

Temi commentati da Scuola 7

Maggio 2022

Settimana del 2 maggio 2022

Fare scuola al tempo del conflitto russo-ucraino

1. *Se vuoi la pace prepara il dopoguerra. E noi, come scuola ci siamo sempre (Marco MACCIANTELLI)*
2. *Dall'accoglienza all'aula. Come rendere operative le indicazioni del Ministero (Giorgio CAVADI)*
3. *La dignità umana tra etica e diritto. Risolvere le disuguaglianze che affliggono la società globale (A. GADDUCCI)*
4. *La guerra spiegata ai bambini. Come prendersi cura dello stato emotivo dei più piccoli (P. GIUFFRIDA)*

Settimana del 9 maggio 2022

La questione docente: ne vogliamo parlare?

1. *Formazione iniziale e continua. Intervista a Ivana Barbacci, Segretaria Generale CISL, sul Decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36*
2. *Nuovo sistema di reclutamento. Una analisi accurata degli articoli 44, 45 e 46 del Decreto legge 36/2022*
3. *Formazione in servizio. Una sfida per la centralità dell'istruzione*
4. *Insegnanti in Europa. Carriera, sviluppo professionale e benessere narrati da Eurydice*

Settimana del 16 maggio 2022

Dalle radici, la strada che porta al futuro

1. *Oltre l'immanenza: ritorno al Classico. Una scuola per formare persone colte, cittadini consapevoli, lavoratori competenti (Augusta CELADA)*
2. *Scuola e Antropocene. Una nuova geografia per affrontare i cambiamenti in atto (Bianca GUZZETTA - Matteo MESCHIARI)*
3. *Scuola digitale: le ultime novità. Una carrellata tra eventi, prossimi appuntamenti e nuovi interventi legislativi (Gabriele BENASSI)*
4. *Biblioteche scolastiche. Un ricco programma di incontri, webinar ed eventi in presenza (Ornella CAMPO)*

Settimana del 2 maggio 2022

Fare scuola al tempo del conflitto russo-ucraino

1. Se vuoi la pace prepara il dopoguerra. E noi, come scuola ci siamo sempre



Marco MACCIANTELLI

01/05/2022

Nonostante la flessione di 1 o 2 anni, una delle conseguenze della pandemia, l'Italia continua a vantare un primato nel mondo grazie ad una delle più alte aspettative di vita, segno di diversi fattori che vanno dalla condivisione sociale dei progressi della medicina ad un sistema universalistico che, nonostante taluni limiti, garantisce una condizione di vita orientata alla salute.

Gli esploratori del tempo

Conosciamo i grandi esploratori dello spazio, un tempo sulla terra, oggi rivolti verso altri pianeti. Contestualmente cresce una tipologia di nuovi esploratori, quelli del tempo. Pionieri di una nuova frontiera. Il conseguimento di un'età avanzata è sempre meno una rarità, con trafiletto sui giornali, e comporta l'accentuarsi di situazioni di fragilità, sino alla non autosufficienza, sino a richiedere un *welfare* familiare allargato a figure dedite alla cura, all'assistenza, all'accompagnamento, comunemente dette "badanti", per lo più provenienti dall'est Europa, in particolare di origine ucraina.

Già prima dell'inizio dell'invasione dell'Ucraina da parte della Federazione Russa il 24 febbraio, l'Italia era il primo Paese europeo per presenza di persone provenienti dall'Ucraina. Il numero degli ucraini nell'ultimo decennio è raddoppiato, sino ad arrivare alla cifra di 236.000, l'80% dei quali sono donne, in media di 45 anni, dotate di una formazione, con permesso di soggiorno di lungo periodo, senza figli a carico.

Un'immigrazione qualificata

È una smentita all'immagine di un'immigrazione irregolare, dequalificata e marginale. Già dal 2014, a seguito dell'invasione russa della Crimea e delle tensioni nel Donbass, circa 5000 cittadini ucraini hanno fatto domanda di protezione internazionale in Italia, il 50% uomini.

L'Ucraina è l'ottavo paese per numero di abitanti in Europa. Secondo le stime del servizio statistico statale dell'Ucraina, la popolazione, al 1° maggio 2021, esclusa la Crimea, era di 41.442.615. Attualmente, dopo lo *shock* della guerra scatenata dalla Russia e la fuga di milioni di profughi, tale numero si è notevolmente abbassato.

Quel che sta succedendo in Ucraina rompe l'incantesimo di una speranza di consolidare un tempo di pace in Europa. Dal 24 febbraio suonano le sirene, tuonano i cannoni, marciano i blindati, le case crivellate di colpi, incenerite, nelle strade cavalli di frisia, rovina e desolazione, materiale ma non solo materiale. Sono colpite le infrastrutture fisiche, al contempo sono distrutte le famiglie, le comunità. La sofferenza e il terrore costringono milioni di persone a tenere pronto un piccolo bagaglio di fortuna per poter fuggire, da un momento all'altro, lasciando tutto.

È un fenomeno migratorio di proporzioni bibliche, non più dal sud, questa volta dal nord est, sono milioni le persone che, comprensibilmente, cercano un riparo nei Paesi dell'Unione Europea.

La "bomba" non può essere argomento polemico

Incredibilmente, l'interdetto nucleare che, nel corso degli ultimi 77 anni, ha avuto effetti di deterrenza, è entrato a far parte del dibattito pubblico, derubricato a motivo polemico o, peggio, a minaccia possibile. Qualcosa di inimmaginabile. Si pensava che dopo Hiroshima e Nagasaki la "bomba" - come scriveva Theodor Wiesengrund Adorno - potesse servire

paradossalmente ad evitare di usarla. Dimostrando, drammaticamente, ciò che non bisogna fare, ciò che bisogna assolutamente evitare.

Ripudio e accoglienza

Tra le missioni educative della scuola c'è un'idea di cittadinanza fondata sui valori costituzionali. Alcuni articoli della Costituzione, promulgata all'indomani della Seconda guerra mondiale, sono rilevanti proprio per questo. Mi limito a ricordarne due, entrambi tra i *Principi Fondamentali*:

- l'art. 2: "La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo".
- l'art. 11, sul quale ha richiamato l'attenzione il Ministero dell'Istruzione: "L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali...".

Qui è espressa la volontà di un congedo – radicale e definitivo – da una politica di sopraffazione delle persone e dei popoli. Nel segno di una visione ben consapevole del fatto che la sicurezza, nazionale e internazionale, è un bene fondamentale da custodire: solo, non offendendo "la libertà degli altri popoli" o utilizzando la guerra "come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali".

La scuola deve richiamarsi a questo patrimonio ideale. La pace non è retorica, ma realistica, lucida comprensione del fatto che la guerra produce solo guasti, distruzioni, ingiustizie, vittime. Le nostre scuole stanno facendo accoglienza giustamente nello spirito del comma 2 dell'art. 34: "La scuola è aperta a tutti".

Quali tempi sono questi

Lo spirito di pace va vissuto anche con i piccoli gesti. Dobbiamo adoperarci perché nelle nostre aule i rapporti tra studenti di origine ucraina e studenti di origine russa possano proseguire nel rispetto reciproco, nel dialogo, nell'amicizia.

Parafrasando il verso di un poeta del secolo scorso, ci si potrebbe chiedere: "Quali tempi sono questi" quando discorrere del legame tra giovani adolescenti sembra in contraddizione con tutto ciò che sta accadendo?

Non dobbiamo dimenticare le rovine che la guerra lascia dietro di sé; ma sapere che un'esperienza educativa serena è presagio di quel futuro di normalità a cui, nonostante tutto, dobbiamo continuare a credere.

Un esodo biblico

Il movimento di profughi dall'Ucraina è comprensibilmente ingente: una triste prosecuzione di quel che accadde, da est a ovest, durante il secolo scorso. Primo approdo è la Polonia. Contestualmente l'Unione Europea ha formulato un'ipotesi di distribuzione per quote tra i Paesi europei, ma per la verità chi fugge dalla catastrofe cerca un riparo dove è possibile trovarlo e un riparo può essere garantito presso i parenti che hanno già acquisito una sistemazione nei Paesi europei. Soprattutto presso le nonne, per quanto ancora giovani.

È così che non pochi profughi ucraini raggiungono l'Italia, il padre rimane, la madre con i figli ripara presso la mamma o la suocera in Italia. Ed è la nonna, che conosce già, in genere, abbastanza bene la lingua italiana, che fa da mediatrice linguistica e stabilisce un contatto con le scuole dove iscrivere i nipoti. Sono le nonne che oggi sorreggono come una rete di solidarietà e di sussidiarietà l'impegno per la prima accoglienza.

Viktoria, Iryna, Yuriy

È Viktoria che telefona a scuola, chiede un appuntamento e si presenta accompagnando Iryna, la giovane figlia o la giovane nuora, con un giovane al fianco, Yuriy: ha espresso il desiderio di iscriversi in quella scuola dopo essersi fatto illustrare l'offerta di istruzione presente sul territorio dalla nonna.

La nota ministeriale prot. n. 781 del 14 aprile 2022, a firma del Capo Dipartimento Dr. Stefano Versari, ha per oggetto: *Accoglienza scolastica per gli studenti ucraini. Indicazioni operative*, e faseguito alle precedenti note ministeriali (prot. n. 381 del 4 marzo 2022 e prot. n. 576 del 24 marzo 2022). Ci spiega che: "Secondo gli ultimi aggiornamenti del Ministero dell'Interno, le persone in fuga dal conflitto in Ucraina giunte attualmente in Italia sono 91.137, di cui 33.796 minori. Le rilevazioni quotidiane di questo Ministero riportano, a oggi, 17.657 studenti ucraini".

accolti nelle scuole del sistema nazionale di istruzione. Di questi, 3.728 bambini nella scuola dell'infanzia, 8.196 nella scuola primaria, 4.203 ragazzi nella scuola secondaria di primo grado e 1.530 in quella di secondo grado. Il 45% degli studenti profughi frequenta le scuole di Lombardia (22%), Emilia-Romagna (12%) e Campania (11%). Tale situazione, come noto, è in continua evoluzione”.

La scuola come infrastruttura civile

Le scuole italiane, ancora una volta, sono l'infrastruttura civile preposta a far fronte ad un'emergenza, con spirito di servizio, sollecitudine, duttile capacità organizzativa, nonostante tante difficoltà.

Accoglienza, inserimento, corsi di italiano, presa in carico di un "vissuto" che comporta sensibilità, ascolto, un'attenzione non episodica ma protratta per un tempo adeguato.

Anche in questo caso l'autonomia scolastica non è qualcosa di irrelato, ma di coordinato in un sistema di relazioni, nel sistema formativo e in quello territoriale, insieme agli enti locali, al capitale sociale, al mondo *non profit*, all'associazionismo e al volontariato.

Libertà ed eguaglianza

Anche così si affronta il compito della responsabilità di chi non accetta la logica della forza, della brutale esibizione del *Wille zur Macht*, di chi sa che la pace non è fatta solo di parole ma di azioni, di una trama di propositi e fatti concreti che mostrano che si può fare, che ci si deve provare.

Occorrono costruttori di pace tenaci e concreti. Dotati di una strategia e di un pensiero. Nel suo saggio sulla *pace perpetua* il filosofo Immanuel Kant ha spiegato come sia indispensabile il rispetto del diritto internazionale inteso come estensione di quello pubblico che prevede la libertà di ogni membro della società in quanto uomo insieme all'uguaglianza con ogni altro uomo. Non c'è pace senza libertà ed eguaglianza.

Questa volta bisogna abbattere i muri prima che vengano eretti

È bene diffidare da chi ha verità in tasca. Occorre riflessione, ponderazione, guardando al mondo che vogliamo. Un mondo di contrapposizioni, ostilità e muri? O un mondo che comprende la convenienza di tutti ad un ragionevole margine di cooperazione reciproca? Questa volta bisogna abbattere i muri ancor prima che vengano eretti.

La pace deve diventare una missione possibile. Questo non significa confondere aggrediti e aggressori. Non ci sono dubbi su qual è la parte giusta, quella di chi è stato aggredito. Nessuna equidistanza. Sostenere gli aggrediti pensando al futuro di un nuovo ordine che consenta la convivenza pacifica tra popoli e nazioni. Se vuoi la pace prepara il dopoguerra. Allo stesso tempo deve essere chiaro che questa guerra va fermata prima che degeneri ulteriormente e che sfugga di mano.

2. Dall'accoglienza all'aula. Come rendere operative le indicazioni del Ministero



[Giorgio CAVADI](#)

01/05/2022

Mentre il conflitto non accenna a diminuire di intensità e i tempi di una pace stabile e definitiva si allontanano di giorno in giorno, aumenta il nostro impegno ad accogliere, nel sistema scolastico italiano, i profughi ucraini non solo attraverso le dovute forme di ospitalità ma offrendo percorsi di conoscenza, a partire dalla lingua italiana.

Il numero degli studenti ucraini sta aumentando progressivamente

"Scuola7" ha affrontato fin dall'inizio del conflitto questa tematica, con diversi contributi[1]. Nel frattempo, il numero degli studenti ucraini nelle nostre scuole ha superato le 16.000 unità. Lo ha dichiarato il Ministro Patrizio Bianchi in un'intervista del 22 aprile scorso.

Dopo le iniziali note istituzionali[2], da viale Trastevere è stata emanata una ulteriore circolare volta a fornire "indicazioni più operative"[3] per la gestione dell'accoglienza dei profughi in età scolare, con modalità per coordinare le richieste di iscrizioni, puntualizzando i criteri di validità dell'anno scolastico, dando suggerimenti per la realizzazione di un piano didattico personalizzato, oltre a fornire (siamo ancora in tempo di emergenza Covid) le immancabili indicazioni sulle vaccinazioni e, più in generale, sulle azioni di carattere sanitario.

Sul fronte delle risorse finanziarie, le note di assegnazione delle risorse alle scuole per l'attivazione di servizi professionali per l'assistenza e il supporto psicologico (ex art. 697, comma 1, legge 234/2021) specificano come i suddetti fondi possano essere utilizzati "per fornire assistenza psicologica anche agli studenti e alle famiglie ucraini il cui disagio connesso all'emergenza epidemiologica è stato pesantemente aggravato dagli eventi bellici patiti".

L'offerta formativa del Ministero

Accanto alle indicazioni operative, il Ministero ha realizzato sul sito istituzionale una area dedicata all'"Emergenza educativa ucraina"[4] suddivisa in 4 sezioni: documenti del Ministero; materiali per l'accoglienza e l'apprendimento; racconti; notizie.

Si tratta di una mole ingente di materiali (abbiamo contato oltre 40 link) indubbiamente assai utili per comprendere lo scenario complessivo in cui occorre muoversi in questa difficile fase di accoglienza degli alunni ucraini nelle scuole italiane.

Particolarmente interessante è la sezione "Materiali per l'accoglienza", sebbene anche qui l'offerta assai consistente potrebbe, ad un primo impatto, scoraggiare la ricerca e l'approfondimento delle questioni più direttamente legate alla didattica.

Ad esempio il link "Compendio di pratiche sull'istruzione inclusiva e le pratiche di cittadinanza" rimanda al sito *School Education Gateway* che offre "Orientamenti politici a sostegno dell'inclusione dei rifugiati ucraini nell'istruzione: considerazioni, principi chiave e pratiche"[5].

Servirebbe una formazione mirata

Da una prima lettura dei materiali di studio inseriti nella sezione, appare evidente la necessità di un ulteriore lavoro di approfondimento attraverso una formazione mirata che andrebbe rapidamente pensata e coordinata almeno a livello di Uffici scolastici regionali. Ciò appare necessario ad evitare che l'accoglienza e l'inserimento dei ragazzi ucraini sia sostenuta solo da un approccio emotivo. È necessaria una riflessione organica soprattutto sul piano didattico e metodologico. Il continuo afflusso di studenti e la scarsa esperienza di molte istituzioni scolastiche (alcune delle quali non hanno nel loro bacino di utenza tradizionale alunni stranieri o docenti esperti in italiano L2) causano serie difficoltà nel costruire un approccio didattico efficace solo con le risorse professionali a disposizione.

La necessità di una programmazione territoriale

In questo senso risalta con maggiore evidenza quanto riportato negli "Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori", recentemente emanati dal Ministero dell'Istruzione[6]: "È compito degli Uffici scolastici regionali (e degli Uffici per l'ambito territoriale) promuovere, anche attraverso patti educativi tra scuole ed enti locali competenti, azioni mirate e coordinate per regolare le iscrizioni e le modalità di inserimento di alunni provenienti da contesti migratori. Una programmazione tanto più necessaria nei contesti a forte processo migratorio e in presenza di richieste di iscrizione in corso d'anno. Gli Uffici scolastici regionali possono programmare gli organici dei docenti sulla base di una previsione dei nuovi arrivi, anche tramite monitoraggi dei ricongiungimenti familiari, in collaborazione con lo Sportello Unico della Prefettura. Questa valutazione consentirebbe di assegnare un maggior numero di insegnanti e di formare classi meno numerose, agli istituti con alte percentuali di alunni neoarrivati e che si trovano in contesti di complessità sociale. Le Scuole Polo, scelte dagli Uffici scolastici regionali nei contesti ad alta intensità di alunni con origine migratoria, possono monitorare e orientare in modo equilibrato il flusso delle iscrizioni in relazione alla capienza e alle possibilità degli istituti (pag. 26)".

Una scuola Polo che se ne faccia carico

Appare opportuno, quindi, il suggerimento contenuto nell'ultima nota ministeriale del 14 aprile di individuare una scuola polo che si faccia carico del coordinamento delle azioni di inserimento di questi studenti. Ancor più appare necessario un minimo di formazione condivisa rivolta ai docenti più direttamente coinvolti. Non si tratta infatti di curare solo la distribuzione dei profughi sul territorio, ma di definire dei protocolli e delle azioni rapide ed efficaci per un loro adeguato inserimento nelle scuole italiane. Insieme all'obiettivo dell'apprendimento della lingua italiana, c'è la necessità del coordinamento fra le lezioni che, da remoto, si tengono in patria, e quelle che si svolgono in presenza nelle nostre comunità scolastiche.

