

Temi commentati da Scuola 7

MAGGIO 2024

06 MAGGIO 2024

Inclusione e creatività per vivere l'Europa e il mondo

1. *Erasmus+ 2021-2027: le sfide del nuovo Programma. Apprendimento permanente e processi di internazionalizzazione (F. NOCERA)*
2. *Internazionalizzazione dell'istruzione e formazione. Realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione (Nilde MALONIN)*
3. *Alunni stranieri a scuola. Una opportunità per crescere insieme (Monica PIOLANTI)*
4. *Educare alla creatività. Come essere innovativi in una realtà mutevole (Angela GADDUCCI)*

13 MAGGIO 2024

Leggere, imparare, comunicare a partire dai nidi

1. *Piacere e fatica di leggere. Tra surfisti e palombari (Maurizio MURAGLIA)*
2. *Migliorare i processi di apprendimento. Il valore formativo del feedback (Elena PEDRIALI - Chiara SARTORI)*
3. *Dirigenti scolastici competenti e comunicatori. L'importanza della relazione nella gestione della scuola (Renato CANDIA)*
4. *Risorse per il sistema integrato 0-6. Un nuovo piano per i nidi d'infanzia (Rosa SECCIA)*

06 MAGGIO 2024

Inclusione e creatività per vivere l'Europa e il mondo

1. Erasmus+ 2021-2027: le sfide del nuovo Programma. Apprendimento permanente e processi di internazionalizzazione



Filomena NOCERA

06/05/2024

La considerazione che dà slancio alla nuova programmazione Erasmus+ 2021-2027[1], tuttora in corso, è che investire nella mobilità ai fini dell'apprendimento per tutti, indipendentemente dal contesto di provenienza e dai mezzi, e nella cooperazione e nello sviluppo di politiche innovative nei settori dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport, è fondamentale per costruire società inclusive, coese e resilienti, per sostenere la competitività dell'Unione e per rafforzare l'identità e i valori europei rendendo l'Unione più democratica.

L'articolazione del nuovo Programma

L'attuale settennato articola le opportunità in tre grandi settori – chiave:

- KA1 – Azione chiave 1 Mobilità per l'apprendimento;
- KA2 – Azione chiave 2 Cooperazione;
- KA3 – Azione chiave 3 Supporto alle politiche.

Le azioni nell'ambito del Programma sono sviluppate con riferimento ai seguenti ambiti: Istruzione e Formazione; Gioventù; Sport.

Elemento cardine che investe l'intera programmazione risiede nella promozione dell'apprendimento permanente, inteso quale *"apprendimento in tutte le sue forme, formale, non formale o informale, e in tutte le fasi della vita che dà luogo a un miglioramento o a un aggiornamento delle conoscenze, delle abilità, delle competenze e delle attitudini o della partecipazione alla società in una prospettiva personale, civica, culturale, sociale o occupazionale, inclusa l'erogazione di servizi di consulenza e orientamento[2]"*.

L'obiettivo generale del programma, mediante l'apprendimento permanente, intende promuovere lo sviluppo formativo, professionale e personale delle persone in Europa e nel resto del mondo, contribuendo in tal modo alla crescita sostenibile, all'occupazione di qualità e alla coesione sociale, come pure a stimolare l'innovazione e a rafforzare l'identità europea e la cittadinanza attiva.

Nel settore dell'istruzione e della formazione [3], il Programma sostiene le tre azioni di seguito illustrate.

KA1 – Azione chiave 1 Mobilità per l'apprendimento

Questa azione chiave riguarda tutte le *mobilità ai fini dell'apprendimento* degli studenti e del personale dell'istruzione superiore, dei discenti e del personale dell'istruzione e della formazione professionale, degli alunni e del personale delle scuole, dei discenti dell'istruzione degli adulti e del personale.

La mobilità ai fini dell'apprendimento, che prevede la possibilità di scambi di studenti e personale docente tra istituzioni scolastiche, attività in *job shadowing*, partecipazione a corsi strutturati, può essere integrata dall'apprendimento virtuale e da misure quali sostegno linguistico, visite preparatorie, formazione e cooperazione virtuale.

In questa azione rientrano le *attività di partecipazione dei giovani*, anche in contesti non formali e informali, la mobilità del personale nel campo dello sport, l'azione *DiscoverEU*, riservata ai diciottenni, orientata a promuovere il senso di appartenenza all'Unione, *scambi virtuali* nel campo dell'istruzione superiore e della gioventù.

KA2 – Azione chiave 2 Cooperazione

All'Azione chiave 2 sono riconducibili i *partenariati per la cooperazione su ampia scala*. Hanno l'obiettivo di permettere alle organizzazioni di accrescere la qualità e la pertinenza delle loro attività e incrementare la capacità di operare congiuntamente a livello transnazionale; favoriscono l'internazionalizzazione delle attività, e i *partenariati su scala ridotta*, con lo scopo di ampliare le possibilità di accesso al programma per i piccoli operatori. La prospettiva è quella di ridurre le barriere all'accesso al programma per le organizzazioni dotate di minor capacità organizzativa.

Sono riconducibili altresì *partenariati per l'innovazione*, con lo scopo di stringere nuove alleanze per favorire la modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione, *progetti lungimiranti e progetti di sviluppo delle capacità* nei vari campi in cui il Programma si sviluppa.

KA3 – Azione chiave 3 Supporto alle politiche

L'Azione chiave 3 riguarda i seguenti interventi:

- l'azione *European Youth Together* che prevede sperimentazioni di politiche europee, indagini e studi a livello europeo o internazionale, azioni che mirano a facilitare la trasparenza e il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche e il trasferimento di crediti, azioni che favoriscono il dialogo strategico con i portatori di interessi all'interno e all'esterno dell'Unione europea, collaborazioni con organizzazioni internazionali dotate di competenze e capacità analitiche ampiamente riconosciute, come l'OCSE e il Consiglio d'Europa;
- l'azione *Jean Monnet* che promuove la conoscenza dell'Unione europea nei sistemi di istruzione e formazione dei Paesi membri e nei Paesi terzi, sostiene le sotto azioni di formazione degli insegnanti, l'iniziativa "apprendere l'UE", favorisce la costituzione di reti Jean Monnet dell'istruzione superiore per lo scambio di buone pratiche e sperimentazione del co-insegnamento nell'ambito di un gruppo di paesi.

L'impegno di Erasmus+ per il settore dell'istruzione e della formazione

Il ventaglio delle opportunità da cogliere, come è evidente, è estremamente ricco ed è in continua evoluzione. È importante sottolineare, infatti, la permeabilità del programma alle emergenze presenti innanzitutto nel contesto europeo e la sua ambizione ad essere coerente con le urgenze del tempo.

La crisi pandemica ha prodotto, ad esempio, l'apertura di opportunità straordinarie per l'istruzione digitale e le competenze creative. La guerra in Ucraina ha determinato l'introduzione di una priorità specifica dedicata a sostenere il Paese nella ridefinizione e nella ricostruzione del suo sistema di istruzione superiore tramite la cooperazione con gli istituti di istruzione superiore in Europa.

Internazionalizzazione o mobilità per l'apprendimento permanente?

Chiunque abbia vissuto un Erasmus, di breve o lunga durata, ha scelto intenzionalmente di uscire dalla propria *comfort zone* per esporsi ad un contatto diretto con l'altro da sé, ad un corto circuito che mobilita una serie interessante di apprendimenti, come il miglioramento delle proprie competenze linguistiche e comunicative, e cambiamenti rispetto, in particolare, all'acquisizione di *soft skill*, all'*empowerment*, all'aumento della consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità e del proprio saper fare, nonché alla disponibilità all'apprendimento continuo.

In questo senso Erasmus è una leva personale, ma anche un motore di sviluppo sociale, una palestra di cittadinanza attiva, capace di incoraggiare e puntellare lo sviluppo dell'identità europea.

A quasi quarant'anni dal lancio dell'iniziativa, è possibile affermare che il Programma Erasmus+ abbia contribuito all'internazionalizzazione dell'istruzione e della formazione?

Per rispondere al quesito bisogna chiarire innanzitutto cosa si intenda per internazionalizzazione, un costrutto complesso e poliedrico che può essere definito come un "*processo intenzionale e trasformativo di inclusione delle dimensioni internazionale, interculturale e globale all'interno della scuola nella sua globalità allo scopo di innalzare il livello qualitativo dell'istruzione per tutti gli studenti, i docenti e il personale e apportare un contributo significativo alla società*"[4].

Le leve strategiche per l'internazionalizzazione

Le recenti "Linee guida per lo sviluppo dei processi di internazionalizzazione per la filiera tecnica e professionale" [5] individuano una serie di leve strategiche per l'internazionalizzazione a livello di scuola tra cui sono annoverate:

- la progettazione di un curriculum di educazione alla cittadinanza europea e globale secondo il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) [6];
- il potenziamento dell'insegnamento delle lingue e delle microlingue, con attenzione agli sviluppi in ambiti quali il multilinguismo, la diversità culturale e le diverse forme di comunicazione, i flussi migratori, la cittadinanza e la sostenibilità [7];
- la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) per realizzare un ambiente più stimolante per l'apprendimento sinergico delle lingue straniere e dei contenuti non linguistici;
- i progetti europei, gli scambi e le mobilità di docenti e studenti, in considerazione dell'alto impatto che possono determinare in fase di avvio dei processi di internazionalizzazione, ma anche come moltiplicatori e amplificatori di processi già in atto all'interno delle scuole.

Sicuramente, il Programma Erasmus ha dato notevole impulso affinché l'Europa rappresentasse realmente uno spazio standardizzato in cui fosse la norma trascorrere periodi di studio, formazione e lavoro in altri Stati membri.

I punti di forza delle azioni Erasmus...

L'Erasmus è stato in tutti questi anni un motore di cambiamento per le scuole, innescando innovazione, trasformazione e innalzamento della qualità dei sistemi attraverso esperienze di mobilità e cooperazione internazionale che hanno coinvolto comunità professionali, studenti, enti ed istituzioni.

Per i docenti, partecipare ad esperienze Erasmus+ significa, infatti, aprirsi al confronto con altre realtà educative, essere esposti a nuovi stimoli, investire nell'aggiornamento continuo delle competenze metodologiche, didattiche e pedagogiche. Per gli studenti, l'Erasmus è un itinerario di scoperta, innanzitutto delle proprie potenzialità e dei propri limiti, è un incubatore di esperienze sfidanti, capaci di far lievitare le proprie competenze, sperimentando direttamente una vita scolastica diversa da quella del proprio Paese, con strutture, organizzazione, ritmi differenti, e contribuendo così ad un atteggiamento analitico e critico che avvicina i popoli e stimola la costruzione di un'identità europea.

L'Accreditamento [8] per il settore Istruzione scolastica, poi, ha conferito ulteriore stimolo ai processi già in atto, garantendo continuità al piano di interventi delle scuole e consentendo alle stesse di investire nel miglioramento costante delle competenze del personale e degli studenti.

... e i punti critici

Restano da illuminare alcune zone d'ombra, sicuramente evidenti a chiunque abbia maturato un'esperienza di progettazione di azioni Erasmus o abbia avuto la possibilità di intraprendere, soprattutto come studente, una mobilità per l'apprendimento.

Innanzitutto, sono da considerare le discrasie tra fase progettuale ed attuativa: i piani elaborati dalle scuole, in particolare nell'ambito dei progetti di accreditamento che hanno più ampio respiro, si scontrano molto spesso, in fase esecutiva, con la difficoltà a costruire reti proficue per lo scambio culturale e di buone pratiche con scuole d'oltralpe, dentro e fuori la piattaforma eTwinning [9]. Gli obiettivi e le attese devono fare troppo spesso i conti con il corollario di aspetti organizzativi estremamente stringenti che rischiano di fiaccare i migliori propositi delle scuole o di ridimensionare l'impatto delle azioni intraprese.

Altro punto di attenzione risiede nel coinvolgimento della comunità scolastica, degli organi collegiali e delle famiglie, che vanno sensibilizzati, sin dalle primissime battute, rispetto all'impatto e al valore aggiunto che il progetto di mobilità può avere sull'innalzamento della qualità del servizio e sul miglioramento degli esiti degli studenti, affinché le azioni di mobilità si integrino pienamente nel piano triennale dell'offerta formativa e nel curriculum d'istituto e non siano vissute come operazioni collaterali, destinate ad un ristretto gruppo di eletti.

Ma il problema più rilevante riguarda sicuramente la gestione del rientro, da parte della scuola di invio, dello studente dal periodo di mobilità all'estero, soprattutto quando l'esperienza è stata di lunga durata.

