista Svetlana Aleksievič, Premio Nobel per la letteratura del 2015 che, nel suo intervento, ha fatto cenno al tema della guerra; la scrittrice, infatti, è nata in Ucraina ed è cresciuta in Bielorussia.

La scuola e il Salone

La scuola ha compiuto un vero e proprio SalTo nel libro! I numeri delle scuole al Salone, infatti, sono stati davvero eccezionali: 17.253 studenti provenienti da tutta Italia, 439 incontri, 7.500 mq. Il Ministero dell'Istruzione e del Merito è stato presente con il programma «una BIBLIOTECA in ogni SCUOLA», un programma ricco che ha puntato i riflettori sui tanti temi che attraversano il campo educativo: i 75 anni della Costituzione italiana[2]; le funzioni della Camera dei Deputati proponendo un tour virtuale[3] e quelle del Senato con relativo tour virtuale[4]; la biblioteca scolastica quale spazio di innovazione; l'Erasmus+ con un confronto di esperienze tra due scuole europee per costruire buone prassi; il service Learning come didattica innovativa per vincere la povertà culturale e la dispersione scolastica; i giorni della scienza; Sito Web, TV, Social; il camminare nei libri attraverso un percorso letterario nel Metaverso.

Al SalTo sono stati condivisi i tanti progetti di lettura che sono stati sviluppati nel corso dell'anno scolastico e che il Salone ha promosso.

- «Un libro tante scuole»: è il progetto di lettura nato con l'obiettivo di raggiungere tanti studenti con un unico grande romanzo e per stimolare un confronto sulla comprensione di sé e del proprio tempo attraverso la lettura.
- «Adotta uno scrittore»: è il progetto che ha fatto incontrare le studentesse e gli studenti con le migliori autrici e autori contemporanei.
- «Educare alla lettura»: è il progetto che ha investito sulla formazione alla lettura.
- «Oltre la notizia. Fare informazione nell'era delle fake news»: è stato il nuovo progetto del Salone del Libro realizzato in collaborazione con il Corriere della Sera.

La Cultura della sostenibilità e il Salone

Nella cornice torinese la cultura della sostenibilità è stata una tappa importante con la promozione di tantissime iniziative.

Infatti il Salone ha voluto fin da subito inforcare la lente degli obiettivi dell'Agenda 2030[5] per orientare le scelte verso una cultura della sostenibilità e rafforzare le azioni già perseguite lo scorso anno.

Ai visitatori è stata fornita l'acqua a Km0 attraverso nove fontanelle sparse nei padiglioni del Lingotto; è stata resa possibile una mobilità sostenibile e sono aumentati i punti di raccolta differenziata.

Anche in questa edizione è stata confermata la traduzione della maggior parte delle conferenze nella lingua dei segni (LIS) e che ha permesso anche ai non udenti la condivisione di idee e conoscenze.

E quel che Alice trovò

Si accoglie l'invito del SalTo ad «Attraversare lo specchio», scegliendo la compagnia dei simbolici personaggi che incontrò Alice nella sua avventura.

Nel quotidiano si cammina su un rinnovato tappeto educativo che ha i colori vivaci della tecnologia. È impossibile immergersi nel mare della tecnologia e riemergere con gli abiti asciutti, pertanto è proprio dalla tecnologia che si prende in prestito l'alfabeto.

La Generazione Z, in gran parte composta dai figli della Generazione X, e i boomer interagiscono tramite app programmate per avere un tempo senza attesa, in un metaverso popolato di utenti che possono farsi sostituire da un avatar o viaggiare con esperienze virtuali o creare una realtà photoshoppata priva di errori e performante, efficace ed efficiente.

Sono già realtà l'intelligenza artificiale, cioè l'abilità di una macchina di mostrare capacità umane quali il ragionamento, l'apprendimento, la pianificazione e la creatività, e la robotica.

Bianconiglio: «È tardi! È tardi!»

L'ecologia del tempo è la stoffa delle nostre vite in modalità multitasking.

«Ti ascolto, intanto proseguo nel mio fare».

«Faccio io, così sei in pari in tutto».

«Rilassati e non andare in ansia».

«Sono in fila al supermercato, rispondo con vocali».

Espressioni comuni che creano un ossimoro quotidiano.

Sembriamo tutti risucchiati nel surrealista quadro con gli orologi di Salvator Dalì, che raffigura una landa deserta dominata dalla presenza di alcuni orologi molli dalla consistenza quasi fluida, simboli dell'elasticità del tempo.

Il Cappellaio Matto fra avventura e routine: «È sempre l'ora del tè!»

Occorre un equilibrio tra benessere della persona e tecnologia prima che Alice sostenga troppo nel gustare quel tè alla solita ora [routine] con il Cappellaio Matto, a quel tavolo persa tra indovinelli, l'ira del tempo e i nonsense dei tanti ospiti che sembrano alquanto matti e inconcludenti.