Molte e differenti sono le condizioni di questi potenziali studenti: vi sono gruppi di famiglie stabili, minori accompagnati da parenti più o meno prossimi, minori che vivevano già in comunità che si sono ricostituite poi in Italia e, naturalmente, minori non accompagnati.

La professionalità dei docenti di italiano L2 e il ruolo dei CPIA

Nella concretezza del lavoro d'aula, le scuole che intendono accogliere gli studenti ucraini devono poter contare su mediatori linguistici e culturali preparati e disponibili (nel reclutamento dei quali possono essere utilizzati i fondi dedicati). Si potrebbe far ricorso a professionalità specifiche quali, per esempio, gli insegnanti della classe di concorso A-23 (Lingua italiana per discenti di lingua straniera alloglotti), presenti prevalentemente in tutti i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA).

È probabile che l'emergenza ucraina susciti una consapevolezza nel decisore politico tale da permettere un'assegnazione più diffusa di questi profili professionali nell'organico dell'autonomia delle istituzioni scolastiche che accolgono alunni provenienti da situazioni e contesti migratori[7].

Docenti di italiano L2 e il ruolo dei CPIA

Intanto una prima soluzione potrebbe essere quella di consolidare le connessioni e gli scambi professionali fra i CPIA e le scuole di primo e secondo grado del territorio, anche facendo ricorso ad un ampliamento della rete dei servizi istituzionalmente offerti dai Centri provinciali per gli adulti. Questa ipotesi consentirebbe di mettere a disposizione delle scuole l'esperienza già maturata nei CPIA di accoglienza, di posizionamento linguistico e di avviamento ad una educazione alla cittadinanza. Tale esperienza potrebbe essere trasfusa nelle nuove situazioni. Mettere a disposizione la professionalità dei docenti di A-23, anche attraverso una breve formazione, nonché gli strumenti usualmente utilizzati nei percorsi di Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI), può facilitare il superamento delle criticità didattiche che necessariamente si incontrano dovendo insegnare a studenti stranieri (ucraini), diversi per storie scolastiche e personali e che utilizzano ovviamente un alfabeto diverso.

Una esperienza in atto

Una esperienza di collaborazione fra una scuola secondaria di primo grado e un CPIA nel coordinare l'accoglienza e la frequenza di discenti ucraini è quella che si sta svolgendo in provincia di Palermo a Termini Imerese, fra l'Istituto comprensivo "Paolo Balsamo" e il CPIA Palermo 2, con un gruppo di profughi di età compresa fra i 52 e i 12 anni. Si tratta di una sfida pedagogica e organizzativa del tutto nuova che interpella le comunità professionali nella loro dimensione di ricerca e innovazione didattica che sicuramente continuerà ad impegnare la scuola italiana nei prossimi mesi. Sarebbe auspicabile che pratiche come questa appena richiamata vengano poi raccolte e messe a disposizione di tutte le comunità scolastiche per riuscire a realizzare un contesto di accoglienza e di conoscenza consapevole ed efficace.

[1] Fra tutti gli articoli, vedi anche Domenico Ciccone "L'emergenza educativa per la guerra in Ucraina".

[2] La nota prot. 381 del 4 marzo 2022 e la prot. 576 del 24 marzo 2022.

[3] Si tratta della nota prot. 781 del 14 aprile 2022.

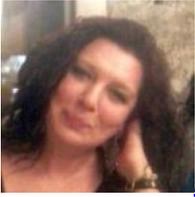
[4] <https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/index.html>

[5] Offre una serie di suggerimenti per un approccio politico globale, che combina elementi limitati in sette aree: (1) Accoglienza e ammissione, (2) Preparare gli istituti di istruzione e il personale educativo per includere i bambini rifugiati, (3) Preparare i sistemi educativi per includere l'ucraino insegnanti e personale dell'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) (4) Attività mirate che facilitano l'inclusione dei bambini rifugiati nell'istruzione (5) Raggiungere le famiglie e le comunità dei rifugiati (6) Misure a lungo termine per promuovere l'istruzione inclusiva (7) Misure pertinenti per ECEC in particolare, come informazioni e sostegno finanziario per l'accesso all'ECEC.

[6] Ne abbiamo parlato nel numero 277 del 27 marzo 2022 di Scuola7.

[7] "È altresì compito degli Uffici scolastici regionali incentivare un'adeguata dotazione di organico a quegli istituti scolastici che hanno inserito nel proprio Piano dell'Offerta Formativa i laboratori di italiano L2". *Orientamenti*, p. 29.

3. La dignità umana tra etica e diritto. Risolvere le disuguaglianze che affliggono la società globale



Angela GADDUCCI

01/05/2022

Quando la morsa della pandemia stava allentando la sua presa, ecco la guerra russo-ucraina che interviene a provocare un nuovo shock nelle nostre vite gettando lunghe ombre sul futuro che ci aspetta. L'inattesa offensiva russa, agita in una situazione di totale autoreferenzialità tanto da potersi permettere la violazione delle regole del diritto internazionale e del buonsenso, ha soffocato il sacrosanto diritto al pensiero critico (dal greco *krino*, discernere), consegnandoci ad un nichilistico non-pensiero che ha aperto la via ad aberranti atrocità e azioni di disumanizzazione su larga scala, mettendo a rischio la "dignità dell'uomo"

Il concetto di dignità umana

Dopo una preliminare anticipazione di impronta cristiana, il concetto di dignità fa il suo ingresso nella storia del pensiero con Kant, mentre nei testi giuridici compare all'indomani della Seconda guerra mondiale, con la promulgazione della Costituzione della Repubblica Federale Tedesca del 1949. E non è un caso che sia proprio la legge fondamentale tedesca uno dei primi documenti in cui il riferimento alla dignità umana acquisti un ruolo di assoluta preminenza: nato come reazione agli orrori perpetrati dal regime nazionalsocialista, il nuovo ordine internazionale trova nel riconoscimento della dignità umana, come valore assoluto ed incondizionato, il suo punto di partenza.

Ma non si tratta dell'unico significato di dignità ad affermarsi. In quello stesso periodo emerge anche un'altra nozione, che si presenta con minore enfasi ma comunque ben evidenziata: è quella espressa dalla nostra Costituzione nella quale i riferimenti alla dignità non assumono il valore preminente che contraddistingue la Costituzione tedesca, ma pongono l'accento su un concetto di dignità umana come valore sociale. La nostra Carta costituzionale si costruisce, infatti, su una Repubblica "fondata sul lavoro" (art.1) e non sulla "intangibilità" della dignità umana. Volendo effettuare un rapido excursus delle fonti giuridiche in tema di riconoscimento e di tutela della dignità umana, possiamo individuarne almeno quattro, esplicitate in successione cronologica: la Costituzione italiana; la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo; il Patto internazionale sui diritti civili e politici; la costituzione dell'Unione europea

La dignità nella Costituzione italiana

La Costituzione della Repubblica italiana, entrata in vigore il 1° gennaio 1948, dispone all'art. 2 che "La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità", e all'art. 3, laddove recita che "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge" la dignità viene connessa non all'uomo astrattamente inteso, bensì all'uomo nei suoi rapporti economico-sociali, per cui la dignità, in conformità all'art. 4, c. 2, consiste nello svolgere "secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società". Il riconoscimento della dignità, saldamente ancorato ad una dimensione sociale, viene espresso con due significati specifici tra loro interconnessi: ogni persona ha eguale dignità ed eguale valore. Infatti, la "pari dignità sociale" di cui all'art.3 va intesa nel senso che tutti i cittadini sono uguali di fronte alla legge, senza più distinzione in base al titolo (i titoli nobiliari non sono più riconosciuti) o all'appartenenza ad una determinata classe sociale.

La dignità nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo

La Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo, promulgata dall'ONU il 10 dicembre 1948, consacra la dignità umana nel Preambolo: "Considerato che il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana, e dei loro diritti, uguali ed inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo.". Il lavoro di

stesura è stato guidato dalla volontà di evitare il ripetersi delle atrocità commesse durante la Seconda guerra mondiale. Nel Preambolo della Dichiarazione viene, infatti, specificato che "il disconoscimento ed il disprezzo dei diritti umani hanno portato ad atti di barbarie che offendono la coscienza dell'umanità". Risulta fondamentale, pertanto, che "i diritti umani siano protetti da norme giuridiche, se si vuole evitare che l'uomo sia costretto a ricorrere, come ultima istanza, alla ribellione contro la tirannia e l'oppressione".

Patto internazionale sui diritti civili e politici e costituzione dell'Unione europea

Il Patto, adottato dall' ONU il 16 dicembre 1966 ed entrato in vigore il 23 marzo 1976, recita all'art. 9 che "Ogni individuo ha diritto alla libertà e alla sicurezza della propria persona", e nel successivo art. 10 che "Qualsiasi individuo privato della propria libertà deve essere trattato con umanità e col rispetto della dignità inerente alla persona umana".

La Costituzione dell'Unione Europea, stipulata a Roma il 29 ottobre 2004, si fonda sui valori indivisibili e universali di dignità umana, libertà, uguaglianza e solidarietà, e si basa sui principi di democrazia e dello stato di diritto. Essa pone la persona al centro della sua azione istituendo la cittadinanza dell'Unione e creando uno spazio di libertà, sicurezza e giustizia. In particolare, l'art.1 del Capo I denominato "dignità umana" recita: "La dignità umana è inviolabile. Essa deve essere rispettata e tutelata".

Carta dei diritti dell'Unione europea

È nota anche come Carta di Nizza perché proclamata dal Consiglio d'Europa, una prima volta a Nizza nel dicembre 2000 e una seconda volta, in una versione adattata, nel dicembre 2007, è entrata in vigore come allegato del Trattato di Lisbona del 1° dicembre 2009 ed è giuridicamente vincolante per tutti gli Stati membri dell'UE. Si tratta del primo documento giuridico in cui la dignità umana compare come primo valore e in piena autonomia rispetto ad altri valori, come libertà ed eguaglianza a cui tradizionalmente veniva associata, perché la dignità della persona umana non è soltanto un diritto fondamentale in sé, ma costituisce la base stessa dei diritti fondamentali dell'uomo. In particolare, il Capo I detta il principio del rispetto della dignità di ogni individuo e, prendendo letteralmente a modello l'art. 1 della Legge fondamentale tedesca secondo cui "La dignità dell'uomo è intangibile. È dovere di ogni potere statale rispettarla e proteggerla", nell'art. 1 afferma che "La dignità umana è inviolabile", da cui il diritto alla vita, la condanna della pena di morte, il diritto all'integrità della persona. E di seguito: "Essa deve essere rispettata e tutelata": il dovere di protezione è implicitamente espresso in una concezione della dignità come diritto positivo. Ne consegue che nessuno dei diritti sanciti nella presente Carta può essere usato per arrecare pregiudizio alla dignità altrui e che la dignità della persona umana fa parte della sostanza stessa dei diritti sanciti nella Carta. Essa non può, pertanto, subire pregiudizio, neanche in caso di limitazione di un diritto. Gli artt. 4 e 5 del medesimo Capo I sanciscono esplicitamente la proibizione della tortura e di pene umane degradanti, della schiavitù, del lavoro forzato e della tratta degli esseri umani.

Ma intanto la spirale distruttiva della guerra ucraina continua ad imperversare

L'azione di guerra, che imperversa da oltre due mesi, ha fatto emergere l'unanime consenso circa la necessità di interrompere la sua spirale distruttiva, espressione della brutalità di un pensare e di un agire sospinto da impulsi imperialisti ed egemonici.

Purtroppo il clima di ostilità ha congelato le coscienze e disattivato la dialettica: numerosi tentativi di *soluzione* negoziale sono falliti, a nulla sono valsi l'espulsione dei diplomatici russi, il sequestro delle loro ville e dei mega yacht, il blocco dell'import di petrolio e l'annuncio di nuove sanzioni economiche; neanche la sospensione della Russia dal Consiglio dei Diritti Umani e la proposta di un Tribunale per crimini di guerra sul modello di Norimberga riesce a convertire il Cremlino alla cessazione delle ostilità.

Una crudeltà oltre la dignità: "Orrorismo"

E intanto continua l'esodo dei profughi in fuga, proseguono i bombardamenti su scuole, ospedali pediatrici e orfanotrofi, e non si arrestano le stragi di civili: uomini torturati, carbonizzati, con le mani legate dietro la schiena e i corpi marchiati da svastiche, bambini abusati, donne stuprate, martoriate con colpi d'arma da fuoco nelle parti intime, tagliate a pezzi o sfigurate con una Z incisa sul petto sono le vittime dell'aggressione russa, anonimi esemplari della specie umana, esseri che agli occhi degli aguzzini non sono responsabili di

alcuna colpa, perché lo stupro, l'abuso, lo sfregio non rappresentano l'esecuzione d'una sentenza di condanna.

Oggi le guerre si combattono più contro le popolazioni che contro gli eserciti, e vittime di queste nefandezze sono sempre più spesso persone qualunque, interscambiabili, esemplari qualsiasi della specie umana, inermi senza qualità, per dirla con la filosofa Adriana Cavarero, che il confronto con alcuni casi esemplari del repertorio dell'orrore come Auschwitz e l'analisi intorno a situazioni di cruda sopraffazione e violenza hanno indotto a considerare un inedito punto di vista, quello dei vulnerabili e degli inermi. Con il termine "terrorismo"[1], il neologismo da lei stessa coniato, la Cavarero ha voluto sottolineare come l'orrore di scene di inaudita atrocità oltrepassi l'orizzonte della crudeltà per arrivare a decostruire l'umanità stessa delle vittime, la loro singolare identità, la loro intima dignità.

La dignità non ammette gradi, non può essere né guadagnata, né perduta

Il termine dignità, dal latino dignitas che significa eccellenza, nobiltà, valore, oltre ad essere un principio richiamato dalle norme giuridiche, è anche un principio etico che rende l'essere umano degno di esistere. Tale postulato appartiene indistintamente ad ogni essere umano qualificandosi come un valore indeterminato, indivisibile e universale. E, il fatto di essere posseduto in maniera eguagliante da tutti gli esseri umani, gli conferisce la connotazione di inaccessibilità, intangibilità e invulnerabilità. La dignità non ammette gradi, non può essere guadagnata né perduta, non si compra né si vende ma esordisce con la nascita stessa dell'essere umano, che per questo non deve mai essere trattato come un mezzo ma sempre kantianamente come fine in sé, da cui il divieto di ogni sua strumentalizzazione[2]. In altre parole, la dignità umana non spetta all'uomo per la posizione che egli occupa al vertice del regno della natura, ma per la sua appartenenza al regno dei fini: l'uomo è degno perché è un essere capace di agire nel rispetto di leggi morali, merita dignità in quanto è capace di azioni morali.

La rappresentazione del rispetto di sé

Purtroppo nella fase storica che stiamo attraversando, assistiamo ad una quotidiana violazione di tale principio: eccessi d'intolleranza e prevaricazione conducono ad azioni di spietata e lesiva atrocità vittime innocenti sottoposte ad "un dominio pieno e incontrollato"[3], che annulla la loro dignità di esseri umani involontariamente coinvolti in un'esibizione di straziante disumanità.

La vita è un dono prezioso, e lo è per tutti quanti, non solo per chi nasce in una parte fortunata del mondo. Allo stesso modo, la dignità è una concezione antropologica che appartiene a tutti gli esseri umani: destinatari della dignità non sono soltanto gli individui razionali consapevoli e indipendenti, ma anche bambini, donne, anziani e tutte quelle persone che vivono, non solo in situazioni ambientali degradanti, ma anche in contesti sociali inaccettabili che non consentono loro di dar voce alle loro esigenze o di esprimere le proprie specificità. È invece giusta, accettabile o "decente" per dirla con il filosofo israelita Margalit Avishai, una società pervasa di genuino pluralismo che non umilia i cittadini che vi abitano, ma si fonda su istituzioni che non offendono il rispetto di sé che ciascun individuo merita e di cui dovrebbe godere per il fatto stesso di essere uomo, perché la dignità altro non è che "la rappresentazione del rispetto di sé"[4].

La difesa dei diritti umani

La dignità esige rispetto verso sé stessi e verso l'altro, in modo tale che l'umanità possa divenire veramente la famiglia di tutti, una famiglia chiamata ad essere unita nella diversità, mediante l'incontro e il dialogo tra etnie e generazioni, ma bisogna impegnarsi per creare le condizioni in cui la dignità possa effettivamente dispiegarsi.

Già nell'ordinarietà della vita difficilmente il singolo si presta a sporcarsi le mani per assumere le difese dell'altro che viene leso nella dignità. Ma la comunità deve farsene carico, in particolare la comunità educante, perché i giovani rappresentano il capitale sociale su cui costruire il futuro del nostro Paese.

Per poter edificare una condizione di vita degna di essere vissuta c'è, dunque, bisogno di un rinnovato concetto di comunità che implica accoglienza, rispetto, comprensione, solidarietà, valorizzazione delle differenze, oltre ad un radicale cambiamento di stile di vita aperto alla soluzione non violenta dei conflitti e alla sensibilità verso la difesa dei diritti umani.

Costruire comunità

“In questo momento è fondamentale la capacità di costruire comunità”, con queste parole il ministro Bianchi, il 4 aprile scorso, ha avviato il discorso in occasione dell’inaugurazione del 631° anno accademico dell’Università di Ferrara, e ha proseguito sostenendo che la guerra in atto così brutale, inaccettabile e folle può essere affrontata solo tenendosi stretti l’uno con l’altro nell’intento di costruire una comunità sociale ancora più forte: una sfida che si aggiunge all’appena trascorsa crisi sanitaria e si somma a tante altre sfide sociali, morali ed economiche pregresse; uno stimolo che si edifica sulle virtù civiche e sulla natura socievole dell’essere umano, ontologicamente proiettato verso l’altro; un incitamento che non consente arretramenti o debolezze, ma deve incoraggiarci a riguadagnare slancio e vigore con l’unica arma da imbracciare, quella della saggezza.