La necessità di integrare l'esperienza Erasmus nel curriculum

Numerose le problematiche emerse in questi anni: il riconoscimento degli studi effettuati; la comparazione delle discipline studiate; l'ammissione all'anno successivo; l'ammissione alle classi per gli studenti stranieri in ingresso in progetti di mobilità; la valutazione e la certificazione delle esperienze di studio sia per gli studenti italiani sia per gli studenti stranieri.

Nonostante gli interventi orientati alla sistemazione della materia, sia in ambito nostrano [10] che europeo[11], permangono numerose criticità nella gestione della carriera degli studenti in mobilità e perdura uno scollamento fra l'aspetto delle pratiche e quello teorico e normativo. Troppo generici restano i rimandi rispetto al "cosa" e al "come" valutare al rientro dalla mobilità, con la conseguente eccessiva difformità delle pratiche adottate (o non adottate affatto) dalle singole scuole, e troppo radicati i miti e i pregiudizi rispetto al valore educativo della mobilità studentesca, che vanno dal ritenere che ci sia un rapporto di causa-effetto fra l'andare all'estero e lo sviluppo della competenza interculturale, e il considerare la mobilità non come un'esperienza formativa, bensì come una vacanza o a un'attività ludica svolta all'estero.

[1] Regolamento (UE) 2021/817 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 20 maggio 2021, che istituisce Erasmus+: il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga il regolamento (UE) n. 1288/2013.

[2] Ibidem.

[3] [Erasmus+](#) EU programme for education, training, youth and sport.

[4] BAIUTTI, M. (2019). Protocollo di valutazione Interculturale. Comprendere, problematizzare e valutare la mobilità studentesca internazionale. Pisa: ETS.

[5] In attuazione dell'articolo 27 del decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144, convertito con modificazioni dalla legge 17 novembre 2022, n. 175, con Decreto n. 241/2023 sono state adottate le linee guida di definizione delle misure di supporto allo sviluppo dei processi di internazionalizzazione per la filiera tecnica e professionale per la realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione in coerenza con gli obiettivi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione professionale.

[6] Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC), Consiglio d'Europa, Aprile 2018.

[7] Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente con il relativo Allegato Quadro di riferimento europeo del 4 giugno 2018.

[8] L'Accreditamento Erasmus+ è lo strumento che permette a singoli istituti o a consorzi di accedere a progetti di mobilità internazionale finanziati con l'Azione chiave 1, nell'ottica di una strategia di lungo termine a sostegno della mobilità degli alunni e del personale della scuola, contando su un finanziamento stabile.

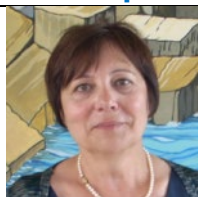
Una volta ottenuto l'Accreditamento (Azione KA120), è sufficiente presentare annualmente una richiesta di budget alla Agenzia nazionale Erasmus+ INDIRE.

[9] eTwinning è la più grande community europea di insegnanti attivi in progetti collaborativi tra scuole. Si realizza attraverso una piattaforma informatica che sostiene la costruzione di gemellaggi a distanza tra docenti e studenti dei Paesi aderenti.

[10] Si riportano di seguito i più rilevanti riferimenti normativi per il riconoscimento dei periodi di studio all'estero: Testo Unico sulla scuola n. 297/94, art. 192; Circolare Ministeriale n. 181 del 17 marzo 1997; D.P.R. n. 323/98; Circolare Ministeriale n. 236 dell'8 ottobre 1999; Circolare Ministeriale n. 59 del 1° agosto 2006; Circolare Ministeriale n. 843 del 10 aprile 2013; Nota MIUR n. 3355 del 28 marzo 2017; Decreto MIUR n.774 del 4 settembre 2019.

[11] Raccomandazione del Consiglio del 26 novembre 2018 sulla promozione del riconoscimento reciproco automatico dei titoli dell'istruzione superiore e dell'istruzione e della formazione secondaria superiore e dei risultati dei periodi di studio all'estero.

2. Internazionalizzazione dell'istruzione e formazione. Realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione



Nilde MALONI

06/05/2024

Dopo la Comunicazione della Commissione Europea "Progressi compiuti nella realizzazione dello Spazio europeo dell'Istruzione" del novembre 2022[1], tutti i sistemi educativi dell'UE hanno potuto utilizzare un Quadro comparativo dei risultati ottenuti, grazie ad un processo di cooperazione in materia di istruzione, decisamente potenziato dai forti investimenti nei Piani di Ripresa e Resilienza.

La domanda esplicita (e sicuramente la scadenza elettorale del giugno 2024 ha funzionato da acceleratore) è stata dunque questa: si è realizzato o no un processo di internazionalizzazione dell'istruzione e della formazione capace di trainare verso l'alto la qualità dei risultati di apprendimento dei giovani europei? Quella implicita potrebbe essere posta in questi termini: in caso di forti disequilibri tra Paesi, è stato avviato un sistema di riforme adeguato agli obiettivi da raggiungere?

La presentazione del Monitoraggio

Nella presentazione del monitoraggio del 2022, la Commissione infatti sosteneva "[...] La probabilità che i bambini (a partire dai tre anni) a rischio di povertà o esclusione sociale partecipino a sistemi di assistenza formale all'infanzia è inferiore di 7,5 punti percentuali. Per i figli di genitori con un basso livello di istruzione la probabilità di abbandonare precocemente gli studi è nove volte superiore e la probabilità di conseguire un diploma di istruzione terziaria è inferiore di 48,6 punti percentuali rispetto ai figli di genitori con un livello di istruzione elevato. Per quanto riguarda le competenze chiave per l'apprendimento permanente, la mancanza di progressi nelle competenze di base può essere dovuta al fatto che *il problema fondamentale dell'inequità non è sufficientemente affrontato*. Gli effetti della pandemia possono aver aggravato le disuguaglianze nei risultati scolastici. In tale contesto è improbabile che i traguardi a livello dell'UE siano conseguiti senza porre maggiore attenzione all'equità nell'istruzione".

Si tratta, però, e nel monitoraggio[2] in questione viene ribadito, di fattori di vulnerabilità già individuati in tutte le indagini internazionali sulle competenze chiave, accompagnate da questionari sulle caratteristiche del contesto scolastico e di vita degli studenti, come TIMSS e OCSE-PISA. È da notare inoltre che il Pilastro europeo dei diritti sociali [2017] ha nel frattempo aggiunto altri due indicatori importanti di cui i sistemi educativi dovranno tener conto per l'efficacia dei processi di insegnamento apprendimento: le disuguaglianze di reddito e di genere.

Traguardi e risultati in progress

Nella Comunicazione, la Commissione ha avuto cura di evidenziare: "La lotta alle disuguaglianze nell'istruzione è stata una priorità fondamentale negli Stati membri. In tutta l'UE è stata attuata un'ampia gamma di misure, quali un maggiore sostegno finanziario alle scuole svantaggiate, programmi di formazione degli insegnanti o l'aumento della disponibilità di personale di sostegno. [...] Tuttavia il contesto socioeconomico è ancora il principale fattore predittivo dei risultati scolastici. Sono essenzialmente i bambini e i giovani provenienti da contesti svantaggiati a rimanere indietro per quanto riguarda tutti i traguardi a livello UE".

Traguardi e risultati in progress

Sette traguardi a livello dell'UE				
	Traguardo a livello dell'UE	Media UE più recente		
		Totale	Femmine	Maschi
1.	Almeno il 96 % dei bambini di età compresa tra i tre anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'educazione e cura della prima infanzia entro il 2030	93,0 % [2020]	93,1 % [2020]	93,0 % [2020]
2.	La percentuale di abbandono precoce dell'istruzione e della formazione dovrebbe essere inferiore al 9 % entro il 2030	9,7 % [2021]	7,9 % [2021]	11,4 % [2021]
3.	La percentuale di neodiplomati dell'IFP che beneficiano di un'esposizione all'apprendimento basato sul lavoro durante la loro istruzione e formazione professionale dovrebbe essere almeno del 60 % entro il 2025	60,7 % [2021]	60,3 % [2021]	61,0 % [2021]
4.	La percentuale di persone di età compresa tra i 25 e i 34 anni che hanno completato l'istruzione terziaria dovrebbe essere almeno del 45 % entro il 2030	41,2 % [2021]	46,8 % [2021]	35,7 % [2021]
5.	Almeno il 47 % degli adulti di età compresa tra i 25 e i 64 anni dovrebbe aver partecipato all'apprendimento negli ultimi 12 mesi entro il 2025	[*]	[*]	[*]
6.	La percentuale di quindicenni con scarsi risultati in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15 % entro il 2030	Lettura: 22,5 % [2018] Matematica: 22,9 % [2018] Scienze: 22,3 % [2018]	Lettura: 17,5 % [2018] Matematica: 22,9 % [2018] Scienze: 21,2 % [2018]	Lettura: 27,4 % [2018] Matematica: 22,8 % [2018] Scienze: 23,2 % [2018]
7.	La percentuale di discenti all'ottavo anno della scuola dell'obbligo con scarsi risultati in alfabetizzazione informatica dovrebbe essere inferiore al 15 % entro il 2030	[**]	[*]	[*]

Fonte: per il traguardo 1, Eurostat (raccolta di dati comuni UNESCO OCSE Eurostat (UOE)); per i traguardi 2, 3, 4, 5, indagine sulle forze di lavoro dell'UE (IFL); per il traguardo 6, OCSE (Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA)); e per il traguardo 7, Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico (*International Association for the Evaluation of Educational*

Uno sguardo ai risultati

Il quadro comparativo, costruito sulla base dei risultati dei 27 Paesi UE, in relazione ai 7 indicatori scelti, consente una prima valutazione:

- 6 paesi dell'UE (Francia, Belgio, Danimarca, Irlanda, Svezia e Spagna) hanno raggiunto l'obiettivo 2030 a livello dell'UE del 96% di bambini di età pari o superiore a 3 anni che partecipano all'ECEC mentre la media dell'UE (92,5% nel 2021) sembra essere stagnante.
- La percentuale media di dispersione continua a diminuire (9,6% nel 2022) e l'UE è ancora sulla buona strada per raggiungere il suo obiettivo del 2030.
- Nel 2022, il 60,1% dei neodiplomati dell'istruzione e formazione professionale aveva partecipato all'apprendimento basato sul lavoro durante la loro istruzione e formazione, raggiungendo l'obiettivo di almeno il 60% a livello di UE per il 2025.
- Il tasso di istruzione terziaria tra i 25-34enni continua ad aumentare e l'UE è sulla buona strada per raggiungere il suo obiettivo per il 2030 di almeno il 45%.
- I dati a sostegno dell'obiettivo a livello di UE per il 2025 sull'apprendimento degli adulti nei 12 mesi precedenti non sono ancora stati resi disponibili.

A rinforzare la chiamata a responsabilità dei 27 Paesi UE, restano come pietre miliari il riferimento ai dati più recenti del Programma OCSE PISA (alla base dell'obiettivo in materia di competenze di lettura, matematica e scienze) e quelli per l'alfabetizzazione informatica e informativa che provengono dall'International Computer and Information Literacy Study (ICILS) dell'AIE. I dati ICILS 2022, che coprono 22 paesi dell'UE su 27, e sono attesi per la fine del 2024.

La qualità dell'istruzione e la quantità degli investimenti alla base della ripresa

La Commissione Europea ha dettato in realtà anche il calendario per la realizzazione effettiva dello Spazio Europeo dell'Istruzione entro il 2025 e oltre. Nella lettura dei documenti fondativi

della terza strategia decennale, si possono costantemente verificare quali punti si siano consolidati come priorità dal 2019 ad oggi e, soprattutto, quali importanti obiettivi siano ancora in fase di costruzione. Certamente la questione delle competenze del 21° secolo e dei nuovi quadri di riferimento (più volte chiamati in causa come necessari) è al centro delle politiche scolastiche già in atto e prossime. La conferma sta negli investimenti settoriali che nei semestri europei hanno fatto confluire ad esempio sul digitale circa il 14% degli importi complessivi. Non deve sfuggire, poi, quanto pesino gli investimenti sull'istruzione e le competenze nelle cosiddette politiche di coesione.

Emerge da questo quadro una UE diseguale, in alcuni casi tanto diseguale da far registrare scarti di percentuale a due cifre per alcuni risultati, non può essere un presupposto credibile all'affermazione dei valori dell'equità e della giustizia sociale, fondativi delle democrazie europee. La mobilitazione delle risorse nei vari Piani di Ripresa e Resilienza ha voluto rappresentare un aiuto per i sistemi educativi dei paesi membri ad affrontare le sfide ancora aperte. Una verifica di come e se questi fondi siano stati utilmente investiti è partita ancora da giocare.