In campo educativo, e non solo, la centralità della persona ha un unico algoritmo che risuona con l'empatia, l'ascolto, la fragilità, il rispetto dei tempi.

Le Indicazioni Nazionali 2012[6], infatti, esordiscono con la «Cultura della persona» e la centralità della persona: *«Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato».*

Il Brucaliffo: «Chi sei tu?»

Siamo tutti persone in divenire e il cambiamento fa parte delle nostre vite per trasformarci da bruco in farfalla e, quindi, crescere e dare voce ai talenti personali con la cura dello sguardo e la cura della parola.

Il pittore Joan Mirò aveva il suo scarabocchio creativo: si lasciava trasportare dalla fantasia e coglieva l'ispirazione anche da scarabocchi disegnati casualmente su un foglio.

Don Milani, del quale ricorre il Centenario della nascita [27 maggio 2023], amava parlare del linguaggio, del «carezzarsi con le parole» per costruire il mondo, riconoscendo al tu il proprio valore con fiducia e rispetto.

Il Ghignagatto: «Tutto dipende [da] dove vuoi andare»

«Attraversare lo specchio» è avere rispetto del personale tempo di crescita, è porsi delle domande, è osservare il mondo riconoscendo alle persone la rispettiva identità e ruolo, è sbagliare per sperimentare nuove vie, è immaginare nuove soluzioni.

In altre parole è dare voce al pensiero computazionale e cioè a quel processo mentale logico e creativo che consente di risolvere problemi di varia natura seguendo metodi e strumenti specifici scelti in base a una strategia pianificata. È dare voce alla progettualità, ad una didattica per competenze[7] e laboratoriale.

È dare voce alla persona, alla sua creatività, alla sua fantasia.

[1] <https://www.salonelibro.it/>

[2] https://www.quirinale.it/allegati_statici/costituzione/costituzione.pdf

[3] <https://tour.camera.it/tour/>

[4] <https://www.senato.it/vt/vtall/>

[5] <https://unric.org/it/agenda-2030/>

[6] https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

[7] <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

3. Come affrontare l'emergenza alluvione. A scuola di prossimità



Marco MACCIANTELLI

28/05/2023

Martedì 23 maggio il Consiglio dei Ministri ha adottato i primi provvedimenti relativi alla grave alluvione che ha colpito le popolazioni dell'Emilia-Romagna e di alcune zone delle Marche e della Toscana. Oltre alla rimodulazione dell'Ordinanza n. 992 dell'8 maggio scorso della Protezione civile, che aveva già dichiarato in precedenza lo stato di emergenza, con l'estensione del perimetro della relativa area, il Consiglio dei Ministri ha approvato un Decreto-Legge con i primi stanziamenti e la sospensione o proroga dei termini fiscali e contributivi. *Il Decreto-Legge potrà motivare ulteriori interventi sulla scuola da parte del MIM.*

Tempus fugit

Intanto il tempo della scuola, a causa di quanto è accaduto, ha preso l'abbrivio di un'improvvisa accelerazione. Alla fine delle lezioni mancano meno di 10 giorni. Venerdì 2 giugno è festa della Repubblica. Il 7 giugno, ultimo giorno di lezione. Poi gli scrutini e, per le classi terze delle "medie" e per le classi quinte delle "superiori", gli esami di Stato.

Il tempo è ormai maledettamente compresso, e, proprio per questo, ogni istante diventa prezioso se si vuol garantire, in alcune zone alluvionate dopo una settimana di sospensione dell'attività didattica, in altre dopo giorni di chiusura delle scuole, una prossimità tra chi sta soffrendo lo shock di quanto è accaduto e un'attività scolastica bruscamente interrotta da un black-out tanto drammatico quanto improvviso.

Il valore della prossimità

Prossimità significa che il filo della relazione, nonostante tutto, "tiene", senza spezzarsi. In questo senso, ha assunto un particolare rilievo l'appuntamento, nella seconda metà di maggio, del Collegio dei docenti, al fine di legittimare la facoltà dei Consigli di classe, in formato di scrutinio, di accordare una deroga, oltre che per consuete ragioni, per le straordinarie motivazioni causate dall'alluvione.

Poi il tema dell'ultimo miglio delle valutazioni. Una verifica in più è a beneficio dello studente e, in taluni casi, può fare la differenza. C'è chi nutre la speranza di superare la soglia della sufficienza in alcune discipline o di mettersi in sicurezza dal punto di vista dell'ammissione alla classe successiva. Tutto quel che si può fare, deve essere fatto. Con giudizio e sensibilità. Durante l'orario del mattino ma anche attivando sportelli pomeridiani.