La guerra in Ucraina è esecrabile, così come è deplorabile ogni operazione imperialistica in atto nel mondo. Attraverso i megafoni della pace giunge forte un’unica convergente richiesta: garantire alla giovane repubblica dell’Europa orientale offesa, così come ad ogni altro popolo, il diritto all’autodeterminazione, e avviare un convinto percorso verso il disarmo, il che significa innanzitutto lavorare di comune accordo per risolvere le disuguaglianze e le crisi che affliggono la società globale, in modo da rendere superfluo il ricorso alla forza armata e alla necessità di produrre armi.

[1] *Adriana Cavarero, Orroismo, ovvero della violenza sull’inerme, Feltrinelli, 2007.*

[2] I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi, 1785.*

[3] *Sono le parole scritte da Aldo Moro dal carcere delle Brigate Rosse, il 29 marzo 1978.*

[4] *Margalit Avishai, La società decente, Guerini e associati, 1998.*

4. La guerra spiegata ai bambini. Come prendersi cura dello stato emotivo dei più piccoli



[Pinella GIUFFRIDA](#)

01/05/2022

Il conflitto russo-ucraino è entrato prepotentemente nelle nostre case, attraverso la TV, ormai da tempo. Occorre quindi che noi adulti ci poniamo, per quanto possibile, come "filtro" per fare in modo che il perdurare di questa guerra non provochi nei nostri bambini e ragazzi traumi che potrebbero segnare, anche pesantemente, il loro sviluppo psicologico. Questo contributo può essere utile alle famiglie, e anche ai docenti, per gestire le emozioni dei bambini davanti agli orrori della guerra.

Fare da filtro è una responsabilità di noi adulti

Le immagini crude e terribili continuano quotidianamente a sconvolgere la nostra serenità, nonostante noi, in quanto adulti, abbiamo ormai sviluppato sistemi più o meno efficaci di protezione emotiva dagli stress psicologici. I nostri bambini, invece, compresi i nostri ragazzi più grandi, non hanno ancora maturato strumenti psicologici "difensivi" efficaci, non sono ancora capaci di innalzare "barriere virtuali" per fronteggiare adeguatamente la visione di scene di guerra raccapriccianti e sempre più frequentemente tragiche e spaventose.

Spiegare la guerra ai bambini non è facile. È un processo complesso, costituito da tante azioni e che richiede un dialogo continuo costruito "a misura" sull'età dei nostri piccoli interlocutori.

Curare la sensibilità emotiva dei bambini

La TV continua a portare dentro le nostre case, quasi prepotentemente, le immagini devastanti della guerra. Più il conflitto va avanti e più le immagini che giungono fino a noi sono crude, pesanti e pericolose per il sereno sviluppo psicologico dei nostri bambini. Diventa indispensabile, dunque, evitare che i bambini assistano a questo *bombardamento mediatico* e, perché no, è bene anche distrarli. La mattina, ad esempio, è sicuramente opportuno fare colazione con loro, parlando del più e del meno e se proprio si accende la TV... meglio scegliere Cartoonito, RAI Gulp, o comunque programmi adatti alla loro età. È opportuno, quando è possibile, che i report mattutini della guerra rimangano appannaggio esclusivo degli adulti, come pure i telegiornali, che spesso accompagnavano le cene e i pranzi famigliari. In questo periodo, inoltre, non lasciamo soli i bambini davanti alla TV (non si dovrebbe fare mai) e tuteliamoli dalla visione di scene strazianti. È ovvio, invece, che i ragazzi più grandi potranno essere "accompagnati" durante la visione dei telegiornali o potranno essere invogliati alla lettura dei giornali on line per cercare di capire il senso delle scelte e lo sviluppo degli eventi.

Essere capaci di ascoltarli

Ascoltare le paure, le ansie e le angosce è il primo passo. È bene che i soggetti in crescita verbalizzino le emozioni che provano in relazione alla guerra. Noi adulti non siamo, a volte, "buoni ascoltatori" nei confronti dei nostri figli. È nella nostra natura dispensare consigli, "fare lezione", spiegare, dare delle regole. In molti casi ci sfugge l'interiorità dei ragazzi e dei bambini. A volte non conosciamo le diverse emozioni che si nascondono sotto l'apparente indifferenza, né i sentimenti che i nostri figli possono provare di fronte alle vicende del conflitto, guardando i report di guerra in TV. Saper ascoltare significa entrare in empatia con le emozioni dell'altro, significa fare in modo che i bambini, parlando degli eventi, "tirino fuori" l'ansia, la paura, la rabbia, la tenerezza, lo sbigottimento... Sono emozioni che non si presentano sempre con immediata chiarezza ai bambini, in alcuni casi possono costituire un veleno, trasparente e silenzioso che, col tempo, potrebbe minare profondamente la serenità dei nostri ragazzi.

Spiegare che si può ancora avere fiducia

A seconda dell'età è utile anche rassicurare i bambini in relazione alle paure incombenti. La paura più diffusa tra i ragazzi più grandi è che il conflitto diventi mondiale o che l'Italia diventi parte attiva all'interno di esso.

Molti bambini e ragazzi restano sconvolti dalle condizioni di vita dei loro coetanei, costretti a rifugiarsi nei bunker, negli scantinati e nelle metropolitane. Non si può negare quanto sta accadendo, ma si può provare ad evidenziare la rete di aiuto e di solidarietà che il conflitto ha determinato, per sentirsi meno soli. Il fatto che moltissimi bambini con le loro mamme hanno trovato ospitalità presso parenti amici e gente comune in altri Paesi, ad esempio, è un aspetto positivo che fa ritrovare fiducia nel genere umano, al di là della tristezza per le condizioni di vita dei bambini ucraini che nell'immediato non sono fuggiti dai luoghi del conflitto.

Parlare del conflitto lontano dai bambini

Tutti gli adulti dovrebbero porre molta attenzione alle parole che usano quando parlano del conflitto. In primo luogo, è bene che tali discorsi si facciano sempre lontano dai bambini più piccoli, ed è anche bene prestare molta attenzione se fatti in presenza di bambini più grandi. I piccoli sono spugne che assorbono tutto con propri strumenti di decodifica, che possono provocare interpretazioni distorte tali da creare ulteriori paure. I bambini ascoltano anche quando sembrano distratti o occupati a leggere fumetti, a giocare alla play-station o quando sembrano intenti a guardare cartoni animati alla TV. Hanno invece "orecchie paraboliche", capaci di captare anche i discorsi che gli adulti fanno nella stanza accanto. Occorre attenzione.

La gioia che resta, nonostante tutto

Insegnare ai nostri figli a provare gioia per un tramonto, un fiore appena sbocciato, un vitellino nato da poco, per le manifestazioni più semplici della natura, per un piccolo successo nello sport o a scuola, per il calore che regala un abbraccio o un sorriso, per una giornata al parco o una scampagnata con un pic-nic significa aiutare i nostri figli a comprendere intimamente che la gioia è uno stato d'animo importante che può essere conquistato e può donare a se stessi e agli altri un benessere intenso e a volte inatteso. Provare gioia e trasmettere gioia è un modo per costruire armonia e per rendere più belle anche le persone intorno a noi.

Insegnare ai nostri bambini e ai nostri ragazzi ad ascoltarsi, imparando a gioire per le cose semplici e vere della vita, è uno dei tanti modi utili per continuare a trovare le occasioni per gioire, anche se attorno aleggia il pensiero della guerra.

Settimana del 9 maggio 2022

La questione docente: ne vogliamo parlare?

1. Formazione iniziale e continua. Intervista a Ivana Barbacci, Segretaria Generale CISL, sul Decreto legge 30 aprile 2022, n. 36



Antonio CRUSCO

08/05/2022

Perché protestate contro la decisione del Governo di riformare per legge il reclutamento dei docenti? Non ci sembra che questa sia una materia contrattuale.



Ivana Barbacci

Intanto una precisazione, che non è di poco conto: qui siamo di fronte a una riforma fatta con un decreto-legge, strumento che per sua natura andrebbe adottato solo in caso di necessità e urgenza e che consegna al Parlamento, come spazio di discussione, solo i canonici sessanta giorni entro cui deve avvenire la conversione in legge. Tant'è che la stessa maggioranza di governo sembra essere stata colta di sorpresa da un provvedimento di cui ignorava i contenuti, stando a quanto dichiarato da diversi esponenti politici. Sulla necessità di dare al reclutamento un assetto stabile non si discute, noi stessi lo chiediamo da anni: che questo sia il modo migliore per disciplinare un tema così delicato e complesso, con soluzioni di cui si fa fatica persino a conoscere l'autore, ce lo devono dimostrare.

Non crede che forse si debba anche considerare la necessità di avviare riforme con una certa urgenza, data l'attuale situazione di emergenza?

A chi sostiene che l'urgenza derivi dalle regole imposte per l'attuazione del PNRR, faccio notare che l'indicazione del tema reclutamento tra quelli su cui intervenire è di un anno fa: c'era quindi tutto il tempo per preparare una riforma così importante con un ampio coinvolgimento e non nelle segrete stanze di qualche – e mi chiedo quale – Ministero.

Il sindacato non è stato sentito? Nel Patto per la scuola la parola d'ordine era "condivisione".

A maggio dell'anno scorso abbiamo sottoscritto col Ministro Bianchi, a Palazzo Chigi e su carta intestata della Presidenza del Consiglio, un Patto nel quale il reclutamento e la formazione del personale, tra tante altre, sono materie per le quali si indica come metodo da seguire quello di una "politica improntata al dialogo e al confronto", volta a sostenere "processi di innovazione partecipata". Proprio "a partire dal reclutamento" il Ministero si impegnava a costituire "tavoli tecnici dedicati allo studio, all'analisi e alla definizione di soluzioni condivise". Siamo ancora in

attesa di quei tavoli, nel frattempo è arrivato il decreto legge. Non contestiamo al Legislatore le sue prerogative: contestiamo al Ministro e al Governo la grave incoerenza che li ha portati a disattendere totalmente un impegno sottoscritto.

Ma quali sono le vostre obiezioni nel merito? Non è che sotto sotto rifiutate ogni forma di concorso e preferite ricorrere a sanatorie per i precari?

Quelle che in modo spregiativo vengono chiamate sanatorie, per quanto ci riguarda sono invece procedure trasparenti, oggettive e rispettose della Costituzione con le quali si può e si deve riconoscere e valorizzare le consistenti esperienze di lavoro grazie alle quali ogni anno il nostro sistema scolastico è messo in condizione di funzionare regolarmente. Con esiti non disprezzabili, aggiungo, se in aree dove più alta è la percentuale di personale precario si hanno spesso anche le rilevazioni migliori sui livelli di apprendimento. Faccio questa considerazione in modo volutamente provocatorio, ma quanta astrattezza, quanta ideologia, quante banalizzazioni caratterizzano la discussione su questi temi! Su tutte, l'idea che le graduatorie dei precari siano la fonte di tutti i mali del sistema e i concorsi per esami ne possano rappresentare la panacea.

Sì, appunto. Ci sono molti a pensare che bisogna uscire dalla logica delle graduatorie per ritornare con regolarità ai concorsi. Ma forse ritornare all'antico, cioè al doppio canale potrebbe essere una soluzione concreta.

Mai ci sono stati così tanti precari da quando si è annunciata trionfalmente la fine della supplentite. Come CISL Scuola abbiamo, infatti, da tempo avanzato la proposta di un sistema di reclutamento a due canali, che con le opportune rivisitazioni rispetto all'esistente e soprattutto garantendone una corretta gestione ci sembra essere la soluzione più equilibrata e aderente alla realtà.

Ma come siamo messi oggi, di fatto, con il precariato?

La realtà del precariato ha oggi dimensioni abnormi, ma di questo precariato il sistema scolastico, anche se in misura più contenuta, non può comunque fare a meno. Come avverrebbe in qualunque settore lavorativo, persone che maturano un'esperienza professionale dovrebbero essere considerate una risorsa, non una zavorra. Sostenere il loro lavoro con un supporto formativo, valutandolo sul campo, prevedendo percorsi abilitanti dedicati, è l'approccio che riteniamo più rispettoso per le persone e più utile per il sistema: in questi termini andrebbe pensato, secondo noi, uno dei due canali di reclutamento.

Perché i concorsi per esami non vanno bene?

Nessuna obiezione ideologica ai concorsi per esami, dei quali peraltro l'esperienza fin qui condotta ha fatto emergere più i difetti che i pregi: dalla disomogeneità nella valutazione da parte delle diverse commissioni, tale da inficiare la doverosa oggettività delle prove, siamo passati alla livella dei quiz, dove però accanto ai numerosi errori riscontrati emerge spesso l'astrusità di quesiti che è proprio difficile ritenere una garanzia di qualità della selezione. Il modello prefigurato dal decreto rivela forse la consapevolezza di questi limiti, ma si traduce in una procedura che appare nello stesso tempo farraginoso e lacunoso. A volte si ha l'impressione di una certa lontananza dalla realtà, come se la si conoscesse molto poco. Ecco perché confrontarsi con chi rappresenta chi vive quotidianamente e concretamente i problemi della scuola (parlo dei sindacati, ma anche delle associazioni professionali) sarebbe quanto mai utile e opportuno quando si definiscono progetti che molto spesso, l'esperienza ce lo insegna, finiscono per fallire.

Il decreto affronta anche il tema della formazione in servizio e degli incentivi al merito. Come sindacato non pensate sia giusto premiare chi si impegna per accrescere le sue competenze e assicurare una migliore qualità dell'insegnamento?

Noi pensiamo anzitutto che la formazione in servizio e l'aggiornamento rispondano a un'esigenza generale del sistema e devono riguardare tutto il personale, non solo una parte. Un diritto dovere che è insito nel profilo stesso di ogni docente; dal punto di vista sindacale, una componente del rapporto di lavoro che in quanto tale deve trovare nel contratto la sua fonte di regolazione, così come competono al contratto le eventuali ricadute di natura retributiva. Su questo il decreto compie un'evidente invasione di campo, ma fa anche qualcosa

di più, sottraendo da quelle destinate al rinnovo contrattuale le risorse da utilizzare per una "premieria" proposta in forme che sono per noi del tutto inaccettabili.

È una questione di risorse non adeguate, quindi.

Le risorse faticosamente recuperate, in aggiunta a quelle – insufficienti – previste in legge di bilancio, bastano a malapena per assicurare il minimo della decenza a un rinnovo contrattuale nel quale, oltre a rivalutare nel loro complesso le retribuzioni del personale, recuperando almeno in parte lo svantaggio che patiscono nel confronto interno e internazionale, occorre proteggerle dal brusco riaccendersi delle dinamiche inflattive. Se si vuole incentivare la frequenza di attività formative, lo si faccia investendo risorse aggiuntive, e si discuta del "come" nella sede appropriata, che è quella contrattuale.

Ma voi siete disposti a ragionare su come meglio riconoscere e valorizzare le professionalità?

Da anni siamo pronti e disponibili a ragionare su come riconoscere la specificità di impegni che la complessità del lavoro nella scuola richiede anche in forme diversificate, con le ricadute che ciò comporta anche sugli sviluppi di carriera; di carriere delle quali vorremmo oltre tutto accorciare i percorsi, in linea con quanto accade in Europa. Non ci si chieda di accettare che su questo si decida per decreto, tagliando risorse che sono di tutti per darle a una quota ridotta di personale. Così come ha ben poco senso coinvolgere le persone in percorsi di formazione molto impegnativi e poi "premiarne" solo una parte. Un modello che ci sembra del tutto privo di logica. Se poi, come sembra, altre economie si pensa di ottenerle tagliando gli organici, vuol dire che ci si prepara a infliggere un duro colpo al sistema, anziché aiutarlo a funzionare meglio e a intervenire con più efficacia là dove emergono le maggiori criticità. Anche su questo, è stridente il contrasto con gli impegni solennemente assunti e sottoscritti nel patto per la scuola. Vorrei su questo prendere a prestito le parole con cui Mario Draghi si presentò alle Camere come Presidente del Consiglio, e riportate nel Patto: abbiamo "un'occasione storica di ridare priorità alla scuola, non sprechiamola".

2. Nuovo sistema di reclutamento. Una analisi accurata degli articoli 44, 45 e 46 del Decreto-legge 36/2022



Roberto CALIENNO

08/05/2022

Il 30 aprile 2022 è stato pubblicato in Gazzetta Ufficiale il Decreto-Legge 36: "Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)". Si tratta di un provvedimento che interviene in maniera decisa anche sulla scuola riformando il sistema di reclutamento e introducendo meccanismi di differenziazione stipendiale. Il Decreto-Legge dovrà essere convertito entro il 29 giugno 2022.

I contenuti del Decreto

In particolare, gli articoli dal 44-46, riscrivono in parte il Decreto Legislativo 59/2017 e prevedono:

1. *nuovi percorsi di abilitazione e accesso ai concorsi* per la scuola secondaria su posto comune, compresi gli insegnanti tecnico-pratici, che possono essere declinati in:
 - un modello integrato di formazione e di abilitazione
 - un sistema di formazione iniziale e di accesso al ruolo
 - una fase transitoria per l'accesso al concorso e per l'immissione in ruolo
 - alcune modifiche ai requisiti per la partecipazione ai concorsi per la scuola secondaria
2. *costituzione della scuola di alta formazione dell'istruzione*
3. *sistema di formazione continua incentivata.*

Il percorso per gli aspiranti docenti neolaureati

Per ciò che concerne gli aspiranti docenti neolaureati il sistema di formazione iniziale e di accesso in ruolo a tempo indeterminato si articola in tre percorsi: universitario accademico, concorso pubblico, periodo di prova.