Le 12 Iniziative Faro dell'Agenda per le competenze

Per comprendere se stiamo effettivamente percorrendo la strada giusta verso l'internazionalizzazione dell'istruzione e della formazione, può essere utile conoscere le 12 Iniziative Faro dell'Agenda per le Competenze per l'Europa [3]:

n.	Iniziativa faro	Descrizione
1	Patto per le competenze	Il suo obiettivo è mobilitare risorse e incentivare tutte le parti interessate ad intraprendere azioni concrete per il miglioramento del livello delle competenze e la riqualificazione della forza lavoro nell'UE, in particolare istituendo partenariati su vasta scala negli ecosistemi industriali strategici e nei settori prioritari individuati dal Green Deal europeo. L'iniziativa punta a coinvolgere l'industria, le parti sociali, le Camere di commercio, le autorità pubbliche, le scuole e le agenzie per l'impiego per lavorare insieme e assumere un impegno condiviso ad investire nella formazione per tutte le persone in età lavorativa.
2	Consolidare l'analisi del fabbisogno di competenze	La Commissione sosterrà lo sviluppo di una modalità di analisi del fabbisogno di competenze nuova e approfondita, integrando i livelli regionale e settoriale. A partire dall'analisi pilota del Cedefop relativa ai big data sarà creato uno strumento online permanente in cui saranno pubblicate le informazioni "in tempo reale" di modo che possano essere utilizzate da tutti i portatori di interessi.
3	Sostegno dell'UE agli interventi strategici nazionali in materia di sviluppo delle competenze	La Commissione sosterrà tutti gli Stati membri nell'elaborazione di strategie nazionali in materia di competenze che siano olistiche ed estese a tutta l'amministrazione. Il punto di partenza sarà sia il lavoro già svolto con l'OCSE in 11 Stati membri.
4	Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza	La proposta è diventata Raccomandazione il 24 novembre del 20⁴². L'IFP: ▪ fornisca a giovani e adulti le competenze necessarie per prosperare in un mercato del lavoro e una società in evoluzione e per gestire la ripresa e transizioni giuste a un'economia verde e digitale, ▪ garantisca l'inclusività e le pari opportunità e contribuisca a conseguire la resilienza, l'equità sociale e la prosperità, ▪ definisca l'istruzione e formazione professionale europea come riferimento globale per lo sviluppo delle competenze.

5	Attuazione dell'iniziativa delle università europee e sviluppo delle competenze degli scienziati	Una tassonomia delle competenze per i ricercatori consentirà il monitoraggio statistico della circolazione dei cervelli.
6	Competenze a supporto della duplice transizione	Occorre elaborare un quadro europeo delle competenze per l'educazione ai cambiamenti climatici, alle questioni ambientali, alla transizione verso l'energia pulita e allo sviluppo sostenibile (vedi GreenComp).
7	Aumentare il numero di laureati in discipline STEM e promuovere le competenze imprenditoriali e trasversali	Si tratta di competenze necessarie per utilizzare le nuove tecnologie, e un livello elevato di competenze STEM è fondamentale per promuovere l'innovazione in settori TIC di punta come l'Intelligenza Artificiale o la cibersecurity. Le competenze imprenditoriali vanno promosse a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione - dall'istruzione primaria e secondaria, all'IFP e all'istruzione superiore.
8	Competenze per la vita	Ci sarà una nuova Agenda per qualificare l'Istruzione degli Adulti (vedi Life Comp).
9	Iniziativa per i conti individuali di apprendimento	I conti individuali di apprendimento a finanziamento misto pubblico privato devono consentire l'accesso alla formazione a tutti soprattutto in periodi di recessione e di riqualificazione.
10	Un approccio europeo alle microcredenziali	Le microcredenziali possono essere definite come dichiarazioni documentate che riconoscono i risultati dell'apprendimento individuale e si riferiscono a contenuti di apprendimento di entità ridotta che acquistano visibilità per l'utente in forma di certificato, badge o altra certificazione. Occorre un sistema di riconoscimento e validazione europeo.
11	La nuova piattaforma Europass	La nuova piattaforma Europass sosterrà i singoli nella gestione delle loro carriere in un mercato del lavoro in rapida evoluzione. Consentirà agli istituti di istruzione e formazione di rilasciare diplomi e certificati digitali nel formato europeo comune delle "credenziali digitali Europass" ⁴³ .
12	Sbloccare gli investimenti	Il bilancio per sostenere e sbloccare gli investimenti UE in capitale umano va potenziato anche con la collaborazione dei privati. I PNRR nazionali devono dare la giusta priorità agli investimenti sulle competenze.

In questa tabella si evidenziano le priorità e le direzioni strategiche, a cui tutti i sistemi educativi sono stati chiamati a collaborare e per le quali si dovrebbero registrare i risultati ottenuti. Il focus chiaro sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente lascia ancora una volta intendere che la crisi occupazionale collegata alle transizioni epocali in atto ha profondamente convinto i decisori politici ad affidare ai sistemi educativi un ruolo strategico fondamentale.

Verso una cultura democratica?

Si conferma contestualmente, tuttavia, almeno per alcuni Paesi la difficoltà a tradurre questa consapevolezza in un maggiore investimento sull'istruzione e formazione, almeno in termini di percentuale del PIL.

Il focus sull'equità meriterebbe una riflessione più aperta e sincera sul ruolo e sul significato di inclusione e di diritto al successo scolastico e formativo, perché non ci siano zone d'ombra o tentennamenti. È per noi ancora valido il *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia*, pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2018?

Questa competenza, sicuramente complessa, viene definita come *capacità di mobilitare e di utilizzare valori, atteggiamenti, attitudini, conoscenze pertinenti e/o una comprensione, per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali*.

In Italia con l'insegnamento obbligatorio di educazione civica si è voluto dare solide basi ai percorsi di costruzione della competenza di cittadinanza nel 21° secolo, in cui la dimensione geopolitica rappresenta uno dei nodi più problematici per la comprensione della realtà e la realizzazione della democrazia e della pace.

Possiamo e dobbiamo fare di più anche in questa direzione? L'internazionalizzazione dell'istruzione e le buone pratiche legate al confronto tra sistemi può sicuramente darci una mano.

[1] COM(2022) 700 final

[2] Il monitoraggio, effettuato nel 2022 sulla base degli indicatori scelti per Europa 2030, è riportato in Education and Training Monitor 2023. Per una lettura analitica dei dati, si rimanda all'Appendice del libro di Maloni I.-Seccia R. *Sistemi educativi dei Paesi dell'Unione Europea*, Tecnodid Editrice 2024.

[3] [Comunicazione della Commissione](#) al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. "Una agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile l'equità sociale e la resilienza.

3. Alunni stranieri a scuola. Una opportunità per crescere insieme



Monica PIOLANTI

06/05/2024

Da un po' di anni il numero di alunni stranieri nelle scuole italiane è massicciamente aumentato, determinando differenti reazioni. Tra queste, anche quella di tamponare l'esodo massiccio dai Paesi d'origine di un numero elevato di cittadini stranieri, situazione che per molti rischia di mettere in crisi le istituzioni, a partire, appunto, dalla scuola.

Inizialmente, si è dibattuto sul tema dell'accoglienza, che in un Paese come il nostro, dalle profonde radici etiche e sociali, ha comunque raccolto molteplici consensi. Ma l'accoglienza trova inevitabilmente il suo *pendant* nel processo di integrazione, finalizzato all'inclusione.

Del resto la storia dell'umanità è storia di spostamenti, dettati dalle ragioni più diverse ma con l'unico obiettivo di migliorare la qualità della vita. Pertanto, il controllo dei flussi migratori costituisce un punto nevralgico delle politiche internazionali ed oggi ha assunto dimensioni tali da rendere insufficiente ogni risposta che sia fondata sui semplici principi dell'accoglienza e dell'integrazione sociale, in vista dell'inclusione.

Cosa dice la nostra Costituzione?

La Costituzione del '48, abolendo le differenze di etnia e di ogni altro genere fra gli esseri umani, ha posto al centro del dibattito politico e sociale il tema dei cittadini stranieri che, vivendo in un Paese diverso da quello di origine, manifestano bisogni specifici che chiedono risposte prive di qualsivoglia discriminazione.

Analogamente nelle scuole, seguendo il dettato costituzionale, non si può che agire nel rispetto di quel principio di uguaglianza che le grandi organizzazioni internazionali (esempio ONU) hanno elaborato all'indomani del secondo conflitto mondiale.

Il mero riferimento ai principi della democrazia egualitaria, però, presenta delle debolezze, specie in presenza di un imponente movimento delle popolazioni che in particolare dal Sud del mondo hanno nel tempo raggiunto i Paesi europei, per sfuggire a realtà spesso caratterizzate da autoritarismo e negazione dei diritti civili e umani.

Le risposte organizzate dei Paesi europei

Molti Paesi hanno ritenuto inadeguato il respingimento degli stranieri, divenuto problema anche a causa delle scelte politiche operate dalle democrazie europee, e sono state cercate differenti soluzioni credibili e umanitarie. Questo non ha, comunque, impedito di porre in essere forme di dissuasione dei viaggi dei migranti per cambiare le loro condizioni di vita. Si pensi al caso più eclatante, quello degli Stati Uniti, che hanno eretto nel corso degli anni un muro lungo oltre 3000 km per difendersi dall'arrivo massiccio di stranieri provenienti dal Sud e dal Centro America.

Soluzioni non diverse, per quanto di estensione meno ampia, sono state adottate in altri Paesi del mondo, a partire dal Sud-Est Asiatico, i cui cittadini non riuscendo a migrare verso il Continente Australiano, si sono orientati verso l'Europa, affrontando viaggi rischiosi e senza alcuna certezza di maggiore benessere nel mondo occidentale, dove le democrazie post-belliche lasciavano immaginare una maggiore facilità di integrazione coerentemente con i principi che garantivano idealmente i diritti di tutti.

Le ipotetiche condizioni per l'inclusione scolastica

Mettere in atto provvedimenti volti all'integrazione e all'inclusione è un problema complesso tanto che da sempre, come bene evidenzia Morin, non esistono soluzioni semplici a problemi complessi. Anche nel democratico Continente europeo, le politiche di inclusione non hanno ancora trovato un approccio unitario, forse perché l'Europa ha comunque tante anime, quante solo le storie che la caratterizzano.

Analizzando le scelte di politica scolastica del nostro Paese, in un recente passato il Ministro Gelmini nel 2010 aveva introdotto il tetto massimo del 30% di alunni stranieri in ciascuna classe.

Nonostante il fallimento conclamato di questa norma, per motivi oggettivi, oggi sostanzialmente si torna a riproporla da parte di alcuni politici della Destra governativa perché le soluzioni, evidentemente, non sono state all'altezza delle esigenze e i problemi persistono.

Anche se il Ministro Valditara ha affrontato il problema promuovendo l'elaborazione di un nuovo piano, questo tuttavia non riesce a dare risposte significative al problema dell'inclusione degli alunni stranieri.

"La Scuola dei Talenti" e la dispersione scolastica

Nel suo recente volume, intitolato "La Scuola dei Talenti", il Ministro dell'Istruzione e del Merito, prof. Valditara, dopo avere accennato alla necessità che le democrazie accolgano il pluralismo delle differenze, sposta l'attenzione su quella che, a suo giudizio, è la spia principale del fallimento dell'inclusione fino ad oggi, e cioè il tasso di dispersione scolastica. Confrontando i dati dell'ISTAT e quelli delle rilevazioni INVALSI, il Ministro conferma la difficoltà del modello scolastico italiano a realizzare un'effettiva inclusione degli studenti stranieri, che in troppi casi sono costretti ad abbandonare precocemente il percorso scolastico (pag. 78 del volume).

Le cause della dispersione scolastica sono indicate negli insuccessi relativi agli apprendimenti linguistici, particolarmente pesanti per gli immigrati di prima generazione. Il Ministro si chiede quali siano le cause dei risultati scolastici degli alunni delle grandi periferie urbane, con particolare riguardo a coloro che abitano nelle città del Nord come Milano e Torino, dove la situazione è tale che gli stranieri superano spesso il numero degli Italiani, dal momento che non esiste una legge che ostacoli la loro accoglienza.