Verso gli scrutini: libertà di insegnamento e collegialità

Poi verranno gli scrutini. Cercando di far fare qualche passo in avanti alla collegialità. Quando si entra in un Consiglio di classe, lo si fa per confrontarsi e conseguire una sintesi frutto di una pluralità di questioni senza visioni unilaterali. I voti sono sempre un atto collegiale per quanto su proposta del singolo docente. Ogni "impuntatura" rischia di essere in contraddizione con questo spirito. Libertà di insegnamento e collegialità sono i binari lungo i quali scorrono, insieme, l'attività didattica e un esercizio valutativo bene impostato.

La libertà di insegnamento discende dal primo comma dell'art. 33 - "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento" - della Costituzione promulgata il 1° gennaio del 1948. La collegialità deriva in particolare dal DPR n. 416 del 31 maggio 1974, a cui ha fatto seguito il testo unico, il D.lgs. n. 297 del 16 aprile 1994 (non ancora riformato) grazie al quale la scuola si è aperta alle istanze democratiche della collegialità tra docenti e alla partecipazione dei genitori e degli studenti nella scuola secondaria superiore.

Alcuni dati

La devastazione provocata specie in Romagna dall'alluvione tra il 2 e il 17 maggio è stata paragonata a quella del terremoto che si è abbattuto in Emilia tra il 20 e il 29 maggio 2012.

Anche allora furono studiate soluzioni per la validazione dell'anno scolastico, nonché per gli esiti valutativi e per gli esami di Stato. Non è escluso che per le zone più colpite qualcosa di analogo sia necessario.

Questi dati aggiornati al 19 maggio, così come sono stati diffusi tramite la nota del Direttore Generale dell'USR per l'Emilia-Romagna del 22 maggio scorso (prot. n. 12860):

- 105 plessi statali sono stati interessati dagli effetti dell'alluvione;^[1]^[SEP]
- 49 istituzioni scolastiche statali con criticità per la ripresa dell'attività didattica;
- 58 istituzioni scolastiche statali con criticità per viabilità e trasporti;^[1]^[SEP]
- 44 istituzioni scolastiche con parte dei locali destinati a persona sfollate.

Gomito a gomito

Quindi una domanda centrale: Cosa fare? Un suggerimento ci viene proposto proprio nella nota del Direttore generale: "forse l'esperienza del terremoto del 2012 ci può venire in aiuto.^[1]^[SEP] La convinzione che maturò diffusamente fin dai primi giorni fu quella, prima di tutto e prima possibile, di ricominciare ad 'andare a scuola'. Perché gli studenti stessero insieme fra loro, 'gomito a gomito', quanto più possibile" (...) "Questo – prosegue il Direttore Generale – è il primo compito della scuola, anche in questa situazione. Con il Covid-19 fu diverso. Non era possibile stare "gomito a gomito". Era esattamente il contrario. Si doveva "stare lontani", a distanza di sicurezza. Il ricorso al digitale fu la migliore soluzione possibile per non lasciare soli milioni di studenti e famiglie, confinati all'interno delle loro abitazioni. La situazione attuale è dunque più logicamente riconducibile all'esperienza del terremoto. Del "gomito a gomito" abbiamo bisogno. Prima di tutto e se possibile".

Validità dell'anno scolastico 2022/2023

E aggiunge: "Le gravi situazioni determinatesi a seguito dell'alluvione in Emilia-Romagna impattano anche sull'ordinato svolgimento di questa fase conclusiva dell'anno scolastico. Lo scrivente Ufficio ha provveduto a rappresentare all'Amministrazione centrale la probabile necessità di deroghe specifiche e motivate agli ordinamenti".

Potrebbero ricorrere, quindi, le condizioni in deroga per il conteggio dei giorni validi, come è successo nel 2012. Diceva allora il Direttore generale degli Ordinamenti del Ministero (nota 22 febbraio 2012, n. 1000): "Può tuttavia accadere... che si verifichino eventi imprevedibili e straordinari (ad esempio gravi calamità naturali, eccezionali eventi atmosferici) che inducano i Sindaci ad adottare ordinanze di chiusura delle sedi scolastiche. Al ricorrere di queste situazioni si deve ritenere che è fatta comunque salva la validità dell'anno scolastico, anche se le cause di forza maggiore, consistenti in eventi non prevedibili e non programmabili, abbiano comportato, in concreto, la discesa dei giorni di lezione al di sotto del limite dei 200, per effetto delle ordinanze sindacali di chiusura delle scuole".

Tener conto della perturbazione non solo climatica

È del tutto ragionevole – al punto che sarebbe irragionevole il contrario – considerare gli effetti che l'alluvione ha comportato sulla frequenza scolastica nonché sulla continuità negli apprendimenti da parte degli studenti. È opportuno tener conto, con serenità ed equilibrio, di questa perturbazione, cognitiva ed emotiva. Specialmente in una circostanza come questa, ponderazione e equità sono le parole-chiave per una saggia valutazione.