1. *Percorso universitario/accademico di formazione iniziale abilitante* corrispondente a non meno di 60 CFU/CFA (comprendente un periodo di tirocinio diretto presso le scuole ed uno indiretto non inferiore a 20 crediti formativi universitari o accademici) nel quale vengono acquisite competenze linguistiche e digitali oltre a conoscenze e teorico e pratiche inerenti lo sviluppo e la valorizzazione della professione docente. Al termine del percorso è prevista una prova finale. Le attività di tutoraggio del percorso di formazione sono affidate ai docenti delle scuole secondarie di I e II grado. Un Decreto del Ministro dell'Istruzione di concerto con i Ministri dell'Università e dell'Economia individua il contingente necessario di docenti, la loro ripartizione tra le Università e Istituzioni AFAM e i criteri di selezione. La copertura degli oneri relativi al tutoraggio, previsti in 16,6 milioni di euro per il 2022 e in 50 milioni di euro per gli anni successivi, viene accollata all'autorizzazione di spesa con la quale si finanzia la carta dei docenti.
2. *Partecipazione ad un concorso pubblico nazionale, indetto su base regionale o interregionale.*

I requisiti per la partecipazione al concorso per le classi di concorso dei docenti laureati sono costituiti dal possesso della laurea magistrale o magistrale a ciclo unico oppure del diploma dell'AFAM di II livello ovvero di un titolo equipollente o equiparato congiunta all'abilitazione all'insegnamento specifica per la classe di concorso. I requisiti per la partecipazione al concorso per le classi di concorso dei docenti tecnico-pratici sono costituiti dal possesso della laurea breve oppure del diploma dell'AFAM di I livello ovvero di un titolo equipollente o equiparato congiunta all'abilitazione all'insegnamento specifica per la classe di concorso. I requisiti per la partecipazione al concorso per i posti di sostegno sono il

possesso della specializzazione per l'insegnamento agli alunni disabili conseguita al termine dei percorsi di TFA.

3. *Periodo di prova di un anno* con test e valutazione finale il cui positivo superamento determina l'effettiva immissione in ruolo. In caso di mancato superamento del test finale o di valutazione negativa del periodo di prova in servizio, il personale docente è sottoposto ad un secondo periodo di prova in servizio, non rinnovabile. Con decreto del Ministro dell'istruzione, da adottare entro il 31 luglio 2022, sono definite le modalità di svolgimento del test finale e i criteri per la valutazione del personale in periodo di prova. L'abilitazione non costituisce idoneità e nemmeno dà diritto al reclutamento in ruolo al di fuori delle previste procedure concorsuali. I docenti che sono già in possesso di un'altra abilitazione o di una specializzazione sul sostegno, possono conseguire l'abilitazione per altre classi di concorso attraverso l'acquisizione di 30 CFU/CFA, di cui 20 CFU nell'ambito delle metodologie e tecnologie didattiche applicate alla disciplina di riferimento e 10 CFU di tirocinio diretto.

Gli oneri per la partecipazione ai percorsi universitari di formazione iniziale come anche per lo svolgimento delle prove finali sono ad esclusivo carico dei partecipanti.

Il percorso per i docenti con almeno 3 anni di servizio anche non consecutivi

La partecipazione al concorso è consentita a coloro che, nei cinque anni precedenti, hanno tre anni di servizio presso le istituzioni scolastiche statali anche non continuativi, valutati ai sensi dell'articolo 11, comma 14, della legge 3 maggio 1999, n. 124. Per essi è previsto il seguente percorso.

1. *Partecipazione ad un concorso pubblico nazionale*, indetto su base regionale o interregionale.

Possono partecipare gli aspiranti in possesso della laurea magistrale o magistrale a ciclo unico, oppure diploma di II livello dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, oppure titolo equipollente o equiparato, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso oppure di specifica abilitazione.

2. *Contratto a T.D. e acquisizione di 30 crediti formativi con una prova finale abilitante.*

I vincitori del concorso, che non abbiano ancora conseguito l'abilitazione all'insegnamento, sottoscrivono un contratto annuale a tempo determinato e acquisiscono 30 crediti formativi universitari o accademici del percorso universitario di formazione iniziale al termine del quale conseguono l'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado

3. *Periodo di prova di un anno* il cui positivo superamento determina l'effettiva immissione in ruolo.

Chi consegue l'abilitazione all'insegnamento (e naturalmente chi ne era già in possesso al momento del concorso), svolge un periodo annuale di prova in servizio, il cui positivo superamento determina l'effettiva immissione in ruolo. Il superamento del periodo annuale di prova in servizio è subordinato allo svolgimento del servizio effettivamente prestato per almeno centottanta giorni, dei quali almeno centoventi per le attività didattiche. Il personale docente in periodo di prova è sottoposto a un test finale e ad una valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione. In caso di mancato superamento del test finale o di valutazione negativa del periodo di prova in servizio, il personale docente è sottoposto ad un secondo periodo di prova in servizio, non rinnovabile. Con decreto del Ministro dell'istruzione, da adottare entro il 31 luglio 2022, sono definite le modalità di svolgimento del test finale e i criteri per la valutazione del personale in periodo di prova.

Percorso transitorio

Il percorso transitorio termina al 31/12/2024 e riguarda coloro che sono già in possesso del titolo di studio di accesso, ed è articolato come segue.

1. *Percorso universitario di formazione iniziale* con almeno 30 crediti formativi, a condizione che parte dei crediti formativi siano di tirocinio diretto.
2. *Partecipazione ad un concorso pubblico nazionale*, indetto su base regionale o interregionale per gli aspiranti in possesso del titolo di accesso e dei 30 crediti formativi.

3. *Contratto a T.D.* e acquisizione degli ulteriori 30 crediti formativi con una prova finale abilitante (solo per chi non è già in possesso dell'abilitazione). La prova finale del percorso universitario e accademico prevede una prova scritta e una lezione simulata. I contenuti del percorso e della prova finale saranno stabiliti con successivo decreto.
4. *Periodo di prova di un anno* il cui positivo superamento determina l'effettiva immissione in ruolo. Il superamento del periodo annuale di prova in servizio è subordinato allo svolgimento del servizio effettivamente prestato per almeno centottanta giorni, dei quali almeno centoventi per le attività didattiche. Il personale docente in periodo di prova è sottoposto a un test finale e ad una valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione. In caso di mancato superamento del test finale o di valutazione negativa del periodo di prova in servizio, il personale docente è sottoposto ad un secondo periodo di prova in servizio, non rinnovabile. Con decreto del Ministro dell'istruzione, da adottare entro il 31 luglio 2022, sono definite le modalità di svolgimento del test finale e i criteri per la valutazione del personale in periodo di prova.

Norme comuni

- Il superamento del test finale e della valutazione finale positiva comporta la cancellazione del docente da ogni altra graduatoria di merito, di istituto o a esaurimento.
- La conferma in ruolo avviene nella stessa scuola in cui il docente ha svolto il periodo di prova.
- Il docente è tenuto a rimanere nella stessa istituzione scolastica per non meno di tre anni, compreso il periodo di prova cui si aggiunge il periodo necessario al conseguimento dell'abilitazione per coloro che all'atto della partecipazione al concorso ne erano sprovvisti. La permanenza nella stessa scuola può essere superata solo in forza di situazione di sovrannumero o di esubero e per l'applicazione dell'articolo 33 (commi 5 o 6) della Legge 104/1992 per fatti sopravvenuti successivamente al termine della presentazione delle istanze di partecipazione al concorso.
- Il docente può presentare, comunque, domanda di assegnazione provvisoria o di utilizzo provinciale e può accettare il conferimento di supplenza per l'intero anno scolastico per altra tipologia o classe di concorso per le quali abbia titolo.
- Al fine di garantire la maggiore copertura delle classi di concorso A-26 Matematica e A-28 Matematica e Scienze, con decreto del Ministro dell'istruzione, di concerto con il Ministro dell'università e della ricerca, da adottare entro il 30 giugno 2022, i requisiti di accesso a tali classi di concorso possono essere integrati.

Modalità di svolgimento dei concorsi

a) Una unica prova scritta:

- con più quesiti a risposta multipla o di una prova strutturata fino al 31 dicembre 2024;
- con più quesiti a risposta aperta a far data dal 1° gennaio 2025;

b) prova orale nella quale si accertano, oltre alle conoscenze disciplinari, le competenze didattiche e le capacità e l'attitudine all'insegnamento anche attraverso un test specifico;

c) valutazione dei titoli.

I bandi dei concorsi prevedono una riserva di posti, pari al 30 per cento per ciascuna regione, classe di concorso e tipologia di posto, in favore di coloro che hanno svolto, entro il termine di presentazione delle istanze di partecipazione al concorso, un servizio presso le istituzioni scolastiche statali di almeno tre anni scolastici, anche non continuativi, nei dieci anni precedenti.

Graduatoria finale

Sono previste due graduatorie:

- graduatoria dei vincitori nel limite dei posti messi a concorso;
- graduatoria dei soggetti, che devono ancora conseguire l'abilitazione all'insegnamento specifica sulla classe di concorso.

I vincitori del concorso inclusi nella prima graduatoria sono immessi in ruolo con precedenza rispetto ai vincitori inclusi nella seconda graduatoria.

Costituzione della Scuola di Alta Formazione dell'istruzione

La Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione ha sede in Roma ed è posta sotto la vigilanza del Ministero dell'Istruzione. La Scuola:

- promuove e coordina la formazione in servizio dei docenti di ruolo;
- dirige ed indirizza le attività formative dei Dirigenti scolastici, dei Dsga, del personale amministrativo, tecnico e ausiliario;
- assolve le funzioni correlate al sistema di incentivo alla formazione continua degli insegnanti.

Si avvale dell'INDIRE e dell'INVALSI, è dotata di autonomia amministrativa e contabile e può contare su un Presidente, un Comitato di Indirizzo e su un Comitato Scientifico Internazionale.

I costi derivanti dalla costituzione e dal mantenimento della Scuola, stimati in 2 milioni di euro annui, sono coperti fino al 2026 con i finanziamenti del PNRR; a decorrere dal 2027 sono coperti mediante una riduzione dei fondi a disposizione per la card dei docenti (comma 123, articolo 1, legge 107/2015).

La Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione definisce i programmi per le attività di formazione destinate alle figure responsabili nell'ambito dell'organizzazione della scuola per le attività di progettazione e sperimentazione di nuove modalità didattiche che potranno essere retribuite con risorse del fondo per il miglioramento dell'offerta formativa.

Un nuovo sistema di formazione continua incentivata

A partire dall'anno scolastico 2023/2024 è introdotto un sistema di formazione e aggiornamento permanente dei docenti di ruolo articolato in percorsi di durata almeno annuale. Parte integrante di tali percorsi di formazione e aggiornamento sono le attività di progettazione, mentoring, tutoring e coaching a supporto degli studenti che il docente svolge in ore aggiuntive rispetto a quelle di didattica in aula.

Ciascuna scuola individua le figure necessarie ai bisogni di innovazione previsti nel PTOF, nel Rapporto di autovalutazione e nel Piano di miglioramento dell'offerta formativa.

L'accesso ai percorsi di formazione e aggiornamento, a partire dall'anno scolastico 2023/2024, avviene su base volontaria mentre diviene obbligatoria per i docenti immessi in ruolo in seguito alla definizione contrattuale dei contenuti della formazione continua.

Al fine di aumentare l'attrattività della partecipazione ai corsi formativi è previsto un elemento retributivo a tantum di carattere accessorio riconosciuto all'esito positivo del percorso secondo le modalità stabilite dalla contrattazione collettiva.

Verifiche, valutazione e incentivi per i percorsi di formazione

Il percorso di formazione prevede verifiche intermedie annuali e una verifica finale nella quale il docente dimostra di avere raggiunto un adeguato livello di formazione rispetto agli obiettivi. Le verifiche sono effettuate dal comitato di valutazione dei docenti che, per la verifica finale, è integrato da un dirigente tecnico o da un dirigente scolastico di altra istituzione. La valutazione deve tenere conto dei risultati ottenuti in termini di raggiungimento degli obiettivi e di miglioramento degli indicatori di performance come indicati dalla Scuola di Alta Formazione.

L'incentivo economico è destinato ai docenti di ruolo che hanno svolto ore aggiuntive non remunerate con il FMOF e che abbiano conseguito una valutazione individuale positiva secondo gli indicatori di performance ed in base ai criteri stabiliti dalla contrattazione collettiva nazionale.

Per l'attuazione del percorso di formazione è autorizzata la spesa di 2 milioni di euro annui a decorrere dall'anno 2023. Alla relativa copertura si provvede per gli anni dal 2023 al 2026, mediante i fondi di cui alla Missione 4 – Componente 1 – Riforma 2.2 del PNRR, e a decorrere dall'anno 2027, mediante corrispondente riduzione dell'autorizzazione di spesa della card docente.

Fondi per incentivare la formazione

Al fine di incrementare l'accesso ai percorsi formativi è previsto un elemento retributivo a tantum di carattere accessorio riconosciuto all'esito positivo del percorso formativo per tutti gli insegnanti di ruolo di ogni ordine e grado del sistema scolastico. A tal fine è istituito un Fondo per l'incentivo alla formazione la cui dotazione è pari a 20 milioni di euro nel 2026, 85 milioni di euro nell'anno 2027, 160 milioni di euro nell'anno 2028, 236 milioni di euro nell'anno 2029, 311 milioni di euro nell'anno 2030, 387 milioni di euro a decorrere dall'anno 2031.

Gli oneri necessari al finanziamento del Fondo per l'incentivo alla formazione vengono coperti attraverso la razionalizzazione (leggi riduzione) dell'organico di diritto a partire dall'a.s.2026/27, con particolare riguardo al contingente annuale dei posti dell'organico di potenziamento, nell'ambito delle cessazioni annuali, non escludendosi, comunque, altre riduzioni a seguito di ulteriori cessazioni del medesimo organico di potenziamento.

Le riduzioni di organico

Vengono previste le seguenti riduzioni di organico, per un totale, in 5 anni, di 9.600 posti:

a.s. 2026/2027	1.600 posti
a.s. 2027/2028	2.000 posti
a.s. 2028/2029	2.000 posti
a.s. 2029/2030	2.000 posti
a.s. 2030/2031	2.000 posti

Interventi sul Fondo per la valorizzazione della professione docente

L'articolo 45 del Decreto-Legge interviene sull'apposita sezione istituita dal comma 592 dell'art. 1 della Legge 205/2017 nell'ambito del fondo per il miglioramento dell'offerta formativa per la valorizzazione della professione docente. Le originarie modalità di utilizzo delle risorse, come definite dalla contrattazione collettiva al fine di riconoscere la:

- a) valorizzazione dell'impegno in attività di formazione, ricerca e sperimentazione didattica;
- b) valorizzazione del contributo alla diffusione nelle istituzioni scolastiche di modelli per una didattica per lo sviluppo delle competenze.

Vengono integrate attraverso la valorizzazione del personale docente che garantisca l'interesse dei propri alunni e studenti alla continuità didattica (b-bis).

A tal fine, in sede di prima applicazione e nelle more del rinnovo contrattuale, una quota del 10% del fondo (30 milioni) è riservata alla valorizzazione della continuità didattica. Con Decreto Ministeriale (intervenendo, in questo modo, su una materia contrattuale), da adottare entro il 30 giugno 2022, sono stabiliti i criteri per l'attribuzione delle risorse, che tengono conto degli anni di permanenza del docente nella stessa istituzione scolastica e della residenza o domicilio abituale in luogo diverso da quello in cui ha sede l'istituzione scolastica.

3. Formazione in servizio. Una sfida per la centralità dell'istruzione



Maria Rosa TURRISI

08/05/2022

Con il Decreto n. 36 del 30 aprile 2022, specificatamente con l'art. 44 (*Formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie*) si riaccende l'attenzione su questioni fondamentali per il nostro sistema scolastico.

Sicuramente l'emanazione dei decreti attuativi sarà il banco di prova della costruzione di un buon sistema di formazione iniziale e di formazione in servizio, ma proprio a partire dal testo iniziale bisognerebbe aprire un dibattito e un confronto all'interno della scuola, delle organizzazioni professionali del settore e anche delle organizzazioni sindacali nell'ottica del riconoscimento della centralità della scuola nel sistema Paese e delle professionalità che, al suo interno, ne garantiscono la qualità.

La formazione in servizio: un bisogno professionale

Mi soffermerò qui sulla formazione in servizio[1], una questione che non può essere relegata al solo ambito contrattuale ma che dovrebbe essere assunta dai "professionisti dell'istruzione" come una vera sfida per rilanciare il proprio ruolo non solo dentro la scuola ma anche nell'immaginario collettivo del Paese.

Facendo riferimento a quanto già scritto nel 2018 nel "Documento di lavoro" del MIUR[2] il punto di vista da adottare dovrebbe essere, a mio avviso, quello dello "sviluppo professionale". Non si può, infatti, immaginare che all'interno di una professione, quale quella dell'insegnante, la cura del proprio sapere professionale, l'attenzione allo sviluppo delle conoscenze nel proprio ambito disciplinare e allo studio non siano vissute e percepite come un bisogno e che debbano, invece essere imposte dall'esterno come un dovere.

Un'accelerazione sollecitata dalla situazione pandemica

In realtà in questi ultimi due anni nel corso della pandemia, dobbiamo riconoscere che molti insegnanti hanno rivisitato molti aspetti delle loro competenze professionali e si sono attrezzati con strumenti di lavoro e metodologie innovative per rispondere ai nuovi bisogni degli apprendenti che la didattica a distanza ha fatto emergere. Inoltre, la frequentazione della rete come risorsa professionale, ha incrementato la partecipazione ad attività formative "a distanza" che altrimenti, in presenza, non sarebbero state accessibili e ha sviluppato la condivisione di materiali ed esperienze didattiche in comunità virtuali tra docenti con interessi disciplinari comuni.