Ci sono alcune precondizioni, dice il Ministro, che costituiscono la causa principale del ritardo nello svolgimento dei Programmi scolastici:

- la difficoltà degli insegnanti a svolgere il loro progetto educativo con in classe studenti che non possiedono la minima conoscenza della Lingua Italiana;
- la difficoltà degli studenti che non possiedono gli alfabeti linguistici indispensabili per comprendere ciò che viene loro proposto.

Queste situazioni non solo vanno ad incidere sugli studenti stranieri, ma si ripercuotono anche sugli apprendimenti degli stessi studenti italiani. Sta qui il nocciolo dell'insuccesso dell'integrazione e soprattutto ed è per questo che, secondo il Ministro, si creano i "ghetti etnici" che allontanerebbero l'inclusione e spiegherebbero il dilatarsi della dispersione scolastica che andrebbe anche ad incrementare la criminalità giovanile.

I dati sulla criminalità minorile

A riprova delle tesi esposte nel volume "La Scuola dei Talenti", il Ministro cita il Rapporto della Polizia Italiana, intitolato "Criminalità minorile in Italia 2010/2022".

Il dato preoccupante, riportato da questo Rapporto, riferito dal Ministro, è che *"il 52% degli autori di reati è costituito da minori stranieri"* che si organizzano in Baby Gang il cui numero è in pesante crescita nelle grandi città del Nord Italia.

Conseguenzialmente il Ministro si chiede se il sistema adottato fino ad oggi dal nostro Paese in tema di inclusione vada cambiato e in che modo. E così la sua analisi lo porta a confrontarsi con gli altri Paesi dell'Unione Europea, nel tentativo di trovare una politica per una vera integrazione.

Le politiche scolastiche europee a confronto

Nei Paesi dell'Unione Europea le soluzioni trovate sono le più eterogenee e comunque tutte in linea con le tradizioni culturali delle rispettive comunità.

In alcune nazioni gli stranieri vengono inseriti nelle classi ordinarie, come in Italia; in altre invece frequentano, per un certo periodo, classi preparatorie con una proposta mirata; in altri ancora viene proposto "un approccio combinato", dove alcune lezioni vengono svolte in classi ordinarie e in altre in classi separate. E se in alcuni Paesi sono possibili più opzioni, queste generalmente sono determinate dal possesso di un'adeguata conoscenza della lingua d'istruzione.

Il periodo di frequenza in classi separate e preparatorie, per una più efficace acquisizione degli alfabeti linguistici, varia da Paese a Paese. Può durare fino ad un anno ma, in alcune realtà, anche fino a due anni. Sono interessanti le soluzioni di alcuni Lander tedeschi che propongono ai genitori la frequenza di corsi di tedesco nelle stesse scuole frequentate dai loro figli. È una proposta che il Ministro ritiene possibile anche per la nostra realtà nazionale. Non va tuttavia sottovalutato il fatto che la varietà delle iniziative è fortemente condizionata anche dalla situazione economica dei vari Paesi per cui si spiega anche la varietà dei modelli d'integrazione.

La valutazione linguistica per progettare l'integrazione

In ogni caso secondo il Ministro, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, il punto di partenza per un approccio integrativo resta la valutazione linguistica dell'allievo per stabilire, se e come intervenire per garantire la qualità dell'integrazione. A seguito di questa valutazione le scuole predisporranno un Piano Didattico Personalizzato (PDP) da verificare ed eventualmente aggiustare nell'arco del tempo.

Tale Piano parte dal presupposto, sempre secondo le ipotesi del Ministro, che *"l'inclusione effettiva degli alunni stranieri si raggiunge attraverso l'acquisizione di adeguate competenze linguistiche e non solo attraverso la cura della sfera socio-emotiva"*.

L'integrazione degli stranieri nella nostra realtà nazionale costituisce un problema particolarmente avvertito sia nelle metropoli lombarde e piemontesi sia pure in alcune aree del Mezzogiorno, dove si riscontra un alto tasso di dispersione e di criminalità. Il Progetto di Valditara vuole essere un Programma simile ad "Agenda Sud", e dovrebbe partire dall'anno scolastico 2024/2025 utilizzando una parte di risorse europee (Fondi PON).

Più investimenti e non scorciatoie

Lo stato delle cose sul problema degli stranieri è stato efficacemente sintetizzato da Maurizio Ambrosini, un giornalista che si è occupato del caso, offrendoci dati incontrovertibili analizzati in un articolo comparso sul quotidiano "Avvenire" il 30 marzo 2024.

Gli alunni stranieri iscritti nelle scuole del nostro Paese sono 870.000 (10,6% della popolazione scolastica complessiva). I problemi di questa popolazione riguardano l'abbandono scolastico, il ritardo scolastico, le difficoltà di apprendimento. Perciò, a giudizio del giornalista, occorre investire maggiormente in interventi di sostegno e di accompagnamento. A suo parere il principale ostacolo all'integrazione resta il deficit di competenza linguistica. Tuttavia questa componente del problema oggi sarebbe in via di superamento, poiché circa i 2/3 degli alunni stranieri frequentanti è nata in Italia e qui sono stati alfabetizzati.

Allo stato attuale gli stranieri costituiscono l'83% nella Scuola dell'Infanzia, il 73% nella Scuola Primaria e il 67% nella Scuola Secondaria di I grado. Un grosso problema rilevato va riconosciuto nel fatto che tutta questa popolazione scolastica in famiglia o parla la lingua d'origine o un italiano molto modesto, poco funzionale alle esigenze della scuola. Un dato incoraggiante, secondo Ambrosini, è poi quello costituito dal fatto che gli stranieri nati e alfabetizzati in Italia, oggi frequentano un Liceo.

Un altro problema dirimente è quello che riguarda la concentrazione degli stranieri in certe classi. Non è questa una scelta loro imputabile: sono le carenze di case in certi quartieri, la fuga delle famiglie italiane da certe scuole dove gli stranieri sono prevalenti, fino a riguardare le stesse scelte dei responsabili scolastici, talora costretti a iscrivere i nuovi arrivati anche là dove c'è esubero di presenze.

Le possibili soluzioni

Secondo il punto di vista del giornalista il problema vero sarebbe quello di scegliere e di investire di più sull'accompagnamento educativo, sul rinforzo linguistico, sulla composizione e compensazione di altre lacune; questo comporta però la necessità di incrementare il numero degli insegnanti specializzati, dei mediatori culturali, delle risorse per l'educazione extrascolastica, a cui dovrebbero orientarsi le stesse amministrazioni del territorio. In definitiva ciò che servirebbe è una "svolta" nelle politiche fin qui attuate.

Il Piano di Valditara sembra non limitarsi soprattutto limitarsi al numero delle presenze di alunni stranieri nelle classi, che, come è noto, è un problema affrontato, senza successo nella storia dell'inclusione della nostra scuola[1].

[1] Cfr. Luciano Rondanini, [Tetto per gli alunni stranieri?](#) *Il nostro modello inclusivo*, in Sciuola7-381 del 29 aprile 2024.

4. Educare alla creatività. Come essere innovativi in una realtà mutevole



Angela GADDUCCI

06/05/2024

Una caratteristica umana è essere artefici di innovazioni e di creazioni. Ed è questa continua ricerca innovativa che determina il progresso. Inizialmente possiamo affermare che siano stati i bisogni a stimolare le geniali illuminazioni (l'insight di matrice gestaltiana) che hanno condotto l'uomo a produrre cambiamenti significativi. Oggi, vivendo in una società caratterizzata da uno sviluppo esponenziale delle conoscenze e da un'abnorme proliferazione delle tecnologie dell'informazione e comunicazione, l'esigenza inderogabile non è solo quella di imparare a convivere con l'incertezza e la complessità del reale [1], ma è addirittura quella di sviluppare una capacità previsionale. Tale capacità è alimentata da quell'intuizione creativa che rappresenta forse il bene più prezioso al quale attingere per affrontare la realtà attuale e concorrere al futuro sviluppo dell'umanità.

Ne discende che la creatività, oltre ad avere un valore adattivo poiché facilita l'adeguamento ai cambiamenti, possiede anche un valore proattivo, di crescita, di costruzione dell'evoluzione culturale e dell'innovazione, in quanto offre gli strumenti per contemplare la realtà e farla propria. Generare idee nuove, percorrere strade inconsuete, fidarsi delle proprie intuizioni, affidarsi e compararsi con i punti di vista altrui, cercare prospettive alternative è l'unico modo per spalancare gli occhi su un futuro che riguarda tutti, come esseri umani e cittadini.

Creatività e trasversalità

Distinguendosi per la sua istantaneità, simultaneità e immediatezza, la creatività è una qualità trasversale che trova applicazione e diviene vantaggiosa in ogni ambito della vita: dall'arte alla scienza, dalla tecnologia all'educazione. Tesa alla produzione della conoscenza in tutte le sue declinazioni, la creatività è un concetto intersettoriale: ogni settore dell'esistenza umana può beneficiare di quest'approccio ideativo che stimola a mettersi in gioco, ad impegnarsi in sfide in cui si crede, ad assumersi rischi, ad osare superando i propri limiti, a sfidare le convenzioni, a trovare il coraggio per spingersi in territori inesplorati alla ricerca di idee originali e connessioni nuove.

La Giornata Mondiale della Creatività e dell'Innovazione

Ed è proprio dalla considerazione del ruolo cardine della creatività nell'innovazione che nasce la "Giornata Mondiale della Creatività e dell'Innovazione" istituita a Toronto (Canada) nel 2001 e riconosciuta dall'ONU nel 2017. Celebrata il 21 aprile di ogni anno, si pone come data simbolica e occasione ideale per accrescere nelle persone la consapevolezza della capacità generativa della creatività, per sensibilizzarle circa l'importanza dell'atto creativo nella risoluzione di situazioni problematiche, per stimolarle ad un utilizzo sapiente e produttivo dell'immaginazione. La Giornata, infatti, incoraggia tutti ad immaginare un mondo diverso da affrontare con spirito critico e personale mediante soluzioni alternative e inusitate.

Ma che cosa è la creatività?

Non esiste una nozione univoca di creatività. Volendo provare a definirla, potremmo descriverla come la capacità di divergere da schemi mentali prestabiliti per svelare qualcosa di inatteso, capace anche di sorprenderci gettando luce su situazioni problematiche che spesso sfuggono da soluzioni ordinarie. È come una lente che va oltre lo strato superficiale delle cose generando idee nuove e aprendosi a soluzioni innovative.

L'innovazione riguarda proprio l'implementazione di queste idee per dar vita a nuovi processi e a prodotti originali. La creatività rappresenta, in sintesi, una di quelle qualità umane che distinguono l'uomo dalla macchina in quanto favorisce la produzione e la elaborazione qualitativa di idee, non solo fluide e flessibili ma anche anticonformiste e bizzarre.

Ed è anche per queste considerazioni che ci domandiamo fin dove possa spingersi l'intelligenza artificiale, che unisce la caratteristica principale dell'essere umano con la macchina.

Aspetti evolutivi del concetto di creatività

Studiata per la prima volta dalla psicoanalisi come tratto della mente umana, fu William James [2] a fornire a fine '800 una delle prime definizioni del concetto di creatività come "una transizione da un'idea a un'altra, una inedita combinazione di elementi", una capacità generatrice di nuovi punti di vista per associazione analogica. Ma è stato Guilford [3] che negli anni '50 del secolo scorso diede un primo notevole impulso alla ricerca individuando una serie di tratti distintivi negli individui creativi. Scomponendoli in tratti dell'intelletto e tratti della personalità, egli associò il pensiero creativo (flessibile, originale, capace di problematizzare) alle caratteristiche del pensiero divergente, che distinse dal pensiero convergente (abituale, consueto, ordinario, rigidamente logico) caratterizzato dalla ripetizione del già appreso.

Molti sono gli studi che nel corso degli anni si sono susseguiti relativamente ad un concetto complesso e poliedrico come quello di creatività. Oggi, la maggior parte dei ricercatori concorda con la definizione della creatività proposta da Stein nel 1953, secondo cui "La creatività richiede sia l'originalità che l'utilità" [4].

Da qui la necessità che per produrre, non solo qualcosa di nuovo ma anche di efficace ed appropriato, sono indispensabili sia il pensiero convergente che il pensiero divergente. La creatività non è una proprietà unica, ma risulta il prodotto di una complessa interazione tra deduzione e intuizione, tra ragione e immaginazione, tra emozione e riflessione, tra processi cognitivi ordinari ed elementi affettivi, tra pensiero convergente e pensiero divergente. Né pare essere fisicamente localizzabile in una specifica regione cerebrale. Recenti ricerche condotte nel campo delle neuroscienze cognitive [5] hanno dimostrato che non esiste un quadro coerente e unitario circa le basi neuro-anatomiche della creatività, né la stessa può essere localizzata nell'emisfero destro, come supposto da credenze popolari.

Creatività e intelligenza

Tra gli studi sul pensiero creativo spiccano quelli sul ruolo condizionante dell'intelligenza nello sviluppo e nella manifestazione della creatività. È universalmente riconosciuto che creatività non è sinonimo di intelligenza: ci possono essere persone intelligenti ma non creative, mentre quasi tutti i creativi sono intelligenti. L'intelligenza è, dunque, una condizione necessaria ma non sufficiente per essere creativi. Creare è discernere, è scegliere tra tutte le idee le illuminazioni più feconde e originali.

Per Bruner [6], l'azione creativa era indissolubilmente legata al potenziale cognitivo, a significare che la creatività scaturiva dall'intelligenza tradizionalmente intesa pur non identificandosi con essa. L'intelligenza convenzionale costituiva un substrato essenziale per far germogliare il pensiero creativo: possedere e padroneggiare immagini, schemi, simboli e concetti già conosciuti significava compiere un atto intelligente, ma usare quelle unità cognitive in modo costruttivamente originale, costituiva un atto creativo.

Petters [7] faceva coincidere l'intelligenza con l'attività creativa, ma doveva esserci una soglia di Q.I. al di sotto della quale era impensabile una qualche produzione creativa. Questo concetto venne accolto da McClelland [8] e successivamente sostanziato da Torrance [9], che fissò un livello minimo di Q.I. pari a 120.

La creatività può essere insegnata?

Yamamoto [10] individuò, invece, un'altra variabile nel rapporto di interazioni tra Q.I. e creatività: la mediazione dell'insegnante.

Non potendo essere insegnata, era opportuno che il docente stimolasse la creatività nei propri alunni adottando adeguate strategie didattiche per incentivarne lo spirito di curiosità e coinvolgere nel processo di insegnamento-apprendimento la sfera emotivo-immaginativa. Per incentivare questa pratica il docente doveva essere in grado di avvicinare gli alunni con narrazioni ricche di suggestioni, di stimoli ed elementi fantastici. Era l'immaginazione, la fantasia ciò a cui si doveva far ricorso.

Altra strategia vincente era la promozione di un apprendimento autonomo. Alimentata da schemi di pensiero disomologanti, l'autonomia è anche coscientizzazione, consapevolezza di sé, indipendenza di giudizio. L'insegnante doveva, pertanto, guardarsi dall'imporre modelli di riferimento, ma sviluppare spirito di tolleranza verso punti di vista anche stravaganti,

incoraggiare la 'manipolazione' delle idee, apprezzare e socializzare le produzioni personali, sollecitare la riflessione critica e destare negli alunni una sorta di insoddisfazione cognitiva tale da stimolarli verso continue nuove scoperte. Perché è proprio l'apprendimento per scoperta che favorisce la motivazione intrinseca, intesa come volontà di apprendere.

Educare alla creatività

Considerata inizialmente come una dote innata ad esclusivo appannaggio di pochi eletti, sono molti gli psicologi che hanno sottolineato come la creatività possa essere stimolata e allenata in modo da trasformarla in qualcosa di presente in tutti gli esseri umani, seppure in misura differente. Si tratta, pertanto, di educare alla creatività iniziando con una base di conoscenza e insegnando a padroneggiare una metodica riflessiva che tenda a non uniformarsi al pensiero dominante, a non pascersi delle verità altrui, ma ad esprimere pareri propri e ad individuare combinazioni personali tra i legami associativi della realtà conoscitiva, in modo da approdare a soluzioni alternative, generatrici di inediti effetti di stupore.

Per stimolare la creatività, occorre lasciare al pensiero la possibilità di reagire ad uno stimolo perseguendo strade diverse, non routinarie. Ad esempio, stimolare attività in cui trovare nuovi usi ad oggetti comuni, costruire disegni a partire dalla presentazione di una forma astratta, inventare una breve storia muovendo da alcune parole somministrate a caso, scoprire per quali aspetti due o più parole, immagini od oggetti presi casualmente possono essere simili, descrivere il maggior numero possibile di conseguenze interessanti a seguito di un determinato evento, descrivere situazioni ipotetiche (immaginare, per esempio, come sarebbe il mondo se l'uomo sapesse volare) [12].

Per leggere il mondo con occhi diversi

Creatività, quindi, non significa semplicemente lasciarsi sorprendere dal mondo applicando ex novo la nostra forza ideatrice, ma anche rielaborare elementi noti e conosciuti arrivando a qualcosa di diverso e ancora non esistente.

Creatività, dunque, come capacità di ristrutturare il campo, rielaborare idee già formulate, riciclare concetti preesistenti; capacità di costruire nuove forme di codificazione dei dati esperienziali già acquisiti, dissociandoli, decontestualizzandoli, decodificandoli per poi dinamicamente sottoporli a nuove combinazioni, in modo unico e originale.

Perché la natura dinamica della creatività muta continuamente insieme al soggetto che condiziona le chiavi di lettura di ciò che lo circonda.

[1] Edgar Morin offre un'altra prospettiva sulla creatività definendola come "una competenza e capacità necessaria ad affrontare le incertezze" in *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, 2000.

[2] James W, *Principi di psicologia*, 1890.

[3] Guilford J. P., *Creatività. Psicologo americano*, 1950.

[4] Stein M.I., *Creatività e cultura*, 1953.

[5] Biasion I., *Il cervello e la creatività: le basi neurali e molecolari del processo creativo*, 2017.

[6] Bruner J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, 1975.

[7] Petter G., *Conversazioni psicologiche con gli insegnanti*, 1972.

[8] McClelland D.C., *Problemi nell'identificazione del talento*, 1958.

[9] Torrance E.P., *La validità predittiva dei test di pensiero creativo*, 1977.

[10] Yamamoto K, *Relazione tra le capacità di pensiero creativo degli insegnanti e i risultati e l'adattamento degli alunni*, 1963.

[11] Klein M, *La psicoanalisi del bambino*, 1969.

[12] Minnesota Tests of Creative Thinking di RJ Goldman, 1965.

13 MAGGIO 2024

Leggere, imparare, comunicare a partire dai nidi

1. Piacere e fatica di leggere. Tra surfisti e palombari



Maurizio MURAGLIA

12/05/2024

L'apertura del Salone del Libro a Torino sollecita riflessioni sull'antico rapporto tra lettura e scuola, oggetto di innumerevoli contributi, nel tempo, che si situano al confine tra tecnica e politica. L'esperienza della lettura infatti, nelle aule scolastiche, non solo è normata nelle indicazioni curriculari degli ordinamenti – nel primo ciclo in prospettiva verticale – ma si presta a considerazioni di più ampio respiro, che rimandano alla funzione "democratizzante" della scuola.

La dimensione riflessiva della lettura

Non vi è dubbio che la lettura è uno degli atti più presenti nella vita extrascolastica degli studenti. Le lamentele diffuse sulla scarsa attitudine dei nostri giovani alla lettura fanno corto circuito col paradosso di una postura quasi incessantemente dedita al leggere (e allo scrivere) in ambiente digitale. Mai come in quest'epoca, è stato talvolta rilevato, leggere e scrivere fanno parte del quotidiano di tutti [1].

Purtuttavia è in ambiente scolastico che la lettura assume una dimensione riflessiva. È a scuola che docenti e discenti fanno della lettura un'occasione privilegiata per conseguire scopi che trascendono la mera occasionalità della lettura da dispositivo elettronico. Si tratta di scopi legati all'alfabetizzazione funzionale, che rappresenta una delle competenze chiave indicate dall'Unione Europea, quali traguardi ineludibili per la cittadinanza attiva [2]. L'assunzione di queste finalità implica alcune conseguenze a livello di ambienti di apprendimento.

Dalla comprensione al piacere, ma come?

Una prima conseguenza ha a che fare con le metodologie di approccio alla comprensione dei testi, tema delicatissimo perché incrocia scuole di pensiero a volte alquanto contrastanti pur all'interno delle medesime comunità professionali. Per alcuni docenti, infatti, comprendere ciò che si legge discende dalla conoscenza grammaticale. È noto il luogo comune che "non comprendono ciò che leggono perché non si fa più grammatica". Per altri, invece, come chi qui scrive, piuttosto che far discendere la comprensione dei testi dalla grammatica occorrerebbe rovesciare i termini della questione istituendo un rapporto circolare tra comprensione testuale e riflessione metalinguistica.

Una seconda conseguenza riguarda il cosiddetto "piacere della lettura", molte volte invocato dagli stessi documenti ministeriali [3], ma troppe volte ostacolato dagli stessi atteggiamenti dei docenti che dovrebbero promuoverlo, soprattutto quando si tende a curvare ogni esperienza di lettura sulla valutazione, con gli effetti di motivazione estrinseca (e quindi di motivazione tattica piuttosto che conviviale o ludica) che certamente non cospirano a favore del pur evocato piacere di leggere.

Le posture interpretative

A minare il piacere di leggere si aggiungono gli apparati vivisezionanti dei libri di testo, spesso somministrati acriticamente dai docenti, che favoriscono negli studenti approcci adattivi, quando invece è esperienza comune che il piacere di leggere si annida nel protagonismo ermeneutico e creativo dei discenti, che hanno voglia di immedesimarsi in quel che leggono senza aver paura di veder valutate – men che meno attraverso risposte a quiz – le loro posture interpretative. E quest'ultima osservazione chiama in causa l'intrinseca *democraticità* e *inclusività* dell'atto di lettura, che per sua natura non può non risultare performante nella misura in cui il contenuto del leggere sia capace di intercettare esperienza ed esistenza dei ragazzi [4].

La fatica del leggere

Quanto fin qui discusso non nega che leggere sia intrinsecamente faticoso e certamente "innaturale". Inutile fare sconti. Molto spesso occorre richiamare bambini e ragazzi all'attenzione quando si sta chini su un testo scritto in classe. L'occhio fa fatica a seguire la trama del testo, soprattutto se la lettura non è intervallata da commenti, riflessioni, confronti, dibattiti ed incursioni su altri codici di carattere iconico o sonoro. La fatica del leggere – intendendo qui soprattutto la dimensione *analitica* del leggere – è anche, nel nostro tempo, il portato del *background* digitale caratterizzante il vissuto quotidiano dei ragazzi, che amano l'integrazione dei linguaggi proprio perché consente loro di alleggerire il carico cognitivo insito nella monomedialità del testo scritto [5].

Il destino del cartaceo

La digitalizzazione della testualità, fin qui ripetutamente chiamata in causa quale invitato di pietra di un discorso sul rapporto tra scuola e lettura, non può essere dunque elusa. Come tutti i processi culturali in corso d'opera, è molto difficile comprendere quale potrà essere il destino della testualità scritta cartacea, quella su cui è avvenuta gran parte della formazione degli attuali docenti e su cui tutt'oggi si esercita l'intelligenza di gran parte dei ragazzi.

Concludendo il suo libro "La quarta rivoluzione", un esperto di testualità digitale come Gino Roncaglia più di dieci anni fa lanciava un ponte verso il futuro: "Nei prossimi decenni, molte delle funzioni tradizionalmente affidate al libro su carta passeranno probabilmente a libri elettronici letti utilizzando dispositivi che avranno più o meno la forma e le dimensioni di un libro, ma che permetteranno di fare anche molte altre cose, così come la funzione di telefono è ormai solo una fra le molte offerte dai moderni smartphone. Ma la capacità di rendere questi dispositivi – e i testi che vi leggeremo – *anche* eredi legittimi della cultura del libro, la capacità di conservare nell'era del digitale le forme di testualità complessa – narrativa e argomentativa – alle quali il libro ci ha abituato, dipenderanno in ultima analisi da noi. [...] Il modo in cui concretamente popoleremo di testi e di contenuti lo spazio di possibilità aperto dai nuovi dispositivi, dipenderanno in gran parte da scelte non solo tecnologiche ma innanzitutto sociali e culturali. Per fare le scelte giuste sarà importante, su pagine di carta o di bit, continuare a leggere" [6].

Il mezzo condiziona il messaggio

Quanto scrive Roncaglia non è affatto da sottovalutare. È verissimo che il mezzo, se non vogliamo dire che è il messaggio come affermava McLuhan, certamente *condiziona* il messaggio e col messaggio anche il fruitore dello stesso. È già avvenuto nella storia. Senza scomodare le perplessità di Socrate (mediato dal *Fedro* platonico) nei confronti della scrittura, che indebolirebbe la memoria, basti pensare all'introduzione della stampa, che incise profondamente nell'esperienza di lettura. Pertanto anche nel caso della testualità digitale la postura del fruitore non può non essere condizionata, nel bene e nel male, dal supporto elettronico che sta sotto i suoi occhi (pc, ebook, tablet o smartphone che sia). Le conseguenze della postura uomo-schermo sono state indagate a fondo dallo scrittore Alessandro Baricco, che nel suo "The game" ha rilanciato e approfondito quanto aveva espresso nel precedente "I barbari" con la metafora dei surfisti e dei palombari della conoscenza [7].