Quello che probabilmente è mancato è stato un coerente coordinamento delle varie esperienze formative individuali a livello di singola istituzione scolastica anche in relazione ai *Piani di formazione* previsti negli Ambiti. Tutti sappiamo che l'esercizio della riflessività sulla professione docente richiede tempi distesi che a volte non si coniugano facilmente con i tempi dell'Amministrazione e con i dettati normativi.

Farsi carico della cura professionale

Dal momento che la dimensione individuale della professionalità si realizza in precisi contesti organizzativi e nella realtà delle singole istituzioni scolastiche, diventa importante che ciascuna istituzione scolastica si faccia carico della "cura professionale" dei docenti che al suo interno operano. Pertanto, per ciascuna scuola, la formazione in servizio dei propri docenti deve rappresentare una sfida progettuale che consenta effettivamente l'esercizio dell'autonomia *di studio e di ricerca* così come previsto dal DPR 275/1999. In questa direzione sarebbe opportuno che nei decreti attuativi sulla formazione in servizio, si dia spazio ai piani formativi di istituto che devono rispondere ad una coerente analisi delle evidenze come emergono da Rapporto di autovalutazione e dal relativo Piano di miglioramento, dall'analisi dei risultati scolastici. Non è sufficiente attenersi solo ai dati INVALSI, è importante partire anche dai

risultati delle prove condivise per le varie discipline e dagli esiti finali. Si devono riconoscere le professionalità presenti e canalizzare coerentemente le scelte dei percorsi di formazione.

Professionalità specifiche

Si può anche pensare a figure professionali, o anche a gruppi di lavoro, all'interno delle scuole che svolgano attività progettuali specifiche per orientare lo sviluppo professionale dell'intero istituto[3]. Non si tratta di appesantire con ulteriori carichi burocratici di lavoro e di procedure organizzative, ma di "dare senso" ad una autentica lettura dei bisogni professionali in ciascun contesto sociale e organizzativo. In questa direzione non si può tralasciare un intervento formativo anche nei confronti dei dirigenti scolastici che probabilmente devono reimparare a destrutturare la propria professionalità centrando maggiormente l'attenzione al loro essere *leader educativo* capace di orientare la scuola come "organizzazione che apprende".

Valutare la formazione

Un'ultima questione riguarda la valutazione dei percorsi di formazione in servizio, in merito alla quale il Decreto prevede *"verifiche intermedie annuali, svolte sulla base di una relazione presentata dal docente sull'insieme delle attività realizzate nel corso del periodo oggetto di valutazione, nonché una verifica finale nella quale il docente dà dimostrazione di avere raggiunto un adeguato livello di formazione rispetto agli obiettivi"* e più oltre *"La Scuola, sulla base di un modello di valutazione approvato con decreto del Ministro dell'istruzione, sentito l'INVALSI, avvia dall'anno scolastico 2023/2024 un programma di monitoraggio e valutazione degli obiettivi formativi specifici per ciascun percorso di formazione, ivi compresi gli indicatori di performance, che sono declinati dalle singole istituzioni scolastiche secondo il proprio Piano triennale dell'offerta formativa, anche al fine di valorizzare gli strumenti presenti a normativa vigente"*.

I rischi della valutazione

La questione della valutazione delle attività formative dei docenti è una questione delicata e rischia di tradursi, anche questa, in un appesantimento burocratico che può provocare un vero e proprio rigetto da parte dei docenti, va trattato con cautela e soprattutto con un percorso di condivisione all'interno delle scuole. Anche in questo ambito, penso che vada recuperato quanto già previsto nel Documento di lavoro del 2018[4] dove si faceva riferimento alla possibile costruzione di un *portfolio* del docente inteso come *dossier professionale* attraverso il quale *"si facilita l'elaborazione di un bilancio critico delle proprie competenze che permette di valutare anche la coerenza tra le proprie idee sul fare scuola e le pratiche didattiche che, di fatto, si realizzano in classe"*[5]. Pertanto, la valutazione della formazione rimanda ad una dimensione narrativa ed autovalutativa orientata alla documentazione, alla riflessività e alla condivisione.

Sperimentare modelli e approcci innovativi

Si può ipotizzare che ciascun percorso formativo sia accompagnato da momenti di sperimentazione nelle classi di modelli e approcci teorici innovativi e di documentazione delle esperienze realizzate, senza ricadere nell'abusata formula della ricerca-azione. Inoltre, la produzione di *autobiografie di apprendimento professionale* nell'ambito dei percorsi formativi può essere utilizzata per supportare sia l'autovalutazione del docente stesso che la valutazione esterna.

Il confronto con esperienze europee e il recupero delle buone pratiche formative già sperimentate[6] può essere un buon punto di partenza per l'avvio di un dibattito e per approdare ad un sistema di formazione in servizio efficace per il rilancio della centralità della scuola come indicato anche nel PNNR e motivante per tutti i docenti.

[1] Per quanto riguarda la formazione iniziale, rimando a quanto già scritto in Scuola7 n. 268 del 24/01/2022, *Una formazione iniziale di qualità*.

[2] MIUR- Direzione generale per il personale scolastico, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*- Documenti di lavoro, 2018.

[3] Rimando per ulteriori approfondimenti a Giancarlo Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili*, Tecnodid, 2021, pagg. 215 e seg.

[4] MIUR- Direzione generale per il personale scolastico, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*– Documenti di lavoro, 2018.

[5] [5] MIUR- Direzione generale per il personale scolastico, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*– Documenti di lavoro, 2018, pag. 5.

[6] MR Turrisi, *Quale formazione in servizio*, Scuola 7 n. 239, giugno 2021.

4. Insegnanti in Europa. Carriera, sviluppo professionale e benessere narrati da Eurydice



Rosa SECCIA

08/05/2022

Il "Quaderno" recentemente pubblicato da Eurydice[1] accoglie la traduzione italiana del Rapporto della rete "Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being", prendendo in esame gli elementi tipici della professione docente, quali le condizioni di lavoro, lo sviluppo della carriera e il benessere. Illustra, inoltre, come le politiche e le normative nazionali possono contribuire a migliorare la vita professionale degli insegnanti[2].

I docenti al centro del settore educativo

Nella prefazione, la Commissaria Europea Mariya Gabriel – responsabile per l'Innovazione, la ricerca, la cultura, l'istruzione e i giovani – ha ribadito la centralità degli insegnanti nei processi educativi, così come sottolineato nel documento che la Commissione EU ha licenziato nel settembre 2020 "Realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione entro il 2025"[3]. Invero, tra le sei dimensioni per realizzare lo spazio europeo dell'istruzione, ve n'è una specificatamente riferita agli insegnanti, per il loro importante ruolo «nel rendere l'istruzione un'esperienza proficua per tutti i discenti ... Senza insegnanti e formatori non possono esserci né

innovazione, né inclusione, né esperienze educative trasformative per i discenti»[4].

In questa prospettiva, l'esperienza della pandemia da COVID-19, ha dimostrato quanto i docenti abbiano fatto la differenza, adattandosi rapidamente alla situazione contingente e alla conseguente chiusura delle scuole, garantendo forme di insegnamento a distanza o miste, laddove possibile, con l'unico scopo di non interrompere il dialogo educativo e la prosecuzione di un apprendimento il più possibile efficace.

La struttura del Rapporto

Il nuovo Rapporto sui docenti, che si focalizza in particolare sugli insegnanti di scuola secondaria inferiore (ISCED 2), mette insieme i dati qualitativi Eurydice basati sulle politiche e la normativa nazionali e i dati quantitativi dell'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS), che analizza le pratiche e le percezioni degli insegnanti. Questo tipo di approccio, «permette di comprendere l'impatto prodotto dalle politiche nazionali sui comportamenti degli insegnanti, fornendo il terreno per riforme basate su evidenze»[5].

Il documento approfondisce la situazione comune a tutti gli Stati membri dell'UE, oltre che in altri undici Paesi (Regno Unito, Albania, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Nord, Norvegia, Serbia e Turchia).

Vengono esaminate le questioni politiche rilevanti che hanno una incidenza sulla vita professionale dei docenti lungo l'arco della loro carriera, con l'obiettivo di offrire delle evidenze che possano guidare i decisori politici nelle aree più critiche, contribuendo ad affrontare le sfide attuali e future. Il Rapporto, dopo un inquadramento politico e dei contenuti in esso trattati, si sviluppa in sei capitoli, a cui si aggiungono due allegati che forniscono dati quantitativi sui principali temi presi in esame nel documento.

I focus dei sei capitoli del Rapporto

Nelle tre sezioni del primo capitolo vengono analizzati tutti gli aspetti della professione docente che possono influire sull'attrattività del mestiere di insegnante. Si esaminano le condizioni di lavoro e le prospettive di carriera.

Nel secondo capitolo ci si sofferma sulla formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria inferiore: sulle modalità, sui programmi formativi – con particolare riguardo alla formazione professionale e al tirocinio nelle scuole – e sulle procedure di valutazione dei docenti al termine dell'anno di prova.

Il terzo capitolo è incentrato sullo sviluppo professionale e si sofferma ad analizzare quei Paesi in cui una parte dello sviluppo professionale continuo è obbligatoria oppure è un diritto riconosciuto per tutti i docenti.

Nel quarto capitolo viene descritta la valutazione dei docenti in servizio nei Paesi europei: quadri normativi, obiettivi, metodi, strumenti e persone responsabili sono oggetto di disamina e di confronto.

Nel quinto capitolo si forniscono informazioni sulla mobilità transnazionale per motivi professionali dei docenti, confrontando i tassi di mobilità transnazionale con i dati TALIS 2013 e TALIS 2018. Tra i vari aspetti analizzati, si focalizzano anche i programmi di mobilità organizzati sia a livello europeo, sia dalle autorità nazionali o regionali.

Nell'ultimo capitolo l'attenzione è riservata all'analisi delle condizioni di benessere dei docenti sul lavoro, andando a rilevare aspetti significativi sui livelli di stress degli insegnanti, su cui è interessante fare un approfondimento.

Le fonti di stress nel lavoro dei docenti

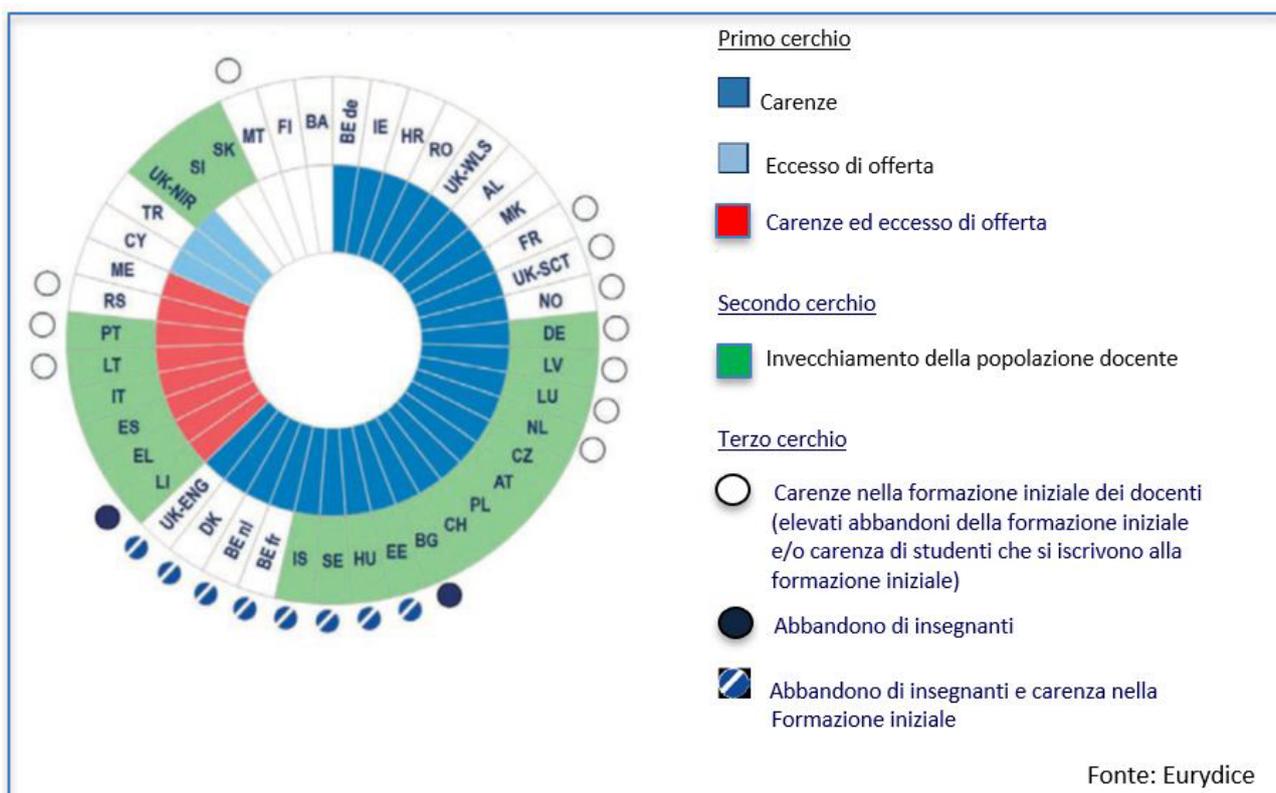
Per quasi la metà degli insegnanti in Europa il lavoro è fonte di elevati livelli di stress, con la conseguente mancanza di "benessere professionale" che si riverbera sullo stato di "benessere personale". Come si legge nel Rapporto Eurydice, *«Il benessere può riguardare diversi aspetti della professione docente: il carico di lavoro, gli ambienti di lavoro, le condizioni di servizio, il senso di sicurezza, il sostegno dei propri pari e delle istituzioni, gli aspetti relazionali con gli studenti, i genitori, i colleghi e gli altri soggetti coinvolti nella scuola e, naturalmente, l'apprezzamento della comunità nel senso più ampio del termine. Se questi aspetti sono fonti di esperienze negative, gli insegnanti possono trovarsi in uno stato di esaurimento fisico ed emotivo, stress e burnout, e la loro salute mentale e fisica può risentirne»*[6].

Uno studio dell'OCSE (2020) evidenzia la maggiore probabilità di passaggio ad altre carriere da parte di docenti che sperimentano alti livelli di stress sul lavoro. Altri studi hanno messo in rilievo come lo stress possa avere ripercussioni negative sulla qualità dell'insegnamento, nonché sulla motivazione dei discenti. In merito, uno studio di Eva Oberle e Kimberly A. Schonert-Reichl (2016) *«ha scoperto che i livelli di stress degli insegnanti influenzano anche i livelli di stress degli studenti della scuola primaria al mattino quando arrivano a scuola»*[7].

Le fonti principali di stress sono individuate nei compiti amministrativi, nelle mutevoli richieste delle autorità, nell'essere considerati responsabili degli esiti dei propri studenti. Sono stati registrati livelli più alti di stress in relazione ad orari troppo lunghi di lavoro, ad una negativa condotta degli alunni, ad una minore sicurezza nella gestione degli studenti e alla valutazione per la progressione di carriera. I dati mettono in evidenza che la mancanza di benessere professionale incide significativamente sull'attrattività della professione docente e sulla difficoltà dei sistemi educativi di trattenere buoni insegnanti.

Crisi dell'attrattività della professione docente e carenza di insegnanti

È comune a tutti i Paesi europei il fenomeno della "crisi professionale dell'insegnamento". Come si legge nel primo capitolo del Rapporto, *«i sistemi educativi stanno affrontando una crisi vocazionale della professione docente»*[8]. Vi è un problema piuttosto generalizzato di carenza di insegnanti, poiché per svariati motivi l'insegnamento sta diventando meno attrattivo rispetto al passato. Si registra addirittura che in alcuni Paesi, vi siano scuole che non riescono ad assumere insegnanti di determinate discipline, al punto da rischiare di non riuscire a garantire la copertura dei curricula scolastici[9]. Da un lato, è diffusa la percezione piuttosto scarsa del valore e dello status professionale; dall'altro, ci sono cambiamenti in atto repentini sul piano sociale, demografico, culturale, economico, scientifico, ambientale e tecnologico che stanno inesorabilmente condizionando il mondo dell'istruzione e della formazione. Tutto ciò influisce sulla percezione dei docenti che si ritrovano a fronteggiare responsabilità, richieste e aspettative sempre crescenti, con un'incidenza conseguente sulle competenze attese, nonché sul benessere complessivo degli insegnanti e sull'attrattività della professione docente. Non mancano casi in cui, per alcuni Paesi, vi sia una sfida opposta da affrontare, quella dell'eccesso di offerta di docenti. È emblematica la rappresentazione grafica che troviamo pubblicata nel Rapporto che fotografa le principali sfide legate alla domanda e all'offerta di insegnanti di scuola secondaria inferiore, relativamente all'anno scolastico 2019/2020:



Come si evince chiaramente dalla figura[10], la maggior parte dei Paesi riscontra una carenza generale di insegnanti, in taluni casi acuita da: squilibri nella loro distribuzione tra materie ed aree geografiche; un invecchiamento della popolazione docente; abbandoni della professione; bassi tassi di partecipazione alla formazione iniziale.

Molti sistemi educativi, dunque, stanno affrontando contemporaneamente sfide diverse e vi è la necessità di politiche che possano restituire attrattività alla professione dell'insegnamento come scelta di carriera, condizionata anche da posizioni stipendiali inadeguate.

Le attuali sfide per rilanciare la professione docente

La situazione generalizzata sta inducendo i governi di tutta Europa a porre in essere piani che possano contrastare il logoramento degli insegnanti, mediante una riorganizzazione della formazione iniziale, il miglioramento delle condizioni di lavoro, la riforma dei percorsi di carriera e la modernizzazione dello sviluppo professionale continuo[11].