Leggere è abitare tanti mondi

Leggere oggi in ambiente ipermediale può essere per un adolescente un'esperienza surfista, lontana anni luce dalla postura con lanterna di un Giacomo Leopardi, palombaro per definizione della conoscenza. Ma alla scuola non tocca vagheggiare nostalgicamente assetti *uomo-lanterna-carta* che pure hanno strutturato la cultura e forgiato generazioni di studenti e di docenti. Alla scuola tocca tenere viva la consapevolezza che nel nostro tempo la testualità scritta assume svariate forme e che ciascuna di queste forme qualcosa dà e qualcosa toglie.

Il Salone del Libro è testimonianza chiara che i libri, quale che sia il loro formato, ci sono e sono ben vivi e vegeti. Ma la vitalità dei libri necessita della vitalità dei lettori, e questa non può che cominciare sui banchi di scuola attraverso un'esperienza di lettura ricca di significato. I diritti del lettore di Daniel Pennac [8] non possono avere inizio al termine degli studi scolastici, ma devono trovare spazio fin dalla scuola dell'infanzia, quando è opportuno far percepire ai più piccoli – senza però dismettere tutto questo con i più grandi – che leggere è abitare tanti mondi con la libertà di tornare quando si vuole nel proprio.

- [1] Interessante un [report](#) reperibile in rete che rende conto di una ricerca condotta dall'Istituto di ricerca Ipsos sul tema del rapporto tra gli studenti e la lettura.
- [2] È la prima delle otto competenze chiave europee, individuate nel 2006 e innovate nel 2018, definita *Competenza alfabetica funzionale*.
- [3] Ad esempio dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo*, DM 254/2012, dove si fa esplicito riferimento al "piacere di leggere".
- [4] Pagine molto interessanti sul tema della "deriva iperformalista che ha prevalso nell'insegnamento" si leggono nel capitolo 10 del bel saggio di Michèle Petit, *Elogio della lettura*, Salani, Milano 2010 (ed. orig. 2002).
- [5] Per osservazioni preziose e scientificamente fondate sul tema del carico cognitivo, ivi incluse questioni sulla gestione efficace dell'attenzione dei discenti, suggerisco la lettura del volume di Antonio Calvani, *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo*, Erickson, Trento 2009.
- [6] Gino Roncaglia, *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- [7] Alessandro Baricco, *The game*, Einaudi, Torino 2019; Id. *I barbari*, Biblioteca di Repubblica 2006, successivamente edito da Feltrinelli.
- [8] Daniel Pennac, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1993, pp. 116-139.

2. Migliorare i processi di apprendimento. Il valore formativo del feedback



Elena PEDRIALI



Chiara SARTORI

12/05/2024

“Feedback” è un termine anglofono, ormai entrato a far parte del nostro lessico comune, che in italiano vuol dire letteralmente “azione di ritorno” ossia una risposta o una reazione a qualcosa. Il feedback a scuola, quindi, è un processo importante per aiutare gli studenti a migliorare le proprie abilità e competenze. Attraverso il feedback, gli studenti ricevono informazioni specifiche sulle loro prestazioni e suggerimenti su come migliorare il loro percorso di apprendimento. Il feedback è, infatti, elemento generativo ancorato alla valutazione formativa del percorso di apprendimento di ogni studente. È importante che i docenti forniscano un feedback chiaro e costruttivo per aiutare tutti a capire le proprie potenzialità e le proprie difficoltà.

Caratteristiche del feedback

Il feedback deve essere specifico, concreto e dato tempestivamente in modo che gli studenti possano usare le informazioni per migliorare le loro prestazioni.

Inoltre, è importante che abbia una forma dialogica perché è quella che aiuta maggiormente gli insegnanti a valutare l'efficacia delle proprie pratiche didattiche e ad apportare eventuali modifiche per potenziare l'apprendimento degli studenti. Il feedback nel contesto scolastico è un processo essenziale per garantire un'istruzione di qualità e un continuo miglioramento per l'apprendimento degli alunni.

Le fasi

Il feedback può essere diviso in diverse fasi.

- *Raccolta delle informazioni*: è la fase della raccolta delle informazioni su un determinato comportamento o una certa azione su cui si desidera fornire feedback.
- *Valutazione*: si valutano le informazioni raccolte in modo da poter dare un feedback obiettivo e costruttivo.
- *Comunicazione*: si comunica il feedback allo studente in modo chiaro e diretto, fornendo esempi specifici e suggerimenti per migliorare.
- *Ascolto*: è importante ascoltare la reazione al feedback dell'alunno per capire se e come ha ricevuto le informazioni e se è disposto ad apportare modifiche al suo comportamento.
- *Azione*: l'individuo attua concretamente le azioni utili per migliorare proprio sulla base del feedback ricevuto.
- *Follow-up*: si segue il progresso della persona nel tempo, fornendo ulteriori feedback e supporto se necessario.

Feedback VS debriefing

Il feedback, inteso come riscontro riferito ad azioni, avviene sempre su due livelli, razionale-logico ed emotivo, e riguarda risultati circoscritti che possono essere individuali o collettivi e/o di gruppo (la classe o la restituzione di attività di gruppo). In questo senso è differente dalle attività di debriefing, che costituiscono una rivisitazione dell'esperienza vissuta durante un progetto, un'attività particolare, scolastica o extrascolastica. Il debriefing ha lo scopo di ripercorrere le fasi per condividere e rafforzare la consapevolezza di ciò che “è successo”.

Un facilitatore dell'apprendimento

Il feedback facilita il processo di apprendimento se:

- offre una valutazione sui risultati e sui processi grazie ai quali essi sono raggiunti;
- aiuta una riflessione da parte dell'allievo sulle proprie scelte, abitudini, azioni;
- stimola una riflessione sulle conseguenze delle scelte agite;
- alimenta consapevolezza e autostima.

Un buon feedback deve essere dato in tempi rapidi, deve essere chiaro, deve spiegare cosa e perché l'alunno/a ha fatto bene o male e deve avere sia componenti informative, sia componenti affettivo-motivazionali.

La dimensione dialogica

Un feedback costruttivo si svolge dal punto di vista dialogico in tre fasi:

- apprezzamento di ciò che è positivo (valorizzazione);
- individuazione di ciò che manca o ciò che è errato (criticità);
- indicazione di come fare per migliorare (incoraggiamento).

Il feedback deve dunque essere un processo dialogico, che si realizza soprattutto attraverso le domande e si svolge su 3 livelli:

- risultati (valutazione del/della docente sulla distanza tra risultato atteso e raggiunto);
- processi (riflessione dell'allievo sui comportamenti e sulle strategie adottati, sugli strumenti, i tempi ecc.);
- autovalutazione dell'alunno.

Come si può fornire un feedback?

Un feedback per essere efficace, quindi, dovrebbe essere, oltre che chiaro, anche costruttivo e obiettivo. Ecco alcuni passaggi che si possono seguire per dare un feedback efficace:

- si parte sempre dal mettere in evidenza qualcosa di positivo della situazione o del lavoro svolto. Questo aiuta a creare un buon clima e soprattutto a far sentire la persona apprezzata;
- si deve cercare di essere dialoganti, ma sempre precisi e dettagliati. Lo studente deve capire esattamente il problema, come può affrontarlo e come migliorare il lavoro realizzato;
- le parole che si usano devono essere prive di ambiguità, mai di tipo accusatorio;
- il feedback deve non solo far notare, ma anche proporre eventuali soluzioni e aiutare la persona a capire cosa può fare per migliorare;
- dopo aver dato il feedback è importante chiedere allo studente cosa ne pensa, se ha capito, se ha altre proposte.

Presupposti pedagogici

La concezione trasmissiva del feedback è stata progressivamente superata, lasciando spazio ad una visione socio-costruttivista, la quale reputa il feedback come un processo dialogico grazie al quale si costruisce, monitora e valuta attivamente il proprio apprendimento[1]. Tale dialogo favorisce il supporto e l'attivazione di processi di revisione, analisi, integrazione di conoscenze e azioni che consentano una effettiva rielaborazione[2].

Molto importante diventa il carattere dialogico-discorsivo del feedback in ambito didattico. Il costrutto richiama il concetto di intertestualità: tale concetto può rappresentare una chiave di lettura per comprendere i meccanismi nella "costruzione del sapere". Michail Bachtin, filosofo e critico letterario russo del diciannovesimo secolo, afferma che "la parola nel linguaggio è per metà quella di qualcun altro. Diventa la propria solo quando il parlante la popola con la propria intenzione, il proprio accento, quando si impossessa della parola, adattandola alla propria intenzione semantica ed espressiva". Egli sostiene che "il dialogo-discorso" va oltre l'interazione faccia a faccia, esiste "un'interanimazione": ogni discorso "è un anello nella catena della comunicazione verbale".

Il feedback in analogia al "dialogo-discorso" diventa anello nella catena della "comparazione che gli studenti formulano, tra il compito che stanno svolgendo e le informazioni provenienti da diverse tipologie di fonti (libri, video, il compito dei propri pari, la ricerca in rete, il dialogo con il docente e con i pari, e in generale input provenienti dal contesto circostante, compreso l'insieme delle interazioni sociali e materiali che condizionano lo studente)".

In sintesi

In definitiva, il feedback diventa il nucleo fondante di una valutazione formativa che si compie durante il processo di insegnamento-apprendimento permettendo all'allievo di comprendere il proprio percorso formativo, anche in un'ottica orientante.

Tale valutazione si connota come una valutazione dell'apprendimento e per l'apprendimento la cui finalità diviene autogenerante all'interno del processo stesso.

[1] Grion V., Serbati A., *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*, Pensa, 2019; Nicol D. *From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education*, 2010.

[2] Nicol D., Macfarlane D., *Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice*, 2006.

3. Dirigenti scolastici competenti e comunicatori. L'importanza della relazione nella gestione della scuola



Renato CANDIA

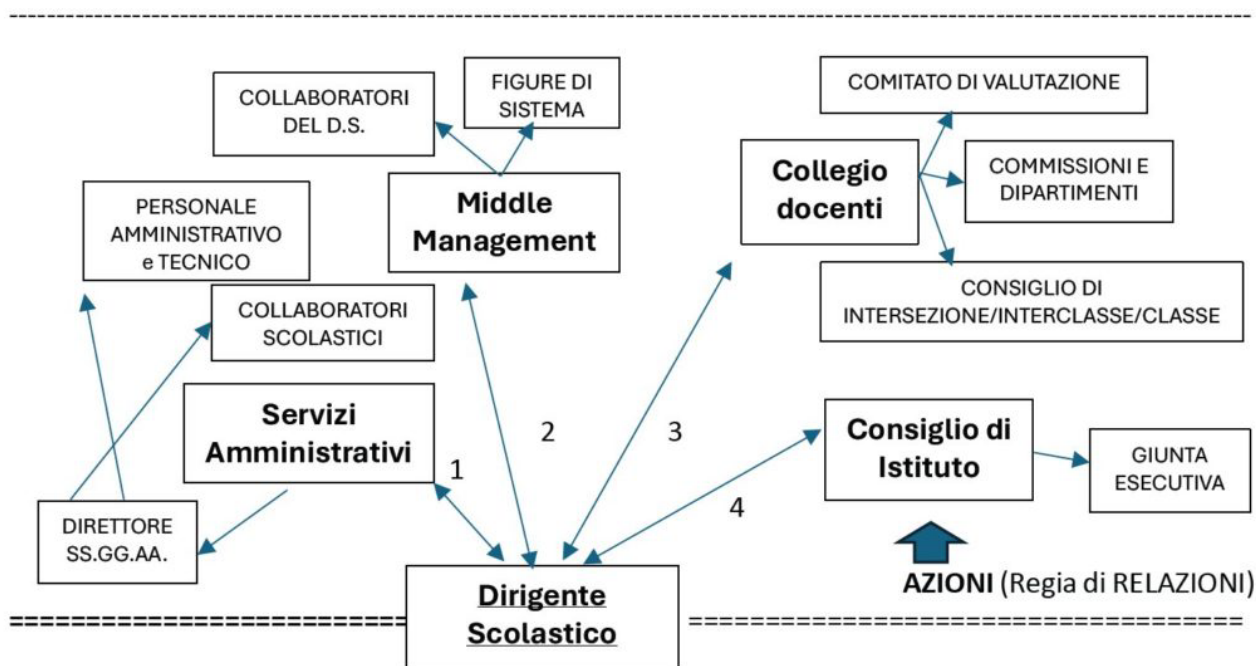
12/05/2024

L'insieme all'apparenza eterogeneo delle aree di competenza del Dirigente scolastico nel contesto di gestione della propria Istituzione di servizio, trova nella scuola dell'Autonomia la necessità di un comune terreno capace di offrire coerenza, visione e orizzonte, nei tempi corti della quotidianità e in quelli più lunghi della progettazione formativa.