La situazione è complessa e preoccupante. Vi è l'esigenza di rilanciare la professione docente, a partire da un riscatto sociale di chi si dedica all'insegnamento. Di certo, come rilevato anche nelle citate "Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro"[12] le condizioni di lavoro sono ritenute uno degli elementi essenziali per migliorare l'attrattività e lo status della professione docente. Vanno superati gli alti livelli di precarietà ancora esistenti[13], che inducono ad abbandonare l'insegnamento. Vanno rivisti i carichi di lavoro: in merito, vi sono autorità di alcuni Paesi che stanno procedendo in tal senso, per ridurre il peso di compiti non essenziali e diminuire il tempo dedicato ad esigenze amministrative, riorientando gli sforzi verso le principali responsabilità insite alla professione docente[14]. Bisogna ripensare agli stipendi, atteso che a livello europeo si registra meno del 40% di insegnanti soddisfatti per ciò che guadagnano. Come viene sottolineato nel Rapporto, «Nel rivedere le politiche sugli stipendi, il fatto di tenere in considerazione il ritmo della progressione degli stipendi potrebbe aiutare a migliorare la soddisfazione degli insegnanti per le loro remunerazioni. Rendere gli stipendi degli insegnanti più attrattivi potrebbe anche incidere sulla capacità di influenzare le scelte dei giovani in merito al loro percorso professionale»[15]. Questo è un punto che si ricollega direttamente anche alla "carriera" degli insegnanti, poiché vi è l'esigenza di «politiche mirate a creare strutture per la progressione di carriera in grado di fornire agli insegnanti diverse opportunità e di collegare tra loro le diverse professioni del settore educativo»[16].

Un Rapporto analitico di stimolo e riflessione

Il Quaderno di Eurydice sugli insegnanti non è solo una raccolta di dati quantitativi, né soltanto una fotografia dell'attuale condizione dei docenti in Europa. In questo particolare momento storico, è un documento che rappresenta la reale situazione che investe la professionalità docente. Nell'evidenziare le aree di criticità dell'essere docenti oggi in Europa, lancia un messaggio chiaro a tutti i Paesi membri, poiché solo attraverso scelte politiche che possano andare verso la direzione di un ripensamento complessivo, a tutti i livelli congiuntamente, secondo una visione sistemica che guardi alla professionalità docente nel suo insieme complesso, potrà essere possibile superare le sfide analizzate nel Rapporto.

È sotteso un monito, ripreso da diversi documenti europei e nel Rapporto opportunamente citati, relativo alla consapevolezza che la scuola è fatta da *docenti professionisti* e che senza di essi non è possibile immaginare *processi educativi di qualità*, mirati a far crescere *menti critiche*, in grado di *stare nel mondo* (nel senso heideggeriano), attraverso una adeguata *cura educativa*, quale elemento caratterizzante per eccellenza la professione di un docente di qualsiasi ordine di scuola.

[1] Eurydice è la rete istituzionale nata nel 1980 su iniziativa della Commissione Europea per raccogliere, analizzare e diffondere informazioni sulle politiche, sulla struttura e sull'organizzazione dei sistemi educativi europei.

[2] Il Rapporto è stato pubblicato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA, Education and Youth Policy Analysis): Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021. *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

[3] Cfr. *Comunicazione della commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025* – COM (2020) 625 finale.

[4] Op.cit., p. 12.

[5] Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021. *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*, op. cit., p. 15.

[6] Op. cit., p. 211.

[7] Ibidem.

[8] O. cit., p. 19

[9] Cfr. op. cit., p. 42 e sg.

[10] Op. cit., p. 46.

[11] Cfr. op. cit., p. 88.

[12] Ibidem, in riferimento al documento pubblicato in GU C 193 del 9 giugno 2020, .

[13] A livello europeo, tra docenti con meno di 35 anni uno su tre lavora con contratto a tempo determinato e, in alcuni Paesi, la percentuale è molto alta, con i due terzi di giovani insegnanti con contratti a breve termine (cfr. op. cit., p. 87 e sg.).

[14] Ibidem.

[15] Op. cit., p. 90.

[16] Op. cit., p. 91.

Settimana del 16 maggio 2022

Dalle radici, la strada che porta al futuro

1. Oltre l'immanenza: ritorno al Classico. Una scuola per formare persone colte, cittadini consapevoli, lavoratori competenti



Augusta CELADA

15/05/2022

«La cieca necessità, che ci trattiene con la coercizione e che ci appare nella geometria, è per noi qualcosa da vincere; per i Greci era una cosa da amare, poiché Dio stesso è l'eterno geometra» S. Weil, *La scienza e noi* (1941).

Per promuovere la riflessione sul liceo classico alla luce dell'evoluzione storica di questo indirizzo di studi e delle nuove esigenze culturali e pedagogiche, il 30 aprile 2022 si è tenuto in presenza presso la biblioteca dell'Istituto di Istruzione Superiore "Simone Weil" di Treviglio e in diretta streaming sul canale YouTube, il convegno dal titolo "*Oltre l'immanenza: ritorno al Classico*". La discussione ha visto interventi di studiosi provenienti dal mondo accademico e dalla scuola, così come voci dell'Amministrazione scolastica.

Il contesto della riflessione

Un liceo classico nella pianura bergamasca è intitolato alla filosofa e scrittrice francese la cui fama è legata, oltre che alla vasta produzione saggistico-letteraria, alle drammatiche vicende esistenziali che attraversò. È un liceo piccolo ma vitale, quest'anno duplica gli iscritti alla classe prima (quarta ginnasio), ha organizzato e ospitato, in una biblioteca popolata di saggi critici su cui si è formata la coscienza civile di tanti studiosi, ma animata dai *devices* degli studenti impegnati nella comunicazione digitale dell'evento, un denso pomeriggio seminariale.

Il titolo già di per sé è di grande suggestione e contiene una pluralità di significati e rimandi: ritorno di alunni interessati, ritorno agli studi classici, ritorno all'interrogativo principe che almeno da vent'anni adombra la revisione e l'innovazione dell'indirizzo di liceo classico che storicamente, e prescindendo da ogni giudizio di valore, costituisce la matrice da cui gli ordinamenti degli studi si sono evoluti nel sistema di istruzione del nostro Paese.

Nel corso del ricco e appassionato palinsesto di contributi si è riflettuto, e ancora una volta indagato, il senso di un percorso di studi che, appunto, pretende di andare oltre l'immanente anche e proprio per coglierne la specificità, non nella direzione di un presentismo culturale coercitivo, ma nella dimensione della comprensione della complessità del reale.

Lo stato degli studi classici

Gli studi classici soffrono indubbiamente di una crisi reputazionale, ma solo all'apparenza: infatti, con cadenza periodica escono sulla stampa giornalistica e saggistica contributi che riportano al tema della crisi o della necessaria "riaffermanda", ovvero riaffermata, vitalità degli studi classici.

La crisi non è crisi della ricerca accademica, la quale gode di ottima vitalità anche grazie all'apporto delle nuove tecnologie che hanno implementato notevolmente gli strumenti digitali per la ricerca. La crisi è, se mai, crisi di divulgazione, di conoscenza aggiornata e specifica dei percorsi che dal liceo classico si aprono verso il mondo della ricerca e, in parte, sono ontologicamente connessi alla natura "*hardware*" delle discipline che lo caratterizzano. Lingue e letterature che si dispiegano alla conoscenza solo attraverso lo stretto pertugio di grammatiche difficili, di fonetiche complesse e, per il greco, di un alfabeto non trasparente alla lettura.

La crisi non è nuova, e oggi è appesantita anche dalla *cancel culture*, ma soprattutto si manifesta connotata da una mai abbandonata fissità delle metodologie di insegnamento, a partire dalle discipline che lo caratterizzano, che non di rado sono insegnate con eccesso di grammaticismo o di filologismo.

Per un nuovo umanesimo

Ma c'è un versante sul quale il percorso tracciato dalle discipline classiche costituisce nel nostro ordinamento di studi un riferimento assoluto alla dimensione umanistica, e qui non rileva la distinzione tra fenomeno linguistico e cultura estesa ai suoi prodotti artistici e letterari.

Il classico è depositario di interrogativi fondamentali dell'esistenza umana che, diversamente indagati, troverebbero risposta solo nelle religioni rituali. Come a dire che il classico rappresenta la dimensione laica, critica, che appartiene a ciascuno, per la sola condizione di essere umano, attraverso la quale porsi interrogativi attinenti all'esistenza, ricercando possibili infinite risposte. Chiunque terenzianamente percepisca l'umano come ciò che veramente gli è proprio può riformulare i grandi interrogativi dell'esistenza e ricercare per essi autonome risposte, che non potranno essere che empiriche e non dogmatiche, perché sperimentabili solo attraverso la propria esperienza di vita.

L'utile in sé

I dati sulla dispersione scolastica recentemente diffusi dall'Istat mettono in evidenza la trasversalità del fenomeno e, qualitativamente letti, rivelano che una formazione scolastica che si risolva in competenze utilmente spendibili, non pone le generazioni al riparo dai disastri di una cittadinanza non insegnata e non consapevolmente esercitata ad interrogarsi sulla dimensione individuale e collettiva della fragilità, della illusorietà e dell'evanescenza della condizione umana, del bene comune a cui il merito individuale deve necessariamente tendere.

È questo l'utile 'in sé' che la cultura umanistica ci mette a disposizione: nel Protrettico Aristotele afferma *"È, di fatto, completamente ridicolo cercare ovunque un'utilità che sia diversa dalla cosa stessa, e chiedersi: "quale vantaggio ne abbiamo?", e "a cosa può servire?". Chi parla così, in nessun modo, come s'è detto, risulta simile a colui che conosce il bello ed il bene e sa distinguere tra causa e concausa."*

Ecco, dunque, che, come è stato ricordato negli interventi introduttivi dell'iniziativa del 30 aprile scorso, il compito della scuola si sostanzia nella capacità dell'agire educativo di controllare e definire l'azione didattica.

L'integrazione dei saperi per rispondere agli interrogativi dell'esistenza

Studiare il presente alle sue radici, ponendosi domande che già l'uomo si è posto universalmente attraverso l'interrogazione delle proprie emozioni, rappresenta l'opportunità che la scuola può offrire ai giovani. Nel liceo classico, questa opportunità è veicolata certamente dalle discipline di indirizzo, il latino e il greco in un'ottica integrata tra fenomeno linguistico e prodotto culturale, ma anche dalla filosofia e dalle letterature europee affrontate in una prospettiva di comparazione reciproca sincronica e diacronica.

L'integrazione di questi saperi può rappresentare una sorta di conquista di eterno perché il pensiero consapevole della fragilità, della illusorietà e dell'evanescenza della condizione umana introduce alla dimensione della durata che si prolunga e si delinea come un 'sempre'. Non dimentichiamo che gli interrogativi esistenziali affiorano alla mente nella fase aurea della vita, nell'adolescenza che apre occhi consapevoli sul mondo e, come le neuroscienze stanno dimostrando, fin dall'infanzia.

Mitemi archetipici e parole come valigie

Il legame che unisce la cultura europea alle radici latine e greche non si esaurisce nella memoria di un passato comune, ma rappresenta una specie di vortice che smuove i nuclei immaginari e archetipici, fatti di miti raccolti dalle letterature, costruiti mediante permanenti e immanenti impronte linguistiche, che rimangono nelle parole che usiamo quotidianamente, e li porta nel presente vivificando gli interrogativi dell'oggi con le risposte allo stupore che l'uomo ha sempre provato di fronte all'incompreso e all'ignoto.

I testi latini e greci, nella loro ibridazione reciproca, rappresentano una guida nella biblioteca degli autori europei moderni, un repertorio di miti, ma anche di celebri sintagmi condivisi dalle letterature, e costituiscono non semplicemente un richiamo alla erudizione classica ma testimoniano che proprio la loro permanenza, il loro andare oltre l'immanenza – per stare al tema che gli organizzatori hanno voluto dare al seminario – realizza, in un continuo dialogo con il passato, la piena condivisione, per dirla con André Malraux, della *condition humaine*.

L'approccio comparato alle letterature

In questo viaggio intertestuale merita che siano accompagnati i giovani che scelgono il percorso di studio nel liceo classico, i quali vi potranno scoprire che il passato emerge con dichiarata evidenza: una citazione, un'allusione, anche un'emulazione, pure quando è in ombra, è l'eco di interrogativi universali.

Lo studio comparato delle letterature ricrea lo spessore culturale delle diverse epoche che riprendono vita e cominciano a parlarci come le anime della *vékuiadi* Odisseo. La rete dei contesti che si viene a ricostituire, travalicando anche oltre la linea di derivazione filologica, su aspetti diversamente rielaborati, ripropone la realtà vissuta nella sua complessità.

Ripensare il modello educativo per un umanesimo rinvigorito e rigenerato

In un mondo scosso da eventi epocali che inducono a interrogativi di fondo, con i quali l'uomo si trova ciclicamente a fare i conti, nuove riflessioni si impongono.

- Si impone la necessità di ripensare il posto dell'uomo nel mondo, di immaginare un nuovo umanesimo, che con Edgar Morin si vorrebbe definire "umanesimo rinvigorito e rigenerato", perché individuale, ma anche biologico e sociale.
- Si impone l'urgenza di non ignorare che il destino dell'individuo e della società è strettamente legato al destino della natura e del pianeta in cui viviamo.
- Ma si impone anche il bisogno di attingere alle fonti dell'etica, alla solidarietà e alla responsabilità in parte inaridite nella nostra civiltà.

Se la cultura umanistica per come l'abbiamo conosciuta, e come generalmente la intendiamo, ignora l'interdipendenza, oggi più che mai ci accomuna un destino planetario determinato dalla mondializzazione, divenuto quanto mai concreto. E questo comune destino planetario è ben presente nelle istanze dei giovani che non si possono ignorare.

Le responsabilità del sistema scolastico

I cambiamenti in atto chiamano in causa il sistema scolastico, che non può limitarsi a fornire a studenti e studentesse una formazione che si risolva in conoscenze e competenze da spendere nel mondo del lavoro. Perché la sola conoscenza tecnica non ci spossa degli interrogativi etici, sociali e politici che, in quanto uomini, non ci possono essere estranei, è necessario che la scuola ripensi i propri metodi, i propri modelli educativi e formativi: umanesimo e scienza rappresentano la sintesi su cui rigenerare l'umanesimo del XXI secolo. Entro questa visione il liceo classico potrebbe ritornare ad essere la scuola di uomini e donne colti, cittadine e cittadini consapevoli, lavoratori e lavoratrici competenti.

2. Scuola e Antropocene. Una nuova geografia per affrontare i cambiamenti in atto



Bianca GUZZETTA



Matteo MESCHIARI

15/05/2022

È la fine del mondo. Sopra la rovina sono una regina. Ma-ma-ma. Ma non so cosa salvare. Sono a pezzi, già mi manchi. Occhi dolci, cuori infranti. Che spavento, come il vento. Questa terra sparirà. Nel silenzio della crisi generale. Ti saluto con amore. (La rappresentante di lista, Ciao Ciao, Sanremo 2022)

Vivere nell'Antropocene

I *Nuovi scenari* del 2018 avevano lo scopo di intercettare "i veloci e drammatici cambiamenti in atto nel mondo, nell'economia, nella cultura e il perdurare della crisi economica" e riprendere così "in modo diffuso e sistematico la riflessione sul testo delle *Indicazioni*". È evidente che la pandemia da Covid-19 e il conflitto in Ucraina richiedono un cambio di passo nella riflessione. Non si tratta infatti di nuove crisi che si aggiungono alle precedenti, sono eventi *nuovissimi*: da un lato un trauma collettivo su scala globale, il primo del XXI secolo, dall'altro un conflitto internazionale per le risorse, due fatti correlati che ci avvertono di un cambio di frequenza e di proporzioni in quella crisi strutturale globale che scienziati, sociologi, antropologi, geografi, filosofi e scrittori convergono nel chiamare "Antropocene". Non è né un concetto astratto, né una parola alla moda; non è neanche la sommatoria di problemi climatici, ecologici, demografici, sociali ed economici (alcuni dei quali noti da almeno un trentennio). Ma è la correlazione sistemica, esponenziale e accelerata tra questi problemi.

Un cambio di paradigma per fronteggiare le prossime emergenze

È allora necessario un cambio di paradigma, dal "modello sostenibile", ottimista e dalle finalità storiche ribassate, al "modello antropocentrico", attento a macroeventi complessi e spesso impossibili da gestire. Così, mentre i governi della Terra provano con scarsi risultati ad allinearsi su un'agenda veramente efficace per rallentare il surriscaldamento globale, in attesa di una rivoluzione scientifica che risolva in modo convincente il problema della produzione energetica e dell'esaurimento delle risorse, la Scuola dovrà farsi carico di preparare bambine e bambini, ragazze e ragazzi a fronteggiare una fase storica molto più difficile di quella della generazione precedente. Bisognerà fare i conti, ad esempio, con la possibilità – probabile e concreta – che intere comunità si trovino in un futuro non lontano a confrontarsi con l'assenza o il razionamento di risorse – idriche, energetiche, alimentari, mediche, di informazione, di connettività – come già accade in altre parti del pianeta.

Le competenze per un nuovo paradigma

Dentro questa linea di evoluzione già in essere, in previsione di tempi sempre più incerti e precari, è essenziale una riflessione accurata e non ideologica su quali competenze siano necessarie per riuscire a governare il flusso di questo nuovo paradigma, in termini non di sopravvivenza individuale, ma di *salvezza collettiva*. I piani di preparazione e di azione sono molti: ad esempio educare a gestire lo stress e l'ansia generati da ritmi sempre più accelerati di cambiamento e dall'oscurarsi di possibilità future; fronteggiare l'instabilità in modo creativo immaginando soluzioni tecniche, sociali, solidali; risolvere problemi generati da crisi sistemiche allenandosi alla complessità; sapere come aiutare le vittime più deboli del collasso; salvare saperi – trascurati dal sistema produttivista – che aiutino alla sopravvivenza materiale, mentale e spirituale del singolo e della comunità.

Le competenze imaginative

La Scuola, nella sua declinazione più ambiziosa, dovrebbe offrire strumenti di risoluzione dei problemi della vita, ma in questa idea di vita, per come l'abbiamo conosciuta fino a oggi, va immesso – in maniera consistente e molto più di quanto non fossimo abituati a fare – un quid di imprevedibilità, di inatteso e di assolutamente incerto che oggi ha carattere pervasivo. Questo ci fa dire che la competenza antropocenica necessaria per vivere, così come quella da proporre e sviluppare a scuola, si dovrà strutturare soprattutto come *competenza immaginativa*: immaginare non è fantasticare, costruire castelli in aria, evadere dal reale, è stabilire connessioni creative tra fenomeni e ordini di fenomeni diversi, è indispensabile nelle strategie di previsione, nella modellizzazione del reale, nella simulazione di scenari ed eventi. Supportare correlazioni possibili tra fenomeni apparentemente irrelati, indagare piste cognitive che la rigidità di un metodo consolidato tende a escludere, affrontare la complessità attraverso la sua narrativizzazione, questo è il campo dell'immaginazione, un *tool* di cui ci sarà sempre più bisogno per reagire al collasso in maniera non solo adattativa ma creativa e progettuale.

Una nuova concezione di sostenibilità

Nell'aprile 2022 Il Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi ha istituito la Commissione per la conoscenza e lo studio della Geografia nella Scuola "per rilanciare lo studio di questa disciplina e fornire alle nuove generazioni gli strumenti per generare nuovi modelli, come previsto dagli obiettivi di sviluppo sostenibile fissati dall'Agenda 2030 dell'ONU". È tuttavia chiaro che in prospettiva antropocenica "sostenibilità" e "sviluppo" sono parole-chiave che denunciano l'illusione di una gestione tecnocratica e ipertecnologica dell'imprevedibile e del caos, caos che, come dice Edgar Morin, è invece refrattario al nostro delirio di onnipotenza. Una pandemia globale e una guerra europea hanno smentito e messo in seria discussione questo ottimismo gestionale. Oggi "sostenibilità" non può non fare i conti con "collasso", mentre "sviluppo" dovrà per forza confrontarsi con il tema della "salvezza" di tutti.

La vocazione antropologica della geografia

Ciò detto, il ruolo della geografia può essere effettivamente trainante di fronte ai nuovissimi scenari dell'Antropocene: fondata e sviluppata in una pratica dell'immaginazione, sempre in bilico tra pensiero visuale e pensiero concettuale e modellizzante, votata all'esplorazione dell'alterità e della variabilità culturale, attenta alle articolazioni tra spazio concreto e spazio mentale, la geografia è portatrice di una vocazione antropologica sempre più necessaria. Se le discipline antropologiche appaiono in maniera curricolare solo nei licei di scienze umane e in alcuni percorsi universitari, la geografia ne accoglie da sempre le istanze, la vocazione transculturale e multi-etnica, addirittura il metodo, tanto nella ricerca di terreno quanto nelle pratiche di ascolto dell'altro.

Rapporto tra uomo e ambiente

Naturalmente collocata nell'articolazione tra globale e locale, la geografia è anche il luogo privilegiato per riflettere sul ruolo centrale che la diversità territoriale sta già assumendo nel ripensamento del rapporto tra uomo e ambiente. Il collasso è un fenomeno punteggiato, geograficamente variabile, dotato di ritmi globali ma anche locali e periferici: l'Antropocene è un Microantropocene ovunque. Occorre allora recepire l'importanza di culture e pensieri marginali rispetto a dinamiche egemoniche e antropocentriche: cultura del recupero e del riparare contro cultura del consumo e del fallimento; prospettiva animale contro dominazione umana; autocostruzione contro delega; alternative nella filiera alimentare; modelli socio-antropologici "altri" come enzimi di riflessione locale.

Il sapere del tempo nello spazio e dello spazio nel tempo

La geografia consente inoltre di ragionare sul tempo. Mentre il modello lineare e il modello ciclico del tempo sembrano ormai inefficaci, in un mondo in cui passato, presente e futuro sono zone a sovrapposizione parziale, la geografia offre dei modelli in cui il tempo si fa spazio e definisce una cartografia stratificata di ciascun evento nel suo luogo, cosa che può aiutare a orientarsi e a districare la complessità paradossale di un presente senza passato e senza futuro. Mentre disinformazione ed eccesso di informazione cominciano ad assomigliarsi, mentre

saperi millenari – in cui sopravvivenza e immaginazione si articolavano creativamente – stanno adesso scomparendo lasciando al presente l'aridità cognitiva e sociale dell'*homo hominis lupus*, la geografia come sapere del tempo nello spazio e dello spazio nel tempo può fare da bussola per non accontentarsi di una narrazione unica del dopo: la distopia non è un destino obbligato.

La geografia come sapere pratico e costruito mentale

In questo senso un nuovo approccio alla geografia sarebbe non solo auspicabile ma necessario. Se il testo delle *Indicazioni nazionali* del 2012 sembra intuirne la centralità nella premessa, per altro ribadita – senza aggiungere molto – nel 2018, tuttavia i traguardi di competenza scivolano, di nuovo, verso una concezione esplorativa e meramente cartografica, l'approccio ritorna razionale-quantitativo, dimenticando la dimensione della riflessione qualitativa sull'esperienza dell'uomo sulla Terra, non considerando cioè la geografia come sapere pratico e come costruito mentale che esiste grazie al contributo di tutti, in quanto persone nei luoghi. È a partire dalla centralità della geografia nel curriculum, con l'ambizione anche di costruire un percorso formativo interamente fondato sull'asse geografico/antropologico, che sarebbe possibile ricostituire un'idea di apprendimento che torni davvero utile, che dia mezzi e strumenti per affrontare gli effetti del collasso in atto, che aiuti ragazze e ragazzi a orientarsi nel mondo nella sua doppia articolazione culturale e spaziale, in bilico tra caos e cosmos.

Al centro delle strategie esplorative

La geografia come pratica dell'immaginazione spaziale, della centralità del corpo nelle strategie esplorative, nell'attenzione a metodi in grado di farsi carico degli aspetti qualitativi della realtà, nel chiedere al discente un coinvolgimento personale e diretto che si gioca sul campo, è il luogo privilegiato che spinge chiunque a interrogarsi sulla natura dell'esperienza umana sulla Terra almeno in un duplice senso: da una parte come chiave per re-interpretare la posizione relativa e assoluta della nostra specie nel mondo; dall'altra, per recuperare, al di fuori di approcci fideistici ed ideologici, l'idea dell'esperienza umana, e quindi dell'altro, come sacra.

Il riconoscimento pedagogico dell'immaginazione

Il nuovo paradigma antropologico, che si fonda certamente sulla "ricomposizione dei grandi oggetti della conoscenza", "sulla promozione dei saperi propri di un nuovo umanesimo", "sulla consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umana possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma fra le discipline e le culture" (*Indicazioni nazionali* 2012) non può non prendere in considerazione la necessità di ricostruire il senso dell'umanità come impossibile da spiegare pienamente, come esperienza al fondo inafferrabile, come generatrice e portatrice di una mancanza e di un mistero, cioè sacra. E nell'Antropocene, dove le visioni del mondo appaiono sgretolarsi e dove la vita rischia di assumere i caratteri della pura sopravvivenza, è fondamentale, per la salvezza di tutti, che immaginario e sacro abbiano un riconoscimento educativo e pedagogico.

Educare all'immaginazione si può

I modi per stimolare, educare, allenare l'immaginazione sono molti. Nella Scuola, ad esempio, si potrebbe potenziare il pensiero visuale e previsionale, stimolare la problematizzazione attraverso la costruzione di mappe grafico-concettuali, fornire le basi delle strategie di storytelling, teatralizzare scenari e fare giochi di ruolo. Uno spazio importante andrebbe poi riservato alla Preistoria, perché è lì che si collocano le origini biologiche e culturali dell'immaginazione. Pensiamo anche a partenariati e collaborazioni stabili con musei che abbiano già organizzato progetti didattici sull'Antropocene, a sopralluoghi nel paesaggio per riattualizzare la geografia come esperienza corporea e mentale dello spazio e del tempo, a camminate urbane per esplorarne l'immaginario nascosto, alla costruzione partecipativa di spazi ecologici, a workshop creativi con scienziati che incontrano artisti e scrittori.

La geografia come potente strumento per costruire alternative per il futuro

La geografia, come asse portante del curriculum, diventa così geo-letteratura, geo-filosofia-geo-storia, geo-antropologia, geo-scienza, geo-arte: una pratica dell'immaginazione e del possibile che si radica nell'ineludibile relazione tra *Homo sapiens* e la Terra, non in termini di mero adattamento o dominio, ma nell'unico modo possibile, cioè la consapevolezza di una relazione

ancestrale e di destino che ci mette in gioco in termini di responsabilità e cooperazione con le altre specie.

Un approccio trasversale e inclusivo, insomma, in grado di dinamizzare tutte le discipline d'insegnamento, lavorando sul metodo e sulla dimensione partecipativa. Perché, se lo scopo è la salvezza collettiva, è appunto in una dimensione corale e sinergica che l'immaginazione va innescata ed esercitata. Tutto questo non può funzionare infatti come semplice salvagente individuale: è nel concorso di intelligenze immaginative, nell'incontro solidale, nell'immaginare di tutti per tutti che si possono costruire alternative culturali, sociali e politiche nel collasso in atto.

Lecture

Appadurai A. – Alexander N., *Fallimento*, Milano, Raffaello Cortina, 2020.

Carmagnola F. – Matera V., (a cura di), *Genealogie dell'immaginario*, Novara, De Agostini, 2008.

Danowski D. – Viveiros de Castro E., *Esiste un mondo a venire? Saggio sulle paure della fine*, Roma, Nottetempo, 2017.

Diamond J.M., *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, Torino, Einaudi, 2005.

Gemenne F. – Rankovic A., *Atlante dell'Antropocene*, Milano, Mimesis, 2021.

Ingold T., *Antropologia come educazione*, Bologna, La Linea, 2019.

Iovino S., *Ecologia letteraria. Una strategia di sopravvivenza*, Milano, Edizioni Ambiente, 2014.

Latour B., *La sfida di Gaia. Il nuovo regime climatico*, Milano, Meltemi, 2020.

Meschiari M., *Neogeografia. Per un nuovo immaginario terrestre*, Milano, Milieu, 2019.

Meschiari M., *Geografie del collasso. L'Antropocene in 9 parole-chiave*, Prato, Piano B Edizioni, 2021.

Morin E., *La sfida della complessità*, Firenze, Le Lettere, 2017.

Pievani T. – Varotto M., *Viaggio nell'Italia dell'Antropocene. La geografia visionaria del nostro futuro*, Arezzo, Aboca, 2021.

Scaffai N., *Letteratura e ecologia. Forme e temi di una relazione narrativa*, Roma, Carocci, 2017.

Taleb N.N., *Il cigno nero. Come l'improbabile governa la nostra vita*, Milano, Il Saggiatore, 2014.

3. Scuola digitale: le ultime novità. Una carrellata tra eventi, prossimi appuntamenti e nuovi interventi legislativi



Gabriele BENASSI

15/05/2022

Il tema del digitale rimane al centro della maggior parte delle agende politiche del Paese e dell'Unione Europea. Nelle ultime settimane, pur senza scalpore ed evidenze particolari, alcune novità significative hanno interessato direttamente o indirettamente il mondo della scuola. Analizziamole nel dettaglio e proviamo a delinearne i possibili sviluppi.

Il premio Nazionale per le Competenze digitali

Si è svolto per la prima volta il premio nazionale per le competenze digitali[1], promosso dal Dipartimento per la Trasformazione Digitale della Presidenza del Consiglio dei Ministri, assieme a Repubblica digitale e con il supporto di Formez PA.

Sono stati premiati due progetti importanti che da anni qualificano l'offerta formativa delle nostre scuole. Per la categoria "Digitale nell'educazione per le scuole" è stato premiato "Programma il Futuro", progetto del Ministero dell'Istruzione e realizzato dal laboratorio Informatica e Scuola del CINI (Consorzio Interuniversitario Nazionale Informatica). Il progetto offre a tutti gli istituti la possibilità di cominciare a programmare a blocchi attraverso il portale code.org, seguendo percorsi ed attività pensate per favorire lo sviluppo del pensiero computazionale e dell'educazione civica.

Per la categoria "Digitale contro il divario di genere" è stato premiato il progetto "Girls code it better", che da quasi 10 anni offre alle scuole della penisola la possibilità di sostenere e supportare il superamento del divario di genere e del "confidence gap" verso le discipline tecnologiche/scientifiche da parte delle ragazze. In sintesi, il progetto propone, in integrazione stretta con le scuole, laboratori basati sulla metodologia del Project Based Learning, con la collaborazione preziosa fra un docente e un maker che collaborano con le proprie competenze specifiche.

I due progetti sono ben conosciuti sui territori poiché già da anni favoriscono la diffusione delle competenze digitali nelle scuole. È importante notare come entrambi sviluppino una azione importante del Piano Nazionale Scuola Digitale, rispettivamente le azioni 17 e 20. Inoltre, nessuno dei due ha l'ambizione di diffondere contenuti sul digitale e sulla cittadinanza digitale, ma mettono al centro il fare, lo sperimentare, il risolvere problemi. Come scriveva il compianto Jonassen, "*Learning with Technology, Not from Technology*"[2].

La nuova struttura delle Equipe formative territoriali

Le Equipe formative nazionali esistono ormai da 3 anni ma in questa seconda selezione e riproposizione sui territori stanno diventando sempre di più un punto di riferimento per le scuole. La nuova figura dei coordinatori regionali delle EFT (Equipe formative territoriali), ad esempio, è sicuramente strategica. Si tratta di 200 docenti in distacco parziale dall'attività di insegnamento, che sperimentano in classe e poi diffondono sui territori le attività e le innovazioni già validate da una attenta metacognizione personale e professionale. Dal 1° settembre di quest'anno le EFT collaborano settimanalmente nel tessere una rete di proposte il più possibile omogenea a livello nazionale, coordinando l'azione dei propri colleghi docenti. Se da un lato questa organizzazione ha ridotto la possibilità di garantire per ogni docente delle Equipe più tempo per lo svolgimento della propria attività di tutoring e mentoring verso i colleghi, dall'altro ha permesso di aumentare il numero dei docenti coinvolti, portando ad un ventaglio di competenze specifiche maggiore e vario evitando di sottrarre alla didattica docenti capaci e già formati sull'innovazione e il digitale.

La metodologia innovativa proposta da *Innovamenti*

Una delle azioni più significative delle Equipe è la sfida metodologica *Innovamenti*. È ormai condiviso che l'impatto delle tecnologie nella didattica è efficace, fruttuoso e funzionale in

termini di apprendimenti solo se mediato consapevolmente da metodologie didattiche innovative. Le sfide di *Innovamenti* partono proprio da questa consapevolezza e, come accade per i nostri studenti, cercano di favorire l'“imparare facendo” anche per i docenti. Finché, infatti, la formazione rimane astratta, fuori dai contesti delle classi, prevalentemente teorica, non avrà mai un reale impatto sul miglioramento della didattica. *Innovamenti* mette al centro la metodologia, offre un kit di approfondimento e di accompagnamento, propone degli esempi ma lascia il docente libero di sviluppare l'attività con la propria classe, accompagnandolo e condividendo sui social e nei territori le pratiche e i risultati concreti delle attività sviluppate dagli studenti.

Le sfide di *Innovamenti*

Le sfide di *Innovamenti*[3] sono partite nel mese di novembre e proseguiranno fino al termine dell'anno scolastico in corso. Le proposte-sfida sono state, in ordine cronologico, Gamification, Inquiry, Storytelling, Tinkering, Hackathon. Ad oggi sono arrivate a ricevere il badge quasi 1400 classi, che attualmente stanno impegnando migliaia di studenti e docenti sull'intero territorio nazionale.

Anche se ancora non possiamo valutare l'impatto formativo dell'iniziativa, di cui non si possiedono ancora i risultati qualitativi, è indubbio che l'esperienza racchiuda già in sé due positività:

- il lavoro di rete a distanza di duecento insegnanti che hanno costruito e sviluppato la proposta, coordinati da Stefania Bassi e Barbara Tassetto (coordinatrici delle Equipe al MI) e dai 20 comandi regionali è un lavoro partito dal basso, che ha messo in campo competenze professionali varie e preziose, in una reale logica di cooperazione a livello nazionale;
- la creazione di una nuova vicinanza fra questi “ambasciatori” del digitale (i docenti delle EFT) e le scuole, in una dimensione territoriale in grado di favorire la nascita di reti e collaborazioni virtuose.

Fra tante difficoltà che le scuole stanno vivendo, appare importante sottolineare una esperienza come questa, che sta mettendo a sistema e facendo fruttare l'unico investimento reale, in termini di risorse umane, del Piano Nazionale Scuola Digitale e del PNRR.