Le azioni dirigenziali, essendo essenzialmente rivolte alla promozione di atteggiamenti e comportamenti nei confronti di individui e/o gruppi di individui, richiedono capacità comunicative e di coinvolgimento. In tal senso è importante considerare che, assieme all'eterogeneità delle materie di competenza, il Dirigente deve operare nella consapevolezza della varietà, della diversità e della numerosità dei suoi interlocutori, a loro volta tuttavia portatori di complessità ma anche di valori e di interessi, a volte palesi e altre volte nascosti.

Pensare l'insieme dei suoi interlocutori come un albero ramificato le cui radici trovano posto proprio nell'azione dirigenziale (Figura 1), può contribuire a dare un'immagine rappresentativa delle diverse tipologie di relazioni sociali a cui il Dirigente scolastico stesso è chiamato a dar vita.

Figura 1



AZIONI (Regia di RELAZIONI): 1: relazioni formali; 2: relazioni fiduciarie; 3: relazioni rappresentative; 4: relazioni tecniche

Da Insegnante a Dirigente

La professione del Dirigente scolastico proviene, com'è noto, dai ruoli dell'insegnamento. Le relazioni che ogni insegnante promuove e costruisce con i propri studenti, ma anche con le loro famiglie e con i colleghi, hanno una natura progettuale. Si fondano infatti su processi di mediazione tra gli obiettivi didattici delle discipline, le capacità e le disponibilità all'apprendimento degli studenti, la condivisione collegiale del progetto educativo da parte dei colleghi docenti e il senso di corresponsabilità del patto educativo da parte delle famiglie.

L'esperienza professionale dell'insegnante si riverbera nell'azione gestionale-organizzativa del Dirigente.

Pensando dunque alle modalità di relazione che il Dirigente utilizza in coerenza con la propria visione di scuola, può essere utile distinguere alcuni modelli di riferimento di base. Con il ricorso, per esempio, ad un approccio teorico trasversale capace di incrociare un pensiero organizzativo con uno socio-psico-relazionale, una visione immaginaria di sistema con una progettualità informata e condivisa, uno *Slow Thinking* con un *Design Thinking*, il Dirigente può pianificare un'azione dirigenziale complessiva efficace e resiliente.

Quattro modelli di relazione

Il Dirigente che si colloca nel contesto del proprio ambiente di servizio, dopo averne considerato le caratteristiche, rilevato i bisogni e compreso le risorse, elabora la propria visione organizzativo-gestionale. La sua visione dovrà avere la natura di una progettualità in itinere, la capacità di essere messa in discussione, di prestare le dovute attenzioni alle criticità, alle emergenze, ai successi e alle buone pratiche e quindi di sapersi riconfigurare, sempre coerentemente con le proprie radici. Tutto ciò richiede processi di *feedback* sistematici, che a loro volta sono il frutto delle relazioni intessute dal Dirigente.

I quattro modelli di relazione a cui la *figura 1* fa riferimento si distinguono per differenti qualità e numerosità dell'interazione. Il modello 1 (*relazioni formali*) chiede al Dirigente la condivisione diretta dell'azione amministrativa con il Direttore dei servizi amministrativi, che a sua volta è figura di mediazione nella gestione del personale amministrativo, tecnico e dei collaboratori scolastici. Il modello 2 (*relazioni fiduciarie*) è quello che stabilisce le forme emotivamente più coinvolgenti e chiede al Dirigente la capacità di condividere il senso profondo della sua visione: la scelta fiduciaria presuppone reciprocità, confronto e fiducia tra gli interlocutori, nel rispetto e nella dovuta considerazione dei ruoli istituzionali. Il modello 3 (*relazioni rappresentative*) aumenta considerevolmente la platea degli interlocutori: il Dirigente rappresenta sé stesso davanti all'insieme delle figure che realizzano il progetto formativo della scuola, e questo insieme si caratterizza come l'incontro/scontro di individualità che mettono in comune professione e personalità, competenze ed emozioni, aspettative e disillusioni. Il modello 4 (*relazioni tecniche*) infine trasferisce le caratteristiche del modello 3 a un tipo di interlocutore ancora più articolato: al Dirigente viene richiesto di promuovere e gestire la propria visione coinvolgendo anche figure prive di una professionalità scolastica specifica ma portatrici di motivazioni e aspettative piuttosto forti e spesso decisive nel quadro delle politiche gestionali dell'Istituzione.

Relazioni e visione istituzionale

La *relazione* come principio guida generale alla base della gestione organizzativa della singola Istituzione scolastica pone alcune questioni.

Prima di tutto la relazione come sistema di comunicazione tra le parti. La tradizione delle teorie sulla comunicazione ricorda che esiste una figura che produce e codifica un'informazione rivolta e trasmessa ad un'altra figura che la riceve. Questo schema generale di riferimento (fonte-messaggio-ricevente) ha ricevuto nel tempo diverse attenzioni. Tra le più interessanti quella del sociologo Stuart Hall che evidenzia un aspetto di complessità dato da una sorta di diritto della figura che riceve ad essere *oppositiva* rispetto alle intenzioni che la fonte ha espresso nell'informazione trasmessa [1]. Questo aspetto suggerisce al Dirigente la necessità di un suo sistematico ri-posizionamento nella relazione stessa, che sia in grado di rispondere efficacemente alle fluttuazioni della comunicazione riuscendo a mantenere coerente il proprio comportamento rispetto al carattere della sua visione istituzionale.

Un'altra questione riguarda gli elementi che condizionano l'interlocuzione. Stephen Mitchell, il padre della psicanalisi relazionale, parla di quattro modi di condizionamento: a) relazioni che implicano una reciproca influenza degli interlocutori; b) relazioni che generano affetti corrispondenti (tipo rabbia, angoscia, euforia ecc..) tra un interlocutore e l'altro; c) relazioni che plasmano il singolo rispetto alla figura interiorizzata dell'interlocutore con cui interagisce; d) relazioni in cui il singolo cerca nella relazione il riconoscimento di sé come soggetto attraverso l'interazione con il suo interlocutore (che è portato comunque a compiere un analogo processo)[2]. In quest'ultimo caso l'autore parla opportunamente di *intersoggettività*. Il Dirigente, con riferimento ai modi di condizionamento di Mitchell, acquisisce un utile quadro sui margini di reciprocità con i quali gestire le proprie relazioni, che allo stesso tempo può rivelarsi

anche uno strumento di *feedback* con cui misurare il grado di condivisione, ancora una volta, della stessa visione istituzionale.

Il Dirigente interpreta sé stesso

Una componente tutt'altro che secondaria che il Dirigente deve poter considerare nella gestione organizzativa della sua Istituzione di servizio è la numerosità dei suoi interlocutori. La questione è rilevante soprattutto in merito alla gestione degli Organi Collegiali, e del Collegio docenti in particolare. Lo studio probabilmente più noto e importante del sociologo Erving Goffman, mostra come l'individuo sociale tenda a costruire sempre la propria identità nel rapporto con gli altri, ricorrendo a precise strategie di preparazione, presentazione, occultamento e gestione della propria immagine[3]. Quando, in particolare, l'individuo si pone in relazione come singolo con un interlocutore composto da numerosi altri individui, il suo agire appare come una vera e propria rappresentazione teatrale. Così il Dirigente si mette in scena davanti al suo pubblico rappresentato dal Collegio docenti: come l'attore di una commedia egli deve tener viva l'attenzione, deve non far perdere la concentrazione sulla visione istituzionale della scuola, deve saper essere convincente verso la comunità professionale che coordina e dirige, deve rendere comprensibile e chiaro il testo che propone, ovvero il progetto formativo complessivo che in quella scuola si riconosce. E come infine l'attore insegue l'applauso del suo pubblico, così il Dirigente insegue condivisione e applicazione del disegno generale che ha progettato e che descrive quei comportamenti, atteggiamenti, scelte e motivazioni che realizzano l'offerta generale dell'Istituzione che dirige.

Relazione come pensiero collettivo

Le competenze organizzative del Dirigente scolastico, in sostanza, chiedono sempre maggiore attenzione al rapporto con l'Altro, tenendo ben presente che si tratta di un rapporto che va costruito e coltivato, che non può essere lasciato alla semplice gestione emotiva della quotidianità. Le relazioni che il Dirigente costruisce e gestisce contengono sempre il senso della sua visione istituzionale, oltre ovviamente al suo carattere e alla sua personalità. Il modello relazionale, inoltre, promuove la condivisione del progetto formativo della scuola, consolida comportamenti e atteggiamenti professionali coerenti e comuni favorendo strategie inclusive, diminuendo il rischio di conflitti (e di contenziosi) nella corretta applicazione di norme, nella gestione dei processi di valutazione, nel coinvolgimento emotivo delle proposte didattiche, nel confronto con le famiglie e con l'extrascuola in generale.

Per il Dirigente relazioni e confronto sono azioni importanti anche e soprattutto nella costruzione e nella manutenzione del progetto formativo generale della scuola. Come ha dimostrato la neuroscienziata e divulgatrice Hannah Critchlow nel suo recente lavoro sulle potenzialità del pensiero collettivo nella gestione del lavoro, appare davvero cruciale la dimensione del gruppo e la sua capacità di considerare differenze e affinità dei suoi componenti[4].

La promozione di un sistema di relazioni accompagna il Dirigente a sciogliere e declinare efficacemente le complessità, riconoscendo il pensiero collettivo come strumento e come utile risorsa.

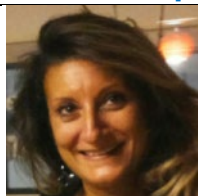
[1] Stuart Hall (2006), *Il soggetto e la differenza*, Roma, Meltemi.

[2] Stephen Mitchell (2002), *Il modello relazionale*, Milano, R. Cortina Editore.

[3] Erving Goffman (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino.

[4] Hannah Critchlow (2023), *Joined-Up Thinking*, Hodder & Stoughton, Londra.

4. Risorse per il sistema integrato 0-6. Un nuovo piano per i nidi d'infanzia



Rosa SECCIA

12/05/2024

È stato sottoscritto lo scorso 30 aprile il decreto interministeriale, a firma del Ministro dell'istruzione e del merito Valditara e del Ministro dell'economia e delle finanze Giorgetti, per rendere disponibili oltre 734,9 milioni di euro per incrementare i posti dei servizi educativi. L'obiettivo è quello di raggiungere il target europeo del PNRR, migliorandone l'offerta educativa e offrendo un aiuto concreto alle famiglie [1].

Le risorse a disposizione del nuovo Piano

Come si evince dal decreto interministeriale n. 79 del 30 aprile 2024[2], le risorse messe in campo provengono, in parte, dall'accertamento delle economie complessive derivanti da rinunce, da definanziamenti e non assegnazioni, relative alla Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Investimento 1.1[3]. Complessivamente, è possibile reinvestire nel nuovo Piano risorse economiche derivanti direttamente dai fondi del PNRR pari a 334.955.734,85 euro.

Altra fonte di finanziamento piuttosto rilevante, che ha alimentato il budget complessivo, è determinato da ulteriori fondi recuperati nel bilancio dello stesso Ministero. Si tratta di risorse relative all'annualità 2026, di cui all'articolo 1, comma 59 della legge n. 160 del 2019, come rimodulate con la legge 30 dicembre 2023, n. 213 (Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2024 e bilancio pluriennale per il triennio 2024-2026), nella misura complessiva di 400.000.000,00 euro, iscritti nel bilancio del Ministero dell'interno. Le risorse complessive disponibili per il nuovo "Piano asili nido" ammontano, dunque, a 734.955.734,85 euro.