Le ultime novità sul digitale

Nella giornata del 12 Maggio è stato pubblicato in Gazzetta il Decreto Legge n. 36 del 30 aprile 2022 (ulteriori misure per l'attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), che all'articolo 47 sembra modificare nei fatti l'assetto delle Equipe:

“Al fine di potenziare le azioni di supporto alle istituzioni scolastiche per l'attuazione degli interventi legati al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza relativi alla digitalizzazione delle scuole, per ciascuno degli anni scolastici ricompresi tra l'anno scolastico 2022/2023 e l'anno scolastico 2025/2026 è individuato dal Ministero dell'istruzione – Unità di missione per il PNRR un numero di docenti e assistenti amministrativi pari a ottantacinque e un numero fino a un massimo di tre dirigenti scolastici da porre in posizione di comando presso l'Amministrazione centrale e presso gli Uffici scolastici regionali per la costituzione del Gruppo di supporto alle scuole per il PNRR. Tale Gruppo di supporto, nonché le Equipe formative territoriali, già costituite ai sensi dell'articolo 1, comma 725, della legge 30 dicembre 2018, n. 145, e rientranti tra i progetti in essere del PNRR, assicurano un costante accompagnamento alle istituzioni scolastiche per l'attuazione degli investimenti del PNRR, con il coordinamento funzionale dell'Unità di missione del PNRR”.

Alcune perplessità che attendono risposte...

Dalla lettura del Decreto, sorgono alcune domande che, purtroppo, non avranno risposta fino ai prossimi bandi selettivi che ne applicheranno le disposizioni.

- Le Equipe attuali termineranno il loro corso nell'anno 2022/2023 o saranno rinnovate?
- Quale obiettivo strategico avranno gli 85 docenti e assistenti amministrativi? Un compito prettamente tecnico di accompagnamento delle azioni del PNRR od anche una azione di riflessione pedagogica e metodologica come le attuali Equipe?

- I docenti delle Equipe lavoreranno per gli stessi obiettivi delle nuove 85 unità di personale? Avranno ancora, fra gli altri, un compito di accompagnamento e formazione?

Sono molte domande, tutte legittimate dalla considerazione che i tanti investimenti sul digitale del PNRR o saranno accompagnati da competenze professionali, didattiche e metodologiche o saranno, come già successo, piccole cattedrali nel deserto. In questa direzione è auspicabile un aggiornamento del Piano Nazionale Scuola Digitale che possa dare una nuova visione a questi investimenti, forti di sei anni di esperienza.

Al via gli Avvisi per la transizione digitale nelle scuole

Durante la pandemia il tema degli *spazi cloud* per la didattica e per l'amministrazione delle scuole è stato al centro di discussioni e dibattiti. Con gli investimenti del PNRR dal 27 Aprile è data alle scuole la possibilità di candidarsi sulla piattaforma PA digitale 2026[4] per richiedere i contributi necessari a migrare i propri servizi sul *cloud* e per aggiornare e dotarsi di nuovi siti web funzionali all'amministrazione e alla comunicazione delle scuole. L'obiettivo è quello di offrire alle scuole soluzioni *cloud* qualificate, per garantire servizi affidabili e sicuri e di permettere loro di realizzare, oltre che di aggiornare, i siti scolastici grazie all'uso di un modello standard che migliorerà la comunicazione e la partecipazione alla vita scolastica di tutta la comunità. Tutte le indicazioni tecniche e operative per concorrere al voucher sono indicate sul sito del Ministero in modo dettagliato[5]. L'autonomia scolastica consente di poter scegliere fornitori e ambienti sul mercato, ma è positivo che vengano dati modelli e strumenti anche a livello ministeriale, per sostenere le scuole più in difficoltà nella gestione digitale di tutta l'amministrazione e nella comunicazione. Il sito web è sempre più una carta di identità delle scuole, soprattutto quando è accessibile e in grado di comunicare e documentare in modo chiaro ed efficace.

Il DigComp 2.2

Nel mese di aprile è stato pubblicato dalla Comunità Europea il DigComp 2.2 (Digital Competence Framework for Citizen)[6], che fornisce una definizione comune di cosa sia la competenza digitale, aggiornando il precedente DigComp 2.1.

Il nuovo documento si compone di due parti principali: nella prima parte fornisce oltre 250 nuovi esempi di conoscenze, abilità e attitudini che aiutano i cittadini a impegnarsi con sicurezza, in modo critico e sicuro nelle tecnologie digitali e in quelle nuove ed emergenti come i sistemi guidati dall'intelligenza artificiale (AI). La seconda parte della pubblicazione fornisce un'istantanea del materiale di riferimento esistente per DigComp, consolidando pubblicazioni e riferimenti precedentemente rilasciati. Un'ulteriore novità è data dall'integrazione del framework sulle competenze digitali agli altri framework europei (competenze imprenditoriali, emotive, sociali, locali e globali), sottolineando la trasversalità e la reciproca integrazione di tutti gli assi di competenza.

I DigComp rimangono una bussola imprescindibile per il nostro lavoro di insegnanti ed educatori e forniscono una maggiore consapevolezza del nostro ruolo di cittadini e di educatori del XXI secolo.

Si ritorna a confrontarsi in presenza!

Nel mese di maggio, infine, sono calendarizzati due eventi importanti di incontro, formazione e condivisione di esperienze sul campo: Futura Ferrara e DIDACTA a Firenze.

La prima edizione di Futura fu a Bologna nel 2018 e da allora, fino al lockdown, se ne sono celebrate 36 edizioni. È un momento di condivisione del PNSD con i territori, nei centri delle città italiane. Ogni edizione propone momenti di formazione, laboratori per le classi, stand dimostrativi. Quest'ultima edizione di Futura Ferrara è stata organizzata dall'Istituto Vergani-Navarra in collaborazione con il MI e il Servizio Marconi TSI dell'USR Emilia-Romagna. Si terrà dal 10 al 13 Maggio nel cuore della città estense[7] e sarà una bella occasione per il ritorno in presenza anche di questi momenti collettivi.

Un'altra occasione è data da Didacta[8], che si terrà a Firenze dal 20 al 22 Maggio 2022 e che ormai è divenuta la fiera dell'innovazione didattica. Sono previsti oltre 700 eventi di incontro e formazione, con 210 espositori in 5 padiglioni della Fiera di Firenze, sotto la direzione scientifica di INDIRE.

Purtroppo, il mese di maggio per i docenti è un mese molto impegnativo, visti i tanti appuntamenti che il calendario scolastico inevitabilmente dispone, e non sarà facile per i docenti trovare tempo materiale per partecipare alle due iniziative. Speriamo, però, che la novità del ritorno in presenza di queste importanti iniziative possa invogliare ad uno sforzo ulteriore, per partecipare con convinzione e disponibilità all'innovazione.

[1] <https://innovazione.gov.it/notizie/articoli/competenze-digitali-i-4-progetti-vincitori-del-premio-nazionale/>

[2] Jonassen D.H. (1995), *Computers as Cognitive Tools: Learning with Technology, Not from Technology*, Journal of Computing in Higher Education, 6(2), 40-73, Retrieved May 10, 2022.

[3] <https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/innovamenti>

[4] <https://padigitale2026.gov.it>

[5] <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/pnrr-al-via-gli-avvisi-per-la-transizione-digitale-delle-scuole>

[6] <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

[7] <https://www.verganinavarra.edu.it/pagine/futura-ferrara-2022>

[8] https://fieradidacta.indire.it/it/formazione-docenti-a-didacta/?gclid=Cj0KCQjwmuITBhDoARIsAPiv6L-HmOMhKt4UqBfGjcXhpbYY6eUUT5X6p-fJ2nfHZxzXbRHSDOGuRNQaAqIfEALw_wcB

4. Biblioteche scolastiche. Un ricco programma di incontri, webinar ed eventi in presenza



Ornella CAMPO

15/05/2022

La rivoluzione digitale che ha investito l'intero sistema scolastico nei due anni di pandemia appena trascorsi non può certamente far pensare ad un ritorno alla normalità caratterizzato da un ripristino sic et simpliciter di setting formativi ormai obsoleti, che vanno ripensati nella duplice dimensione spazio/temporale.

Le biblioteche scolastiche come spazi alternativi

L'introduzione di nuovi modelli educativi implica la consapevolezza della centralità del soggetto in apprendimento, la ricerca di nuovi assetti organizzativi ma anche la messa in campo di approcci metodologici innovativi. È qui che le biblioteche scolastiche, come spazi alternativi di consultazione e formazione, rivestono un ruolo significativo che deve essere valorizzato.

Rilanciare le biblioteche scolastiche partendo dalla condivisione di buone pratiche innovative già avviate nelle scuole è quanto si sta cercando di fare in questa fase di ripresa post pandemica, con una serie di iniziative da diffondere il più possibile per sollecitare negli studenti la riscoperta del piacere della lettura e del fascino dei libri.

Un progetto per mille scuole prima della pandemia

Il processo di trasformazione delle biblioteche scolastiche, finalizzato a garantire alle studentesse, agli studenti, alle famiglie e alla cittadinanza una migliore fruibilità, era già stato avviato in tempo di pre-pandemia.

Ricordiamo, infatti, l'avviso pubblico prot. n. 7767 del 13 maggio 2016 dell'allora MIUR per la "Realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di Biblioteche scolastiche innovative, concepite come centri di informazione e documentazione anche in ambito digitale – Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)"[1]. Il Ministero aveva finanziato 1000 progetti presentati dalle scuole con risorse provenienti dai fondi 2016 della ex legge 440 e dalle risorse 2017 del Piano Nazionale Scuola Digitale. L'obiettivo era quello di ammodernare le biblioteche scolastiche trasformandole in centri digitalizzati di documentazione e informazione culturale e linguistica nel territorio.

Un ritardo nella lettura da non trascurare

La partecipazione numerosa delle scuole (oltre 3000) e le tante proposte progettuali presentate testimoniavano l'interesse e l'impegno profuso dagli operatori scolastici per rendere maggiormente fruibile le biblioteche, pensate come centri culturali e spazi trasversali di servizi e attività rispondenti alle esigenze e ai bisogni formativi di studentesse e studenti.

L'iniziativa nasceva principalmente per rispondere innanzitutto ad una emergenza nella nostra scuola: i risultati delle indagini statistiche avevano mostrato un preoccupante ritardo sulla lettura, intesa come "capacità degli studenti di comprendere e utilizzare i testi per raggiungere i propri obiettivi e partecipare alla società, rispetto alle medie europee"[2]. Questo fronte non poteva e non doveva essere tralasciato.

La stasi pandemica

L'emergenza Covid, con l'interruzione della didattica in presenza, il distanziamento sociale e la didattica a distanza, ha inevitabilmente contribuito alla perdita della dimensione funzionale di molti ambienti scolastici[3], tra cui le stesse biblioteche scolastiche, rimaste chiuse senza alcuna possibilità di fruizione da parte dell'utenza e con il risultato che le diverse azioni, già messe in campo dalle scuole, hanno dovuto subire una inesorabile battuta d'arresto negli ultimi due anni.

La pandemia ha provocato un preoccupante impoverimento della lettura, ma anche la crescita tra i lettori di forti disparità di tipo geografico, anagrafico, di genere e di reddito. Rilanciare

interventi di promozione della lettura e delle biblioteche scolastiche rappresenta, quindi, un'emergenza nazionale da affrontare nell'immediato.

La biblioteca scolastica... si presenta!

Tante le iniziative messe in campo per rilanciare le biblioteche scolastiche e promuovere la lettura, anche in prospettiva di una nuova e più funzionale organizzazione dello spazio scolastico. L'ambiente di apprendimento deve essere rimodulato; nella pratica didattica devono essere introdotti nuovi setting formativi di tipo innovativo, che siano adeguati ad attività diversificate; vanno favoriti soprattutto i laboratori perché maggiormente adeguati a garantire un maggior protagonismo dello studente.

Tra queste particolarmente significativa è l'iniziativa formativa organizzata dall'AIB[4]. Il progetto "*La Biblioteca... si presenta! Un viaggio attraverso gli occhi di chi progetta, anima e promuove le biblioteche scolastiche italiane*" intende fornire alle scuole la possibilità di far conoscere le biblioteche scolastiche "attraverso il racconto (anche multimediale) di chi nella scuola le progetta, organizza, promuove, anima e coordina, o di chi collabora al loro sviluppo e alla loro promozione"[5].

Il calendario degli incontri

L'iniziativa prevede un ciclo di incontri pomeridiani già avviati il 26 aprile scorso in concomitanza con la Giornata mondiale del libro e del diritto d'autore, e che si concluderà alla fine di ottobre, che è tradizionalmente il mese internazionale della biblioteca scolastica, in occasione della Unesco Global MIL Week (24-31), passando per il "Maggio dei Libri" e il "Bibliopride" di settembre.

La partecipazione agli incontri formativi è prevista in duplice modalità: partecipanti o relatori/relatrici. La registrazione può essere effettuata compilando l'apposito modulo disponibile nella pagina dedicata[6]. Gli incontri si svolgeranno on line secondo il seguente calendario:

- 4 maggio (funzione educativa e didattica)
- 25 maggio (cooperazione)
- 28 maggio (mattina - formazione e aggiornamento professionale)
- 30 maggio (reti)
- 27 settembre (accessibilità)
- 11 ottobre (spazi)
- 25 ottobre (media and information literacy).

Le reti e i bibliopoint

I webinar "intendono far emergere una fotografia reale delle biblioteche scolastiche, delle reti cui afferiscono (senza distinzioni tra quelle ben avviate, quelle che si stanno consolidando oppure in via di sviluppo o solo in fase ideativa) della loro progettualità, di come si vive la biblioteca scolastica e di come è percepita dalla comunità scolastica e da quella territoriale"[7].

Il ciclo di incontri rappresenta un'occasione veramente valida di confronto e di scambio tra le scuole in un momento di ripresa sociale e di ripensamento degli spazi scolastici in termini di flessibilità e di innovazione.

Si auspica una vasta partecipazione di quanti intendono impegnarsi per trasformare le biblioteche scolastiche in veri e propri *bibliopoint* a disposizione non solo di studentesse e studenti, ma dell'intera cittadinanza.

In un'ottica di allestimento di ambienti di apprendimento alternativi, le biblioteche scolastiche dovrebbero diventare luoghi che promuovano la lettura e l'educazione all'informazione, anche attraverso il prestito dei testi in formato digitale, dotandosi di abbonamenti on line a riviste e quotidiani e operando in sinergia con altre realtà del territorio di riferimento.

Gli eventi dedicati

Tra gli appuntamenti da non perdere, finalizzati alla promozione del piacere della lettura e a sostenere i libri e il copyright, oltre alla "Giornata Mondiale del Libro e del diritto d'autore"[8] serve ricordare la XXXIV edizione del Salone Internazionale del Libro di Torino che si aprirà giovedì 19 maggio con la lectio inaugurale dello scrittore indiano Amitav Ghosh, in collaborazione con Neri Pozza.

Il programma[9], particolarmente ricco di eventi, vedrà la presenza di moltissimi autori, autrici e figure professionali del mondo dell'editoria, da Joe Lansdale, scrittore americano considerato tra i maestri dell'horror e del pulp, a Cristina Morale, famosa scrittrice spagnola, a Werner Herzog, regista e documentarista tedesco, per citarne alcuni.

L'apertura avverrà in contemporanea nell'Arena Bookstock, con l'inaugurazione del Bookstock, uno spazio dedicato ai giovani lettori nel corso del quale Maria Falcone ricorderà la figura e la testimonianza del pensiero del fratello Giovanni a 30 anni dal suo assassinio.

Il ventaglio di opportunità offerte consentirà al mondo scolastico di riappropriarsi di strumenti operativi e strategie per recuperare il ruolo educativo e formativo affidato alla scuola, ripensando le biblioteche scolastiche come spazi multifunzionali in cui coltivare il piacere della lettura e creare un rinnovato e proficuo rapporto con i libri.

[1] L'avviso, rientrante tra le iniziative previste dalla Legge n. 107/2015 "Buona scuola" di introduzione di processi innovativi in ambito scolastico, prevedeva la creazione di biblioteche scolastiche innovative in grado di garantire: a) un'apertura della scuola al territorio, con possibilità di utilizzo degli spazi e delle risorse informative, cartacee o digitali, anche al di fuori dell'orario scolastico, in coordinamento con altre scuole e in sinergia con le politiche territoriali in merito e con le istituzioni e i sistemi bibliotecari locali; b) la promozione dell'educazione all'informazione (information literacy) e della lettura e della scrittura, anche in ambiente digitale; c) il contrasto alla dispersione scolastica.

[2] Il dato più rilevante, relativo al nostro paese, che emerge da Pisa 2018, l'indagine internazionale promossa dall'Ocse con cadenza triennale con l'obiettivo di rilevare le competenze degli studenti di 15 anni in Lettura, riporta che gli studenti italiani ottengono un punteggio di 476, inferiore alla media Ocse (487), e si collocano tra il 23 e il 29esimo posto tra i paesi Ocse.

[3] <https://www.andersen.it/lettura-e-biblioteche-scolastiche-nel-piano-scuola-un-appello-del-forum-del-libro/>

[4] Specificatamente dalla [Commissione nazionale Biblioteche scolastiche](#), Sezioni AIB [Friuli Venezia Giulia](#) e [Puglia](#), Gruppo di studio sulle Biblioteche scolastiche, [Osservatorio Formazione](#) con i Referenti regionali per le Biblioteche Scolastiche individuati dai CER, in collaborazione con [l'INDIRE - Piccole Scuole](#), il [Forum del Libro](#), il [Coordinamento Reti Biblioteche Scolastiche \(CRBS\)](#) e [Bibloh!](#), con il patrocinio dell'[IFLA School Libraries](#) e della [IASL](#).

[5] <https://www.indire.it/2022/04/21/in-partenza-liniziativa-formativa-dedicata-alle-biblioteche-scolastiche/>

[6] <https://www.aib.it/struttura/commissioni-e-gruppi/cnbs/2022/98129-la-biblioteca-scolastica-si-presenta-ciclo-di-incontri-di-aggiornamento-professionale/>

[7] Ibidem

[8] <https://bimcal.it/calendario/giornata-mondiale-del-libro-e-del-diritto-d-autore>

[9] <https://www.salonelibro.it/programma.html>