La Missione 4 – C1 – Investimento 1.1 del PNRR

Il Piano nazionale di ripresa e resilienza[4] è articolato attualmente in 7 Missioni, quali aree tematiche principali su cui intervenire, individuate in piena coerenza con i 6 pilastri del Next Generation EU. Le Missioni si articolano in Componenti, cioè in aree di intervento che affrontano sfide specifiche, composte a loro volta da Investimenti e Riforme. La Missione 4 è dedicata a "Istruzione e ricerca", a cui è stato destinato complessivamente poco oltre 30 miliardi di euro, pari al 15,48% dell'importo totale del PNRR. Sono due le Componenti che riguardano la Missione 4: M4C1 – Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università e M4C2 – Dalla ricerca all'impresa. Nell'ambito della Componente 1 – che prevede nel complesso 6 Riforme, 6 Linee di Investimento per le infrastrutture e 4 Linee di Investimento per le Competenze – la prima linea di Investimento è dedicata al piano di investimenti per la fascia 0-6 anni. Tale piano è finalizzato ad aumentare l'offerta di strutture per l'infanzia attraverso la costruzione, la ristrutturazione e la messa in sicurezza di nidi d'infanzia e scuole dell'infanzia, con l'intento di un miglioramento dell'offerta educativa sia dal punto di vista quantitativo sia qualitativo.

Un intervento strategico per raggiungere il target previsto nel PNRR

Il target della Missione 4 – Componente 1 – Investimento 1.1 del PNRR, come rimodulato a seguito della revisione del Piano nazionale di ripresa e resilienza[5], è pari a 150.480 nuovi posti. Per raggiungere tale target, si rende necessario investire su nuove costruzioni o su riconversioni di edifici pubblici non già destinati a nidi d'Infanzia per la realizzazione di nuovi posti aggiuntivi. In pratica, bisogna attivare in ogni edificio nuovo o riconvertito un minimo di 20 nuovi posti aggiuntivi: è un parametro definito considerando il valore medio delle normative regionali in materia.

Per l'individuazione dei comuni beneficiari delle risorse finanziarie, sono stati considerati i criteri minimi riportati di seguito e che concorrono, in eguale misura ponderale, alla definizione dell'elenco degli interventi da ammettere a finanziamento:

- popolazione residente e popolazione nella fascia di età 0-2 anni di almeno 60 bambini (secondo il dato ISTAT del 2021);
- copertura del servizio nella fascia di età 0-2 anni inferiore al 33%.

In base alla popolazione residente secondo i dati ISTAT dell'anno 2021, sono state delimitate le fasce di popolazione per individuare il numero minimo di nuovi posti da attivare in ciascun comune tra quelli individuati in appositi elenchi predisposti – relativi, rispettivamente, ai comuni delle aree metropolitane e a quelli delle aree non metropolitane – e allegati al citato decreto. Sono state individuate otto fasce, come dalla seguente tabella riepilogativa:

FASCIA	ABITANTI	NUOVI POSTI
1	oltre 1 milione	360
2	da 500.001 a 1 milione	300
3	da 200.001 a 500.000	240
4	da 100.001 a 200.000	180
5	da 50.001 a 100.000	90
6	da 25.001 a 50.000	60
7	da 10.001 a 25.000	30
8	fino a 10.000	20

L'individuazione dei Comuni finanziabili

Nel decreto, nel calcolo dei nuovi posti che ciascun comune deve attivare, viene data rilevanza alla percentuale di copertura del servizio in termini di numero di posti autorizzati per 100 bambini nella fascia di età 0-2 anni, dal momento che è previsto un incremento percentuale dei nuovi posti da attivare in base al livello attuale di copertura del servizio, aggiornato anche in base all'assegnazione per fasce sopra riportate. Nel dettaglio, l'incremento previsto della percentuale di copertura del servizio è pari a:

- da 0 a 10,9 posti per 100 bambini 0-2 anni, incremento di nuovi posti di almeno il 60%;
- da 11 a 21,9 posti per 100 bambini 0-2 anni, incremento di nuovi posti di almeno il 40%;
- da 22 a 32,9 posti per 100 bambini 0-2 anni, incremento di nuovi posti di almeno il 20%.

Sulla base delle risorse disponibili e dei criteri definiti, è possibile finanziare 14 comuni delle città metropolitane, come può evincersi dalla tabella allegata al decreto (allegato 3) e che è riportata a seguire:

Posizione in graduatoria	Regione	Provincia	Comune	Posti da attivare	Importo
1	Lazio	Roma	Roma	360	8.640.000
2	Lombardia	Milano	Milano	360	8.640.000
3	Campania	Napoli	Napoli	300	7.200.000
4	Piemonte	Torino	Torino	300	7.200.000
5	Sicilia	Palermo	Palermo	300	7.200.000
6	Liguria	Genova	Genova	300	7.200.000
7	Emilia-Romagna	Bologna	Bologna	240	5.760.000
8	Toscana	Firenze	Firenze	240	5.760.000
9	Sicilia	Catania	Catania	240	5.760.000
10	Puglia	Bari	Bari	240	5.760.000
11	Veneto	Venezia	Venezia	240	5.760.000
12	Sicilia	Messina	Messina	240	5.760.000
13	Calabria	Reggio Calabria	Reggio Calabria	180	4.320.000
14	Sardegna	Cagliari	Cagliari	180	4.320.000

Per quanto concerne, invece, i comuni delle aree non metropolitane finanziabili nei limiti delle risorse disponibili, l'elenco allegato al decreto (allegato 4) ne prevede in tutto 1868: anch'essi sono stati ordinati sulla base dei criteri descritti della popolazione residente complessiva, della popolazione nella fascia di età 0-2 anni e della copertura del servizio nella fascia di età 0-2 anni.

È stata garantita, complessivamente, una percentuale di almeno il 40% delle risorse per i comuni delle regioni del Mezzogiorno, utilizzando un costo parametrico di 24.000 euro a nuovo posto per le nuove costruzioni, ovvero per le riconversioni che prevedono demolizioni e ricostruzioni di edifici non già destinati a nidi d'infanzia e di 20.000 euro a nuovo posto nel caso di riconversioni di edifici esistenti non già destinati a nido [6].

Un impegno di cui devono farsi carico i Comuni

I comuni individuati sono finanziabili solo a seguito di procedura di adesione tramite il sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito e previa verifica dei requisiti.

Spetta, pertanto, ai singoli comuni dare prova di saper sfruttare questa ulteriore opportunità per incrementare i posti dei servizi educativi nei propri territori. Specialmente nelle aree in cui, a tutt'oggi, il numero complessivo di posti per il segmento 0-3 anni è molto al di sotto della media nazionale e molto lontano dal raggiungimento del target europeo, fissato per il 2030 entro il 45%[7].

In fase di adesione, gli enti locali dovranno garantire, al fine di assicurare il target finale del PNRR, la realizzazione del numero di posti predeterminato, potendo ricorrere a una flessibilità massima, in riduzione, del 20% rispetto all'attivazione dei nuovi posti previsti e assegnati a ciascun ente. Ovviamente, l'utilizzo di tale flessibilità riduce proporzionalmente l'importo di finanziamento, in quanto strettamente legato al numero dei posti da realizzare e attivare.

È possibile anche prevedere un eventuale incremento del numero dei posti da realizzare da parte degli enti locali, rispetto a quelli predefiniti, ma senza un incremento del finanziamento assegnato, che costituisce un limite di spesa.

È richiesto il rispetto del cronoprogramma procedurale, che sarà contenuto nell'accordo di concessione e che prevede il termine di aggiudicazione dei lavori entro il 31 ottobre 2024, al fine di rispettare successivi target e milestone. Modifiche al cronoprogramma possono essere definite dall'Unità di missione per il PNRR presso il Ministero dell'istruzione e del merito.

Invero, i termini e le modalità di attuazione delle procedure definite con il decreto interministeriale n. 79 sono disciplinati da un apposito avviso pubblico dell'Unità di missione per il Piano nazionale di ripresa e resilienza presso il Ministero dell'istruzione e del merito, entro 10 giorni dall'adozione del decreto stesso.

Un'opportunità garantita anche a Comuni più piccoli

Il decreto interministeriale prevede che possano candidarsi anche Comuni più piccoli di quelli individuati e con una popolazione residente nella fascia 0-2 anni inferiore a 60 bambini, secondo il dato ISTAT del 2021 e che, al contempo, registrano una copertura del servizio nella fascia 0-2 anni inferiore al 33%, non inseriti nell'elenco predisposto e allegato al predetto decreto.

La possibilità della loro adesione è condizionata alla forma aggregata e in convenzione con comuni limitrofi che non possiedono i requisiti minimi e non sono inseriti nel citato allegato, con l'intento di garantire una gestione congiunta più efficace e sostenibile del servizio.

Anche agli enti locali inseriti nell'elenco possono richiedere, al fine di ottimizzare le risorse e la gestione efficace dei servizi, la partecipazione in forma aggregata e in convenzione con altri comuni limitrofi, inseriti o meno nel suddetto elenco. Resta vincolante la necessità di garantire i requisiti minimi e, soprattutto, la realizzazione del numero dei posti minimi indicati per ciascun comune e nei limiti delle risorse finanziarie indicate e disponibili.

In ragione delle opportunità sopra descritte, nel decreto è prevista la possibilità di accantonare una quota pari al 10% dello stanziamento complessivo, corrispondente a 73.495.573,485 euro. Tale accantonamento non opera quale riserva di finanziamento, ma viene utilizzato solo nel caso in cui i comuni che si aggregano siano inseriti nell'elenco predisposto, sulla base dei medesimi criteri previsti per tutti gli altri enti locali.

In caso di carenza di adesioni o nel caso in cui l'inserimento dei comuni in forma aggregata non sia in posizione utile, in base ai criteri con cui è stato definito l'elenco di cui all'allegato 4 del decreto interministeriale, le risorse accantonate saranno svincolate e utilizzate a scorrimento.

Utilizzo di tutte le risorse disponibili per centrare l'obiettivo

Esauriti gli elenchi mediante la procedura di adesione, qualora fossero ancora disponibili risorse, in quanto economie non assegnate all'esito della predetta procedura, sarà possibile individuare ulteriori interventi per la costruzione di nuovi nidi d'infanzia o di riconversione di edifici pubblici non originariamente destinati ai servizi educativi.

È data, altresì, possibilità di presentare candidature ad enti locali non inseriti negli elenchi summenzionati o anche ad enti locali inseriti nei suddetti allegati che, pur avendo aderito alla procedura, intendono realizzare posti aggiuntivi e nuove strutture rispetto a quelli già garantiti. Le candidature dichiarate ammissibili saranno inserite in una graduatoria sulla base del loro livello attuale di copertura del servizio di asilo nido nella fascia 0-2 anni, anche se superiore al 33%, e sulla base del livello di progettazione posseduto, potendo prevedere accordi e convenzioni tra più enti locali per la gestione comune del servizio.

Data l'importanza dell'obiettivo e del target da raggiungere, nonché della rilevanza anche sociale dell'investimento relativo ai servizi educativi, nel decreto è previsto che vengano attivati i poteri sostitutivi, di cui all'articolo 12 del decreto-legge 31 maggio 2021, n. 77, convertito, con modificazioni, dalla legge 29 luglio 2021, n. 108[8], in caso di rinuncia da parte degli enti locali inseriti nell'elenco.

[1] Il Decreto interministeriale è attuativo di quanto previsto all'art. 11 del Decreto-legge 15 settembre 2023, n. 123, convertito con modificazioni dalla legge 13 novembre 2023, n. 159.

[2] Cfr. [Italia Domani](#).

[3] Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università – Investimento 1.1 – *"Piano per asili nido e scuole dell'infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia"* del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), finanziato dall'Unione europea – *Next Generation EU*.

[4] Cfr. D. Trovato, [PNRR-Scuola: al via i primi investimenti](#), Scuola7-263, 12.12.2021.

[5] La revisione del PNRR italiano è stata approvata dal Consiglio dell'Unione europea (UE) in data 8 dicembre 2023. Da evidenziare che, in fase di *assessment* e di rimodulazione del PNRR, la Commissione europea non ha ritenuto ammissibili gli interventi di messa in sicurezza, riqualificazione e demolizione e ricostruzione che non aumentassero il numero di nuovi posti.

[6] Il calcolo è stato effettuato considerando l'incremento dei prezzi e dei costi delle materie prime, nonché una stima effettuata sui costi reali delle aggiudicazioni entro la *milestone* UE del 30 giugno 2023 per gli analoghi interventi inseriti nella Missione 4 – Componente 1 – Investimento 1.1 del PNRR, così come rendicontati alla Commissione europea durante il periodo di *assessment*.

[7] Cfr. [Raccomandazione del Consiglio del 8 dicembre 2022 in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030 2022/C 484/01](#)

[8] Cfr. [art. 12, decreto-legge 31 maggio 2021, n. 77](#)